

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
KATOLICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA  
Katedra pastorálních oborů a právních věd

Jolana Chourová

# KŘESŤANSKÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA

Diplomová práce

Vedoucí práce: Dr. Vojtěch Eliáš

PRAHA 2011

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem „Křesťanská mateřská škola“ zpracovala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů a literatury a že jsem ji nevyužila k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 10. prosince 2011

Jolana Chourová

## **Bibliografická citace**

Křesťanská mateřská škola [rukopis]: diplomová práce / Jolana Chourová; vedoucí práce: Vojtěch Eliáš. -- Praha, 2011. -- 63 s.

## **Anotace**

Ve své diplomové práci se zabývám postavením křesťanské mateřské školy v systému předškolního vzdělávání v České republice. Popisuji historický vývoj mateřské školy jako instituce. Vývoj dítěte předškolního věku posuzuji z hlediska pedagogického, psychologického a náboženského. Rodina a pedagog jsou pro dítě základní partneři a celoživotní vzory při utváření jeho osobnosti.

Křesťanská mateřská škola plní stejné cíle jako ostatní předškolní zařízení, která vycházejí z rámcově vzdělávacího programu. Od běžné mateřské školy se křesťanská mateřská škola odlišuje zřizovatelem a Školním vzdělávacím programem, který je orientován a přizpůsoben požadavkům na křesťanskou výchovu dětí předškolního věku. Křesťanská mateřská škola má logicky místo a tradici v systému předškolního vzdělávání.

## **Klíčová slova**

předškolní věk, mateřská škola, křesťanská mateřská škola, školní vzdělávací program, rámcový vzdělávací program, víra, náboženská výchova.

## **Abstract**

In my thesis I deal with the position of the Christian kindergarten in the system of pre-school education in the Czech Republic . I describe the historical development of the kindergarten as an institution. The development of pre-school children is assessed in terms of education, psychology and religion. Family and teacher are the basic partners in the lifelong patterns of shaping the personality of every child.

The Christian kindergarten meets the same objectives as other pre-school facilities which are based on The Framework Education Programme. The difference between the Christian kindergarten and ordinary kindergarten is their founder and the Educational Programme which is oriented and adapted to the requirements of Christian education of pre-school children. The Christian kindergarten has a logical place and tradition in the system of pre-school education.

**Key words**

preschool age, kindergarten, Christian kindergarten, Educational Programme, Framework Educational Programme, religious belief, religion.

**Počet znaků (včetně mezer): 135 143**

# Obsah

ÚVOD.....	6
1 IDENTITA MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	8
1.1 Vzdělávací soustava ISCED .....	8
1.2 Pojetí předškolní výchovy .....	9
1.3 Alternativní mateřské školy .....	12
1.4 Platné dokumenty pro předškolní vzdělávání .....	17
1.5 Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	18
1.6 Koncepce předškolního vzdělávání .....	18
1.7 Cíle předškolního vzdělávání.....	19
2 HISTORICKÝ VÝVOJ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	21
2.1 Počátky a vývoj institucí pro děti předškolního věku.....	21
2.2 Průběh 19. století - představitelé.....	22
2.3 Vzdělávací program první české opatrovny .....	28
3 TĚLESNÝ A NÁBOŽENSKÝ VÝVOJ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	31
3.1 Dítě předškolního věku .....	31
3.2 Náboženská výchova a vývoj u dětí předškolního věku.....	39
3.3 Stupně víry ve vývoji člověka .....	40
4 SPECIFICKÉ POŽADAVKY NA NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU DĚTÍ.....	46
4.1 Křesťanská výchova.....	46
4.2 Náboženská výchova .....	47
4.3 Didaktické aspekty výuky.....	48
4.3.1 Didaktika školní .....	48
4.3.2 Organizační forma výuky.....	48
4.3.3 Výukové metody .....	49
4.4 Význam a cíle náboženské výchovy .....	50
4.5 Způsoby realizace náboženské výuky a její cíle v dnešní škole .....	51
5 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM.....	52
5.1 Křesťanská mateřská škola .....	52
5.2 Školní vzdělávací program .....	53
5.3 Porovnání křesťanské mateřské školy a klasické mateřské školy .....	56
ZÁVĚR.....	58
Přehled použitých zkratk a symbolů .....	60
Použitá literatura .....	61

# ÚVOD

Během své desetileté pedagogické praxe jsem měla možnost poznat mnoho dětí předškolního věku.

Do mateřské školy přichází děti s různými návyky, získanými v domácím prostředí a také se zásadami, vštípenými jejich rodiči.

Ve své magisterské práci popisuji v první kapitole teorii předškolní výchovy a systém vzdělávání dětí předškolního věku. Rozebírám platné dokumenty v České republice, které mají všechna vzdělávací zařízení bez ohledu na zřizovatele povinné. Pracuji dle Školního vzdělávacího programu a rámcově vzdělávacího programu pro předškolní děti. Popisuji postavení mateřské školy v rámci mezinárodní klasifikace ISCED a význam alternativních mateřských škol. Zabývám se rolí učitele, pedagoga v dnešní mateřské škole. Pedagog znamená v našich podmínkách hlavně učitelku. Ta má nejen vychovávat, být vysokoškolsky vzdělaná, má hlavně mít ráda děti a mít k nim vztah, který se projeví u dítěte podporou jeho zájmů, potřeb a láskou. Dítě má formou hry a prožitků poznávat okolní svět, společnost a její vztahy. Vztah pedagoga, učitele, učitelky ke křesťanství a víře může velmi příznivě ovlivňovat nejen výchovou, ale vzorem pro dítě, jeho celoživotní mravní postoj. Dítě rádo napodobuje a je velmi důležité, aby mělo pro nápodobu ten správný vzor nejen v rodině a rodičích, ale i ve škole, tou mateřskou počínaje.

V kapitole o historii pojednávám o vývoji mateřské křesťanské školy, jejíž vývoj do určité míry má vliv na celé předškolní vzdělávání, vliv na to, jak mateřská škola vznikla a jak se v dějinách vyvíjela. Blíže popisuji osobnosti, které se podílely na vzniku mateřských škol. Naše česká historie oplývá velkým množstvím velikánů, počínaje Komenským, kteří se podíleli nejen na vývoji naší pedagogiky, ale i na evropské a světové úrovni. A naopak naše vzdělávání je ovlivněno osobnostmi z okolních i vzdálenějších národů. Naše první česká opatrovna ukázala v mnoha oblastech, jak bude fungovat předškolní zařízení a ovlivnila výrazně dnešní mateřskou školu.

Vymezení předškolního věku do začátku školní docházky je v další kapitole. Schopnosti dítěte v tomto věku dosáhnout určitého vývoje ve víře ukazují na možnost dítěte zaujmout formou hry, příkladem pedagogů, rodičů, návštěvou kostela.

Křesťanská výchova znamená další stupeň vzdělávání hlavně pro pokřtěné a již věřící. Věřící rodiče by měli mít možnost pohledu na svět s křesťanskými základy. Měli by mít možnost volby mateřské školy, která bude spolu s nimi utvářet jejich potomka.

V poslední kapitole chci porovnat školní vzdělávací program křesťanské mateřské školy s běžnou mateřskou školou, ve které pracuji. Porovnání je zajímavé v tom smyslu, že všechna předškolní zařízení vycházejí ze stejných právních předpisů a mají velmi širokou možnost realizace záměrů působení na dítě. Křesťanské mateřské školy mají v tomto systému velmi bohatou tradici a mají na co z historie navazovat. Velký podíl na výchovné formování dětí má lokalita, v níž rodiče žijí.

Dávám si sama množství otázek, abych si ujasnila cestu mateřské školy jako instituce, zařízení v budoucnu. Má dnešní mateřská škola opravdu přiměřenou nabídku vzdělávání a činností vyhovující nejen rodičům, společnosti, ale hlavně dítěti v předškolním věku? Má dnešní malé dítě prostor a možnost se samo vyrovnat s rychlými změnami v nárocích na jeho výchovu a vzdělávání?

Ve své práci bych chtěla objasnit místo křesťanské mateřské školy v dnešním systému předškolního vzdělávání a její úlohu pro děti. Budu pracovat komparativní metodou.

# 1 IDENTITA MATEŘSKÉ ŠKOLY

## 1.1 Vzdělávací soustava ISCED

Předškolní výchova dle klasifikace ISCED 97 /International Standard Classification of education/ je zařazena jako preprimární úroveň vzdělávání ISCED 0. Základní cíl je připravit dítě pro život ve společnosti, vybavit je určitými poznatky a dovednostmi pro vlastní rozvoj a vzdělání. Předškolní vzdělávání se stává samostatnou oblastí státní vzdělávací a sociální politiky v rámci OECD /Organisation for economic co-operation and development - Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj/<sup>1</sup> a je zařazen mezi hlavními výzkumnými úkoly do budoucna. Spojení mezi systémem výchovy a vzdělávání a státní sociální politikou může mít negativní i pozitivní vliv. Negativní je upřednostnění zájmů společnosti se snahou ovládnout dítě a manipulovat s ním. Pozitivní je tvorba optimálních podmínek pro individuální rozvoj a uplatnění schopností a zájmů každého dítěte, posilování a naplňování práv dítěte. To by se mělo promítat do vstřícné sociální politiky vůči rodinám s malými dětmi a do kvalitní přípravy pedagogů. Pedagogové ze své pozice jako odborníci sledují výchovu jako proces, který je zaměřený na dítě jako lidskou bytost a jehož rozvoj je relativně nezávislý na státním uspořádání a společenské struktuře. Výchova by měla být nezávislým procesem. Má směřovat k prospěchu samotného dítěte a nemá podléhat tlakům na přípravu občana fungující podle představ státu.

Je nezbytné harmonizovat záměry vzdělávací politiky s nezávislými cíli předškolního vzdělávání. Tvorba a realizace veřejné politiky by měla mít systémový a nadrezortní charakter, jenž vyhoví požadavku neomezeného, svobodného a univerzálního přístupu institucionálního předškolního vzdělávání k dítěti ve věku tři až šest let.<sup>2</sup>

ISCED 0 je definována jako počáteční fáze organizované výuky určená k uvedení malých dětí do prostředí školního typu a má překlenout rozdíly mezi školním a domácím prostředím. Rozdíly mezi jednotlivými zeměmi a rozdílný pohled na programy mimo ISCED 97 spočívají hlavně ve vzdělávacích vlastnostech programu. Vzdělávací vlastnosti se obtížně hodnotí přímo, a proto se používají přibližná měřítka na úrovni střediska nebo školy a měla by být sestavena pro potřeby vzdělávání a rozvoje alespoň tříletých dětí s pedagogickým sborem, který je přiměřeně kvalifikován pro tuto věkovou skupinu.

---

<sup>1</sup> Srov. <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd> 14.11.2011.

<sup>2</sup> Srov. KOLEKTIV AUTORŮ: Aktuální proměny a vize v předškolní výchově, Gaudeamus 2004, 69-70.



Pro rozlišení vzdělávání v prostředí rodiny a domácnosti a organizovaného vzdělávání se používá termín báze školy nebo střediska a ty mají různé zřizovatele.

Rozpětí věku je zpravidla dáno jako alespoň tříleté děti a ne starší než šestileté děti. Většina zemí považuje za obvyklý počáteční věk preprimárního vzdělávání tři roky nebo více a do národních statistik se nezahrnují děti mladší než tři roky. Zpravidla se nezařazuje do stupně 0 vzdělávací program pro děti ve věku dva a půl roku nebo mladším. Horní věkový limit závisí zpravidla na věku obvyklém pro vstup do primárního vzdělávání, což je obvykle šest nebo sedm let věku.

Pro kvalifikaci pracovníků a vzdělávací obsah, se na vytvoření rozdílu co je a není vzdělávání, používá právě hledisko pedagogického vzdělání vyučujícího. Slouží k odlišení preprimárního vzdělávání od péče o dítě, na kterou jsou vyžadovány třeba zdravotnické nebo žádné kvalifikace. Toto hledisko se používá u nás. V zemích, kde nejsou požadovány regulace na vzdělání pracovníků v preprimárním vzdělávání, se používá hledisko pro odlišení programů s malým nebo žádným vzdělávacím obsahem.

Speciální vzdělávání se týká organizované výuky pro děti se speciálními potřebami. Zde se rozlišuje poměrný věk dětí, zda splňují přibližně věk pro preprimární vzdělávání, či mají obsah výuky významně nižší. Toto vzdělávání může probíhat ve speciálních střediscích přípravy, či třeba v nemocnicích.

Hraniční jsou programy, které kombinují vzdělávání a péči o dítě a poskytují prodlouženou denní nebo večerní péči o dítě.

Pro odlišení ISCED 0 a ISCED 1 je nejlépe použitelný věk dítěte a vzdělávací obsah. Věk pro primární vzdělávání je zpravidla od šesti let a trvá čtyři až šest let. Žákům má poskytnout solidní základní vzdělání ve čtení, psaní a matematice spolu se základními znalostmi v předmětech jako je zeměpis, přírodní vědy, společenské vědy, výtvarná a hudební výchova. Samotné zahájení čtecích činností není dostatečným hlediskem pro klasifikování vzdělávacího programu na úrovni ISCED 1.<sup>3</sup>

## **1.2 Pojetí předškolní výchovy**

Ze školského zákona vyplývá, že mateřská škola patří do vzdělávací soustavy a uskutečňuje vzdělávání podle rámcově vzdělávacích programů. Předepisuje povinnou dokumentaci podle povahy své činnosti např. evidenci dětí, doklady o přijímání dětí, vzdělávací programy (viz. Školský zákon § 28 článek 1). Předškolní vzdělávání je určeno dětem ve věku od tří do šesti let. Do předškolního vzdělávání se přijímají přednostně děti

---

<sup>3</sup> Srov. KOLEKTIV AUTORŮ: Uživatelská příručka pro zavádění ISCED-97 v zemích OECD, 1999,25 -27.

v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Úplata za předškolní vzdělávání se v posledním roce vzdělávání poskytuje zdarma v případě, že je zřizovatel stát, kraj, obec či svazek obcí. Mateřská škola jakožto zřizovatele školské právnické osoby může být ministerstvo, kraj, obec nebo svazek obcí, případně jiná právnická, fyzická osoba.<sup>4</sup> Ve školském zákoně jsou stanoveny cíle vzdělávání, způsob organizace vzdělávání. Mateřská škola se člení na třídy. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem nejnižší počet dětí ve škole a nejvyšší a nejnižší počet dětí ve třídě. Zřizovatel může povolit výjimku do 4 dětí z počtu stanoveného předpisem.

*Předškolní vzdělávání „podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání.“<sup>5</sup>*

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na stejných zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání. Cíle jsou společné. Dítě si má od útlého věku osvojit základy klíčových kompetencí. Tím má získávat předpoklady pro celoživotní vzdělávání. Předškolní vzdělávání má za úkol usnadňovat dítěti jeho další životní a vzdělávací cestu. Má podporovat individuální rozvojové možnosti dítěte. Důležité je ve spolupráci s rodiči dle svých možností pomáhat při diagnostice dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči. Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje fyziologickým, sociálním a emocionálním potřebám dítěte této věkové skupiny. Vzdělávání má probíhat v prostředí pro dítě vstřícném, podnětném a zajímavém, pro dítě bezpečném, kde se dítě může projevit a bavit přirozeným dětským způsobem. V jedné třídě se mohou vzdělávat děti bez ohledu na rozdílné schopnosti a učební předpoklady a mohou být spolu ve třídě děti stejného věku, ale věkově vzdálenější.

Vhodné jsou metody prožitkového učení, učení hrou a činnosti dětí založené na přímých prožitcích a zážitcích podporujících dětskou zvědavost. Situační učení má dítěti ukazovat určité životní souvislosti a pomáhat k chápání jejich smyslu. Spontánní sociální učení na principu nápodoby má ukazovat vzory chování. Aktivity mají být spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené v poměru odpovídajícím možnostem předškolního dítěte. Didaktický styl by měl být v mateřské škole založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Pedagog má být průvodcem dítěte na cestě za poznáním. Nemá dítě úkolovat. Důležité je uplatňovat

---

<sup>4</sup> Srov. ŠKOLSKÉ ZÁKONY: Praha: Eurounion, 2008, 22, 56-58, 142-143.

<sup>5</sup> ŠKOLSKÉ ZÁKONY: Praha: Eurounion, 2008, 56.

integrovaný přístup bez rozlišování vzdělávacích oblastí a složek a nabízet integrované bloky pro potřeby dítěte dle jeho možností.<sup>6</sup>

Rámcově vzdělávací program ukládá mateřským školám podporovat zdravý fyzický, psychický a sociální vývoj, připravovat dítě ke školnímu vzdělávání hlavně v řečových a intelektových dovednostech, podporovat a rozvíjet individualitu vyjádření a schopnosti dítěte (podrobně kapitola 1.3). Mateřská škola má naplňovat výchovné cíle soustavnou výchovnou činností. Na vzdělávání dítěte se podílí spolu s rodiči a s celou rodinou dítěte. Vznikají velké rozdíly v záměrech rodičů od spokojeného dítěte, které má naprostou volnost, až po nátlak na děti a pomoc profesionálů ve výuce cizích jazyků, umění a sportu s cílem prezentovat rodinu na veřejnosti.

Přístupy mateřské školy a rodiny se v mnoha směrech doplňují, bohužel v mnoha směrech jsou zcela rozdílné. Dítě má velkou nevýhodu v tom, že o sobě nemůže rozhodovat. Jedinou rozumnou cestou pro splnění tohoto cíle je vzájemná informovanost a spolupráce. Dítě navíc ztrácí možnost tzv. „panelákové socializace“, protože mu hrozí nebezpečí na veřejnosti a tak převládá organizované uhlazené vzdělávací působení. Z hlediska dnešního dítěte je nutno vyhodnotit podmínky dnešního výchovného prostředí a posoudit možnosti dítěte na přizpůsobení. Zásadní význam by měla mít hravost, fantazie, samostatnost a otevřená komunikativnost dítěte.<sup>7</sup>

Podle poznatků všech odborníků má vše, co dítě prožije v prvních letech života, dalekosáhlý význam. Většina toho, co v tomto věku přijme z podnětů okolního prostředí a co samo dítě prožije, je trvalé a rané zkušenosti se v jeho životě zhodnotí a najdou si uplatnění. Každé dítě je schopné se i v nahodilých situacích a podmínkách rozvíjet a spontánně se učit. V předškolním věku je to hlavně rodina, ve které by se mělo dítě učit. Zkušenosti ukazují, že dnešní rodina však nemusí být schopná zajistit všechny podněty k rozvoji dítěte. Mateřská škola je jednou z možností, jak doplnit rodinnou výchovu a zajistit dítěti od útlého dětství dostatek podnětů k aktivnímu rozvoji a učení. Pro předškolní období je nutné, aby bylo vzdělávání vždy vázáno jak k obecným, tak individuálním potřebám dítěte daným věkem. Předškolní vzdělávání zasahuje celou osobnost dítěte a nerozlišujeme složky výchovy a vzdělávání jako později předměty ve škole. Každému dítěti ve školce se má dostat podpory, péče a stimulace v míře a kvalitě, kterou individuálně potřebuje a která mu vyhovuje. Oblasti působení se mají vzájemně propojovat a mají být provázány.

---

<sup>6</sup> Srov. AUTORSKÝ KOLEKTIV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Praha:2005, 7-9.

<sup>7</sup> Srov. OPRAVILOVÁ Eva: Horizonty předškolního vzdělávání, in: Učitel'ské noviny 33 (2011) 15 – 17.

Předškolní vzdělávání probíhá jako konkrétní interaktivní proces, který umožňuje dítěti možnost prožívání úspěchů a překonávání překážek. Dítě má samo sebe vnímat jako plnohodnotného a schopného jedince. Svým okolím má být uznáváno a přijímáno. Vzdělávání v mateřské škole je cílevědomý a plánovaný proces, v němž jsou spontánní a řízené aktivity vyvážené podle možností a potřeb dítěte. Specifickou formou je didakticky zacílená činnost, která je pedagogem přímo nebo nepřímo motivovaná. Součástí práce pedagoga je tvořivá improvizace a pružná reakce na okamžitou situaci a smysluplně obohacuje každodenní program dítěte v průběhu předškolních let. V dítěti se má probouzet aktivní zájem a chuť dívat se po okolí, naslouchat a objevovat, ukázat, co vše samo umí, zvládne a dokáže.<sup>8</sup>

Alternativnost v organizaci mateřských škol znamená množství zřizovatelů od státních, soukromých, přes nadační a církevní. V organizaci znamená alternativnost vnitřní uspořádání z hlediska věku, různé formy integrace, různé způsoby plánování a časového rozvržení programů. Organizační pestrost je relativně málo využívána. Mateřské školy jsou ve velké většině celodenní zařízení, příležitostné herní skupiny a málo frekventovaná denní centra nejsou rozšířena. Označení „alternativní“ je spíše módní a je chápáno jako rovnocenné pro význam modernější, celkově vhodnější či lepší. Význam slova alternativní znamená pouze „jiný“. Snahy o vytváření alternativy plynou z kritického postoje k tradičnímu způsobu výchovy a vzdělávání. Mají rozrušit násilnou jednotu mateřských škol. Vymezení alternativy by mělo být v rámci poskytnutí svobody, jasných idejí a sociální odpovědnosti. Alternativy mohou být také krokem zpátky, blouděním v začarovaném kruhu a měly by být krokem vpřed. Neměly by být za každou cenu jiné, ale hlavně spolehlivě lepší.

Při tvorbě programů je potřeba vycházet ze znalosti současné teorie a praxe a respektovat individuální potřeby a zájmy každé školy dle jejich podmínek. Hlavním nedostatkem bývá, že se opět plánují a strukturují činnosti dítěte bez ohledu na jeho potřeby a zájmy. Pouze se s dítětem v jiné, hravější podobě, manipuluje. Tvorba programů je náročná činnost, na které se podílí celý pedagogický sbor.

### **1.3 Alternativní mateřské školy**

V současné době není vymezení tohoto pojmu vůbec jednoduché. Alternativní vzdělávání či alternativní škola znamená v každé zemi a podle autora většinou odlišnou věc.

---

<sup>8</sup> Srov. KOLEKTIV AUTORŮ: Metodické listy pro předškolní vzdělávání, RAABE: 2006, A1.2, 11 -14.

V České republice rozdělujeme školy na státní (veřejné), které jsou zřizovány obcí, krajským úřadem či ministerstvem a nestátní školy, které jsou zřizovány a spravovány jinými zřizovateli než státními orgány. Podle toho rozdělení můžeme za „alternativní školy“ označovat všechny druhy škol, které patří mimo sektor veřejných škol, přesto fungují souběžně s nimi.

Nejdůležitější vymezení pojmu je na základě pedagogického a didaktického aspektu. Z tohoto hlediska je možno za alternativní považovat všechny školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí.<sup>9</sup> Proto se také můžeme setkat např. s termínem netradiční škola, reformní škola, nezávislá škola apod. Podle tohoto pojetí se mohou stát alternativní nejen školy soukromé, ale i školy státní, které uplatňují ucelené či jen dílčí didaktické inovace odlišující se od běžného vzdělávacího modelu.

Z výše uvedeného vyplývá, že za alternativní budeme považovat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele a financování, které se něčím odlišují od hlavních standardních škol daného vzdělávacího proudu. Tyto odlišnosti pak mohou být např. jiné kurikulární programy, jiné parametry edukačního prostředí, jiný způsob hodnocení, jiný způsob organizace výuky, nestandardní vztah školy a rodiny. Očekává se, že tyto odlišnosti jsou vždy ku prospěchu vzdělávání dítěte.

Výchovný pedagogický styl začala italská lékařka Marie Montessori (1870-1952) od počátku 20. století, držitelka Nobelovy ceny míru z roku 1950. Její výchovný a vzdělávací přístup k dětem vycházel z filozofie pedocentrismu, orientující se na dítě, jeho potřeby a zájmy. Dítě chápe jako aktivní bytost, která si samostatně buduje svou osobnost. Pomáhá mu k tomu prostředky, které jsou pro něj pedagogicky vyhovující. Montessori sama svoji výchovnou metodu brala jako pomoc člověku stát se samostatným. Pomoc má směřovat k člověku tak, aby byl schopný si pomoci sám. Pracovala s mentálně postiženými dětmi v psychiatrických zařízeních a s dětmi ze sociálně slabých rodin v tzv. Domech dětí. To byla zařízení, která zřizovala z počátku hlavně pro děti ze sociálně slabých rodin. Její výzkumné zkušenosti jí umožnily formulovat hlavní poznatky a principy do jasné pedagogické koncepce. Velmi důležité pro ni bylo také praktické vybavení školy a prostředí pro děti vůbec a navrhovala pomůcky, se kterými dítě pracuje dle svých schopností a přiměřeně věku.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Srov. PRŮCHA Jan: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, Praha: Portál 2004, 20.

<sup>10</sup> Srov. tamtéž, 41-42.

Dítě je bytost aktivní a jeho aktivity podléhají zájmům vnitřních potřeb. Svou aktivní činností se podílí nejvíce na utváření sebe sama. Pedagog má respektovat dítě jako jedinečnou lidskou bytost. Pedagog je opravdu rovnocenný partner a rádce, který dítěti pomáhá a provází ho na jeho cestě, spolu se učí a objevují svět.

Marie Montessori ve vývoji dítěte objevila fáze, které nazývá senzitivní a rozlišuje je na tři fáze. V tomto období je dítě citlivé na vnímání a chápání jevů zvnějšku. Tyto vnímavé fáze trvají jen určitou dobu a nenávratně končí, ať už jsou využity nebo ne. Člověk se jistě věci nenaučí nikdy tak jednoduše, jako v odpovídající citlivé fázi.

Montessori zjistila, že již tříleté dítě je schopné plného soustředění a koncentrace na určitou činnost, která ho zaujala a tato činnost je životně důležitá ve vývoji člověka. Tento stav koncentrace nazvala princip polarizace.

Podle Montessori je svět, do kterého se dítě narodí, nepřírozený a přináší mnoho nepříznivých vlivů, které mohou dítě ovlivňovat i nepříznivě. Pro dítě je ideální vývoj jen v podnětném a příjemném prostředí. Toto prostředí má být ovlivněno rodinou i školou. Skládá se z mnoha činitelů, nejdůležitější je pedagog a materiální vybavení, rozdělení třídy do středisek, center. Osobnost dospělého, pedagoga má uznávat osobnost dítěte a má mu vytvářet láskyplné a podnětné prostředí. Dítě si musí být jisté a vědět, že tu pedagog je jen pro něj a může se na něj obrátit s jakoukoli prosbou či přáním.

Dalším důležitým faktorem je materiální vybavení. Má ve všech směrech uspokojovat dětské potřeby a připravovat na senzitivní období dítěte. Součástí je výukový program a didaktické pomůcky. Dítě má mít bohatou nabídku činností, vybavení má podněcovat svobodnou volbu činnosti a svobodu pohybu. Pro děti mají být pomůcky volně přístupné. Dítě se má v tomto prostředí cítit spokojeně a bezpečně. Třída se dělí na centra, to jsou stolečky, ke kterým patří dobře přístupné poličky s různými pomůckami na psaní, čtení, počítání, přírodní vědy a přibližující se světu okolo nás. Důležitý je dostatečný prostor pro děti, které by si chtěly hrát nebo odpočívat.

Pomůcky pro děti jsou nenahraditelnou součástí tohoto směru. Jsou vytvořeny přímo pro samostatnou a účelnou činnost dětí. Pomůcky mají být jednoduché, aby se s nimi děti po krátkém návodu naučily rychle pracovat. Mají být autodidaktické pro rychlé dosažení výsledků cestou rozpoznání chyb a uměním je opravovat. Materiál má pro děti být poutavý a volně dostupný. Jedná se většinou o předměty ke cvičení z běžného života, které dítě může rozvíjet, a využívají smyslů dítěte. Pedagog má materiál vytvářet, vybírat a kriticky přezkoumávat. Montessori dbala na to, aby pomůcky podporovaly svobodu, nezávislost a volnost dítěte.

Svobodu chápala Montessori jako možnost výběru a nikoli anarchii, kdy si dítě může dělat cokoli, co ho napadne. Dítě se svobodně rozhoduje o své činnosti a s kým chce činnost provádět, jak dlouho a s jakými pomůckami. Se svobodou výběru souvisí zodpovědnost, protože je povinností dítěte dodržovat pravidla, která se k činnosti a ke hře pojí a dále má svou činnost pokud možno dokončit. K tomuto chápání jsou děti od útlého věku vedeny.

V procesu učení je brána chyba jako běžný, přirozený projev. Je to nezbytná a užitečná součást řešení problému a zdroj nových poznatků. Děti nemají být za chyby trestány nebo jinak záporně hodnoceny. Chyba jim má ukázat, co si ještě mají procvičit a zopakovat. Pomůcky jsou připraveny tak, aby děti samy mohly porovnat správnost řešení, najít a opravit případné chyby. Vztah mezi pedagogem a dítětem má být přátelský, láskyplný a důvěrný. Pedagog práci dítěte nehodnotí a neposuzuje, protože kladné či záporné hodnocení ze strany dospělého omezuje svobodu dítěte a volbu jeho činnosti a sebevědomí. S pochvalou pedagog zachází přiměřeně, především u nových a nejistých dětí, aby navodil pocit bezpečí a jistoty. Jen tak se u dětí vybuduje smysl pro vlastní důstojnost, jejich pocity sebevědomí a sebedůvěry.

Pedagog je zásadním činitelem tohoto směru pedagogiky, aktivně se spolupodílí na utváření třídní atmosféry společně s dětmi a rodiči. Utváří láskyplné, příjemné prostředí ve třídě, kde se všechny děti cítí bezpečně a spokojeně. Pedagog má dítě brát a respektovat jako jedinečnou lidskou bytost. Je rovnocenným partnerem, rádcem. Dítěti pomáhá a provází ho na jeho cestě objevování a učení se. Kurzy pedagogiky od Montessori probíhají pod dohledem vyškolených lektorů.<sup>11</sup>

Waldorfské reformní hnutí založil rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925). Zabývá se filozofickým a duchovním principem antroposofie, název je odvozen z řeckých slov antropos-člověk a sofia- moudrost. Základní myšlenky čerpá z křesťanství a východní filozofie. První školu zakládá Steiner v obci Waldorf po druhé světové válce.

Cílem této pedagogiky je výchova ke svobodě, zdraví spojené s životní harmonií, rozvoj osobnosti a rozvíjení schopnosti a nadání v každém jednotlivci, probuzení zájmu a svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti, ve výchově převládají složky estetické, mravní a náboženské.

Dítě pozoruje činnosti dospělých a napodobuje to, co ho na druhých zaujalo. Malé dítě jedná na základě bezprostředního spojení se smyslovými vjemy a reaguje na procesy

---

<sup>11</sup> Srov. JEŘÁBKOVÁ Blanka: Mateřská škola jako životní prostor, Brno: Masarykova univerzita 1993, 91-107.

spojené s vlastním tělem. Děti předškolního věku mají mít správný fyzický vývoj a nemají se zatěžovat přílišnou inteligenční zátěží.

Nápodoba je v předškolním věku velmi důležitá. Na pedagoga jsou kladeny nároky, jak co dělá a jak jedná. Autoritativní projevy by měly spíše ustupovat. Hlavní vyučovací metodou vedle práce je činnost dětí i pedagoga. Pedagog práci nevysvětluje, sám ji aktivně vykonává a tím děti motivuje to chtít taky zkusit. Prostředí by mělo být uzpůsobeno na podněcování dítěte k aktivitě a poznávání. Waldorfská mateřská škola se snaží o rovnováhu mezi volnou hrou dětí a společnou tvůrčí činností skupiny vedené programem. Volná hra dětí není řízena ani hodnocena, obvykle i bez pochvaly, vše je uzpůsobeno hlubokému prožitku dítěte při své hře, aby samo došlo k prožitku uspokojení nebo uvědomění si chyby.

Waldorfská pedagogika klade důraz na prožívání různých svátků a oslav během roku. Slavnosti roku tvoří základ vzdělávacího programu. Hlavním cílem je vybudovat v dětech sounáležitost se Zemí a vesmírem. Dodržují přísně oslavy svátků. Je to důvod zanesení řádu do koloběhu dne a roku zvláště v mateřských školách. V tomto období potřebuje dítě řád a režim, aby se lépe orientovalo v běžném životě. Přináší mu to pocit jistoty a bezpečí. Na slavení svátku se aktivně podílí i rodiče. Jedním ze slavených svátků jsou narozeniny dětí. Rodič s dítětem v den jeho narozenin stráví v mateřské škole celý den. S dalšími dětmi si vypráví různé příhody z jeho dosavadního života či prohlíží obrázky a fotografie. V průběhu života a školní docházky jsou určité cykly, které se mění podle sedmiletých období a spějí ke zrození a vytvoření vlastního já v dospělosti.

Eurytmie je další společná činnost, která vede k radosti z pohybu, rytmu a podněcuje fantazii dětí. Rudolf Steiner ji vytvořil a můžeme ji nazvat výrazovou mluvou. V mateřské škole jde především o jednoduché vyjádření nálady nebo zážitku. Význam je především ve spojení řeči, zpěvu, básnického textu s pohybem, a tím se lépe uplatňuje celé tělo a vnitřní lidské síly.

Pedagog ve waldorfské škole má splňovat vysoké požadavky, ale zároveň mu dávají prostor k osobní realizaci při práci s dětmi. Pedagog má uznávat osobnost dítěte. Důležité je dbát na zvláštnosti osobnosti každého dítěte. Pedagog se má soustředit na co nejlepší poznání dítěte, na rozvoj jeho individuálních schopností. Nesnaží se dítě měnit, ale rozvíjí jeho tvořivost a fantazii. Pedagog má vytvářet přirozené, bezpečné a láskyplné prostředí. Činnosti dětem podává vlastní aktivitou, nikoli nařízením a má být pro děti vzorem.

Pedagogové se vzdělávají ve speciálních seminářích waldorfské pedagogiky ve tříletém cyklu. Jeho součástí je i studijní pobyt v Seminári Rudolfa Steinera



v Dortmundu nebo na podobném zahraničním pracovišti. Pedagogové se mají ztotožnit s filozofií antroposofie. V České republice vzdělání waldorfských pedagogů zajišťuje České sdružení pro waldorfskou pedagogiku.

Rodina by měla školu brát jako jednu ze svých součástí a aktivně se na chodu školy podílet. Od rodičů se vyžaduje alespoň základní znalost filozofie tohoto směru, která je jejich dětem předkládána.

Steiner budovu školy uspořádal podle zákonů přírody a kosmu. Škola by se měla vyvarovat pravým úhlům. Školní budova by měla být obklopena přírodou. Centrem by měl být sál, který slouží ke shromažďování pro školní slavnosti, koncerty aj. Vnitřní interiér má být vybaven přírodními materiály.

Ve většině případů se právním a ekonomickým subjektem waldorfských škol stává obecně sdružení rodičů (spolek), pedagogů a dalších příznivců školy. Školu řídí samospráva a nejsou řízeny ředitelem, ale společným rozhodováním celého pedagogického sboru. Každý pedagog a pedagogický pracovník má přesně vymezené povinnosti a úkoly, z kterých se zodpovídá na pedagogických poradách. Vždy na jeden měsíc až rok je z pedagogického sboru zvolen jeden člen, který vykonává funkci správce školy. Ten je v kontaktu s výborem spolku.<sup>12</sup>

#### **1.4 Platné dokumenty pro předškolní vzdělávání**

Státní úroveň základních dokumentů vzdělávání představují Národní program vzdělávání a rámcově vzdělávací programy. Národní program (Bílá kniha) jako základní dokument rozpracovává cíle vzdělávání stanovené zákonem a stanovuje nezbytné prostředky k jejich dosažení a obsahy vzdělávání pro jednotlivé oblasti vzdělávání. Národní program vzdělávání formuluje požadavky na vzdělání jako celek. Rámcově vzdělávací programy jsou platné pro jednotlivé etapy vzdělávání: předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy v rámci zásad stanovených v příslušném rámcově vzdělávacím programu. Jednotlivé stupně škol si samy tvoří vlastní programy, každá třída si může vytvořit samostatný individuální třídní program.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Srov. JEŘÁBKOVÁ Blanka: Mateřská škola jako životní prostor, 1993, 107-119.

<sup>13</sup> Srov. AUTORSKÝ KOLEKTIV: Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), Praha: Tauris, 2005, 5.

## **1.5 Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Tento program vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku v institucích. Je závazný v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.<sup>14</sup>

Principy v Rámcově vzdělávacím programu (2004) jsou formulovány tak, aby přijaly přirozená specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítaly do obsahu, metod a forem jejich vzdělávání. Dále umožňují rozvoj vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. Zaměřují se na základy klíčových kompetencí dosažitelných v této etapě vzdělávání. Definiují kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu a výsledků, které má přinášet. Zajišťují srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými školami. Poskytují kritéria pro vnitřní a vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání.<sup>15</sup>

## **1.6 Koncepce předškolního vzdělávání**

Předškolní vzdělávání se orientuje k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti od tří let do nástupu školní docházky.

V předškolním vzdělávání by měly být uplatňovány aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené. Důležitá je didakticky zacílená činnost, která je pedagogem přímo nebo nepřímo motivovaná. Tato činnost může probíhat ve skupině nebo individuálně. Didaktický styl vzdělávání by měl být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte.<sup>16</sup> Pedagog by měl probouzet v dítěti zájem o nabídnuté činnosti, dětem připravit podnětné prostředí a dát příležitost projevit se.

Vzdělávání by mělo mít integrovaný přístup a mělo by probíhat v rámci integrovaných bloků. Obsah bloků by měl vycházet ze života dítěte. Dítě tak získává komplexnější zkušenost a ta může být využívána pro budoucí etapy vzdělávání.

---

<sup>14</sup> Srov. AUTORSKÝ KOLEKTIV: Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), Praha: Tauris, 2005, 6.

<sup>15</sup> Srov. tamtéž, 6 – 7.

<sup>16</sup> Srov. tamtéž, 9.

## 1.7 Cíle předškolního vzdělávání

Rámcově vzdělávací program (2004) obsahuje rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Všechny uvedené skupiny cílů jsou vzájemně provázány. Bude-li pedagog pracovat s těmito cíli, měl by u dětí dosáhnout jejich osvojení.

### Rámcové cíle

Rámcové cíle směřují k výsledku vzdělávání dítěte předškolního věku. Hlavním cílem by měl být jeho rozvoj po stránce fyzické, psychické a sociální.

Rámcové cíle vystihují orientaci předškolního vzdělávání i práci pedagogů. Pedagog by si měl uvědomit, že rámcové cíle jsou univerzální a že ovlivňuje svým chováním a jednáním celý pobyt dítěte v předškolním zařízení.

### Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou soubory přepokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj každého jedince, které by si mělo dítě po dokončení předškolní docházky osvojit nebo by mělo mít o nich povědomí. Za klíčové kompetence pro předškolní věk považujeme tyto <sup>17</sup>:

- *kompetence k učení*
- *kompetence k řešení problémů*
- *komunikativní kompetence*
- *sociální a personální kompetence*
- *činnostní a občanské kompetence.*

### Vzdělávací obsah

Vzdělávací obsah je důležitým prostředkem pro vzdělávání dítěte v mateřské škole.“Je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů. Vzdělávací obsah je uspořádán do pěti oblastí <sup>18</sup>:

- *dítě a jeho tělo*
- *dítě a jeho psychika*
- *dítě a ten druhý*

---

<sup>17</sup> AUTORSKÝ KOLEKTIV: Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), Praha: TAURIS, 2005, 12.

<sup>18</sup> AUTORSKÝ KOLEKTIV: op. cit. 15.

- *dítě a společnost*
- *dítě a svět.*“

Jednotlivá vzdělávací oblast je rozpracována tak, aby byla pro pedagoga srozumitelná a aby jej mohla nasměřovat k cíli. Každá oblast obsahuje cíl (dílčí), ten by pedagog měl sledovat v průběhu vzdělávání. Na dílčí cíl navazuje vzdělávací nabídka, tím je míněna činnost, kterou pedagog dítěti nabídne. Završením jednotlivé oblasti jsou očekávané výstupy, tedy to čeho by dítě mělo na konci vzdělávání dosáhnout. Jakékoli vyučovací téma má obsahovat všechny výše jmenované oblasti.

## 2 HISTORICKÝ VÝVOJ MATEŘSKÝCH ŠKOL

### 2.1 Počátky a vývoj institucí pro děti předškolního věku

Tradice křesťanské výchovy začíná prvními projevy již při rozkladu otrokářské společnosti v Římě. Po roce 313, kdy bylo křesťanství zrovnoprávněno s pohanstvím/milánský dekret/, se v raném feudalismu rozvíjí společenské třídy a ty mají rozdílné možnosti výchovy. Ve středověku se utváří tzv. ideál mnicha a rytíře. V rodinách převažuje autoritářství, které oslabuje vazbu mezi rodiči a dětmi. Rodina byla někdy v širším slova smyslu celý rod u šlechty nebo čeled' na vesnici. Teorii výchovy, a zvláště u malých dětí, se nikdo vážněji nezabýval. V aristokratických rodinách byla váha kladena na náboženskou a mravní výchovu. Děti chudých rodičů byly zapojeny již od útlého věku do práce a zdrojem poučení byl stálý kontakt s dospělými.

Křesťanské školství se rozvíjí od doby pozdní antiky. Vzdělávání bylo vázáno na kláštery a fary.<sup>19</sup> S vývojem společnosti se postupně začínají objevovat osvícenci uvažující o reformách vzdělávacího systému. S vývojem kapitalismu od 17. století bylo třeba vzdělanějších pracovníků a byla zaváděna povinná školní docházka. Důležitými osobnostmi té doby jsou osvícenci John Locke a Jean Jacques Rousseau<sup>20</sup>.

John Locke/1632-1704/ jako lékař v Anglii doporučoval vychovatelům nejmenších dětí jejich stálé pozorování a zdůrazňoval význam hry v prvních letech života. Kládl velký důraz na rozum, zkušenosti ze života a morálku. Naproti tomu Jean Jacques Rousseau/1712-1778/ vycházel z toho, že člověk je v podstatě dobrý, ale společnost ho spíše kazí. Dítě je svérázná svobodná osobnost, nikoli malý dospělý.<sup>21</sup>

O počáteční vyučování dětí a předškolní výchovu chudých se zasloužil Samuel Wilderspin. Význam byl v praxi, děti získaly počáteční vzdělání a mohly jít pracovat do továren. Překlady jeho prací do němčiny ovlivnily zakládání předškolních zařízení na našem území. Prvním veřejným zařízením pro děti předškolního věku na území blízko naší republiky byla opatrovna v Banské Bystrici, založena roku 1829 aktivitou Teresie Brunswikové.<sup>22</sup> Toto zařízení bylo soukromé a bylo podporováno ženským spolkem. Učitelem v další trnavské opatrovně byl Anton Rehlingen. Jeho zásluhou bylo, že se snažil spojit Wilderspinovu školskou orientaci s požadavky na přirozený rozvoj dítěte podle Rousseaua. Rehlingen se zabýval mravní výchovou a odmítal, aby byly přetěžovány

<sup>19</sup> Srov. MIŠURCOVÁ Věra, ČAPKOVÁ Dagmar, MÁTEJ Jozef: Úvod do dějin předškolní pedagogiky, Praha: 1987, 20-23.

<sup>20</sup> Srov. tamtéž, 38.

<sup>21</sup> Srov. tamtéž, 39.

<sup>22</sup> Srov. KOLEKTIV AUTORŮ: Pedagogika předškolního věku, Praha: 1974, 40-41.

velkým memorováním. Děti měly cvičit paměť pomocí různých básniček, říkanek a Rehlingen je spojoval se zdravotními a mravními poučeními podle křesťanského humanismu. Rád využíval ruční práce pro ukázky a příklady učení na obrazech a spojoval je pro děti srozumitelnými prostředky.<sup>23</sup>

Důležitou osobností, podílející se i na trnavské opatrovně, byla Mária Terésia Brunswiková /1775-1861/. V jejím domě se pravidelně scházeli učitelé pěti opatroven. Vytvářela letáky, kterými chtěla přilákat zájemce k zakládání dalších opatroven. Její zkušenosti a velké teoretické znalosti mnohdy vedou k nazývání těchto snah „budínskou školou“ v oblasti předškolní výchovy.

## 2.2 Průběh 19. století - představitelé

Na začátku 19. století, v době národního obrození, se mnozí učitelé snažili vymanit ze závislosti na církvi. Prosazovali češtinu a snažili se ji dostat i do škol. Mezi výrazné osobnosti té doby patří Jakub Jan Ryba /1765-1815/ a Jan Nepomuk Josef Filčík /1785-1837/. Oba se věnovali hudbě a metodickým příručkám pro učitele.

První vyloženě českou opatrovnou byly pražské opatrovny Na Hrádku a v Karlíně. Opatrovna Na Hrádku byla založena nejvyšším pražským purkrabím Karlem Chotkem prvního března 1832, první mimopražská vznikla v Plzni o 3 roky později.

Hrádecká opatrovna byla soukromá a podporovali ji zámožní občané. Ve své době byla brána jako vzorová. Mohlo se v ní stravovat až 300 dětí, jež byly rozděleny do skupin dle věku od dvou do pěti let. Menší si převážně hrály, větší se začínaly učit, děvčátka pletla. Výchovný program vycházel z Wilderspina, Froebela a Chimaniho. Osobitý program vytvořil Jan Vlastimír Svoboda/1800-1844/.Ve svém díle *Školka čili prvopočáteční praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pestouny a rodiče* vytvořil propracovaný program s všemožnými cvičeními. Svoboda se zabýval dětmi předškolními a mladším školním věkem. Nakonec se nevžil německý překlad opatrovna, ale zlidovělý název školka. J. V. Svoboda se zasloužil při své pedagogické činnosti o jednu z prvních metodik předškolní výchovy. Děti učil lásce k přírodě, vedl je k náboženství a postupoval přiměřeně k věku dítěte, bez dlouhých modliteb, odsuzoval pověry a strašení nadpřirozenými bytostmi. Rád vycházel ze zásad didaktiky Komenského, hlavně názornosti, posloupnosti a všestrannosti. Škola hrou a pestrou činností měla děti zaujmout a naučit je základním vědomostem. Svoboda učil děti

---

<sup>23</sup> Srov. MIŠURCOVÁ Věra: Úvod do dějin předškolní pedagogiky, Praha: 1987, 48-49.

hláskovací metodou. Sám ji nevytvořil, považoval ji ale za vhodnější než slabikovací. Tuto metodu doplnil i čítankou z roku 1840 *Malý čtenář, čili čítanka pro malé děti*. Svoboda dosahoval svým pedagogickým nadáním a mistrovstvím velkých úspěchů, ale přesto ho jeho spolupracovníci odrazovali od učení čtení již u dětí předškolního věku. Josef Franta Šumavský /1796-1857/, jeho spolupracovník a pomocník v hrádecké opatrovně, čtení v opatrovně vyloženě odmítá. Ten se snažil odstranit němčinu jako hlavní vyučovací jazyk. Svobodův význam pro předškolní pedagogiku přesáhl hranice Čech a patří mezi zakladatele a průkopníky veřejné předškolní výchovy. Učitel podle Svobody má působit jako vychovatel a jako znalec dětské duše, má zbavit školu memorování a podpořit učení na základě názornosti. Dále Svoboda spojil celý systém výchovy rozumové s výchovou tělesnou od raného dětství. Jeho výchovný systém rozpracovali a rozvíjeli další učitelé, např. Tomáš Vorbes, Václav Bažant.<sup>24</sup>

Dalším pokračováním ve vývoji předškolní výchovy jsou dětské zahrádky – kindergarten. Jejich zakladatelem a tvůrcem byl německý pedagog Fridrich Froebel /1782-1852/. Na předškolní výchovu se zaměřil po roce 1837, kdy ve svém soukromém výchovném ústavu zavedl celodenní péči, děti obědvaly v zahrádce a po obědě tam i odpočívaly. Byla vytvořena pro děti rodičů ze středních vrstev společnosti. Podporovaly ho další osobnosti, které začaly obracet svoji pozornost k malým dětem, k jejich projevu a zejména ke hře. Froebel pomáhal ostatním vychovatelům kursem ve své zahrádce. Kursisté si pod jeho vedením s dětmi hráli a prováděli činnosti zaměřené na rozvoj všech potřeb dítěte. Z roztržitých názorů a zkušeností vytvářel na svou dobu srozumitelný celek jako uvědomělé a cílené působení na vývoj dítěte, přijatelný více vrstvami obyvatel. Sebevýchova a sebevzdělání jsou hlavní pilíře Froebelova systému a navazují na ně i dnešní mateřské školy.<sup>25</sup>

Historickým zlomem ve vývoji společnosti i školství je rok 1848. Hlavně nový Školský zákon z roku 1867 posunul vývoj kupředu. Zavádí se povinná školní docházka

Od 6 do 14 let byly zřizovány učitelské ústavy, zlepšily se celkově podmínky pro učitele. Ministerským výnosem roku 1872 se upřesnila funkce opatroven a jeslí na jedné straně a mateřských škol na straně druhé, a tím mohly být zřizovány školy pro děti předškolního věku při obecných školách. Mateřské školy měly funkci výchovnou a přípravnou pro rozvoj dítěte a přípravu na školu. Jejich význam zvyšovala i potřeba začleňování žen do pracovního procesu. Obecně se zvýšila úroveň vychovatelů. Z opatroven se postupně stávaly mateřské školy. První českou školkou se

---

<sup>24</sup> Srov. MIŠURCOVÁ Věra: Úvod do dějin předškolní pedagogiky, Praha: 1987, 50-51.

<sup>25</sup> Srov. KÁDNER Otakar: Vývoj a dnešní soustava školství, čtvrtý díl, Praha: 1938, 389.

stala mateřská školka u svatého Jakuba na Starém Městě v Praze v roce 1869. Sloužila jako veřejná instituce pro chudé děti a její chod zajišťovala obec pražská. Stravování a ošacení zabezpečoval dobročinný spolek. Děti trávily ve školce celý den. Při vyučování byl hlavní metodou slovní výklad. Dále děti napodobovaly činnost pěstounek při názorných činnostech s různými obrazy a pomůckami. V prvních letech se v mateřské škole vyučovalo a po roce 1872 bylo školské vyučování zrušeno.<sup>26</sup>

V čele reformátorů školství v polovině 19. století stál Karel Slavomil Amerling /1807-1884/.<sup>27</sup> Patřil k tzv. předbřeznové generaci našich buditelů. Byl to lékař a myslitel. Studoval školství po celé Evropě a vycházel ze zásad J. A. Komenského. Založil lidovou univerzitu Budeč, kde chtěl vychovat národní učitele, vychovatelky a šířit vědomosti mezi českým lidem všech vrstev. Vytvořil *Návrh pro národní školy, vypracovaný pro čtvrtou, totiž školskou sekci Národního výboru v roce*, který vznikl v červnu 1848 a zveřejněn byl v časopise Posel z Budče. Navrhuje oproti pruskému vzoru výchovu po stránce věcné před formální a zvyrazňuje všestrannost výchovy. Chtěl školství dělit na školky, přípravné a věznice. Ve školkách se děti měly dělit na školky, kam docházely děti dvou a tříleté a opatrovny pro děti čtyř a pětileté. V přípravně pro šestileté se děti připravovaly na školu. Toto je důležitý moment v historii našeho předškolního vzdělávání, protože je veřejná předškolní výchova poprvé zařazována do celého systému školské výchovy. Používá se název mateřská škola pro nižší třídu předškolního zařízení. Dále měla být v každé obci v rámci všeobecné školní docházky zřízena opatrovna. Amerling v Návrhu také upřesnil vhodné učebnice, pomůcky pro žáky a knihy pro učitele. Určitým nedostatkem byla přeplněnost předmětů a zabíhání do podrobností, vyumělkovanost působící až nesrozumitelně.

V listopadu 1848 vláda Amerlinga jmenovala prvním ředitelem české školy v Panské ulici a na ní byl přenesen název Budeč. Amerling byl bezpochyby zakladatel věcného učení podle Komenského. Vydával názorný materiál o zvířatech a rostlinách, o práci v dílnách a na polích. Ke konci života jeho práce pro velkou složitost a malou srozumitelnost ztrácely zájem u veřejnosti. Jediným jeho žákem byl Jan Dufek /1837-1924/.

Na Amerlingův Návrh reaguje i Jan Kolár. Klade na první místo náboženství a mateřský jazyk. Zabývá se venkovskými školami. Bohužel jeho plány a dobrozdání zapadly na vídeňském ministerstvu bez odezvy. V době obrození se školami a hlavně

---

<sup>26</sup> Srov. MIŠURCOVÁ Věra: Úvod do dějin předškolní pedagogiky, Praha: 1987, 52-54.

<sup>27</sup> Srov. ŠTVERÁK Vladimír: Stručné dějiny pedagogiky, Praha: 1983, 208.



mateřským vyučovacím jazykem zabývali známé osobnosti jako Pavel Josef Šafařík, Jan Evangelista Purkyně, Karel Havlíček Borovský, Josef Jungman a Bernard Bolzano.<sup>28</sup>

V předškolních zařízeních stále pracovaly ženy. Říkalo se jim pěstounky a připravovaly se v jednoročních kurzech při ústavech pro vzdělání učitelek. Na vesnici se snažil zaměřit olomoucký lékař František Mošner /1797-1876/. Jeho práce *Pěstounka* /1851/ se zabývala vesnickou mládeží. Pěstounka v jeho pojetí vychovávala malé děti ne z povinnosti, ale z lásky a z dobré vůle. S dětmi pozorovala přírodu na vycházkách, promlouvala s pocestnými, řemeslníky a svým příkladem připravovala děti na školu, kde pak výrazně lépe prospívaly.<sup>29</sup>

Koncem 19. století fungovaly na našem území dva typy škol. Školy veřejné byly spravovány státem, zemí, okresy a obcemi. Povinné školní vzdělání bylo relativně jednotné pouze prvních pět let. Druhou skupinu tvořily školy soukromé spravované spolky, církvemi a jinými zřizovateli. Pro většinu dětí to znamenalo, že v oblastech, kde nebyly měšťanské školy, plnily obecné školy povinnost docházky do osmé třídy. Další vzdělání bylo vázáno na finance rodičů nebo jiných sponzorů, protože stipendia byla spíše výjimkou.<sup>30</sup>

Omezení cenzury znamenalo uvolnění spolkového života a začaly být vydávány různé časopisy s pedagogickou tematikou zaměřené na češtinu. Odpor proti monarchii se nejvíce projevil při sročení lidu na Řípu 10. května a při položení základního kamene Národního divadla 15.-17. května 1868. Byl založen první český učitelský spolek Beseda učitelská a dále Budeč. V roce 1880 byl založen Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách. Vzděláním se zabývali přední čeští spisovatelé a spisovatelky, např. Bohuslava Rajská /Antonie Reissová/, provdaná Čelakovská, Magdalena Dobromila Rettigová /1785-1845/ a Jan Neruda /1834-1891/<sup>31</sup>

Marie Riegrová-Palacká /1833-1891/ se výrazně podílela na zakládání mateřských škol podle francouzského vzoru. Byly to dobročinné spolky, např. Komitét dam pro dětské opatrovný, od roku 1877. Za jeho podpory vznikaly nejen mateřské školy, ale i první české jesle v Praze (v roce 1884) ve školní budově u sv. Ducha. Ty se staly vzorem pro ostatní zařízení pro děti lidových vrstev. První česká pěstounka v mateřské škole u sv. Jakuba Barbara Ledvinková /1840-1922/ měla zásluhu na osobité koncepci spojující tradici české, německé a francouzské předškolní výchovy. Božena Studničková /1849-1934/ prohloubila hlavně estetickou a mravní výchovu a její materiály pomáhaly začlenění

---

<sup>28</sup> Srov. ŠTVERÁK Vladimír: *Stručné dějiny pedagogiky*, Praha: 1983, 210.

<sup>29</sup> Srov. KOLEKTIV AUTORŮ: *Pedagogika předškolního věku*, Praha: 1974, 46-47.

<sup>30</sup> Srov. ŠTVERÁK Vladimír: *Stručné dějiny pedagogiky*, Praha: 1983, 220.

<sup>31</sup> Srov. tamtéž 221.

do výchovy nejmenších. Ludmila Tesařová /1857-1938/ se zabývala loutkovým divadlem a jeho využitím v mateřské škole. Josef Heinrich založil první německou dětskou zahrádku v Praze. Její založení a činnost podporovaly německé zámožné vrstvy. Platilo se tam školné a školky byly zaměřeny na rozvoj tělesný, duševní a měly také význam pro přípravu budoucích vychovatelek v dětských zahrádkách. Významné bylo členění na české, německé, veřejné, spolkové a soukromé.<sup>32</sup>

Na počátku 20. století stoupá zájem o potřeby dítěte v předškolním věku. Pedagogika předškolního věku se stává samostatným oborem. Před první světovou válkou se ujasňoval odlišný plán celého předškolního vzdělávání ve *Spolku pro zájmy škol mateřských*. V červnu roku 1908 se na sjezdu Spolku ujednalo, že se zmenší počet dětí na 20, prodlouží se kurs vzdělávání pěstounek na 2 roky a bude pokračovat další vzdělávání formou kurzů a přednášek. Důležité bylo prosazování osamostatnění mateřských škol od obecných. Vzhledem k rozvoji průmyslu sjezd doporučoval v továrních čtvrtích odbornou dětskou péči a umožnění přijetí dětí do klinických zařízení přímo ze školky – při náhlém onemocnění dítěte. Na těchto klinikách si měly pěstounky doplňovat a rozšiřovat znalosti v oboru hygieny. V okolí Prahy měly vznikat prázdninové útulky. Zásadní bylo postupné odstraňování školské výuky a přecházení na dětské zaměstnání a pro děti tohoto věku přiměřenou zábavu. Prostor se měl rozšířit z jedné místnosti pro všechny činnosti na hernu a šatnu. V herně měly být hračky a stolky, ne školní lavice. Důraz byl kladen také na okolí školky, kde měly být záhony, trávník, hřiště a pískoviště. Pro zavádění a propagaci nových školek se měly zřídit vzorové mateřské školky v Praze a Brně. Hlavními osobnostmi po tomto sjezdu byly Ida Jarníková a Anna Sussová. Pokud mělo dojít k nápravě zavedených praxí, nevhodných pro malé dítě, je nutné, aby dítě nevysedávalo ve školní lavici, ale mělo možnost pohybu. Pro děti připravily seznamy písní, her, říkadel a náměty výchovné práce. Všechna usnesení tohoto sjezdu směřovala ke konkrétním změnám.<sup>33</sup>

Po první světové válce vzrostly naděje na uzákonění samostatné předškolní výchovy. První sjezd československého učitelstva v červenci 1920 se tímto problémem konkrétně zabýval a předal podklady ke státním institucím. Bohužel byrokratické průtahy způsobily, že zákon nakonec přijat nebyl a školky potom patřily pod ministerstvo školství. Základní výuka pro učitelky probíhala na dvouletých ústavech pro vzdělání učitelek mateřských škol. V pohraničí se zřizovaly státní menšinové školky při obecných školách

---

<sup>32</sup> Srov. MIŠURCOVÁ Věra: Úvod do dějin předškolní pedagogiky: Praha: 1983, 54-55.

<sup>33</sup> Srov. KOLEKTIV AUTORŮ: Pedagogika předškolního věku, Praha: 1974, 55-56.

pod správou ředitelů škol. Učitelky se dále vzdělávaly na kurzech a přednáškách. Velký důraz se kladl na tělesnou výchovu.

Po okupaci Německem v roce 1938 došlo k likvidaci většiny českých školek v pohraničí a zůstala jich jen zhruba jedna třetina. Učitelky však mohly přecházet z pohraničí do vnitrozemí.

Po květnu 1945 se podle Košického programu zrušené školky rychle obnovovaly. V zákoně o jednotné škole z dubna 1948 se poprvé stala mateřská škola samostatnou součástí školské soustavy. Rychlému rozvoji mateřských škol nestačil počet učitelek a tak vznikaly krátkodobé kurzy k odbornému vzdělávání. Po roce 1960 bylo zákonem rozšířeno pojetí předškolní výchovy na celé období před vstupem do základní devítileté školy. Posláním výchovy mělo být spojení rodiny, jeslí a mateřské školy a mohly se jí zúčastnit všechny děti.<sup>34</sup>

Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách roku 1967 upravil požadavky na výchovu v pěti částech. Výchova tělesná, rozumová, mravní, pracovní a estetická pro všech šest věkových skupin byla pro děti od tří let věku orientační, pro mateřské školy byla závazná.

V roce 1976 se v dalším rozvoji výchovně vzdělávací soustavy spojují zařízení předškolní výchovy jesle a mateřská škola ve svém působení na sociální a výchovné. Navazuje v roce 1978 zákon o školských zařízeních, který do předškolní výchovy počítá jesle, mateřské školy a dětské útulky, jenž mohou sloužit v době sezónních prací třeba na venkově. Nový program výchovné práce pro jesle a mateřské školy měl vysoký stupeň závaznosti a náročnost, která neponechávala mnoho prostoru pro individuální potřeby dětí ani tvořivou a samostatnou práci pedagogů. Po roce 1989 od něho školky rychle ustoupily. Reakcí na nově vznikající podmínky pro předškolní vzdělávání bylo roku 2001 vytvoření rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Aktualizace školským zákonem č.561/2004 Sb. znamenala pro všechny školy povinnost vytvořit od 1.3.2005 vlastní školní vzdělávací programy, podle kterých měly povinně začít pracovat od 1.9.2007. Pro děti se sociálním znevýhodněním se v posledním roce před započítáním školské docházky zřizují přípravné třídy v mateřských nebo základních školách. Poté se od roku 2005 zřizují pouze na základních školách, kde však svým charakterem odpovídají stupni ISCED 0 jako preprimární.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Srov. KOLEKTIV AUTORŮ: Pedagogika předškolního věku, 64-69.

<sup>35</sup> Srov. KOLEKTIV AUTORŮ: Uživatelská příručka pro zavádění ISCED-97 v zemích OECD- vydání 1999, 67-68.

## 2.3 Vzdělávací program první české opatrovny

Začleněním předškolních dětí do systému vzdělávání se zabýval náš velikán Jan Ámos Komenský /1592-1670/. Od narození do 6 let měly děti získávat vzdělání v rodině a mateřských školách poloveřejného typu, kde by se formou hry připravovaly na vstup do školy všeobecně vzdělávací. Důraz kladl na rozvíjení vnímání a představ okolního světa, náboženskou výchovu a postupné uvádění do hospodářství a řemesel. Velmi příznačné je přirovnání škol k ročnímu období. *Cituji: "Škola mateřská je jako příjemné jaro, ozdobené vyrážejícími bylinami a květinami různé vůně."*<sup>36</sup>

Vzdělávací program pro první českou opatrovnu vychází z volného překladu Leopolda Schimaniho. Obsahoval pracovní program, metodiku, rozvrh hodin, písně, přísloví. J. V. Svoboda ve své *Školce* zaměřil výchovu jako všestrannou výchovu od nejujtějšího věku. Soustředil se na oblast rozumovou, tělesnou, mravní a estetickou. Zabýval se triviem. Vycházel z Komenského.<sup>37</sup> Svoboda vytvořil v 57 lekcích celoroční ukázky pro práci s dětmi. V §19 se píše, že se jedná o zcela soukromý ústav, nad kterým přijal patronát pan hrabě Chotek. Je podřízen vrchnímu dozoru nejdůstojnějšího arcibiskupského konzistoria. Bezprostředním představeným ústavu pod názvem Ředitelství opatrovny malých dětí, vzorový ústav na Hrádku je ředitel, kterým je vždy starosta města a jeho zástupce, jehož jmenuje jeho Excellence, dva duchovní představení z kostela sv. Vojtěcha a z kostela nejsvětější Trojice v Podskalí, čtyři světští představení jako ústavní pracovníci, jeden z nich bude lékař, dva představení jako ústavní pracovnice. Tímto podrobným výčtem a rozdělením pravomocí je vidět, jak Svoboda dbal na zavedení ústavního řádu přesným rozdělením funkcí. To souvisí také s hospodařením, které je podrobně kontrolováno a vedeno.

Výchovný program první české mateřské školy u Sv. Jakuba /1869/ vycházel z koncepce Svobody, Froebela a z Francie. Podle Svobody prováděly prvky trivia, tělocviku, her a kreslení s důrazem na všestranný rozvoj dětí. Podle Froebela prováděly ruční zaměstnání, pohybové hry a práce na zahradě. Podle francouzských vzorů byly přejaty metody a formy práce, hromadné vyučování, mravní a náboženská výchova zaměřující se na vztahy pěstounky a dítěte. Obsah byl zaměřen na rozumovou stránku. Přibývala morálně náboženská výuka s těžištěm v hromadné výuce a slovním výkladu s používáním názorných pomůcek. Po roce 1872 byla výuka trivia zakázána.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> ŠMELOVÁ Eva: *Mateřská škola – Teorie a praxe*, Olomouc: 2004, 51.

<sup>37</sup> Srov. ŠMELOVÁ Eva: *Mateřská škola -Teorie a praxe*, Olomouc: 2004, 51.

<sup>38</sup> Srov. tamtéž, 51-52.

V mateřských školách měla výchova výrazně náboženský charakter a jeho součástí bylo vyučování. Trvalo hodinu a půl dopoledne a hodinu odpoledne. Při vyučování dětí bylo hlavní metodou hromadné učení dětí slovním výkladem. Vyučování mělo přípravný charakter na obecnou školu. Vyučovalo se náboženství, mravouka a věcně se poučovalo. Používaly se různé pomůcky a hlavně obrazy. Do roku 1872 se vyučovaly počty, čtení a psaní. Potom bylo školské vyučování ve školkách odstraněno.<sup>39</sup>

Vývoj společnosti se odráží v praxi předškolní výchovy v pracích Barbory Ledvinkové/1840-1922/, Boženy Studničkové /1849-1934/ a Ludmily Tesařové /1857-1936/. Tyto autorky nevytvářely ucelené výchovné programy, jejich činnost se zaměřila na překlad cizích děl a připravovaly metodické pokyny a náměty pro práci s dětmi. Jejich význam je v tom, že s dětmi opravdu pracovaly a používaly svých zkušeností.

Návrh na reformu předškolních zařízení *Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných* Idy Jarníkové/1897-1965/ vymezuje vzdělávací obsah pro mateřskou školu z věcného hlediska do čtyř oblastí. První je zaměřená na člověka, druhá na zvířata, třetí na rostliny, čtvrtá na „různé“, např. tam byly poznatky o životě v rodině, na vesnici, ve městě, o ročním období. V další práci *Příručka pro školy mateřské* je celý program chronologicky rozpracován podle trimestrů a týdnů. V jednotlivých školkách se pak specifikovaly místní podmínky. Pedagogická teorie se jinak tvorbami osnov a programů pro mateřské školy v podstatě nezabývala.<sup>40</sup>

Podle Jarníkové by dítě mělo mít v předškolním věku zdravé tělo a bystré smysly. Dítěti by se měly vytvářet živá obrazotvornost, zájem o okolí, schopnost pozorovat a napodobovat. Dále by se dítě mělo naučit společenským pravidlům v životě, umění, přírodě a chápat krásu. Výchovné prostředky nelze jednoduše sloučit do jednoho tématu a směru, na dítě by měly působit všechny příznivé složky okolí. Měly by se spojovat podobné oblasti výchovy, zvláště třeba pro mravní a duševní vývoj. Výchovné prostředky můžeme rozdělit do třech hlavních skupin, na tělesnou, duševní a mravní výchovu. Do duševní výchovy patří především péče o pořádek, pohyb, odpočinek, osobní čistotu, pravidelnou a správnou výživu a třeba správné dýchání. Do duševního rozvoje patří cvičení smyslů, obrazotvornosti, řeči, pozornosti, paměti a nápodoby. Do mravního rozvoje spadají prostředky pro citový vývoj, smysl pro soběstačnost, přírodu a umění. Vychovatel by měl brát na zřetel, že na dítě působí mimo výchovy i okolí a prostředí, genetické vlivy jako talent a schopnosti v určitých zájmech a oborech, sociální podmínky

---

<sup>39</sup> Srov. MIŠURCOVÁ Věra: Úvod do dějin předškolní pedagogiky, Praha: 1987, 54.

<sup>40</sup> Srov. ŠMELOVÁ Eva: Mateřská škola-teorie a praxe, Olomouc: 2004, 53.

rodičů a rodiny vůbec. Dítěti nelze naočkovat sklony k umění či technice. Vychovatel by měl umět rozpoznat v dítěti skrytý talent a vlohy. Dle možností by se měl snažit je průběžně sledovat a v dítěti jeho schopnosti uvědoměle rozvíjet.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Srov. OPRAVILOVÁ Eva, GEBHARTOVÁ Vladimíra: Rok v mateřské škole, Praha: 2003, 267-268.

# 3 TĚLESNÝ A NÁBOŽENSKÝ VÝVOJ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

## 3.1 Dítě předškolního věku

Předškolní věk trvá od tří let po vstup do základní školy. Toto období je charakterizováno pozoruhodnými změnami tělesných a pohybových funkcí, změnami v poznávacích procesech, v citovém a společenském vývoji. Dochází ke změnám ve vývoji osobnosti dítěte. Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy a hlavní potřebou je aktivita, která je účelná. U dítěte dochází k prosazování sebe sama.

Nervový systém je silnější a zdatnější, nepodléhá tak snadno působení okolí a je schopný vyšších výkonů. Vznikají první aktivní útlumové reakce, s jejichž pomocí potlačuje dítě vlastní nežádoucí pohnutky. Dítě v předškolním věku začíná ovládat jemnou motoriku, která je důležitá pro kreslení, modelování, malování, zavazování tkaniček, zapínání knoflíků a podobně. Lépe dokáže napodobovat činnosti dospělých i mimo hru a vykonává jednoduché pracovní činnosti.

Dítě má ve třech letech zvládnutou základní komunikaci s okolím, zvládá pohyb, má již zaběhlé hygienické návyky a je částečně samostatné, avšak další vývojové prvky již v předškolním věku nepřibudou. Budou se však zdokonalovat, rozvíjet. Rodiče jsou vzorem moudrosti, síly a ctnosti. Představují opravdovou autoritu. Předškolák se učí komunikovat i se svými vrstevníky. Dospělí se předškolákovi jeví jako všemohoucí a vševědoucí. Dětské myšlení je vázáno na to, co vidí a bezprostředně vnímá. Skutečnost a fantazii si dítě lehce zaměňuje. Hra je důležitá k prožívání rolí, které si tím osvojuje. Dítě potřebuje stálé ujišťování a uklidňování od dospělých, aby se nemuselo bát a cítit nejistotu. Mezi 6. a 7. rokem se začíná ve formování myšlení objevovat i skutečná lež. Zpočátku bývá ovšem obrannou reakcí proti strachu.

Při vnímání časového sledu vnímá dítě následnost jevů. Vnímá plynutí času a rozlišuje minulost, přítomnost a budoucnost.

Předškolní dítě má myšlení názorné a intuitivní. Typickým znakem je egocentrismus, fenomenismus a magičnost. Realitu si dítě představuje tak, aby byla srozumitelná a přijatelná. Často si dítě pomáhá zkreslením nebo vyloučením nějakých údajů. Dítě potřebuje mít jistotu, že každé poznání má absolutní platnost. Toto uvažování má vliv na uspokojení určitých jistot při vnímání světa.

Předškolák vnímá názory dospělých na sebe sama nekriticky. Záleží na jejich podání. Dítě o sobě uvažuje hlavně egocentricky. Vytváří se sociální role při vnímání

pohlaví. Socializace probíhá hlavně v rodině. Tam získává základní normy chování. Je pro něj důležité, jak bude za dodržení norem oceněno. Učí se respektovat práva ostatních. Rodiče jsou vzorem a modelem rolí. Postupně se uvolňuje svázanost s rodinou a s blízkými dospělými. Děti navazují vztahy s vrstevníky. Při výběru kamarádů je důležitá shoda potřeb a zájmů. Dítě se v této skupině učí spolupracovat i soutěžit.

Tělesný vývoj v tomto věku je velmi překotný, což se projevuje ve viditelné změně tělesných tvarů a proporcí. Rozvíjí se drobné svalstvo na prstech, jemná motorika a s tím souvisí zdokonalování schopností dítěte v konstruktivních hrách. Rozvíjejí se tím všechny poznávací procesy, tj. duševní vývoj.

Dítě v tomto věku lépe dovede zachytit vjemy z různých podnětů. Lépe a přesněji je od sebe odlišuje. Začíná rozeznávat základní barvy, jejich odstíny, sluchové podněty, melodie. Uplatnění druhé signální soustavy způsobuje, že dítě dokáže vnímat způsob života kolem sebe a pozorované zážitky přenáší hlavně do hry. Ze skutečnosti však dovede zachytit jen určitou část. V tomto období převládá ještě bezděčná pozornost nad úmyslnou. Představy souvisí přímo s pamětí, dítě je schopno si vytvořit obraz podle toho co vidělo, slyšelo, zažilo. Tím se rozvíjí i fantazie, proto rádo poslouchá vyprávění pohádek a příběhů. Dítěti se začíná vyvíjet úmyslné zapamatování, ve svých hrách a projevech uplatňuje to, co si pamatuje a co vypožadovalo v okolí. Přesto však stále převládá paměť neúmyslná.

Již tříleté dítě má mít dobře vyvinutou řeč, která mu stačí na kontakt s okolím. Mělo by znát asi 1000 slov. Další vývoj myšlení je přímo projevem rozšiřování, prohlubování a zobecňování poznatků o okolí. Zdokonaluje se význam pojmů. Začínají otázky: Proč?, Jak?. Na základě poznání různých souvislostí začíná dítě skutečnost hodnotit a třídit. Všimá si těch jevů, které jsou podle jejich subjektivního pohledu nejzávažnější, čímž získává hodně zkreslených pohledů na skutečnost. Později začíná chápat souvislosti jevů, věcí a začíná je třídit. Pojmy se postupně stávají přesnějšími.

Myšlení dítěte je převážně názorné a konkrétní. Řeč zaostává za myšlením, je omezena množstvím aktivní slovní zásoby.

Hra je nejpřirozenější dětskou činností, v níž se uplatňují všechny funkce dítěte. Má velký význam pro zdravý vývoj dítěte. Hračka má nezastupitelný význam a získává ve hře cílevědomé postavení, které se věkem vyvíjí.

Dítě začíná chápat v činnosti dospělých určitý smysl a dává ho svým hrám. Vžívá se do dospělých a vyjadřuje je typickým výrazem: „Jsem jako tatínek, maminka, kosmonaut.“ Tyto nápodobové hry signalizují touhu dítěte být dospělým a smět jednat jako



on. Ve tvořivých hrách dítě aktivně přetváří skutečné situace podle svých schopností a představ. Konstruktivní hry mají cíl a představu, kterých chce dítě dosáhnout.

Výsledek hry má pro dítě příjemnou citovou reakci, upevňuje jeho sebevědomí a povzbuzuje ho k dalším činnostem. Nenahraditelné jsou například stavebnice, kostky.

Při hrách se uplatňují všechny smyslové funkce, například při prohlížení knížek, obrázků, poslouchání hudby, pohádek, zpěvů. Velký význam pro dítě mají hry vytvořené v předchozích generacích, protože mají pevná a přesná pravidla, kterými se hráči mají řídit. Didaktické hry mají splňovat didaktický úkol a cvičí poznávací činnosti, hry na tatínka a maminku, na lékaře.

Hry se v předškolním věku výrazně mění a vyvíjejí. Mění se zejména obsah her a jejich celkový ráz. To závisí na vztahu ke hračkám a spoluhráčům. V útlém věku převažuje individuální hra, dítě si vystačí samo, později vyhledává skupinky spoluhráčů a sdružují se ve hře. Tím se utužují sociální vztahy dětí, učí se jednat ve společnosti, respektovat pravidla a přání druhých, dělit se s ostatními. Hra je i přípravou dítěte na činnosti dospělých, zejména na práci. Dítě začíná pomáhat dospělým a vykonává přiměřené pracovní úkony v rodině i v mateřské škole. Při hravé činnosti dítě prožívá citové a estetické zážitky, radost, nadšení, zájem o hru. V prožívání, které dítě projevuje ve svém nejbližším okolí, se odrážejí citové zážitky. Ty jsou způsobeny hlavně pohádkami ve všech podobách, neboť dítě se v nich citově angažuje.

Důležitá je i výtvarná činnost, neboť kresba dítěte odráží prožívanou skutečnost. Z kresby lze vyčíst rozumovou i citovou vyspělost dítěte. City v tomto období věku jsou nestálé, živelné, impulsivní. Dítě se převážně řídí citem. Pozoruje, pamatuje si a promýšlí to, co ho citově zaujalo a co se mu líbí. Dítě se dokáže bát, zlobit, radovat, milovat, stydět, žárlit. City dítěte mají zpravidla velmi prudký průběh, který se výbuchem obvykle utlumí bez dalšího doznívání. City jsou nestálé, rychle přecházejí. Na nich je závislý vývoj sociálních vztahů. U menších dětí vznikají časté spory vyžadující zásah dospělých. Postupně vzniká touha dítěte po svém vrstevníkovi, který lépe vyhovuje herním záměrům.

Vůle se teprve začíná vyvíjet, protože souvisí s druhou signální soustavou. Chování dítěte je čím dál víc ovlivněno úmyslným tlumením. Důsledkem je postupné podřizování společenskému chování. Jednání dítěte ovlivňují city a přiměřenost požadavků na dítě. Rozvoj vůle je i prostředkem k tomu, aby se dítě mohlo přivést k uvědomělé kázi.

Prvním obdobím vzdoru se udává věk okolo tří let. Dítě si uvědomuje vlastní osobu, vytváří si sebevědomí a začíná prosazovat svá přání. Tím mohou vznikat častější konflikty. Dospělý by se v takových situacích měl zachovat důsledně a nekompromisně, aby dítěti nastavil hranice chování. Čím je dítě vyspělejší, tím větší sílu vůle dokáže

projevit. V této fázi vývoje lze stupňovat požadavky na výchovu. Dítě je schopno posoudit, co je dobré a co zlé.<sup>42</sup>

Ve vývojové psychologii existuje mnoho způsobů dělení etap vývoje osobnosti. Liší se od sebe různými přístupy i teoretickými náhledy a východisky. Nejznámější a v praxi nejvyužívanější jsou kognitivní Piagetova teorie, Freudova psychoanalytická teorie a Eriksonova teorie, která navázala a rozvinula Freudovu teorii.

Jean Piaget /1896-1980/ a jeho kognitivní teorie dělí vývoj dítěte od narození do dospělosti na pět etap z hlediska způsobu myšlení a poznávacích procesů.

První etapa od narození do přibližně jednoho a půl až dvou let znamená pro dítě poznávání světa pomocí vnímání a pohybu. Rozvíjí se záměrné jednání. Příkladem může třeba bubínek nebo chrastítko, kde dítě vystihne vztah mezi svým pohybem a zvukovým projevem. Psychologové volí různá kritéria posuzování inteligence. Všichni se ale shodují, že inteligence existuje už před mluvením. Cílem je úspěch činnosti, třeba dosáhnutí na předmět. Pokud sensomotorická inteligence opravdu existuje, je velmi obtížné stanovit bod jejího zrodu. Výchozí pro vývoj dítěte jsou jednoduché spontánní činnosti celého těla a reflexy, kterými se projevuje funkční aktivita, a vytvářejí se schémata.<sup>43</sup>

Druhá etapa od asi dvou let do čtyř let je etapa symbolického a předpojmového myšlení znamená pro dítě užívání symbolů pro určité činnosti, např. řízení autíčka jen „jako“ nebo určení zvířete jako živého tvora, na jako konkrétního psa či kočku. Zde se objevují prvky vývoje od nápodoby přes symbolickou hru, kresbu, obraznou představu k rodící se řeči.<sup>44</sup>

Ve třetí etapě názorného myšlení a konkrétních operací od čtyř do osmi let je dítě schopné vyjádřit slovy základní pojmy. Je omezeno na dobře vnímatelné vlastnosti. Myšlení se řídí názorným poznáním a nemá logické souvislosti.

Ve čtvrté etapě dítě zvládá ve věku od sedmi do dvanácti let konkrétní operace, v myšlení zvládá základní operace, umí logicky uvažovat, ale převažuje názorné vnímání.

V páté etapě v průběhu dospívání dosahuje jedinec možnosti abstraktního myšlení a formálních operací.

Pořadí sledu těchto etap je stálé. Liší se přibližně obdobím, kdy průměrně u každého dítěte podle inteligence a povahy sociálního prostředí nastávají. Průběh může být rychlejší nebo pomalejší, ale sled a pořadí operací zůstává stejné. V každém stadiu by se měla hodnotit celostní struktura a ne jen určitá vlastnost či charakteristika. Celostní

---

<sup>42</sup> Srov. CHOurová Jolana: Výuka náboženské výchovy pro předškolní věk, Hradec Králové: 2008, 12-16.

<sup>43</sup> Srov. PIAGET Jean, INHELDEROVÁ Baerbel: Psychologie dítěte, Praha: 2000, 7-50.

<sup>44</sup> Srov. tamtéž, 51- 83.

struktury jsou integrační a jedna druhou nenahrazuje. Každá je výsledkem předchozí. Výsledkem je nutné podotknout, že žádná z těchto zajímavých a někdy dost složitě interpretovatelných teorií není definitivní a stále zůstáváme u dočasných řešení. Výkladové teorie budou tehdy uspokojující, až dokážou embryogenezi organického růstu a duševního vývoje spojit do jednoho harmonického celku. Pro duševní vývoj jsou důležité čtyři faktory. Organický růst, úloha učení, sociální interakce a přenos a finalita. Ve vývoji dítěte není žádný jednotný plán, ale postupná výstavba. Každá nová vlastnost se objeví jen v souvislosti s předchozí. Myšlení samo je výsledkem tvoření mnoha generací, jenž každá prošla dětstvím. Vysvětlit vývoj lze jen tehdy, pokud počítáme s oběma rozměry, ontogenetickým a sociálním. Dále by sedalo předpokládat, že tyto čtyři faktory jsou dynamické a potřebují růst, lásku, sebeuplatnění a ocenění a vytváří hnací motor samotné inteligence. Jednota jednání je příčinou toho, že vývojové faktory působí společně na poznávací a citový vývoj. Konflikty a krize určují návrat či ztrátu rovnováhy.<sup>45</sup>

Sigmund Freud/1856-1939/ je velkou osobností v moderní psychologii. Narodil se v Příboru na Moravě v početné židovské rodině. Jeho starší otec a o mnohem mladší láskyplná matka měli velký vliv na celý život a jeho práci. Trpěl nočními můrami, enurézou a různými halucinacemi. Oidipovské vztahy tím ovlivnily přímo Freuda jako velmi inteligentní a nadané dítě. Rodina se brzy odstěhovala do Vídně. Nikdy se necítil Vídeňanem. Ve své lékařské praxi byl velmi úspěšný. Svými kolegy nebyl nikdy opravdu přijat. Neměl schopnost navázat a udržet dlouhodobá přátelství. Freud byl celý život vážně nemocen, trpěl rakovinou čelisti a měl s tím spojené celoživotní trápení, měl nemocné srdce a navíc byl velmi silný kuřák. Přes všechny tyto útrapy prožíval se svou ženou Martou klidný rodinný život a měl s ní šest dětí. Měl schopnost vyložit jakoukoli i rozporuplnou situaci tak, aby nakonec vyzněla ve shodě s jeho hypotézami. Na konci života byl nucen odejít do Anglie, kde ale brzy zemřel.<sup>46</sup>

Freud se zabývá hlavně pudy. Podle zkušenosti celých generací vše záleží na dobrém počátku. Freud se s vývojem vyrovnal velmi originálně. Každý člověk má určité penzum tzv. pudové energie, zvané libido, která se vybíjí dosažením slasti. Libido je nezničitelné i tehdy, pokud se zablokuje cesta k vybití. Hledá si pak jinou cestu. Dá se přirovnat k řece, jenž má v cestě překážku. Libido se vybíjí přiměřeným drážděním erotogenních zón. Jsou to rty a dutina ústní, anální oblast a pohlavní orgány.

Prvním stadiem je stadium orální, kdy se libido vybíjí v oblasti úst. Přijímání potravy, zpočátku spojené s kojením a sáním, polykání, kousání a třeba i dumláni šidítka je

---

<sup>45</sup> Srov. PIAGET Jean, INHELDEROVÁ Barbel: Psychologie dítěte, Praha: 2000, 137-142.

<sup>46</sup> Srov. DRAPELA, Victor. J.: Přehled teorií osobnosti, Praha: 1997, 19-20.

dítěti velmi příjemné. Tento pud se vybíjí na vlastním těle a je autoerotický. Nejprve asi ukojení erogenní bylo spojeno s uspokojením nasycení. Dělí se ještě na rané orální, kdy je spíše pasivní a saje, a orálně sadistické, kdy převládá radost z kousání a žvýkání. Poruchy v průběhu tohoto stadia se projevují poruchami v oblasti úst. Může to být např. kouření, labužnictví, pití alkoholu, symbolicky třeba sarkastickou kousavostí nebo primitivní krutostí.

Druhé stadium je anální. Freud spojoval slast a rozkoš s vyprazdňováním. Může vznikat i příjemný pocit např. ze zadržování stolice, kdy dochází k intenzivnímu vybíjení libida. Výchova však dítěti vnucuje, kdy a jak se má vyprazdňovat. Dítě pak může mít sklon zadržovat stolicí neúměrně dlouho či ji naopak schválně vypouštět v nevhodnou dobu a na nevhodném místě. Při fixaci na toto období se vytváří určitý typ krutosti, sklon ke vzteku, lakota a umíněnost. Druhotně může chvála za úspěšné vyprázdnění vést až k hromadění, buď majetku, nebo jiných hodnot. Naopak může mít zálibu v rozhazování, špíně a nepořádku.

Ve třetím falickém stadiu se dráždí pohlavní orgány, většinou masturbací. Může se objevit i první erotický vztah k rodiči opačného pohlaví na principu oidipovského příběhu. Ve vztahu syn-otec může syn otce milovat a zároveň na něj žárlit a nenávidět ho, protože touží být na jeho místě. U děvčat se často spojuje s dojemem ztráty pohlavního údu a obviňují z ní matku. Obojí může vyústit ve vytěsnění infantilní sexuality a identifikace s rodiči nebo v horším případě vzniká oidipovský komplex a často trvá po celý život.

Ve čtvrtém stadiu latence v mladším školním věku je sexualita skrytá a projevuje se jen velmi málo. Pudová energie se uvolňuje jinak.

V pátém stadiu v období puberty se sexualita fyzicky probouzí do dospělé podoby. Všechna tato stadia a Freudova teorie pomáhají při zkoumání nemocí hlavně psychoterapeutům. Vychází z ní i Erik Erikson.<sup>47</sup>

Erik Erikson/1902-1994/ se narodil ve Frankfurtu nad Mohanem v roce 1902 dánským rodičům. Jeho otec brzy zemřel a matka se znovu provdala za Němce Homburgera. Ten jej adoptoval a z tohoto důvodu psal ještě první práce pod tímto jménem. Po nástupu Hitlera emigroval do USA.

Eriksona ovlivnili mimo Freuda i další psychoanalytici té doby. Těžištěm jeho práce jsou otázky mezilidských vztahů a duševní vývoj člověka od narození, v podmínkách moderní civilizace. Svě dílo nepovažuje za novou teorii, ale za rozšíření hlavně Freudových myšlenek ve světle vývoje společnosti. Podle H. W. Maiera však znamená

---

<sup>47</sup> Srov. ŘÍČAN Pavel: Psychologie osobnosti, Praha: 2007, 158-159.

pokrok minimálně ve třech směrech. Přenos těžiště z pudových složek osobnosti/id-ono/ na vrstvu ega-„já“. Za druhé klade mnohem větší důraz na historické a kulturní podmínky oproti čistě biologickým vlivům. Oproti úzké rodině se zabývá širším sociálním okolím dítěte. Za třetí se zabývá více zdravým a optimistickým vývojem řešení krizí oproti patologickým důsledkům v životě. Eriksonova psychologie je opravdu dynamickou a hlubinnou psychologií a Erikson zůstává psychoanalytikem. Jeho vážnost a popularita vyplývá z toho, že používá termíny a pojmy blízké běžnému vyjadřování. Přesto jeho překlady nejsou nikdy úplně přesné, protože rád používá básnické výrazy a odkazy na folklór.

<i>„Věk</i>	<i>základní úkoly</i>	<i>získané ctnosti</i>
<i>Kojenec</i>	<i>základní důvěra/ nedůvěra</i>	<i>naděje</i>
<i>Mladší dětství</i>	<i>autonomie/stud a pochybnosti</i>	<i>sebeovládání</i>
<i>Předškolní věk</i>	<i>iniciativa/ pocit viny</i>	<i>směřování</i>
<i>Školní věk</i>	<i>smysl pro práci, příčinnost</i>	<i>kompetence / pocit méněcennosti</i>
<i>Puberta a dospívání</i>	<i>identita/ konfúze rolí</i>	<i>oddanost a věrnost</i>
<i>Raná dospělost</i>	<i>intimita / izolace</i>	<i>členění a láska</i>
<i>Dospělost</i>	<i>chápaní starších/ stagnace</i>	<i>péče</i>
<i>Stáří</i>	<i>integrita / zoufalost a odpor</i>	<i>odřikání a moudrost<sup>48</sup></i>

V prvních týdnech a měsících se sociální důvěra dítěte projevuje základním souladem v základních životních funkcích. Jak se vyspí, nají a jak mu fungují střeva. Zážitek z okolní obsluhy mu postupně pomáhá vyrovnávat vjemy z nezralého vnitřního prostředí. Mezi první sociální výkon dítěte patří ochota nechat na chvíli zmizet matku bez úzkosti či hněvu. Zkušenost z vlastních souborů zážitků poskytuje pocit vlastní identity „já“. Zážitky vnitřní se pevně sdružují se zážitky vnějšími. Dítě důvěruje matce s ohledem na svou naivitu a vzájemnost. Dítě začíná věřit i tomu, že jeho orgány jsou schopné se vyrovnat s pudy. Ověřování vztahů dítěte mezi vnějškem a vnitřkem probíhá v období hněvu a kousání. Zuby způsobují bolest z vnitřku a kousání pomáhá k úlevě. Prořezávání zubů má význam prototypu a může být bráno jako model masochistické tendence bránit se

<sup>48</sup> Ševčíková Stanislava: Dialog Evropa xxi, 2004, 119.

bolestí nějaké významné ztrátě, třeba ztrátě matčiny bradavky a prsu. Základní úkol mateřské péče je tedy nastavení trvalých vzorů základní důvěry oproti základní nedůvěře v prostoru konfliktu vnitřního „já“. Množství důvěry závisí na kvalitě mateřského vztahu. Ten pak v dítěti vytváří základnu pro pocit identity s kulturním prostředím a životním stylem. Toto období se stává i za nejpříznivějšího vývoje zdrojem vnitřního rozdělení a pocitu ztráty „ráje“. Základní důvěra se musí obhájit proti pocitu strádání, oddělení a opuštění v průběhu života.

Rodičovská víra podporuje v novorozenci důvěru a v průběhu historie se vyvíjí spolu s organizovaným náboženstvím v církvi. Důvěra vycházející z péče je opravdovým testem každého náboženství. Náboženství vyžaduje dětinské odevzdání se Dárci nebo dárcům. Ti pak udělují pozemské štěstí včetně duchovního zdraví. Rozpoznání, že individuální důvěra se má stát společnou vírou a individuální nedůvěra společně zformulovaným zlem. Obnovování rituální praxe jedince se má stát obnovováním rituální praxe společenství a má být známkou důvěryhodnosti v tomto společenství.

Zkoumáním společností a věků můžeme dojít k tomu, že rodič nemusí nutně potřebovat náboženství a naopak jeho děti ho výhradně potřebují. Mnoho lidí vyloženě potřebuje takovou formu uctívání, která podporuje jejich víru.

Dalším vývojem svalové soustavy je zadržování a pouštění. Dítě potřebuje cítit a být ujišťováno, že základní víra v existenci nebude tímto obratem ohrožena. Pevné vedení má dítě chránit před anarchií nevytrénovaného pocitu rozlišování. Stud je v civilizaci často pohlcen pocitem viny. Člověk je viditelný a není na to připraven. Bývá vztekem obrácený proti sobě samotnému. Ten, kdo se stydí, by rád donutil okolí, aby nepozorovalo jeho nahotu. Příliš mnoho zahanbení může vést k pocitu proklouznout neviděn a nikoli k opravdové slušnosti či vede přímo ke vzdorovité nestoudnosti. Důležité je nastavit hranici, po kterou je dítě schopné své tělo přijímat a věřit okolí. Pochybnost je sestra hanby a stud je závislý na vědomí se vystavení pohledům, pochybnost vede k vědomí, že máme přední a zadní stranu. Hlavně zadní strana je u dítěte často spojená s vyměšováním a nepříjemnými pocity a může být ovládána pochybnostmi spojenými se skrytými pronásledovateli ohrožením zezadu. Toto stadium je rozhodujícím pro poměr lásky a nenávisti, svobody sebevyjádření a potlačení, spolupráce a svéhlavosti. Z pocitu sebekontroly bez ztráty sebeúcty vychází pocit hrdosti a dobré vůle. Z pocitu nadměrné cizí kontroly vzniká sklon k pochybám a studu.

Trvalá potřeba jednotlivce začlenit se do dospělého pořádku věcí je spojena v základní důvěře k instituci náboženství a v záruce principu zákona a pořádku. Pocit autonomie vypěstovaný v dítěti slouží k zachování smyslu spravedlnosti.<sup>49</sup>

### **3.2 Náboženská výchova a vývoj u dětí předškolního věku**

Pojmem výuka se označuje spolupráce učitele a žáků. Vyučování znamená činnost učitele. Tyto pojmy se v současné literatuře, vzhledem k jejich propojení, užívají téměř shodně.

Rozumíme tím organizovaný proces pedagogické činnosti, při kterém žák – edukant získává za aktivní spolupráce s vyučujícím - edukátorem poznatky, dovednosti, návyky, které tvoří obsah vzdělávací činnosti, výuky a vzdělává se. Vyučování chápeme jako základní způsob procesu vzdělávání.<sup>50</sup> Uskutečňuje se zpravidla ve škole, třídě za spolupráce učitele a žáka a ve speciálně vyčleněných časových úsecích.

Vyučování je činnost zaměřená k cíli a má určitý průběh. Cíl vyučování je zamýšlený a očekávaný výsledek, ke kterému učitel ve spolupráci se žáky směřuje. Cíle vstupují jako určující prvky do celého systému vztahů, které podmiňují povahu a vlastnosti vyučovacího procesu. Cíle vyučování by měly být konkrétní v obsahu výuky. Tyto cíle souvisejí přímo s obsahem učiva a jsou formulovány v oficiálních dokumentech (Bílá kniha, rámcově vzdělávací program, vzdělávací programy). Rozlišit cíle lze z několika hledisek, například: časové hledisko, hledisko vztahové, obsahové, hledisko institucionální. Při stanovování a formulování cílů, ať již obecných či konkrétních, bychom neměli zapomínat na tři oblasti (kognitivní, psychomotorickou a afektivní), které souvisí se složkami osobnosti. Pedagog by měl pracovat s těmito cíli, neboť ty mu umožní smysluplně rozvrhnout učivo a jeho rozsah, ovlivní to výkon žáků a dá mu jistotu, že je jeho výchovné vzdělávání vyvážené. K dosažení cílů je důležitá nejen jejich správná formulace, ale i vhodně zvolená metoda.

Výchova se sice různě vymezuje, ale obecně znamená v pedagogickém pojetí záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout určitých změn v různých složkách osobnosti. Různí pedagogové pojmají samozřejmě výchovu z různých pohledů. Rozlišuje se výchova rozumová, mravní, tělesná, umělecká a mnoho dalších. Základním znakem výchovy je záměrnost, hlavně při výchově ve škole a každodenní výchovné

---

<sup>49</sup> Srov. ERIKSON Erik H.: Osm věků člověka, 1963, 3-10.

<sup>50</sup> Srov. CHOUROVÁ Jolana: Výuka náboženské výchovy pro předškolní věk, Hradec Králové: 2008, 10.

působení rodičů na děti. Výchova je průběžná činnost a dítě si ji nemusí ani uvědomovat. Výchova má mnoho forem, které se navzájem prolínají a doplňují a jsou celoživotní.<sup>51</sup>

### 3.3 Stupně víry ve vývoji člověka

Pohled člověka na okolní svět a jeho jednání se v průběhu života vyvíjí. Jeho pohled na okolí fyzické, na vztahy mezi lidmi, na víru a Boha se rozvíjí podle množství příspěvků a informací. Je mnoho rozborů a přístupů ke zkoumání podle specializace autorů, podle jejich psychologického, sociologického a vědeckého přístupu. Pro základní přehled jsou důležité některé pojmy. Výklad těchto pojmů se rozvíjí a závisí na místě, jazyku, pohledu subjektu na celou problematiku.

Křest je pro člověka druhé narození a brána do života. Jedinec přichází na svět, je to dítě svých rodičů, součást a člen lidské společnosti. Denně se rodí mnoho lidí a lidstvo tím roste a zajišťuje si svou budoucnost. Také Boží rodina má na zemi růst a zajišťovat si svou budoucnost. V původním významu znamená, křtíte, spíše omývejte. Křtem se člověk rodí nadpřirozeně. Duch svatý působí na pokřtěného a ten se stává Božím dítětem.<sup>52</sup>

Pokud má církev někoho přijmout mezi své služebníky, má si dát záležet na tom, aby dostal co nejlepší vzdělání vůbec a náboženské vzdělání zvlášť. A nemusí to být jen budoucí kněz, může to být jakýkoli věřící. Vzdělání je pro člověka ten nejdůležitější základ do života. Výchova i pro budoucího kněze by nebyla nic platná, pokud by nebyl dobře formovaným člověkem a věřícím. Kněz má být mezi lidmi zástupcem Krista a má v sobě ztělesňovat jeho ctnosti. Kněžský život by měl být bohatý a krásný a měl by být prožíván s plným zaujetím, měl by přinášet radosti. U předškolního dítěte nemůže ani rodič a rodina, ani školka či společenství věřících vědět dopředu, kdo bude povolán ke kněžské službě a kdo bude celý život žít dle pravidel Desatera. Je to příslovečná kapka ke kapce, která může v dobrém každého jedince příznivě ovlivnit.<sup>53</sup>

Pojem náboženství lze nejjednodušším způsobem vysvětlit jako *“trvalý postoj člověka žít v přítomnosti Boha a život je také Boží přítomností prodchnut“* (cituji Ševčíková Stanislava, *Dialog Evropa xxi, 2004, 109*). Náboženský postoj proto znamená si stále uvědomovat přítomnost Boha. Člověk jako bytost, která se neztotožní s nějakou církví, je také Boží dítě a Duch svatý je v něm, pokud usiluje o dobro.<sup>54</sup>

Definice náboženství je v mnoha materiálech vysvětlována pomocí pojmů nauka, názor, představa. V mnoha směrech to znamená spíše stránku intelektuální. To by mohlo

---

<sup>51</sup> Srov. CHOUROVÁ Jolana: Výuka náboženské výchovy pro předškolní věk, Hradec Králové: 2008, 11.

<sup>52</sup> Srov. Katolický katechismus, Život z víry, Praha: 1989, 88.

<sup>53</sup> Srov. tamtéž, 124.

<sup>54</sup> Srov. ŠEVČÍKOVÁ Stanislava, *Dialog Evropa xxi, 1-4, 2004, 109-110*.



odsunout takové prvky náboženství, jako jsou mravní úsilí, náboženské přesvědčení, umělecké vyjádření v náboženství, náboženské emoce, meditace. Pokud vyjdeme v definici raději z pojmu vztah, ukazuje se přímo na náboženský vztah zaměřený na Boha. Český jazyk se v tomto mírně liší, ale i v češtině se používá religiozita jako spíše spojení s institucí. U mnoha lidí je zásadní vůbec navázání vztahu k Bohu a některá náboženství nenazývají tyto vztahy vztahem k Bohu. Myšlenka o Bohu jako taková má mnoho podob. Ateismus jako důsledně bráný celek popírá i tento vztah a dohromady představuje skutečnost jako soubor mnoha nevysvětlitelných prvků. Dá se z toho vyjádřit třeba i to, že na některé otázky doslova rezignuje. Vztah k náboženství také může být skutečný, životní a osobní. Skutečný znamená opravdový vztah, který člověka přesahuje a existuje bez ohledu na pojmy a představy s tím spojené. Každý člověk má své subjektivní chápání a to nemusí být zcela dokonalé. Osobní vztah vyjadřuje svobodnou vůli a rozum spojené s vnitřním světem jednotlivce jako cit, hodnoty a vztahy, kde se projeví vůle a intelekt. Životní vztah je v náboženství možno brát jako zvláštní část lidské bytosti či smyslový orgán nebo pramen poznání. Mnoho lidí má přímo vlohy a náboženský talent a odpovídají na náboženské podněty ihned a mají zájem. Vztah k Bohu navazuje člověk jako jedinec, který je součástí lidského společenství a proto má nejen možnost individuálního, ale i sociálního prožívání. Celá definice může pomoci k předběžnému poznání a rozvíjí další etapy. Všechny zmíněné pojmy se překrývají a doplňují celou mozaiku pro vnímání náboženství, církve a obřadů.<sup>55</sup>

Pojmem religiozity, nebo také náboženskosti, duchovní víry myslíme institucionalizaci a formu víry. Nemusí pro člověka nutně znamenat pravidelnou návštěvu bohoslužeb.

Víra je myšlenkové nebo intuitivní přiklání se k Bohu. Člověk vnímá pojmy Boha, hříchu, smyslu života, zázraku a hledá pravdu.<sup>56</sup>

Zážitek je pro dnešního člověka zásadním momentem, kterým vnímá vše okolo sebe. Pro zážitek jsou důležité symboly, intenzita a touha vůbec v rychlém proudu života něco zažít. Pouze věřit dnešním lidem nestačí. Svoboda a zodpovědnost patří k vlastnostem člověka – křesťana, která ho povznáší k hledání a nacházení smyslu bytí vůbec.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Srov. ŠTAMPACH Odilo Ivan: Malý přehled náboženství, Praha: 1992,7-10.

<sup>56</sup> Srov. ŠEVČÍKOVÁ Stanislava: Dialog Evropa xxi, 2004, 110.

<sup>57</sup> Srov. tamtéž 110-111.

Krise je bod změny, průlomu, zvratu, přechodu do jiné situace. Krizí je mnoho typů dle konkrétního momentu přechodu.<sup>58</sup>

Předškolní věk pro dítě znamená schopnost zapamatovat si různé příběhy pomocí symbolů a postav, které se jejich pomocí utvářejí. Dítě si většinou nezapamatuje konkrétní jména a postavy. Důležité pro další život jsou základní postoje, které jsou v příbězích pro děti srozumitelných. Pokud dítě v předškolním věku zažije zkušenost, že ho má někdo rád, někdo ho ochraňuje, obdarovává, pak tyto zkušenosti znamenají základ, na který bude dítě celý život navazovat. Důraz je nutné klást i na prožití základních křesťanských a lidských pravd.

Dítě si vytváří své představy o Bohu na základě zkušeností, svědectví a slovního ovlivnění. Zkušenosti z rodiny jsou pro dítě zcela základní. Dítě cítí, že je přijaté a učí se důvěře, má svou hodnotu. Na základě rodičovské lásky, kterou zažívá, může chápat vztah k Bohu.

Ve svědectví vnímá dítě postoj rodičů vůči okolí a někomu známému. Někdo může být mocnější než rodiče a rodiče mu důvěřují. Zde se také učí nápodobou.

Slovní ovlivnění znamená povídání o všech námětech, které dítě zajímají. Důležité je brát všechny otázky dítěte vážně. Rodiče mohou ukázat dítěti, že Bohu důvěřují i ve věcech, které nejdou zcela vysvětlit.

Pro posuzování stupňů a pohledů na víru jsou různá kritéria. Kritériem religiozity hodným usilování podle B.Groma, kritériem stupně náboženského rozhodování podle Osera a Gmundera, stupně víry podle J. Fowlera.

Bernard Grom se zabýval religiozitou a jejími kritérii, o která je dobré usilovat. Tato kritéria jsou důležitá pro všechny, kdo se profesionálně setkávají s lidmi a ústředním nebo i vedlejším tématem je náboženství či víra. Pokud si zúčastnění uvědomí určitá pravidla nebo kritéria, mohou spolu lépe komunikovat a porozumět jeden druhému. Může se jednat o zpovědnici, ale i o konkrétní úvahy o Bohu, lásce a bytí. Výsledná komunikace a dorozumění bude plodnější. Nejedná se však o stupně jako schody, ale o jakousi spirálu, po kterém může jedinec jít a uvědomovat si a prožívat různé stavy. Ne každý dospěje k nejvyššímu stupni. Zralá religiozita vyžaduje také připravenost k vnitřní zkušenosti. Jako kritéria mohou být např. základní důvěra v bezpodmínečné přitakání životu, pozitivní nasměrování života a vděčnost, bezpodmínečná podpora dobra a prosociálního vnímání. Zralého religiozního postoje dosahuje člověk podle tohoto pohledu až v dospělosti, ale základní důvěru si osvojuje již v raném dětství. Vděčnosti a sociálnímu vnímání se každý

---

<sup>58</sup> Srov. ŠEVČÍKOVÁ Stanislava: Dialog Evropa xxi, 2004, 111.

i tak učí celý život. Dále Grom vytváří pro určité porovnávání otázky, aby se kritéria dala přesněji určit.

- 1) Vylučné zaměření na vědění, zaměření také chování a zážitek?
- 2) Motivace jenom na vnějšek-nezájem o obsah, nebo na nitro, protože obsah určuje výběr?
- 3) Více motivace strachem nebo touhou po naplnění?
- 4) Převážné zaměření na sebe nebo bytostné darování se a možnost vhledu?
- 5) Dialog namířený ke spáse?
- 6) Otevřené situace nebo zážitky a myšlenkové vzorce chování?
- 7) Snaha o kvantitu zážitků nebo zakořenění v zážitku?

Grom se snaží zaměřit na člověka jako jedince, který se rozvíjí, je schopen dialogu, je otevřený k druhým, je tvůrčí. Neschopnost dialogu dokonce může být chápána jako přednáboženská. V tomto případě se pak religiozita a náboženská překlývají. Pak může některých kritérií dosáhnout i v mládí.<sup>59</sup>

Billy uvádí dimenze religiozity. Jsou to náboženská zkušenost, ritualistická dimenze s církevní praxí, ideologická dimenze s tím, čemu člověk opravdu věří, intelektová dimenze se zaměřením na znalosti norem a pravd, dimenze konsekvence spojená s následky jednání v běžném každodenním životě. Všechny tyto dimenze nemusí zákonitě následovat v přesném sledu a nejsou ani tak míněny. Pro každého mohou mít různý význam a smysl.

Oser a Gmunder se zabývali stupni náboženského rozhodování.

V prvním stupni se orientuje člověk na život a proud událostí. Vychází z řeckých příběhů, kdy na konci přijde bůh na stroji a příběh vyřeší. Přeneseně to může znamenat, že Bůh se o vše postará. Ze zkušenosti mnoha lidí víme, že vývoj osobní víry takový může být. Funguje však jen určitou omezenou dobu.

Ve druhém stadiu je orientace na to dát a za to dostat. Pomodlí se a dostane splněné přání nebo dá peníze do kasičky a čeká na zázrak. Tato snaha se projevuje v každodenním životě a nemusí být vždy brána jako špatná a negativní. Může být také chápána jako rovný přístup k životu. Dá se říci, že u každého se v životě nějakou dobu toto stadium projevuje.

Ve třetím stadiu se člověk orientuje na existenci Boha jako stvořitele. Bůh se však neplete do již zhotovené práce. V tomto postoji se nekladou stále otázky po dobrém a špatném Bohu, vychází z důstojnosti člověka a humanity.

---

<sup>59</sup> Srov. ŠEVČÍKOVÁ Stanislava: Dialog Evropa xxi: 2004, 112-113.

Ve čtvrtém stadiu se člověk ladí na plán spásy a darovanou svobodu člověku Bohem. Člověk by měl chápat a souhlasit s tímto plánem. Je to ovšem problematické, protože orientace na zprostředkovanou autonomii by znamenala plné respektování plánu spásy podle křesťanství. Nelze pominout pochybnosti, když si uvědomíme různé katastrofy a vzájemné vyvražďování lidí.

V pátém stadiu se člověk upevní či ukotví ve vlastní náboženské tradici a toleruje jiné náboženské i nenáboženské tradice. Má porozumění ke slabostem ostatních a neodsuzuje a neškatulkuje, může být velmi plodný v mezilidském dialogu na všech úrovních.<sup>60</sup>

Fowlerovi jde o způsob chápání víry a její praktikování. Americký profesor teologie a vývojové psychologie čerpá z prací teologů P. Tillicha a Richarda Niebuha, z práce psychologa Erica Eriksona a jeho stádií dospělosti a zralosti, z výzkumů Jeana Piageta o schopnostech dětí se učit, navazuje na Lawrence Kohlberga v náhledu na morální vývoj. Fowlerovi stupně víry z těchto důvodů vyhovují proto možnosti využít ve více konfesích a oborech vůbec.

Stupňů víry dle Fowlera je šest a dělí se podle věku a míry vnímání víry. Jejich výklad obsahuje ucelený proces vytváření vztahu jedince nejen k víře, ale celkový pohled na vývoj vnímání okolí. Podle Eriksona je předpoklad pro vznik zralé osobnosti zdolání úkolů a krizí života, Fowler k tomu přidává ještě vliv stadia víry jedince.

*„Fowlerovy stupně víry:*

<i>Stupeň</i>	<i>věk</i>	<i>víra</i>	<i>znak</i>
0	<i>kojenecký věk</i>	<i>nediferencovaná /první/</i>	<i>důvěra</i>
1	<i>ranné dětství</i>	<i>intuitivně projektivní</i>	<i>moc</i>
2	<i>dětství</i>	<i>myticko slovní</i>	<i>pravidlo</i>
3	<i>puberta</i>	<i>synteticko konvencionální</i>	<i>vztah</i>
4	<i>raná dospělost</i>	<i>individuálně reflektovaná</i>	<i>system</i>
5	<i>dospělost</i>	<i>spojující</i>	<i>syntéza</i>
6	<i>stáří-zralost</i>	<i>univerzalistické pojetí</i>	<i>svazek</i> <sup>61</sup>

Ve stadiu 0 v kojeneckém věku vzniká první životní krize ve vztahu důvěra x nedůvěra. Primární víra je základem pro navázání vztahů ve společnosti a začíná již před narozením. Pokud rodiče očekávají dítě s radostí a nadšením, je velký předpoklad

<sup>60</sup> Srov. ŠEVČÍKOVÁ Stanislava: Dialog Evropa: 2004, 112-114.

<sup>61</sup> ŠEVČÍKOVÁ Stanislava: Dialog Evropa xxi: 2004, 114.

pro další stavbu víry jako takové. Dítě těžko může v kojeneckém věku získat základní důvěru bez milujících rodičů a pečující osoby. Nemusí za každou cenu tento úkol úplně zvládnout. Je zaseto semínko víry a lásky a to dále vzkvétá. Dítě nehovoří a nemůže své zkušenosti sdělovat. Pomocí hry, opakujících se rituálů, má možnost se učit vztahům s blízkými lidmi. Vývojem fyzickým a rozvojem jazyka přechází k vyjadřování symbolů, hlavně při hře.

Ve stadiu 1 ve věku 2-7 let je dítě zaměřené na sebe. Bouřlivě se mu vyvíjí fantazie, orientuje se senzomotoricky bez logického myšlení. Ve formách vědění je dítě v tomto věku zaměřené na sebe.

Nejdůležitější je vnímání ovlivněné představivostí. Představou se míní síla, která formuje rozvoj víry a jiných oblastí. Kombinace hlubokých pocitů, obrazů a vzorů mohou vznikat postřehy pozitivní a negativní. Důležité je, aby nepřevládly představy ničení, násilí, zesílení tabu, nepřiměřených očekávání a nadějí. V tom mají zásadní roli dospělí, kteří mají přiměřeně upravovat a působit jako vzory pro další jednání a chování, a to nejen v dětství. Vzory přímo ovlivní sebevědomí a stabilitu vůle. Představy dítěte se vytvářejí a ukládají pod hladinou vědomí. Důležité jsou používané rituály a symboly. Vyprávěné příběhy, nálady dospělých a jiné postavy mohou být spojovány s Bohem. Pokud dítě sama sebe přijme, je sebevědomé a umí představu Boha přijmout jako lásku a jeho péči o sebe. Pokud se dítě nepřijme, prožívá pocity studu a viny. Vlivem egocentrismu si dítě může uvědomovat smrt, sexualitu a velká tabu. Zde mohou rodiče použít biblické příběhy pro objasnění těchto oblastí života. Dítě si postupně začíná uvědomovat, co je opravdové a co se jenom opravdovým zdá. Od vyprávění se stává dalším nositelem hodnoty zkušenost v příběhu, dramatu a mýtu. Děti se z posluchačů stávají dobrými vypravěči.

Další stadia vývoje víry směřují k cíli, kterým je univerzalistická víra. Jedinci s tímto vnímáním se řídí absolutní láskou a spravedlností. Jen někteří však mohou do tohoto stadia zcela dospět, příkladem může být Matka Tereza.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Srov. ŠEVČÍKOVÁ Stanislava: Dialog Evropa xxi: 2004, 115-118.

# 4 SPECIFICKÉ POŽADAVKY NA NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU DĚTÍ

## 4.1 Křesťanská výchova

Dnešní lidé mají zájem se podílet na společenských věcech a touží většinou po uvědoměném úkolu ve všech stránkách společenského života. Vliv techniky, vědeckého výzkumu a sdělovacích prostředků na část populace, která má zájem jen na konzumním životě, nesmí znechucovat ty, kteří chtějí rozvíjet myšlenkové a kulturní dědictví a mají zájem obohacovat sami sebe a své bližní po duchovní stránce. I přes globalizaci stále zůstává hodně lidí bez základního vzdělání a hodně jich nemá výchovu vštěpující lásku k bližnímu. „*Všichni lidé bez rozdílu rasy, stavu a věku mají v souvislosti se svou lidskou důstojností nezczitelné právo na výchovu<sup>63</sup> odpovídající cíli jim vlastnímu<sup>64</sup>, nadání a různosti pohlaví, přizpůsobenou jejich kultuře a zděděným tradicím a zároveň otevřenou bratrskému soužití s jinými národy v zájmu pravé jednoty a pravého míru na zemi.*<sup>65</sup> Při využití pokroku ve všech směrech pedagogiky a výchovy je nutno pomáhat dětem a všem mladým lidem k harmonickému rozvoji tělesné, duševní i mravní stránky jejich osobnosti.

S postupujícím věkem by měli všichni jedinci být vedeni vhodnými a přiměřenými prostředky k aktivnímu zařazení do skupin lidské společnosti se zájmem o dialog a rozvoj společného blaha. Děti a dospívající mají právo být vedeni ke správnému posuzování mravních hodnot a jejich osobnímu osvojení a s tím souvisí i dokonalejší poznávání a milování Boha.

Křesťanská výchova usiluje nejen o zralost lidské osoby, ale směřuje hlavně k tomu, aby pokřtění byli postupně uváděni do tajemství spásy a byli si vědomi přijatého daru víry. Tím dospějí do zralého lidství a přispějí k růstu tajemného těla.

Všichni věřící, a hlavně mládež, mají mít možnost křesťanské výchovy. Rodiče dali dětem život a mají povinnost je vychovávat. Jejich úloha je těžko nahraditelná tam, kde dětem rodiče chybí.

Křesťanské církve, které ve svém přístupu k životu počítají s Bohem, jemuž se cítí být odpovědny za správu záležitostí světa i společnosti, mají zájem se podílet na společenských věcech a chtějí společnosti nabídnout hodnoty, které vycházejí

---

<sup>63</sup> Deklarace o křesťanské výchově. Pius XII., rozhlasové poselství, 24.12.1942: AAS 35 (1943), 12,19, Jan XXIII., enc. *Pacem in tetros*, 11.4.1963: AAS 55(1963).

<sup>64</sup> Deklarace o křesťanské výchově. Pius XI., enc. *Divini Illius Magistri*, 31.12.1929: AAS 22 (1930), 50n.

<sup>65</sup> DRUHÝ Vatikánský koncil: Deklarace o křesťanské výchově *Gravissimum educationis*, (ze dne 28. 10. 1965), in: Dokumenty II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, 534.

z křesťanství, nebo jím byly po staletí pěstovány a rozvíjeny a které se osvědčily jako pro společnost žádoucí. Patří k nim stejná důstojnost všech lidí a z toho vyplývající úcta k člověku jakéhokoliv národa, rasy a společenského postavení, solidarita s chudými, rozvíjení pozitivní kultury, odpovědná svoboda člověka, jehož svoboda musí respektovat svobodu druhých lidí.

Křesťanská výchova se uskutečňuje zvláště v katechezi, která je doprovázením člověka ve víře směrem k její zralosti a děje se ve společenství církve. Vlastní katechezi však musí předcházet přípravné období, ve kterém se uplatní přístupy náboženské výchovy.

## **4.2 Náboženská výchova**

Náboženská výchova je pojmem širším než křesťanská výchova. Vychází, z existence náboženské dimenze v člověku. Náboženská výchova rozvíjí v člověku schopnost vnímavosti pro skutečnosti, které nejsou na první pohled poznatelné jen rozumem a učí poznávat celostně, tzn. integrovat tyto jiné způsoby poznání (zakoušením lásky, rozvíjením estetického vnímání, smyslu pro krásu a schopnosti porozumět symbolické řeči) do rozumového poznání.

Náboženská výchova u dětí předškolního věku znamená nabídnout dítěti cestu, po které může jít. Začít s náboženskou výchovou u dětí předškolního věku je žádoucí. Od samého začátku svého života se dítě učí, například učí se řeči v mateřském jazyce, učí se chodit. Nabídnout dítěti možnost, že je bytost jedinečná, schopná se vyvinout v plném lidství a to tak, že umí nejen brát, ale i dávat. Můžeme dítěti ukázat, že jsme nejen omezeni, ale na druhé straně máme naději, kterou nám Bůh dává a nabízí nám vztah k sobě i k ostatním.<sup>66</sup>

Náboženská výchova vychází ze skutečnosti, že v každém člověku je určitá náboženská dimenze, která se projevuje zvláště v situacích, které přesahují náš rozum a naše lidské možnosti a schopnosti. S touto náboženskou dimenzí je možné ve výchově pracovat s cílem pomoci dítěti zaujmout k těmto skutečnostem vhodný postoj, který ho zbaví strachu. Pozitivní stránkou náboženského založení člověka je schopnost vnímat a poznávat skutečnosti i jinak, než jen rozumovým poznáním. Patří sem cesta skrze lásku k sobě a druhým lidem, estetické vnímání nebo schopnost porozumět symbolickému vyjádření skutečnosti.

---

<sup>66</sup> Srov. MUCHOVÁ, L.: Úvod do náboženské pedagogiky, Olomouc: 1994, 47.

V dnešní době nelze dítěti předkládat již hotové názory, jak se má žít, v co má věřit. Hodnoty a postoje k sobě samému i společnosti můžeme dítěti nabídnout v náboženské výchově. Cílem náboženské výchovy je cesta, na které bude hledat a objevovat, cesta, na které nebude sám.

Náboženská výchova nabízí předškolním dětem různé hodnoty, např. důvěřovat druhému, přijetí zodpovědnosti za své činy, schopnost komunikovat s okolím a s kamarády, umět vyjádřit své pocity – z čeho má radost a co ho trápí. Děti se potřebují naučit vnímat pocity druhých lidí. Cestu k Bohu, ke kterému dítě má najít vztah, určuje nejen rodina, která má nezastupitelnou a jedinečnou roli, ale také učitel, vychovatel.<sup>67</sup>

### **4.3 Didaktické aspekty výuky**

#### **4.3.1 Didaktika školní**

Obecná didaktika je vymezena jako teorie vzdělávání a vyučování. Zabývá se problematikou vzdělávacích obsahů, které se jako výsledky zkušeností stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků. Zabývá se procesem, který charakterizuje činnost učitele a žáků. V tomto procesu si žáci tento obsah osvojují vyučováním a učením. Nelze ji ostře oddělit a izolovat od ostatních součástí pedagogiky, zvláště pak teorii výchovy. Didaktické problémy jsou komplexní a v jejich řešení se uplatňují těsné vztahy ke všem ostatním pedagogickým disciplínám.<sup>68</sup> Budeme-li brát didaktiku jako teorii vyučování, můžeme mluvit o školní didaktice.<sup>69</sup>

#### **4.3.2 Organizační forma výuky**

Vyučovací proces má mnoho forem. Každý vyučující by měl rozhodnout, kterou formu v určité edukační situaci pro určitou skupinu žáků vybrat.

„Formy organizace výuky dle Solfronka (1991):

- *Individuální*
- *Hromadná*
- *Individualizovaná*
- *Diferencovaná*
- *Skupinová a kooperativní*
- *Projektová*

---

<sup>67</sup> Srov. MUCHOVÁ L.: Bůh je jako mrakodrap: O rozvíjení dětského Božího obrazu, Olomouc:1998, 29-39.

<sup>68</sup> Srov. PRŮCHA Jan: Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru, Praha: 2000, 106 – 114.

<sup>69</sup> Srov. KALHOUS, Z., OBST, O.:Didaktika sekundární školy, Olomouc: 2005, 17.



- *Otevřené vyučování*
- *Týmová výuka*<sup>70</sup>

Hromadnou výukou rozumíme třídu jako skupinu žáků stejného věku v systému vyučovacích hodin a střídajících se předmětů výuky. Činnost koordinuje učitel. Řídí všechny žáky najednou. Ověřuje jejich znalosti, dle jejich schopností určuje typ činností a koordinuje je. Učitel řídí všechny žáky najednou, žáci postupují ve výuce společně.<sup>71</sup>

Pro skupinovou výuku je charakteristické rozdělení žáků do menších skupin. Za skupinu lze považovat dva žáky. O velikosti skupiny může rozhodovat učitel, ale mohou vznikat i spontánně, podle přání žáků. Výhodou skupinové formy výuky je přizpůsobení se individuálním zájmům a potřebám žáků. Žáci více spolupracují a komunikují. Vzájemná spolupráce, kterou se děti učí ve skupině, plní další úkoly vzdělávání. Skupinová výuka vyžaduje komunikační dovednosti a spolupráci ve skupině, ale i mezi skupinami navzájem. Těmito dovednostem se děti učí. Učitel má funkci poradce a koordinátora. Tato výuka je vhodná k procvičování a upevňování učiva. Jako každá výuka má i tato svá úskalí.<sup>72</sup>

Obě tyto organizační formy výuky využijí při práci s předškolními dětmi a při sestavení vzorové hodiny.

### 4.3.3 Výukové metody

Výukové metody patří do základní kategorie školní didaktiky, jejímž charakteristickým znakem je dosáhnout stanoveného výukového cíle. Jde o interakci mezi učitelem a žákem, jejich vzájemnou spolupráci, přičemž učitel respektuje žákovi psychologické, somatické a sociální zvláštnosti a žák přijme za své stanovené výukové cíle.

Komplexní klasifikaci základních skupin metod výuky stanovil J. Maňák (1990).<sup>73</sup> Celkem je pět skupin metod, každá metoda vychází z určitého aspektu, například didaktického, psychologického, logického atd.

Pro práci v mateřské škole jsou důležité metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků, didaktický aspekt, metody slovní a názorně demonstrační

- *monologické (popis, vysvětlování, vyprávění)*
- *dialogické (rozhovor, diskuse, dramatizace)*

<sup>70</sup> KALHOUS Zdeněk, OBST Otto: Didaktika sekundární školy, Olomouc: 2005, 111.

<sup>71</sup> Srov. tamtéž, 111.

<sup>72</sup> Srov. KALHOUS Zdeněk, OBST Otto: Školní didaktika, Praha: Portál, 2002, 303.

<sup>73</sup> Srov. tamtéž, 313 – 314.

- *pozorování předmětů a jevů. „<sup>74</sup>*

Alternativou ke klasickému vyučování na našich školách, zejména mateřských a základních, jsou i jiné způsoby výuky, například montessori, waldorfská a integrovaná.

Jednou z alternativ k výuce je rozdělení inteligence podle pana Howarda Gardnera. Ten je toho názoru, že každý z nás má sedm typů inteligence a každá jednotlivá inteligence není závislá na druhé a má svůj vývoj a vrchol. Jsou to tyto:

- *„logicko-matematická*
- *jazyková (lingvistická)*
- *prostorová*
- *tělově-pohybová (kinestetická)*
- *hudební*
- *intrapersonální*
- *interpersonální. „<sup>75</sup>*

V mateřské škole, kde učím předškolní děti, vycházíme z výše uvedených typů inteligence. Při tvorbě výchovné práce respektujeme a nabízíme činnosti, které odpovídají tomuto rozdělení, dítě si samo vybere z nabídnuté činnosti. V týdenním plánu lze zakomponovat rozdělení inteligencí do činností dítěte.

#### **4.4 Význam a cíle náboženské výchovy**

Význam náboženské výchovy spočívá v pomáhání, uvědomování, probouzení, vytváření, seznamování a budování vztahů, poznání sebe sama a Boha.

*Dítě má být schopné<sup>76</sup>:*

- *vnímat a otevírat se skutečností světa, který obklopuje člověka*
- *vnímat život v jeho plnosti i s jeho rozpory*
- *rozvíjet základní existenciální zkušenosti*
- *k zodpovědnému jednání ve společnosti*

---

<sup>74</sup> Srov. KALHOUS Zdeněk, OBST Otto: Školní didaktika, Praha: Portál, 2002, 313.

<sup>75</sup> KOVALIK Susan, OLSEN Karen: Integrovaná tematická výuky-model, Kroměříž: Spirála, 1995, 48.

<sup>76</sup> MUROŇOVÁ Eva, MUCHOVÁ Ludmila: Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.-9. ročníku základní školy, Praha: 2004, 9.

- *k budování pozitivních vztahů a postojů tolerance k lidem jiných náboženských vyznání.*

#### **4.5 Způsoby realizace náboženské výuky a její cíle v dnešní škole**

Církev považuje za důležité místo pro náboženskou výchovu veřejnou školu. Církev neztrácí zájem v prostředí veřejné školy působit.<sup>77</sup> Důležité je zdůvodnění existence náboženské výuky svou vnitřní logikou ve školní realitě. Nejčastější důvody pro výuku náboženství ve škole jsou tyto:<sup>78</sup>

- 1) Křesťanští rodiče mají mít právo na výchovu náboženství ve škole a na to, aby jejich děti byly vychovávány nábožensky. To je ale ovlivněno nárokem na svobodu vyznání a nárokem společnosti a státu na zaměření výchovy ve veřejné škole. U nás je umožněna školským zákonem. Účinnost působení učitelů náboženství závisí na spolupráci s rodiči. Tato etapa již může začít v předškolním věku v mateřské škole.
- 2) Výuka náboženství má výchovný význam ve smyslu objasnění základních otázek lidské existence a dějin naší civilizace. Náboženství je schopné dát uspokojivé odpovědi na otázky o smyslech hodnocení osobního i společenského života a náhledech na smyslu skutečnosti. Seznámení s evangeliem přes křesťanské náboženství dává možnost vůči němu zaujmout vážný a odpovědný postoj a může být součástí mnoha výukových plánů a projektů začínajících už v předškolním věku, na které lze navázat na prvním stupni základní školy.
- 3) Výuka náboženství má v každé oblasti kulturně - sociální efekt. Tradice kultury celých národů vychází z historických kořenů náboženství. Pomáhá pochopit život ve všech směrech. Katolické náboženství je faktem v naší oblasti nezávislé na smýšlení jednotlivců a může pomáhat v dialogu a soužití s osobami různého přesvědčení a různých kultur. Naše školská reforma zařadila Multikulturní výchovu do povinného obsahu Rámcového vzdělávacího programu. Takto chápaná náboženská výuka má velmi důležité místo v pluralitní a demokratické společnosti. Dítě v předškolním věku se již může se všemi rozdíly mezi kulturami seznamovat.<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> Srov. ALBERICH, E., DŘÍMAL, L.: Katechetika, Praha: Portál, 2008, 153.

<sup>78</sup> Srov. tamtéž, 154.

<sup>79</sup> Srov. tamtéž, 154.

# 5 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

## 5.1 Křesťanská mateřská škola

Církevní vzdělávání má v českém prostředí dlouholetou tradici. Při pohledu do dávné minulosti to byli právě kněží, kteří byli nositeli vzdělávání a organizovali výuku. Po únoru 1948 byla jejich činnost značně omezena, v některých směrech až zakázána, co se týče výchovy a vzdělávání dětí. Po roce 1989 opět na svoji aktivitu navázali, byly zřízeny školy, začala se organizovat střediska volného času, na většinu základních škol se vrátil i nepovinný předmět – náboženství (upravuje školský zákon 561/2008).

V současné době existuje několik možností realizace křesťanské výchovy v mateřských školách. První možností je, že mateřská škola je zřizována církví či jiným soukromým zřizovatelem a celá mateřská škola je vedena v křesťanském duchu. Další možností je, že mateřská škola přejímá prvky křesťanské výchovy a zřizuje například třídu s rozšířenou křesťanskou výchovou vedle klasických tříd.

Křesťanské mateřské školy je možné chápat jako nabídku církve umožnit rodičům dětí výchovu v křesťanském duchu. V křesťanské MŠ se mimo základní hodnoty křesťanství vede dítě k samostatnosti, k radosti z učení, k umění se rozhodovat a to vše v atmosféře bezpečí, lásky, důvěry. V křesťanské mateřské škole se snaží dětem předat křesťanské hodnoty, které mají přijmout a osvojit si je tak, aby podle nich chtěly žít. Tyto hodnoty jsou dětem předávány přiměřeně jejich věku, především slovem, hrou, písní, modlitbou a oslavami křesťanských svátků.

Pro výchovu v křesťanské mateřské škole je dětem zprostředkováno jako nalezení sebe sama a svého já, zapojení se do skupiny, společenství, nalezení smyslu života a Boha jako lásku.

Výchova se obrací na dítě samotné, ale i na celou rodinu a křesťanské společenství věřících. S rodinou spolupracuje na základě společného pořádání setkání, aktivit, různých forem pomoci a zapojení rodičů do prezentace mateřské školy na veřejnosti.

Rodina dítěte má být věřící a žije podle křesťanských zásad pro podporu ve vzdělávání dítěte.<sup>80</sup>

Pedagog v křesťanské mateřské škole musí mít odpovídající vzdělání požadované zákonem a musí uznávat křesťanské hodnoty, podle kterých se řídí a předává je dětem.

---

<sup>80</sup> Srov. JEŘÁBKOVÁ Blanka: Mateřská škola jako životní prostor, Brno: 1993, 47-61.

Pedagog působí na děti didakticky a svým každodenním vzorem, svojí osobností, tím jak se chová a jedná.<sup>81</sup>

## 5.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání /ŠVP/ jako povinný pedagogický dokument vyplývá ze školského zákona a výrazným způsobem proměňuje situaci mateřských škol a celého předškolního vzdělávání. Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání /RVP PV/ byl vydán Opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy s účinností od 1.3.2005 a školy dle RVP PV postupují nejpozději od 1.září 2007.

Smysl tvorby ŠVP je hlavní v tom, že představuje základní pedagogický dokument, vlastní projekt výchovné a vzdělávací práce.RVP PV poskytuje rámcová pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku. Sděluje, jaké cíle je třeba v práci s dětmi sledovat, čeho mohou děti na této úrovni vzdělávání dosáhnout a co dělat pro to, aby vzdělávání bylo smysluplné a efektivní. Vyjadřuje optimální představu o institucionálním vzdělávání dětí předškolního věku, k níž by měla směřovat veškerá vzdělávací práce všech mateřských škol. Podle tohoto programu se děti neučí, ale řídí se jím školy při tvorbě vlastních školních programů. ŠVP znamená program, na jehož základě bude konkrétní škola fungovat a kterým se budou její pedagogové řídit ve vzdělávacím procesu. Pedagogové mají možnost volit různé vzdělávací cesty a prostředky, jak požadavky RVP PV naplní. Na rozdíl od RVP PV by měl ŠVP představovat reálnou představu v daných podmínkách realizovatelnou dle podmínek školy, dle potřeb a přání rodičů a dětí.

ŠVP jako veřejný dokument je přístupný odborné a laické veřejnosti a České školní inspekci. Za jeho vytvoření odpovídá ředitel školy. ŠVP musí být zveřejněn na přístupném místě, aby do něj bylo možno nahlížet a případně pořizovat opisy, výpisy či kopie. Ředitel je povinen ŠVP projednat se zřizovatelem a měl by s ním seznamovat rodiče dětí a měl by s nimi i popř. některé části přímo projednávat. ŠVP přináší důležité informace o mateřské škole, o vzdělávacím prostředí, o organizaci školy, o aktivitách, které dětem nabízí, o právech a povinnostech všech zúčastněných apod. Rodiče mají možnost si vybrat školu, která bude jim i dětem nejlépe vyhovovat a mohou se i podílet na programu a na jeho realizaci.

Vytvoření ŠVP je dlouhodobý proces. Na jeho přípravě by se měl spolupodílet celý pedagogický sbor. Předpokladem je, že společně vytvořený program bude všemi lépe přijat

---

<sup>81</sup> Srov. JEŘÁBKOVÁ Blanka: Mateřská škola jako životní prostor, Brno: 1993, 62.

a že jej budou všichni ochotněji a s větším uspokojením naplňovat. Při vytváření je nutné zvolit, zda tvořit program zcela samostatný či využít již vytvořených vzorů a námětů z okolní praxe, připojit se ke zveřejněným programům /např. Waldorfský program, Montessori pedagogika a další/, popř. tyto možnosti kombinovat.

Celý proces má několik kroků. Začít by měl analýzou výchozí situace a jejím zhodnocením. Konkrétně to znamená zhodnotit reálné možnosti školy, podmínky školy a její práce, zamyslet se nad fungováním školy a způsobem, jak škola funguje, v čem jsou priority vzdělávací práce a jakých výsledků je dosahováno, vyjasnit si, co nového chce škola zkusit, co chce dělat jinak, analyzovat a pojmenovat problémy, vyjasnit pozitiva a rezervy, rozhodnout, zda jít cestou vlastní či hledat oporu u vzorového programu či v jiných zdrojích. Po této analýze získají pedagogové pevný bod, z kterého mohou vycházet. Poté je nutné projednat všechny okolnosti, přijmout rozhodnutí a připravit nezbytné písemné podklady.

Z výsledků analýzy a jejího vyhodnocení, pokud jsou vyhovující, se může dále pokračovat stanovením harmonogramu prací a časového plánu, rozdělením úkolů, vyjasněním hranic mezi školním programem a programy třídními, ujasnit si obsahovou i formální podobu výsledného textového materiálu, zvolit způsob formulování.

Dalším postupem je zpracování textu. Škola by měla nakonec vytvořit konzistentní ŠVP bez ohledu na zvolený postup. Každý ŠVP představuje originál, který je ve svém celku do jiné školy a jiných podmínek nepřenositelný.

Dle metodiky by měly být zásady tvorby ŠVP PV formulovány v RVP PV. ŠVP PV by měl být jedinečným dokumentem pro každou MŠ, přesto jsou určitá hlediska a odborné nároky, které by měly v každém ŠVP PV být. ŠVP PV by měl respektovat podmínky MŠ a měl by z nich vycházet, má být celkem a ne souborem jednotlivých a izolovaných skutečností a tím má dokládat promyšlenost a cílevědomost práce. Má pomáhat pedagogům rozvíjet přístupy ke vzdělávání. Obsahuje promyšlený soubor opatření pro důslednou vnitřní evaluaci včetně rozdělení zodpovědnosti, časových plánů, forem a průběžného vyhodnocování. Celý obsah vzdělávání směřuje k umožňování dosahování vzdělávacích cílů. Ty jsou vyhovující, pokud je vzdělávací nabídka dostatečně pestrá a široká, pro děti rozmanitá, je použita pro konkrétní MŠ, věcný obsah použitých bloků je tak široký, aby byl pro děti srozumitelný, užitečný a zaručuje učení pomocí činností. Pro pedagoga znamená podporu tvořivé práce a zbytečně ho nesvazuje. Využívá výsledků evaluačních postupů. ŠVP PV dále obsahuje dohodnutá pravidla jednání a chování. Pro veřejnost je otevřeným dokumentem umožňujícím spolupráci s možnými partnery a prospívá rozvoji školy a zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu. Formou je

zpracován jasně, srozumitelně, přehledně, obsahuje jen podstatné informace pro chod a hodnocení školy a jejího ŠVP PV.

Povinnosti pedagoga v MŠ jsou hlavně v tom, že školní a třídní vzdělávací program jsou v souladu s RVP PV, jeho program pedagogických činností je plánovaný a cílevědomý a je průběžně a pravidelně sledován průběh předškolního vzdělávání včetně hodnocení jeho podmínek a výsledků. Pedagog v MŠ by měl provádět některé odborné činnosti pro zdárné realizování ŠVP PV. Jsou to především analýzy věkových a individuálních potřeb dětí a podle nich cílit péči, měl by realizovat individuální a skupinové vzdělávací činnosti pro rozvoj dětí a rozšiřovat jejich kompetence, uplatňovat didaktické prvky přiměřené věku a individualitě dětí. Dále plánovat a provádět evaluační činnosti výsledků své práce a hodnotit pokroky dětí v jejich rozvoji a učení včetně vyhodnocení podmínek, v nichž se vzdělávací proces provádí. Pro rodiče provádět poradenské činnosti ve věcech vzdělávání a výchovy jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím předškolního učitele a MŠ. Pedagog by se měl sám vzdělávat a doplňovat svým sebevzděláváním vlastní vzdělávací potřeby. Ve vztahu k partnerům uvnitř i vně MŠ by měl přijímat podněty a reagovat na ně.

Celé předškolní vzdělávání by měl pedagog vést tak, aby se děti cítily po všech stránkách v pohodě. Děti se mají rozvíjet v souladu se svými možnostmi a schopnostmi a jejich harmonickým vývojem. Mají mít dostatek podnětů k učení a mít z něho radost. Všechny činnosti mají směřovat k posilování sebevědomí dětí a mají upevňovat důvěru ve vlastní schopnosti. Ve vztazích mezi dětmi by se měly rozvíjet kooperace a měly by se mezi sebou cítit bezpečně. Děti by měly být podporovány ve vývoji jejich řeči a mateřského jazyka. V jejich každodenních činnostech se mají seznamovat s věcmi, které jsou důležité pro běžný život. Děti svou aktivitou mají možnost ovlivnit své okolí. Dále mají cítit podporu a dostat pomoc, pokud to je třeba. Ve vztahu k rodičům má pedagog usilovat o vytváření a upevňování partnerských, vzájemně prospěšných vztahů mezi školou a rodiči. Rodiče mají mít možnost přístupu za dítětem do třídy a účastnit se jeho činností včetně podílu na tvoření a hodnocení ŠVP PV ve škole. Pro všechny strany je důležité vést průběžný dialog o dítěti a jeho vývoji včetně úspěchů a jejich vyhodnocení.<sup>82</sup>

Pedagog v křesťanské MŠ by měl navíc ještě rozvíjet schopnost nábožensko – pedagogického jednání. To by měla být kvalitativní změna a rozšíření celkové kompetence pedagoga. Pozitivní rozhodnutí pedagoga má vycházet z osobního náboženského předpokladu a v praxi pedagogické se uskuteční pouze ve spojení se zodpovědným

---

<sup>82</sup> Srov. AUTORSKÝ KOLEKTIV: Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), ÚIV Praha: 2005, 44-45.

jednáním. Pedagog se neprojeví jen svou pracovní činností, ale také svou světonázorovou orientací, etickým zdůvodněním pochopení smyslu své profese a vnitřní připraveností se učit. Mravní postoj by měl mít jedním ze základních kamenů vztahu mezi učitelem a žákem.<sup>83</sup>

### 5.3 Porovnání křesťanské mateřské školy a klasické mateřské školy

Zřizovatelem mateřské školy, ve které pracuji, je město Heřmanův Městec. Zřizovatelem křesťanské mateřské školy Mateřídouška v Hradci Králové je Biskupství královéhradecké.

Mateřská škola/MŠ/ Heřmanův Městec je příspěvkovou organizací, MŠ Mateřídouška je soukromý subjekt. Z tohoto rozdílu vyplývá placení příspěvků na chod a provoz školy a to jistě ovlivňuje i rozhodování rodičů při výběru zařízení v lokalitě.

MŠ Heřmanův Městec má do roku 2013 název ŠVP Putování se Sluníčkem. Sluníčko bude děti provázet stejně jako v životě po celý rok. Roční období se promítají do třídních vzdělávacích programů. Důležité je poznávání přírody, rozvíjení vztahu k přírodě, její pozorování a poznávání praktickou činností. Součástí je i ohled na životní prostředí. Učitelky při práci uplatňují didaktický styl založený na vzdělávací nabídce, individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Dítě se chce učit a samo objevovat. Základem činnosti je hra. Vyučovací metody jsou vyvážené. Je to prožitkové a kooperativní učení hrou, kde se podílejí přímé zážitky dětí, podporuje se dětská zvědavost, potřeba objevovat, radost dítěte z učení. Dále je to spontánní a sociální učení na principu přirozeného nápadu. Situační učení má být založené na vytváření a využívání situací se srozumitelnými ukázkami. Ve frontálním učení se používá společná forma a obsah učiva. Ve slovní je to monolog, dialog, práce s knihou. Do názorné metody vyučování patří pozorování, předvádění a pokusy. V praktické to jsou grafické, pracovní a výtvarné činnosti. Ve výchovné to je přesvědčování, příklad, pochvala a povzbuzení. Aktivita jsou spontánní a řízené spolu navzájem provázané a vyvážené. Činnosti probíhají ve skupině nebo individuálně. Pro výchovně vzdělávací práci je výchozím bodem RVP PV a jeho hlavní cíle.<sup>84</sup>

Dlouhodobá koncepce mateřské školy Mateřídouška se charakterizuje tím, že vychází hlavně z potřeb dětí a zákonných zástupců a je zaměřena na křesťanskou výchovu. Náboženská výchova prolíná celým školním rokem. Děti se seznamují s lidovými tradicemi a církevním rokem. Jednotlivé měsíce jsou upraveny dle liturgických a lidových

---

<sup>83</sup> Srov. JEŘÁBKOVÁ Blanka: *Mateřská škola jako životní prostor*, Brno: 1993, 63-64.

<sup>84</sup> Srov. ŠVP PV: MŠ Jiráskova, Heřmanův Městec: 2010-2013.



tradic. Křesťanská výchova prolíná celým výchovným programem a v průběhu celého školního roku se dodržují odpovídající pedagogické zásady s ohledem na věk dětí. Probíhající křesťanskou výchovu provádí pastorační asistentka, která pravidelně dochází do MŠ. Formou jednoduchých příběhů seznamuje děti s biblí, se slavením svátků a se symboly. Děti se před jídlem společně modlí, navštěvují pravidelně bohoslužbu slova a školní mši svatou. Zároveň jsou děti vedeny k základům křesťanské lásky a vztahu k ochraně přírody, k pochopení vztahů a souvislostí v životním prostředí a ke správnému třídění odpadu. V plánu je další spolupráce s Institutem ekologické výchovy na Kavčím plácku v Hradci Králové.

MŠ Mateřídouška má pro školní rok 2011/2012 ve ŠVP téma Lidové tradice v MŠ. Vychází z koncepce křesťanské MŠ a je v souladu s RVP PV a obecně platnými předpisy. Každý školní rok je zahajován a ukončován mší svatou. Před Vánoce a Velikonocemi je společná bohoslužba a poutní slavnost ve školní kapli Zvěstování Páně. Metodické působení spočívá především ve hře a prožitkovém učení, které nejlépe odpovídá dětem předškolního věku. Křesťanským rodinám je nabízena jistota, že jejich děti budou vychovávány v duchu doma platných hodnot. Mateřská škola nabízí pravidelnou výuku náboženství, děti mohou společně se základní školou navštěvovat školní kapli a účastnit se společných bohoslužeb. Při práci jsou použity metodické materiály, materiály vztahující se k lidovým tradicím a zvykům.

Chce v dětech probouzet snahu být dobří, tím přispívat k odstranění povyšování jedněch nad druhými, odlišovat obranu a útok, dodržovat pravidla, učit se společenskému chování, umět odložit svá přání, dokončit činnost, učit se úctě ke všemu stvořenému a ke všem lidem bez rozdílu, být vděčný, vnímat srdcem, zažít Boha. Prostředky k dosažení cílů jsou hlavně zvýšení individuálního přístupu k dětem, spolupráce s rodiči, větší zařazování pochval.

V mateřské škole ŠVP vychází z křesťanské koncepce a je v souladu s RVP, což je naplňování cílů, obsahových požadavků na předškolní vzdělávání a uskutečňování očekávaných kompetencí dětí.

Cíle ve školním vzdělávacím programu křesťanské mateřské školy vedou k rozvíjení schopností, dovedností umět se ztišit, soustředit se, zkoumat, pečovat o zdraví své i cizí, předjímat nebezpečí, zvládnout základní hygienu.<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> Srov. ŠVP PV: MŠ Mateřídouška, Hradec Králové: 2011-2012, 1-52.

# ZÁVĚR

Víra je přínosem ke každému období života. Děti svou víru rozvíjejí a dospělí mohou pomoci aktivně přispívat.

Během své desetileté pedagogické praxe jsem měla možnost poznat a vychovávat několik stovek dětí předškolního věku.

Přicházely do mateřské školy s různými návyky, získanými v domácím prostředí a také i zásadami, vštípenými jejich rodiči. Nabyla jsem dojem, že rodiče sice projevují velkou snahu dát dětem co nejlepší péči, ale často, právě v této uspěchané době, převyšuje materiální zabezpečení nad duševní výchovou dítěte, hlavně pak při vytváření takových zásad, jako jsou pravda, láska, morálka, pokora a zdravé sebevědomí.

Dítě je v předškolním období do jisté míry „ tabula rasa“, a proto je, podle mého mínění, potřeba pomoci rodičům vytvářet výše zmíněné hodnoty. A právě křesťanská mateřská škola se svou mnohaletou historií byla a je na těchto zásadách vybudována. Na dítě je vyvíjen velký tlak ze strany zákonného zástupce. Tento pojem se používá bohužel stále více. Mnohé děti žijí buď v nekompletní rodině po rozvodu rodičů, nebo se rodiče nespojí sňatkem a vychovávají dítě společně. Jako ve všem v životě, někdy tyto svazky fungují pro rodinu a dítě zcela vzorově a vzorně, v mnoha případech se však rodiče rozcházejí a dítě poznává, hlavně v tomto věku předškolním, více strýčků a zastupujících tatínek. Společnost si na tento jev zcela více přivyká, ale pevná a ve všech směrech fungující rodina znamená pro dítě základ ve všech návycích a vzorech chování. Rodina byla, je a bude základ státu. Politika ovlivňuje rodinu a zpětně rodina ovlivňuje chod státu. V tomto období není velké množství vzorů v politice a veřejném životě, děti se mohou upínat a vzhlížet hlavně k rodičům, pedagogům a křesťansky smýšlejícím blízkým lidem. Osobnosti ve sportu a umění jsou pro děti předškolního věku příliš vzdálené. Vlídny faráři a řádová sestra mohou vykonat na dlouhé cestě k víře nezastupitelnou roli.

Snažila jsem se ve své magisterské práci ukázat na význam takové instituce a také vlastními zkušenostmi a poznatky přispět k jejímu dalšímu vývoji, což je v dnešní, často spotřební společnosti úkol dosti obtížný, ale také aktuální.

Ve své magisterské práci jsem chtěla ukázat význam křesťanské mateřské školy v celé její historii. Vysvětlila jsem základní pojmy a systém vzdělávání. Zaměřila jsem se na důležitá období a osobnosti, které měly zásadní vliv na dnešní obraz. Na Fowlerově práci jsem ukázala rozvoj na cestě k víře. Rozebrala jsem význam a utváření dnešního rámcově vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu na chod křesťanské mateřské školky s ukázkou rozdílu oproti běžné mateřské škole, kde pracuji. Zaměřila jsem

se na roli pedagoga a jeho spolupráci s rodinou. Rodina a školka výrazným způsobem ovlivní celoživotní postoje osobnosti každého dítěte.

Křesťanská mateřská škola má velký význam v dnešním systému předškolního vzdělávání. Má svou tradici, místo ve společnosti a rozvíjí v dětech křesťanské a morální vlastnosti. Křesťanská mateřská škola má splňovat všechna kritéria podle rámcově vzdělávacího programu pro předškolní věk a její Školní vzdělávací program může upevňovat v předškolních dětech lásku, kterou v dalších etapách vývoje dítě uplatní nejen v náboženství a církvi, ale i ve vztahu k ostatním lidem blízkým a k celé společnosti. Pedagog může využívat individuálního přístupu a prožitků dítěte pro splnění svého důležitého a nezastupitelného úkolu. Člověk zůstává stále člověkem po stránce genetické a biologické. Vnější podmínky mohou do velké míry formovat a spoluvytvářet osobnost dítěte. Předškolní věk v období vnímání podmínky okolního světa přenáší v dobrém i zlém do celého zbytku života každého z nás a nikdo neví, co dobrého a nedobrého buď dostal, nebo rozdává dál. V křesťanské mateřské škole vidím velkou možnost vytvořit pevný morální základ pro všestranný a rovnoměrný rozvoj dítěte. Rozhodování rodičů a zákonných zástupců o výběru předškolního zařízení je však do velké míry ovlivněno místem bydliště, finančními a časovými možnostmi rodičů a v nemalé, někdy i rozhodující míře, množstvím narozených dětí. V běžné mateřské škole je dnes ve třídě 27 dětí a to je počet pro individuální a osobitý přístup pedagoga k dítěti velmi nepříznivý. Na tuto situaci v historii narážíme častěji.

Mám svou profesi ráda, a proto jsem si ji vybrala. Ráda bych svou troškou přispěla ve své diplomové práci pro pochopení místa předškolního vzdělávání ve všech směrech příznivého. Práce pedagoga není jen prací, je to poslání v tom dobrém i zlém. Víím, že cesta k ideálnímu pedagogu, učiteli, učitelce je dlouhá a někdy i trnitá, ale úsměv a zářící oči dítěte je odměna, která se žádným zlatem vyvážit nedá.

## **Přehled použitých zkratk a symbolů**

- ISCED - mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
- OECD - Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
- RVP PV - rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- ŠVP PV - školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

## Použitá literatura

- [1] ALBERICH E[milio], DŘÍMAL L[udvík]: Katechetika, Praha: Portál, 2008.
- [2] AUTORSKÝ KOLEKTIV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), Praha: ÚIV TAURIS, 2005.
- [3] BĚLINOVÁ Ludmila a kol.: Pedagogika předškolního věku, Praha: SNP, 1980.
- [4] BRUCEOVÁ Tina: Předškolní výchova, Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi, Praha: Portál, 1996.
- [5] ČESKÁ KATOLICKÁ CHARITA: Katolický katechismus, Život z víry, Česká katolická charita-1989.
- [6] DRAPELA VICTOR, J[...]: Přehled teorií osobnosti. Praha: Portál, s.r.o., 2008.
- [7] DRUHÝ Vatikánský koncil: Prohlášení o křesťanské výchově Gravissimum educationis, (ze dne 28.10.1965), in: Dokumenty II. vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, 534.
- [8] EAGER George B[...]: Jak přivádět děti ke Kristu, Praha: Samuel, 1996.
- [9] ERIKSON H[amburger] E[rik]: Osm věků člověka. Z anglického originálu“Eight Agens of Man“-kapitola z knihy Childhood and Society, 2. vydání, W.W. Norton and Co.,Inc., New York,1963-přeložili dr. J. Langmeier a Ing. D. Langmeierová.
- [10] GRUBER Almar: Děti se ptají na Boha, Praha: Portál, 1994.
- [11] CHANDLEROVÁ, Phyllis, BURNEYOVÁ, Joan: K náboženské výchově v předškolním věku. Centrum pro rodinu Praha, 2000.
- [12] CHOUROVÁ Jolana: Výuka náboženské výchovy pro předškolní věk, in. Bakalářská práce, Hradec Králové: 2008.
- [13] JEŘÁBKOVÁ Blanka: Mateřská škola jako životní prostor, Brno: Masarykova univerzita, 1993.
- [14] KÁDNER Otakar: Dějiny pedagogiky, Díl III., Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého: Praha, nákladem české grafické unie a.s., 1923.
- [15] KÁDNER Otakar: Vývoj a dnešní soustava školství, Druhý díl: Vydalo nakladatelství Sfinx (B. Janda), Praha, 1931.
- [16] KÁDNER Otakar: Vývoj a dnešní soustava školství, čtvrtý díl: Praha, 1938.
- [17] KÁDNER Otakar: Stručné dějiny pedagogiky. Praha: Česká grafická unie a.s., 1926.
- [18] KALHOUS Zdeněk, OBST Otto: Didaktika sekundární školy, Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.
- [19] KASPER Tomáš, KASPEROVÁ Dana: Dějiny pedagogiky, Praha: Grada Publishing, 2008.

- [20] KOLEKTIV AUTORŮ: Aktuální proměny a vize v předškolní výchově - sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí: Hradec Králové, GAUDEAMUS 2004.
- [21] KOLEKTIV AUTORŮ: Metodické listy pro předškolní vzdělávání, RAABE: 2006.
- [22] KOLEKTIV AUTORŮ: Pedagogika předškolního věku, Praha: 1974.
- [23] KOLEKTIV AUTORŮ: Uživatelská příručka pro zavádění ISCED-97 v zemích OECD-vydání 1999, [www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/klasifikace\\_isced\\_97.../isced\\_97.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/klasifikace_isced_97.../isced_97.pdf), (10.11.2011).
- [24] KOLLÁRIKOVÁ Zuzana, PUPALA Branislav, (eds.): Předškolní a primární pedagogika, Praha: Portál, 2001.
- [25] MIŠURCOVÁ Věra, ČAPKOVÁ, Dagmar, MÁTEJ Jozef: Úvod do dějin předškolní pedagogiky, Praha: 1987.
- [26] MUCHOVÁ Ludmila: Úvod do náboženské pedagogiky, Olomouc: 1994.
- [27] MUCHOVÁ Ludmila: Bůh je jako mrakodrap: O rozvíjení dětského Božího obrazu, Olomouc: 1998.
- [28] MUROŇOVÁ Eva, MUCHOVÁ Ludmila: Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.-9. ročníku základní školy, Praha: 2004.
- [29] OPRAVILOVÁ Eva, GEBHARTOVÁ Vladimíra: Rok v mateřské škole, Praha: Portál, 2003.
- [30] OPRAVILOVÁ Eva: Horizonty předškolního vzdělávání, in: Učitelství 33 (2011).
- [31] PIAGET Jean, INHELDEROVÁ Bärbel: Psychologie dítěte, Praha: Portál, 2000.
- [32] PRŮCHA Jan: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, 2. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2001,2004.
- [33] PRŮCHA Jan: Přehled pedagogiky:úvod do studia oboru, Praha: Portál, 2000.
- [34] RIČALKA Michal, PŠENÁK Jozef: Antológia z dejín predškolskej pedagogiky, Bratislava: 1983.
- [35] ŘÍČAN Pavel: Psychologie osobnosti, Praha: Grada 2007.
- [36] SCHROTTEROVÁ Pavla, CÚTH Marian se spolupracovníky: Náboženská výchova předškolních dětí (4 – 7let), Praha: 1991.
- [37] SMAHEL Rudolf: Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte, Olomouc: 1997.
- [38] ŠEVČÍKOVÁ Stanislava: Dialog Evropa xxi. 2004.
- [39] ŠKOLSKÉ ZÁKONY: Praha, Eurounion 2008.
- [40] ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: Putování se sluníčkem, Mateřská škola, Heřmanův Městec: 2010.

- [41] ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ:  
Lidové tradice, Mateřská škola Mateřídouška, Hradec Králové: 2011.
- [42] ŠMELOVÁ Eva: Mateřská škola – Teorie a praxe, Olomouc: Univerzita Palackého  
Olomouc, 2004.
- [43] ŠTAMPACH Odilo Ivan: Malý přehled náboženství, Praha:1992.
- [44] ŠTVERÁK Vladimír: Stručné dějiny pedagogiky, Praha: 1983.
- [45] VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří, Praha: Portál,  
2000.