Univerzita Karlova v Praze
Katolická teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2009 Jana Junková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Katolická teologická fakulta

Katedra teologické etiky a spirituální teologie

Bc. Jana Junková

KŘESŤANSKÁ VÝCHOVA DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. ThLic. Marek Matějek

PRAHA 2009

Poděkování

Děkuji PhDr. ThLic. Marku Matějkovi za laskavý přístup a odborné vedení, které mi při zpracování práce poskytl.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a v seznamu literatury a pramenů uvedla veškeré informační zdroje, které jsem použila.

V Praze dne 31.3.2009 ……...

Vlastnoruční podpis

motto:

„Dětství je jaro života, kdy nesmíme opomíjet příležitost
dobře připravit políčko ducha.
Kdo si přeje plné žně, musí osít celé pole,
nesmí nechat nic neobdělaného.
Jako osivo pro budoucí žeň se zasévá hned za prvního jara
(ne-li v předešlém podzimu),
tak se musí zasévat semena dobrého života hned v počátku života.“

Jan Amos Komenský

„Jde o to, vychovat osobnosti, které budou tvůrci civilizace budoucnosti,
civilizace ducha a lásky.“

Václav Havel

OBSAH

ÚVOD 1

I. VÝCHOVA DÍTĚTE K HARMONICKÉ OSOBNOSTI 3

1. VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 3
1.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA DĚTSTVÍ 3
1.2 FYZICKÝ VÝVOJ 4
1.3 PSYCHICKÝ VÝVOJ 4
1.3.1 MYŠLENÍ – vývoj poznávacích procesů dítěte 5
1.3.2 ŘEČ – vývoj verbální a neverbální komunikace dítěte 8
1.3.3 CITY – vývoj emocionality dítěte 9
1.3.3.1 Emoce a psychosomatické projevy 10
1.3.3.2 Rozdělení citů - nižší a vyšší city 11
1.3.3.3 Projevy citů 12
1.3.4. VŮLE – vývoj volních vlastností a identity osobnosti dítěte 12
1.3.5 SVĚDOMÍ – vývoj morálních vlastností 13

2. VÝVOJ A FORMOVÁNÍ OSOBNOSTI DÍTĚTE 15
2.1 VÝVOJ A FORMOVÁNÍ DĚTSKÉ IDENTITY 15
2.1.1 Identifikace dítěte s mužskou a ženskou rolí-gender role 17
2.2 VÝVOJ A FORMOVÁNÍ SEBEÚCTY 18
2.3 VÝVOJ A FORMOVÁNÍ EMOČNÍ INTELIGENCE 19
2.3.1 Morální usuzování dítěte 20
2.3.2 Morální postoje dítěte 20
2.3.3 Formování svědomí dítěte 21
2.3.3.1 Formování a chápání hodnot, etiky a zralé lásky 21
2.3.3.2 Chápání a formování svědomí v náboženské pedagogice 22

3. VÝVOJ SOCIÁLNÍ ZRALOSTI DÍTĚTE 23
3.1 SOCIALIZACE DÍTĚTE 23
3.1.1 Socializační proces dítěte 23
3.2 SOCIÁLNÍ SKUPINY 24
3.2.1 Druhy skupin 24
3.2.2 Malé sociální skupiny – rodina, kolektiv, náboženská skupina 25
3.3 RODINA JAKO PRIMÁRNÍ SKUPINA 25
3.3.1 Primární socializace dítěte: hranice, potřeby, styly rodinné výchovy 26
3.3.2 MATKA a dítě 27

3.3.3 OTEC a dítě 28
3.3.4 Citová výchova v rodině 28
3.4 DRUZÍ LIDÉ A DÍTĚ - výchova k prosociálnosti a životu ve společenství 29
3.4.1 Mateřská škola a kolektiv 29
3.4.2 Vrstevníci 31
3.4.3 Sourozenci 31
3.5 POTŘEBY 32
3.5.1 Potřeba jako motivace 32
3.5.2 Potřeby v předškolním věku v prostředí MŠ 32
3.5.3 Potřeby podle humanistické psychologie Abrahama Maslowa 33

II. KŘESŤANSKÁ VÝCHOVA DĚTÍ K PŘIJETÍ BOHA A JEHO POSELSTVÍ 34

4. KŘESŤANSKÁ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU 34
4.1 POJEM NÁBOŽENSKÁ PEDAGOGIKA – místo křesťanské výchovy 35
v evropské kultuře 35
4.2 CÍL KŘESŤANSKÉ VÝCHOVY 36
4.3 KŘESŤANSKÁ NÁBOŽENSKÁ SKUPINA 36
4.3.1 Funkce náboženské skupiny 37
4.3.2 Funkce rodiny v náboženské výchově dítěte 37
4.4 VÝCHOVA A JEJÍ PODMÍNKY 38
4.4.1 Vnitřní podmínky výchovy 38
4.4.2 Vnější podmínky výchovy 39

5. VZNIK A ROZVÍJENÍ DĚTSKÉ PŘEDSTAVY O BOHU 40
5.1 POHLED VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE NA TVOŘÍCÍ SE POSTOJ VÍRY A PŘEDPOKLADY PRO PŘIJETÍ VÍRY 40
5.2 VZNIK A ROZVOJ DĚTSKÉ PŘEDSTAVY O BOHU U PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE 40
5.2.1Vznik představy na základě životní zkušenosti 41
5.2.2 Vznik představy na základě vlivu svědectví rodičů a slavení 41
5.2.3 Vznik představy na základě verbálního doprovodu 42
5.3 PŘEDPOKLADY PRO PŘIJETÍ VÍRY 42
5.3.1 Bůh mě přijímá - vnímání důvěry, jistoty, bezpečí 42
5.3.2 Bůh mě má rád – vnímání lásky 43
5.4 FALEŠNÉ PŘEDSTAVY O BOHU 44
5.4.1 Trestající Bůh-soudce 44
5.4.2 Démonický Bůh smrti 45
5.4.3 Bůh počtář-účetní 47
5.4.4 Přetěžující Bůh, Bůh- výkonu 47

6. DEFINITIVNÍ SE ZJEVENÍ BOHA A JEHO POSELSTVÍ V KRISTU 49
6.1 CESTY VEDOUCÍ K SETKÁNÍ DÍTĚTE S BOHEM STVOŘITELEM - Výchova k úctě světa a člověka 49
6.2 CESTA VEDOUCÍ K SETKÁNÍ DÍTĚTE S JEŽÍŠEM - Výchova kristocentrická 50
6.2.1 Setkání s dítětem Ježíšem o Vánocích 50
6.2.2 Způsoby setkání s Ježíšem 51

III. KŘESŤANSKÁ VÝCHOVA K SLAVENÍ SKRZE SLOVO A ČIN 52

7. VÝZNAM SYMBOLU, SLOVA A SKUTKU VE VÝCHOVĚ 52
7.1 VÝCHOVA K SYMBOLICKÉMU VYJADŘOVÁNÍ 53
7.1.1 Symbol 53
7.1.2 Nejčastější symboly v mateřské škole 53
7.1.3 Gesta 54
7.1.4 Činy a věci 55
7.2 SLOVO BOŽÍ A SLOVO LIDSKÉ 56
7.2.1 Výchova slovem „Neboj se!“ k překonání strachu 56
7.2.2 Výchova slovem v přikázání k činu 57
7.3 SKUTEK BOŽÍ A SKUTEK LIDSKÝ 57
7.3.1 Výchova vedoucí ke skutkům následování Krista 58

7.3.2 Svědectví životem, slovy a skutky 58
7.3.3 Křesťanský pedagog v prostředí mateřské školy 59

8. VÝZNAM SLOVA A SYMBOLU V KŘESŤANSKÉ SLAVNOSTI 60
8.1 SLAVNOST A SLAVENÍ 60
8.2 RITUÁL 61
8.3 KŘESŤANSKÁ SLAVNOST 61
8.3.1 Slavení a čas 61
8.3.2 Slavení a církevní liturgický rok 62
8.4 LITURGICKÁ SLAVNOST 63
8.4.1 Liturgie 63
8.4.2 Slavení Eucharistie a neděle 64
8.5 SLAVNOST V ŽIVOTĚ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE 65
8.5.2 Organické spojení výchovy se životem současného okamžiku 65
8.5.3 Význam a druhy slavností v mateřské škole 66
8.5.4 Dárek jako prostředek pro upevnění kolektivu 67

9. VÝZNAM SYMBOLICKÉHO SLAVENÍ V PRAXI MATEŘSKÉ ŠKOLY 68
9.1 ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI 68
9.2 LITURGICKÁ MEDITACE S DĚTMI MATEŘSKÉ ŠKOLY 69
NA TÉMA „PASTÝŘ A OVCE“ 69
9.2.1 Symbol „PASTÝŘ“ 69
9.2.2 Symbol „BERÁNEK (OVCE)“ 70
9.2.3 Klíčové pojmy, cíle, výchozí texty 71
9.2.4 Praktická ukázka katecheze v dopoledním výchovně-vzdělávacím bloku 72
9.2.5 Závěr praktické části 73
9.3 PROŽÍVÁNÍ SLAVNOSTÍ A SVÁTKŮ SVATÝCH V LITURGICKÉM ROCE
V CELOROČNÍM PROJEKTU „PUTOVÁNÍ SE SVĚTÝLKEM“ 74
9.3.1 Symbol světla a svíce – přítomnost Krista 74
9.3.2 Svatí – symbol Církve 75
9.3.3 Rok v mateřské škole s projektem „Putování se světýlkem“ 76

ZÁVĚR 79
ANOTACE……..……82
RESUMÉ……..83
SEZNAM LITERATURY……...……...85
SEZNAM PŘÍLOH……..87
PŘÍLOHY……88

ÚVOD

Křesťanská výchova dětí v předškolním věku – to je téma, které jsem si zvolila pro svou diplomovou práci. A proč právě toto téma?

Pracuji jako učitelka mateřské školy. Mám 16 let pedagogické praxe, z toho 9 let pracuji v křesťanském oddělení mateřské školy, které se nám podařilo, v září roku 2000, v Trutnově otevřít. Mohu tedy teoretické poznatky propojit a ověřit v porovnání s aplikací a realizací v praxi, s praktickými zkušenostmi za 9 let osobní snahy o prosazování křesťanské výchovy, která je stále, někdy jen z nedostatku informací a neznalosti, podceňována. Naopak je i vysoce oceňována. Jsem absolventkou kurzu etické výchovy, která s křesťanskou výchovou úzce souvisí a v praxi jejích aktivit využívám. Působím jako katechetka pro 1. třídu ZŠ. Profese učitelky je povoláním, které vyžaduje profesionalitu jak v oblasti praktické, tak teoretické. To klade značné nároky na její odbornost a znalost vývojových a věkových zvláštností dítěte, diagnostiku dětí, komunikaci s dětmi i rodiči, vlastní realizaci výchovy, ale i na svědectví víry slovy a činy ve vlastním životě.

Na základě studia odborné literatury je záměrem práce, aby křesťanská výchova byla podložena teoretickými odbornými poznatky z vývojové psychologie, sociologie i pedagogiky, pro zkvalitnění práce s dětmi, pro lepší komunikaci s nimi a získala tak rovnocenné místo na pedagogickém poli výchovných směrů. Uvedených poznatků bude možno využít pro představení koncepce křesťanské výchovy rodičům dětí, laické i pedagogické veřejnosti. Dané informace bude možno využít pro zařazování prvků této výchovy do školních vzdělávacích programů. Důležité je pro výchovu spojení teorie s praxí, proto teoretická část ústí v autorské praktické projekty pro předškolní děti.

Pro mne, věřícího člověka, má křesťanství smysl, nikoli jen jako naplnění náboženské potřeby, nýbrž jako totální životní orientace. Životní styl je repertoár prožitků a chování, který se v naší osobnosti formoval od raného dětství. Svým rodičům vděčím za formaci křesťanskou výchovou, za základy víry a lásku, které mohu nyní předávat. Pro mne, věřícího pedagoga, je profese učitelky jak povoláním, tak i autentickým svědectvím víry v každodenním životě. Aby mohl pedagog působit profesionálně, musí mu být styl výchovy vlastní. Dítě nepoznává jaký Bůh je na základě rozumového uvažování a argumentace, ale na základě konkrétních prožitků a zkušeností s lidmi, kteří o něm svědčí.

Cílem práce je podat ucelený přehled o koncepci a antropologických základech křesťanské výchovy, která dává samé základy životních hodnot, spirituality a etiky, morálky, smyslu života. Z praxe vyplývá, že kolektiv dětí není složen jen z dětí

pocházejících z praktikujících katolických rodin. Jde o společenství, v němž jsou zastoupeny děti z rodin různých křesťanských vyznání, i z rodin nevěřících.

Práce je rozdělena na tři celky. První celek podává náhled na výchovu harmonické osobnosti dítěte. Nejprve na základě odborné literatury popisuje vývojové zvláštnosti dítěte, formování osobnosti a identity. Popisuje socializaci, analyzuje postavení dítěte v kolektivu mateřské školy, která je místem první soustavné formace dítěte a doplňkem výchovy rodinné. Stanovuje stěžejní význam zakotvení a výchovy v rodině. Druhý celek stanovuje cíle křesťanské výchovy k přijetí Boha a jeho poselství. Uvádí falešné i spásné představy o Bohu, který se definitivně zjevuje v Ježíši Kristu. Vedle všedních dnů mají v životě dítěte význam slavnosti. Třetí celek se věnuje výchově ke slavení skrze slovo a čin. Práce se zaměřuje na porozumění významu slov, činů a symbolů pro slavení, i pro chápání slavení a shromažďování v křesťanské liturgii. Součástí práce jsou autorské projekty slavení v konkrétním prostředí mateřské školy.

V práci budu prověřovat, metodou porovnání teoretických poznatků s aplikací v praxi a realizací v projektech, tuto hypotézu: Rozvíjí-li předškolní křesťanská výchova na základě respektování vývojových, věkových a individuálních zvláštností, harmonicky všechny stránky osobnosti dítěte, včetně duchovní, předpokládám, že děti jsou schopné žít křesťanské hodnoty v každodenním životě ve své vrstevnické sociální skupině a na svém stupni vývoje svou víru prožívat a také ji, na základě porozumění řeči symbolů a gest, slavit.

I. VÝCHOVA DÍTĚTE K HARMONICKÉ OSOBNOSTI

Věk od tří do šesti let považuje většina odborníků pro vývoj osobnosti za obzvlášť důležitý. Dle některých je charakter dítěte ve své podstatě zformován již v tomto věku. Je to období, v němž se budují celoživotní základy osobnosti. Novější výzkumy nám ukazují, že vývojové změny a formování osobnosti pokračují i v dospělosti. Pro další vývojovou etapu a vstup do základní školy není důležitý jen kognitivní vývoj dítěte, ale i vývoj a výchova integrované individuality a harmonické osobnosti rozvíjející všechny její složky.[1]

1. VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Bůh nás stvořil tak, abychom procházeli různými stadii růstu. Žádné z nich nelze přeskočit.[2] *Pokud je absolvujeme víceméně správně, vedou ke svobodě a zralos*ti.“[3] Každý pedagog by měl na základě znalostí vývojových zvláštností dítěte volit přiměřeně svůj celkový přístup a působení k vychovávanému dítěti.

1.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA DĚTSTVÍ

Předškolní období je charakteristické období ve věku od tří do šesti let věku dítěte. Toto období končí nástupem dítěte do základní školy. Je to svébytná etapa života s vlastními zákonitostmi i charakteristickými znaky a činnostmi. Svět dítěte je odlišný od světa dospělých a jako takový je ho třeba pochopit a plně respektovat. Svou spontánností a žitím přítomnosti je možná pravdivější než zvyky a rutina dospělých. Socializace předškolního dítěte probíhá v rodině, kde si dítě osvojuje základní normy chování.

Toto období charakterizuje uvolňování vázanosti dětí na rodinu a na dospělé. Děti navazují kontakty s vrstevníky. Rozvoj aktivity umožňuje prosadit se v kolektivu dětí, ve skupině vrstevníků. Nástupem do mateřské školy děti získávají zkušenosti sociální interakce a komunikace s vrstevníky.[4]

Dětství je první fáze vývoje dítěte hned po jeho narození. Dítě přichází na svět nedostatečně vybavené pro samostatnou existenci. Ke svému přežití potřebuje druhé lidi. Způsob, jakým dítě své dětství prožije, má obrovský vliv i na jeho

[1] Srov. ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2001, 227–228.
[2] Srov. 1 J 2,12–14.
[3] CLOUD Henry, TOWNSEND John: Děti a hranice, Praha: Návrat domů, 2007, 131.
[4] Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál 2000, 102, 132–133.

vývoj v pozdějších obdobích. Vývojové změny se u dítěte projevují jak v tělesném růstu, ale také v psychických procesech, které řídí chování. Vývojové změny během dětství jsou velice důležité pro celý další vývoj. Čím dříve u dítěte dojde k pozitivní změně, tím dříve se může upevnit a přetrvat i v dalších letech.

Vývoj dítěte v předškolním věku probíhá:

1. na úrovni biologické-daný zráním
2. na úrovni psychické-daný interakcí vnitřních dispozic a učení
3. na úrovni sociální-daný společností, v níž dítě žije.[5]

1.2 FYZICKÝ VÝVOJ

V předškolním období od tří do šesti let ve vývoji dítěte probíhá řada změn, z nich nejvýraznější jsou změny tělesné[6] a pohybové.[7] Koncem období začíná změna mléčného chrupu v trvalý. Podstatný je také růst a zrání mozku. Váha mozku pětiletého dítěte je 90% váhy mozku dospělého člověka. Předškolní dítě se nedokáže dlouho soustředit na jednostrannou činnost. Dítě v předškolním období se dokáže soustředit na činnost, která ho zaujme, nejdéle 20 minut, což má svou příčinu v tělesném vývoji a hospodaření s energií. Proporce dítěte se mění, odchází batolecí zaoblenost, postava se protahuje, nekončí vývoj kostry dítěte. Kosti nejsou dost pevné a tvrdé. Rozvíjí se pohybové funkce, pohyby dítěte se zpřesňují, zkvalitňuje se pohotovost a obratnost, rozvíjí se jemná motorika, zlepšuje se koordinace a manipulační schopnosti ruky. Toto vše je podmíněno nejen růstem a vývojem kostí a svalstva, ale také zdokonalováním funkce nervového systému.[8]

1.3 PSYCHICKÝ VÝVOJ

Dítě žije a vyvíjí se jako ucelená bytost. Všechny stránky jeho osobnosti, tělesná, duševní i duchovní se navzájem ovlivňují a souvisejí spolu. Lidská osobnost by měla být integrovaným celkem.

Psychický vývoj dítěte probíhá v oblastech, které ovlivňuje několik činitelů:[9]

[5] Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál 2000, 24.
[6] Na počátku tohoto období dítě měří zhruba 90-100 cm, váží 13-16 kg. Do šesti let věku jeho výška dosáhne asi 105-117 cm, váha 18-22 kg. Tyto hodnoty jsou pouze orientační, záleží na individualitě dítěte.
[7] Srov. ŘÍČAN Pavel: Cesta životem, Praha: Panorama 1990, 131–132.
[8] Srov. KURIC Josef: Vývojová psychologie, Praha: SPN, 1964, 40.
[9] Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 15–20.

1. **Biosociální vývoj** – ovlivňují **dědičné dispozice**, vnitřní vrozené předpoklady. Ty mají vliv na procesy zrání a učení. Je to typ tělesné konstrukce, základní charakter nervové soustavy – síla, pevnost, stálost, dráždivost, typová charakteristika cholerika, flegmatika, melancholika, sangvinika. Zděděné vlohy a další tělesné i duševní předpoklady jsou základem budoucích schopností.
2. **Kognitivní vývoj** – ovlivňuje způsob výchovy, zvláště rodinné, způsob vzdělávání, vlastní aktivity dítěte, socializační činitelé, které se nějak spolupodílejí na poznávání dítěte. Jde o kompetence při způsobu a změně uvažování, myšlení a rozhodování. Tuto funkci plní v předškolním období především hra a sociální učení, kontakty s druhými lidmi. Osobnost se formuje a projevuje právě v činnostech.
3. **Psychosociální vývoj** – soubor životních podmínek, **vnější prostředí** a sociokulturní vlivy ovlivňují chování dítěte, způsoby prožívání a jeho učení. Jedná se o prostředí, kde dítě vyrůstá, získává zkušenosti - prostředí rodiny, mateřské školy, kde dochází k prvotní socializaci a integraci do společnosti.

V předškolním období se dovršuje fyzický dětský zjev, spontaneita, svérázné pojetí světa, jeho egocentrismus. **Hra** je dominující činností dítěte. Dítě ve dvou letech si hraje vedle dětí, ale tříleté dítě již vyhledává kontakt při hře. Mezi formy hry patří hry námětové – hry na někoho a na něco, hry pohybové, úkolové, skupinové hry s pravidly. Poznávání se prolíná s vymýšlením fantazijních souvislostí. Myšlení je obrazně názorné, závislé na vjemech. V tomto období převažuje **dětský egocentrismus**, který se promítá i v řeči, jež je z poloviny sdělení egocentrická. Řeč se prudce vyvíjí, obohacuje se slovní zásoba. City se vyvíjejí v souvislosti s vývojem sociálních vztahů.[10]

1.3.1 MYŠLENÍ – vývoj poznávacích procesů dítěte

Základem myšlení dítěte je smyslová zkušenost. Dětské myšlení je v tomto věku stále ještě **prelogické, názorné a egocentrické**, je **vázané na subjektivní dojem a aktuální situaci**. Dítě interpretuje realitu, tak, aby pro něj byla přijatelná a srozumitelná, každé poznání musí mít absolutní platnost. Toto uvažování a myšlení uspokojuje jeho potřebu jistoty a orientace ve světě. Skrze kognitivní stránku osobnosti se dítě učí poznávat také Boha. Proto je důležité uvědomit si,

[10] Srov. NAKONEČNÝ Milan: Lexikon psychologie, Praha: Vodnář, 1995, 366.

jak vlastně předškolní dítě rozumově zpracovává veškeré informace a zážitky z okolí, mezi které patří **i zážitky náboženské**.

Dítě se učí chápat význam a smysl věcí nejen poznáváním věcí a jevů kolem sebe, ale objevováním souvislostí a příčin. Rozvíjí se kauzalita, příčinnost. Svůj zájem vyjadřuje v typických **otázkách „Proč?“**. Odpovědi na otázky dítěte způsobují intenzivní vývoj jeho myšlení. Pro srovnání s teorií kognitivního vývoje Piageta můžeme rozlišit tyto etapy myšlení:[11] etapa senzomotorická (do 2let věku), etapa symbolického a předpojmového myšlení (2-4roky), etapa názorného a intuitivního myšlení (4-7let). Typické znaky myšlení můžeme nastínit v těchto bodech:[12]

1. **Egocentrismus**. Na základě subjektivního pohledu na skutečnost s tendencí neúmyslně zkreslovat úsudky podle přání a potřeb dítěte, dochází k nepřesnostem v poznání, nerespektuje zákony logiky. Langmeier uvádí [13], že když chce předškolní dítě, docílit toho, aby ho druzí neviděli, zakrývá si oči rukama. Dítě hodnotí věci podle toho, jak je vnímá.
2. Fenomenismus. Svět je pro dítě takový, jak vypadá, to je obraz chápané reality. Dítě si fixuje zjevnou podobu světa. Myšlení dítěte je stále **vázáno na přítomnost** a na aktuální podobu světa - prezentismus. Z toho důvodu není čas pro dítě důležitý, čas měří jen prostřednictvím určitých opakujících se jevů a událostí (např. pohádka před spaním). Významnější je pro dítě přítomnost než budoucnost a minulost, proto žádné dítě nikam nespěchá.
3. **Magičnost**. Předškolní dítě má výrazně **vyvinutou fantazii** a ta mu pomáhá interpretovat dění v reálném světě, ale jeho poznání tak zkreslovat. Předškolní dítě mnohdy nedělá rozdíl mezi skutečností a fantazií, interpretuje realitu tak, aby byla pro něho srozumitelná, to je příčina výskytu tzv. nepravých lží, kdy dítě kombinuje realitu s fantazijními představami. Tento výklad reality usnadňuje orientaci. Dítě světu lépe rozumí, když mu připisuje vlastnosti živých bytostí, dokonce lidské (např. sluníčko se koulí po obloze, někdo rozsvítil hvězdičky). Přitom je v předškolním věku **fantazie** nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu,

[11] Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 23.
[12] Srov. VÁGNEROVÁ: op.cit., 102–103.
[13] Srov. tamtéž 102.

má relaxační účinek při vyrovnávání se s tlakem reality a nedostatkem myšlení a zkušeností.

4. **Absolutismus**. Potřeba jistoty se projevuje v přesvědčení dítěte, že každé poznání má definitivní platnost.

Dítě ve věku 4-5let je schopno třídění předmětů podle daného kritéria (např. podle barvy, tvaru), nebo řadit předměty podle velikosti. Kolem šestého roku věku je dítě schopno přesnější diferenciace, významný pokrok v abstraktním myšlení umožňuje zevšeobecňovat, brát v úvahu společné obecné znaky předmětu. Typickým znakem myšlení je také jeho **útržkovitost, nepropojenost,** chybí mu komplexní přístup. Dítě v tomto věku chápe proměny vnějších znaků jako změnu identity (např. když se člověk převlékne za Mikuláše, dítě si myslí, že se Mikulášem skutečně stal. Proměna identity v masce či převlečení způsobí, že se dítě jinak cítí i chová. Podle Vágnerové *„celkový vývoj dětského poznávání je v předškolním věku charakteristický postupným opouštěním subjektivního pohledu a důrazu na viditelné projevy aktuální situace.*“[14] Svět, který má jasná pravidla a strukturu se dítěti jeví jako bezpečný, může se v něm orientovat a uspokojuje v této podobě jeho **potřebu jednoznačnosti světa**. Pohádkový svět toto splňuje. Je zde jasná jednoznačnost, pohádkové bytosti jsou dobré nebo zlé. Zlo je potrestáno, dobro na konci vítězí. Funguje jasný řád, který se nemění. Dítě v předškolním věku interpretuje realitu a vyjadřuje svůj názor na svět **v kresbě, ve hře a ve vyprávění**.[15] V těchto aktivitách se plně projevují typické znaky dětského myšlení i jeho emočního prožívání. Dítě je schopno slovem vyjadřovat pojmy, vyvozovat závěry, ale jen v závislosti na vnímání, hlavně zrakovém.

Myšlení se řídí názorným poznáním, ještě nikoliv logickými operacemi, je nepřesné, proto mluvíme o myšlení symbolickém, předoperačním neboli předpojmovém. **Symbol (znak)** je něco zastupujícího skutečný objekt či realitu. Zástupcem, symbolem skutečného světa, je představa, která není vázaná na aktuální přítomnost zkoumaného podnětu, kdykoli použitelná. Jiným typem symbolu je obrázek, gesto-čin, slovo, věc, slovní označení. Dítě pojmenovává jmény, symboly (slovy) živé bytosti, věci a předměty okolní realitu, teprve později přidává slovesa. Schopnosti symbolického myšlení a dorozumívání dětí

[14] Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 109.
[15] Srov. VÁGNEROVÁ: op.cit., 109–110.

v předškolním věku je proto dobré využít jako prostředku v křesťanské pedagogice pro symbolickou výchovu k slavení a uvádění dětí do liturgie.[16]

1.3.2 ŘEČ – vývoj verbální a neverbální komunikace dítěte

S myšlením úzce souvisí řeč. Slovo komunikace je odvozeno od latinského slova *communicare*, což znamená společně sdílet, ekvivalent je ve slově participace, tj. mít podíl na něčem společném, spoluúčastnic se. Pro vysvětlení pojmu jsem vybrala definici:[17] *„Mezilidská komunikace je stále přítomné, pokračující, předvídatelné a víceúrovňové odevzdávání a přijímání významů, s cílem účinněji usměrňovat (řídit) naše životy*". Veškeré chování v meziosobních situacích má charakter sdělení. Peasse[18] uvádí zajímavé zjištění Mehrabiana, že z obsahu sdělení tvoří pouhých 7% složka verbální, 38% složka vokální (tón hlasu, modulace) a 55% obsahu sdělení je zprostředkováno neverbálními signály. Birdwhistell, který ve svém výzkumu analyzoval rozsah neverbální komunikace v mezilidské komunikaci, potvrdil, že více než 65% komunikace se odehrává v neverbální rovině a pouhých 35% tvoří složka verbální. Většina odborníků se shoduje v tom, že v komunikaci složka verbální přenáší informace, zatímco neverbální složka zprostředkovává mezilidské postoje a někdy nahrazuje verbální sdělení (komunikace tichem, srdcem).

Sdílíme-li s někým své myšlenky, pocity, tak komunikujeme a dítěti dáváme možnost růst a rozvíjet se. Jedním z nejdůležitějších prvků výchovy a vztahů vůbec je sdílení smyslu. Je v nás zakořeněná družnost a je nedílně spjatá s naší schopností vzájemné komunikace. Pokud chceme s dětmi efektivně komunikovat, musíme komunikaci rozumět. Komunikuje-li novorozenec neverbálně, může se zdát, že v předškolním období, s osvojováním řeči, převažuje komunikace verbální. Komunikace verbální a neverbální spolu úzce souvisí a mají v předškolním období nesmírný význam. Řeč musíme právem označit za klíčovou složku komunikace, ale neverbální komunikace dává dětem další cennou zkušenost vyjadřování. Dítě potřebuje komunikovat, rodí se do sociálních vztahů a proto nejdůležitější součástí dětského světa jsou lidé a vztahy, které s nimi utváří.

Mluvit se děti učí nápodobou verbálního projevu dospělých lidí a starších dětí. Rozvoj řeči a její obohacování probíhá tedy komunikací s dospělými, vrstevníky a ovlivňují ji i všechna média. V dětské řeči se projevují mnohé

[16] Viz III. kapitola
[17] In: LENZ Ladislav: Etická výchova pre cirkevné školy, Bratislava: Metodické centrum, 1996, 6.
[18] PEASE Allan: Řeč těla, Praha: Portál, 2001, 9–10.

nepřesnosti, agramatismy. Otázky typu „proč?“ jsou významné pro rozvoj správného vyjadřování i obohacení znalostí dětského slovníku, úzce souvisí s vývojem myšlení. V předškolním věku se objevuje mnoho vývojových a řečových vad. Jazyk je v podstatě souborem symbolů, které nám reprezentují svět a věci v něm. Slova jsou symboly. Předškolní dítě na začátku období zná asi 1000 slov, na konci aktivně používá obvykle 5000-6000 slov. Dochází k prudkému vývoji řeči a obohacování slovní zásoby. Významnou složkou řečového vývoje je z hlediska rozvoje poznávacích procesů tzv. egocentrická řeč.[19] Egocentrismus v myšlení se projevuje i v řeči. Dítě komunikuje s vrstevníkem a v zaujetí svou činností přechází konverzace v monolog. Tato egocentrická řeč-samomluva, doprovází a komentuje různé dětské aktivity, má tedy svou vývojově podmíněnou funkci. Postupnou změnou se stává řečí vnitřní. V neverbální komunikaci nastává ve věku tří až pěti let významný mezník ve vývoji gest. Pantomimická gesta, která znázorňují sdělovanou informaci, se stávají symboličtějšími. Gesta naznačují aspekty dětského myšlení a ukazují nám stupeň rozvoje myšlení. Symbolická gesta nám tedy ukazují, že se v předškolním období rozvíjí **schopnost uvažovat v symbolické rovině**.[20] Je zřejmé, že by nemělo docházet k rozporu mezi řečí těla a mluveným slovem člověka, k rozporu **mezi slovem a činem**. Bude uvedeno, jak slovo a čin i v náboženské výchově úzce souvisí. Komunikace verbální i neverbální má pro dítě nesmírný význam.

1.3.3 CITY – vývoj emocionality dítěte

V předškolním věku zaujímají emoce neboli city zvlášť důležitou úlohu. Označují zvláštní modalitu prožívání, duševní jevy označované jako radost, smutek, láska, nenávist, strach, hněv, vztek, lítost. City jsou spontánní, jsou reakcí na danou situaci. Zatímco dospělý uvažuje racionálně, dítě se řídí citem. Výrazy citů mají funkci komunikační a během života se vyvíjejí. Předškolní výchova by měla dítěti umožňovat prožívání a porozumění vlastním citům a naučit dítě se svými city zacházet. Podle psychologů jsou emoce a city těžko definovatelné. Čáp a Mareš je přesto vymezují takto: *„Emoce jsou psychické procesy, které hodnotí – z hlediska potřeb, cílů a osobního významu – různé skutečnosti, situace a události,*

[19] Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 131.
[20] Srov. DORETHY–SNEDDON Gwyneth: Neverbální komunikace dětí, Praha: Portál, 2005, 51–61.

průběh a výsledky činností jedince.“[21] Pojmy emoce a city vidí Nakonečný[22] jako synonymní. City charakterizuje jako vzrušení mysli, emoce jako vzrušení organismu, ovšem obé tvoří jednotu. Mezi vnitřní podmínky vzniku emocí patří **uspokojování či frustrace aktuálních potřeb**. Vnějšími podmínkami jsou emociogenní situace, tedy každá situace, která má pro jedince nějaký význam. Emoce jsou charakteristické také polárností a intenzitou, což znamená, že každá emoce má svůj protiklad (odvaha – strach, radost – smutek). Intenzita spočívá ve stupňování emocí. Často se opakující cit a upevňování odpovídajících reakcí, formuje určitý vzorec chování dítěte, který se může stát určitým osvojeným životním postojem (např. dítě žije život s pocitem důvěry nebo naopak strachu).

1.3.3.1 Emoce a psychosomatické projevy

Emoce ovlivňují tělesné zdraví a mají spojitost s tělesnými projevy. Emoce souvisí s biologií organismu, s nervovou soustavou a vegetativními funkcemi, které jsou označovány termínem psycho-somatické vztahy. City jsou zřetelně spjaty s tělesnými projevy a neverbální komunikací. V hněvu zrudneme, v rozpacích se potíme. Emoce se projevují jako emocionální chování, ve změně výrazu obličeje i držení těla. Rozlišit můžeme emoce, které organismus podněcují k aktivitě (například radost) a emoce vedoucí k útlumu (např. smutek). Jestliže emoce nemohou být přesně definovány, můžeme popsat podstatné a specifické znaky, které je odlišují od ostatních duševních jevů: [23]

1. zážitek libosti nebo nelibosti, libost je spojena s uspokojením potřeby.
2. určitá úroveň vzrušení, specifická zážitková dimenze emocí způsobuje změny ve funkčním stavu centrálního nervového systému a v činnosti vnitřních orgánů (např. v srdeční činnosti, dýchání, v limbickém systému a hypotalamu, což jsou centra důležitá pro biologické potřeby).
3. pozorovaný výraz a vnější chování v důsledku zážitku napětí či uvolnění (mimika, gestikulace, agrese, zrudnutí či zblednutí).

Všechny zraněné city mohou mít psychosomatické projevy. Nahromaděné emoce hledají ventil ve výbuchu pláče, smíchu, hněvu, ve sportu. Pokud emoce nemají ventil, únikem je slabá tělesná konstrukce, bolest hlavy, krku, žaludku. Emoce, které se hromadí v nitru způsobují vnitřní bolest a potřebují uzdravit přijmutím a odpuštěním. Strach a

[21] ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2001, 98.
[22] Srov. NAKONEČNÝ Milan: Lexikon psychologie, Praha: Vodnář, 1995, 22–23.
[23] Srov. NAKONEČNÝ: op.cit., 18–20.

smutek jako city představují v extrémech základní psychické nemoci a utrpení.[24] Pro zdravý vývoj v duchovní oblasti jsou problémem zraněné city z dětství, které se projevují neschopností jedince odpustit sobě a druhým lidem, ale také Bohu[25]

1.3.3.2 Rozdělení citů - nižší a vyšší city

City nelze ovlivňovat vůlí, lze ovládat do jisté míry výraz chování, ale vlastní vzrušení organismu a cit trvá. Čáp a Mareš konstatují,[26] že k nižším, vývojově starším emocím, lze počítat tělesné pocity, speciální city vážící se k určitým tělesným stavům (žízeň, bolest, ospalost), ale i afekty, jež jsou spojovány s ohrožením nebo uspokojením základních biologických potřeb (strach, důvěra). Zvládnout afekt vyžaduje úsilí výchovy a sebevýchovy. Ve výchově, pokud je adekvátní, by se měla pozornost věnovat rozvíjení jak nižším, tak vyšším emocím. Formuje je, aby se staly součástí života kultivovaných lidí v osobních vztazích, v sociálních skupinách i ve společnosti. V předškolním období se city začínají obohacovat o **vyšší city – intelektuální, estetické, morální a sociální v užším smyslu**. V úsilí poznat nové věci, touhou po nových poznatcích, radostí z vyřešeného úkolu se formují intelektuální city. Estetické city obohacují citový život dítěte uspokojováním vnímání krásy, prohlížením knížek, poslechem pohádek a hudby. Vnímání a emoční prožívání krásy přispívá k morálnímu vývoji dítěte. Dítě může přispět výzdobou prostředí k prožívání slavnostních okamžiků. Morální city vyjadřují hodnotící postoje k elementárním mravním kvalitám, dobru a zlu, i když jsou jeho měřítka hodnocení ještě subjektivní. Dítě se učí hodnocení lidí, jejich činů a vlastností především v pohádkách. Vlivem výchovy si dítě postupně osvojuje i jisté společenské hodnocení. Morální city, které se na tomto hodnocení zakládají, pro rozvoj dětské osobnosti mají velký význam. Pokud dítě jedná proti pravidlům, které přijalo za své, prožívá pocit viny ve svědomí. Sociální emoce prožíváme ve vztahu k lidem a sociálním skupinám, např. spoluprožívání radosti a starostí blízkého člověka. Dítě už na konci předškolního období projevuje soucit. I když se silně projevuje potřeba styku s druhými, ze společenských citů převládají jednoznačně vztahy k dospělým. Dítě s dospělým navazuje vztah, dovolává se jeho rady. Avšak okolo čtvrtého roku již dítě touží po vrstevnících a dětském kolektivu. Od individuálních her dítě směřuje ke kontaktu

[24] Srov. ŘÍČAN Pavel: Psychologie, Praha: Portál, 2008, 111–113.
[25] Srov. VELLA Ellias: Ježíš – lékař těla i duše, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006, 196–198.
[26] Srov. ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2001, 99–100.

s vrstevníkem a v tomto věku se ve hře tříbí vzájemné vztahy, tvoří se první společenství a kamarádství. Ve skupině vrstevníků se dítě učí sebeprosazení a spolupráci. V raném individuálním vývoji vystupují primární emoce, které jsou vyvolány jednoduchými situacemi a projevují se jako cílově zaměřené chování s vysokým stupněm napětí. Emoce, jejichž předmětem je sebehodnocení, jsou specificky lidské, tedy úspěch-neúspěch, vina a lítost. K smyslovým podnětům se vztahují emoce, jako je bolest, úžas, odpor. Láska, nenávist a závist jsou emoce zaměřující se na jiné osoby. Esteticky hodnotící city jsou humor, pocit tragického a vzneseného. Pocity skleslosti a zádumčivosti jsou nálady, které patří mezi emočně zbarvené momentální prožívání a ladění. Silné nálady jsou nostalgie, splín, tesknota.[27]

1.3.3.3 Projevy citů

City dítěte můžeme v předškolním období do jisté míry ovlivňovat řečí. Dítě promýšlí jen ty podněty, které ho citově zaujaly. Zvláštnosti citů se projevují v jejich mimořádné úloze v chování a ve zvláštním způsobu jejich projevování. Projevy citů jsou **živelnost, nestálost, impulsivnost**. Způsob chování je v tomto věku převážně živelný. Dítě je schopno v jedné reakci na danou situaci různých projevů impulsivního chování, křičí, dupe, pláče, směje se. City v tomto věku mají prudký průběh a rychle odezní. Nestálost citů je ve snadném přechodu od jedné citové kvality k druhé. Dítě snadno během chvilky změní smích v pláč.[28] Pro zdravý vývoj dítěte je potřebné, aby v rodině i prostředí mateřské školy vládla dlouhodobě nálada citově pozitivní a vychovatel, jelikož je dětem vzorem chování, byl svou náladou člověk autentický a optimistický. S emocemi těsně souvisí vývoj vůle dítěte a emoční inteligence.

1.3.4. VŮLE – vývoj volních vlastností a identity osobnosti dítěte

Vůle dítěte v předškolním věku je v začátcích vývoje, jednání dítěte ovlivňují city. Vůle je zvláštní duševní funkce, souvisí se samým vznikem osobnosti, se vznikem ega, vnitřního „Já“. Aktivní angažovanost ega, označovaná jako volní regulace jednání, tedy vůle, má podle Nakonečného[29] význam jako proces, ale i jako soubor vlastností osobnosti vyjadřující znaky sebekontroly jedince. Vůli označuje pojmem autoregulační systém, který vzniká internalizací

[27] Srov. NAKONEČNÝ Milan: Lexikon psychologie, Praha: Vodnář, 1995, 28–29.
[28] Srov. KURIC Josef: Vývojová psychologie, Praha: SPN, 1964, 49–50.
[29] Srov. NAKONEČNÝ: op.cit., 146.

postojů a hodnot, přechodem od dětského egoismu k základům altruismu. Tím, že dítě prožívá rozpor mezi „chci“ a „musím“ se v jeho chování začínají uplatňovat hodnoty a normy. To je období, kdy vzniká osobnost jako specificky lidská psychodynamická struktura. **Vznik osobnosti je časově totožný se vznikem jáství - „já“**. Důležité je věnovat pozornost tomu, že toto vzniklé já, jáství se stává centrem duševního života. Já vystupuje jako zážitková struktura, z níž se vyvíjí (kolem já se vytváří) dynamická struktura s vývojově nejvyšší regulativní funkcí, vůlí. Začátkem předškolního období dochází v souvislosti s vývojem vůle a ega k nežádoucím, ale naprosto přirozeným projevům vzdorovitosti a tvrdohlavosti. Hovoříme o **stadiu prvního období vzdoru**, kdy si dítě začíná uvědomovat svoji osobu, vytváří si sebevědomí a prosazuje se proti vůli dospělého. Vůli můžeme definovat[30] jako psychické procesy a vlastnosti, které nám, naším aktivním a jednání zajišťují dosahování cílů v těch situacích, ve kterých se musíme rozhodovat mezi několika možnostmi, řešit konflikt a překonávat překážky. To, co člověka odlišuje od zvířat je vědomé vytyčení cíle a jeho uskutečnění. Mluvíme o volních vlastnostech. Vůle a motivace je tedy nutná k rozhodnutí se pro určitý cíl z mnoha a vytrvání v úsilí o jeho realizaci. Vůle a motivy jsou hybnou silou našeho chování. Volní procesy se vyskytují ve všech fázích lidské činnosti. Z volních vlastností můžeme u dítěte rozvíjet odvahu a statečnost v zájmu dobré věci, jejímž opakem je bázlivost. Pohádky nám pomohou upozornit a rozvíjet schopnost se rozhodnout a vytrvat v překonávání překážek, přijímání a střídání úspěchu a neúspěchu, vyzdvihnout sebekázeň a sebeovládání.

1.3.5 SVĚDOMÍ – vývoj morálních vlastností

Jestliže je předškolní období fází, kdy se kladou základy všech složek osobnosti, nejinak je tomu s vývojem morálním a vývojem toho, co označujeme jako svědomí. Mezníkem v rozvoje svědomí je na konci předškolního období pocit viny dítěte za nějaké nežádoucí chování. Říčan[31] svědomí popisuje jako jednu z funkcí Superega - Nadjá. Metaforou svědomí je „vnitřní hlas“, který nás může chválit za to, co děláme, myslíme, ale mnohem častější je prožitek svědomí varujícího, trestajícího, kárajícího, tedy výčitka svědomí. Působí jako hodnocení toho, zda jednání provedené či zamýšlené, je dobré nebo zlé. Je potřeba vytvořit u dítěte touhu dělat správné věci a nesprávným se vyhýbat. Také je důležité rozvíjet

[30] Srov. ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2001, 100–102.
[31] Srov. ŘÍČAN Pavel: Psychologie náboženství a spirituality, Praha: Portál, 2007, 110–116.

empatický zájem o druhé a zdravý respekt vůči požadavkům dané reality i autority. Je třeba žít podle Zlatého pravidla, že mám jednat s druhými tak, jak chci, aby druzí jednali se mnou.[32]

Zvnitřnění základních norem a hodnot a ztotožnění s nimi signalizuje **začátek rozvoje svědomí dítěte**.[33] Svědomí dítěte v předškolním věku je **zvýšeně citlivé**, zvláště v období, kdy dítě zkouší a mnohdy už dokáže zhodnotit vlastní činy a experimentuje s přijatým normativním systémem. Svědomí dítěte v tomto období nazýváme **konkrétní svědomí**. Konkrétnost je typická pro předškolní věk. Dítě se neumí zcela vcítit do druhého, ale už upozorní na konkrétní událost. Přiběhne, když kamarád pláče. Dítě rozumově pojmenuje, co je pravda, co je lež.[34] Nedokáže ale ještě ve svém svědomí zcela rozlišit, vzhledem ke zvláštnostem věku, pravdu a lež, protože realitu zkreslují bujné fantazijní představy. Svědomí předškolního dítěte tedy funguje jako autoregulační mechanismus, mající citový aspekt a charakteristické rysy dané vývojovou úrovní období. Vazba na určitý čin a na konkrétní situaci je typická pro předškolní věk. Dítě ještě nechápe relativitu činů. Dítě hodnotí výsledek, neumí a pokouší se hodnotit pohnutku k činu (schválně a úmyslně nebo nerad a neúmyslně). Norma je platná v určitých situacích, jindy ji dítě nemusí respektovat. V předškolním věku dítě chápe normy stereotypně a rigidně, to souvisí s potřebou jistoty dítěte a projevuje se potřebou neměnnosti **norem**. Normy chápe předškolní dítě především ve vztahu k sobě, převážně egocentricky.[35]

[32] Srov. CLOUD Henry, TOWNSEND John: Děti a hranice, Praha: Návrat domů, 2007, 102-104.
[33] Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 122.
[34] Srov. III. Kapitola, Praktický projekt Pastýř a ovečky
[35] Srov.VÁGNEROVÁ Marie: op. cit., 120–122.

2. VÝVOJ A FORMOVÁNÍ OSOBNOSTI DÍTĚTE

„Já“ utváří osobnost.[36] Na základě respektování věkových a individuálních zvláštností zkoumaného období v životě člověka se dítě v předškolním věku vyvíjí. Rodinná a křesťanská výchova jej formuje **v harmonickou osobnost**. Psychologie osobnosti chápe jedince jako psychologický celek, jako strukturu jeho psychických i psychofyziologických funkcí, prožívání a chování. Říčan hovoří o integraci jako dlouhodobém procesu směřování dílčích částí osobnosti k jednotě organismu. *„Osobnost je individuum chápané jako integrace k seberealizaci v interakci se svým prostředím“*.[37]

2.1 VÝVOJ A FORMOVÁNÍ DĚTSKÉ IDENTITY

U dítěte souvisí rozvoj volních vlastností a jednání s rozvojem jeho identity a s jeho celkovým osobnostním růstem. Říčan[38] uvádí, že vůle se vyvíjí mimo jiné také jako zvnitřnění příkazů, které dostává. Závisí na identifikaci a souvisí s morálním vývojem. Rozvoj vůle je závislý tedy na vědomí sebe sama, ale závisí úzce i na úrovni poznávacích procesů, na socializačním vývoji dítěte. Již v raném období ve výchově vedoucí k upevňování vůle je velmi pozitivní **dodržovat jasný jednoduchý řád a vytyčení hranic**. Vývoj sebekázně a vytrvalosti je závislý na tom, žije-li člověk v určitém řádu. V dětství se tak děje **stereotypem denního režimu**, tedy hygienickými a později pracovními návyky, návyky při společném stolování, hrou a pravidelným ukládáním ke spánku. Tento důsledně dodržovaný řád je dítěti jistotou, orientací, ale i základní potřebou. Rozvoj vůle, tedy rozvoj schopnosti samoregulace vlastního chování souvisí s celkovou kultivací a růstem osobnosti. Dynamika osobnosti se vyvíjí od impulsivnosti k volní regulaci jednání, uplatňují se v ní zkušenosti v sebeoceňování a v sebeobrazu.

V předškolním věku začíná dítě chápat a uvědomovat si svoje Já, svoji jedinečnost, ale i odlišnost od ostatních a tímto **vzniká vědomí vlastní identity**. Jak bylo uvedeno, vývoj vůle souvisí se vznikem ega. Psychologie osobnosti[39] chápe Já i v jiném smyslu. Chápe jím sebepoznání a city, které chová člověk

[36] Osobnost tvoří, podle S. Freuda, tři funkční systémy:
1. **Id** (ono) – to jsou podle principu slasti fungující neosobní pudy.
2. **Ego** (Já) – zkušenosti a společenské role, udržující adaptaci, jež fungují podle principu reality
3. **Superego** (nad-Já) – reprezentuje osobní morálku, pojetí dobra a zla, ideály, zábrany.

[37] ŘÍČAN Pavel: Psychologie osobnosti, Praha: Orbis, 1973, 38.
[38] Srov. ŘÍČAN: op.cit., 240-241.
[39] Srov. tamtéž 293–296.

k sobě samému, jedná se o duševním vztahu k sobě. Obraz sebe sama, je podstatnou součástí struktury „Já“.[40]

Při tvorbě identity je důležitý obraz sebe, pojetí sebe sama, ega, který zahrnuje obraz vlastního těla, tedy anatomii, ale hlavně vzhled. Důležitý je obraz duševních vlastností, schopností („mohu, umím“), inteligence i zájmů. Neméně důležitá je představa svých možností svobodného rozhodování, myšlení, ale i představa o duši a vztahu k Bohu. Nakonečný[41] dále uvádí, že tento obraz vlastní osoby vystupuje jako motivační činitel, který se projevuje ve zvýšeném či sníženém sebeoceňování (člověk si připisuje větší či menší možnosti než skutečně má). Na emoční rovnováhu a sociální fungování jedince (dítěte) má sebeocenění značný vliv.

Vzhledem k citové a rozumové nezralosti dítěte je sebehodnocení, obraz sebe sama, **zcela závislé především na názoru rodičů** a poté jiných osob. Tento názor je dítětem přejímán a tak o sobě dítě uvažuje. Vyvine-li se u dítěte nedůvěra k rodičům, tento cit přerůstá v osobní nepřijetí a nízké sebehodnocení, izolovanost, pocit nejistoty.[42] Vzhledem k vývojové úrovni pomáhá egocentrismus dítěte utvrzovat jeho jedinečnost a věku typická magičnost uvažování umožňuje uchovat si fantazijním zkreslením skutečnosti přijatelný sebeobraz. Tyto mechanismy mohou být obranné a být signálem strádání či citové nerovnováhy. Typickým rysem nezralosti sebepojetí v předškolním věku jsou majetnické sklony dítěte (dítě nechce nic půjčit, má sklon k vychloubání, který slouží jako podpora sebeúcty). Se vším, s čím se dítě ztotožní, to považuje za součást sebe sama. Důležitou složkou dětské identity je vlastnictví. Moje je součástí já, to se projevuje verbálně: můj táta, moje máma, moje auto, moje školka. Součástí identity je osobní teritorium dítěte, do kterého se řadí:[43]

1. lidi, k nímž má dítě v předškolním věku nějaký vztah

Ztotožnění s rodiči, gender role-mužská a ženská role, i všechny sociální role nad rámec rodiny, tedy i role v dětském kolektivu, role žáka mateřské školy, všechny obohacují dětskou identitu.

[40] Srov. NAKONEČNÝ Milan: Lexikon psychologie, Praha: Vodnář, 1995, 119.
„Já“ má dvě složky: Reálné ego - představa o tom, jaký jedinec je zahrnuje tělesné i duševní vlastnosti. Ideální ego – představa jedince o tom, jaký by měl být.
[41] Srov. NAKONEČNÝ: op.cit., 150–152.
[42] Srov. SATIROVÁ Virginia: Kniha o rodině, Praha, Brno: Knižní klub, 1994, 223.
[43] Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 117.

2. věci, které dítěti patří

Dítě má k hračce, která je jeho majetkem jiný vztah, než k té, která mu nepatří, nebo která patří společně všem dětem.

3. prostředí, v němž dítě žije

Významně zasahuje do života v rodině, jež má stěžejní roli, vstup do mateřské školy a dalšího sociálního prostředí například příslušnost k církvi či náboženské skupině.

Má-li si dítě vybudovat svou vlastní zdravou identitu, je nutností, aby mělo vlastní názory a pocity. Děti potřebují vědět, co jsou i co nejsou, co se jim líbí a co ne. Aby dítě nežilo identitu oběti, později ovládané partnerem, vládou či Bohem, musí se naučit svobodě k rozhodování a volbě.[44]

2.1.1 Identifikace dítěte s mužskou a ženskou rolí-gender role

Součástí identity dítěte je přijetí mužské či ženské role. V batolecím období již dítě zná své pohlaví, ví, zda je chlapec či děvče. Ve 4 letech si dítě uvědomuje, že pohlavní identita je trvalým neměnným znakem. Rozvoj této role je výsledkem sociálního učení podmiňováním, i učení nápodobou neboli identifikací, kdy rodiče posilují chování určitého typu. Rodič je modelem ženské a mužské role a dítě toto chování spontánně napodobuje. Právě v období předškolního věku se zpřesňuje a diferencuje tzv. gender role,[45] kterou lze označit jako sociální pohlavní roli zahrnující **sociální pojetí ženské a mužské role**, s níž se dítě ztotožňuje. Rozdíl mužské a ženské role je dán nejen biologickou pohlavní rolí, ale i sociálním vymezením této role. V předškolním věku si dítě uvědomuje rozdíl obou pohlaví, dokonce zná i obsah chlapecké a dívčí role a tuto roli akceptuje. Na konci období je zřejmý rozdíl mezi určitou úpravou zevnějšku, nabídkou i výběrem hraček a her. Je zřejmé, pokud děti mají na výběr genderově širokou paletu hraček, hry děvčat a chlapců nejsou stejné. Bezesporu pozitivním momentem výchovy k přijetí gender role je dávat dítěti právo na emoce a rušit výchovné imperativy typu: holky se nikdy neperou a kluci nikdy nepláčou. V této souvislosti můžeme aktuálně poukázat na úlohu introjektu (tj. názoru, který jsme vzali za vlastní) ve vývoji dítěte.[46] Dostává-li chlapec opakovaně vnější informaci: kluci nikdy nepláčou, tato informace se dostane do vědomí a bude fungovat nezávisle na jeho vůli. Pokud se

[44] Srov. CLOUD Henry, TOWNSEND John: Děti a hranice, Praha: Návrat domů, 2007, 130-133.
[45] Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 118–119.
[46] Srov. KRAMULOVÁ Daniela: Holky se neperou a kluci nepláčou. Nebo je to jinak?, in: Informatorium 8 (2008) 18–19.

v budoucnu chlapec, dokonce i dospělý muž, ovládaný tímto zvnějšku přijatým názorem, rozpláče, za tento pláč se bude stydět, nebo ho maskovat. Dívka naopak může na základě přijatého introjektu zakazujícího projevit agresi (holky se neperou), pociťovat stud, pokud v nějaké situaci cítí hněv či zlost. Od časného dětství po dospělost, si člověk vytváří, podle pohlavní příslušnosti, společenskou roli. Mužské a ženské role se vzájemně doplňují. Je optimální, z hlediska výchovy i psychického a sociálního vývoje dítěte, má-li dítě bezprostřední kontakt s oběma.

2.2 VÝVOJ A FORMOVÁNÍ SEBEÚCTY

Představa sebe sama, sebeúcta, je prvních pět nebo šest let života dítěte formována výhradně rodinou. Se vstupem do mateřské školy ji formují další vlivy. Základní představu o sobě si však dítě nese **z rodiny**. Všechna hodnocení, události a činy děti registrují a přikládají jim nějaký význam. Psychologický rezervoár, ze kterého dítě čerpá sebeúctu, je důsledek všech vztahů s lidmi, kteří o něj pečují v raném dětství. Sebeúcta je schopnost cenit si sebe sama a chovat se k sobě s důstojností, opravdovostí a láskou. Láska k sobě není synonymem sobectví. Mnozí byli vychováni lásce k druhým, ale nikoli k zdravé lásce k sobě. Na základě zdravé lásky k sobě můžeme mít lásku jedni k druhým.[47]

Vědomí vlastní ceny může růst jen v atmosféře přijetí, kde je respektována individuální odlišnost, kde je otevřená komunikace, projevy lásky, pružná, ale důsledná pravidla soužití. Děti z rodin, kde tato atmosféra panuje jsou vnitřně spokojené a fyzicky zdravé. Nesou si víru ve vlastní schopnosti, umí se rozhodnout, ale i požádat o pomoc, mají vysoké sebehodnocení. Naopak u dětí z narušených, neúplných rodin hrozí riziko destruktivního chování vůči sobě, druhým a hodnocení sebe sama je obvykle na nižší úrovni, sebeúcta je malá. Průvodním psychologickým stavem je pocit zbytečnosti, obava ze zavržení. Takové děti mají sklon k sebepodceňování, izolaci. Strach je přirozeným důsledkem této izolace. I člověk s vysokou sebeúctou může být sklíčený a přechodně deprimovaný, ale nepovažuje sám sebe za bezcenného. Postoj k tomu, co člověk prožívá může změnit. Naučíme-li dítě vážit si sebe sama, mít se rád, **budujeme pevný základ**, na kterém se jeho „Já“ může realisticky vyrovnávat se vším, co život přináší.[48] Dospělí jsou dítěti učiteli a vzory sebeúcty. Způsob, jak dítěti pomůžeme získat sebeúctu je oslovovat ho jeho jménem, udržovat oční

[47] Srov. 1 Jan 13,35–36
[48] Srov. SATIROVÁ Virginia: Kniha o rodině, Praha, Brno: Knižní klub, 1994, 27–42.

kontakt na stejné úrovni, posilovat laskavým dotykem a objasněním pojmů já a ty. Dítě by mělo zažít radost ze sebe; učíme ho radovat se ze svého těla, zvuku vlastního hlasu. Rodiče by měly **dávat najevo radost z dítěte**. Výchova v mnoha rodinách je plná zátěže a hysterie, je chmurnou záležitostí. V rodině i v prostředí mateřské školy by měla být láska a radost, smích a legrace součástí života. Zvládnutí umění smyslu pro humor pochází z rodiny. Také zvládnutý úkol posiluje pozitivní obraz o sobě samém.[49] Na formování sebehodnocení a sebeúcty dítěte se dospělí významně podílejí a při utváření obrazu sebe sama, jehož základy se v předškolním věku fixují a z nichž bude dítě čerpat, mohou mnoho zkazit, ale i pozitivně změnit a zdravě vybudovat.

2.3 VÝVOJ A FORMOVÁNÍ EMOČNÍ INTELIGENCE

Termín sociální inteligence neboli emoční inteligence[50] **zahrnuje charakter a svědomí a všechny morální aspekty osobnosti**, jejího života a vývoje. Psychologové chtěli tímto termínem upozornit na to, že vedle inteligence a kognitivní složky osobnosti jsou stejně důležité, nebo ještě důležitější i jiné aspekty, tedy emoční inteligence. Emoční inteligence zahrnuje mnoho aspektů, k nimž přináleží znalost a zvládání vlastních emocí, vytyčování a realizace adekvátních cílů, empatická vnímavost k emocím druhých, sociální a komunikační dovednosti jako schopnost naslouchání nebo konstruktivní řešení problémů a konfliktů, či spolupráce ve skupině, dále kladné sebehodnocení a optimismus jedince s nadějí na úspěch. **Prosociálnost** je cesta k emoční inteligenci. Pedagog je nositel prosociálnosti. Je vzorem, jak přeměňovat slova ve skutky. Důležité pro výchovu emoční inteligence je uvědomění si skutečnosti, že **vývoj a formování všech morálních aspektů probíhá jako proces socializace**, interakce s prostředím, autoregulace i vnitřních změn. Přitom působí:

- vztah dítěte **k rodičům**
- vztah dítěte k vrstevníkům a **kolektivu**
- sdělovací prostředky, knihy, **pohádky**
- společenské podmínky a **tradice**
- vnitřní zpracování vnějších podmínek dítětem
- aktivity a společné činnosti jako **hra a učení**
- život všedních dnů a **slavnostních událostí**

[49] Srov. SATIROVÁ Virginia: Kniha o rodině, Praha, Brno: Knižní klub, 1994 op.cit., 201–207.
[50] Srov. ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2001, 345–348

V morální výchově jsou velmi důležité příznivé modely, hodnoty, osobní vztahy a samotný styl výchovy zejména v rodině a pak ve škole, ve skupině vrstevníků a ostatních institucích.

2.3.1 Morální usuzování dítěte

V závislosti na celkovém vývoji osobnosti, na jeho sociokulturní zkušenosti se vyvíjí morální uvažování. Morální usuzování tohoto stadia je závislé na názorech a chování dospělých, dítě akceptuje takové normy a pravidla, které mu prezentují uznávané autority. Identifikace s autoritou přispívá k osvojení a přijetí norem. Vágnerová[51] přikládá normám chování velký význam a ukazuje, jak důležité jsou v morálním vývoji předškolního dítěte. Jsou důležité pro rozvoj identity dítěte, umožňují vymezení žádoucího chování, které je nutno posilovat pozitivními reakcemi citově významných dospělých, verbálním komentářem a vysvětlením. Normy chování usnadňují dítěti orientaci v sociálním prostředí. Pokud neplatí žádná pravidla, meze a hranice, dítě si nemůže potvrdit svoji hodnotu žádoucím chováním. Jeho chování nemá pro nikoho význam, dítě je ve vývoji nesmírně ochuzeno, strádá v oblasti potřeby seberealizace i sebenaplnění a jeho identita je narušena.

2.3.2 Morální postoje dítěte

Ke konkretizování problematiky morálního vývoje psychologie užívá termín **postoje**, z nichž některé označujeme jako názory, hodnoty a hodnotové orientace, víra, normy. V životě každého člověka jich je nespočet, ale z morálního hlediska jsou důležité optimistické či pesimistické postoje, názory na člověka a jeho možnosti změny, postoje k formám náboženské víry nebo ateismu, postoje k hodnotám materiálním i duchovním, postoje k přírodě, politice. Morálně důležité postoje se osvojují již v dětství interakcí dítěte s prostředím. Vznikají sociálním učením, napodobováním, identifikací. Čáp a Mareš[52] popisují první stadium vývoje morálních postojů, od dětství do prepuberty, jako období, kdy si dítě nenápadně v každodenním životě osvojuje jednání osob a různých způsobů chování, skupin, ideologií. Pro vznik morálních postojů má tedy nezastupitelnou úlohu rodina, škola, kolektiv vrstevníků, významní druzí. Postoje zesilují sounáležitost jednotlivce s určitými osobami a skupinami (např. náboženskou

[51] Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 121.
[52] Srov. ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2001, 342–345.

skupinou, církví) a naopak odlišnost od jiných. Postoje usnadňují rozhodování a orientaci v životních situacích a posilují sebehodnocení. Životní cíle, hodnotová orientace (postoje) vyjadřují různé aspekty dynamiky osobnosti, jejíž vývojově nejvyšším aparátem a mechanismem regulace je vůle. Ta vyjadřuje aktivitu ega ve smyslu sebepojetí. Dítě většinu svých hodnot a postojů přebírá od dospělého nebo skupiny. Pociťuje-li, že tyto hodnoty způsobují, že ho druzí milují, přijímají a respektují, utváří se vědomí vlastní hodnoty já, sebepojetí, sebekoncepce. [53]

2.3.3 Formování svědomí dítěte

Ke vzniku svědomí jeho vývoji dochází **identifikací** s modelem, s konkrétní osobou. Svědomí dítěte je věrnou kopií svědomí modelu. Modelem je ten člověk, který má u dítěte autoritu, kterého miluje a u kterého si ověřuje správnost chápání norem. V tomto stadiu jde o to, jaké hodnoty dítěti předává, za jaké jednání ho odměňuje a trestá, nikoli ve smyslu trestů tělesných, ale projevů lítosti nad přestupkem dítěte a vlastních pevných hranic důsledků chování i mravních zásad.[54] V pozdějším věku může člověk zkušenostmi upravovat systém hodnot a norem, kterými se řídí jeho svědomí, ale uvědomme si, že zásady přijaté v dětství se mění velmi obtížně.[55] **Interiorizace** je proces, kterým prochází předškolní dítě a který se objevuje celý život. V náboženské rovině je to hluboce duchovní proces, kterým nám Bůh vštěpuje svou lásku a hodnoty a tak jsme utvářeni v Kristovu podobu.[56] Dítě vstřebává do své psychiky zkušenosti s významnými vztahy jako emocionálně nabité vzpomínky. Vnější se stává vnitřním, napodobování se stává přijetím za své a tyto zkušenosti tvoří součást pohledu dítěte na život a na realitu. Cloud a Townsend shrnují: *„interiorizace se stává základem naší schopnosti milovat, ovládat se a mít určitý morální a etický systém. Formuje naše svědomí a pomáhá nám uvědomovat si správné a nesprávné.“*[57]

2.3.3.1 Formování a chápání hodnot, etiky a zralé lásky

Jedním z cílů formování a výchovy svědomí dítěte je získání **vnitřního citu pro lásku**[58] a pro dané meze, aby nad sebou nemuselo mít rodiče, který ho bude postrkovat a usměrňovat. Takto fungující svědomí je znakem zralosti dítěte a

[53] Srov. NAKONEČNÝ: Lexikon psychologie, Praha: Vodnář, 1995, 119–150.
[54] Srov. ŘÍČAN Pavel: Psychologie osobnosti, Praha: Orbis, 1973, 268–270.
[55] Srov. ŘÍČAN Pavel: Psychologie náboženství a spirituality, Praha: Portál, 2007, 112–113.
[56] Srov. Ga 4,19.
[57] CLOUD Henry, TOWNSEND John: Děti a hranice, Praha: Návrat domů, 2007, 111.
[58] Srov. CLOUD Henry, TOWNSEND John: op. cit., 112-114.

rostoucího vědomí řádu. Je **začátkem hodnotové a etické orientace** i **základem názorového systému** dítěte a jeho postojů k vztahům, morálce a práci. Pokud rodič a pedagog bude ve vztahu láskyplně určovat a zachovávat hranice s důsledky, bude „vnitřní rodič, hlas v hlavě – rané svědomí“ mít podobu našich slov a skutků. Nelítostné a sadistické svědomí vytvářejí rodiče a pedagogové uplatňující odmítání lásky, tvrdé důsledky, kritiku. V jádru své bytosti je dítě **stvořeno pro vztah**. Ve svém růstu dojde dítě od řešení etických otázek správného a nesprávného k nejvyššímu motivu, kterým je láska a k empatii, jež je nejvyšší formou lásky. Dítě by se mělo svobodně rozhodovat a svobodně milovat. Dítě bychom měli vést k zodpovědnosti za své emoce (prožitky), postoje (rozhodnutí, volby, stanoviska, názory) a chování pomocí potvrzování, vyučování a praxe.[59]

2.3.3.2 Chápání a formování svědomí v náboženské pedagogice

V křesťanství setkání s milujícím Ježíšem, který je a koná dobro, hlubokou identifikací s ním, může vést člověka k obětavým činům lásky, nasazením v boji za dobro. Vnitřně přijaté normy, (Desatero), předkládané modelem a autoritou, následné chování, připomínání si rozhodujících událostí a zásad, hledání správné cesty poskytuje náboženská skupina, bohoslužba a samotná víra. Vztah svědomí a Boha má věřící chápat jako vnitřní instanci, podřízenou Bohu, jako vnitřní hlas s určitou autonomií. Svědomí je korektorem mravního jednání. Katastrofou je, uvádí Říčan,[60] pokud se svědomí nevytvoří vůbec a dítě je ovládáno pouze strachem či studem nebo vytvoří-li se svědomí příliš citlivé. Jestliže je svědomí korektorem mravního jednání, je zřejmé, že špatnou, či zanedbanou výchovou lze svědomí deformovat. Aby svědomí rozlišovalo dobro, zlo a dítě vyrostlo v mravní originální osobnost, je třeba svědomí obnovovat skrze poznání Boha, jak k tomu vede **náboženská pedagogika**.[61] Jestliže se dítěti dostává určitého nezdravého typu rodinné či náboženské výchovy, může být jeho svědomí i vnitřní Já, Superego přespříliš sadistické. Dítě se posléze, i jako dospělý člověk, soustředí v životě na téma hříšnosti, je zatíženo nadměrným strachem z potrestání při přestupku, úzkostí, pochybnostmi. Jde o mravní perfekcionismus a skrupulozitu. Přecitlivěné prožívání dítě promítá do strachu z lidí, strachu z vnější lidské či božské autority, do obrazu Boha, který je v rozporu s milujícím Bohem.[62]

[59] Srov. CLOUD Henry, TOWNSEND John: Děti a hranice, Praha: Návrat domů, 2007, 63-68.
[60] Srov. ŘÍČAN Pavel: Psychologie náboženství a spirituality, Praha: Portál, 2007, 242.
[61] Srov. VÁCLAVÍK Vladimír: Cesta ke svobodné škole, Hradec Králové: Líp, 1997, 90.
[62] Srov. ŘÍČAN: op.cit., 114–116.

3. VÝVOJ SOCIÁLNÍ ZRALOSTI DÍTĚTE

Jestliže nám vývojová psychologie ukazuje vývojové zvláštnosti dítěte v předškolním věku, pedagogika pohled na výchovu, sociální psychologie ukazuje na jedince, který se celoživotním procesem socializace, sociální komunikací, stává součástí společensko-kulturního systému, k němuž se vztahuje ve většině svého jednání.

3.1 SOCIALIZACE DÍTĚTE

Člověk je, jak známo *animal sociale* - tvor společenský. V tom se shodují psychologové, biologové, teologové i filozofové.[63] Dítě v procesu socializace nalézá **podstatu „já“ ve vztahu k „ty“**. Ve světě lidí a věcí potřebuje dítě potvrzení své identity. Stěžejním, bazálním vztahem ve vývoji dítěte je kladný emoční vztah k matce. Na základě tohoto vztahu vzniká vztah k dalším významným druhým, tedy jak jednotlivým osobám, tak k malé sociální skupině, kolektivu dětí i skupině náboženské. Jedním z nejvýznamnějších prvků podporujících socializaci a soudržnost lidské komunity je **komunikace a slavení**, probíhající prostřednictvím symbolů. Výsledkem socializace je člověk začleněný do skupiny či společnosti. Od narození je jedinec v interakci s prostředím, které má saturovat, uspokojovat jeho základní i sociální potřeby.[64] Sociologie rozlišuje **společnost a společenství**,[65] přičemž společenství je duchovním, niterným základem společnosti. Společenství není jen masa, prostá pospolitost, kolektiv. Zahrnuje svobodné osobnosti, nikoli jen výkonné, ale i nevýkonné, neproduktivní (nemocné, znevýhodněné), s celou jejich lidskou důstojností.

3.1.1 Socializační proces dítěte

Součástí socializačního procesu je sociální učení, záměrné či nezáměrné osvojování dovedností, vědomostí a návyků člověka ve společnosti. Socializace probíhá ve fázích, které se objevují vždy, když se jedinec dostává do nové sociální situace (nová skupina, třída mateřské školy, nová rodina, pracoviště). Fáze socializačního procesu jsou:[66]

[63] Srov. ŘÍČAN Pavel: Psychologie náboženství, Praha: Portál, 2002, 129–131.
[64] Srov. ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2001, 171–192.
[65] Srov. ZVĚŘINA Josef:Teologie agapé I., Praha: Skriptum, 1992, 36–38.
[66] Srov. LAŠEK Jan: Sociální psychologie II., Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 62-64.

1. fáze: Imitace (nápodoba) – Socializace probíhá nápodobou přítomného modelu, jeho chování tím, že se dítě účastní prakticky všech činností dospělého. Modelem dítěti může být:

1. Reálná a přítomná osoba – Již od dětství jedinec hledá vzory a modely, v raném dětství je to matka, otec, sourozenec, významní druzí.

2. Osoba s vyšším sociálním statusem (učitel, kamarád), vybíraná ve výchově záměrně, nebo nepřímo samým imitátorem.

3. Model, který působí zprostředkovaně přes masmedia.

4. Skutečné historické postavy, postavy z dějin. Dítě může model spatřovat například v chování a životě svatých, v životě a poslání Ježíše Krista.[67]

2. fáze: Identifikace (ztotožnění) – Identifikace proniká hlouběji do dynamiky osobnosti jedince, obvykle jde o neuvědomovaný proces. I za nepřítomnosti modelu si jedinec přisvojené chování uchovává. Identifikující se chová přesně tak, jak by se choval objekt identifikace (jako matka, otec, či hrdina z pohádky).

3. fáze: Internalizace (zvnitřnění) – Plné ztotožnění se s modelem. Postoje a chování napodobovaného modelu se stávají integrální součástí osobnosti jedince.

3.2 SOCIÁLNÍ SKUPINY

Sociální život, lidský společenský život v rodině, školní třídě vytváří specifické podmínky rozvoje a formování psychiky, jejímž nejvýznamnějším činitelem jsou sociální vztahy k rodičům, dětem, přátelům. Dítě musí dospělý do společenského života, kultury uvést, aby se v něm dovedlo orientovat.

3.2.1 Druhy skupin

Každá společnost sestává z velkého počtu skupin. Sociální psychologie je dělí podle různých hledisek. Podle velikosti se dělí na velké (národy), střední (kolektiv, třída), **malé** (rodina, skupina hrajících si dětí). Holm[68] užívá dělení na **primární a sekundární skupiny**. Do primární vrůstá jedinec po svém narození. Příkladem primární skupiny je **rodina**, vyznačuje se citovými vazbami a vysokým stupněm koherence. K sekundární skupině se jedinec připojuje později v životě volbou. Vyznačuje se spíše náhodnými vztahy, ale i v nich může dojít k nárůstu intimity ve vztahu. V této souvislosti můžeme hovořit i o **formálních a neformálních** skupinách. Formální mají pevně stanovenou úlohu (pravidelné

[67] Viz. III. kapitola - Projekt „Putování se světýlkem“.
[68] Srov. HOLM Nils G.: Úvod do psychologie náboženství, Praha: Portál, 1998, 23.

konání bohoslužeb v kostele), jednoznačně určenou organizaci (danou příkazem ředitele či biskupa, schválenými stanovami) a jasné rozlišení mezi členy a nečleny. Společenská instituce je zřizuje a organizuje. Neformální skupina vzniká spontánně. Další skupiny jsou **vlastní a cizí**. Vlastní jsou ty, jejichž příslušníky označuje jedinec slovem „my“. **Referenční skupina** je taková, ke které se jedinec (či rodina s dítětem) hlásí, identifikuje se s ní a očekává, že mu členství přinese uspokojení důležitých potřeb. Tato skupina má silný vliv. Jedinec přejímá vnější znaky skupiny: způsob chování, vyjadřování, názory, hodnotové orientace.[69]

3.2.2 Malé sociální skupiny – rodina, kolektiv, náboženská skupina

Malá sociální skupina je prvotní skupina a také primární prostředí socializačního procesu. V předškolním období je začleňování do malé sociální skupiny stěžejním procesem, proto mu věnujeme pozornost. Jde o skupinu, kde lidé spolu komunikují tváří v tvář a dobře se znají. Vztahy mezi členy malé skupiny jsou závislé a členové mají společnou ideologii, tedy soubor názorů, norem, hodnot, které regulují jejich chování a vystupování. Tato ideologie se stává pro její členy typickou a odlišuje ji od skupin ostatních. Ideologie usměrňuje činnost skupiny tak, aby uspokojovala potřeby svých členů a zároveň vytvářela nové cíle. V kolektivu vede k toleranci názorů, přesvědčení, ideologie či náboženství. Jedním z druhů takové skupiny je **rodina, výchovná skupina, kolektiv, náboženská skupina**, či skupina přátelská.[70] I v náboženském vývoji platí zákony socializace. Imitací, identifikací dítě přejímá způsoby chování, myšlení, hodnotové normy i náboženské představy na modelu věřící - Bůh nejprve od matky a otce. Vztah k rodičům dítě přenáší na vztah k Bohu. Důležitou roli hrají prarodiče, všechny dospělé kontaktní osoby, učitelka v mateřské škole, příbuzní, kněz. Rozhodujícím momentem je skutečnost, že náboženství zprostředkují dítěti lidé, které má dítě rádo.[71]

3.3 RODINA JAKO PRIMÁRNÍ SKUPINA

„Bůh stvořil péči o děti a jejich výchovu jako úkol pro dva rodiče“[72] z několika důvodů. Každý z rodičů přináší odlišné aspekty při vedení dítěte ke zralosti. Navzájem si slouží jako vyvažující systém pro rodičovství. Rodina plní

[69] Srov. ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2001, 274–275.
[70] Srov. LAŠEK Jan: Sociální psychologie II., Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 66.
[71] Srov. FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 23.
[72] CLOUD Henry, TOWNSEND John: Děti a hranice, Praha: Návrat domů, 2007, 187.

nezastupitelnou funkci v životě dítěte. Zkušenosti z rodiny totiž podstatně ovlivňují účast dítěte v jiných sociálních skupinách – zda bude umět dobře navazovat styky s druhými, zařadit se do skupiny, zvládat konflikty. Z rodiny si dítě nese základy sociální komunikace. Rodina, v níž se stýkají různé generace, vzájemně spolu komunikují a pomáhají si, je základem každé společnosti. Pro věřící pak malou **rodinnou církví**. Pedagog by měl najít klíč ke správné komunikaci s rodinou dítěte.

3.3.1 Primární socializace dítěte: hranice, potřeby, styly rodinné výchovy

V rodině se uskutečňuje primární socializace dítěte. V rodinné výchově se uplatňují kulturní hodnoty, způsob výchovy, ale i sociální vztahy. Základní sociální vlivy na psychiku člověka zprostředkovává **rodinná výchova** svým dopadem na dítě, tedy ranou sociální zkušeností pramenící z interakce mezi rodiči a dětmi. K tomu, aby dítě získalo vyvážený pohled na sebe i druhé, musí výchova potřeby uspokojovat a jindy nechat některé nenaplněné; musí umět dávat, ale i stanovit meze. Uspokojováním potřeby lásky a citu poskytujeme dítěti příležitost k růstu. V celém vývojovém spektru je při překonávání pocitů dítěte, že má na všechno nárok, že může všechno ovládat, důležité stanovení mezí a hranic rodiči. Děti potřebují hranice a meze, neboť poskytují dítěti strukturu, jak mají jednat s druhými. Nejdůležitějšími rysy dobrých rodičů jsou láska a hranice.[73] Za podpory a pomocí vzorů, mezí, pravidel a řádu ze strany svých rodičů si dítě vytváří proaktivní **hranice, které vrcholí altruismem – láskou k sobě, k Bohu a k druhým**. Rysy osobnosti dítěte, které se později mohou stát trvalými charakteristikami osobnosti určuje způsob rodinné výchovy. Různé typy výchovy mají psychologické důsledky na děti. Nakonečný upozorňuje na způsoby a styly výchovy v rodině,[74] postoje rodičů k dítěti, způsoby trestání a odměňování či přísnost a toleranci, pojetí dítěte jako chtěného či nechtěného, jež je vnímáno jako dar či zátěž rodičů. Neuspokojování základních potřeb dítěte v rodině a potlačování dětské přirozenosti označuje za zhoubné styly výchovy (způsob výchovy orientované na chybu). Způsob, kdy je dítě trestáno za nešikovnost vypěstuje nedůvěru ve své schopnosti a pozdějším přirozeným důsledkem takové výchovy je nedostatek aktivity a sebedůvěry. Dalším negativním stylem výchovy je zavrhující výchova, ale i příliš liberální styl. Autoritářská výchova vede

[73] Srov. CLOUD Henry, TOWNSEND John: Děti a hranice, Praha: Návrat domů, 2007, 132, 147–154.
[74] Srov. NAKONEČNÝ Milan: Lexikon psychologie, Praha: Vodnář, 1995, 281–283.

k emocionální labilitě dítěte. Ve výchově nadměrně ochraňované děti jsou nedostatečně sebejisté a samostatné, egocentrické. Ideální výchovou je demokratická kooperativní výchova, která vede k zdravě sebejisté, aktivní a senzibilní osobnosti. Rodiče uplatňující demokratický styl jsou dítěti pozitivním vzorem, vysvětlují svoje postoje a chování a tím urychlují vývoj zralé osobnosti svého dítěte.

3.3.2 MATKA a dítě

Mezi všemi vztahy, které v průběhu života zažijeme, existuje jeden s naprosto zvláštním a klíčovým významem a to je vztah dítěte k matce. Tento základní emoční vztah je nenahraditelný, pouze do jisté míry zastupitelný citovým příklonem a vztahem k pečující osobě, která matku zastupuje a k dítěti se „mateřsky“ chová. Z hlediska dítěte se jedná vždy o **významný základní (bazální) vztah**. Kladný emoční vztah matky k dítěti je zároveň základní a stěžejní podmínkou příznivého vývoje osobnosti dítěte v budoucnosti.[75]

Dítě potřebuje nezbytně láskyplný vztah i jeho emoční projevy pro uspokojování základní potřeby jistoty. Absence matky, chladná matka, vztah s nechtěným dítětem, dlouhodobé vzdálení matky nebo střídání pečujících osob zatěžuje a komplikuje vývoj dítěte. Mnohdy vede do stavu strádání, psychické deprivaci. Dítě je ohroženo **deprivací** nejčastěji v prostředí, které neposkytuje dostatečné množství podnětů materiálních (nepodnětné prostředí bez hraček), podnětů citových a duchovních, které neposkytuje láskyplný postoj k dítěti (racionální, ošetřovatelský přístup k dítěti, úzkostlivost, lhostejnost, afektivita ve výchově). Deprivace vzniká neuspokojováním potřeb dítěte a s tím souvisejícím omezováním aktivity dítěte obecně, i aktivity k interakci s prostředím.[76] Nedostatek nebo chybějící projev mateřské lásky může vést k psychickému poškození osobnosti (agresivitě, labilitě, selhávání v sociálních vztazích i intelektovému opoždění vývoje). Pokud je dítě necháváno v raném věku často o samotě, chybí komunikace, vzniká tzv. separační úzkost, jejímž důsledkem je ve vývoji osobnosti strach, úzkost a nejistota. Nakonečný[77] upozorňuje na úzký vztah mezi způsobem výchovy v rodině a typickými rysy osobnosti, které se utvářejí v dětství a udržují v dospělosti. Bazální, **základní osobnost utváří raná**

[75] Srov. ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2001, 189.
[76] Srov.LANGMEIER Josef, MATĚJČEK Zdeněk: Psychická deprivace v dětství, Praha: Avicenum, 1974, 288-294.
[77] Srov. NAKONEČNÝ Milan: Lexikon psychologie, Praha: Vodnář, 1995, 282.

zkušenost z dětství. Základní vztahy ke světu, životu se tvoří na zkušenosti úzkost-jistota, pesimismus-optimismus. Základní nevědomé pocity lásky nebo nenávisti k rodičům jsou ve vývoji osobnosti dítěte osudové, určují duševní život. Ve vztahu k matce se dítě seznamuje s okolním světem. Přejímá její hodnoty a normy chování, které určují, co je dobré a co zlé. Jeho já dostává vlivem matky osobní smysl, neboť si uvědomuje, čím druhým dělá radost, co se od něj očekává. V období vzdoru dítě prosazuje sám sebe proti matce: „já sám“. V předškolním věku dítě prochází rychlým vývojem, silná emocionální vazba k matce ve 2 letech, zahrnuje ve 3 letech schopnost dítěte se od matky odpoutat. Centrem, v němž dítě nabývá potřebné jistoty již není jen matka, ale již celá rodina, domov, později i mateřská škola. „Já“ vznikající ve vztahu k matce se vyvíjí v samostatnější a autonomnější vznikem dyadických, rodinných, skupinových a společenských vazeb. Kladnými emočními vztahy a komunikací dítě získává základní citovou a životní jistotu.[78]

3.3.3 OTEC a dítě

Jestliže vztah matky a dítěte je nezastupitelný, stejně důležitým vztahem a osobou je otec a jeho vztah k dítěti. Dítě potřebuje rodiče opačného i stejného pohlaví, pro pochopení rozdílu své sociální i sexuální role. Zvlášť chlapec ve svém otci hledá svůj mužský vzor.[79] Rodina je pro dítě základním a přirozeným životním prostředím. V současné době žije velké množství dětí v rodinách neúplných a pedagog se musí této skutečnosti přizpůsobit. Základní vztahy (vztahy nefunkční) dítě zpracovává a ovlivňují jeho další vývoj. Přesto dítě potřebuje pro zdravý vývoj alespoň **model** zdravé funkční rodiny. Specificky silně působí na dítě vzor matky a otce v jejich rodinném soužití - **manželství**. Dítěti je příkladem, který ho na celý život ovlivňuje. Vzor otce a matky, chování otce jako otce a manžela, mužský a ženský element v soužití, chování k příbuzným i cizím lidem, jsou pro dítě první vzorce společenského styku.

3.3.4 Citová výchova v rodině

Jednou z podmínek šťastného dětství je domov, který vytvářejí zpravidla rodiče, ale i všichni, kdo ve společné domácnosti žijí nebo jsou nějak ve styku. Z psychologického hlediska je domov místem bezpečí a jistoty. Rodina by měla

[78] Srov.VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 182–193.
[79] Srov. ADLEROVÁ Iva: Oidipův komplex po česku: Na vině je matka, in: Psychologie dnes 3 (2009) 12– 15.

být společenstvím citové intimity. Přispívá k tomu i stabilita domácího řádu, která je v každé domácnosti jiná.[80] Projevovanou láskou a zájmem o dítě jsou rodiče dítěti dárci citové a životní jistoty. Vřelé a trvalé citové vztahy v rodině jsou živnou půdou, v níž vyrůstá osobnost.[81] Pokud mají rodiče k dítěti kladný citový vztah, své názory, postoje a formy svého chování dítěti přiměřenou formou zdůvodňují, působí tak příznivě na své dítě, které od nich toto vše přejímá. Pokud vyrůstá dítě v rodině, kde jsou rodiče empatickým modelem, v rodině panují kladné emoční vztahy, příznivá komunikace a vlivy rodiny jsou posilovány širším prostředím (výchovou v mateřské škole), přirozeně se formují základy morálních postojů, rysů, návyků, autoregulace a emocí dítěte. Dítě si z rodiny nenese tyto základy, pokud rodiče autokraticky a násilně prosazují své normy a psychicky trestají své dítě. Pak je velmi těžkým úkolem (výchovy v MŠ) tyto nedostatky rodiny kompenzovat dítěti jinými osobami a skupinami. K citové výchově dítěte patří **povzbuzovat, pravdivě chválit**, posilovat kladné vztahy k sobě i k druhým, učit prožívat radost z radosti druhých. Zdrojem podnětů k citovému vyspívání dítěte jsou slavnosti, jakákoli rodinná setkání, rituály, setkávání u stolu při jídle, společné povídání, ukládání do postýlky. Tím vším dítě poznává a přejímá mezilidské vztahy, které budou utvářet jeho další život. Pro vývoj charakteru dítěte je důležitý **řád a pravidelnost**. Příkladem je ukládání do postýlky a usínání v jistotě citových vztahů, což je nesmírně důležitá věc pro posilování **základní důvěry** v lidi. Mezi základní výchovné prostředky ve výchově patří přiměřená odměna a trest, tudíž posilování žádoucího chování a odpouštění v rodině.[82]

3.4 DRUZÍ LIDÉ A DÍTĚ - výchova k prosociálnosti a životu ve společenství

3.4.1 Mateřská škola a kolektiv

V předškolním věku je dítě na základě potvrzení rodinných vazeb schopné navazovat kontakty s lidmi mimo rodinu a to především s vrstevníky. Mateřská škola je místem první formace dětí v kolektivu. **Potřeba kontaktu** s vrstevníky ukazuje úroveň jisté zralosti osobnosti dítěte předškolního věku, jistou vývojovou úroveň. Dítě dospívá k chápaní sebe a druhých nejen jako **„já a ty“,** ale také jako **„my“.** Se vstupem do mateřské školy se dítě stává členem kolektivu. Přítomnost dětí, ale i výchovné působení učitelky má obrovský vliv na osobnost dítěte. Aby

[80] Srov. MATĚJČEK Zdeněk: Rodiče a děti, Praha: Avicenum, 1989, 175–192.
[81] Srov. MATĚJČEK, op.cit., 129–135.
[82] Srov. tamtéž 189.

děti vytvořily zdravý kolektiv, je potřeba naučit se dodržovat **základní pravidla soužití**. Dítě je svébytná osobnost s individuální charakteristikou. Proto každý vychovatel musí mít ohled k individualitě dítěte, věkovým a vývojovým zvláštnostem, k jeho individuálním potřebám, temperamentu, zaměření. Vychovatel, který chce dosáhnout optimálního harmonického rozvoje dětské osobnosti, musí ke každému dítěti přistupovat i v kolektivu dětí individuálně, s ohledem na jeho osobnost a tak volit výchovné metody a prostředky. Přitom musí při respektování individuality dítěte postupovat důsledně. Všechny společné aktivity, slavnosti i všední dny, samotný život dítěte v kolektivu dětí jsou nenahraditelné při rozvoji zralé osobnosti.

Výsledkem sociálního učení nápodobou, na základě identifikace a vhodného modelu v rodině je u dítěte prosociální chování. Předpokladem je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí. Ty děti, které získaly základní pocit důvěry v život, věří, že mohou svým chováním ovlivňovat dění v něm. Jsou schopné pochopit negativní důsledky jednání, a rozvíjet ovládání chování. **Decentrace** dětského hodnocení dává pozitivní základy uvažování z pohledu jiného člověka než sebe. Tvoří se tedy samé **základy prosociálního chování,**[83] tím, že dítě už chápe smysl takového chování, chápe empatii. Prosociálním chováním rozumíme takové chování, kdy jedinec pomáhá druhým a sám z toho má dobrý sociální pocit odměny. Altruismus je takové chování, kdy jedinec pomáhá druhému a žádnou odměnu neočekává. Výskyt prosociálního chování je signálem správně orientovaného morálního vývoje dítěte. Takové chování přispívá k dobru sociální skupiny, které je jedinec členem, rodiny i kolektivu. Mezi takové druhy chování můžeme zařadit empatii, soucit, spoluúčast, solidaritu. Vývojově se **empatie** začíná objevovat **kolem třetího věku dítěte**, kdy je dítě vnímavější k tomu, že potřeby a pocity druhých dětí jsou odlišné od jeho vlastních. Velkou roli zde hraje rozvoj řeči, kdy dítě je již schopno podat informaci o stavu a prožívání druhého dítěte: „kamarád se uhodil, bolí ho to a brečí“. Empatie je chápána jako nejsilnější motivace k prosociálnímu chování. Je to schopnost vcítit se do druhého, do jeho potřeb, emocí, postojů a myšlenek. Každý pedagog by měl již od předškolního věku dítěte podporovat a rozvíjet prosociální projevy dětí. Podmínky k tomu nacházíme v kolektivu dětí. Předškolní děti mají tendence k reciprocitě, tendence rozdělit se o hračku, půjčit hračku, ale také ji bránit. Vzory empatického chování

[83] Srov. NAKONEČNÝ Milan: Lexikon psychologie, Praha: Vodnář, 1995, 289.

v rodině a kolektivu, napodobování modelů, potvrzení, jsou motivací k prosociálnímu chování dětí.[84]

3.4.2 Vrstevníci

Potřebou dítěte je styk s vrstevníky na stejné úrovni vývoje, styk se skupinou, styk s dětmi mladšími, kterým může pomáhat, tak i styk s dětmi staršími, od kterých přejímá zkušenosti. K sourozenci má dítě jiný vztah než ke kamarádovi. Skupina vrstevníků má pro morální vývoj dítěte nesmírný význam, protože dítě v ní získá zkušenost v komunikaci a interakci s těmi, kteří jsou fyzicky, intelektuálně a sociálním postavením na relativně stejném vývojovém stupni. V kolektivu je nezbytné poznávat se, setkávat, řešit konflikty, dobrat se kompromisů, sebeprosazovat se, spolupracovat i soupeřit a to vše vzájemnou spoluprací ve skupině, v níž dítě uspokojuje řadu svých potřeb. V kolektivu, společenství je úkolem výchovy rozvíjet bytostně přirozené zákony (mít čas pro druhého, mlčet, komunikovat, být spolu), rozvíjet vztahy přátelství a solidarity, které jsou později cílem a smyslem života.[85] Čas a společné aktivity, (hra a slavnosti), utvářejí první přátelské vazby. To od dítěte vyžaduje, otevřenost, důvěrnost, ze strany ostatních přijetí, uznání jinakosti každého.

3.4.3 Sourozenci

Především na postoji rodičů závisí vzájemný vztah sourozenců. Sourozenecké vztahy jsou ovlivněné věkem a vývojovou úrovní dětí. Děti jsou spojenci a soupeři zároveň, neboť se dělí o pozornost rodičů. Naopak spojenci jsou v případě, kdy se rodiče zlobí, i hra je díky kooperaci se sourozencem zajímavější. Pokud je mezi sourozenci větší věkový rozdíl, starší sourozenec může být mladšímu vzorem a modelem chování a veškeré tyto sourozenecké interakce rozvíjejí sociální porozumění potřebám a pocitům druhých. Jak uvádí Vágnerová,[86] velmi častým problémem dětí v předškolním věku je skutečnost, že nepřijímají novorozeného sourozence, právě ze strachu o svou pozici v rodině, o lásku a pozornost rodičů, která dosud patřila jen jim. Dítě často, i v prostředí mateřské školy, na tuto událost reaguje změnami chování a neurotickými projevy.

[84] Srov. LAŠEK Jan: Sociální psychologie II., Hradec Králové, 2006, 123–130.
[85] JUNG Mathias: Malý princ v nás, Praha: Portál, 2008, 86–87.
[86] Srov.VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 128–131.

3.5 POTŘEBY

3.5.1 Potřeba jako motivace

Každý člověk, žijící v určitém prostředí vytváří vůči tomuto prostředí nároky. Jedním z takových nároků je potřeba a její uspokojení. Potřeby pomáhají člověku udržet základní životní funkce a v důsledku toho žít plnohodnotný život. Potřebou je člověk motivován ke své další činnosti. **Motiv** (motus), znamená pohyb, podnět, pohnutku k jednání. Je to jakýkoli vnitřní činitel, který vede jedince k aktivitě v aktuální situaci, i z hlediska trvalých vlastností osobnosti. U motivace můžeme sledovat dva důležité jevy:[87]

1. **stav nedostatku (vakua)**. Tento jev vychází z pocitu prázdnoty, kterou jedinec touží naplnit. Znatelné je to na příkladu hladu, nebo potřeby kyslíku, i na potřebě bezpečí, kterou se snaží jedinec naplnit vyhledáváním rodiny a přátel.

2. **model vybití (přetlaku).** K uspokojení dochází tím, že jedinec ze sebe něco vydá (dítě potřebuje vybít vztek nebo se odreagovat). Tento model platí i tehdy, jestliže dítě dosáhne nějakého úspěchu, má potřebu ukázat, co umí. U nedostatku i vybití se předpokládá, že dojde k uspokojení potřeby.

3.5.2 Potřeby v předškolním věku v prostředí MŠ

Chápeme-li, že dítě se vyvíjí jako celek, znalost potřeb dítěte a jejich uspokojování je dalším důležitým aspektem ve výchově a přístupu. Každé dítě vznáší na prostředí, kde žije nároky na **uspokojení** svých potřeb. Jestliže dítě tráví větší část dne v mateřské škole, přenáší se tento požadavek do prostoru a programu mateřské školy. Uspokojování potřeb se v prostředí MŠ musí stávat **přirozenou samozřejmostí**.[88] Mateřská škola musí uspokojovat **primární** potřeby, jako stravu a výživu, čistotu a toaletu, spánek a odpočinek, pohyb a hru, ale také potřeby **sekundární**, potřebu lásky, bezpečí, jistoty, přijetí, nových zážitků, hry, odpovědnosti, sounáležitosti a smyslu. Soustava vrozených potřeb patří k významným vlastnostem osobnosti člověka. Základní biologické – tělesné potřeby, potřeby bezpečí, sociální potřeby a vývojové potřeby jsou z nich nejdůležitější. Na základě těchto potřeb mohou vznikat získané potřeby a motivy, které postupně rozšiřují oblast chtění a požadavků dítěte. Mezi ně patří různé návyky, zvyky, zájmy, postoje a hodnoty. Uspokojování jak vrozených tak získaných potřeb je pro zdravý vývoj dítěte velice důležité. Je provázeno

[87] Srov. ŘÍČAN Pavel: Psychologie, Praha: Portál, 2008, 177.
[88] Srov. BRUCEOVÁ Tina: Předškolní výchova, Praha: Portál, 1996, 43–44.

prožíváním příjemných pocitů libosti, radosti a spokojenosti. Díky vrozeným sociálním potřebám mají děti od narození potřebu styku s druhými lidmi a potřebu citového připoutání. Příznivý vývoj potřeb dítěte je předpokladem pro utváření sociálních vztahů v pozdějším životě, pro rozvoj žádoucích charakterových vlastností dítěte.

3.5.3 Potřeby podle humanistické psychologie Abrahama Maslowa

Maslow vypracoval ucelenou hierarchii lidských potřeb, uspořádal je z vývojového hlediska. V jeho rozdělení jsou hierarchicky vyšší potřeby závislé na uspokojení potřeb níže umístěných.[89] Za základní, nejvyšší považuje:

- **Potřeby fyziologické** čili biologické, jejichž uspokojení je nutné k uchování lidské existence, biologickému přežití člověka jako organismu: potřeby nasycení, jídla a pití, spánku, kyslíku, sexuální aktivity.

- **Potřeba bezpečí**: potřeba jistoty, být v klidu, nemít strach. Její projevy lze pozorovat u dětí, které v neznámém prostředí s cizí osobou pláčou.

- **Potřeba přimknutí a sounáležitosti**: milovat a být milován, být zapojen, někam patřit. Dítě musí cítit, že je milováno a někam patří.

- **Potřeba úcty a sebeúcty**: potřeba sebedůvěry, pocitu vlastní hodnoty, být kladně hodnocen, uznáván druhými i sám sebou.

- **Potřeby kognitivní**: potřeba poznávat a získávat nové poznatky, objevovat smysl, který daná skutečnost má, **potřeby estetické**: objevovat krásu, řád a harmonii.

- **Potřeba seberealizace** - klíčová lidská potřeba, která neznamená zaměřování se na sebe, právě naopak. Jestliže člověk nemá osobní starosti, přestává se soustředit sám na sebe a snadno se zaujme pro tvořivou práci, ve které nalézá uspokojení a seberealizaci.

- Na vrcholu stojí **potřeba transcedence**: přesahu, vyššího principu, nadjá, víry v Boha, *„hlubokého prožití toho, že člověk je součást většího celku – lidstva, přírody, Země, a nakonec celého vesmíru*“.[90] Tyto Maslovowy potřeby mají universální platnost jak pro děti, tak pro lidi různého věku. Všechny potřeby jsou všudypřítomné a pro zdraví a pocit pohody je nezbytné, aby byly přítomny podmínky pro jejich uspokojování.

[89] Srov. ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2001, 132–134.
[90] ŘÍČAN Pavel: Psychologie náboženství a spirituality, Praha: Portál, 2007, 233.

II. KŘESŤANSKÁ VÝCHOVA DĚTÍ K PŘIJETÍ BOHA A JEHO POSELSTVÍ

Křesťanská výchova respektující vývojové zvláštnosti vede k integraci a identitě všech složek v harmonickou osobnost dítěte. V předškolním věku se tvoří základní představy o Bohu a dispozice k přijetí víry - Bůh je základ mého bytí. Další období života umožňuje růst a rozvoj těchto základů. Předškolní dítě emocionálně prožívá přítomný okamžik, **žije aktuálně „dnes a zde".** Na tvorbě základních představ o Bohu se podílí rodinná výchova, ale také mateřská škola. **KRISTUS je centrem výchovy v předškolním věku**. Křesťanská výchova **rozvíjí celostně**, vzhledem k vývojovým zvláštnostem **myšlení** (porozumění symbolům, změna smýšlení), **citů** (společenství, slavení víry, hodnoty, prožitek), **vůle** (cit pro spravedlnost, svědomí, pravidla a sebekázeň). Výchovou dítěte se zabývá pedagogika. Jako vědní disciplína, se definuje jako věda o výchově.[91] Cíl výchovy Jan Amos Komenský spatřoval ve:[92]

1. vzdělání - poznání sebe a světa,
2. mravnosti - ovládání sebe
3. zbožnosti – povznesení k Bohu.

Křesťanská výchova by měla být **výchovou k nelhostejnosti**, více než osvojováním reálií z biblické dějepravy by měla být **výchovou důvěry ve smysl světa a života** (i když ho mnozí nenazývají náboženskými slovy) a snahou naučit děti vnímat řeč symbolů, číst znamení doby a rozumět dnešku jako Boží výzvě.[93]

4. KŘESŤANSKÁ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V křesťanských třídách mateřských škol se děti učí na svém stupni rozvoje osobnosti a ve svém věku žít křesťanské zásady ve vrstevnické skupině. Bylo by chybou čekat, až budou chápavější, protože děti v předškolním věku jsou schopné prožívat svou víru. I když se nemůžeme opírat o racionální argumentaci, základy víry se v tomto věku tvoří rozvojem a výchovou citového a smyslového vnímání. Matějček upozorňuje na důležitý moment ve vývoji a výchově dítěte. Výrazným rysem psychické výbavy dítěte je tzv**. sugestibilita**. Znamená to, že *„dítě je*

[91] Srov. JANIŠ Kamil, KRAUS Blahoslav, VACEK Pavel: Kapitoly ze základů pedagogiky, Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 6.
[92] Srov. VÁCLAVÍK: Cesta ke svobodné škole, Hradec Králové: Líp, 1997, 17.
[93] Srov. HALÍK Tomáš: Dotkni se ran, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, 87, 109–112.

mimořádně vnímavé vůči tomu, co se mu s autoritou sděluje či ***předkládá k věření***“.[94] Předškolní období je dobou pohádek, obdobím, kdy věří svým charakteristicky dětským způsobem na dárky od Ježíška, Mikuláše, čerty, strašidla. Děti mají rády tajemství a tajemno. Dítě je velmi tvárné a manipulovatelné, dá se k čemukoli svést a navést, nalákat, zpracovat k postoji k čemukoliv. Je z morálního hlediska nepřístupné, manipulovat v tomto smyslu s dítětem. Ani křesťanská výchova nesmí v tomto směru s dítětem manipulovat.[95]

4.1 POJEM NÁBOŽENSKÁ PEDAGOGIKA – místo křesťanské výchovy v evropské kultuře

O náboženské pedagogice není dosud u nás v odborné pedagogické veřejnosti dostatek informací a pod tímto pojmem si mnozí představí např. výuku náboženství. Náboženská výchova se liší v mnohém od tradičního pojetí výchovy. Podstatou náboženské, křesťanské pedagogiky je **výchova dítěte v duchu křesťanské víry se zásadním akcentem na duchovní rozměr lidského života**.[96] Je zcela zřejmé, že nemůžeme pominout vlivy, které má na výchovu náboženství, i přítomnost křesťanství v evropské společnosti po mnohá staletí.[97] V našem kulturním prostředí nelze pominout význam křesťanství, ale zároveň **trauma ideologie** totalitního režimu. Komunistický ateismus, jako myšlenkový systém, Boha popíral, náboženství považoval za nepřijatelné pro člověka rozumně myslícího. Halík uvádí, že pokud ateismus hlásal smrt Boha a touto ideologií ovlivnil mnoho lidí, pak „***jediným místem, odkud může zapomenuté a vytěsňované slovo Bůh zas nabýt smyslu, je Ježíšův příběh***.“[98] Místo, kde může být Bůh zakoušen jako živý, je Ježíš z Nazareta. Křesťanství tvrdí, že „*Bůh není Bohem bez vztahu a mimo vztah k lidem a člověk není člověkem bez vztahu a mimo vztah s Bohem*.“[99] Dokonce je člověk s Bohem ve vztahu, i když si onen vztah neuvědomuje a v Boha nevěří. Ambruster doporučuje evropské společnosti a evropskému křesťanství **návrat ke své tisícileté tradici**. Jeho věta je, soudím, aktuální nejen pro společnost, ale i pro křesťanskou výchovu dětí: „***Myslím, že přišel čas zasadit semínko evangelia… Semínko úplně stačí – má v sobě život***.“[100]

[94] MATĚJČEK Zdeněk: Rodiče a děti, Praha: Avicenum, 1989, 147.
[95] Srov. MATĚJČEK, op. cit., 124–125.
[96] Srov. VÁCLAVÍK Vladimír: Cesta ke svobodné škole, Hradec Králové: Líp, 86–92.
[97] Srov. HALÍK Tomáš: Dotkni se ran, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, 70–75.
[98] HALÍK: op.cit., 65.
[99] HALÍK: tamtéž 69.
[100] AMBRUSTER Ludvík: Pán Bůh má rád smíšený les, in: Universum 2 (2008) 12.

4.2 CÍL KŘESŤANSKÉ VÝCHOVY

Jak již bylo uvedeno, podstatou křesťanské pedagogiky je výchova dítěte v duchu křesťanské víry. Křesťanský postoj k životu spočívá na víře, že lidský život je vykoupen Ježíšem Kristem. **Cílem křesťanského rozvoje** osobnosti je seberealizace, která předpokládá vypořádání se s vlastním životem a přijetí svého života před Bohem. **Uskutečňuje se vyváženou láskou k Bohu, láskou k bližnímu a láskou k sobě**. Smysl víry je v tom, aby se skrze ni život zdařil, a byl prožit v plnosti. Důvěra, radost, víra, láska a naděje umožňují hledět do budoucnosti a čerpat sílu pro všední den. Křesťanská výchova staví na úctě k životu, nevytěsňuje postoje k nemoci, smrti a stáří. Není-li víra tímto způsobem žita a konkrétními lidmi nebo v církvi zakoušena, nemůže se přenášet dál a odumírá. Mnoho lidí se pak distancuje od církve, náboženský smysl ztrácí na významu, člověk Boha nepotřebuje, nebo si o něm utvořil strach nahánějící představy.[101] Křesťanská výchova klade výrazný akcent na duchovní stránky života, důraz klade na výchovu v rodině. Vede dítě k chápání náboženského pojetí světa a rozvoji víry v Boha. Jako svůj hlavní cíl vidí výchovu mravní osobnosti.

Definice křesťanské výchovy, která klade důraz na náboženskou stránku lidského života, je odlišná od materialistického pojetí i od definice Deklarace práv dítěte: *„**Křesťanská výchova je úmyslné působení na dítě, aby harmonicky rozvinulo všechny své schopnosti tělesné, intelektové, citové, sociální i vlohy nadpřirozené a mohlo dosáhnout svého cíle pozemského i věčného**“*.[102] Pro srovnání můžeme uvést definici výchovy Deklarace práv dítěte z roku 1959: *„Výchova je proces, který pomáhá zvýšit všeobecnou kulturní úroveň člověka a umožňuje rozvíjet jeho schopnosti, úsudek, smysl pro morální a sociální odpovědnost a stát se platným členem společnosti“*.[103]

4.3 KŘESŤANSKÁ NÁBOŽENSKÁ SKUPINA

Náboženská skupina má v předškolním věku vedle rodiny a kolektivu mateřské školy důležité místo ve výchově. *„Každé náboženství existuje v sociálním kontextu. Nemůžeme si představit náboženství bez skupiny jednotlivců,*

[101] Srov. FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 11–12.
[102] TOMÁŠEK František: in VÁCLAVÍK Vladimír: Cesta ke svobodné škole, Hradec Králové: Líp, 1997, 88.
[103] in: op. cit.: VÁCLAVÍK Vladimír, č.7, 165.

kteří je praktikují“.[104] Na úrovni představ spjatých s vírou (názory, přesvědčení) slouží náboženství jako soustava, která vyjadřuje smysl a cíl lidského života. Náboženství poskytuje nejen **myšlenkovou soustavu** dávající smysl, ale také modely a vzorce chování, které přijímáme jako vlastní. Zvnitřňujeme obsah víry (vyznání) a rituály (bohoslužebný život, slavení liturgie) a **zažíváme tak integritu a prožíváme identitu**. Halík k tomu uvádí: „*Náboženství je silná, vitální a ambivalentní skutečnost našeho světa, zdroj energie, který může být použit k destrukci nebo ke kultivaci lidského společenství*“.[105]

4.3.1 Funkce náboženské skupiny

Náboženská skupina se vyznačuje - podobně jako rodina - tím, že **naplňuje celou řadu sociálně psychologických potřeb jedinců**. Právě sociálně psychologická perspektiva umožňuje zvláštní a specificky přínosný pohled na náboženskou a mravní výchovu v rodině, na opakované skupinové slavení svátků a liturgie, vyznávaní dogmat i účast na rituálech. Náboženská skupina poskytuje jedinci kromě specifických náboženských prožitků také běžné formy uspokojení ze společných činností při trávení volného času, při spolupráci na nejrůznějších akcích, při nichž dochází k vytváření interpersonálních důvěrných vztahů.

4.3.2 Funkce rodiny v náboženské výchově dítěte

Matka a otec mají rozhodující, ovšem nikoli výlučnou roli při samotném vzniku představ o Bohu, víře, církvi. Významný je životní postoj těchto lidí, hlavní smysl života, hodnotová stupnice, zda dítě v jejich životech konkrétně může zakusit lásku, důvěru, odpuštění. Označení rodiny jako **„domácí církve“** svědčí o **mimořádném postavení rodinné výchovy**,[106] je výzvou, aby v křesťanské rodině probíhala zkušenost první evangelizace, katecheze a modlitby, předcházela, doprovázela i doplňovala další výchovu dětí. Rodinné společenství zprostředkovává evangelium v souvislosti se základními lidskými hodnotami. Křesťanská výchova v rodině je přirozená, nesená silnými citovými vazbami, spojující děti a rodiče.[107]

---

[104] Srov. HOLM Nils G.: Úvod do psychologie náboženství, Praha: Portál, 1998, 19.
[105] HALÍK Tomáš: Mezináboženský dialog mezi výzvou a realitou, in: Universum 1 (2008) 27.
[106] Srov. FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 22-25.
[107] Srov. DŘÍMAL Luděk: Katecheze jako činnost společenství církve, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2003, 10-11.

4.4 VÝCHOVA A JEJÍ PODMÍNKY[108]

Interakcí tří aspektů je podmíněna každá výchova. Je to interakce aspektu biologického, psychologického, sociologického. Podmínky výchovy můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní jsou biologické a psychické podmínky, tedy vlastnosti vrozené i získané, věkové a individuální zvláštnosti a životní zkušenost. Mezi vnější podmínky patří klima, prostředí.

4.4.1 Vnitřní podmínky výchovy

1. Fyzická (biologická) stránka: zahrnuje vnitřní vrozené předpoklady, dědičnost, celkové tělesné zdraví a zdatnost, typ tělesné konstrukce. Biologická stránka osobnosti jedince má bezprostřední vliv na jeho psychiku, na procesy zrání a učení. Podkladem pro psychické dispozice je především charakter nervové soustavy – síla, pevnost, stálost, dráždivost, vyrovnanost. Také typ temperamentu cholerika, flegmatika, melancholika, sangvinika. Nervová soustava umožňuje rozlišit tři složky osobnosti, které lze ovlivňovat výchovou:

1. **Konativní** (akční) oblast je fylogeneticky nejstarší a představuje v organismu základní nervové procesy jako vzruch, útlum, reflex, instinkt. Ve výchovném působení jde o rozvoj vrozené aktivity. Je nejméně tvárná a ovlivňování této složky je celoživotním procesem.
2. **Emotivní** (citová) oblast daná typem temperamentu. Výchovou můžeme formovat povahové vlastnosti ve vztahu k sobě samému, k lidem, hodnotám, názory transformovat v přesvědčení.
3. **Kognitivní** (rozumová) oblast je výsadou člověka, fylogeneticky nejmladší, je nejsložitější a nejtvárnější. V této oblasti se rozvíjejí intelektové schopnosti jako vnímání, myšlení a řeč, paměť), její pomocí působíme na utváření názorů.

2. Psychická stránka

Na základě anatomicko fyziologických zvláštností se vyvíjí psychické předpoklady. Psychická stránka zahrnuje úroveň poznávacích schopností, temperament, talent, nadání, vlohy, tvořivost, emocionalitu, zájem, volní a charakterové vlastnosti.

[108] Srov. JANIŠ Kamil, KRAUS Blahoslav, VACEK Pavel: Kapitoly ze základů pedagogiky, Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 58–69.

4.4.2 Vnější podmínky výchovy

Socializační činitelé tvoří vnější podmínky výchovy. Jak je uvedeno, podmíněnost výchovy souvisí s vrozenými dispozicemi stejně jako s prostředím, tedy prostorem hmotné a duchovní povahy, jež je dítěti zdrojem podnětů. Zahrnuje úroveň společnosti, charakter skupiny, kde se realizuje výchova. Prostředí vytváří základní podmínky pro existenci, má vliv na výchovu tak, že samotný vývoj dítěte v pozitivním i negativním smyslu, může výchovu podporovat i komplikovat. Pedagogizace prostředí znamená, že **podmínek prostředí můžeme ve výchově využít**. Příjemné prostředí, estetická úprava, květiny, výzdoba, barvy působí přirozeně a harmonicky. V prostředí, kde dítě vyrůstá, prostředí rodiny, mateřské školy, dochází k socializaci a integraci do společnosti.[109] Prostředí ovlivňuje dítě na různých úrovních:

1.**Mikroprostředí** představuje nejmenší i intimní prostor s bezprostředně a intenzivně působícími podněty, je vymezeno přímým kontaktem a významem všech svých členů, vymezením rolí. Jedná se o prostředí malých sociálních skupin, do kterých se jedinec dostává výběrově (**kolektiv** mateřské školy, zájmová skupina) a nevýběrově, tím, že se do ní rodí (**rodina**).

2. **Lokální prostředí** vymezujeme místem **bydliště** a jeho okolím. Podněty nepůsobí již tak intenzivně, ale ve výchovném působí je pozitivně vychovatel využívá. Jedná se o život na vesnici, ve městě, tradice, významné budovy, atd.

3. **Regionální prostředí** je určitý kraj s určitou subkulturou danou charakterem pohraničního nebo vnitrozemského, zemědělského, průmyslového, turistického kraje.

4. **Makroprostředím** rozumíme prostředí celospolečenské, jehož vlivy se promítají do všech předcházejících rovin prostředí a zprostředkovaně působí na všechny členy společnosti. Jedná se o státní, národní, politické, kulturní, historické i přírodní vlivy. Často je dítěti prezentováno ze sdělovacích prostředků.

[109]Srov.VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 16–20.

5. VZNIK A ROZVÍJENÍ DĚTSKÉ PŘEDSTAVY O BOHU

Náboženssko-psychologické výzkumy poukazují na to, že představa o Bohu vzniká již v prvních letech života. Je ovlivňována společensko-kulturním prostředím a vedle podílu milosti je zakořeněna v lidské zkušenosti.

5.1 POHLED VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE NA TVOŘÍCÍ SE POSTOJ VÍRY A PŘEDPOKLADY PRO PŘIJETÍ VÍRY

Zrání věřícího člověka a konkrétní formy tvořícího se postoje víry úzce souvisí s jednotlivými vývojovými obdobími a **neděje se tak izolovaně od rozvoje celé osobnosti**. V roce 1981 formuloval Fowler nejznámější teorii popisující ontogenezi religiozity. V procesu rozvoje náboženského života rozlišuje šest stupňů. S předškolním obdobím se kryje „**intuitivně projektivní víra**“.[110] V předškolním období se připravují dispozice, které později budou ovlivňovat vztah dítěte k Bohu a k víře. Jak bylo uvedeno, předškolní dítě vnímá skutečnosti emotivně a intuitivně, jeho myšlení je egocentrické a předpojmové, ve vnímání převládá fantazie. Dítě tento svůj způsob vnímání světa přenáší na Boha (antropomorfismus). Mezi předpoklady přijetí víry patří přirozená schopnost věřit, (bazální důvěra lidem a pocit jistoty z rodiny), neboť bez schopnosti věřit není náboženská víra možná. Přirozená schopnost věřit obsahuje:

1. Důvěru v život a jeho smysl.
2. Důvěru v existenci smyslu života, dobra, pravdy.
3. Zkušenost člověka s jeho ohraničeností. Zkušenost s transcedencí.
4. Schopnost úžasu a obdivu, kdy se člověk těší z přírody, života,[111] druhých lidí, vede k úžasu, obdivu, dalšímu poznávání a hledání Boha.

5.2 VZNIK A ROZVOJ DĚTSKÉ PŘEDSTAVY O BOHU U PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Dítě ve věku tří až čtyř let myslí v obrazech a symbolech, jeho logika je logika obrazová. I v dalším období do šesti let je myšlení názorné, takže myšlení o Bohu předchází představa o Bohu, či spíše její předběžná forma.[112] Aktivní účast dítěte na vytváření představy spočívá na schopnosti vytvářet si vnitřní obrazy, tzn.

[110] Srov. DŘÍMAL: Katecheze jako výchova víry, 8–17.
[111] Srov. KUBÍČEK Ladislav: Život-největší umělecké dílo, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2003, 5–49.
[112] Srov. FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 13–28.

schopnosti imaginace. Jak již bylo uvedeno, rozhodující roli na vzniku dětské představy o Bohu hrají bezesporu matka a otec, ale i kontaktní osoby doprovázející tuto fázi života dítěte. Pro rozvoj náboženských představ a náboženský vývoj platí zákony socializace.[113] Dítě se svou **schopností identifikace a imitace** přejímá od všech dospělých kontaktních osob způsoby chování i myšlení, hodnotové normy, jejich životní postoj, hlavní smysl života, ale i to, zda se dá v jejich životě konkrétně zažít a pocítit láska, odpuštění, důvěra či naděje. Nezastupitelný význam mají významní druzí, prarodiče, příbuzní, dospělé kontaktní osoby - učitelky v mateřské škole, kněží, tedy osoby, ke kterým má dítě kladný emoční vztah.

5.2.1 Vznik představy na základě životní zkušenosti

Ve své představě navazuje dítě na docela konkrétní zkušenost se svým prostředím, tedy na zkušenost s primárními osobami, ke kterým má vztah. Tento zkušenostní vzor existuje už v nejranějším vztahu dítěte k matce a první životní zkušenosti získává v úzkém spojení s matkou. Matku si dítě idealizuje a přisuzuje jí veškerou dokonalost. Již v prenatálním období začíná naprostá závislost dítěte na matce, ona ho **přijímá nebo odmítá**. Mateřský vztah je stěžejní, až později je matka jako první kontaktní osoba doplněna jinými významnými osobami.

5.2.2 Vznik představy na základě vlivu svědectví rodičů a slavení

Vztah rodičů a dítěte prakticky dítě v předškolním věku přenáší na vztah k Bohu. K základní orientaci na Boha dochází dítě tak, že se svou přítomností účastní např. modlitby rodičů. Ve společné modlitbě s rodiči dítě nejprve zažívá, že se rodiče obrací na někoho jiného, kdo není vidět. Z této zkušenosti dítěte vyplyne, že toto mluvení má v životě důležité místo. Příklad rodičů má pro základní představu o tom, jaký Bůh je, daleko důležitější význam, než jakékoliv vysvětlování a poučování. Dítě tak získává nenahraditelnou zkušenost s Bohem. Neméně důležitou roli hrají i první jiné náboženské zkušenosti: **způsob slavení** velkých křesťanských svátků, Velikonoce a Vánoce, liturgie, rodinná slavení.

[113] Srov. FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 13–28.

5.2.3 Vznik představy na základě verbálního doprovodu

V předškolním věku přichází dítě s řadou otázek a samo si přeje o Bohu mluvit. Mnohem důležitější než přesná vyčerpávající teologická odpověď, je pro dítě opravdové **svědectví vlastní víry** a to, aby se jeho otázkou někdo zabýval. Dítě by mělo zažít, že můžeme žít s řadou otevřených otázek a tajemství. Odpověď na jeho otázku vždy musí být pravdivá, uzpůsobená jeho možnostem chápání. Dítě nepoznává jaký Bůh je na základě rozumového uvažování a výkladu, ale na základě svých konkrétních zkušeností a **pozorováním lidí, kteří o Bohu svědčí.** Dítě by mělo poznat Boha jako toho, kterému lze důvěřovat. Jako milosrdného a dobrého Boha, který se nám zjevil v Ježíši Kristu.[114]

5.3 PŘEDPOKLADY PRO PŘIJETÍ VÍRY

5.3.1 Bůh mě přijímá - vnímání důvěry, jistoty, bezpečí[115]

Základ víry spočívá v jistotě, že mne Bůh přijímá. My lidé jsme poznali lásku, kterou k nám Bůh má, a věříme v ni.[116] Lidé mají lásku, ale Bůh je láska. **Láska** není činnost, je to pravá **podstata Boha.** Tillich definuje víru jako *„odvahu přijmout přijetí“*[117] od Boha:

1. Bůh nás přijímá, ať se děje cokoliv.
2. Boží láska je nekonečná.
3. Boží lásku mohu přijmout do života.

Odvahu opravdu vyžaduje víra v to, že ať se děje cokoliv, Bůh nás přijímá. To přesahuje lidskou zkušenost. Boží lásku nebudeme schopni nikdy cele pochopit. Překonat strach vyžaduje odvahu vkročit do bezedné hlubiny lásky. Strach se s vírou nesnáší. Apoštol Jan píše, že dokonalá láska vyhání všechen strach.[118] Není těžké věřit v Lásku Boha. Mnohem těžší je třetí krok odvahy: Boží Lásku osobně přijmout do života. Víru v Boha Stvořitele můžeme začít prožívat s dětmi v předškolním období. Víru, v jediného Boha, o kterém nás učí Ježíš.[119] K živé víře je potřebná odvaha, láska, velkorysost a tolerance. Základní princip, který v teologii existuje říká, že víra v sobě zahrnuje odpověď na nejhlubší otázky lidského srdce. Obsahem víry je můj život. Ukazuje, jak být opravdovým

[114] Srov. FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 145.
[115] Srov. BREEMEN Peter G. van: Jako rozlámaný chléb, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, 11–14.
[116] Srov. 1 J 4, 16.
[117] Srov. BREEMEN: op.cit., 13.
[118] Srov. 1 J 4,18.
[119] Srov. VRIES Tinie de: Tím vše začíná, Amsterdam: Vydala Ekumenická rada církví, 1989, 6.

člověkem, dává poznat moji **identitu: Bůh je základ mého bytí.** Každý člověk má být přijímán a milován takový, jaký je. Život v nepřijetí má osudové následky. Stává se životem, v němž nejzákladnější lidská potřeba je nenaplněna. Dítě, které je nepřijaté rodiči i druhými, má podlomené samotné základy své existence. Přijetí tedy znamená, že je dítěti umožněno být sám sebou, dává zakusit pocit vlastní hodnoty, sebeúctu. Přijetí druhými a láska z dítěte činí jedinečnou a nenahraditelnou bytost nikoli pro to, co dělá, ale pro to, kým je. Přijímaný člověk je šťastný a může růst.

5.3.2 Bůh mě má rád – vnímání lásky[120]

V předškolním období je opravdu obdobím nejvhodnějším pro utváření základů víry. Základem je dávat dětem prožít, že je dítětem milovaným, že Bůh je nejhlubší základ našeho bytí. **Stěžejní věta křesťanské výchovy pro předškolní děti zní: BŮH MĚ MÁ RÁD!** Mnohdy pedagog či rodič dělá chybu, když poukazuje na to, jak je důležité milovat Boha. Ano, to je bezesporu pravda, ale mnohem důležitější je ten fakt, že Bůh miluje nás. Dítě má zkušenost s konkrétní lidskou láskou rodičů a na tomto základě může pedagog ukazovat na ještě větší dimenzi lásky. Předškolní dítě si neumí představit, že by ho rodiče přestali mít rádi. I když udělá něco chybného a zlého, rodičovská láska k dítěti se nemění a tato rodičovská láska je ukazatelem na mnohem větší, neměnnou, nepodmíněnou lásku Boha. Breemen uvádí, že *„celé evangelium je třeba chápat z pohledu dítěte, které nepoznalo nikdy nic jiného než lásku a které zkouší dělat to nejlepší, protože je milováno“*.[121] Člověk víry ve svém životě vychází z důvěry v lásku.

Bůh mě opravdu miluje a přijímá takového jaký jsem, s radostmi, úspěchy i neúspěchy. Toto zjištění dává základy zdravého sebepřijetí a vnímání Boží lásky již předškolnímu dítěti: **Jsme vyrytí do Boží dlaně**,[122] **Pán je dobrý pastýř**,[123] **Bůh zná každý detail života a miluje mne**.[124] V Bibli lze nalézt daleko více pasáží, kdy Bůh ukazuje, jak miluje každého z nás. Ještě předtím, než jsme přišli na svět nás Bůh miloval, vstupuje i aktuálně do každého okamžiku života, který právě prožíváme, do našich dějin. Bůh miluje osobně i universálně.

---

[120] Srov. VELLA Elias: Ježíš – lékař těla i duše, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006, 100-104.
[121] Srov. BREEMEN Peter G. van: Jako rozlámaný chléb, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, 27.
[122] Srov. Iz 49, 14-17.
[123] Srov. Ž 23.
[124] Srov. Ž 139.

5.4 FALEŠNÉ PŘEDSTAVY O BOHU

Poselství a vnitřně přijaté příkazy z raného dětství se promítají do života dospělého člověka. Úzkosti z dětství, potlačování některých částí „já“, rané představy o sobě a Bohu, mohou způsobit ustrnutí vývoje. A tato zranění mohou ovlivňovat další život. Člověk je sice determinován geny, výchovou a prostředím, ale do jisté míry může změnit svůj styl i způsob uvažování na racionální i emocionální úrovni.[125] Změna je možná vykročením na cestu života, ke které je třeba rozhodnosti a úsilí odhalit v sobě negativní mechanismy úzkosti, strachu a závislosti. Psycholog Adler zmiňuje: „*Nezáleží na tom, co si člověk přináší, ale na tom, co z toho udělá.*“[126] V nitru člověka se tvoří civilizace lásky. Mezi nejčastější falešné představy o Bohu můžeme zařadit tyto: trestající Bůh soudce, Bůh smrti, Bůh počtář, přetěžující Bůh.

5.4.1 Trestající Bůh-soudce

Bůh je chápán jako tyran a despota vzbuzující hrůzu a strach. Tento Bůh je pro dítě soudcem, který každý poklesek přísně potrestá. Existenční podmínkou tohoto Super-Boha je bát se ho a milovat, protože kdyby Boha ztratil, není člověk nic.[127] Zásadní roli zde hraje zkušenost nedůvěry z rodiny. Velmi přísná a tvrdá, až **despotická výchova rodičů**, která zná jako jediný výchovný prostředek trest, nebo dokonce týrání dítěte, často velmi paradoxně dítě k rodičům **silně citově připoutá**. Toto připoutání se dítěte je jen obranným mechanismem proti strachu, ze ztráty lásky rodičů. Zkušenost dítěte, se kterým se špatně nakládá, přenesená do vztahu k Bohu se projeví podvědomým strachem z jeho lásky.[128] Obranou dítěte proti stavu trestání nebo ochrany může být idealizace Boha. Tento Bůh je smýšlený a vytoužený Bůh, který je pomocníkem v jejich nouzi. Děti utíkají v snových představách k „dobrému Bohu“, do kterého promítnou všechny pozitivní vlastnosti, lásku a důvěru, které se jim nedostává od rodičů. Může se zdát správný útěk k Bohu, ale je to destruktivní útěk od zlého světa u lidí do dobrého světa u Boha. Zdánlivě pozitivní představa „Boha, který všechno řídí“, maskuje sadistického Boha pod touto pozitivní představou. Sadistický „Bůh, který všechno řídí a zařídí“, „Bůh-soudce, policajt“, může u dítěte vyvolat nepřiměřené úzkosti, psychosomatické poruchy a neustálý pocit viny. Tento démon je identický

[125] Srov. JUNG Mathias: Malý princ v nás, Praha: Portál 2008, 69–73.
[126] JUNG: op.cit., 74.
[127] Srov. FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 92–100.
[128] Srov. FRIELINGSDORF: op. cit., 39–40.

s vlastním prožíváním a negativním poselstvím otce a matky, s přenášením těchto představ na Boha. Děti s nějakým tělesným postižením, či vadou mohou svůj handicap vědomě či nevědomě považovat za Boží trest za hříchy rodičů nebo za trest za vlastní selhání. Rodiče, kteří byli ve svých citech rozpolceni, střídavě projevovali dítěti náklonnost a odmítání, mohou být příčinou představy Boha, který je nevypočitatelný despota, jež stejně bezdůvodně trestá a zatracuje i uděluje milost. Vzniká pochybnost o spolehlivosti a věrnosti Boha. Komplex méněcennosti z dětství s představou, že dítě není hodno lásky a dokonalého perfekcionalistického ideálu nikdy nedosáhne se stává zdrojem pocitů viny s následným sebepotrestáním a sebeničením. Příčinou je domněnka, že potrestá-li dítě samo sebe, unikne trestu od Boha i jeho odsouzení. Další variantou trestajícího Boha je přísný všemohoucí Bůh-otec, před nímž člověk uspěje pouze v roli hodného dítěte. Touto představou trpí děti autoritativních otců vyžadujících otrockou poslušnost.

Reedukace: Destruktivní představa Boha-soudce, negace života a sebetrestání se dá prorazit jen odhalením této představy jako falešné a nahrazením nebo doplněním o pozitivní představu Boha milosrdného a milujícího, Boha biblického zjevení. Předpokladem uzdravení od falešné představy je svobodné rozhodnutí a víra v to, že Bůh chce můj život se všemi nedostatky a deficity uzdravit a moje viny odpustit. Pro zdravý vývoj je nezbytné překonat panovačného tyrana uvnitř a vzdorovat každému, kdo se uvnitř nebo nad námi vypíná jako samozvaný vládce.[129] Zkušenost přijetí a odpuštění osvobozuje od destruktivních výčitek k pravému životu.

5.4.2 Démonický Bůh smrti

Tento Bůh přináší nikoli život, ale smrt a odmítnutí. Má moc každým okamžikem přestřihnout nit života. Když člověk udělá nějakou chybu, nechá ho padnout do věčné propasti zatracení. Vůči Bohu smrti se člověk musí podřídit, chovat se co možná nejméně nápadně a tiše. Člověk prožívá existenciální ohrožení života, i úzkost z nevypočitatelnosti Boha, který je jednou přátelský, pak zas odmítavý.[130] Falešná představa má zásadní **spojitost s rozhodováním rodičů**, převážně matky, **o životě či smrti dítěte**. Pakliže je dítě nevítané, nechtěné, na základě vnitřního odmítnutí není matka s to, zprostředkovat narozenému dítěti

[129] Srov. JUNG Mathias: Malý princ v nás, Praha: Portál 2008, 34–38.
[130] Srov. FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 102–107.

úplný pocit jistoty a bezpečí, nutnou základní důvěru. Neboť nevědomě došlo k popření života, které bylo dodatečně proměněno v přitakání životu. Dítě má účast na citovém životě své matky již v prenatálním období. I pozitivní či negativní postoj matky k vlastnímu těhotenství má pro dítě zásadní význam, který se odrazí v prožívání. Dítě nic neztratí z pozitivních nebo negativních prožitků prenatálního období, přičemž se základní postoje k životu utváří již v matčině těle. Tyto následky jsou citelné v nedůvěře lidem, životu a Bohu. Projeví se jako prázdnota smyslu ve vztahu k životu. V nešťastné pozici odstrčeného dítěte, outsidera, toho posledního, ustrne a žije člověk mnohdy i v dospělosti, pokud v dětství neprožije pocit přijetí a bezpečí.[131] Takový člověk snadno sklouzne k závislosti na čemkoli, od kouření, sexu, alkoholu, majetku po závislost na práci, či uplatnění. Závislost, uvádí Jung, je nemoc smyslu.[132] Droga či chorobné chování jsou v jádru touhou po životě a lásce.

Reedukace: Pro získání základní životní důvěry dítě potřebuje prožít pocit bezpodmínečného přijetí, uvěřit, že u Boha je drahocenný, že právě Ježíš s ním sdílí jeho bolest a smrtelnou úzkost z odstrčení a povolává ho k životu. Jizvy zůstávají, ale Ježíšem jsou proměněny.[133] Zmrtvýchvstalý Ježíš ukazuje svoje viditelné jizvy na svém těle Tomášovi, ale **ukazuje naději** přesahující místo a čas. S dětmi v předškolním věku můžeme číst, hodnotit **příběhy o Ježíši**, učit je dívat se na svět Ježíšovýma očima a jeho rukama jednat, aby se tak Ježíš stal dítěti reálným svědkem a prostředníkem lásky Boha, kterého nám přibližuje. Důležitým krokem směrem k vlastnímu životu je také uzdravení představy Boha, která vznikla způsobem výchovy, kde se dětem **Bohem nebo peklem vyhrožovalo**. Pro uzdravení představy Boha-smrti se člověk musí zříci negativních rodičovských poselství namířených proti životu a přepsat je pozitivním osobním rozhodnutím pro život. Ve společenství bližních, v přijetí, může každý člověk zapouštět kořeny a růst. V náboženské výchově je důležité vést děti k úctě k životu, radosti z lidských vztahů, z dávání a sdílení.[134]

[131] Srov. FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 64–65.
[132] Srov. JUNG Mathias: Malý princ v nás, Praha: Portál 2008, 51–52.
[133] Srov. FRIELINGSDORF:op.cit., 82.
[134] Srov. JUNG: op. cit., 53–54.

5.4.3 Bůh počtář-účetní[135]

Tento všudypřítomný Bůh zapisuje a automaticky registruje každé provinění. Každou chybu člověka proti zákonu pečlivě zapisuje a stejně jako Bůh-soudce klade tresty za zapsané hříchy. Pozitivní biblický význam symbolu Božího oka[136] tato představa převrací. V tomto negativním smyslu je to oko, které vše vidí. V náboženské výchově může rodič a vychovatel Boží zrak zneužít jako výchovnou pomůcku k zastrašování dětí neustálým připomínáním, že Bůh zná i ty nejtajnější myšlenky, všechno vidí a slyší. Následkem takové výchovy je pocit viny, strach a úzkost z tohoto pseudo-Boha, že špatné činy před ním neobstojí. Systematickým podněcováním **strachu z hříchu** se z dítěte stává skrupulant, který se bojí udělat přestupek. Úzkost skrupulanta spočívá v pociťované vině ze života, že nesplní životní úkol.[137]

Reedukace: Výchovu, která odstraní takovou představu hříšníka musíme zaměřit na rozvoj odpuštění, jež přichází od pravého Boha, na radost z víry, radost ze svých duchovních a materiálních potencí a z kreativních schopností dítěte. Pro uzdravení této představy musíme ve výchově umožnit setkání s milujícím Bohem biblického zjevení, s milujícím Ježíšem a naučit se věřit jeho odpuštění. Pomohou biblické příběhy setkání Ježíše s hříšníkem, např. o milosrdném otci.[138] Nejtěžším krokem na cestě uzdravení je odpustit sobě a dát si odpustit.[139]

5.4.4 Přetěžující Bůh, Bůh- výkonu[140]

V přetížení tkví falešnost tohoto zdánlivě dobrého Boha. Tento Bůh svádí člověka k přehánění výkonu, který je sám o sobě dobrý, až k sebezničení a smrti. Člověk žije v domnění, že tím plní vůli Boží. Když nemůže „*diabolos*“ (působitel rozkolu) člověka svést ke zlu přímo, svádí ho aspoň k tomu, aby konal dobro nemírně. I naše dnešní společnost je výrazně zaměřena na výkon a úspěch. Tendence k výkonu se podporuje od základní školy až k získání postavení v zaměstnání. Mnoho dětí dnešní doby zažívá výchovu s tendencí k výkonu, žije v modelu života postaveného na práci. Tito rodiče přitom žijí v domnění, že vše dělají pro děti, a přitom paradoxně své děti svým stresujícím způsobem života

---

[135] Srov. FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 118–120.
[136] Srov. Ž 33, 18.
[137] Srov. FRIELINGSDORF: op. cit., 125–126.
[138] Srov. Lk 15,11.
[139] Srov. JUNG Mathias: Malý princ v nás, Praha: Portál 2008, 58–60.
[140] Srov. FRIELINGSDORF: op.cit., 127–131.

zanedbávají. Na děti nemají potřebný čas, ani lásku. Hodnota člověka se často posuzuje podle výkonu a jedinec tak usuzuje v sebehodnocení: „mám cenu jen natolik, nakolik pracuji a mám úspěch.“ Už v raném dětství jsou položeny základy této představy tím, že dítě úspěchem a výkonem získává rodičovskou náklonnost a uznání. Následkem pedagogiky výkonu je perfekcionalismus, skrupule. Sklon k této **výkonnostní strategii** přežití mají prvorozenci, nejstarší sourozenci, od kterých je výkon a odpovědnost za mladší podvědomě očekáván. Touto představou výkonu trpí více nejstarší dívky a ve svém životě ji umocňují tím, že neúnavě pracují pro druhé, vyčerpávají se a jakkoli je jejich činnost pozitivní, navzdory všem vztahům se cítí osamělé. Idealizované já a sebeklam přináší sice ocenění vlastní existence hysterickou sebeprezentací výkonu, ale tyto formy chování jsou také mechanismy vytěsnění a zastírají depresi.[141] Děti, které jsou vychovávány k výkonnostnímu způsobu myšlení, přenášejí tuto zkušenost na Boha v domnění, že si velkým úsilím, námahou a vlastním výkonem musí Boží lásku zasloužit. Představa Boha, který jako parazit žije na účet lidí, jako upír vysává životní síly a ještě zneužívá lidi, aby mu z lásky sloužili nečiní křesťanství radostné, ale velmi stísněné. Velmi nebezpečné je hlásání falešné nezištné lásky k druhému jako nejvyšší ctnosti. **Dítě přejímá zásadu tohoto nezdravého druhu lásky: *„Miluj svého bližního nade všechno, jen ne sám sebe.“***[142] Taková výchova k jednostranné asketické radikalitě přináší sebeničivé účinky. Ovšem biblická výpověď ukazuje na rovnítko mezi láskou k sobě a láskou k bližnímu.

Reedukace: Krokem z tohoto začarovaného kruhu výkonu je krok ku zdravé sebelásce, která se z úspěchu těší, ale není na něm otrocky závislá. K ní patří vnímání vlastních potřeb a přání a také odpočinek. Péče o emocionalitu dítěte a zameškaná výchova srdce potřebují svůj čas pro růst. Úkolem křesťanské pedagogiky je **dát dětem pocítit, že je Bůh má rád, takové, jaké jsou, v tomto světě, který pro ně stvořil**. Má děti rád, když udělají dobrou věc i věc špatnou, když jsou smutné i veselé, když se jim něco podaří, i když něco zkazí. Výborným pomocníkem se osvědčily biblické příběhy. Ježíš ukazuje milujícího a **dobrého Pastýře**[143] který se raduje ze ztracené a nalezené ovce, které dává vše, co potřebuje.[144]

[141] Srov. JUNG Mathias: Malý princ v nás, Praha: Portál 2008, 39–45.
[142] FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 113.
[143] Viz III. Kapitola, Praktický projekt Pastýř a ovce.
[144] Srov. Mt 18,12

6. DEFINITIVNÍ SE ZJEVENÍ BOHA A JEHO POSELSTVÍ V KRISTU

Kdykoliv mluvíme o Bohu, musíme si uvědomit platná slova Mistra Eckharta: ***„Bůh je stále více než to, co se o Bohu dá říct, vědět a zakoušet.“***[145] Křesťanský Bůh je Bůh, který se zjevuje a zakouší v osobních setkáních. Dal se poznat jako milující Bůh, který stvořil svět z lásky, pochází z něho veškerá skutečnost a přitom představa o Bohu zůstává ve své plnosti pro člověka neproniknutelným tajemstvím. Bůh se jedinečným a definitivním způsobem zjevuje **v osobě Ježíše Krista**.[146] Bůh je Bůh osobní, universální, pro všechny lidi. Bůh je úplně někdo jiný, je pro člověka napořád tajemstvím. Bůh se nedal lidem poznat jinak než jako láska. Tuto nejhlubší zkušenost zakusilo lidstvo s Bohem. Boží lásku dostáváme zdarma jako dar. Nemůžeme ji ztratit. Bůh se zjevuje v osobě Krista a tím **na sebe bere lidskou a oslovitelnou podobu**. Tato láska se dává i nám: Boží láska je „vylita do našich srdcí skrze Ducha svatého“,[147] koná zázraky i nyní, vytváří z lidí společenství. **Duch svatý je Boží láska**, o které Ježíš svědčil, kterou nám přinesl a která **musí pokračovat skrze nás**.[148]

6.1 CESTY VEDOUCÍ K SETKÁNÍ DÍTĚTE S BOHEM STVOŘITELEM - Výchova k úctě světa a člověka

Touha po Bohu je vepsaná do lidského srdce, protože člověk je stvořen Bohem a pro Boha.[149] Člověk může Boha odmítnout, zapomenout, ale také ho hledat, jak cestou rozumu, tak cestou srdce, či svědectvím těch, kteří ho k Bohu vedou. Dítě nepotřebuje důkazy Boží existence, ale cestu, jak se Bohu přiblížit. **Východiskem těchto cest je stvoření: svět a člověk.**

Svět: K poznání Boha můžeme dítěti pomoci dospět tak, že vnímáme skutečnost, že jsme součástí řádu světa i veškeré krásy stvořeného světa a věcí kolem. Stvořený svět je nám dán darem. Lidé mají žít v úctě k přírodě, životu, planetě Zemi (ekologické a biblické projekty).

Člověk: Člověk se ve své svobodě, hlasem svého svědomí, touhou po nekonečnu, svým bytím, ptá po existenci Boha, protože vnímá známky své

[145] FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 6.
[146] Srov. FRIELINGSDORF: op. cit., 15–20.
[147] Srov. Řím 5,5.
[148] Srov. BREEMEN Peter G. van: Jako rozlámaný chléb, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, 130–132.
[149] Srov. KATECHISMUS KATOLICKÉ CÍRKVE: Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001, čl. 31–34.

nehmotné duše. Dítěti touto cestou poznání Boha můžeme přiblížit naše **stvořené tělo** - zárodek věčnosti, tajemství a lásku, kterou nosíme ve svém srdci. Představujeme Boha, který je naším bytím. Ukazujeme Boha, který dává darem Ježíše v lidském těle. Předškolní dítě není schopno pochopit božství i lidství Ježíše v jedné osobě, proto ukazujeme na Ježíšovo lidství. Jo Croissant k tomu poznamenává: *„**je úžasné, že si Bůh zvolil za místo své přítomnosti právě naše tělo**. Není možné oddělit tělo od srdce, tělo od duše, tělo od ducha. Je to mimořádné tajemství, které by nás mělo uvádět k úžasu, k hluboké úctě k našemu tělu a které bychom měli považovat za místo zjevení Boží přítomnosti“*.[150] V současné době musí dát pedagog dětem, více než kdy jindy, **pocítit úžas nad darem života a tajemstvím člověka** s celou jeho důstojností. Křesťanská výchova musí stavět na těchto pilířích. Všichni jsme svědky zmateného hledání smyslu a vlastní identity dospívajících, pohrdání a destrukce těla (potrat, eutanazie, drogy, anorexie) na straně jedné, ale i nezdravého uctívání a módního kultu těla na straně druhé. Učiní-li člověk zkušenost s Boží láskou, participuje na ní láskou k sobě samému, i vlastní láskou k druhým lidem. Tato základní zkušenost, duchovní prožitek Boží lásky je stěžejním východiskem pro etické jednání a odpovědné chování. Etika je s křesťanstvím úzce spjatá a křesťanství je proto označováno za etické náboženství.[151] Děti rozvíjíme ve schopnosti úžasu a důvěry, k tomu, co je přesahuje, k radostné účasti.

6.2 CESTA VEDOUCÍ K SETKÁNÍ DÍTĚTE S JEŽÍŠEM - Výchova kristocentrická

Křesťanská víra říká, že Bůh není anonymní. Proti skrytosti a mlčení stojí jeho **definitivní zjevení**, jeho jméno – osobnost a lidství Jednorozeného. Halík k tomu uvádí: *„**Boha lze oslovit a pozvat do svého osobního života a světa, oslovíme-li ho jménem jeho Syna**,*[152] *prosíme-li ho ve jménu jeho Syna, říká evangelium“*.[153]

6.2.1 Setkání s dítětem Ježíšem o Vánocích

Je mnoho těch, kteří v sobě kvůli výchově bez Boha mají citově-vědomostní chaos a nevědí, co a proč vlastně o Vánocích slaví. Advent je krásnou přípravou

[150] CROISSANT Jo: Tělo, chrám krásy, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, 26.
[151] Srov. ŘÍČAN Pavel: Psychologie náboženství a spirituality, Praha: Portál, 2007, 106.
[152] Srov. Jan 14,13.
[153] HALÍK Tomáš: Dotkni se ran, Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2008, 97.

na slavení. Děti se s rodiči, i v kolektivu, těší na svátek narození Páně, který se tak může stát klíčovou událostí Vánoc. Děti jsou schopné vnímat atmosféru všemi smysly, ukládat ji do paměťových stop už v nejútlejším věku, tedy dříve, než chápou symboly. Každému dítěti jeho fantazie přinese zcela individuální prožitek vánočního příběhu. Pokud je vše umocněno atmosférou harmonického rodinného prostředí slavení, dostává dítě dar citové jistoty a pro dítě se stane klíčovým prožitkem mezilidská láskyplnost a oslava narození. Vánoce znamenají setkání s láskou, která v Dítěti-Ježíši přišla na svět. Stane-li se z živé představy o narozeném Ježíškovi prožitek duchovních Vánoc, dostává dítě největší dar.

6.2.2 Způsoby setkání s Ježíšem

Vella udává čtyři způsoby, jak se můžeme v duchovním životě s Ježíšem setkat.[154] Základní setkání prožitá v dětství, budou v pozdějším duchovním životě hrát roli, mohou být pilíři duchovního života v dospělosti. Můžeme potkat **Ježíše, který uzdravuje, Ježíše - učitele, Ježíše - přítele, Ježíše - Pána.** První je setkání, s Ježíšem, který **uzdravuje** druhé, ale i nás. Potřebujeme v průběhu života uzdravení fyzické, emocionální i duchovní, Ježíš nás uzdravit může. Na dalším stupni se s Ježíšem můžeme potkat jako s mistrem a **učitelem**. Pokud je Ježíš učitel, svědčí **svými slovy a skutky**. Ježíš promlouvá, dává pokoj a radost a zve k následování: „*Já jsem cesta, pravda a život. Pojď za mnou, dám ti život*“[155] Toto setkání činí z člověka Ježíšova učedníka. Další setkání je s Ježíšem, **přítelem**. S přítelem se radujeme z přítomnosti, z toho, že jsme spolu (symbol světla).[156] Takto dítěti představujeme modlitbu. Osobní přátelství s každým člověkem potvrdil Ježíš slovy: „*Už vás nenazývám sluhy, ale nazval jsem vás přáteli*“.[157] Setkání s Ježíšem - **Pánem** umožňuje v duchovním životě všechno odevzdávat do jeho rukou. Zde se setkáváme s Ježíšem, který je Pánem v radosti, ale i v utrpení a opuštěnosti: „*Bože můj, proč jsi mne opustil?*“[158] Může se zdát, že je potřeba zralé víry, ale právě dětská víra a důvěra umožní odevzdat milujícímu Bohu mnoho vnitřních prožitků každého okamžiku života.

[154] Srov. VELLA Elias: Ježíš – lékař těla i duše, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006, 34–38.
[155] Srov. Jan 14,6.
[156] Celoroční projekt Putování se světýlkem dává dítěti zažívat, že Bůh je přítomný tady a teď.
[157] Jan 15,15.
[158] Srov. Mt 27,46.

III. KŘESŤANSKÁ VÝCHOVA K SLAVENÍ SKRZE SLOVO A ČIN

Základní princip porozumění liturgii je činnost založená na **smyslové pedagogice**- smyslově symbolické výchově, která od smyslového vidění vede k neviditelnému tajemství. *„Základní zákon není říkat, co děláme, ale dělat, co říkáme.“*[159] Ve slavení a liturgii se uplatňuje našich pět smyslů: zrak (vidím), sluch (slyším, odpovídám, naslouchám), hmat (gesto pokoje), čich (vůně kadidla), chuť (symbolický pokrm). Nejtěžší je vstoupit do liturgie z každodenní činnosti. Těžký je přechod od výkonné práce k symbolické činnosti, která vyžaduje něco naprosto odlišného, čemu se dospělí musí učit a co je dětem vlastní. Žití přítomnosti: tady a teď je dětem přirozené. **Slovo evangelia, biblického poselství, nás vede k činu. Křesťanství zpřítomňuje Boží slova a skutky.** K tomuto prožívání vychováváme děti.[160] V náboženské výchově, i v liturgii zaujímají významné místo symbol a slavení. Symbol a slavnost patří v lidském životě mezi základní vyjadřovací prostředky, zvláště pak patří k nejhlubším zkušenostem. Jsou prostředkem k vyjádření tajemství, patří k řeči víry, náboženské komunikaci, je však nutná výchova k správnému chápání. Křesťanská liturgie je symbolickým jednáním. Křesťanství vnímá také tělo jako reálný symbol naší osoby, aby se Bůh mohl v tomto symbolu sdílet. Symbol je zvláštním prostředkem k vyjádření tajemství.

7. VÝZNAM SYMBOLU, SLOVA A SKUTKU VE VÝCHOVĚ

Význam slov a skutků a jejich jasnou kontinuitu přiblížíme pomocí Janova listu: *„Co bylo od počátku, co jsme slyšeli, co jsme viděli, na co jsme hleděli a čeho se naše ruce dotýkaly, to zvěstujeme: Slovo života. Ten život byl zjeven, my jsme jej viděli, svědčíme o něm a zvěstujeme vám život věčný, který byl u Otce a nám byl zjeven.“*[161] Křesťanství světu zvěstuje *„jméno a tvář Syna, jako pečeť, kterou Otec sám vpečetil do dějin, jako Slovo, jímž sám **prolomil své mlčení**“*.[162] Sám Ježíš varuje před prázdnými slovy[163] a chce, abychom **v jeho jménu konali činy**.[164]

[159] Srov. CLERC De Paul: Moudrost liturgie a jak jí porozumět, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, 33.
[160] Srov. CLERC, op. cit., 23.
[161] 1 J 1,1–4.
[162] HALÍK Tomáš: Dotkni se ran, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, 169.
[163] Srv. Mt 7,21.
[164] Srv. Jan 14,12.

7.1 VÝCHOVA K SYMBOLICKÉMU VYJADŘOVÁNÍ

Pro rozvoj náboženských představ dětí hraje výchova k chápání symbolů důležitou roli. Z psychologického hlediska dokáže dítě již v raném věku užívat symbolu (obrázku, zvuku, slova) k označení jiné skutečnosti.[165] Pedagog musí znát hlubší význam užívaných symbolů a zprostředkovat dětem poselství symbolu formou zajímavého prožitku a činnosti.

7.1.1 Symbol

Slovo symbol pochází z řeckého výrazu „*symballein*“, který znamená spojovat, sjednocovat dohromady. Symbol je znamení ve dvou rovinách: viditelné a naznačované mimosmyslové skutečnosti.[166] Podstatou symbolu je tedy to, že „*viditelné je znamením neviditelného*“.[167] Symbol je znamením jiné osoby nebo věci, kterou zastupuje, celou svou podstatou má vztah k něčemu jinému, chce jen navést pozornost na onu osobu nebo pravdu. Křesťanská výchova by měla děti naučit rozumět křesťanské symbolice, ale při výchově k symbolickému chápání musíme začínat u znamení a symbolů používaných v mezilidské komunikaci (gesta). Znamení a symboly nejsou ochuzením komunikace, naopak mohou vyjadřovat intenzivně to, co nedokážou slova a překonat tak jazykové bariéry. V našem životě se setkáváme s velkým množstvím znamení a symbolů nejrůznějšího charakteru.[168]

7.1.2 Nejčastější symboly v mateřské škole

Symbolu **srdce** děti intuitivně rozumí, je symbolem lásky. Symbolický tvar srdce vyjadřuje větu: „Mám tě rád.“ S dětmi mluvíme o tom, koho máme v srdci, kdo tam bydlí. Pozvat dovnitř můžeme i Ježíše. Tlukotu srdce naslouchám. Trápí-li nás něco, leží to na srdci jako kámen. Ten můžeme symbolicky dát Ježíšovi v modlitbě. Srdíčko může být špinavé od hříchu, odpuštění ho omývá. Srdce již od starověkého Egypta vyjadřovalo střed života, centrum veškerého lidského prožívání. Symboliku **kříže a stromu** můžeme s dětmi v určitém smyslu spojit. Strom je symbol života. Symbolika stromu je dětem přístupná z pozorování změn a vlastností stromů v přírodě. Symbolika života je, právě z pozorování změn konkrétního stromu v cyklu ročních období, srozumitelná. Na jaře raší, kvete, je

[165] Srov.VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 74.
[166] Srov. ADAM Adolf: Křesťanská bohoslužba a její vývoj, Praha: Vyšehrad, 2001, 92–94.
[167] KUNETKA František: Slavnost našeho vykoupení, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1997, 62.
[168] Nauka o povaze a významu znamení v lidské komunikaci se nazývá sémiotika.

silný (Velikonoce). V létě zraje, na podzim přináší plody a pestré barvy. V zimě opadá, jakoby umíral, aby na jaře v novém cyklu zase ožil. **V symbolice stromu je celý lidský život**. Důležité je také zakořenění (domov, tradice), bytí pro druhé (větve pro ptáky, poskytuje domov zvířatům). Strom roste do výšky, směřuje, jako my. Ježíš je kmen, my jsme ratolesti[169] a jsme to my, kdo máme nést ovoce.[170] Kříž[171] je nejkratší vyznání naší víry v Trojjediného Boha. Se znamením kříže se děti setkávají. Kříž by pro děti neměl být znamením utrpení, ale statečnosti a velké lásky. Vzhledem k intenzivnímu prožívání přítomnosti, bychom měli přibližovat kříž jako znamení, kterým nám Bůh žehná a chrání nás. Symbolický význam mají také **barvy**. Mají objasňovat charakter slaveného tajemství během liturgického roku.[172] Bílá barva je pro dobu velikonoční a vánoční, svátky Panny Marie a svátky Páně. Červená pro Květnou neděli, Velký pátek, mučedníky. Zelená je barvou liturgického mezidobí. Fialovou je vyhrazená pro adventní a postní dobu, ale je také s černou barvou určená pro liturgii za zemřelé. Barvy děti obklopují, můžeme jich vhodně využívat. Děti dokáží rozlišit a určit veselé a smutné barvy, i to, co mohou znamenat. **Duha** je znamení,[173] které nás spojuje s Bohem. Je příslibem smlouvy. Symbol duhy pro věřící i nevěřící lidi mnoho vypovídá. Jednotlivé originálních barvy duhy lze chápat jako originální osobnosti, spojující se v krásné znamení společenství a spolupráce.

7.1.3 Gesta

Ježíš nás uvádí do láskyplného vztahu s Otcem, abychom my, prostými gesty svého života, mohli šířit dál tuto velikou lásku. Nelze uvést celý výčet, ale můžeme uvést základní gesta a fyzické postoje, kterým děti rozumějí.[174] **Stání** je oslavné gesto, vyjadřuje radost, že jsme spolu, úctu a připravenost naslouchat. Je to postoj bdělosti k tomu, kdo přichází. **Sezení** vyjadřuje zvláštní vnitřní postoje. Je postojem meditace, podporuje pozornost a připravenost naslouchat, touhu po společenství. **Klečíme-li** před Bohem, vyjadřujeme pokoru a uznání, že před Bohem nejsme nic. Pokleknutí je způsob vzdání holdu. *„Velebím Tě, Bože, neboť jsi tyto věci skryl před chytrými a moudrými a odhalil je maličkým*“[175] Způsob

[169] Srov. J 15,5.
[170] Srov. Mt 21, 19.
[171] GUARDINI Romano: O posvátných znameních, Kostelní vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1992, 8.
[172] Srov. ADAM Adolf: Křesťanská bohoslužba a její vývoj, Praha: Vyšehrad, 2001, 100.
[173] Viz. Příloha X „Proč se jmenujeme MŠ Duha?“
[174] Srov. DONGHI Antonio: Gesta a slova, Kostelní vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 25–78.
[175] Mt 11,25.

chůze, **kráčení**, svědčí o naši důvěře či skleslosti, vyjadřuje hledání a následování. Vyjadřuje, že jsme na cestě poutníky. **Mlčení** není prázdný čas, je to vědomí, že jsme v Boží přítomnosti. Mlčení je vyjádřením otevřenosti srdce. Mlčení může být stejně plodné jako rozhovor. Učit děti ztišení znamená učit je očekávat a naslouchat. **Naslouchání** je základním postojem učedníka. Vede k vzájemnému intenzivnímu dialogu, rozvíjí tak smysl pro společenství. **Zpěv** je součástí slavnosti, i liturgie, je okouzlením krásou. Ve zpěvu vyjadřujeme své vnitřní stavy, je výrazem jednoty, družnosti a společenství. Významná jsou **gesta rukou**. Guardini uvádí, že *„nám je Bůh dal, abychom v nich nosili duši“*,[176] ruce mluví o nitru naší duše. Ruce otevřené dlaněmi vzhůru, mluví o přijetí toho, co Bůh dává. Zvednuté vyjadřují chválu, rozepjaté připomínají Krista, kterého přijímáme a objímáme. Podání ruky – pozdravení pokoje vyjadřuje přátelství, je znamením přijetí druhého. Rukama lze dělat kříž, vkládat je a vyprošovat požehnání pro druhého. Tato gesta vyjádří často víc než slova.[177] K nejobecnějším gestům soužití patří **stolování, společné jídlo a pití**.[178] Obojí má význam, koná-li se pohromadě, společně u stolu. Vyjadřuje totiž hluboký význam společenství a sdílení. Společenství u stolu předznamenává společenství u oltáře. Oltář venku (stůl), oltář uvnitř (srdce). Pozváním a přijetím (ke stolu) vycházíme ze samoty, tvoříme meziosobní vztahy, lásku a důvěru.

7.1.4 Činy a věci

Při slavení, při liturgii se můžeme setkat s celou řadou rituálních činů, při níž se užívá celá škála symbolických předmětů. Se stolováním souvisí **pokrm a nápoj, chléb a víno**. Kristus zvolil znamení chleba a vína pro Eucharistii. Chtěl navázat důvěrný vztah, když řekl: *„vezměte a jezte, vezměte a pijte“*. Víno není jen nápoj jako voda, je nápojem radosti, hojnosti, obveseluje, proměňuje. Chleba je pokrm, který mnoho lidí nemá. Zrno se musí semlít, ne aby se zničilo, ale naplnilo smysl. Tento zážitek společného jídla a pití, nasycení, přispívá k pochopení přítomnosti Krista v Eucharistii a přítomné spojení s námi. V liturgickém prostoru nacházíme řadu předmětných znamení: **kříže, obrazy**. V celé řadě rituálních činů se užívá symbolických předmětů. **Voda** je symbol života. Kde není, je poušť. Je symbolem očisty, pomocí ní se zbavujeme špíny (křest). Příslušníci různých

[176] GUARDINI Romano: O posvátných znameních: Kostelní vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1992, 10–15.
[177] Srov. RICHTER Klemens: Liturgie a život, Praha: Vyšehrad, 2003.149–248.
[178] Srov. GUARDINI: op. cit., 38.

životních stylů mají různé symboly. Přitom je třeba brát v úvahu, že se objevuje řada symbolů (křesťanských či původem křesťanských), které dostávají v jiných strukturách naprosto jiný význam (křest vodou, křest šampaňským). Všechno živé žízní po vodě. Mezi další symboly patří **popel**, symbol pomíjejícnosti a smutku. **Kadidlo** symbolizuje modlitbu, očišťuje. **Oheň je** symbol Ducha svatého, **světlo a svíce** symbolem přítomnosti Krista.

7.2 SLOVO BOŽÍ A SLOVO LIDSKÉ

Bible obsahuje slovo zjevené: Bůh tu mluví lidskou řečí. „*Na počátku bylo Slovo, to slovo bylo u Boha, to slovo bylo Bůh…V něm byl život a život byl světlo lidí. To světlo ve tmě svítí a tma je nepohltila.*“[179] Bůh **Otec se vyslovuje skrze svého Syna** Ježíše, skrze kterého v Duchu svatém poznáváme lásku k nám. Součástí dialogu je naslouchání Božímu slovu, ale zároveň je naše lidské slovo vyjádřením vztahu k Bohu, je odpovědí (s dětmi např. modlitba, čtení, biblické příběhy, naslouchání, hudba a zpěv, píseň). Jak ukazují mnohé biblické příběhy, slovo, kterým Bůh doprovází vstup do lidského života je: neboj se! Liturgie také nabízí slova, kterými lze tajemství naší víry vyjadřovat.

7.2.1 Výchova slovem „Neboj se!“ k překonání strachu[180]

Spolu se strachem je úzkost základní životní pocit. Již porod je pro dítě úzkostným zážitkem, stejně jako první krůčky, nemoc, či vstup do mateřské školky. Úzkost přitom může vyvolat poruchy raného dětského vývoje, ale patří spolu se strachem k našemu životu. Je velmi důležité strach (stejně jako hněv) zpracovávat, **strach pojmenovat**, neboť i v dospělém věku se mohou vynořit strachy a úzkosti dětství. Německý psycholog a terapeut Jung,[181] ukazuje, že si neseme životem vnitřní dítě úzkostné i královské právě z dětství. Mystérium dětství ovšem nazývá zázrak. Bůh Ježíše Krista přemáhá zlo i strach. Svoboda má dvě podoby: osvobození od něčeho (od strachu, falešných představ) a vysvobození k něčemu (plnit poslání, odpovědnost). Deformuje-li člověka strach, je nutné nalézt nezdeformovanou víru, která člověka od všech jeho strachů osvobozuje. I to je úkolem věřícího pedagoga. **Vychovávat k přijetí radostné zvěsti znamená osvobozovat od strachu.** Jen bez strachu můžeme „*kráčet po cestě třetího milénia*

[179] J1,1–5.
[180] Srov. ZVĚŘINA Josef: Teologie agapé, Praha: Skriptum, 1992, 221–230.
[181] Srov. JUNG Mathias: Malý princ v nás, Praha: Portál, 2008, 25.

křesťanské éry, jehož bránu otevřel statečný papež.“[182] **Jan Pavel II**., papež, jež svůj pontifikát zahájil slovy **„Nebojte se!“**, slouží svým povzbuzením současnému člověku. Povzbuzuje beze strachu „vstoupit do naděje“[183] a znovu objevovat, že se člověk bojí Boha neoprávněně. Bázeň před Hospodinem, je tvořivá, nikoli ničivá. Taková je spásná moc evangelia, rodí křesťany, kteří se dávají vést odpovědnou láskou. „*Moc Kristova kříže a vzkříšení je větší než veškeré zlo, z něhož by člověk mohl a musel mít strach.*“[184] Je nutné, aby lidé měli jistotu, říká papež, že „*existuje ten, kdo drží v rukou osudy tohoto pomíjivého světa, kdo je alfou i omegou lidských dějin, osobních i kolektivních. **A tento někdo je Láska***“.[185] Tvoří-li se civilizace lásky v našem nitru, přispívá výchova svědomí k změně smýšlení, k atmosféře bez agrese a násilí v našem životě i světě. Radikálnost evangelia neznamená vnější převrat, ale vnitřní revoluci. Nestačí jen vnější chování a jednání, nestačí jen nové myšlení, ale i nové srdce. To je aktuálnost a poselství dnešního křesťanství. Proměna společnosti začíná proměnou člověka. Výchova k opuštění minulého, zlého a příklon k dobru, ústí později k svobodnému rozhodnutí, hledání a následování Krista.

7.2.2 Výchova slovem v přikázání k činu

Co je to za slova a učení, které tolik lidí oslovilo a tolik pobouřilo? „***Nové přikázání vám dávám, abyste se navzájem milovali, jako jsem já miloval vás a vy se milujte navzájem***.“[186] Kristus radikalizuje svůj požadavek v lásce k druhým, i k nepřátelům. Ve světě, kde platí oko za oko, zub za zub: „*Milujte své nepřátele a modlete se za ty, kdo vás pronásledují*“[187]. Člověk dostává nový způsob myšlení i existence. Tak Bůh volá aktuálně k obnově člověka, obnově celého života, obnově společnosti a světa. „*Odložte dřívější způsob života, staré lidství, obnovte se duchovním smýšlením, oblečte lidství nové, stvořené k Božímu obrazu.*“[188]

7.3 SKUTEK BOŽÍ A SKUTEK LIDSKÝ

Bůh, jakého nám představuje Kristus svými slovy i skutky nás **oslovuje a vyzývá**, ale „***nikdy nás k ničemu nenutí** a právě takové*“, uvádí Halík, „*má být i*

[182] HALÍK Tomáš: Dotkni se ran, 104.
[183] Jan Pavel II.: Překročit práh naděje, Praha: Nakladatelství Tok, 1995, 194–195.
[184] Jan Pavel II.: op.cit.,189.
[185] Tamtéž 191.
[186] Jan 13,34;15,12.
[187] Mt 5,17–47.
[188] Ef 4,22–24.

naše křesťanské svědectví“.[189] Jako originál stvořil Bůh každého z nás a jsme to my, kdo se podílíme v dobrém (spolulidství, čin odpuštění, vztah k přírodě) i zlém (deformace sebe sama, druhých) na Božím neskončeném tvoření světa, ale také na tvoření nás samotných. Každý náš čin, každé naše slovo, každá myšlenka a záměr vyrývají svou stopu. Liturgie a výchova k chápání slavení liturgie bohatě užívá základních vyjadřovacích forem, mezi něž patří gesto, slovo, symbolický předmět.[190]

7.3.1 Výchova vedoucí ke skutkům následování Krista

Následování nespočívá v kopírování a napodobování Krista nějakým vnějším chováním. Není pouze jen etickým přijetím učení, není to rabínský vztah učitel – žák. Nejde o učení, jde o novou existenci. Následování[191] je „*osobní děj, dialog, niterná orientace, svobodná a tvůrčí, živá volba, rozhodování, věrnost lásky ke Kristu.*“[192] Toto sjednocení se uskutečňuje denně, v konkrétních situacích člověka. „*Já jsem světlo světa; kdo mě následuje, nebude chodit ve tmě, ale bude mít světlo života*“.[193] Znamením učedníka je Kristova láska, vždyť „*podle toho všichni poznají, že jste moji učedníci, budete-li mít lásku jedni k druhým.*“[194] Člověk víry nežije jako izolovaná jednotka, ale jako člověk, kterého přijetí Ježíšovy zvěsti otevírá směrem k druhému člověku. Všechny formy soužití i lidských vztahů (přátelství, bratrství, láska manželská a rodinná, společenství dětí) nabývají nové dimenze s vědomím, že království Boží, (střed Ježíšova hlásání), je přítomné, mezi námi, je v nás. Proto je výzvou k životu v lásce a z lásky a vyžaduje lidské úsilí. Toto společenství, i když je neodstraňuje, stírá všechny lidské rozdíly, je nadnárodní, všelidské a uskutečňuje se v církvi; „*není už rozdíl mezi židem a pohanem, otrokem a svobodným, mužem a ženou, vy všichni jste jedno v Ježíši Kristu*“.[195] Toto společenství sjednocuje a tvoří Kristova láska jeho Ducha.

7.3.2 Svědectví životem, slovy a skutky

V křesťanské výchově rozvíjíme chápání společenství:

[189] HALÍK Tomáš: Dotkni se ran, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, 169, 188.
[190] Srov. ADAM Adolf: Křesťanská bohoslužba a její vývoj, Praha: Vyšehrad, 2001, 96.
[191] Srov. Lk 9,23.
[192] ZVĚŘINA Josef: Teologie agapé, Praha: Scriptum, 1992, 230.
[193] Jan 8,12.
[194] Jan 13,35.
[195] Gal 3,28.

1. Společenství je **účast na slavení** eucharistie a liturgie darech spásy.

2. Společenství věřících **tvoří církev**.

3. Společenství je **spojení se svatými v nebi**, kteří se za nás přimlouvají a které my ctíme.[196]

Evangelizace znamená hlásání evangelia a svědectví vlastním životem vydávané evangeliu **nejen slovy, ale i činy**. **Mnohem důležitější je to, čím jsme, co konáme, než to, co říkáme**. Dřímal uvádí,[197] že prostředí v němž se realizuje náboženská výchova, má být evangelizované (reflektuje Boží slovo i znamení času) i evangelizující (přijímající, učící a upevňující) zároveň. Etapy evangelizace řadí následovně:

1. Svědectví života **beze slov**.
2. Svědectví **prostřednictvím slova**. Zde je důležitá úloha učitele, co a jakým způsobem hlásat, aby bylo radostné poselství přijato.
3. **Přilnutí k poselství**. Nejedná se jen o vnitřní duchovní přilnutí, ale přilnutí a přijetí nového zaměření života, nového životního stylu.
4. **Vstup do společenství věřících**. Víra je nemyslitelná bez společenství.
5. Přijetí svátostí a účast na apoštolátu.

7.3.3 Křesťanský pedagog v prostředí mateřské školy

Pedagog je dítěti, hned po rodičích, obvykle nejvýznamnější autoritou, od které dítě velmi mnoho přejímá pro svůj vývoj. Učitel nese velkou zodpovědnost za první osobnostní formování dětí. Profese učitele klade velké nároky na odbornost i profesionalitu, ale také zakotvenost ve víře. Křesťanský pedagog nese navíc odpovědnost za náboženské formování dětí, i za to, aby nepřiváděl svým působením dítě do rozporu dvou autorit (rodič-učitel). Věřící učitel nejen učí, ale vydává svědectví svým životem, slovy i skutky. Je zodpovědný, za to, jak společenství dětí žije, co vyznává a co slaví. Jeho etické postoje nemohou být v rozporu s evangeliem, děti tyto postoje vnímají více než formulace. Důležitý je vztah pedagoga k dítěti a k rodičům. Vliv na kvalitu výchovy má odborné vzdělání učitele, znalosti pedagogiky i psychologie, jeho náboženské vzdělání, i schopnost propojovat teorii s praxí. Tak se v praxi a životě slovo stává činem.

[196] Srov. Celoroční projekt v mateřské škole „Putování se světýlkem“.
[197] Srov. DŘÍMAL Ludvík: Katecheze církve jako služba Božímu slovu, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2003, 29.

8. VÝZNAM SLOVA A SYMBOLU V KŘESŤANSKÉ SLAVNOSTI

Křesťanská víra potřebuje být slavena. Abychom mohli slavnosti a liturgii porozumět a prožít, musíme rozumět řeči symbolů a znamení. Řeč symbolů a rituálů se nachází i v samém centru liturgického slavení. Slavení vyjadřuje eschatologickou dimenzi, potvrzuje křesťanskou identitu, vyjadřuje rozhodující hodnoty a události jako dějiny spásy, Kristovo velikonoční tajemství. Dřímal[198] poukazuje na úzké pouto mezi zkušeností, slavením a hodnotami. Formuluje ji jako zákonitost v náboženské komunikaci, vyzdvihuje **výchovný význam slavení**. **Co není slaveno, nemůže být pochopeno ve svém významu pro život**. Bez slavení víry neexistuje její zrání ani zprostředkování. Slavení nás zasazuje pevně do přítomnosti, udržuje v živém vztahu s minulostí, a otevírá budoucnosti. Všechny události se týkají našeho života, týkají se našeho dnes, naší současnosti s Kristem.

8.1 SLAVNOST A SLAVENÍ

Slavnost i slavení má základní antropologický dosah, je přitakáním základnímu smyslu světa. Je úzce spojena s náboženskou zkušeností jedince i skupiny. Slavnost hraje v životě člověka významnou roli, neboť:[199]

- hlásá a tím stvrzuje základní životní hodnoty a vyjadřuje jejich význam
- je setkáním, komunikací a sjednocením v znovuobjevení tradic a kořenů a společenské identity, uspokojuje potřebu života ve společenství a potřebu sounáležitosti, slaví se totiž společně a tím se společenství posiluje (rodinné společenství i křesťanské). Být křesťanem znamená při slavení se shromažďovat ve společenství (*ekklésia*). Křesťanský život je bez liturgického slavení a společenství téměř nemyslitelný.[200]
- přerušuje denní rutinu, povzbuzuje účastníky k nové budoucnosti. Slavnostní oděv, dary, symboly a rituály odlišují slavnost od všedního dne.
- motivuje k angažovanosti pro společně slavené ideály a hodnoty. Člověk vyjadřuje souhlas se svým životem, v přítomném slavení se setkává minulost s budoucností. Pro člověka je zvlášť významné slavení osob, výjimečných událostí a hodnot.

[198] Srov. ALBERICH Emilio, DŘÍMAL Ludvík: Katechetika, Praha: Portál, 2008, 173.
[199] Srov. ALBERICH Emilio, DŘÍMAL Ludvík, op.cit., 172.
[200] Srov. RICHTER Klement: Liturgie a život, Praha: Vyšehrad, 2003, 132.

8.2 RITUÁL

Rituálem nazýváme spojení slov, postojů, pohybů a symbolických znamení, jimiž se zprostředkovává zážitek, tedy i náboženský zážitek. Mezilidské soužití obsahuje řadu rituálů, jimiž lidé často neverbálním způsobem sdělují druhým své vztahy. Rity a znamení nutně patří k lidskému bytí. Jak uvádí Heinrich Rennings, *„přece se stále vyvěšují vlajky, k narozeninám se dávají květiny, za vítězství se předávají různé medaile a poháry, konají se přehlídky a kupují a zapalují se svíčky*“.[201] Určité jednání se má opakovat, chápeme-li je jako smysluplné. Sociologové nám potvrzují, že dítě i začátečník, který se zapojí do větší skupiny, naučí se během socializačního procesu, jaký význam mají symboly a rity této skupiny. V náboženské rovině pak společné jednání dělá ze skupiny lidí opravdové společenství a komunikace se mění v modlitbu tělem.[202]

8.3 KŘESŤANSKÁ SLAVNOST

V knize Sírachovec je psáno: *„Čím vyniká jeden den nad druhým? Vždyť každý den v roce má světlo od slunce. Hospodinovým rozhodnutím byly dny rozděleny, on rozlišil období a svátky. Některé vyzvedl a posvětil, jiné zařadil do počtu všedních dnů.“*[203]

8.3.1 Slavení a čas

Převratem v dějinách byl přechod od přirozeného cyklického času k abstraktní strojově chápané časomíře. A to zbavilo čas přirozenosti. Současná doba je rychlá, děti žijí v každodenním shonu, ale zároveň čas vnímají odlišně od dospělých: mají dostatek času, *„ztrácejí čas pro hadrovou panenku*“.[204] Sváteční rytmus křesťanského kalendářního roku zachází správně s časem, dělí ho na dny slavností, svátků, památek, všedních dní. Pro chápání času existuje dvojí pojetí, které se v liturgii spojuje: **cyklické** (čas jako pohyb v kruhu) a **lineární** (dlouhá časová perioda mající počátek a směřující k určitému cíli). Po celá tisíciletí byly základem pro měření času přírodní, přirozené rytmy, pravidelný návrat téhož, dne a noci, přílivu a odlivu, setí a sklizně. Většina národů organizuje čas podle přírodního rytmu. Astronomickým cyklem je dán rámec pro počítání času. Původní jednotkou času byl měsíc, dalším cyklickým časovým prvkem je týden. Víra

[201] In: RICHTER Klement: Liturgie a život, Praha: Vyšehrad, 2003, 48.
[202] Srov. SIMAJCHL, Ladislav: Naše role při nedělní bohoslužbě, Olomouc: Canto Matice cyrilometodějská, 1994. Přístup z: http://www.sweb.cz/most/2004/11bohosl.7 (13.1.2006).
[203] Sir 33,7-9.
[204] JUNG Mathias: Malý princ v nás, Praha: Portál, 2008, 81.

v Boha je spjata s časem, Bůh se zjevuje a **působí v čase a dějinách.** V liturgii se spojuje čas lineární a cyklický. Uzavřený cyklický čas je otevřený směrem do budoucnosti. Liturgické svátky slavíme, aby spojovaly naše bytí s bytím Boha a aby umožnily účast na událostech Ježíšova života.[205]

8.3.2 Slavení a církevní liturgický rok

Přínos liturgického roku je v tom, že nás uvádí do dějin uspořádáním času a slavením přítomného okamžiku „dnes“, který nám dává Bůh, abychom se z jeho slavení radovali. Liturgický rok a kalendář dává řád sledu a uspořádání období, dní a týdnů v roce. Vytváří cyklus, který se opakuje téměř stejně každý rok. Principem liturgického roku je opakování jeho svátků nezávisle na naší situaci. Není ovšem uzavřeným cyklem, spíše spirálou, kruhovým pohybem směřujícím na základě našeho osobního vývoje k setkání s Pánem. Liturgie je pevným místem v čase, pomáhá orientovat se v čase.[206] Liturgický či církevním rok, není konkurencí roku občanského. Liturgický rok je souhrnem veškerého liturgického slavení, které má pevné místo v cyklu roku. **Jde o slavení památky spásných činů Boha v Ježíši v průběhu jednoho roku** a takto se konkretizuje a realizuje křesťanská víra. Všude, kde se slaví liturgie, spojuje se i Kristus s obcí věřících. Svátky jsou k tomu, aby vyváděly ze všednosti a ukazovaly nám, čím se může stát náš život v kontaktu s životem Ježíše a životem svatých.[207] Od 19. století se znovu vyjadřuje **význam neděle** a svátků Krista. Podle významu jsou svátky rozděleny na **slavnost** (*sollemnitas*), **svátek** (*festum*), **památku** (*memoria*). Křesťanský svátek **vrcholí ve slavení liturgie**, zejména **eucharistie,** kde nejde o vzpomínkovou slavnost, ale o zpřítomnění velikonočního tajemství Krista, slavící se každou neděli. Velikonoce jsou svátkem nejvyšší důležitosti.[208] Vzhledem k uvedeným zvláštnostem zůstávají Vánoce nejdůležitějším svátkem a slavností pro děti. „*Nemysleme, že Bůh mlčí, vždyť promlouvá svým narozením.*“[209] Pochopíme, že Bůh mluví mnohem více prostřednictvím událostí než slov?

[205] Srov. CLERC De Paul: Moudrost liturgie a jak jí porozumět, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, 127–128.
[206] Srov. CLERC De Paul, op.cit., 96–98, 130.
[207] Srov. ADAM Adolf: Křesťanská bohoslužba a její vývoj, Praha: Vyšehrad, 2001, 348.
[208] Srov. ADAM, op. cit., 347–351.
[209] CLERC : tamtéž 118.

8.4 LITURGICKÁ SLAVNOST

K sepjetí teorie s praxí, výchovy se životem a k slavení liturgie podotýká Rahner: „*Ta nejvlastnější liturgie, kterou Bůh očekává od lidí, to nejsou zvláštní kultovní úkony. Je to* ***konkrétní každodenní život*** *v jeho mnohotvárnosti od narození k smrti. Právě do této liturgie patří život Pána Ježíše*.“[210] Liturgie slaví Boží dnes. Clerc uvádí jako nejhezčí příklad *Exultet* – chvalozpěv velikonoční vigilie: „***Dnes*** *je slavnost veliké noci…*“, nebo antifonu nešpor na Zjevení Páně: „*Slavíme den proslavený třemi divy:* ***dnes*** *přivedla hvězda mudrce k jesličkám…*“.[211] Je na místě připomenout rozměr aktuálnosti liturgických svátků, slavení, reprezentaci aktuálního tajemství. **Zpřítomňování slavené události** z minulosti do našeho života je zároveň obohacujícím darem, opakujícím se obřadem, který je jakýmsi předělem mezi včerejškem a dneškem. Smysl a význam stále se opakujících se slavností a svátků objasňuje pojem **památka** (*anamnesis*). Více než o vzpomínku jde o zpřítomnění. Slovo podobného významu je výročí. Křesťanství tedy zpřítomňuje a připomíná Boží slova a skutky. Halík podotýká, že ve světě násilí, kde se Bůh jeví jako nepřítomný, se nemůžeme obejít bez „*stálého připomínání (anamnesis) Ježíše a jeho cesty*“.[212] Připomínáme-li si neustále Krista slavením eucharistie – památky, dostáváme sílu k životu dnes.

8.4.1 Liturgie

Křesťanská víra potřebuje být slavena. Abychom mohli liturgii porozumět a prožít, musíme rozumět řeči symbolů a znamení. Řecké slovo *leitúrgiá* znamená dílo lidu, každou veřejnou službu pro lid či stát. V novém zákoně znamená bohoslužbu. Obsah pojmu zahrnuje jak službu Bohu, tak službu člověku.[213] Liturgie označuje na jedné straně vertikálu (uskutečňuje se zde setkání Boha s člověkem i společenstvím), na druhou stranu dává sílu a zavazuje k ohledu na horizontálu (člověk-bližní-svět). Liturgie je komunikací. Liturgie náleží k podstatným životním projevům církve; vedle **zvěstování víry** (martiria), **konání víry** (diakonia) je **liturgie** (liturgia) v rámci poslání církve „*vrchol, k němuž směřuje činnost církve, a zároveň zdroj, z něhož vyvěrá veškerá jeho síla*“.[214]

---

[210] In: SIMAJCHL Ladislav: Naše role při nedělní bohoslužbě, Olomouc: Canto Matice cyrilometodějská, 1994. Přístup z: http://www.sweb.cz/most/2004/11/bohosl.7 (14. 1. 2009)

[211] Srov. CLERC De Paul: Moudrost liturgie a jak jí porozumět, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, 132.

[212] HALÍK Tomáš: Dotkni se ran, Praha: Lidové noviny, 2008, 97.

[213] Srov. ADAM Adolf: Křesťanská bohoslužba a její vývoj, Praha: Vyšehrad, 2001, 17–18.

[214] Srov. Sacrosanctum Concilium čl.17 (ze dne18.11.1965), in: Dokumenty II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, Přístup z: http://www.knihovna.net (14. 1. 2009)

To platí o každé liturgické slavnosti, zvláště pak o eucharistii. Slavení liturgie **nemůže být odtrženo od světa a od života lidí**.[215] Liturgie zahrnuje liturgický úkon se všemi jeho složkami, místem a časem, texty, pohyby, hudbou, ale také předepsaný ritus podle církevních pokynů. Liturgie zahrnuje veškerá bohoslužebná shromáždění křesťanské obce, při nichž Kristus skrze Ducha ve zvěstování a spásných znameních nabízí podíl na svém velikonočním tajemství a vykoupenému člověku umožňuje díkem a chválou odpovídat Otci. Liturgie je činností komunikativního typu, která zahrnuje prostřednictvím těla a smyslů celou bytost, srdce i ducha. Rozvíjí nás její symbolická energie. Opakující se obřad a rituální charakter liturgie pomáhá překonávat rutinu a stereotyp.[216]

8.4.2 Slavení Eucharistie a neděle

Zvláštním způsobem, odlišným od ostatních svátostí, je Kristus přítomen v Eucharistii. Celá liturgie čerpá svou sílu z velikonočního tajemství.[217] Sám Ježíš Eucharistii na Zelený čtvrtek ustanovil a sám dal svým učedníkům pověření: „*Toto je moje tělo, které se za vás vydává,* ***to konejte na mou památku!*** *Tento kalich je nová smlouva potvrzená mou krví, kdykoliv z něho budete pít,* ***čiňte to na mou památku!***“[218] Je-li slavení eucharistie vrcholem života církve, pak je nedělní bohoslužba vrcholem celého našeho týdne, vyvrcholením všeho konání.[219] **Neděle** je prvotním svátečním dnem. Každý týden si církev připomíná zmrtvýchvstání. Abychom prožili nedělní bohoslužbu a eucharistii je důležité uvědomit si, že odpovědí na pozvání, které jsme dostali, je naše účast a přítomnost na bohoslužbě. To je potvrzení, že středem našeho života je kříž a vzkříšení.[220] „*Jestliže slavíme eucharistii, pak tím dáváme najevo, že my zde – přes všechnu naši problematičnost, přesto, že jsme lidé na cestě, ano, i když se navzájem tak dobře neznáme – tvoříme teď tělo Kristovo,* ***jsme církví****, jsme součástí tohoto tajemného organismu, který prochází dějinami.*“[221]

---

[215] Srov. KUNETKA František: Slavnost našeho vykoupení, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1997, 22-23.
[216] Srov. CLERC De Paul: Moudrost liturgie a jak jí porozumět, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, 170–172.
[217] Srov. SC čl.61 (ze dne18.11.1965), in: Dokumenty II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, Přístup z: http://www.knihovna.net (14. 1. 2009).
[218] 1 Kor 11,23–26.
[219] Srov. CLERC: op. cit., 65.
[220] Srov. RICHTER Klement: Liturgie a život, Praha: Vyšehrad, 2003, 133.
[221] HALÍK Tomáš: Co je bez chvění není pevné, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, 424.

8.5 SLAVNOST V ŽIVOTĚ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Slavnost hraje v předškolním věku důležitou roli, neméně důležitou v kolektivu dětí mateřské školy, jak ukazuje praxe. Stejně jako symbolického způsobu dětského uvažování, tak radostnému prožívání přítomnosti by měl umět křesťanský učitel využít při výchově k slavení, i v samotném slavení.

8.5.1 Vnímání a prožívání času

Vlivem egocentrismu a názorového konkretismu poznávacích procesů dítě měří a vnímá čas prostřednictvím opakujících se událostí a jevů (rituálů a slavností). Předškolní dítě je vázáno na aktuálně vnímané dění, **koncentruje se na přítomnost**. Dítě vnímá aktuální dění, s tím souvisí subjektivní zkreslení představy o jeho trvání a časové dimenzi. Pro dítě v tomto věku nemá pojem času význam, není pro něho důležitý, budoucnost ani minulost nemají přesnější význam, jsou nereálné a tudíž pro dítě nezajímavé.[222]

8.5.2 Organické spojení výchovy se životem současného okamžiku

Výchova ke slavení vede k pochopení života a lásce k němu. Křesťanská výchova je výchovou ve vztahu k životu. Předškolní dítě chápe život v jeho celistvosti. Proto si musíme uvědomit, že předškolní křesťanská výchova musí (a to je hlavní pedagogická zásada) vychovávat globálně, v souvislostech, neoddělovat výchovu od života a respektovat to, že **dítě vnímá pouze přítomnost** a to, co se k ní bezprostředně vztahuje. Dítě žije přítomnost - **teď a tady**. V duchovním životě je prožívání a uvědomování si současného okamžiku velmi významným uměním, které si mnoho dospělých musí znovu osvojovat. Dítě se tomu učit nemusí, je to jeho samozřejmostí. Ve výchově se ovšem rodiče a učitelé snaží připravit dítě na budoucnost, ale dítě je přesvědčeno, že aktuální stav, současnost, bude trvat nadále. Bruceová upozorňuje ve výchově na prožívání souvislostí vědomostí formou hry, ale zároveň na nepotlačování aktuální radosti dítěte ze života ve slavnostech a oslavách.[223] Dětství je hodnotné samo o sobě a není jen pouhou přípravou na dospělost - zní její první zásada ve shrnutí obecných principů tradiční předškolní výchovy. Neznamená to ovšem stagnaci ve vývoji dítěte, ale růst a rozvoj. Dítěti bychom měli nabízet podněty a prožitky, které v sobě **obsahují možnosti rozvoje**, tak zajistíme rovnováhu mezi tím, co potřebují

[222] Srov.VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 111-112.
[223] Srov. BRUCEOVÁ Tina: Předškolní výchova, Praha: Portál, 1992, 19, 21, 42.

nyní a do budoucnosti. Křesťanská výchova předškolního věku rozvíjí celostně, vzhledem k vývojovým zvláštnostem v myšlení (porozumění symbolům, změna smýšlení), citu (společenství, slavení víry, hodnoty, prožitek), vůle (cit pro spravedlnost, svědomí, pravidla a sebekázeň).

8.5.3 Význam a druhy slavností v mateřské škole

Oslava by měla **být přirozenou činností**, která souvisí s přirozeným životem mateřské školy, je spojena s určitým **rituálem** (přáním, obdarováním dárkem) a zároveň je výjimečná pro přípravu a těšení se. Slavnosti a oslavy různých výjimečných dnů, svátků, událostí, narozenin jsou častou činností v MŠ. Slavnosti jsou pro dítě významné, protože jim slouží jako záchytné body v orientaci v čase. Probíhají podle řádu a poskytují dítěti pocit bezpečí. Proměňují všední den ve sváteční a umožňují dětem **těšit se**. Toto těšení se umocňuje slavnostní okamžik. Děti se na přípravě slavnosti mohou podílet. Slavnost by měla přispět k předávání dávných tradic a oživování postav z minulosti. Slavnost přispívá k pospolitosti mezi rodinou, mateřskou školou a farností. Slavnost předpokládá udělat si čas na to, být spolu. Jen stěží slaví jednotlivec. Všechny velké křesťanské slavnosti jsou stěžejní pro křesťanské slavení v prostředí mateřské školy. Slavnosti přispívají k citovému vyžití, silně působí na city dítěte, uspokojují potřeby dětí, rozvíjejí a posilují žádoucí chování, rozvíjejí estetické zážitky. Slavnosti jsou v prostředí MŠ výjimečné dny, připomínající významné události:

a) **pro jednotlivé dítě** (jmeniny a narozeniny) **nebo pro celý kolektiv** dětí a rodičů (ranní kruh, začátek nového dne, příchod nového dítěte do MŠ), tvůrčí dílny a besídky, loučení s předškoláky odcházejícími do ZŠ).
b) **stěžejní křesťanské a církevní svátky**: advent a Vánoce[224] (výstava obrázků v kostele), postní doba a Velikonoce[225], Letnice a Seslání Ducha svatého
c) **Významné dny v roce**: den učitelů, den matek, den dětí
d) **Přírodní svátky a tradice**: první jarní den, zimní den[226], vynášení zimy[227], masopustní karneval[228], Den Země

[224] Viz. I Příloha
[225] Viz. II Příloha
[226] Viz. V Příloha
[227] Viz. V Příloha
[228] Viz. IV Příloha

8.5.4 Dárek jako prostředek pro upevnění kolektivu

K určitým slavnostem neodmyslitelně patří dárky, které dítěti dělají radost. Dítě dostává dárek, když vstupuje do mateřské školy, o Vánocích, když má narozeniny. Předškolní dítě nechápe peněžní hodnotu dárku. Dárek je především osobní poselství vyráběné či kupované s myšlenkou na druhého. V mateřské škole se přímo nabízí příležitost, aby dítě zažilo nejen radost z obdarování, ale samo také obdarovalo druhého. Děti mohou zakusit radost a uspokojení z toho, že mohou druhého obdarovat a působit mu radost. Dárkem přitom může být nejen vlastnoručně vyrobený dárek, ale i obrázek, písnička, pohlazení.

8.5.5 Boží láska jako dar o Vánocích, Velikonocích i dnes[229]

Zkušenost dítěte z radosti nad dárkem a obdarováním vede ve výchově ke zkušenosti, toho, že dárek se stává o to cennější, čím více do něj dárce dává sám sebe. V Boží lásce a v Kristu nám byl darován dar. Tělo Krista je symbol a tajemství. V něm je uskutečněno to, co symbol vyjadřuje. O Vánocích Bůh dal lidem dar – svého Syna. Vánoce nejsou stereotypní, jsou vždy nové a vždy mluví k našemu životu. Tajemství Velikonoc, tajemství kříže, vzkříšení, vítězství lásky a života nad smrtí dostáváme jako dar, který slavíme v každé eucharistii. Každá událost v evangeliu je prosycena světlem vzkříšení a oslavou toho, že Boží láska smrtí nekončí, ona smrt přesahuje. V tuto lásku věříme. Smutek kříže se mění ve slávu vzkříšení a sláva vzkříšení má pokračování – dar Ducha svatého. Duch je Boží láska, kterou nám Ježíš přinesl a o níž svědčil a která musí pokračovat skrze nás. Duch svatý z nás činí svědky, utváří typ člověka, který vydává svědectví o Kristu. Každý den pak může být oslavou: *„Toto je den, který učinil Hospodin. Jásejme a radujme se z něho“*.[230]

[229] Srov. BREEMEN Peter G. van: Jako rozlámaný chléb, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, 95–125.
[230] Ž 118.

9. VÝZNAM SYMBOLICKÉHO SLAVENÍ V PRAXI MATEŘSKÉ ŠKOLY

Liturgie je čin Kristova těla, tj. církve, jejímiž údy jsou i DĚTI. Cílem uvádění dětí do liturgie a výchovy ke slavení je uvedení dětí do poznání Boží lásky k nám, prožíváním skutečnosti, jak Bůh miluje svět, když nám dává svého Syna Ježíše. Vzhledem k povaze liturgie jakožto úkonu celého člověka a vzhledem k psychologii dětí má velký význam jejich zapojení prostřednictvím celého těla, všech smyslů v situacích, které v životě běžně prožívají. Je-li společná modlitba a shromáždění dětí již ve své nejvlastnější podstatě liturgií, může se stát nejlepší přípravou k prožívání a chápání symbolů liturgického konání a slavení ve společenství dospělých.

9.1 ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI

V našem městě Trutnově vzniklo v září roku 2000 křesťanské oddělení mateřské školy Duha.[231] V oddělení je zapsáno 28 dětí ve věku od 3 do 6ti let. Vzniklo na základě zájmu rodičů rozvíjet u dětí kromě ostatních stránek osobnosti také stránku duchovní. V oddělení jsou děti rodičů různého vyznání, já a kolegyně jsme katoličky. Vycházím z profesní zkušenosti učitelky mateřské školy a svou práci chápu nikoli jako povolání, ale jako dar a poslání. Na základě svých pedagogických zkušeností a dlouholeté praxe je mým přáním a zároveň snahou uplatňovat a **prosazovat křesťanskou výchovu a etickou výchovu**, která s ní úzce souvisí, nejen pro sebe jako pro pedagoga a člověka, ale především v každodenním životě s dětmi. Prvky křesťanské výchovy jsme zařadily do výchovně vzdělávacího plánu a koncepce školy. V předškolním věku jde tedy o celkové uvedení dětí do liturgie. Troufám si tvrdit, že předškolní období je tím nejdůležitějším, zde stavíme základy osobnosti, komunikace i životních hodnot. Proto se ve své práci skutečně snažím, aby se děti vnímaly jako osobití jedinci, originality vytvářející společenství a výchovu zaměřuji tak, aby uměly chápat symboly v každodenním životě, aby uměly žít a slavit „dnes“ jako dar ve společenství i samy před sebou.

[231] Viz. X Příloha „Proč se jmenujeme Duha?“

9.2 LITURGICKÁ MEDITACE S DĚTMI MATEŘSKÉ ŠKOLY NA TÉMA „PASTÝŘ A OVCE“

Cílem projektu „Pastýř a ovečky“[232] je prožívat biblické události v životě dětí jako základ k slavení liturgie. Představit Ježíše jako dobrého pastýře. Uvádím nabídku aktivit projektu ze své praxe v mateřské škole. Biblický motiv „Pastýř a ovce“ jsem si vybrala zcela záměrně, neboť je to téma, ve kterém se uplatňuje komunikace verbální i neverbální, symboly, gesta, dialog, ale také vztah k liturgii a shromáždění. Téma, které lze aplikovat po celý rok nejen pro výchovnou práci, ale i pro aktivity s rodiči a mimoškolní akce.

9.2.1 Symbol „PASTÝŘ“ [233]

Vysoké hodnocení práce pastýře, který vodí své stádo na pastviny a chrání je, se ukazuje v tom, že se tímto symbolem vyjadřoval vztah panovníka k poddanému lidu. Poněvadž podle dávné představy je král pozemským reprezentantem Boha, rozšířil se symbol pastýře i na Boha. V křesťanské ikonografii se setkáváme s dobrým pastýřem velmi často, jeho obraz se rozvíjel již před tím ve Starém i novém Zákoně. David byl povolán od stáda k úřadu královskému: „*Ty budeš pást Izraele, můj lid*“.[234] Bible opakovaně srovnává vůdce lidu s pastýři. Jsou však i špatní pastýři „*běda pastýři ničemnému, který opouští stádo*!“.[235] Ti, kdo věří v Boha, jsou „*jeho lid, ovce, které pase*“[236] Ježíš Kristus vylíčil své **poslání v podobenství** o dobrém pastýři. Je poslán „*ke ztraceným ovcím z lidu izraelského*“.[237] Jako se pastýř stará o ztracené ovečky, tak i Syn člověka „*přišel zachránit, co bylo ztraceno*“.[238] Je dobrým pastýřem, který myslí na všechny ovce, i na ty, „*které nejsou z jeho ovčince*“.[239] Kristus je pastýř, který „*položí svůj život za ovce*“.[240] Když vstal Ježíš z mrtvých, předal svůj pastýřský úřad svým učedníkům. Petrovi řekl: „*Pas mé beránky!* […] *Buď pastýřem mých ovcí!* […] *Pas mé ovce!*“.[241] V církvi se dodnes označují duchovní jako pastýři. Biskupovy listy diecézním věřícím se nazývají pastýřské listy. Symbolem

[232] Srov. JUNKOVÁ Jana: Etická a citový výchova v mateřské škole, Hradec Králové, 2002, [Závěrečná práce z etické výchovy.]
[233] Srov. LURKER Manfréd: Slovník biblických obrazů a symbolů, Praha: Vyšehrad, 1999, 184–186.
[234] 2 Sam 5,2.
[235] Zach 11,17.
[236] Ž 100,3.
[237] Mt 15,24.
[238] Mt 18,11.
[239] Jan 10,16.
[240] Jan 10,11.
[241] Jan 21, 15 a násl.

pastýřského úřadu je v jistém smyslu i papežské a arcibiskupské *palium*; tento bílý, černými kříži zdobený pás látky se vyrábí z vlny dvou beránků, kteří jsou každoročně požehnáni v Římě o svátku svaté Anežky Římské.

9.2.2 Symbol „BERÁNEK (OVCE)“ [242]

Pro svou bezelstnost a trpělivost se stala ovce symbolem věřícího člověka a tím má vztah k jiné metafoře náboženské mluvy, k božskému pastýři. Beránek je jedním z nejstarších křesťanských symbolů. Bible rozvíjí symbol ovce a její ochoty podřizovat se vedení pastýře využívá, aby tak vyjádřila, jaký má být vztah člověka k Bohu. Bůh pase své stádo „*jako pastýř pase své stádo, beránky svou paží shromažďuje, v náruči je nosí, březí ovečky šetrně vede*“.[243] Beránek a beran byly nejčastějšími obětními zvířaty. Ze symbolického hlediska jsou obětní beránci Staré smlouvy předobrazem beránka Nové smlouvy, který se obětuje za celé lidstvo. V souhlase s výrokem sv. Jana Křtitele symbolizuje beránek Ježíše Krista, velikonočního beránka, Vykupitele: „*hle, beránek Boží, který snímá hříchy světa*“.[244] V Novém zákoně je obraz beránka potvrzen a rozveden. Ježíš zemřel ve stejnou hodinu, kdy byli poráženi v chrámu beránci pro velikonoční slavnost. Podobně jako u velikonočních obětních zvířat nesměly být lámány žádné kosti, tak tomu bylo i u Ježíše, „*to se stalo, aby se naplnilo Písmo*“.[245] Jasně to vyslovuje Pavel: „*byl obětován náš velikonoční beránek Kristus*“.[246] Nejstarší doklady symbolu beránka přesvědčují, že starokřesťanští umělci užívali obraz beránka nebo ovce jak pro Krista, tak pro věřící a jeho význam musíme poznat podle okolností v nichž se vyskytuje. V katakombách i v starokřesťanské ikonografii provází-li ovečku pastýř; pak představuje beránek věřícího a pastýř symbolizuje Krista. Jindy jde beran v čele stáda. Kristus je tedy hlavou Církve a jako takový vede své učedníky ve všech dobách. Beránek, který jako symbol Krista vešel do liturgie, se objevuje v hymnu Sláva na výsostech, při přijímání a zvláště ve velikonoční bohoslužbě. Tak slaví církev ustavičný hod velikonoční na trvalou památku Beránka Božího, který snímá hříchy světa - (*Agnus Dei*).[247]

[242] Srov. LURKER Manfréd: Slovník biblických obrazů a symbolů, Praha: Vyšehrad, 1999, 27–30.
[243] Iz 40,11.
[244] J 1,29.
[245] J 19,36.
[246] 1 Kor 5, 7.
[247] Srov. STUDENÝ Jaroslav: Křesťanské symboly, Olomouc, 1992, 38–41.

9.2.3 Klíčové pojmy, cíle, výchozí texty

Výchozí myšlenka: Zkušenost nabitá v reálném světě je přenesena do duchovního života. Děti porozumí řeči symbolů, budou-li mít osobní zkušenost a citový zážitek.

Cílová skupina: děti ve věku 3 - 6 let: křesťanské oddělení mateřské školy

Poznávací cíl: Seznámení dětí s podobenstvím O dobrém pastýři. Přenesení symbolů na základě citového prožitku a sebereflexe do duchovního života dětí.

Výchovný cíl: Ukázat Ježíše jako Dobrého pastýře a náš postoj k němu skrze postoje následování a naslouchání, pomocí **slova a činů**: verbální komunikace (slovo) a neverbální komunikace (komunikace tělem, tichem, srdcem).

Klíčové pojmy a symboly, které si děti na základě citového prožitku, zážitku a sebereflexe mohou přenést do duchovního života:

- **Stádo**: společenství originálních jedinců, které drží pospolu, kam patřím i já, mají mě zde rádi, mám zde své místo, jsem tu JÁ-TY-MY.
- **Pastýř**: zná své ovečky, má mě rád, vede a učí novým věcem, upozorňuje na zlé věci a možná nebezpečí, chrání mě, mohu se mu kdykoli svěřit a věřím mu, jsem s ním v bezpečí.
- **Ovce**: žijí ve stádu, žijí ve společenství, důvěřují (P)pastýři, mají ho rády, nechají se vést, cítí se s ním bezpečně, ovečky jsou spolu rády, která se vzdálí a neposlouchá, je v možném nebezpečí (pojmenování strachu a zlého-vlka).

Výchozí biblické texty:

- „*JÁ JSEM DOBRÝ PASTÝŘ; znám své ovce a ony znají mne, tak jako mě zná Otec a já znám Otce. A svůj život dávám za ovce.*“[248]

- „*Hospodin je můj pastýř, nebudu mít nedostatek. Dopřává mi odpočívat na travnatých nivách, vodí mě na klidná místa u vod, naživu mne udržuje, stezkou spravedlnosti mě vede pro své jméno. I když půjdu roklí šeré smrti, nebudu se bát ničeho zlého, vždyť se mnou jsi Ty. Tvoje berla a tvá hůl mě potěšují.*“[249]

- „*Vrcholem radosti je být s Tebou.*“[250]

Ostatní texty: „*Správně vidíme jen srdcem, co je důležité, je očím skryté*“. [251]

[248] Jan 10, 14-15
[249] Žalm 23, 1-4
[250] Ž 16, 11
[251] EXUPÉRY Antoine. de Saint: Malý princ, Praha: Albatros, 1977, 79 .

9.2.4 Praktická ukázka katecheze v dopoledním výchovně-vzdělávacím bloku

Metodický postup:

1. Modlitba: učitelka zavolá všechny děti pod kříž (symbol církve), zapálí světlo svíce (Bůh je tu s námi), ke kříži umístí obrázek pastýře a děti si navzájem posílají zvoneček. Kdo zazvoní, stane se ovečkou.

2. Uvedení do tématu: motivace básní (mužská a ženská identita, jednotlivec-společenství):

ČÁRY, MÁRY, FUK, JÁ JSEM HOLKA, TY JSI KLUK.
JÁ JSEM KLUK A TY JSI HOLKA, DOHROMADY CELÁ ŠKOLKA.

Každá ovečka má své jméno a každý kluk i holčička také. Děti sedí v kruhu u kříže a dítě, když dostane zvoneček, zacinká a představí se: „Já jsem ovečka a jmenuji se…“

3. Vlastní téma: četba příběhu „Ovečka Barborka“[252] nebo „Novozákonní příběhy pro předškolní děti“.[253] S dětmi znovu reprodukujeme příběh podle obrázků. Zdůrazníme, že dobrý Pastýř má rád každou ovečku, i když někdy neposlouchá a ztratí se (bezpodmínečná láska). Každou ovečku hledá, každá patří do jeho stádečka. Netrestá ji, raduje se z návratu. Ovečky svému pastýři důvěřují a jsou s ním v bezpečí. Ježíš nás má rád, jako Dobrý pastýř. Podívejte jak…

4. Dynamika:

- **Pastýř vede své ovce** – neverbální komunikace, čin následování, vyjádření citů

Uděláme zástup, chytíme se za ruce a vpředu stojí jedno dítě-pastýř (děti se v roli mění) a vede ovečky. Jdeme s básničkou:

JSME OVEČKY KAŽDÁ JINÁ, SPOLU V STÁDU ŽIJEME.
NÁŠ PASTÝŘ NÁS DOBŘE VEDE, MY MU DŮVĚŘUJEME.

Ovečky chodí v zástupu, nebo volně po třídě, zatáčkami, mezi „překážkami“ = balvany z polštářů, po lavičce za sebou; mohou jít vesele, smutně, pomalu, rychle, v zimě, hladové, po rozkvetlé louce, po lese, kde číhá vlk,…

- **Pastýř zná a slyší své ovce** – slovo: verbální komunikace, naslouchání

Ovečky si sednou do kruhu a povídají si spolu „bečením“. Někdy bečí vesele, smutně, spokojeně, rozhněvaně… Pastýř zná jejich jména i hlásky. Dítě, které je pastýř, drží pastýřskou hůl, otočí se zády a zeptá se: „OVEČKO, OVEČKO, ZABEČ JEN MALIČKO!“ Pastýř se snaží uhodnout jméno ovečky.

[252] BÍCOVÁ Ráchel: Ovečka Barborka, Praha: Samuel, 2003, 5–30.
[253] BEERS, V. Gilbert: Novozákonní příběhy pro předškolní děti, Praha: Cook Communications Ministries. 102–110.

- **Ovečky pospolu** – neverbální komunikace, úsměv, gesta rukou - pohlazení

Ovečky jsou rády, když jsou spolu a žádná z nich nechybí. Je jim dobře, když se usmívají. Postup: Ovečky sedí v kruhu. Každá z oveček pošle sousedící ovečce pohlazení po tváři s větou „Mám tě rád(a)“ nebo básničkou:

KAMARÁDKA, KAMARÁD, JE TO TEN, KOHO MÁM RÁD.

POMŮŽU MU, PORADÍM, PO TVÁŘI HO POHLADÍM.

5. Závěr: sejdeme se opět u kříže, u našeho Pastýře a děkujeme mu. Děti se učí vyslovit poděkování v symbolech: děkuji, že nás vedeš, dáváš nám jídlo, domov. Děkujeme i písničkou: „Pane, já Tě miluji, za (jídlo) Ti děkuji, písní Tě oslavuji.

6. domácí úkol: budu usínat jako ovečka u Pastýře v bezpečí.[254]

Další aktivity:

Aktivita „Černá a bílá ovečka-Pravda a lež“ - verbální komunikace, slovo

Popis: Existují dvě slova ano a ne, která nám pomáhají mluvit pravdu, nebo lhát. Pastýř učí své ovečky mluvit pravdu. Připravíme dvě ovečky, bílou = pravdu a černou = lež a rozmístím je na dvě místa ve třídě. Dětem kladu otázky typu: „Je pravda, že ovečky mají zelenou barvu? Mají si ovečky ubližovat? Pomáhat? atd. Ovečky musí zvolit správnou odpověď a běží se postavit k bílé ovečce v případě pravdy a naopak. Starší děti učím, aby si uměly svou odpověď zdůvodnit.

Aktivita „ Ovečka pro radost“ – verbální komunikace, spolupráce, dialog ve skupině, pochvala, radost z tvorby, výroba dárku. Popis: Děti vyrábějí podle šablony ovečky, používáme dlouhodobě k různým aktivitám: jako přáníčko na Velikonoce, či Vánoce. Velké masky oveček využíváme k dramatizaci při vánoční besídce pro rodiče: např. „Pásli ovce valaši“.

9.2.5 Závěr praktické části

Uvedený projekt „Pastýř a ovce“ dokazuje, že již děti v předškolním věku je vhodné uvádět do liturgie pomocí biblických symbolů, prožíváním verbální a neverbální komunikace v situacích blízkých dětem. Z tohoto projektu vyplývá, že úkolem nás všech je podílet se na správné komunikaci v každodenním životě a spoluvytvářením radostného prožívání a slavení ve společenství. To vše od nás žádá zdravé sebepřijetí a zároveň rezignaci našemu já, ve prospěch druhého a ochotu dát se vést Bohem, který mění život z monologu v dialog.

[254] Viz. IX Příloha.

9.3 PROŽÍVÁNÍ SLAVNOSTÍ A SVÁTKŮ SVATÝCH V LITURGICKÉM ROCE V CELOROČNÍM PROJEKTU „PUTOVÁNÍ SE SVĚTÝLKEM“

Světlo je stěžejním symbolem přítomnosti Krista. Tento symbol jsem vybrala pro slavení v roce záměrně, aby v dětech vytvářel vědomí a jistotu, že Bůh je Emmanuel- Bůh s námi. Tady a teď!

9.3.1 Symbol světla a svíce – přítomnost Krista

Světlo[255] je nejvýstižnějším symbolem Boha, neboť v něm není temnota.[256] K tomu, abych viděl, potřebuji oči, ale také světlo. Světlo je jistota, bezpečí, světlo vítězí nad tmou. Svatí mají světlo od Boha, svítí příkladem pro své okolí. Hořící svíce je symbolem přítomnosti Krista. Znamená živou touhu být ve světle, neboť jsme děti světla.[257] Oheň je symbol lásky a síly Ducha svatého, proto se při vigilii žehná oheň. Velikonoční svíce zapalovaná od ohně je viditelným znamením radosti: *„ať slavné Kristovo vzkříšení naši tmu ve světlo promění“*.[258] Světlo, svíce a plamen ukazuje cestu, je symbolem světla v nás, symbolem vnitřního života. Tma nahání strach. Zapálená svíce - *„Světlo Kristovo“* při světelných obřadech velikonoční vigilie, je vyznáním této víry. Liturgií světla začíná slavnost Vzkříšení Krista. Velikonoční chvalozpěv je oslavou světla, které Bůh dává. Slavnost velikonoční vigilie ukazuje, že člověk není stvořen pro smrt, ale pro život, a i když v životních situacích nastane tma, člověk je oživován nadějí světla. Světlo znamená životní sílu, vůli žít, energii, překonání samoty, teplo společenství. Donghi dokazuje,[259] že zapálení svíce rozněcuje množství citů: i my jsme světlem v Kristu, hoříme ohněm božské lásky a jsme rádi, že žijeme. Světlo svíce je znamení přesvědčení, že Kristus osvěcuje naši bytost, abychom kráčeli v naději. Svíce je symbolem Krista – *„pravého světla, které osvěcuje každého člověka“*[260] a jeho světlo s námi zůstává. S dětmi je důležité prožívat souvislost světla velikonoční svíce s životem, s tím, co aktuálně prožíváme (světlo na hroby při Slavnosti všech svatých, zapalujeme svíce adventního věnce, rozsvěcíme vánoční strom). Děti je vhodné učit symbolice světla a tmy. Zajistíme-li bezpečnost, můžeme sledovat plameny ohně u táboráčku, opékat vuřty, brambory,

[255] Srov. GUARDINI Romano: O posvátných znameních, Kostelní vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1992, 22–23, 26–27.
[256] Srov. 1 J, 1,5.
[257] Srov. Řím 13, 12–14.
[258] Srov. RICHTER Klement: Liturgie a život, Praha: Vyšehrad, 2003, 275.
[259] Srov. DONGHI Antonio: Gesta a slova, Kostelní vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 84–88.
[260] J 1,9.

cítit teplo. Děti jsou obklopené a zvyklé na mnoho světel umělých, ale měly by zažít světlo a oheň přirozený. Zažít přibývání světla i to, jak světlo ruší tmu (např. svatomartinský průvod lucerniček), jak světlo ukazuje k Bohu (rozsvěcení světýlek na hřbitově). Při modlitbě s dětmi zapalujme svíci, na znamení, že Bůh je tu s námi. Učíme se takto reálně s dětmi vnímat Boží přítomnost.

.

9.3.2 Svatí – symbol Církve

Vedle krásy ukryté v symbolech liturgie jsou vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí důležití také **konkrétní lidé v konkrétní církvi**, ale i lidé, kteří jsou symboly, znameními a svědky neviditelné církve[261], která zahrnuje a je otevřená pro všechny lidi.[262] „S*vatí kážou víru svou existencí. Tak mluví řečí, které rozumí dnešní svět*“.[263] Slavením svátků svatých se hlásíme k svědectví víry a příběhu jejich života, který předávají. Proč s dětmi slavit svátky svatých?[264]

1. Jejich život ukazuje a potvrzuje možnost žít život podle evangelia.
2. Díky jim nacházíme kořeny v určitém konkrétním společenství lidí, kterých se dotklo evangelium, zakořeňujeme v určité **tradici**, nacházíme místo v dějinách.
3. Svatí nás učí smyslu pro relativitu: učí, že Slovu lze **naslouchat** a **uskutečňovat** ho mnoha originálními způsoby a skutky tak, jak se každý cítí volán.

V praxi se jeví důležité slavit nejenom narozeniny, které se vztahují k jedinci, ale také jmeniny, které se vztahují k druhým. K rodičům, kteří jméno dítěti vybrali a k patronu, po kterém má dítě jméno. To, co je v křesťanské víře důležité je *metanoia*, zkušenost obrácení. Halík uvádí, že obrácení se děje nikoli jen ve smyslu konverze (přechod od nevíry k víře), ale také ve smyslu **proměny života**, ke které vyzýval Ježíš. Svatí většinou prožili nenadálý obrat ve svém životě. Křesťanství není jen poklid náboženských rituálů, zvyků, systém osvědčených pravidel, ale zrození víry je „narušením poklidu“ ve svobodnou osobní odpověď na Boží povolání.[265] Můžeme se snažit na příbězích svatých, pochopit, co to znamená „*být v Kristu*“[266], ale také „*být bláznem pro Krista*“.[267]

[261] Viz. VI Příloha.
[262] Srov. HALÍK Tomáš: Dotkni se ran, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, 150–153.
[263] RICHTER Klement: Liturgie a život, Praha: Vyšehrad, 2003, 176.
[264] Srov. CLERC De Paul: Moudrost liturgie a jak jí porozumět, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, 137–138.
[265] HALÍK Tomáš: Dotkni se ran, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, 73–77, 146–153.
[266] Srov. Gal 2,20.
[267] 1 K 4,10.

Pro křesťanskou výchovu je důležité vědomí dětí, že **s těmito lidmi** – svatými – kteří svědčí a učí svými slovy i skutky, **patřím do jedné skupiny** i fyzické entity (**lidstva**), ale také do jedné rodiny, do živého duchovního organismu – **církve**. Svatí jsou symboly církve. Na příkladu svatých můžeme pochopit nejvlastnější podobu křesťanského životního stylu, totiž otevřenost a flexibilitu, umění přijímat a proměňovat každou situaci, kterou nám život a Bůh nabídne. Halík upozorňuje také na to, že Bůh se zjevuje **v paradoxech**, sílu ukrývá v slabosti, svatost v hříchu. V návaznosti na symbol světla můžeme tvrdit, že světlo představuje také světlo lásky a **světlo konkrétních slov a skutků** našich svatých, ale ještě více na světlo, které je Bůh. V nitru jedince, ve skupinách a v mezilidských vztazích se formují evangelní hodnoty. Rodina, i příklady, které dítě může imitovat, utváří naše životní hodnoty, i to, jak se vztahujeme k ostatním.

9.3.3 Rok v mateřské škole s projektem „Putování se světýlkem“

ZÁŘÍ – **Svatý Václav**[268]: Státní svátek. Děti se učí vztahu k České republice, vlasti, místu, kde žijeme. Učí se rozumět státním symbolům (vlajka, svatováclavská koruna). Na příběhu zažívají význam lítosti, odpuštění, dobra a zla. Příklad panovníka, který miluje Pána Boha.

ŘÍJEN – **Svatý František**: Děti se učí na příkladu příběhu svatého Františka lásce ke všemu, co Bůh stvořil. Výchovou k úctě vnímají veškeré **stvoření jako dar**, Boha jako Stvořitele. Světlo Slunce a měsíce, příroda, zvířata, úcta k životu. Bohatství není v penězích a majetku.

LISTOPAD – **Všichni svatí** – S dětmi každoročně chodíme v doprovodu pana arciděkana „*rozsvěcet Světýlka*“ na hřbitov[269]. Vnímáme ticho. U kříže se shromažďujeme k modlitbě za zemřelé a za to, ať hoříme láskou k Bohu jako všichni svatí. Vnímáme sílu plamene jednotlivce a sílu světla společenství.

Svatý Martin: Příklad prosociálního chování: rozdělení se a obdarování žebráka, plášť jako dar. Světlo v lucerničce, symbol dobrého skutku. Dopolední projekt v MŠ ve spolupráci s ekologickým střediskem Sever. Večerní slavnost v Horním Maršově, průvod světel ve vlastnoručně vyrobených lucerničkách[270]. Světlo svítí na cestu ke kostelu na příjezd Martina na koni. Modlitba a zpěv v kostele. Oslava, společné stolování na faře.

[268] Viz. VI Příloha.
[269] Viz. III Příloha.
[270] Viz. V Příloha.

Svatá Anežka: Děti vnímají narození, smrt, nemoc těla jako součást života. Starost o druhé, útěcha, komunikace beze slov s nemocným. Radost nemocnému, obrázek, pohlazení.

PROSINEC[271] – **Advent**: Světlo na adventním věnci. Přibývání světla. Na koho a na co čekáme? Chystáme se. Těšíme se na dárky a na Dar. Uklízíme v srdíčku.

Adventní výstava obrázků: Děti chystají dárek pro druhé v podobě výstavy svých namalovaných a vyrobených obrázků v kostele Narození Panny Marie v Trutnově. Vnímají, že přispívají k radosti, přilnutí ke společenství církve, mají zde své místo.

Svatá Barbora:[272] Pevná víra. Dramatizace básničky a návštěva všech oddělení MŠ, obdarování. Symbol třešňové větvičky a význam vody pro vykvetení.

Svatý Mikuláš:[273] Obdarování dětí nezištně, pomoc činem a beze slov. Prosociální chování: nečekám nic nazpět. Význam dárků a obdarování. Radost.

Vánoce: Narození Ježíše: Vánoce jsou pro děti nejvýznamnější svátky. Bohaté na symboly, které dítěti musíme objasňovat, slavit a prožívat. Ježíš se rodí jako malé dítě. Představujeme rodinu, model rodiny, Josef a Marie, role. Ukázalo se **světlo ve tmě**. Co je radostná zpráva. Dramatizace příběhu s dětmi, vánoční slavnostní den, besídka. Ovečky, svědci události.

LEDEN – **Tři králové:** Putování za světlem. Světlo ukazuje cestu, ukazuje směr a vede k cíli. Gesto klanění, následování, putování přes překážky. Pojmenování strachu.

ÚNOR – Hromnice (Uvedení Páně do chrámu). Světlo ruší tmu.

BŘEZEN – **Svatý Josef**: ochránce Marie a Ježíše, mužský model, svátek tatínků. Březen – **měsíc knihy**: Bible – kniha knih. Vyrábění Bible se zprávou: Bůh mě má rád! Události a postavy, které známe.

DUBEN – **Velikonoce**[274]: smyslově-symbolický příběh s barvami (zelená, červená, černá, zlatá) a symboly Velikonoc ukrytých ve skořápkách (trny z koruny, kámen, prázdná skořápka-vzkříšení). Černá barva: smrt a smutek, zlatá a bílá: radost a vzkříšení. Červená barva krve i láskyplného srdce. Velikonoční symboly: beránek, život ve vajíčku, pomlázka, tradice koledování.

[271] Viz. I Příloha.
[272] Viz. VIPříloha.
[273] Tamtéž.
[274] Viz. II Příloha.

Zelený čtvrtek: (zelený den) a poslední večeře[275], společné stolování, chléb a víno, zelené byliny, Ježíš slovem vyzývá ke skutku: To konejte na památku! Eucharistie: viditelné znamení i tajemství.

Velký pátek: Kříž, bolest, pláč maminky, strach, hodnocení chování lidí (lotři, vojáci, maminka Maria), odsouzení, smrt, život jako dar.

Bílá sobota: Světlo zvítězí nad tmou, život nad smrtí, největší slavnost je vzkříšení. Láska a radost trvá.

Neděle Dobrého pastýře. Den Země: oslava všeho stvoření nám daného jako dar.

KVĚTEN – **Maria:** Význam maminky. Maminka Ježíše a naše maminka. Symbol srdce. Světlo v očích. Oslava dne matek. Vyrábění dárků-srdíček mamince, babičce. Besídka.

ČERVEN – **Církev**[276]: pojmy Já a Ty a my, (Den dětí): originality a jednotlivci tvoří společenství (církve). Máme světlo na naše cesty, poděkování za školní rok.

[275] Viz II Příloha.
[276] Viz. VII Příloha.

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce je křesťanská výchova dětí v předškolním věku. Na základě shrnutí odborných poznatků z vývojové psychologie, sociologie a pedagogiky je možno konstatovat, že význam a smysl Ježíšova evangelia lze předávat již dětem v předškolním věku a v duchu křesťanské výchovy je celostně a harmonicky formovat, vychovávat a rozvíjet v osobnosti. V předškolním věku se dítě vyvíjí ve sféře fyziologické i psychické, má své specifické prožívání času, přítomnosti, specifické potřeby, zkušenosti, hravost, i svou logiku víry. Výchova dětí má být v tomto věku zaměřená na rozvoj těch lidských schopností, které jsou antropologickým základem života víry, tedy rozvoj schopnosti důvěřovat, postoj vděčnosti, úžasu, vzývání, radostné účasti. V předškolním období hovoříme o utváření základů osobnosti dítěte, ale i o utváření základů víry, na jejichž základě se může víra v dalších obdobích formovat a prohlubovat ve víru živou a zralou.

Křesťanství staví na zdravých, obecně lidských základech. Proto první celek práce popsal věkové a vývojové zvláštnosti období. Můžeme shrnout, že myšlení je v předškolním věku egocentrické, předpojmové a symbolické. Tento jev se promítá i v řeči, která je ovlivněna fantazijními představami. City mají výsadní postavení v chování a prožívání dítěte. Svědomí a vůle se podílí na obrazu vlastního já, sebekoncepce, identity a sebepřijetí dětí. Pro zdravý vývoj je nutné zakotvení v rodině, kde dítě získává bazální vztahy k matce a otci, důvěru v lidi a svět, zkušenost smyslu, jistoty a důvěry, která osvobozuje od strachu. Z těchto zkušeností dítě odvozuje své představy o Bohu. Výchova dítěte velmi úzce souvisí s procesem socializace, s jeho začleňováním do společnosti. Dítě si osvojuje a aktivně přejímá veškerou lidskou zkušenost, řeč, normy chování, prosociální chování, hodnoty a náboženské hodnoty. Smysl a význam věcí nachází dítě pomocí typických otázek „proč?“ a nejinak je tomu i v náboženské oblasti. Se vstupem dítěte do mateřské školy vstupují do života dítěte další děti, vrstevníci, další významné dospělé osoby. Dochází k vzájemnému citovému, volnímu i postojovému ovlivňování. Kapitoly tohoto celku potvrzují, že prostředí, atmosféra v kolektivu mateřské školy, zkušenost přijetí a lásky od druhých, společná hra, řád a pravidla, prožívání slavností ve společenství, jsou dítěti konkrétní zkušeností s křesťanským stylem života a jeho hodnotami, s křesťanským slavením a s lidmi, kteří o Bohu svědčí.

Druhý celek práce se věnoval výchově k přijetí Boha a jeho poselství. Rozvoj zdravého lidství napomáhá rozvoji křesťanského života, ale i naopak platí, že správně chápané křesťanství napomáhá a vede k zdravému a naplněnému životu. Výchova k lidství

a otevřenost k vnímání vyšších morálních hodnot se stává významným aspektem k přijetí Krista. Cíl koncepce křesťanské výchovy pro předškolní věk, pro formování představ o Bohu, je shrnut ve větě: Bůh mě má rád. Zde se opět potvrzuje, že základní představy o Bohu dítě získává na základě prožitků a zkušeností s lidmi, kteří o Bohu svědčí. Mezi předpoklady pro přijetí víry patří zkušenost přijetí, důvěry a bezpodmínečné lásky. Falešné představy Boha si člověk nese z raného dětství a ovlivňují život do dospělosti. Uváděním dětí do vztahu a komunikace s Bohem, zamýšlením se nad zdánlivě obyčejnými a samozřejmými věcmi a pěstováním smyslu pro dar, umožňujeme setkání s Bohem Stvořitelem. Výchovou k úžasu a úctě ke stvořenému světu vedeme k zodpovědnosti za život, i za svět. Cílem křesťanské výchovy je uvedení do poznání Boží lásky k nám, když nám dává svého Syna, Ježíše. Bůh se definitivně zjevuje v Ježíši Kristu. Křesťanská výchova v předškolním věku je kristocentrická. Setkáním dítěte s Ježíšem, který je darem od Boha, vedeme dítě k chápání osobního a milujícího Boha, přítomného tady a teď. Platí, že pro tvorbu základních představ o Bohu je důležité uvádět děti do důvěrného vztahu s Ježíšem. Chceme-li Ježíšovi porozumět, vycházíme z jeho slov a činů, postojů a jednání. Uvádíme-li dítě do důvěrného vztahu s Ježíšem, uvádíme ho do základní komunikace a vztahu s Bohem.

Třetí celek práce ukázal význam výchovy ke slavení skrze slovo a čin. Křesťanská výchova musí naučit děti ovládat výrazové prostředky komunikace, mezi něž patří slovo a čin, symbol, svědectví, příběh a naučit je porozumět této symbolické řeči pro správné slavení křesťanských svátků i liturgie. Důležitá je modlitba a uvádění do Písma svatého pomocí biblických příběhů, výchova k chápání shromažďování a chápání kolektivu jako společenství, které může radostně slavit. Tato výchova nachází svůj základ v rozvíjení citového a smyslového vnímání a v nalézání správné interpretace prožívaných situací. Pravda víry se děje v jejím konání a žití aktuálního dnes. Víra bez skutků je mrtvá. Křesťanství nabízí život z lásky a v lásce. Tuto víru s dětmi slavíme, tuto víru žijeme. Liturgický rok, který svou strukturou dělí čas na všední dny a slavnosti, umožňuje aktuální prožívání přítomnosti a organické spojení křesťanské výchovy se životem.

Praktická část, která představila vlastní autorské projekty a konkrétní způsoby slavení s dětmi potvrdila skutečnost, že křesťanská výchova musí být integrována do celkového výchovného působení. Vzhledem k psychologii dětí má velký význam zapojení dětí do slavení prostřednictvím celého těla a všech smyslů v situacích, které v životě běžně prožívají. Projekt „Putování se světýlkem“ vede k prožívání a chápání přítomnosti Boha v našich událostech, dějinách a čase, v průběhu liturgického roku. Víra prohlubuje vnitřní život, ale volá také k činu a rozhodnutí, jak ukazují příběhy svatých. Projekt „Pastýř a

ovce“ dokazuje, že již předškolní děti je vhodné uvádět do základních událostí dějin spásy, k chápání liturgického slavení pomocí biblických symbolů a biblických událostí, prožitkem verbální i neverbální komunikace v situacích blízkých dětem. To vše od nás žádá ochotu dát se vést Bohem, následovat ho a žít v jeho přítomnosti realizováním konkrétní lásky.

Na základě teoretických poznatků, v porovnání s aplikací a realizací v praxi, můžeme dojít k závěru, že výrazný akcent křesťanská výchova klade na duchovní stránku, osvojování hodnot a jejich uplatnění v životě. Jestliže křesťanská výchova i pedagogické působení klade důraz na individualitu osobnosti dítěte, v praxi potvrzuji, že profese učitelky klade nároky na odbornost, respektování individuálních zvláštností, diagnostiku vad a poruch dítěte, z praxe mohu doložit jedinečnou zkušenost s integrací dětí se zdravotním omezením – diabetes. Jestliže klade důraz na výchovu v rodině, praxe ukazuje jako reálný úzký vztah dítě – rodič – učitelka. Vyzdvihuje-li prožívání společenství v atmosféře přijetí a radosti, potvrzuji, že věkově heterogenní sociální skupina a ekumenické prostředí tolerance je stěžejní pro slavení křesťanských svátků. Nesmíme zapomínat, že křesťanská výchova uvádí a zapojuje do širšího společenství církve. V praxe se ukazuje výborné propojení výchovy v MŠ se životem farnosti, kterou realizujeme formou návštěv kněží v křesťanském oddělení, dětských rytmických mší svatých, adventní výstavou obrázků dětí v kostele, nabídkou volnočasových aktivit a slavností farnosti pro rodiče a děti.

Radostné slavení naší víry uskutečňujeme mnohotvárnou řečí slov a činů. Aby děti této řeči rozuměly, aby rozuměly slavnosti, liturgii a jejímu způsobu slavení, je potřeba výchovy. Slavnost žije ve všední lidské historii. Takto bychom měly s dětmi slavit dar, být v přítomnosti Boha každý den. Ne jako rutinu beze smyslu, jako dávnou tradici, pasivním prožíváním bez porozumění smyslu. Úkolem dospělých, kteří dítěti o Bohu svědčí, je svědčit nejen slovy, ale především skutky a autentickým, pravdivým životem. Je-li shromáždění dětí ve své podstatě společenstvím, může se stát přípravou k chápání liturgického slavení ve společenství dospělých; církve, jejímiž údy jsou i děti.

Na základě uvedených závěrů, práce potvrdila prověřovanou hypotézu, že předškolní děti jsou schopné, s ohledem na vývojové zvláštnosti věku, žít ve své vrstevnické skupině křesťanské hodnoty v každodenním životě a na daném stupni vývoje slavit svou víru. Děti žijí přítomnost. Je jim přirozené oslavovat Pánovo přítomné „dnes“, „tady a teď“ v našem životě a v našich dějinách. Naše slova a skutky jsou našim dětem cestou a svědectvím o živém Bohu. V neopakovatelném období dětství, které je nosným pilířem rozvoje člověka.

ANNOTATION

Authors name and surname: Junková Jana
Institution: Department of Pastoral Theology and Law Science,
Catholic Theological Fakulty, Charles University in Praque.

Name of thesis: Christian education of pre-school children
Thesis supervisor: PhDr. ThLic. Marek Matějek

Key words: personality of the child, socialization, Christ-centrism, celebration, symbols

First part of the work show view of pre-school children education to harmonic personality. On the basic of scientific literature describes development specifice of children, shaping of personality and identity, socialization as a processs, where besides influence of society in kindergarten the main part is rooting in family. Second part sets targets of Christian education to acceptance of God and his message.Presents false and lavation ideas on God, that definitively revealed in Christ. Third part focuses on education to celebration through symbols, words and acts. Describes meaning of celebrations, symbolic understanding of liturgy celebration and Christian feasts. There are shown examples of author's projects „Shepherd and sheep" and „Wandering with little light" for Christian department sof kindergartens in the last part.

Počet znaků: 189 817

RESUMÉ

Křesťanská výchova dětí v předškolním věku je téma, které jsem si zvolila pro svou diplomovou práci.

Diplomová práce prověřuje, metodou porovnání teoretických poznatků s aplikací v praxi a realizací v projektech, následující hypotézu: Rozvíjí-li předškolní křesťanská výchova na základě respektování vývojových, věkových a individuálních zvláštností, harmonicky všechny stránky osobnosti dítěte, včetně duchovní, předpokládám, že děti jsou schopné žít křesťanské hodnoty ve své vrstevnické sociální skupině v každodenním životě a na svém stupni vývoje svou víru prožívat a také ji, na základě porozumění řeči symbolů a gest, slavit.

Práce je rozdělena na tři celky. První celek podává náhled na výchovu harmonické osobnosti dítěte. Nejprve na základě odborné literatury popisuje vývojové zvláštnosti dítěte, formování osobnosti a identity. Popisuje socializaci, analyzuje postavení dítěte v kolektivu mateřské školy, která je místem první soustavné formace dítěte v heterogenní sociální skupině a doplňkem výchovy rodinné. Stanovuje stěžejní význam zakotvení a výchovy v rodině. Druhý celek stanovuje cíle křesťanské výchovy k přijetí Boha a jeho poselství. Uvádí falešné i spásné představy o Bohu, který se definitivně zjevuje v Ježíši Kristu. Vedle všedních dnů mají v životě dítěte význam slavnosti. Třetí celek se věnuje výchově ke slavení skrze symboly, slovo a čin. Ukazuje význam slavností i symbolického chápání slavení liturgie a křesťanských svátků. Práce se zaměřuje na porozumění významu slov, činů a symbolů pro slavení, i pro chápání slavení a shromažďování v křesťanské liturgii. Teoretická část ústí v uvedení autorských projektů slavení s dětmi v konkrétním prostředí mateřské školy.

Pracuji jako učitelka mateřské školy, v křesťanském oddělení, které se nám podařilo, v září roku 2000, v Trutnově otevřít. Mám 16 let pedagogické praxe, z toho 9 let pracuji v křesťanském oddělení. Mohu tedy teoretické poznatky ověřit v praxi, s praktickými zkušenostmi za 9 let osobní snahy prosazování křesťanské výchovy, která je stále, vlivem neznalosti či nedostatku informací, podceňována. Na základě shrnutí odborných poznatků z vývojové psychologie, sociologie a pedagogiky je možno konstatovat, že význam a smysl Ježíšova evangelia lze předávat již dětem v předškolním věku a v duchu křesťanské výchovy je celostně formovat, vychovávat a rozvíjet v harmonické osobnosti, k přijetí Božího poselství. Jsem absolventkou kurzu etické výchovy, jejíž aktivity v praxi využívám a katechetkou dětí 1. třídy ZŠ. Profese učitelky je povoláním, které vyžaduje profesionalitu jak v oblasti praktické, tak teoretické. To klade značné nároky na její odbornost, ale i přirozenost, sama je dítěti autentickým svědectvím

víry v každodenním životě. Aby mohl pedagog působit profesionálně, musí mu být styl výchovy vlastní, neboť v mateřské škole realizuje první soustavnou formaci dětí ve vrstevnické sociální skupině. Dítě nepoznává jaký Bůh je na základě rozumového uvažování a argumentace, ale na základě konkrétních prožitků a zkušeností s lidmi, kteří o něm svědčí.

V předškolním věku se dítě vyvíjí ve sféře fyziologické i psychické, má své specifické prožívání času, přítomnosti, specifické potřeby, zkušenosti, hravost, i svou logiku víry. Výchova dětí má být v tomto věku zaměřená na rozvoj těch lidských schopností, které jsou antropologickým základem života víry, tedy rozvoj schopnosti důvěřovat, postoj vděčnosti, úžasu, vzývání, radostné účasti. Vychováváme-li dítě křesťansky musí být prožívání Boží přítomnosti součástí každodenního života. Bůh nesmí být někým, kdo s dětským světem nesouvisí. Křesťanská výchova musí být integrována do celkového výchovného působení.

Na základě studia odborné literatury je cílem práce, aby křesťanská výchova byla podložena teoretickými odbornými poznatky z vývojové psychologie, sociologie i pedagogiky, pro zkvalitnění práce s dětmi, pro lepší komunikaci s nimi a získala tak rovnocenné místo na pedagogickém poli výchovných směrů. Uvedených poznatků je možno využít pro představení koncepce křesťanské výchovy rodičům dětí, laické i pedagogické veřejnosti. Dané informace je možno využít pro zařazování prvků této výchovy do školních vzdělávacích programů.

Práce podává ucelený přehled o koncepci a antropologických základech křesťanské výchovy, která dává samé základy životních hodnot, spirituality a etiky, morálky, smyslu života. Cíl koncepce křesťanské výchovy pro předškolní věk, pro formování představ o Bohu, nikoli představ falešných, je shrnut ve větě: Bůh mě má rád. Bůh se definitivně zjevuje v Ježíši Kristu. Kristus je smyslem dějin a lidí. Křesťanská výchova v předškolním věku je kristocentrická. Pravda víry se děje v jejím konání a žití aktuálního dnes. Aby děti rozuměly řeči symbolů, slov a činů, je potřeba smyslově-symbolické výchovy, prožíváním prostřednictvím celého těla a všech smyslů v situacích, které děti prožívají. Křesťanství nabízí život z lásky a v lásce. Tuto víru s dětmi slavíme, tuto víru žijeme. Liturgický rok, který svou strukturou dělí čas na všední dny a slavnosti, umožňuje aktuální prožívání přítomnosti a organické spojení křesťanské výchovy se životem. Jestliže děti žijí přítomnost a je jim přirozené oslavovat Pánovo přítomné „dnes“, „tady a teď“ v našem životě a v našich dějinách, prověřovaná hypotéza se v diplomové práci potvrdila. Naše slova a skutky jsou našim dětem cestou a svědectvím o živém Bohu. V neopakovatelném období dětství, které je nosným pilířem rozvoje člověka.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ADAM Adolf: Liturgika, Křesťanská bohoslužba a její vývoj, Praha: Vyšehrad, 2001.
2. ALBERICH Emilio, DŘÍMAL Ludvík: Katechetika, Praha: Portál, 2008.
3. BEERS V. Gilbert: Novozákonní příběhy pro předškolní děti. Praha: Cook Communications Ministries.
4. BIBLE Písmo svaté Starého a Nového zákona, Praha: Česká biblická společnost, 1993.
5. BÍCOVÁ Ráchel: Ovečka Barborka, Praha: Samuel, 2003.
6. BREEMEN Peter Van G: Jako rozlámaný chléb, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000.
7. CLERCK, De Paul: Moudrost liturgie a jak jí porozumět, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002.
8. CLOUD Henry, TOWNSEND John: Děti a hranice, Praha: Návrat domů, 2007.
9. CROISSANT Jo: Tělo, chrám krásy, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002.
10. Církevní dokumenty II. vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995.
11. ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2001.
12. DONGHI Antonio: Gesta a slova, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995.
13. DORETHY – SNEDDON Gwyneth: Neverbální komunikace dětí, Praha: Portál, 2005.
14. DŘÍMAL Ludvík: Katecheze Církve jako služba Božímu slovu, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2001.
15. EXUPÉRY Antoine de Saint: Malý princ, Praha: Albatros, 1977.
16. FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995.
17. GUARDINI Romano: O posvátných znameních, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1992.
18. HALÍK Tomáš: Dotkni se ran, Praha: Nakladatelství Lidové Noviny, 2008.
19. HALÍK Tomáš: Co je bez chvění není pevné, Praha: Lidové noviny, 2002.
20. HALÍK Tomáš: Dotkni se ran, Praha: Lidové noviny, 2008.
21. HOLM Nils G.: Úvod do psychologie náboženství, Praha: Portál, 1998.
22. JAN PAVEL II.: Překročit práh naděje, Praha: Tok, 1995.
23. JANIŠ Kamil, KRAUS Blahoslav, VACEK Pavel: Kapitoly ze základů pedagogiky, Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.
24. JUNKOVÁ Jana: Etická a citová výchova v mateřské škole, Hradec Králové, 2002, [Závěrečná práce z etické výchovy.]
25. JUNG Mathias: Malý princ v nás, Praha, Portál, 2008.
26. KUBÍČEK Ladislav: Život – největší umělecké dílo, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2003.
27. KUNETKA František: Slavnost našeho vykoupení, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1997.
28. KURIC Josef: Vývojová psychologie, Praha: SNP, 1964.
29. LANGMEIER Josef, MATĚJČEK Zdeněk: Psychická deprivace v dětství, Praha: Avicenum, 1974.
30. LAŠEK Jan: Sociální psychologie II., Hradec Králové: Gaudeamus, 2006.
31. LENZ Ladislav: Etická výchova pre cirkevné školy, Bratislava: Metodické centrum, 1997.
32. LURKER Manfréd: Slovník biblických obrazů a symbolů, Praha: Vyšehrad, 1999.
33. MATEJČEK Zdeněk: Rodiče a děti, Praha: Avicenum, 1989.

34. NAKONEČNÝ: Lexikon psychologie, Praha: Vodnář, 1995.
35. PEASSE Allan: Řeč těla, Praha: portál, 2001.
36. RICHTER Klement: Liturgie a život, Praha: Vyšehrad, 2003.
37. ŘÍČAN Pavel: Psychologie, Praha: Portál, 2008.
38. ŘÍČAN Pavel: Psychologie osobnosti, Praha: Orbis, 1973.
39. ŘÍČAN Pavel: Psychologie náboženství, Praha: Portál, 2002.
40. ŘÍČAN Pavel: Psychologie náboženství a spirituality, Praha: Portál, 2007.
41. SATIROVÁ Virginia: Kniha o rodině, Praha: Práh, 1994.
42. SIMAJCHL Ladislav: Naše role při nedělní bohoslužbě, Olomouc: Canto Matice cyrilometodějská, 1994.
43. STUDENÝ Jaroslav: Křesťanské symboly, Olomouc, 1992.
44. VÁCLAVÍK Vladimír: Cesta ke svobodné škole, Hradec Králové: Líp, 1997.
45. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000.
46. VELLA Elias: Ježíš – lékař těla i duše, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006.
47. VRIES de TINIE: Tím vše začíná, Amsterodam: Ekumenická rada církví v ČSSR, 1989.
48. ZVĚŘINA Josef: Teologie agapé, Praha, Skriptum, 1994.

Církevní dokumenty:

Dokumenty II. vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995. Dostupné z: http://www.knihovna.net
Katechismus katolické církve, Praha: Zvon, 1995.

Použité zkratky:

Konstituce O liturgii – Sacrosanctum Concilium – SC
Věroučná konstituce O církvi – Lumen Gentium – LG
Konstituce O Božím zjevení – Dei Verbum – DV

Použité časopisy:

Psychologie dnes, Praha: Portál, 2009.
Informatorium, Praha: Portál, 2009.
Universum Revue ČKA, Praha: Portál, 2008.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. I: Vánoční nadílka.

Adventní výstava obrázků dětí v trutnovském kostele Narození Panny Marie.

Příloha č. II: Velikonoční návštěva arciděkana ThLic. Miroslawa Michalaka v MŠ.

Slavení poslední večeře na Zelený čtvrtek s dětmi z farnosti.

Příloha č. III: „Putování se světýlkem“ – návštěva hřbitova na Slavnost všech svatých.

Výtvarné ztvárnění zážitku: (Nelinka, 6 let)

Příloha č. IV: Masopustní karneval v MŠ

Příloha č. V: Zimní bílý den.

Loučení se zimou – vynášení Moreny.

Svatomartinské lucerničky vyrobené dětmi: svatomartinská slavnost v projektu „Putování se Světýlkem“.

Příloha č. VI: Svatí očima dětí – sv. Václav, sv. František, sv. Martin, sv. Mikuláš

Barborky – návštěva ostatních oddělení v MŠ s dramatizací o sv. Barboře.

Příloha č. VII: Pravidla chování.

Ty a já jsme my.

Kamarádi.

Příloha č. VIII: Ke koncepci křesťanského oddělení MŠ Duha.

Informace pro rodiče, koncepce v třídním plánu.

Příloha č. IX: Obrázek pastýře k meditaci symbolů Pastýř a ovce.

Příloha č. X: Proč se jmenujeme mateřská škola Duha? Hlavní myšlenka zaměření MŠ.

Příloha č. I

Příloha č. II

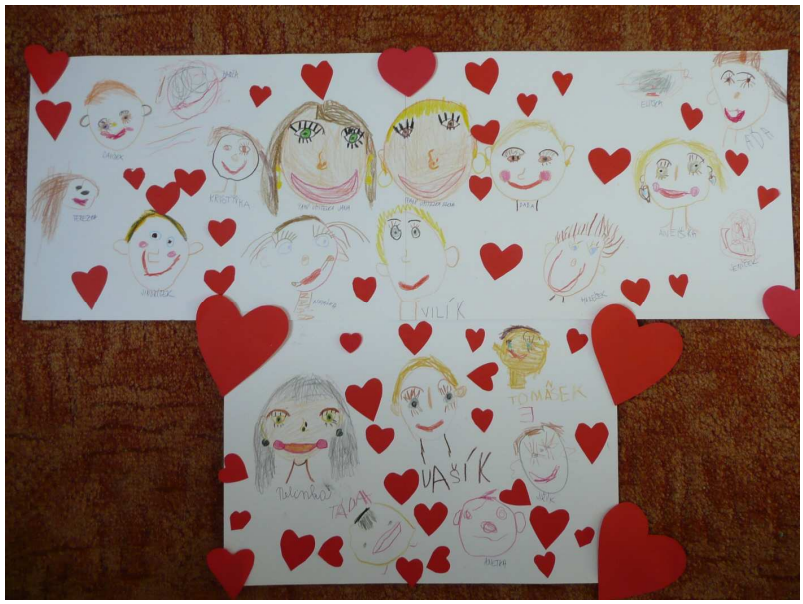
Příloha č. III

Příloha č. IV

Příloha č. V

Příloha č. VI

Příloha č. VII



Příloha č. VIII

KE KONCEPCI KŘESŤANSKÉHO ODDĚLENÍ MŠ DUHA

Jednou alternativou současné mateřské školy je křesťanská MŠ. Její myšlenky jsou i koncepcí našeho specifického oddělení. Tato koncepce vychází z myšlenek našeho největšího pedagoga J.A.Komenského, z křesťanské tradice a morálky. Následující teze ukazují základy koncepce křesťanské MŠ.

1. Pojetí dítěte jako daru, které dostávají rodiče a učitelům jej na přechodnou dobu svěřují. Děti mají být svým rodičům „nad stříbro, zlato perly a kamení nejdražší“. (J. A. Komenský) Z tohoto pojetí vychází odpovědnost rodičů za dítě. MŠ je v tomto smyslu pouze doplňkem rodinné výchovy.
2. Úzká spolupráce s rodiči. Rodiče spolu s pedagogy vytvářejí společenství, mohou ovlivňovat i výchovný proces
3. Výchova probíhá v přirozených a radostných podmínkách, které jsou blízké rodině, skupiny jsou smíšené, možná integrace postižených dětí.
4. Model výchovy osobnostně orientované znamená omezení organizování dětí příkazy a zákazy a obrácení k jednotlivému dítěti. Rozvíjet přednosti dítěte a společně s rodiči usilovat o překonání jeho nedostatků s cílem vychovat osobnost – individualitu pro život a práci ve společnosti.
5. Výchova vychází z obecně křesťanských principů, rozvíjí přirozenou náboženskou citlivost, smysl pro tajemství, hloubku a pestrost vnitřního světa. Mravní výchova není dětem vštěpována poučkami, ale především přirozenou autoritou a mravním vzorem učitelek a rodičů.
6. Výchova hrou a činností, dostatek kontaktu s podněty, seznamovat s životem člověka a společností úměrně věku a seznamovat děti s těmi stránkami, které jsme odsouvali na okraj našeho vědomí (narození člověka, nemoc, stáří, postižení, pobyt v nemocnici, smrt,…)
7. Ekumenické prostředí tolerance (děti věřících i nevěřících rodičů, neupřednostňuje se žádné náboženství). Při příchodu rituál = ranní kruh (vzájemné naslouchání a sdělování, etické prosociální aktivity, smyslově symbolická katechetická výchova, pravidelné návštěvy p. faráře, oslavy narozenin, atd.).

Z těchto tezí pro nás vyplynula základní zásada, která stojí za vším naším konáním a to přistupovat k dětem s přijetím a láskou v duchu základní křesťanské myšlenky „Miluj svého bližního jako sám sebe.“

Příloha č. IX

Příloha č. X

PROČ SE JMENUJEME MATEŘSKÁ ŠKOLA DUHA?[277]

Duha je krásná teprve tehdy, pokud drží všechny barvy pospolu. Různé barvy znamenají, že každý se liší od druhého. Každý je jedinečný a přitom jeden bez druhého nemůžeme žít.

Jednou se stalo, že se všechny barvy začaly hádat, protože si každá myslela, že ona je ta nejdůležitější, nejhezčí a nejpotřebnější ze všech.

ZELENÁ řekla: „Je naprosto jasné, že nejdůležitější jsem já. Jsem znamením života a naděje. Byla jsem zvolena barvou trávy a listů, beze mně by zemřela všechna zvířata. Podívejte se kolem sebe, uvidíte, že já jsem ta nejvíce zastoupená barva ze všech."

MODRÁ ji přerušila: "Ty myslíš jen na zemi. Ale podívejte se někdy na oblohu nebo na moře. Voda je základem všeho, veškerého života, a o to, aby jí bylo dost, se starají blankytné mraky a azurové moře. Obloha dává prostor, klid a hezké počasí. Vy ostatní svou důležitost jen přeceňujete."

ŽLUTÁ se zasmála: „Vy jste ale všechny tak děsně vážné. Já přináším do světa smích, radost a teplo. Slunce je žluté, měsíc také, stejně jako hvězdy. Pokaždé, když někdo pozoruje slunečnice, začíná se mu svět hned jevit radostnější. Beze mě by nebyla žádná radost.

ORANŽOVÁ přišla se svou chválou na řadu jako další: „Já jsem barvou zdraví a síly. Přicházím k uplatnění zřídka – kdy, ale přece jsem hodnotná, neboť jsem důležitá pro lidské zdraví. Jsem nositelem většiny vitamínů. Pomyslete na mrkev a pomeranče. Když při východu nebo západu slunce naplním oblohu, je moje krása tak nápadná, že nikdo nemá ani pomyšlení na některou z vás ostatních."

ČERVENÁ už se nemohla udržet. Vykřikla: „Já jsem panovník nad vámi všemi. Jsem barvou krve, životní tekutiny. Jsem barvou nebezpečí a odvahy. Jsem připravena bojovat za správnou věc. Utrpení a láska; rudá růže, červený vlčí mák."

FIALOVÁ promluvila výrazně klidněji než ostatní, ale stejně neskromně: „Pomyslete na mně. Jsem barvou tajemství, skoro mně nevnímáte, ale beze mě jste všechny bezvýznamné. Symbolizuji myšlení a uvažování, šero a hlubokou vodu. Potřebujete mě jako rovnováhu a protipól pro modlitbu a vnitřní pokoj."

A takhle podobně se barvy hádaly dále. Každá byla přesvědčena o tom, že je nejlepší. Jejich hádka byla stále hlasitější. Najednou se objevil zářivý bílý blesk, zaduněl a zarachotil hrom. Začalo nemilosrdně pršet. Barvy se shlukly a hledaly útěchu u sebe navzájem. Pak promluvil déšť: „Vy hloupé. Hádáte se a jedna chcete přetrumfnout druhou. Copak nevíte, že Bůh vás všechny stvořil k určitým úkolům jedinečné a rozdílné? Chyťte se za ruce a pojďte se mnou. Napneme se jako velký, barevný oblouk na oblohu, jako připomínka toho, že můžete žít v pokoji spolu, že Bůh je stále s námi – znamení naděje pro budoucnost.

A když se podíváme na duhu, měli bychom myslet na to, že Bůh chce, abychom se navzájem oceňovali a vážili si jeden druhého.

[277] Zpracováno podle časopisu Duha, ročník 2005/2006, č. 20 (25. 6. 2006)