

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Katolická teologická fakulta

Katedra pastorálních oborů a právních věd

Bc. Veronika Havlinová

**VÝBĚR TÉMATU KATECHEZE
S OHLEDEM NA VÝVOJ A ZRÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Dr. Vojtěch Eliáš

PRAHA 2011

Chci poděkovat vedoucímu diplomové práce Dr. Vojtěchu Eliášovi za veškerou ochotu a cenné rady a připomínky při vedení této práce. Dále všem, kteří mi jakýmkoli způsobem pomáhali a podporovali mne, abych práci dokončila.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem „Výběr katecheze s ohledem na vývoj a zrání dětí a mládeže“ napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů a literatury a že jsem ji nevyužila k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Praze dne 28.7.2011

Veronika Havlinová

Obsah

1	ÚVOD.....	5
2	VYJASNĚNÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ K TÉMATU	6
2.1	Vývoj a zrání dětí a mládeže.....	6
2.2	Pojem „psychika“ a „psychické zrání“	7
2.3	Pojem „spiritualita“ a „duchovní zrání“	10
2.4	Definice pojmů vzhledem ke katechezi a náboženské výchově	14
3	PSYCHICKÝ VÝVOJ A ZRÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE	18
3.1	Tělesný vývoj jako determinanta psychického vývoje	18
3.2	Kognitivní vývoj	21
3.3	Mravní vývoj.....	23
3.4	Vývoj svědomí	26
3.5	Psychosociální vývoj	27
4	DUCHOVNÍ VÝVOJ A ZRÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE.....	33
4.1	Teologická východiska křesťanské antropologie.....	33
4.2	Utváření dětských představ o Bohu	36
4.2.1	Vývojové etapy dětských představ o Bohu	38
4.2.2	Vývoj víry dle Jamese Fowlera	39
4.3	Falešné představy o Bohu	41
4.4	Milosrdný a laskavý obraz Boha dle Zjevení v Písmu sv.	47
5	NÁBOŽENSKÁ VÝCHOVA JAKO PŘEDSTUPENĚ A SOUČÁST KATECHEZE	51
5.1	Základy křesťanské výchovy vzhledem k vývojovým předpokladům dítěte	51
5.1.1	Citová oblast	52
5.1.2	Rozumová oblast	53
5.1.3	Oblast vůle.....	53
5.2	Rodina jako základní prostředí křesťanské výchovy	54
6	KATECHEZE VZHLEDEM K VÝVOJI A ZRÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE	67
6.1	Cíle a obsah katecheze	67
6.2	Vztah obsahu katecheze a výuky náboženství	71
6.3	Zásady pro výběr tématu a metod pro děti mladšího školního věku	73
6.4	Zásady pro výběr tématu a metod pro děti staršího školního věku	75
6.5	Témata katecheze podle Osnov náboženské výchovy pro základní školy	76
6.5.1	Témata katecheze pro děti mladšího školního věku	78
6.5.2	Témata katecheze pro mládež staršího školního věku.....	86
7	ZÁVĚR.....	94
8	PŘEHLED ZKRATEK	96

9	POUŽITÁ LITERATURA	97
10	ANOTACE	100
11	SEZNAM PŘÍLOH	101

1 ÚVOD

Mojí profesí je práce pastorační asistentky a katechetky, proto jsem si vybrala téma, které se týká katecheze dětí a mládeže. Ze zkušeností poznávám, jak důležité je propojovat poznatky z vývojové psychologie s katechetickou praxí tak, aby děti byly schopné radostnou zvěst o Ježíši Kristu pochopit, přijmout a přirozeně ji začlenit do svého života. Rozhodla jsem se proto více se zabývat psychickým a duchovním vývojem a zráním dětí a mládeže, tak abych se v této problematice systematicky zorientovala. Zároveň si chci ověřit svůj způsob práce s dětmi a mládeží a najít nové inspirace.

Téma se nazývá „Výběr tématu katecheze s ohledem na vývoj a zrání dětí a mládeže“. Na začátku práce se snažím vyjasnit základní pojmy vzhledem k psychologické i katechetické oblasti a popisuji základní etapy vývoje – kognitivního, mravního, psychosociálního a duchovního. Dále se zabývám náboženskou výchovou jako předstupněm a součástí katecheze. Následující kapitola pojednává o katechezi, kterou se snažím vidět především z vývojového hlediska. Metoda, kterou při své práci využívám, je především práce s literaturou, z které vyvozuji závěry.

Uvědomuji si, že moje práce byla limitována poznatky, které čerpaly převážně z české literatury. Jsem si vědoma také, že vzhledem k rozsahu práce jsem úplně opomenula např. historické souvislosti spojené s katechezí.

Cílem mojí práce bylo vytvořit zásady pro výběr tématu katecheze, vycházející z vývojové psychologie a etap duchovního vývoje. Tyto zásady poté konfrontovat s tématy, vypracovanými v Osnovách k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve, pro první až devátý ročník základní školy.

2 VYJASNĚNÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ K TÉMATU

Tato diplomová práce se pohybuje mezi různými disciplínami, kterými jsou na jedné straně psychologie a na straně druhé katechetika, tedy oblast vycházející především z teologie. Vyjasnit si pojmy je důležité také vzhledem k tomu, že stejné pojmy v oblasti psychologické nemusí vždy znamenat totéž, co v oblasti teologické a opačně. Často tak může dojít k záměně a nepochopení smyslu v dané disciplíně či dochází k jinému propojení pojmů. Proto se pokusím základní pojmy, na kterých bude tato práce stavět, nejdříve vyjasnit.

2.1 Vývoj a zrání dětí a mládeže

Diplomová práce se zabývá konkrétním obdobím v životě člověka, kterým je dětství a dospívání. Konkretizujme, jaké věkové rozmezí je myšleno obdobím **dětství**. Dětství se biologicky klasifikuje jako období od narození dítěte do období mladšího školního věku (také praepubescence) – tedy přibližně do 11.–12. roku dítěte. Následující období **dospívání**, začínající prvními známkami pohlavního dospívání, s průvodními psychickými projevy, je období staršího školního věku neboli pubescence. Mladí v tomto období se též nazývají mládež. Toto období trvá přibližně až do 15let věku. Tato práce se bude zabývat především těmito dvěma etapami lidského života, protože ty jsou pro jakoukoli formaci – tedy např. výchovnou či katechetickou zpravidla směrodatné. V tomto období obecně vznikají základy osobnosti člověka a jeho celkového vývoje i budoucího zrání. V současné době se také čím dál tím více hovoří a vědecky zkoumá také období prenatalní, proto se tato práce dotkne i období před narozením dítěte.

Dále rozeberme další základní pojem názvu této práce. Tím je vývoj a zrání. Obecně definujeme **vývoj** (evolution, development) jako růst, změny spojené se zráním a zkušenostmi, resp. učením. Již zde vidíme, že vývoj úzce se zráním souvisí, není to však termín totožný. Vývoj může totiž probíhat buď jako *typický* (normální), který znamená, že dítě roste, mění se a osvojuje si dovednosti charakteristické pro většinu dětí v podobném věku a v rámci stejné kultury. Je to tedy souhrnný proces náležitých změn dětí co do proporcí, neurologické struktury a celkového chování, při kterém každý následující aspekt růstu nebo vývoje staví na předcházejících a každá nově osvojená dovednost se stává nezbytným krokem k získání dalších schopností. Může však probíhat také jako *atypický*. O něm mluvíme u dětí s opožděným vývojem, s vývojovými rozdíly či odchylkami. Vývoj u těchto dětí je neúplný nebo nestálý a postrádá typické vzorce

a souslednosti.¹ Opožděné dítě se tak v některé oblasti vývoje projevuje tak, jako by bylo mnohem mladší. Zde je základ rozdílnosti pojmů. Typický vývoj má úzkou souvislost se zráním a vede ke zralosti, zatímco atypický vývoj zpravidla k plné zralosti vést nemůže.

Definujme tedy **zrání** (maturation). Jsou to vývojové procesy vedoucí ke strukturálnímu (morfologickému) a výkonnostnímu vrcholu. **Zralost** (maturity) může být často synonymem dospělosti. Jeho hlavní znaky jsou např.: vytvoření heterosexuálních zájmů, vymanění se z domácí kontroly, volby zaměstnání, schopnost využívat volný čas, ale především v psychologické terminologii ztotožnění se s vlastním já a ujasnění si názoru na svět.²

2.2 Pojem „psychika“ a „psychické zrání“

Psychologové sami poznávají a uznávají, že tento pojem je velmi obtížné definovat. Původ slova se nalézá v řeckém slově psýché = **duše**. Zde je zjevné, jak byla psychika pojímána dříve, a to v úzké spojitosti se součástí člověka, která jej přesahuje. V dnešní (moderní, světské) psychologii se stále častěji setkáme s termínem **mysl** (zejména užívanou neurologií a biologicky orientovanými psychology) jako synonymem pro psychiku člověka, pro svoji spojitost s nervovými a mentálními ději. Někteří psychologové však také uznávají, že existuje spirituální dimenze lidské psychiky, kterou označují pojmem **duch**³ a která je její nejvyšší a nejhodnotnější součástí.

Psychika je tedy určitý celek duševního dění. Vyznačuje se však jedinečnými, svébytnými vlastnostmi a uspořádáním. Lidská osobnost je tak výsledkem této originality. Blíže se však podívejme, co se dále za pojmem duševní jevy skrývá. Mnozí psychologové uznávají, že existují jak jevy, které si uvědomujeme – tedy **vědomí**, tak jevy skryté, tedy **nevědomí**. Nevědomí je však velmi těžko dokazatelné. I touto oblastí se však zabývalo mnoho psychologů, např. švýcarský psychoanalytik C. G. Jung⁴. Vědomé psychické zážitky označujeme jako **prožívání**. Vysvětlím, jak se v odborné terminologii prožívání chápe a rozděluje. Duševní prožitky jsou děleny na tzv. **procesy, obsahy a stavy**. **Psychické procesy** se dělí na:

¹ Srov. ALLEN K. EILLEN, MAROTZ R. LYN: Přehled vývoje dítěte od prenatalního období do 8let, Praha: Portál, 2002, 18–23.

² Srov. HARTL Pavel, HARTLOVÁ Helena: Psychologický slovník, Praha: Portál, 2000, 708.

³ Myšlenka novoplatonika Plótína (204–270 př. n. l.) je, že člověk se sestává z těla, duše a ducha.

⁴ Carl Gustav Jung (1875–1961).

a/ *Kognitivní (poznávací)*- např. vnímání představivost, fantazie, myšlení atd.

- laická psychologie⁵ jej chápe souborně jako rozum

b/ *Emocionální* - vedou ke vzniku emocí

- např. radost, smutek, zlost, hněv či překvapení atd.

- označujeme je též jako cit

c/ *Motivační* - aktivizují a usměrňují chování (úsilí, rozhodování atd.)

- jsou spojené s vůlí člověka

Psychické obsahy jsou výsledkem psychickým procesů (zvláště těch poznávacích). Jsou to např. vjemy, představy, sny, vzpomínky, vědomosti, myšlenky, přání, pocity atd. Mnozí psychologové (psychodynamičtí, kognitivní) se shodují, že mnohé psychické procesy probíhají mimo vědomí. Můžeme si uvědomovat obsahy, ne však děje (procesy), které k nim vedly.

Psychické stavy jsou na rozdíl od procesů relativně stabilní. Lze je chápat jako podmínky či pozadí, na kterém probíhají psychické procesy a vytvářejí se psychické obsahy. Mohou být dočasné – např. nálada, stav podrážděnosti, únavy či ospalosti apod. či trvalé – stavy pozornosti atd. Zjevným projevem psychického dění je **chování**, které ale také zpětně psychické dění ovlivňuje. Chování může probíhat na rovině *úmyslné, záměrné* (volní) - směřované k určitému cíli či *bezděčné* (mimovolní) - např. nepodmíněné reflexy, vrozené automatismy, atd.

Všechny tyto psychické (duševní) děje jsou předmětem zkoumání psychologů a dále (na rovině patologické) i psychiatrů. Zkoumat tyto jevy je možné díky tzv. **introspekci**⁶, což je lidská schopnost pozorovat své vlastní psychické prožitky ve vědomí.⁷ Podobný význam má i pojem **reflexe** (sebereflexe)⁸, která umožňuje obrátit se sama k sobě a pozorovat svou vlastní činnost.⁹

„Psychické zrání“

Ve spojitosti s psychickými jevy je důležitý právě aspekt zrání. Naučný slovník definuje zrání jako „vývojové procesy vedoucí k celkovému a výkonnostnímu vrcholu

⁵ Ang. Folk. psychology neboli přirozená psychologie – intuitivní i zkušeností vytvořený konceptuální rámec, který člověk využívá k porozumění, předvídání a vysvětlování chování druhých lidí.

⁶ Sebeopozorování.

⁷ Srov. HARTL, HARTLOVÁ: op. cit., 240.

⁸ Pojem významného představitele filosofického empirismu Johna Locka (1632–1704).

⁹ Srov. PLHÁKOVÁ Alena: Učebnice obecné psychologie, Praha: Akademie věd České republiky, 2004, 15–46.

osobnosti“.¹⁰ Psychologická odborná terminologie definuje zrání podrobněji. *“Psychický vývoj lze charakterizovat jako zákonitý proces vzniku a zákonitých změn psychických procesů a vlastností v rámci diferenciaci a integrace celé osobnosti.“*¹¹

Zjednodušeně je psychické zrání vývojový proces, jehož součástí jsou určité změny v člověku, kterými zdravý člověk postupně prochází a které by měl zvládnout, aby mohl dále růst, zdravě se vyvíjet a být tak úplnou a zdravou, samostatnou osobností.

Dále pro lepší porozumění pojmu rozlišujeme **3 oblasti psychického vývoje: biosociální, kognitivní a psychosociální.**

1. **Biosociální vývoj** zahrnuje tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené.
2. **Kognitivní vývoj** zahrnuje všechny psychické procesy, které se nějak spolupodílejí na lidském poznávání. Člověk jich využívá při myšlení, rozhodování a učení.
3. **Psychosociální vývoj** zahrnuje proměny způsobu prožívání, osobnostních charakteristik a mezilidských vztahů, resp. sociální pozice. Je ovlivněn především vnějšími faktory, především sociokulturními (rodina, škola atd.)

Zrání je tedy komplex těchto 3 oblastí. V této práci se chci zvlášť zaměřit především na kognitivní a psychosociální vývoj, přestože nemůžeme zrání v oblasti tělesného vývoje od těchto dvou oblastí oddělovat.

Dalším důležitým faktorem, který je nutno připomenout jsou tzv. **činitele psychického vývoje**, tedy základní faktory, které ovlivňují vývoj člověka. Hlavní 2 faktory jsou: **dědičnost a vnější prostředí.**

a/ **dědičnost** – originální genetický kód tvořený strukturou DNA (deoxyribonukleové kyseliny), kterou jsme zdědili po našich předcích, v první řadě po rodičích.

b/ **vnější prostředí** – myslíme tím především tzv. sociokulturní vlivy, které působí na člověka v procesu jeho začleňování do společnosti (socializace), tedy zvlášť rodina, škola, prostředí pracovní i volnočasové atd.

Vývojově podmíněné proměny lidské psychiky lze studovat a vědecky zkoumat prostřednictvím „analýzy vnějších projevů, tj. chování“ a to např. pozorováním nebo experimentem. Dále tyto proměny můžeme studovat prostřednictvím „analýzy subjektivních sdělení“ – rozhovorem a dotazníkem.¹²

¹⁰ Zrání, in: Velký slovník naučný. (m/ž), Praha: Diderot, 1999, 1666.

¹¹ VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Portál, 2000, 15.

¹² Srov. tamtéž 15–31.

Psychické zrání člověka se děje po celý život jedince. Podle mnoha významných psychologů každý člověk prochází několika vývojovými stádii, která přinášejí své mezníky, úkoly a jejich zvládnutí je předpokladem zdravého duševního růstu. Vývoj člověka se snažilo zmapovat mnoho lidí, z cizích to byli např. Sigmund Freud¹³, Jean Piaget¹⁴, Erik Erikson¹⁵, Lawrence Kohlberg¹⁶ nebo z českých myslitelů Jiří Langmeier¹⁷ či Zdeněk Matějček¹⁸ a mnoho dalších. Ve své práci jsem si vybrala zvlášť osobnosti Jeana Piageta, Lawrence Kohlberga a Erika Eriksona.

2.3 Pojem „spiritualita“ a „duchovní zrání“

Spiritualita (z lat. spiritualis, duchovní) česky duchovnost. „*Spiritus*“ znamená „*duch, duše*“ původně „dech“, tedy „*dech Boží*“. Tedy pojem „duchovnost“ je cosi, co má úzkou spojitost s duší, duchem, tedy s tím, co člověka přesahuje a vztahuje se k Bohu. Zajímavé je také srovnání, co se myslí vlastně pojmem „*duch*“. Zde jej můžeme chápat v platonském či novoplatonském smyslu – jako nesmiřitelný protiklad těla, hmoty. V křesťanství prakticky užitě v Pavlovském chápání „*pneuma*“ - duch, duše v protipólu se „*sarx*“ - biologickou tělesností. „*Duchovnost*“ v tomto smyslu je spojena především s modlitbou, umrtvováním těla apod. S „*tělesnými*“ stránkami člověka – jako např. jeho sexualita, tělesné zdraví nebo společensko-politický život jsou však neslučitelné. Dnes je pohled jiný. „*Duch*“ je chápán jako princip, který není tělu nepřátelský ale s tělem-hmotou navzájem se doplňující. Vycházející spíše z řeckého „*psyché*“ než „*pneuma*“. Třetí pojetí je ryze křesťanské, protože se vztahuje k Duchu svatému – třetí Božské osobě. Toto pojetí je z teologického hlediska jako jediné správné a má významné důsledky i pro duchovní život. Je nutné spolupracovat s Duchem sv. a vnímat duchovní život jako milost od Boha, ne stavět tolik na sobě.¹⁹ Toto je opravdu citlivé a důležité téma také v oněch souvislostech duchovního a psychického zrání člověka.

Slovník spirituality se pokouší o jakousi společnou řeč. „Pochopitelně, že spiritualita zahrnuje nejen Boží působení v nás, nýbrž i naši vlastní aktivitu, ale jen takovou, která má charakter odpovědi na Boží iniciativu a která je navíc sama umožňována milostí. Duchovní život je bezesporu „náš“ (a to v plném slova smyslu, takže by bylo

¹³ Sigmund Freud (1856–1939) - rakouský lékař, psychiatr a zakladatel psychoanalýzy.

¹⁴ Jean Piaget (1896–1980) - švýcarský filozof, přírodní vědec a vývojový psycholog.

¹⁵ Erik Erikson (1902–1994) - německý psycholog, neofreudista, psychoanalytik.

¹⁶ Lawrence Kohlberg (1927–1987) - americký psycholog.

¹⁷ Jiří Langmeier (1921–2007).

¹⁸ Zdeněk Matějček (1922–2004).

¹⁹ Srov. Spiritualita, in: Slovník spirituality, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1999, 904–905.

absurdní za něj činit odpovědným pouze Boha), na druhé straně však je „nejen náš“ nebo ještě lépe „ne v první řadě náš“, nýbrž Boží, Ducha svatého (=“duchovní“).²⁰ V křesťanském smyslu je v duchovním životě zásadní milost Boží v Duchu svatém, která duchovní život vůbec umožňuje. Tedy Bůh sám v nás musí působit, abychom mohli duchovně žít a duchovně růst a zrát.

Jiný pohled na spiritualitu a duchovní život může být také ze strany ateistů. Spiritualita nemusí být nutně vázána na náboženství. Za člověka spirituálního se (často) může pokládat i člověk, který stojí mimo náboženskou sféru. V 60. letech 20. století např. zněl ve Spojených státech slogan „I'm not religious, but I'm spiritual.“ Náboženství ne, ale duchovnost ano. Vnímáno i jako jakási revolta proti etablovanému náboženství Západu s hledáním něčeho přesahujícího, ale mimo náboženství.²¹

Nejčastěji se ale pojem spiritualita spojuje právě s pojmem náboženství. Pojem duše je důležitý právě v křesťanství a to jako jedinečná osobní identita, která přežívá v člověku i po jeho smrti a dává mu tím nesmrtelnost. „Duše lidská je nesmrtelná a milost Boží ke spasení nevyhnutelně potřeba.“²² O nesmrtelnosti duše mluvili již řečtí filozofové. Je s ní však také pracováno v indických náboženstvích (buddhismus, hinduismus, apod.) a to často při představě tzv. reinkarnace,²³ kde je jiný pohled na duši a duchovní život a zrání. Nemohu se tím však zabývat podrobněji vzhledem k rozsahu práce. Výstižnou definicí spirituality tak může být i tato: „živá vnitřní zkušenost, jež se odehrává mimo hranice dogmat a metafor.“²⁴

Vždy je spiritualita tedy cosi velmi osobního, vycházejícího z nejvnitřnějších hlubin lidské osobnosti, jež se vztahuje k něčemu, co člověka přesahuje, co je nad rámec bio-psycho-sociální dimenze člověka. Právě potřeby spirituální klade většina myslitelů na vrchol jakési pyramidy potřeb.²⁵ Naplňuje to, co je specificky lidské, nejvyšší možné lidské touhy a přání.

Pojem duše se však v moderní vědě neužívá, protože se nedá empiricky doložit ani zkoumat. Psychologie, která jako věda o duši vznikla, jej nahrazuje pojmem vědomí nebo mysli. Zde je již vidět postup, kterým se novodobý rozumový člověk – lidstvo ubírá. Pokud něco nemůžeme doložit, dokázat, tak to pro nás prostě neexistuje. Jedině to co je hmotné a ověřitelné pro nás má faktický význam. V minulých staletích lidé mohli vnímat

²⁰ Srov. tamtéž 905.

²¹ Srov. ŘÍČAN Pavel: Psychologie náboženství a spirituality, Praha: Portál, 2007, 49.

²² Základní pravda víry.

²³ Reinkarnace – znovuzrození, znovutělování – představa že pozemský život se vícekrát opakuje.

²⁴ RABAN Miloš: Duchovní smysl člověka dnes. Od objektivního k existenciálnímu a věčnému, Praha: Vyšehrad, 2008, 269.

²⁵ např. Abraham Maslow (1908–1970) a jeho pyramida hierarchie potřeb.

extrém právě opačný. Právě to, co se nedá dokázat, věci Boží, jsou pro náš život, naši víru podstatné. Dnes se již snažíme o spolupráci vědy a víry, která je pro dnešního moderního hledajícího člověka zásadní.

„Duchovní zrání“

Duchovní zrání je úzce spojeno s termíny, kterými jsem se zabývala v minulé kapitole, tedy především pojmem duchovnost (spiritualita).

Duchovní zrání je jako u zrání psychického celoživotní vývoj-proces, který by měl postupovat k tzv. „**duchovní zralosti**“. Proto si vyjasněme, co tímto termínem rozumíme. Slovník spirituality odlišuje „zralou osobnost“ od tzv. „člověka přirozeného“. Zralá osobnost je osobnost integrovaná, ucelená a je tedy synonymem osoby, která věrně odpověděla na všechny hodnoty. Na předním místě je otevřena k volání nadpřirozena, k vyšší integraci. Přirozený člověk tak nemá právo být a zůstat přirozený: „Ad maiora nati sumus“ – narodili jsme se pro větší věci. K tomuto povznesení k transcendentnu je možné dojít cestou psychologickou a asketickou, chápanou jako proces směřující ke „zralosti“ člověka.²⁶

Pevný psychologický podklad je jakýmsi základem pro duchovní vývoj člověka. „Právě duševní a citová zralost se má podle nejnovějších dokumentů učitelského úřadu církve pokládat za cíl osobních a společenských snah o integrální rozvoj člověka a za předpoklad intenzivního duchovního rozvoje“.²⁷ Zde je důležitá především celková „**lidská zralost**“ v plnosti všech fyzických, duševních a duchovních schopností, které jsou navzájem dobře sladěny a navzájem se doplňují.

Věnujme se ale nyní duchovní zralosti člověka a to z křesťanského pohledu. Takové duchovní zralosti, ke které vybízel již sv. Pavel, když učil Efesany. Ti měli dosáhnout zralého lidství, ovšem měřeno mírou „Kristovy plnosti“.²⁸ „Zralost neboli křesťanská dokonalost je plně rozvinutí všech potencialit milosti na všech úrovních nadpřirozeného organismu.“²⁹ Uskutečňuje se především ve třech základních ctnostech – „v lásce k druhým (také k pravé lásce k sobě), ve víře a naději.“³⁰

Podívejme se hlouběji na známky duchovní zralosti, jak o nich mluví Slovník spirituality.

²⁶ Srov. Zralost duchovní, in: Slovník spirituality, 1246.

²⁷ Srov. tamtéž 1246.

²⁸ Srov. Ef 4,13.

²⁹ Zralost duchovní, in: Slovník spirituality, 1246.

³⁰ Srov. 1 K 13.

Nejdůležitější známky duchovní zralosti křesťana:

- a) plné přesvědčení nebo hluboké přesvědčení, které plodí jistou zřejmost, že existuje Bůh a jeho prozřetelnost – takto člověk prohlubuje své vztahy s Bohem a postupně si uvědomuje Boží plán spásy, který se v něm uskutečňuje
- b) přetvoření a obnovení mysli a srdce, tzn. hlubokého středu osobnosti, které umožňuje rozlišovat dobré od zlého, tj. co je vůle Boží, dobré a dokonalé
- c) učenlivost k Duchu svatému a iniciativa v rozeznávání toho, co se líbí Pánu – vede k plnosti poznání Boží vůle, všestranné moudrosti a duchovního pochopení
- d) duchovní schopnost vnikat do hlubin Kristova tajemství a přijímat je – s tím souvisí i spojení s církví, která je Kristovou svátostí
- e) angažovanost pro Boha a pro spásu světa – zanechání egocentrického postoje na život, celá osoba je upoutána na jediný cíl, jímž je Bůh, nejvyšší pravda a nejvyšší dobro
- f) stálost obrácení mysli a srdce
- g) skutečnost, že celý křesťanův život je proniknut Kristovými ctnostmi
- h) angažovanost v církvi a ve světě³¹

Duchovní život a duchovní zrání křesťana je tedy v plném smyslu úzce spjato s Boží blízkostí v Ježíši Kristu, skrze Ducha sv. V oddanosti a odevzdanosti do vůle Boží, v obrácení srdce, v angažované lásce pro druhé a v úzkém spojení s Jeho církví.

Vraťme se ale k cestám, které ke zralosti vedou. Zmínila jsem se, že je to cesta psychologická a asketická. Co však znamená „**askeze**“? V počátku je nutné objasnit a obohatit pojetí askeze, která byla chápána (často dříve, hlavně ve středověku) pouze jako negativní „zapírání“ či potlačování zhoubných sklonnů člověka. Askeze má především svoji pozitivní stránku a tím je ono „metodické úsilí nebo cvičení, které si člověk ukládá, aby rozvíjel ctnosti a napravoval nezřízené sklony.“³² Tedy je důležité askezi vidět ve spojení s přirozeností člověka a jejími zákony. „Autentická askeze nepošlapává prozřetelnostní prostředky lidské smyslové stránky, nemrzačí ani nepopírá krásu přirozenosti“.³³

Pro latinské a řecké spisovatele bylo rozlišení různých významů slova „tělo“ snazší. „V latině „soma“ je část naší osobnosti, kterou jsme povinni chránit a starat se o jeho zdraví, aby bylo dobrým nástrojem duše. Naproti tomu je „sarx“, které znamená pokušení a sklon ke zlému, který z těla vychází a který je potřeba úplně vyhubit – tehdy

³¹ Srov. Zralost duchovní: in Slovník spirituality, 1247–1249.

³² Srov. tamtéž 1253.

³³ Srov. tamtéž 1253.

hřích.³⁴ Podle sv. Pavla je to jakýsi „zákon těla“.³⁵ Ne tedy tělo samotné. II. Vatikánský koncil také zdůraznil, že: „Člověk je jednota duše a těla. (...) Člověk proto nesmí pohrdat tělesným životem, nýbrž naopak je povinen považovat své tělo za dobré a hodné úcty, poněvadž bylo stvořeno Bohem a posledního dne má být vzkříšeno. Je však raněno hříchem a pocituje odboj těla. Důstojnost člověka tedy vyžaduje, aby oslavoval Boha ve svém těle a nedovolil mu přisluhovat nezřízeným náklonnostem jeho srdce.“³⁶

Opravdová askeze, která má tělo v úctě, ale bojuje proti hříchu, který vlastně tělo oslabuje, tak pomáhá k duševní rovnováze člověka a je způsobem, jak dojít duchovní i lidské zralosti. Další důležitý prvek křesťanské askeze je úzká souvislost a nezbytnost „milosti Boží“. Zde je podstatná (ze strany člověka) otevřenost působení Ducha svatého. Bez toho by askeze jako taková byla prázdná a neúplná. Z toho vyplývají důležité důsledky. „(...) duchovní pokrok není přímo závislý na asketickém úsilí, ani mu přímo neodpovídá. Je to Bůh, který dává růst ve víře, naději a lásce, jež jsou podstatou křesťanského života.“³⁷ Samozřejmě jde o to, harmonicky vyvážit ono „přijímání“ milosti Boží s vlastní pokornou iniciativou „vydávání se“ skrze askezi.

2.4 Definice pojmů vzhledem ke katechezi a náboženské výchově

Vyjasněme si nejprve základní pojem a tím je **katecheze**. Slovo je odvozeno z řeckého slovesa *katéchein*. Původně toto sloveso znamenalo „dát (za)znít s účelem, záměrem vyvolat odezvu, odpověď“. V přeneseném významu znamená vyučovat mluveným slovem, ústně. Toto východisko úzce souvisí s Božím jednáním, zachyceným v Písmu sv. Sám Hospodin promlouvá k člověku a očekává odpověď. Tak nás zve k účasti na svém životě a očekává spolupráci člověka se sebou samým. Správnou odpovědí člověka na Boží volání a na Boží sebesdílení je víra. Katecheze je v tomto ohledu nástrojem k pomoci člověku, aby byl odpovědi a víry schopen a aby jeho odpověď byla stále opravdovější. Proto katechezi můžeme definovat především jako „služba vtělenému Božímu slovu ve prospěch postupného zrání víry,“³⁸ Tedy zjednodušeně jako výchova víry.

Katecheta je pak ten, který se snaží o tuto službu člověku a to jak dětem a mládeži, tak dospělým. Teologickým oborem, který se zabývá teorií, jak přiblížit druhým Krista a církev, jak jim pomoci přijmout víru a pravdivě žít osobní vztah s Kristem, je

³⁴ Srov. ŠPIDLÍK Tomáš: *Prameny světla*, Velehrad: Refugium, 2005, 105.

³⁵ Srov. Řím 7,14–25.

³⁶ GS 14.

³⁷ Askeze, in: *Slovník spirituality*, 42.

³⁸ DŘÍMAL: *Katechetika*, 197.

katechetika. Ta se snaží o systematické uspořádání obsahu, cílů, metod katecheze, apod. Na rozdíl od katecheze je katechetika coby vědecká reflexe katecheze oborem velmi mladým (druhá polovina 18. století). Katechetika vedle pastorální teologie musí brát na vědomí nejen teologické zásady, nýbrž i objevy přídružených věd, především psychologie a sociologie.³⁹ Dále také pedagogiku, neboť tento teologický obor slouží v praxi především výchově ve víře, která zahrnuje i např. výuku náboženství.

Všeobecné direktorium pro katechizaci ještě rozlišuje mezi pojmy katechezí a katechizací. **Katechizace** se chápe jako celý systém uspořádávání a provádění katechezí různých typů.⁴⁰ Tj. katechezí prováděných různými formami a obracejících se k různým věkovým stupňům. Tato koordinace je zaměřena k jednotě víry, která je základem všeho působení církve⁴¹. Primárním úkolem katechizace je po II.Vatikánském koncilu katechizace dospělých nikoli dětí, ačkoli ani ta nesmí být podceňena. Jistě jde o to moudře „pokrýt“ katechizaci všech období vývoje člověka, tak aby poznatky a zkušenosti pramenící z tohoto procesu mohly být uchopeny ve vzájemném vztahu, souvislostech a v prohlubující se tendenci ve prospěch zrání víry jednotlivce. Základním zdrojem inspirace pro katechezi se stává křestní katechumenát dospělých, období přípravy předcházející udělení křtu.

Dalším, důležitým pojmem, na které bude tato katechetická práce stavět, je pojem **víra**. V teologickém chápání je víra osobní základní volba, v níž člověk v milosti a důvěře v účinnou Boží moc v Ježíši Kristu odpovídá na spásné dění Zjevení v souhlase s církví ve Vyznání. Víra je tak přesvědčení spočívající na vnitřní jistotě. Víra má základní dvojí podobu: fides qua (creditur) – víra Bohu – spolehnutí se na Něj – tedy postoj vůči Bohu a fides quae – víra v obsah Zjevení.⁴² Tyto dvě podoby jsou ve vzájemné spojitosti – jedna podporuje druhou. Zajímavé tak může být poznání, že víra je na jedné straně propojena především s emocionální stránkou a na druhé straně s racionální stránkou člověka. Ve vzájemném propojení tedy může vést k harmonii obou dimenzí člověka. „Obě podoby víry spolu tedy úzce souvisí. Každá však více odpovídá jiné lidské mohutnosti či mohutnostem. Proto komplexně nezávisí víra na stupni rozvoje pouze jedné z nich, např. tedy jen na úrovni rozumových schopností. Velmi zásadně víra spočívá totiž také např. na emocionálních zkušenostech.“⁴³ Výstižnou definici nám podává také Slovník spirituality.

³⁹ Srov. GS 62b.

⁴⁰ Srov. Všeobecné direktorium pro katechizaci, Praha: Sekretariát České biskupské konference, 1998, 222. Herc 60

⁴¹ Srov. VDK 272.

⁴² Srov. BEINERT Wolfgang: Slovník katolické dogmatiky. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, 421.

⁴³ HERCIKOVÁ Pavla Edita: Křesťanská výchova dětí, Praha: Pastorační středisko při Arcibiskupství pražském, 2002, 33.

„Víra znamená, že člověk přijímá Zjevení jako princip a základ svého života a zůstává v něm zakořeněna s věrností a láskou.“⁴⁴ Víra je tak božská ctnost, která je dána především milostí Boží. Zde již ale docházíme k rozdílnosti pojmů, které jinak definuje teologie i psychologie.

Teologie dále rozlišuje další božské ctnosti, kterými jsou naděje a láska. V křesťanském chápání např. „nadějí toužíme a s pevnou důvěrou očekáváme od Boha věčný život a milosti, abychom si tento život zasloužili.“⁴⁵ Jak naděje, tak víra a láska jsou tedy pojmy silně svázání s pojmem Bůh a vztahem k Němu. Jsou chápány především jako milost Boží. Naděje v psychologických termínech je však chápána jinak. Psychologický slovník nám definuje naději jako „emoční postoj charakteristický očekáváním něčeho příznivého, např. výsledku léčby.“⁴⁶ Základní iniciativa je tedy především lidská a nesměruje prvotně k Bohu samému. Je to pouze emoční postoj vypěstovaný vůlí a podpořen zkušenostmi člověka. Erik Erikson právě takto pojímá své ctnosti. Tedy jako možné výsledky pozitivního zpracování vývojové etapy, vycházející z pozitivního morálního usuzování pramenícího ze správně uchopené výchovy.

Jinými takto odlišnými a problematickými pojmy mohou být např. pojem otec. V teologii je slovo otec chápáno absolutně pozitivně. Díky propojenosti, kterou má s Otcem nebeským, tedy Bohem. Ten je v teologii chápán jako naprosto dobrý. V psychologii je slovo otec chápáno ale se všemi svými neřestmi, které biologičtí otcové mohou mít. Tedy protikladně.

Dalším základním pojmem této práce je **náboženská výchova**. Vychází především z definice výchovy jako takové. Definujeme nejprve ji. Výchova je „záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.“⁴⁷ Tím konkrétním zaměřením je právě náboženství, jako jistý formační směr. Tato výchova je tak obohacená zvláště podstatně o náboženskou dimenzi a utváří tak s ní jeden celek. Náboženská výchova by tak měla především vést ke schopnosti: umět se ptát po nosné moci v celé rozporuplnosti lidského bytí, umět odhalovat zneužívání náboženských kategorií a postojů, neagresivně hovořit o náboženských pojetích, která jsou v rozporu s vlastním pojetím a schopnosti meditace a reflexe o možném významu náboženské tradice pro vlastní život

⁴⁴ Slovník spirituality: op. cit., 42.

⁴⁵ KKC 1843.

⁴⁶ HARTL, HARTLOVÁ: op. cit, 338.

⁴⁷ HARTL, HARTLOVÁ: op. cit., 680.

a pro společnost.⁴⁸ Náboženská výchova patří k základní formaci všech lidí. Jak věřících tak nevěřících, nábožensky angažovaných tak neangažovaných. V rámci výchovy dětí a mládeže se organizovaně děje především jako výuka náboženství na školách či na farách. Zahrnuje však také formaci dětí při klasické výuce při různých předmětech, např. dějepis, etická výchova, apod. Nebo přímo v rámci rodinného prostředí.

Součástí náboženské výchovy je také *křesťanská výchova*. Výchova, která je silně spojená s křesťanským učením – tedy zahrnuje v sobě jak eticko-sociální chování a kognitivní konfrontaci s podstatou náboženství, zážitek bohoslužebné oslavy a zvyků a povzbuzení pro osobní zásadní rozhodnutí,⁴⁹ tak formaci vztahu ke Kristu. Tedy víru v Něho jako osobního Spasitele a vztah k církvi jako viditelné představitelce tohoto učení. To vše s ohledem k jednotlivým etapám vývoje, ve kterých se člověk (v našem případě především děti a mládež) nachází. Herciková výstižně shrnuje úkol křesťanské výchovy. „Úkolem je pokusit se o celkové a harmonické propojení víry, výchovy a vzdělání a pomoci tak celkovému rozvoji křesťanské osobnosti dítěte, která bude pevně zakotvena ve víře a přitom schopna samostatně a svobodně uvažovat a jednat.“⁵⁰

⁴⁸ Srov. MUCHOVÁ Ludmila: Úvod do náboženské pedagogiky, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, 39.

⁴⁹ Srov. tamtéž 39.

⁵⁰ HERCIKOVÁ: op. cit., 46.

3 PSYCHICKÝ VÝVOJ A ZRÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE

Chceme-li se zabývat psychickým a posléze i duchovním zráním dítěte, jistě musíme mít na paměti člověka jako celek. „*Před vší mnohostí prožíváme a chápeme sami sebe jako konkrétní celek, neprožíváme se jako složení z částí, nýbrž jako jeden a celý člověk.* O tom svědčí jednota vědomí: prožíváme v něm duchovní úkony myšlení a svobodného rozhodování a uvědomujeme si v něm celou ostatní oblast psychického dění, jako jsou city a nálady, pudy a sklony, ale jsou nám v něm dány i tělesné stavy, jednání a pasivní snášení. To všechno prožíváme v jednom a témž vědomí Já, v nejasném prostoru svého Já: tento celek jsem „já“.“⁵¹ Proto také v rámci této kapitoly uvádím na počátku tělesný vývoj dítěte, který je s psychickým zráním neodlučitelně spjat a je jakýmsi základem pro celkové psychické fungování dítěte.

V souvislosti s psychickým zráním popíši podrobněji vývoj kognitivní (rozum), mravní (vůle) a psychosociální (cit). Tyto tři složky utvářejí psychiku dítěte a jsou i základem pro duchovní vývoj, opět podle výroku Tomáše Akvinského „milost předpokládá přirozenost“.⁵² Vytváří se takto vzájemná podmíněnost, která je člověku vlastní. Zároveň tuto trojici rozum-vůle-cit popisují jako východisko pro zásady výchovy dítěte, která má podstatný vliv na život dospělého člověka.

Mám však na mysli, také *vztah vývojových etap člověka*, tedy především dětství a dospělosti. Vidím tak jako důležité propojovat východiska, vznikající v dětství s důsledky, které mají až do své dospělosti. Vývoj mravní proto uvádím v celém rozsahu lidského života.

3.1 Tělesný vývoj jako determinanta psychického vývoje

Tělesný vývoj není sice složkou duševního vývoje, je ale velmi podstatnou determinantou. Na jeho základě je mnohdy možno vysvětlit četné duševní vývojové změny.⁵³ Popíši zde v bodech základní fyziologický vývoj, který má dopad na psychiku dítěte. Důležitý je především vývoj orgánů smyslového vnímání a nervové soustavy. Dále je podstatné zaměřit se vzhledem k psychickému a duchovnímu vývoji na rozvoj řeči a vnímání slovního vyjádření. Znalost tělesného vývoje může dále napomoci při volbě

⁵¹ CORETH Emerich: *Co je člověk?*, Praha: Zvon, 1996, 140.

⁵² Viz kapitola 4.1.

⁵³ Srov. ŘÍČAN Pavel: *Cesta životem*, Praha: Panorama, 1990, 55.

vhodných činností a metod při výchově dětí tak, aby byly přiměřené jejich vývojovému stupni.

Prenatální vývoj (početí až porod)

- trvá 38 až 42 týdnů
- již koncem třetího týdne po oplození a uhníždění vajíčka vzniká nervová trubice, která je základem nervového systému
- od čtvrtého do dvanáctého týdne života se utvářejí všechny hlavní orgánové základy, které se v dalších týdnech intenzivně rozvíjejí
- lidský mozek jako orgánový systém a předpoklad duševního vývoje se rozvíjí během celého prenatálního období
- plod má schopnost stále více přijímat informace a chovat se v rámci nich diferencovaně
- orgány smyslového vnímání se rozvíjejí velmi rychle (plod reaguje ve třetím měsíci na dotek, umí měnit výraz tváře, od pátého měsíce vnímá zvukové podněty a rozlišuje základní chutě)⁵⁴

Kojenecký věk (0-1. rok)

- porod pro dítě přináší zásadní změnu jeho dosavadního způsobu života a tím i určitou zátěž
- zrakové vnímání: novorozenec vnímá rozdíl mezi tmou a světlem, vnímá objekty ve vzdálenosti 20-30 cm
- sluchové vnímání: reaguje na zvukové podněty diferencovaně (zvláště reaguje na matčin hlas, od třetího týdne po porodu už dokonce vyvíjí námahu dostat se do polohy, kde lépe matku slyší)
- učí se koordinovat vlastní pohyby rukou, nohou, hlavou, očima i hlasivkami
- uchopení zdroje výživy a sání, rozlišení chutí a vůní
- současně je intenzivně rozvíjen uchopovací reflex
- mezi šestým a devátým měsícem se prořezávají první zuby, což se projevuje zvýšenou plačtivostí a zintenzivněním kousání dítěte
- rozvíjejí se také tělesné dovednosti dítěte (např. v šestém měsíci se učí sedět, kolem devátého se pohybuje po čtyřech, kolem jednoho roku chodí) – děti, které se nejprve začínají pohybovat po čtyřech, bývají šikovnější, odvážnější a dříve samostatné

⁵⁴ Srov. VÁGNEROVÁ: Vývojová psychologie, 15–17.

- rozvíjí se úchop
- před prvními narozeninami dokáže dítě nejen napodobovat zvuky, ale i první jednoduché dvojslabičné slova⁵⁵

Batolecí věk (1.-3. rok)

- rozvíjí se veškerá pohybová aktivita, ovládní jeho vlastního těla mu působí radost
- dítě stejně radostně manipuluje s čímkoli, co je pro něj dosažitelné, přístupné
- je uspokojováno především vlastní motorickou aktivitou a neustálým opakováním si své pohybové dovednosti procvičuje
- důležitým mezníkem batolecího věku je schopnost autoregulace vyměšování, jedna ze schopností ovládní vlastního těla
- naučí se používat jazyk a řeč⁵⁶
- zpravidla překypuje životní energií⁵⁷

Předškolní věk (3.-6. rok)

- tělesný vývoj je již pomalejší
- ke konci období se mění tělesné proporce – postava se prodlužuje
- mozek v předškolním věku ještě podstatně dozrává, jeho nervová vlákna se opouzdří a zvyšuje se tak rychlost vedení vzruchu
- dítě dýchá pomaleji, hlouběji, jeho srdce bije pravidelněji a pomaleji, celý organismus je výkonnější
- nedokáže se ale ještě příliš dlouho soustředit, jednostranné činnosti ho vyčerpávají
- zkvalitňuje se pohotovost a obratnost pohybů
- není ovšem ještě plně vyvinuta jeho jemná motorika⁵⁸

Mladší školní věk (6-12 let)

- mozek stále ještě roste, kolem deseti let však jeho růst výrazně zpomalí a vcelku je již plně vyvinut
- dítě se postupně adaptuje na školu
- výkonnost dětského organismu je veliká, neodkáže však hospodařit se silami a snadno se vyčerpá
- soustředění na jednu věc mu ještě činí potíže, ale dokáže neobyčejně rychle nabrat nové síly

⁵⁵ Srov. tamtéž 23–25.

⁵⁶ Srov. tamtéž 68–69.

⁵⁷ Srov. ŘÍČAN: Cesta životem, 113–114.

⁵⁸ Srov. tamtéž 131–132.

- zdokonaluje se hrubá motorika a růst tělesné síly si s radostí uvědomuje a pohybové činnosti ho velice těší
- pohyby drobných svalů jsou ještě nepřesné, také proto, že se vytváří koordinace mezi zrakem a jemnými pohyby prstů
- zlepšuje se smyslové vnímání⁵⁹

Starší školní věk (12-15 let)

- první projevy pohlavního dospívání (rostou vnější i vnitřní pohlavní orgány, první menstruace, poluce, atd.)
- hormonální bouře - velké výkyvy nálad – citová labilita
- dozrávání CNS (velké pokroky v rozumovém vývoji)
- dočasné prudké zrychlení růstu⁶⁰

3.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj je vývoj poznávacích procesů, pomocí nichž člověk poznává svět a sebe sama. Je to především vnímání, pozornost, představivost, paměť, myšlení a řeč.⁶¹ Základem kognitivního vývoje je adaptace (v prostředí) a organizace (integrování poznatků do systému). V tomto vývoji probíhá proces opakovaného narušení dřívější rovnováhy a dosahování nové. Nerovnováha vzniká, pokud se nové poznatky nedají vysvětlit dosavadním způsobem. Tímto procesem se zároveň člověk posouvá do vyšších vývojových stupňů.⁶²

Nejnámější teorií kognitivního vývoje je Piagetova koncepce, která je v současné době dále rozvíjena, ale překonána není. **Jean Piaget** předpokládal, že se na vývoji podílí jak vrozené předpoklady, tak vnější vlivy ve vzájemném vztahu. Vrozená dispozice a později na nich závislá dosažená úroveň určují, jak dítě bude chápat vnější svět a jak na něj bude reagovat. Piaget sám o stádiích kognitivního vývoje říká: „Na všech úrovních vyžaduje jednání ustavičný zájem, kterým je vyvoláváno, ať už se jedná o fyziologickou, afektivní či intelektuální potřebu; na všech úrovních hledá rozum porozumění či pochopení, atd.“⁶³

⁵⁹ Srov. tamtéž 158–159.

⁶⁰ Srov. tamtéž 181–188.

⁶¹ Srov. Kognitivní, in: Velký naučný slovník, 714.

⁶² Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání, Praha: Karolinum, 2008, 46–47.

⁶³ PIAGET Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, in: HEIDBRINK Horst: Psychologie moralního vývoje, Praha: Portál, 1997, 45.

Kognitivní (rozumová) složka je jednou z těch, kterými se také dítě učí poznávat jak své okolí i samo sebe, tak poznávat také Boha. Je proto velmi důležité ujasnit si, jak dítě rozumově zpracovává náboženské i jiné zážitky, které k němu přicházejí z okolí.

Senzomotorické období (narození až 2 roky) – Jsem celý svět

- hlavní úlohu hraje vnímání a motorika
- dítě si prostřednictvím smyslových orgánů vytváří vztah k vnějším předmětům a učí se orientovat ve svém okolí
- stále nově si určuje hranice mezi sebou a prostředím, mezi vnitřním a vnějším světem
- začíná si uvědomovat trvalost objektů
- do jisté míry myslí prostřednictvím svých pohybů a počitků, kdy např. uchopení předmětu rukou je konkrétním předstupněm uchopení jej myšlenkou
- dítě potřebuje ke svému rozvoji, co nejvíce nových, ale často se opakujících podnětů

Předoperační období (věk 2 až 6 nebo 7 let) – Jsem středem světa

- neboli předpojmové či symbolické
- schopnost používat symboly – slova, gesta, obrázky, které nahrazují reálné objekty
- „exploze symbolů (slov) jim umožňuje přemýšlet, uvažovat a plánovat“⁶⁴
- myšlení je velmi egocentrické, nedokáže pochopit, že jeho úhel pohledu není jediný a jediný správný
- sebestřednost se odráží i ve vzájemných kontaktech s dětmi
- používáním řeči se dítě učí rozlišovat mezi znakem a označovanou skutečností
- učí se pracovat s jazykem a výtvarným vyjádřením
- začíná kontrolovat své vlastní jednání
- dítě není schopné logicky myslet, ale je již schopné logických závěrů – jeho logika je však ireverzibilní (nedokáže uvažovat ve zpětném časovém sledu)⁶⁵
- dítě se učí mluvením a činnostmi, málo se naučí pouhým posloucháním autorit
- předoperační svět dětí je svět kouzel, fantazie a představivosti⁶⁶

⁶⁴ WEST G. Kenneth: Dobrodružství psychického vývoje. Kapitoly z vývojové psychologie, Praha: Portál, 2002, 140.

⁶⁵ Srov. HEIDBRINK: op. cit., 46–47.

⁶⁶ Srov. WEST: op. cit., 141–142.

Konkrétní operace (věk 6 nebo 7 až asi 11 let) – Nejprve jednat, pak myslet

- dítě uvažuje samostatněji a je méně sebestředné
- dokáže experimentovat podle logických principů, myšlení je reverzibilní
- uplatňuje logiku na konkrétních věcech, nedokáže však stejným způsobem zacházet s abstraktními pojmy
- schopnost decentrace⁶⁷
- je schopno zaujímat i jiné perspektivy a ty vztahovat do souvislostí s vlastním úhlem pohledu⁶⁸
- hledá vzájemné vztahy a zákonitosti
- snaží se hledat vysvětlení, tedy příčinu veškerého dění
- rozvíjí se osobní kognitivní styl (buď je dítě pomalejší a přesnější, nebo rychlejší a méně přesné)⁶⁹

Formální operace (11 let až dospělost) – Všechno je jasné

- dokáže myslet abstraktně
- dokáže vyvozovat závěry a hypoteticky uvažovat
- domýšlí důsledky a testuje hypotézy⁷⁰

3.3 Mravní vývoj

Člověk si během života vytváří souhrn hodnot, pravidel, ideálů a názorů, kterými se poté ve svém mravním jednání řídí. Vyvíjí se tak jeho chápání dobra a zla, základní mravní principy. Mravní vývoj je určován jak zkušenostmi z vnějšího prostředí (společnost, vztahy, atd.), tak vlivem jeho vnitřního „kompasu“, kterým je svědomí. Často je mravnost v úzkém vztahu právě k náboženství. Podívejme se ale na celou šíři pohledů na mravnost. „V tradičních společnostech se předpokládá, že normy mravnosti jsou náboženského původu (...). Pozdní antika je spojila s představou ctnosti (...). V moderních společnostech se mravnost často chápe jako čistě konvenční, neboť jí chybí společně uznávaný náboženský základ. Filozofické pokusy o založení mravnosti se buď opírají o princip rovnosti, nebo zdůrazňují společenský charakter člověka a jeho odpovědnost vůči druhým,

⁶⁷ Schopnost nesoustředit se pouze na výrazné znaky, ale brát v potaz i znaky další.

⁶⁸ Srov. HEIDBRINK: op. cit., 47–48.

⁶⁹ Srov. VÁGNEROVÁ: Vývojová psychologie, 170–173.

⁷⁰ Srov. HEIDBRINK: op. cit., 51.

anebo ukazují, že snaha o celistvost lidského života vyžaduje převzetí odpovědnosti a jistou „věrnost sám sobě“.⁷¹

Lawrence Kohlberg založil svá stadia mravního vývoje na teorii kognitivního vývoje Jeana Piageta. Kohlberg se domníval, že kognitivní vývoj předchází mravnímu vývoji. Nicméně samotné dosažení vyšších stádií kognitivního vývoje nezajistí, že bude dosaženo také vyšších stádií mravních. Vývoj může probíhat individuálně rozdílně rychle, anebo se na některém stupni i zastavit. Posloupnost stádií je však stálá. Kohlbergovy definice byly ale také příčinou mnoha sporů. „Často bylo kritizováno, že v nich v rozporu s jejich jednoznačným úmyslem méně vystupují strukturální rozdíly v morálním myšlení a idealisticky se projevují rozdíly v morálních obsazích.“⁷² Vývoj k dalšímu stupni podle Kohlberga (stejně jako ve vývojových etapách Eriksona⁷³) předpokládá narušení rovnováhy – tedy konflikt, který pokud je adekvátně vyřešen, člověka posouvá kupředu. „Dokud se někdo nedostane do konfliktu se svým morálním myšlením, není změna myšlenkových struktur nutná.“⁷⁴ Nyní ale již k samotným stádiím.

Předkonvenční úroveň

- morálka vnější, nikoli vnitřní
- dobro a zlo posuzováno podle důsledků chování, ne podle věrnosti vnitřnímu etickému kodexu

Stadium 1: Zaměření na trest a poslušnost (předškolní věk)

„Člověk se chce vyhnout trestu a přizpůsobit se autoritám s převahou moci.“⁷⁵

- strach z trestu se stává prvořadým důvodem pro volbu chování

Stadium 2: Naivní instrumentální hédonismus (mladší školní věk)

„Člověk chce uspokojit své vlastní zájmy a potřeby a žije přitom ve světě, kde je třeba respektovat i zájmy druhých.“⁷⁶

- za kladné chování je očekávána odměna
- snaha o vyhýbání negativním důsledkům

⁷¹ Mravnost, in: Velký slovník naučný, 951.

⁷² HEIDBRINK: op. cit., 74.

⁷³ Viz Psychosociální vývoj.

⁷⁴ Srov. HEIDBRINK: op. cit., 135.

⁷⁵ Srov. tamtéž 74.

⁷⁶ Srov. tamtéž 76.

Konvenční úroveň

- vyvinut jakýsi základní etický kodex, který v sobě zahrnuje potřeby a pocity druhých

Stadium 3: Hodní kluci a dívky (puberta až raná dospělost)

„Člověk chce splnit to, co od něj očekávají blízcí lidé. Je důležité mít dobré úmysly a pomáhat druhým.“⁷⁷

- důraz je kladen především na vztahy – snaha o získání úcty druhých
- může docházet ke složitým mravním dilematům
- puberta až raná dospělost

Stadium 4: Řád a zákon

„Je správné podporovat společnost, skupiny nebo instituce. Člověk musí plnit svou povinnost a řídit se zákony (ledaže by se snad střetávaly s jinými pevně stanovenými sociálními povinnostmi).“⁷⁸

- základní orientace myšlení zaměřené na řád a zákon – zákon silnější než osobní či mezilidské výhody
- přesvědčení, že pokud se bude dodržovat, bude světový pořádek

Postkonvenční morálka

- tohoto stádia dosáhne dle výzkumů pouze patnáct procent lidí
- často dochází k problémům sladění činů a názorů

Stadium 5: Společenská smlouva (mladší dospělost až stáří)

„Zákony tu jsou k všeobecnému blahu a chrání práva všech lidí. Má být dosaženo co možná největšího užitku pro co největší množství lidí. Život a svoboda jsou hodnoty absolutního charakteru.“⁷⁹

- člověk si uvědomuje, že zákony chrání práva člověka
- dochází často k složitým mravním dilematům
- člověk neúnavně pracuje, aby vytvořil spravedlivější společnost

Stadium 6: Univerzální etika

„Jako každý rozumný člověk věříme v platnost všeobecných morálních principů a cítíme se jimi osobně vázání. Principy jsou všeobecné představy o spravedlnosti, stejně jako názor, že pro všechny lidi platí stejná práva a my musíme ctít lidskou důstojnost.“⁸⁰

⁷⁷ Srov. tamtéž 77.

⁷⁸ Srov. tamtéž 79.

⁷⁹ Srov. tamtéž 80.

- morálka založena na člověkem zvolených přesvědčeních, která se opírají o univerzální zásady
- hodnota jediného života se stává důležitější než názor většiny
- dosahuje velmi málo lidí

Kohlberg je kritizován, že již tento stupeň existuje pouze teoreticky a ne ze zkušenosti.

Stadium 7: Náboženské stadium

- je pocíťována jednota s vesmírem či s Bohem – mystické stadium^{81 82}

3.4 Vývoj svědomí

Mravní vývoj je úzce spjat s formováním lidského svědomí. „Svědomí není, striktně vzato, přesný vědecký pojem. Odborně se mluví nejčastěji o internalizaci (zvnitřnění) norem (...).“⁸³ V náboženské terminologii se mluví o zákoně vepsaném hluboko do srdce⁸⁴, hlasu Božím, který nám ujasňuje, co je správné a co zlé. Vždy je to jakási korekce, vycházející zevnitř nás a ovlivňující nás v našich morálních dilematech. Můžeme také říci, že svědomí je jakýsi specificky lidský maják, díky kterému jasněji vidíme (v pozitivním případě), co je žádoucí a správné a co nikoli.

Svědomí tedy vychází z morálního usuzování člověka. Závisí tedy také na úrovni dosaženého poznání. Toto povědomí toho, co je dobré a co zlé se vyvíjí nejprve v závislosti na výchově a zkušenostech dítěte. Později také ale i na osobní snaze o sebezdokonalení, díky citlivosti, kterou tím získáváme.

Svědomí můžeme v základu rozdělit na předautonomní (či heteronomní) a autonomní. ***Předautonomní svědomí*** je zpravidla do batolecího věku. Dítě je v této době ještě plně závislé na dospělých osobách a přijímá od nich proto přirozeně také jejich normy, příkazy a zákazy pro své chování. Řídí se ale spíše emotivně podle libosti nebo nelibosti podnětu. Později také v závislosti na odměně či trestu. Děti již v batolecím věku mají potřebu vědět, co je žádoucí a co naopak. Platná pravidla jim totiž poskytují jistotu,

⁸⁰ Srov. tamtéž 84.

⁸¹ Srov. WEST: op. cit., 145–150.

⁸² Srov. HEIDBRINK: op. cit., 47–95.

⁸³ ŘÍČAN: Cesta životem, 144.

⁸⁴ Srov. Jer 31,33.

kteřou potřebují. Dítě ve věku 3 až 4let dokáže uposlechnout hlasu svého předautonomního svědomí.⁸⁵

Autonomní svědomí se objevuje až v předškolním věku dítěte. Dítě si teď je dobře vědomo, co je jeho povinností, a také co nemá dělat a proč. (Toto „proč“ může být velmi naivní, jak to odpovídá rozumové úrovni.) Autonomní je také proto, že se podle něho řídí, i když ho nikdo nekontroluje, když jedná v soukromí a má jistotu, že se o jeho činu nikdo nedozví. Dětské svědomí je ale zpočátku složeno především z různých zákazů a příkazů. Někdy koncem puberty, když stoupá samostatnost v rozhodování a jednání, převládá pozitivní motivace.⁸⁶ Autonomní svědomí vycházející z autonomní morálky je také ale otázkou vztahů k druhým lidem. „Autonomní morálka se projevuje nejen v samostatném posouzení situace, ale také schopností vzájemného respektování se především mezi vrstevníky a pochopením požadavku zlatého pravidla, totiž jednat tak, jak by dítě bylo samo rádo, kdyby ostatní jednali s ním. K tomu je ovšem už potřeba schopnosti vcítit se.“⁸⁷

3.5 Psychosociální vývoj

V růstu a zrání člověka je jistě podstatné i prostředí, ve kterém člověk žije. Důležité jsou především interpersonální vztahy jak k nejbližší rodině a blízkým, tak vztahy k širší společnosti. „K uskutečňování a obohacování vlastního bytí sebou dospíváme jen ve vztahu k druhému, jen když vycházíme k druhému a pojmáme to druhé do sebe, když tedy rušíme jinakost druhého, činíce ho obsahem našeho vlastního světa poznání.“⁸⁸ Každé období života tak má specifickou příležitost být v různých vztazích, žít v různých skupinách lidí. Celé toto společenské prostředí má na vývoj člověka zásadní vliv.

Psychoanalytik **Erik H. Erikson** dlouhodobě zkoumal všechna vývojová období a snažil se je zmapovat. Eriksonovým základním východiskem je předpoklad, že vývoj člověka se děje po celý jeho život. Kromě pěti stádií vývoje dítěte připojil ještě tři stadia vývoje dospělého člověka. Klíčovým konceptem k pochopení lidské psychiky je pro něj identita, především „*identita vlastního já*“ (tedy nikoli instinkty a nevědomí). Dalším významným pojmem je „*vývojová krize*“, jejíž řešení je předpokladem dalšího postupu ve vývoji. Popsal tzv. Osm věků člověka – osm stádií vývoje lidského života.⁸⁹ Každá fáze je spojena s nějakým zásadním životním úkolem, který v sobě nese určitý vnitřní konflikt

⁸⁵ Srov. HERCIKOVÁ Pavla Edita: Křesťanská výchova dětí, Praha: Pastorační středisko při Arcibiskupství pražském, 2002, 28–29.

⁸⁶ Srov. ŘÍČAN: Cesta životem, 144.

⁸⁷ HERCIKOVÁ: op. cit., 30.

⁸⁸ CORETH: op. cit., 50.

⁸⁹ Viz příloha č. 1 – Periodizace vývoje.

(vývojovou krizi). Pokud je tento konflikt vyřešen, přináší to pro ego člověka novou sílu a dynamiku. Příznivé výsledky každého stádia jsou také známé jako ctnosti.⁹⁰ Jak jsem však již zmínila ve druhé kapitole – ctnosti u Eriksona znamenají především mohutnost pro ego člověka, ctnost jako nová síla a podmínka zdravého vývoje. Ctnost není chápána v křesťanském smyslu prvotně jako milost Boží nasměřovaná především k Bohu, ale jako plod vyřešeného vnitřního, vývojového konfliktu. Pokud konflikt vyřešen není, jedinec opouští fázi s pocitem méněcennosti a ten si nese do další životní etapy. Erikson byl žák Freuda, přejal tedy jeho hlubinně-psychologickou teorii o raném dětském vývoji.⁹¹ V prenatalním období Eriksonův pohled chybí, protože svá stádia popisuje až od kojeneckého věku, tedy narozením dítěte. Eriksonův psychosociální vývoj doplňují o další základní informace od Vágnerové.

Prenatální období (početí až porod)

Základní nástin psychosociálního vývoje

- plod již v tomto období svojí zatím jednoduchou psychickou výbavou reaguje a vnímá a projevuje libost či nelibost pohyby svého těla (reaguje na dotyk v okolí úst a nosu, otevírá a zavírá ústa, pohybuje hlavičkou, rukama i trupem, mění výraz tváře, pohybuje končetinami,...atd.)
- Plod je velice brzy schopen nejjednodušších forem učení (naučí se na různé podněty reagovat různým způsobem)
- Zvláště významným výsledkem celkové prenatalní zkušenosti je již zde určitý bazální pocit bezpečí (dítě vnímá intenzivní emoční reakce matky, především prostřednictvím metabolických změn v krvi, které prochází placentou a je hlavním komunikačním kanálem mezi matkou a plodem).
- Plod slyší zvuky z vnitřního i vnějšího prostředí a reaguje na některé smyslové podněty (např. masírování břicha, změnu polohy či mateřský hlas).⁹²

První rok života dítěte (kojenecký věk)

Základní nástin psychosociálního vývoje

Vývojový úkol dle Eriksona je základní **důvěra x nedůvěra**. Pozitivní osobnostní kvalitou je životní optimismus a ctností je naděje.⁹³

⁹⁰ Srov. HOLM G. Nils: Úvod do psychologie náboženství, Praha: Portál, 1998, 89–94.

⁹¹ Sigmund Freud předpokládal, že libido dítěte je v rozdílných stádiích vývoje vázáno na různé erogenní zóny; napřed na ústa (orální fáze), pak na řiť (anální fáze), nakonec na pohlavní orgány (falická fáze).

⁹² Srov. VÁGNEROVÁ: Vývojová psychologie, 35–38.

⁹³ Srov. ERIKSON H. Erik: Životní cyklus rozšířený a dokončený, Praha: Lidové noviny, 1999, 102.

- Kojenec je otevřen okolnímu světu.
- Jeho základním úkolem je získání důvěry ke světu.
- Velký význam má potřeba duševní stimulace a s ní související potřeba získávání zkušeností, tj. učení.
- První fáze poznávacích procesů je označována jako období senzomotorické inteligence (dítě poznává a učí se v kontaktu s reálným světem, důležitý je zrak a motorika).
- Poznání trvalosti a stability objektů je důležitým mezníkem v rozvoji poznávacích procesů (je projevem kvalitnější orientace v prostředí, je spojeno i s pocitem jistoty a bezpečí).
- Starší kojenec poznává také příčinné souvislosti určitého dění, resp. vlastního jednání.
- Pro rozvoj řeči je důležité dobré sluchové vnímání.
- Rozvoj řeči je ve velké míře závislý na kvalitě stimulace.
- Prostředkem socializace je učení (v rámci mezilidských kontaktů – především s matkou).
- Z reakcí matky si dítě bere informace o své hodnotě a významu (poskytuje zpětnou vazbu - tento obraz se stává základem jeho *sebepojetí*.)
- V této době se vytváří základ pro učení nápodobou
- Strach z cizích lidí je v tomto období jedním z nejdůležitějších signálů normálního vývoje.⁹⁴

Batolecí věk (1.-3. rok)

Základní nástin psychosociálního vývoje

Hlavním Eriksonovým vývojovým úkolem je získání **autonomie oproti pochybnosti**. Pozitivní výsledek by měl být pocit sebekontroly a dostatečnost. Ctností je vůle.⁹⁵

- Motorické dovednosti mají velký význam ve vztahu k vlastnímu tělu i okolnímu světu.
- Batole je schopné uspokojovat svoje potřeby stimulace samostatněji.
- Výrazně se rozvíjejí poznávací procesy (dítě s nadšením objevuje okolní svět)
- Batole chce poznat pravidla, podle nichž okolní svět funguje.
- Socializace batolete probíhá v rámci rodiny, pod vlivem rodičů a sourozenců.

⁹⁴ Srov. VÁGNEROVÁ: Vývojová psychologie, 43–72.

⁹⁵ Srov. ERIKSON: Životní cyklus rozšířený a dokončený, 103.

- Dítě se postupně osamostatňuje a odpoutává se z vazby na matku.
- Osamostatňování je spojeno s rozvojem komunikace.
- Dítě se dále sociálně přizpůsobuje, také hlavně díky řeči (rozvíjí se tzv. dětský slovník). První řečové projevy jsou bez gramatiky, teprve mezi druhým a třetím rokem si děti osvojují základní vztahy slov (syntax).
- Důležité v tomto období je získání základní důvěry v sebe sama a své schopnosti
- Objevuje se vědomí vlastní osobnosti (projevující se někdy až negativistickým sebezprosazením).
- Sebepojetí batolete zahrnuje jeho kompetence, vlastnictví i sociální role, které získalo (jeho hodnocení je však dáno názory rodičů.)
- Nápodoba a identifikace je důležitou formou sociálního učení.⁹⁶

Předškolní věk (3.-6. rok)

Základní nástin psychosociálního vývoje

Základním vývojovým úkolem dle Eriksona je *iniciativa x vina*. Výsledkem je v pozitivním případě účelná a zaměřená vlastní aktivita dítěte. Vzniká ctnost cílevědomost.⁹⁷

- Typickým znakem je egocentrismus, fenomelismus a magičnost (dítě interpretuje realitu, tak aby pro něj byla srozumitelná, proto si někdy vypomáhá určitým zkreslením či vyloučením informací)
- V sebepojetí předškolní dítě přejímá názory dospělých na sebe sama nekriticky, jak jsou mu předkládány.
- Dítě o sobě uvažuje převážně egocentricky a fantazijně.
- Součástí dětské identity jsou i různé sociální role (jednou z nich je chlapecká či dívčí role)
- Socializace probíhá především v rodině.
- Dítě si osvojuje základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňuje.
- Dítě se učí respektovat práva ostatních.
- Rodiče jsou důležitým vzorem, s nímž se identifikují.
- Postupně dítě rozšiřuje dále svoje kontakty s vrstevníky (dítě se s nimi učí soupeřit i spolupracovat).⁹⁸

⁹⁶ Srov. VÁGNEROVÁ: Vývojová psychologie, 74–100.

⁹⁷ Srov. ERIKSON: Životní cyklus rozšířený a dokončený, 104.

⁹⁸ Srov. VÁGNEROVÁ: Vývojová psychologie, 102–133.

Mladší školní věk (6-12 let)

Základní nástin psychosociálního vývoje

Erikson označuje toto období jako fáze *píle a snaživosti*, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem *x méněcennost*. Výsledkem by měla být zdatnost v dovednostech a ctností píle.⁹⁹

- Dítě není již tak egocentrické.
- Decentralizace se projevuje i v hodnocení sebe sama a jiných lidí.
- Realistický přístup mladšího školáka vede k tomu, že akceptuje skutečnosti jako danost a neuvažuje o jiných alternativách.
- Rozvíjí se vědomí stability a originality vlastní identity.
- S rozvojem logických operací se mění i sebehodnocení.
- Viditelně se rozvíjí i sebekontrola.
- Je to období, kdy dítě vstupuje do širšího sociálního prostředí
- Zdravé, věku přiměřené dítě se stává školákem (navazuje nové vztahy, získává nové zkušenosti a dovednosti. Je vystaveno ale také mnohem větším nárokům, které s sebou škola a přidružené zájmové aktivity přináší. Zde je proto důležitá zjišťovaná tzv. „školní zralost“ a „školní připravenost“, která je daná úrovní zralosti centrální nervové soustavy a dosažením určité socializační úrovně.)
- Příslušnost k rodině je důležitou součástí identity dítěte (otec a matka jsou modelem určitého chování i zdrojem jistoty a bezpečí. Přirozenou součástí života je také sourozenec, který ho velkou měrou také ovlivňuje)¹⁰⁰

Starší školní věk - pubescence (12-15 let)

Základní nástin psychosociálního vývoje

Období dospívání je podle Eriksona charakteristické **hledáním vlastní identity x zmatkem**. Výsledkem – plodem tohoto období za příznivých okolností a podmínek by mělo být právě vědomí identity – celistvá představa o sobě a schopnost (ctnost) věrnosti a loajality.¹⁰¹

- Dochází ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího.
- Mění se i citové prožívání (bývají emočně labilnější, citové reakce pubescentů se mnohdy jeví jako méně přiměřené situaci, dospívající se stávají introvertnějšími).

⁹⁹ Srov. ERIKSON: Životní cyklus rozšířený a dokončený, 104–105.

¹⁰⁰ Srov. VÁGNEROVÁ: Vývojová psychologie, 148–208.

¹⁰¹ Srov. ERIKSON: Životní cyklus rozšířený a dokončený, 105.

- Mění se i jejich sebehodnocení (bývají zranitelnější a vztahovačnější – emoční nevyrovnanost je primárně důsledkem hormonálních změn, sekundárně k ní mohou přispívat i změny v oblasti psychiky a v mezilidských vztazích).
- Pubescent bývá hyperkritický (jeho radikalismus však lze chápat jako obranu před nejistotou).
- Překračuje hranici aktuální reality a usiluje o sebeurčení i hypoteticky.
- V procesu rozvoje individuální identity hraje velkou roli přechodné stádium tzv. skupinové identity (v této době nabývá na významu ideál, který si pubescent vytvoří).
- Mladý člověk se začíná osamostatňovat od rodičů (odmítá rodičovskou autoritu a bývá k nim velmi kritický).
- Velký význam pro něj mají vrstevníci a jejich hodnoty.
- Získává první zkušenosti partnerských vztahů.
- Zakončuje povinnou školní docházku a volí si svoje budoucí povolání¹⁰²

¹⁰² Srov. VÁGNEROVÁ: Vývojová psychologie, 210–235.

4 DUCHOVNÍ VÝVOJ A ZRÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE

Na začátku této kapitoly chci uvést ještě základní východisko možnosti duchovního zrání a tím je pojetí křesťanské antropologie obecně. Dále se zaměřím již konkrétněji na duchovní vývoj dětí a mládeže.

Stejně jako je dětství důležité pro rozvoj psychický, je důležité také pro rozvoj duchovní. Vytváří se zde základní důvěra v okolní svět, sebe sama, ale v souvislosti s tím i v Boha, nejvyšší Dobro. Utváří se tak duchovní život. Ten existuje a rozvíjí se, přestože názory na existenci Boha a náboženství mohou být mnohdy velmi rozdílné. V této práci se však zaměřím na křesťanské pojetí duchovního růstu, tedy vztah k Bohu. Tento vztah se vytváří jistě především milosti Boží. Vědomě či nevědomě jej ovlivňují také ale představy, které si dítě o Bohu vytvoří díky zkušenostem a prostředí, ve kterém žije. Důležitá je také návaznost duchovního života na celý komplex lidské osobnosti. „Duchovní život jaký prožíváme, je možný jen pod podmínkou tělesného a smyslového života“.¹⁰³

4.1 Teologická východiska křesťanské antropologie

Člověk je podle křesťanského učení stvořen „*k obrazu a podobě Boha*“¹⁰⁴. Jako takový má tedy svoji lidskou důstojnost a je povolán k tomu, aby sdílel poznáním a láskou Boží život. Člověk byl tedy stvořen ve stavu svatosti a určen k tomu, aby byl Bohem zcela „zbožštěn“ ve slávě. Tohoto stavu může dojít právě skrze růst v duchovním životě. Člověk přestože je stvořen k obrazu Božímu je ale stále člověk, má lidskou přirozenost. Je tedy zároveň bytost tělesná i duchová (jednota duše a těla).¹⁰⁵ Spojuje ve své přirozenosti svět duchový a hmotný. Obdržel zároveň od Stvořitele svobodu, díky které je schopen se vydávat ze sebe. „Je schopen se poznávat, být svým pánem, svobodně se dávat a vstupovat do společenství s jinými osobami; milostí je povolán do společenství se svým Stvořitelem, aby mu odpovídal vírou a láskou.“¹⁰⁶

Prvotní úplná harmonie, ve které člověk původně byl zcela, také díky velkému daru svobody, byla narušena hříchem a to již na počátku lidských dějin. A to díky zlu, které přichází skrze svůdce – ďábla. Tento hřích se nazývá tzv. *prvotní hřích*, tedy v biblickém pojetí hřích Adama a Evy. Slovník katolické dogmatiky definuje prvotní hřích jako „všeobecný chybný stav, do něhož upadl pro lidský hřích každý člověk od začátku svého

¹⁰³ CORETH Emerich: *Co je člověk?*, Praha: Zvon, 1996, 142.

¹⁰⁴ Srov. Gn 1,27.

¹⁰⁵ Srov. Katechismus katolické církve: Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, 355–367.

¹⁰⁶ KKC, čl. 357.

druhu.¹⁰⁷ Člověk odepřel poslušnost Bohu a zvolil sám sebe proti Bohu, tedy i proti vlastnímu dobru. Neposlušností je tak myšlena především negace přirozené sebetranscendence stvořené vůle k jednotě s Bohem, jejím stvořitelem, negace setkání s ním jako zdrojem života a lásky, tedy zvrácení pozitivní schopnosti poslouchat, směřující k osobnímu dovršení.¹⁰⁸ Tím je poraněna lidská přirozenost a zbavena prvotní svatosti a spravedlnosti. „Následkem prvotního hříchu je lidská přirozenost oslabená ve svých silách, podléhá nevědomosti, utrpení, smrti a je nakloněna ke hříchu.“¹⁰⁹ Tuto přirozenost předali první lidé plozením všem lidem. „Skrze jednoho člověk přišel na tento svět hřích a skrze hřích smrt, a tak smrt přešla na všechny lidi, protože všichni zhřešili...“¹¹⁰

Do koloběhu hříchu a tím také pro člověka pesimistické budoucnosti však přichází *Boží Syn – Ježíš Kristus*. „Neboť Bůh tak miloval svět, že dal svého jediného Syna, aby žádný, kdo v něho věří, nezahynul, ale měl život věčný.“¹¹¹ Tedy opět z veliké, milosrdné lásky Boha k člověku Bůh znovu v dějinách a také dějinách hříchu zasáhl, aby obnovil onu narušenost porušenou prvotním hříchem. Skrze Kristovu výkupnou oběť na kříži ospravedlňuje i naše hříchy svojí milostí. „Jako se totiž celé množství stalo neposlušností jednoho člověka hříšníky, tak zase poslušností jednoho se celé množství stane spravedlivými“¹¹². Svou poslušností až k smrti splnil Ježíš zástupnou úlohu trpícího Služebníka, který „položil svůj život v oběť za vinu“ a „nesl hřích mnohých“, které „tím, že vezme na sebe jejich nepravosti, ospravedlní“. Ježíš napravil naše chyby a podal Otcí zadostiučinění za naše hříchy.“¹¹³

Tato milost se viditelně projevuje především ve svátosti křtu, kdy jsme osvobozeni od hříchu (prvotního i všech osobních) a znovuzrozeni jako děti Boží. Stáváme se tak Kristovými údy a zároveň jsme přivtěleni k církvi. Touto svátostí se vstupuje do křesťanského života, k účasti na Kristově oběti. Katechismus vysvětluje také smysl křesťanského života. „Vstup do křesťanského života otevírá přístup k pravé svobodě.“¹¹⁴

¹⁰⁷ Prvotní hřích, in: BEINERT: op. cit., 58.

¹⁰⁸ Srov. MULLER Ludwig Gerhard: Dogmatika pro studium i pastoraci, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 210, 131.

¹⁰⁹ KKC, čl. 418.

¹¹⁰ Řím 5,12; Tato nauka o předávání prvotního hříchu byla upřesněna v 5. století zvláště pod vlivem učení sv. Augustina proti pelagianismu a v 16. století v boji proti protestantské reformaci. Pelagius zastával názor, že člověk může vést mravně dobrý život přirozenou silou své svobodné vůle bez potřebné pomoci Boží milosti. Protestanté naopak učili, že člověk byl prvotním hříchem zkažen zcela a zbaven své svobody, zlo je tak nepřemožitelné. Církev se tak vyslovila na 2. Oranžském sněmu v roce 529 a tridentském koncilu v roce 1546.

¹¹¹ Jan 3,16.

¹¹² Řím 5,19.

¹¹³ KKC, čl. 615.

¹¹⁴ KKC, čl. 1282.

„Milost předpokládá přirozenost“

Vzhledem k tématu méj diplomové práce vidím jako důležité více přiblížit a rozebrat výrok, který je přisuzován Tomáši Akvinskému o spolupůsobení milosti a lidské přirozenosti. „**Přirozenost**“ (lat. natura, řecky fysis, fysikos) je to, co je člověku dáno jeho fyzickou podstatnou, vrozená vložka, vlastnost, povaha, stav; přírodou daný řád.“¹¹⁵

„**Milost**“ (lat. gratia, řecky charis) znamená v teologii sklánějící se, osobní, absolutně nezaslouženou přízeň Boha vůči člověku.“¹¹⁶, jakýsi dar Boha člověku, který není závislý na jeho (našem) výkonu. Důležité ale je, že k přijetí milosti je zapotřebí otevřenost člověka vůči tomuto daru (sebesdílání Božímu) a jeho svobodné rozhodnutí přijmout ho, jakýsi souhlasný vnitřní postoj, dispozice.

Vztah těchto dvou „veličin“ výstižně popisuje Slovník spirituality. „Milost neničí přirozenost, ale zdokonaluje ji tím, že podřizuje své vládě a povznáší všechno, co o ní najde dobrého: přirozené zdroje, povahu, sklony, vášně, získané návyky. Jenom vyřazuje hříchy. Přirozenost je nejen povýšena, ale milost ji dokonce vyžaduje jako podmínku, to je jako předpoklad, poněvadž život milost se napojuje na psychofyzickou činnost člověka.“¹¹⁷ Milost s přirozeností se tedy doplňují a navzájem se potřebují, aby člověk jako celek a duchovně-psychicko-fyzická bytost mohl fungovat harmonicky.

„Přirozená povaha takto může být pokládána za jakousi přípravu na působení milosti. Milost je však rozumový dar a může si stanovit jisté podmínky pro své přijetí a pro svou účinnost.“¹¹⁸ V tomto smyslu je také zajímavý závěr, tvrzení: „Když tyto podmínky chybějí, není milost dána vůbec nebo není dána účinně. Nabídne-li však Bůh milost, může člověk klást různé překážky a zmařit tak její účinky.“¹¹⁹ Člověk může svobodně milost Boží přijmout, otevřít se jí, spolupracovat s ní nebo se jí bránit, klást jí překážky. S tím souvisí také pojem „**hřích**“. V katechezi sice děti učím, že hřích je vědomé a dobrovolné přestoupení zákona Božího, ale hřích v souvislosti s milostí Boží je mi bližší a zdá se mi výstižnější. Hřích může být a většinou také je „odmítnutí milosti dané Bohem.“¹²⁰ Zde je zjevné, že hříchem nejen porušujeme zákon, ale ochuzujeme se především o dary a milosti Boží.

Co to znamená ale pro náš duchovní vývoj? V duchovním smyslu je to jasné. Stavíme-li „svévolně“ překážky milosti Boží (hříchem), ochuzujeme se o Jeho milost

¹¹⁵ Srov. Přirozenost, in: NOVOTNÝ Adolf: Biblický slovník, Praha: Kalich, 1956, 752.

¹¹⁶ Srov. Milost, in: RAHNER Karl, VORGRIMMLER Herbert: Teologický slovník, Praha: Zvon, 1996, 175.

¹¹⁷ Srov. Psychologie, in: Slovník spirituality, 770.

¹¹⁸ Srov. tamtéž 770.

¹¹⁹ Srov. tamtéž 770.

¹²⁰ Srov. tamtéž 771.

a tím zpomalujeme či brzdíme náš duchovní růst. V opačném případě je zde zřetelně vidět povolání člověka ke svatosti. Přirozené podmínky lidské přirozenosti ve svobodném rozhodnutí, svobodnou vůlí člověka umožňují jeho růst, jeho cestu k Bohu, vyšší formě bytí.

4.2 Utváření dětských představ o Bohu

Duchovní vývoj je zvláště u dětí silně provázán s prvotními představami, které si dítě vytvoří o Bohu. Ty mají velký vliv na jeho duchovní život a duchovní zrání. „Nábožensko-psychologické výzkumy ukazují, že obraz Boha se vytváří již v prvních letech života a je ovlivňován společensko-kulturním prostředím.“¹²¹ Dítě až do třetího či čtvrtého roku života „myslí“ v obrazech a symbolech. Jeho logika je obrazová logika. Dále také v období šesti až sedmi let je jeho myšlení názorné. Myšlení o Bohu předchází obraz Boha. Dětskou představu Boha se dle Frielingsdorfa a na základě nábožensko-pedagogických poznatků doporučuje označovat za „*předběžnou podobu Božího obrazu*“. Dítě je schopno těchto představ na základě schopnosti imaginace. Nebezpečím je pokud se dítěti zprostředkují příliš brzy stereotypní obrazy Boha. Jeho dětské fantazii potom hrozí zakrtnout.¹²² Z tohoto základu by měla také vycházet náboženská výchova. „Úkolem náboženské výchovy je tudíž vytvořit takové podmínky, aby se zabránilo nesprávným fixacím, a dále podněcovat otázky po Bohu, nechávat je otevřené a dítě v jeho rozvíjení obrazu Boha doprovázet.“ Jasnější vědomou představu budou mít děti, které byly intenzivněji nábožensky formovány. Nevědomou představu Boha si však vytvářejí podvědomě i ty děti, které neprošli intenzivnější náboženskou výchovou či katechezí, protože s náboženskými obsahy se dítě přirozeně setkává vždycky. „Otázkou je, jak a do jaké míry mohou být zvnitřňované náboženské obsahy pochopeny, prožívány a aplikovány v jeho životě.“¹²³

Podstatný podíl na představě Boha u dítěte má jeho *matka*, která je chápána jako první „symbol Boha“. Dítě právě od své matky získává první životní zkušenosti. Učí se jí důvěřovat a ví, že mu pomůže, když potřebuje. Tak se učí základní naději, že je tady někdo, komu na něm záleží a kdo se ho ujme. *Otec* má potom velmi důležitou roli, kdy jakoby relativizuje dále tuto jedinečnou roli matky. A dítě je nuceno hledat v symbolu otce ještě cosi většího, než byla prvotní raná představa spojená s matkou.

¹²¹ FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010, 30.

¹²² Srov. tamtéž 30–31.

¹²³ Srov. HOLM: op. cit., 75.

Další stupínek ve vývoji popisuje Leistová, kdy se opět i tato představa musí přehodnocovat a to při společné modlitbě. „První kontakt s Bohem vyvolá překvapující zkušenost, že se rodiče v určité situaci obracejí na někoho jiného. (...) Na někoho mluví, avšak toho, komu je jejich sdělení určeno, dítě nevidí. Je přítomen, ale nedá se nijak uchopit. (...) že se uvědoměle otevírají a svěřují něčemu nesmírně důležitému“.¹²⁴ Docházejí tak ke zkušenosti, že je zde ještě někdo mocnější a větší než jsou jeho rodiče. Někdo, ke komu se také oni obracejí a komu důvěřují. Zde je opět velmi důležité jaké pocity vyznačují z rodičů ve vztahu k Bohu, zda je jejich vztah k Němu vztahem důvěry a lásky. Dítě toto citelně vnímá a utváří si tak další zkušenost.

V předškolním věku se již dítě začíná na Boha samo ptát. Zde je opět důležitější osobní příklad rodičů, spíše než přesné odpovědi na jeho otázky. „Mnohem působivější než přesná teologická odpověď je pro dítě svědectví vlastní víry, vlastních představ a vlastního hledání.“¹²⁵

Důležitou mozaiku ve vytváření představy Boha u dítěte je dále i *veškerý svět okolo dítěte*, který poznává v procesu učení. Zvláštní roli hrají osoby, které mají děti rády a kterých si váží. Zde jsou důležité schopnosti imitace a identifikace. V náboženských zkušenostech hrají krom modlitby významnou roli také např. prožitky při liturgii, o velkých svátcích, při svátostech – křtu, smíření nebo zážitek při prvním svatém přijímání apod. Velkou roli v náboženském vzdělávání v dnešní době hraje ale také televize, video atd.¹²⁶

Vývoj dětské představy Boha, je důležitý pro svůj přesah a působnost i do dospělosti. Dospělý člověk se se svojí „předběžnou podobou Božího obrazu“ musí dále vypořádat, přehodnocovat a rozvíjet ji díky již zralším zkušenostem a vyzrálejší psychice. Dětská představa je vždy základ, na kterém se staví nebo který je třeba přestavět, aby člověk s touto představou mohl svobodně a zdravě v dospělosti žít. Vztah představ o Bohu s psychickým prožíváním dospělých pěkně vyjadřuje opět Frielingsdorf. „Pro lidi s „náboženskou socializací“ mají rozmanité obrazy Boha, které v nich od nejranějšího dětství vznikají, fundamentální význam, protože se ukazují být „základními vzorci cítění, myšlení a jednání, které jsou životu blízké nebo vzdálené, život negující nebo život rozvíjející“.¹²⁷

¹²⁴ LEISTOVÁ Marielene: První zkušenost s Bohem, Praha: Vyšehrad, 1996, 10–11.

¹²⁵ HERCIKOVÁ: op. cit., 33.

¹²⁶ Srov. tamtéž 35–39.

¹²⁷ FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010, 26.

4.2.1 Vývojové etapy dětských představ o Bohu

Autoři zabývající se duchovně-náboženským vývojem dětí se pokusili popsat jednotlivé etapy vytváření obrazu Boha.

Např. Frelingsdorf shrnuje vývojová fakta pro vznik obrazu Boha do třech stupňů:

1. Dítě se pokouší zachovat si i nadále rajský stav naprosté neodlučitelnosti od matky tím, že si ji idealizuje a přisuzuje jí veškerou dokonalost. Tento Bůh-matka však ohrožuje další vývoj, protože zabraňuje jakémukoliv styku s realitou.
2. Dítě samo sobě připisuje vysněnou matčinu dokonalost. Roste chuť ovládnout svět. Pokouší se zachránit své nikdy neodložené představy o všemohoucnosti a dokonalosti tím, že se ztotožňuje s božstvím.
3. Idealizovaná představa k sobě samému se obrací k otci, který jako osvobozující třetí osoba může rozvázat symbiózu matka-dítě. Na tomto stupni se rodí víra ve všemohoucího a vševědoucího Boha-otce, který působí především jako autorita a strážce svobodné odpovědnosti (zákona) při utváření „nad-já“ dítěte.¹²⁸

Podle Ernesta Harmse prochází dítě třemi základními stádii:

1. *Pohádkové stádium* (přibližně do předškolního věku): v představách převládají fantazie a emoce nad racionálními a intelektuálními představami, mají zde význam hluboké citové zážitky a pohádkové představy.
2. *Realistické stádium* (asi do desátého roku života): představa o Bohu se stává realističtější, dítě přejímá modely a představy předkládané mu jeho okolím s větší přesností, Boha spojuje se vžitými náboženskými symboly jako je kříž, beránek, apod. a s duchovními osobami jako je farář, papež, řeholní osoba apod.
3. *Individuální stádium* (přibližně od jedenáctého roku života do začátku dospívání): vyznačuje se větší proměnlivostí a svérázem. Mnohé děti sice zůstávají u konvenčních představ, jiné ale vykazují originalitu a dokonce pokročilou schopnost abstrakce.

Sledujeme-li více než proměnu představ o Bohu, ale i vývoj modlitebního života, rozlišuje další autor – Werner Gruhn tyto jednotlivé fáze:

¹²⁸ Srov. FRIELINGSDORF: op. cit. 34.

1. *První náznaky modlitby* (dítě kolem 18měsíce života) – zde bude silně záležet na prostředí, ve kterém dítě žije.
2. *Předmagický stupeň* (přibližně mezi druhým a čtvrtým rokem života) – pokud je dítě odpovídajícím způsobem vedeno, rozvíjí se u něj v této době už opravdový modlitební život. Přitom jsou pro jeho modlitby příznačné velice konkrétní prosby, které souvisejí s prožívanými skutečnostmi.
3. *Magický stupeň* (asi do sedmého roku života) – Bůh může hrát roli jakéhosi kouzelníka a dítě užívá modlitby, aby si ho naklonilo a získalo nějaké výhody.
4. *Autoritativní a logická zbožnost* (přibližně mezi sedmi až patnácti lety) – dítě uvažuje především v protikladech jako např.: zlý – dobrý, správný – nesprávný.
5. Diferencovaný náboženský život (za příznivých podmínek po období puberty)¹²⁹

4.2.2 Vývoj víry dle Jamese Fowlera

James Fowler popsal a zkoumal asi nejkompexněji teorie rozvoje víry v stádiích. Založil svůj výzkum na díle Piageta a Kohlberga. Fowler je přesvědčen, že funkční a přiměřená forma víry umožňuje člověku nalézt smysl a řád v každé periodě života. Lidská víra se proměňuje s rostoucí náročností životních úkolů. Její rozvoj úzce souvisí s mentální zralostí. Fowlerův model rozvoje víry je proces „stavby“, kde probíhá současně výstavba i rekonstrukce. Pokrok v kognitivních a mravních stádiích je předpokladem pro postup do vyšších stadií víry, avšak (stejně jako u mravního vývoje) nezaručuje posun k vyšším stadiím víry. Dospělí mohou zůstat uvězněni v libovolném stadiu. Fowlerova stadia nejsou vázána na nějaké náboženství nebo přesvědčení. Tento vývoj je podle něho stejný jak u křesťanů, židů, muslimů, hinduistů, tak humanistů, ateistů apod.¹³⁰

Dřímál popisuje Fowlerovu práci takto: „Teorie tohoto amerického baptistického teologa se netýká náboženské víry v úzkém slova smyslu, ale širšího chápání víry jako úsilí zakoušet a dát smysl vlastnímu životu, vytvářet zkušenost se sebou samým i s druhými a se světem prostřednictvím reprezentace bytosti, jež je ohraničená.“¹³¹

¹²⁹ Srov. HOLM: op. cit., 75–77.

¹³⁰ Srov. FOWLER W. James: Stages of faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, 1995, 89–115.

¹³¹ DŘÍMAL Ludvík: Katecheze jako výchova víry, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2002, 17.

Uvádím stádia nejen v období dětství, ale také v období dospělosti, aby bylo jasné, jak tento vývoj víry pokračuje.

Předstadium: nediferencovaná víra (narození až 4 roky)

- zde se vyvíjí základní důvěra k okolí (především rodičům)
- naproti tomu nedůvěra, stud, pochybnost a pocit viny vedou k osamění, nedůvěřivému a egoistickému postoji, což ztěžuje i vývoj víry

Stadium 1: intuitivně-projektivní víra: nevinný (víra raného dětství, předškolní věk)

- shodné s Piagetovým předoperačním obdobím a s Kohlbergovým prvním stadiem trestu a poslušnosti
- představivost převažuje nad logickými schopnostmi - pohled na svět se stává magickým
- dítě vnímá skutečnosti zejména intuitivně a emotivně a svůj způsob vnímání světa přenáší na Boha (antromorfismus)
- Bůh je pro ně bytost, která je schopná provádět velkolepé činy a která přímo reaguje na pozitivní a negativní chování dětí.
- v této fázi je vhodné vyprávění příběhů, které vysvětlují smysl náboženských rituálů a symbolů

Stadium 2: myticko-doslovná víra: prozaik (mladší školní věk)

- děti jsou uchváceny tím, co je pravda a co ne
- vzhlížejí k autoritám, aby si potvrdili své názory, než aby zkoumali vlastní zkušenosti
- víra spjata s doslovným výkladem vystupujícím v podobě morálního pravidla či postoje
- tendence věřit, že Bůh chce vždy to, co dítě a chápe svět tak, jak jej chápe ono
- nově se objevuje schopnost sdílet perspektivy druhých, nahlížet na řešení problémů z několika úhlů
- děti věří, že Bůh odměňuje dobré chování a trestá špatné, podle toho se i chová
- podoba Boha je oprost'ována od fantazijních představ a získává určité lidské rysy
- také mezi dospívajícími i dospělými je možné najít prozaiky

Stadium 3: synteticko-konvenční víra: loajální (dospívání)

- člověk vidí rozpory v příbězích a učeních
- mladí lidé jsou nejvíce ovlivňováni názory a hodnotami autorit

- silná připoutanost k důležitým skupinám (např. církev, vrstevníci apod.)
- pokud jsou požadavky jednotlivých skupin v rozporu, mohou lidé pozměnit své náboženské přesvědčení, aby vyhověli dané skupině či očekávání druhých

Stadium 4: individuálně-reflektující víra: hledač (mladý dospělý)

- mladí přijímají větší zodpovědnost za své přesvědčení, životní styl a závazky
- zkoumání vlastní zkušenosti, čemu opravdu věří, co je pravdivé
- úsilí je vedeno logikou a rozumem
- konflikty vytváří osobní dilemata

Stadium 5: spojující víra: vizionář (střední věk a dál)

- zmenšení závislosti na odměnách a hodnotách klanu
- pociťuje a prožívá silnou úctu k odlišným kulturám a tradicím, netrvá na tom, že existuje jedna neměnná pravda
- zjišťuje, že každá víra obsahuje pouze částečné porozumění pravdě a smyslu
- silně zakouší odpovědnost vůči světu jako celku
- jistá muka z rozporu touhy po univerzálním světovém společenství a poznáním aktuálních limitů

Stadium 6: univerzální víra: světec (nesmírně vzácné)

- „svět kolem člověka obsahuje všechny bytosti“
- disciplinovanost a aktivní sebeobětování v zájmu uskutečňování požadavků absolutní lásky a spravedlnosti
- má v úctě hodnotu každého jediného lidského života
- cítí se součástí oné síly, která usiluje o sjednocení světa
- často nebývá oceněn za svého života, ale až po své smrti¹³²

4.3 Falešné představy o Bohu

Nejprve je nutné vyjasnit si teologickou perspektivu a základy, ze kterých mylné představy o Bohu vychází. V Písmu sv. je psáno: „Boha nikdo nikdy neviděl, (...).“¹³³, což znamená, že jakákoli představa Boha, kterou si člověk vytvoří, je pouze střípkem toho, jaký Bůh opravdu je. Nejkonkrétněji můžeme Boha vnímat skrze vtělení Boha v Ježíši Kristu, protože Kristus je zároveň Bohem a zároveň člověkem. Má tedy přirozenost jak

¹³² Srov. FOWLER: op. cit., 122–199; Srov. WEST: op. cit., 154–157.

¹³³ Jan 1,18.

lidskou, tak Božskou.¹³⁴ Skrze Písmo sv. a tradici církve si můžeme alespoň částečně představit a ujasnit, jaký Bůh je. Stále však platí: „*Obraz Boha zůstává ve své plnosti a jako celek pro člověka nepochopitelný a neuchopitelný.*“¹³⁵ Je tedy pochopitelné, že si člověk vytváří o Bohu mnohdy zkreslené představy, pramenící často z jednostrannosti, ke které je člověk ve své nedokonalosti náchylný. Do této oblasti patří opět *vědomé i nevědomé* falešné představy o Bohu.

Zde bych se ráda věnovala především těm nevědomým představám, které mohou člověku negativně ovlivňovat jeho prožívání a život celkově. Budu se zabývat tedy určitými zkreslenými představami Boha, které nevedou člověka ke svobodě života, ale naopak k jakémusi duchovnímu i psychickému otroctví a nesvobodě.

Těmito představami se komplexně zabýval Frielingsdorf, pro kterého (coby pastorálního psychologa) je však důležitý ještě jeden teologický aspekt a to „*aspekt zla*“, který ve svých tezích zohledňuje a z kterých vychází. Prvotní jednota, ve které člověk původně žil s Bohem byla narušena odvrácením se člověka od zdroje jeho štěstí, života - samotného životodárného Boha. Tento čin přinášející zkázu se nestal pouze z vůle člověka. Příčinou odmítnutí Božích milostí byla osoba zlého ducha - Satana. „*Ďábel je ten, který „chce překážet“ Božímu úradku a jeho „dílu spásy“ dovršenému Kristem.*“¹³⁶ Tamtéž je také psáno, že zlo v modlitbě Otčenáš není tedy něco abstraktního. Označuje osobu satana, skrze něhož přišel na svět hřích a smrt, který ale nakonec bude poražen a celý vesmír tak osvobozen z hříchu a smrti. Také sv. Jan ve svém prvním listě píše: „*Víme, že jsme z Boha, kdežto celý svět je pod mocí Zlého.*“¹³⁷ Frielingsdorf z tohoto vychází a často nazývá nepřijatelné představy Boha z hlediska teologie i psychologie také démonickými. Věřt tedy, že tyto mylné představy, které působí lidem utrpení, zlo a odvádějí je od milosrdné a spravedlivé představy Boha, přicházejí vlivem démonů - zlých duchů. Tento teologický výklad falešných představ - tedy vlivem „*duchů škodících tělu a životu*“, „*svůdců ke hříchu*“, může být pro klasické ateistické psychology dost problematický. Pastorální psychologie však s teologickými výklady pracuje a navazuje na ně.

Nejčastějším výkladem vzniku těchto představ a pro dětství nejčastěji užívaným, je však propojení především psychologicko-sociální. Mylné nevědomé představy o Bohu se v dětství vytvářejí zvnitřněním nesprávných norem výchovy a negativními zkušenostmi dítěte nejčastěji s jeho nejbližšími. Myslím ale, že ani tyto dva výklady se navzájem

¹³⁴ Srov. KKC, čl. 464–483.

¹³⁵ FRIELINGSDORF: op. cit., 28.

¹³⁶ Katechismus katolické církve, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, 2851.

¹³⁷ 1 J 5,19.

nevyklučují. Jsou to spíše dva aspekty, které na člověka mohou působit a navzájem se ovlivňovat. Je proto nutné počítat s obojím i v náboženském působení na děti a mládež. Zajímavý je dále také pohled psychoanalytika Junga, který poukazuje další důležitý aspekt. Zastává totiž názor, že představa Boha předně odpovídá psychické skutečnosti člověka, a ne metafyzické realitě Boha. „Člověk si nemůže fakticky představit skutečnost Boha jinak - abychom uvedli jen jeden příklad - než pomocí používání většinou spontánně vzniklých nebo tradicí posvěcených obrazů, jejichž původ v psychice a psychickou povahu jejich působení naivní rozum ještě nikdy neoddělil od jejich nepoznatelného metafyzického základu (...) V případě pochybností je třeba se upamatovat na to, že obraz a výpověď jsou psychické pochody odlišné od jejich transcendentálního předmětu; neurčují ho, nýbrž ho pouze vykládají“.¹³⁸ Tedy Bůh je stále tůž, pouze naše představy se vzhledem k našim psychickým dispozicím mění a odrážení náš psychický stav. Z toho vycházel i Vácha, který napsal zajímavou myšlenku. „Jsem trochu nespůj z přednášek s tematikou falešných představ o Bohu, neboť všechny představy o Bohu jsou falešné.“¹³⁹ Tak myslím výstižně napsal pravdu o nevystižitelnosti Boží a věčném hledání Boha, kterého opravdu poznáme až na věčnosti. Také na těchto příkladech je zřetelně vidět úzká propojenost a nutnost rozlišení duchovních věcí od věcí psychických.

Velmi zajímavý je obor, který se zabývá jak falešnými představami Boha, tak komplexně duchovní a psychologickou problematikou. Dává si za cíl stavět most mezi teorií a praxí. Tímto oborem je pastorální psychologie. Náleží v souladu se svým cílem jednoznačně k pastorální teologii. Využívá poznatků, jak z teologie, tak psychologie a uvádí je do praxe v pastorační oblasti. Může být tak velkým přínosem zvláště pro kněze a další pastorační pracovníky. Nabízí komplexní znalosti pro hlubší porozumění lidem i metodické možnosti. Dále slouží také ale především k sebepoznávání a osobnímu zrání.¹⁴⁰ Tento obor může být přínosem i pro psychology tím, že prověřuje, nakolik silné křesťanské symboly mohou v naší společnosti být přínosem v psychoterapii a poradenství.¹⁴¹

Zkreslené představy Boha byly popsány více autory zabývajícími se psychologicko-náboženskou tematikou.¹⁴² Pro svoji práci jsem si ale vybrala zvláště německého pastorálního psychologa Frielingsdorfa, který se této problematice věnuje podrobně, komplexně a vědecky.

¹³⁸ JUNG Carl Gustav: Antwort auf Hiob, in FRIELINGSDORF, op. cit., 27.

¹³⁹ VÁCHA Marek: Modlitba argentinských nocí, Brno: Cesta, 2011, 16.

¹⁴⁰ Srov. STENGER Hermann: Problematika pastorální psychologie, <http://www.teologicketexty.cz/casopis/1989-4/Cislo-4> (1.4.2011)

¹⁴¹ Srov. RYŠAVÝ Ivan: Pastorální psychologie, <http://cspsych.psu.cas.cz> (10.4.2011)

¹⁴² Srov. Karikatury Boha, <http://www.vira.cz/Texty/Glosar/Karikatury-Boha.html> (26.2.2011)

Frielingsdorf vypracoval na podkladě svého výzkumu s 600 klienty podle typizovaných problémů a projevů několik nejčastějších nevědomých obrazů Boha. Ty pro něho byly také podkladem pro terapii s těmito lidmi, kteří dospěli k bodu, že je zapotřebí jejich životní situaci, která je pro ně silně zatěžkávací, řešit. Zde je také zjevné, že důsledky těchto mylných představ, jsou opravdu závažné a mají dopad na zrání člověka jak duchovní, tak psychické a celkovou kvalitu jeho života. V terapii je nutné tyto falešné představy demaskovat a odkryt jejich zvrhlost. Dále je nahradit představami životodárnými, které pramení z Písma sv. Cestou, jak odhalit tyto představy je tzv. „*metoda klíče*“, kdy je nutné zpracování vlastní minulosti a s ním i svého nevědomého obrazu Boha. Dále nalezení tzv. *klíčové pozice a klíčového slova*. Klíčovou pozicí je chápán nevědomý, emocionální, základní postoj k životu. Podle Frielingsdorfa vzniká v každém člověku ve fázi raného dětství prostřednictvím pozitivních a negativních výroků, signálů a poselství matky a otce. Přijetí nebo odmítnutí dítěte se ukládá v jeho nevědomí a je základnou pro další vývoj člověka s jeho představou Boha.¹⁴³ Jakousi nevýhodou tohoto výzkumu a tím i celkového pohledu je jednostranná cílová skupina, se kterou Frielingsdorf pracoval. Většina účastníků byli totiž kněží a řádové sestry, tedy velmi specifictí klienti a silně angažovaní věřící.

Trestající „Bůh - soudce“

Obraz této představy Boha je „*strach nahánějící a hrůzu vzbuzující Nad – Bůh*“¹⁴⁴. Bůh, který nemilosrdně trestá každý lidský přestupek, aniž by pátral po motivech lidského jednání. Nestrpí žádný odpor a neexistuje pro něj žádné milosrdenství. Tedy Bůh, kterému nezáleží na lidském štěstí, ale je chápán spíše jako tyran či dozorce.

Je zajímavé, že toto byla nejrozšířenější představa lidí a to 94 % ze všech zapojených do výzkumu. Představa, která je hluboko v přemýšlení a vnímání mnoha lidí. Tento životní přístup se projevoval u zkoumaných lidí psychosomatickými poruchami, nepřiměřenými úzkostmi, trvalými pocity viny nebo depresiemi atd. Další možnou reakcí, snahou, jak uniknout takto přísnému Bohu, je distancovat se. Tento hrozivý Bůh je zbaven moci tím, že se z něj udělá „milý Bůh“, který nás nechává žít, jak se nám líbí a kterého nemusíme brát příliš vážně – „starý dědeček s bílými vousy“. Jiným následkem může být také sebetrestání, které má Boha „uplatit“ a získat na svoji stranu.

¹⁴³ Srov. FRIELINGSDORF: op. cit., 66–110.

¹⁴⁴ Srov. tamtéž 17.

Variantou, která ještě více umocňovala zvrhlost této představy, byl tzv. *svévolný Bůh*. Jednající zcela nevypočitatelně. Takovému Bohu by se opravdu dalo jen těžko věřit. Tato představa měla často základ ve zkušenostech s rodiči, kteří byli ve svých citech rozpolceni, u nichž se střídala blízkost a náklonnost k dítěti s odstupem a odmítáním. Lidé, kteří podleli této představě, pochybují o spolehlivosti a věrnosti Boží. Někdy se to může projevit i např. množstvím rituálů, kterými se tak chtějí svévolnému Bohu ubránit. Nejmarkantnějším znakem tohoto pojetí Boha je tedy především hluboká nedůvěra vůči Bohu.

Další variantou této představy je *přísný a všemohoucí Bůh – otec*. „Tváří v tvář této velké otcovské autoritě člověku nezbyvá, než zaujmout roli hodného a poslušného dítěte“.¹⁴⁵ Modelem tohoto obrazu většinou stál opět vlastní otec, tak jak byl prožíván v dětství.

Démonický „Bůh smrti“

Tuto mylnou představu Frielingsdorf popisuje následovně: „*démon, který nepřináší život, ale smrt*“.¹⁴⁶ Může vykonávat svůj negativní vliv také proto, že je vědomě považován za „dobrého ducha“, za Boha života. Frielingsdorf popisuje prapříčinu tohoto „bludu“ např. v odmítavém přístupu matek těchto lidí s častým přáním jejich smrti.

V kapitole o prenatalním vývoji je zřetelné, jak dítě v matčině lůně vnímá a reaguje na pocity matky. Silné negativní prožívání těhotné vůči ještě nenarozenému dítěti se i podle mého názoru musí nějak projevit. Frielingsdorf mluví jak o důsledcích na tělesné, tak psychické zdraví těchto lidí. „Nechtěné děti jsou tak vystaveny většímu riziku, že budou nemocné, podvyživené, méně vyvinuté nebo že se narodí předčasně. Odmítání těhotenství může vést dokonce k depresivnímu ladění psychiky dítěte, k jeho pozdějším neurotickým způsobům chování nebo k psychosomatickým onemocněním.“¹⁴⁷ Pro lidi s touto představou Boha a touto zátěží ze své historie je opět velmi těžké důvěřovat druhým, sami sobě a skrze tyto všechny souvislosti i Bohu. Postoj k životu těchto lidí je většinou beznadějný až zoufalý, mnohdy s přáním vlastní smrti. Člověk se může utíkat k jistým pojišťovacím taktikám, které mají zabránit Bohu – smrti, aby jim nemohl uškodit. „Takové chování lze srovnat s jistým druhem perfekcionismu, který znamená, že žiji jakoby uvnitř koule, která svým tvarem neskýtá žádnou plochu, kde bych mohl být napaden, která ale

¹⁴⁵ Srov. tamtéž 127.

¹⁴⁶ Srov. tamtéž 129.

¹⁴⁷ Srov. tamtéž 132.

nemá ani žádnou stabilitu a žádnou živoucí identitu. Vlastní život, nějaké hrany, slabosti, vlastní potřeby nebo touhy nejsou dovoleny.“¹⁴⁸

Frielingsdorf shrnuje: „Kdo se už v mateřském lůně strachoval o svůj život, jehož si nepřáli rodiče, jehož „zasvětili smrti“ nebo „zaživa pohřbili“, kdo už jako plod prožíval, jak se jeho matka zmítá v citovém rozpolcení mezi přijetím a odmítnutím jeho života, žije nevědomě ve stínu smrti a připadá si, jako by žil pod mocí znamení smrti.“¹⁴⁹ To je opravdu velice závažný závěr a velmi tíživé důsledky nezodpovědného chování rodičů.

„Bůh – účetní“ a „Bůh zákona“

*„Bůh – robot, který automaticky registruje a zapisuje každou chybu a každé provinění člověka proti zákonu s ohledem na velké a konečné zúčtování při posledním soudu.“*¹⁵⁰ Tedy Bůh, kterému nic neříká cit a osobní přístup k člověku jako svobodné bytosti. Následkem takovéto představy mohou být lidé se skrupulentním jednáním a s pocity viny, že nenaplnují své životní povolání. Ve svém výzkumu Frielingsdorf odhalil až 52 % lidí s touto falešnou představou Boha. Někteří z nich objevili paralely mezi chováním svých rodičů z dětství a chováním Boha – účetního: např. matka, která žaluje otci hříchy dětí a otec, který provede trest. Tito lidé jsou tak ve stálém zajetí rodičovských příkazů a zákazů. Nedospěli tedy ke svobodné autonomii „dětí Božích.“¹⁵¹ Již z toho je patrné, že to musí být opravdu falešná představa, v porovnání s Božími přísliby¹⁵², které slibují naplnění a blaženost ve vztahu s Bohem.

Přetěžující „Bůh výkonu“

*Tato mylná představa se jasně snaží o přetížení člověka, někdy až o určité sebezničení na základě zkresleného pojetí ctností, především ctnosti pracovitosti. Ovšem v nepřiměřené míře. Člověk je opět v zajetí mylné představy, že činí dobře a s usilovností plní Boží vůli. Výsledky, plody tohoto životního postoje jsou však vyčerpání až sebedestruktivní tendence, vycházející ze špatně chápané lásky k druhým, která tak nestojí na zdravé sebelásce, o které hovoří Písmo sv. veršem: „Miluj Boha svého celým svým srdcem, celou svou myslí a celou svou silou. A bližního jako sebe samého.“*¹⁵³ Člověk může svoji sebehodnotu odvozovat pouze od toho, jaký výkon je schopný podat a jak je úspěšný. „Tento začarovaný kruh výkonu a uznání nikdy nemůže vést k pravdivému

¹⁴⁸ Srov. tamtéž 135.

¹⁴⁹ Srov. tamtéž 138.

¹⁵⁰ Srov. tamtéž 148.

¹⁵¹ Srov. Řím 8,21.

¹⁵² Srov. Ž 33,18; Jb 36,7.

¹⁵³ Srov. Dt 6,5; Mt 22,37–39, Lk 10,27.

prožívání vlastní hodnoty. Člověk zde neutváří svůj vlastní život, ale je závislý na náklonnosti „Boha“ a druhých lidí.“¹⁵⁴ Neúspěch je léčen ještě většími výkony. Často se dle Frielingsdorfa vyskytuje u lidí tzv. „*duchovní aktivismus*“ – tedy, vše pro druhé a pro práci pro církve a pro sebe nic. Někdy i ve formě přílišného asketického radikalismu, která nemá v lásce sebe samého, ale pouze oběť pro druhé.

Nápadně velký počet prvorozených v této skupině lidí (35 %) je dle Frielingsdorfa důsledkem brzké nutnosti převzetí zodpovědnosti za druhé (mladší sourozence) a výsledek nezdravě uchopené výchovy a vedení rodičů, které toto po nejstarších dětech vyžadovali. To je také námět k přemýšlení pro rodiče, kteří si myslí, že nejlepším způsobem, jak vychovat dítě, je předat mu, co nejvíce zodpovědnosti za druhé a nejlépe v jeho nejranějším věku.

Dopad takového přístupu na duchovní dimenzi vztahu k Bohu je opět mylné přesvědčení, že lásku Boží si je třeba zasloužit a měří se v poměru k výkonu, který vydáme. Toto téma řešil již sv. Pavel, jsme-li ospravedlněni ze skutků zákona nebo milostí Ježíše Krista (z víry v Ježíše Krista). Jeho názor byl jasný - pouze milostí. I v dnešním katechismu je o tom dostatečně psáno a také řešeno v soteriologii a to v nauce o spasení ze skutků.¹⁵⁵ Frielingsdorf píše, že hlubší důvod tohoto duchovního přístupu (výkonu) je často z velkého strachu ze samoty a z vlastní prázdnoty (která je opět dána neláskou vůči sobě samému).

4.4 Milosrdný a laskavý obraz Boha dle Zjevení v Písmu sv.

Vyobrazit Boha v celé jeho velikosti, dobrotě a moudrosti je zcela jistě nemožné a nad lidské síly. Už sv. Pavel ve svém listě do Říma píše: „Jak neproniknutelná jsou jeho rozhodnutí a neprobádatelné způsoby jeho jednání!“¹⁵⁶ Toho si je vědoma i celá teologie, která učí, že můžeme říct, co Bůh není, ale ne, co Bůh je. Výstižně o nepochopitelnosti Boží píše i Vácha: „Bohu, o kterém nevíme, kdo je. Ke kterému se sice modlíme, ale když začneme přemýšlet, co se to skrývá za těmi třemi písmeny, propadáme se do tmavého vzduchoprázdna. Filozofie nás zavede na kraj propasti, víra je krokem vpřed do temného nic, k Bohu, o kterém mystici shodně vypráví, že je jiný, než jsme schopni popsat, neboť všechny naše popisy, jak ty dětské, tak popisy nejvybroušenějších teologických spekulací, vznikly všechny někde na naší maličké planetě, ztracené v černém vesmíru nad Andami. Bůh, o kterém Eckhart říká, že není ani dobrý, ani moudrý, neboť kdyby něco bylo dobré,

¹⁵⁴ FRIELINGSDORF: op. cit., 161.

¹⁵⁵ Srov. KKC, čl. 1987–2011.

¹⁵⁶ Řím 11,33.

bylo by možno myslet lepší a nad to ještě nejlepší, ale takový Bůh není, neboť je Tvůrce vlastností, Tvůrce dobra i moudrosti (...).¹⁵⁷ Přesto vše, však určité střípky do mozaiky života o Boží velikosti máme právě v Písmu sv. Dále, jak píše katechismus, jej můžeme poznávat i ze stvořených věcí přirozeným světlem lidského rozumu. Bez této schopnosti by člověk nemohl přijmout Boží zjevení. Zvlášť také proto, že je stvořen k Božímu obrazu.¹⁵⁸ Frielingsdorf uzdravující obrazy Boha popsal a využívá ve své praxi.

Tyto životodárné obrazy Boha jsou velmi podstatné také pro utváření zdravého duchovního vývoje dítěte. Jsou důležité pro vytvoření pevného základu, na kterém bude stavět svůj vztah k Bohu a díky kterému také bude vnímat všechno, co prožije. Následně také bude pod těmito zkušenostmi zaujímat svůj vztah k církvi a celkově k náboženství. Nyní již ale k samotným obrazům.

Bůh, který stvořil každého člověka jako svůj obraz a dává mu život v plnosti¹⁵⁹

Boha poznáváme jako životodárce, který ze své lásky stvořil náš svět.¹⁶⁰ Tedy moudrý, všemocný, ale především láskou naplněný Bůh, kterému jde především o dobro a naplněný život člověka.

Dítěti je tento obraz Boha také blízký a přirozený již od raného věku. Přirozeně se začíná orientovat ve svém prostředí a ptát se po smyslu a zdroji věcí, které jsou okolo něho. Odkud se vzaly ty krásné věci, příroda, slunce atd. S úžasnou samozřejmostí přijímá, že to musel někdo stvořit a že ten někdo tedy musí být naprosto jedinečný. Zároveň také laskavý, protože např. v přírodě bývá dítě tak šťastné a spokojené. Nepotřebuje tedy složitá vysvětlení, stačí mu, že Boha tak také cítí a vnímá.

Bůh, který jako Pastýř doprovází člověka a chrání jeho život¹⁶¹

Je to opět obraz Boha, který vzbuzuje velkou důvěru. V Písmu sv. můžeme nalézt citát v proroku Izajášovi: „Jak pastýř pase své stádo, beránky svou paží shromažďuje, v náruči je nosí, březí ovečky šetrně vede.“¹⁶² Je to Bůh, který se o lidi s láskou neustále stará a pečuje o ně. Dává tak ve své lásce smysl jejich životu. Neopouští je zvlášť, pokud jsou v těžkých situacích, ale chová je ve své náruči, jako matka své dítě, když pláče. Dalším úryvkem z Písma, který vystihuje tuto láskyplnou péči Boží, je Žalm 23.

¹⁵⁷ VÁCHA: op. cit., 14.

¹⁵⁸ Srov. KKC, čl. 355-361.

¹⁵⁹ Srov. FRELINGSDORF: op. cit., 173-174.

¹⁶⁰ Srov. Gn 1.

¹⁶¹ Srov. tamtéž 174-175.

¹⁶² Iz 40,11.

„Hospodin je můj pastýř,
nebudu mítí nedostatek.
Dopřává mi odpočívát na travnatých nivách,
vodí mě na klidná místa u vod,
naživu mě udržuje (...).
I když půjdu roklí šeré smrti,
nebudu se bát ničeho zlého,
vždyť se mnou jsi ty (...).“¹⁶³

Obraz pečujícího Pastýře má úzkou souvislost také s Ježíšem Kristem. Ten se dává poznávat ve svém podobenství o Dobrém pastýři, který pečuje a zachraňuje ztracenou ovci a přivádí ji zpět do svého stáda.¹⁶⁴ V Janově evangeliu je pastýř také ten, který dává za ovce svůj život¹⁶⁵, jako předzvěst utrpení a smrti Ježíše Krista na kříži.

Děti obraz Dobrého pastýře také přirozeně chápou. Mají zkušenost s péčí matky a otce, kteří je nosí v náruči a chrání před vším, co by jim mohlo ublížit. Také znají mnoho příběhů o pastýřích, kteří chrání své ovce před zlými vlky. Není tak pro ně těžké pochopit láskyplnou péči Boha jako pastýře, kterému jsou svěřeny i ony a je pro ně přirozené nechat se tímto pastýřem chránit a vést.

Bůh, který jako „mateřský“ Otec pečuje o lidi¹⁶⁶

Tento obraz je zvlášť důležitý pro lidi, kteří zažili jako děti špatnou zkušenost se svým otcem a projektují ji i na Boha. Zde vidíme Boha jako starostlivého a laskavého Otce, který chce štěstí člověka. Ježíš v evangeliích nazývá Boha svým Otcem nesčetněkrát. Vždy s hlubokou důvěrou, vědomím jeho blízkosti, v úctě a lásce. Svědčí o tom i neznámější modlitba Páně, kterou Kristus promlouvá ke svému Otcovi a učí ji také své učedníky. Bůh je zde viděn jako milosrdný v každém okamžiku. Zvlášť, když se člověk, který ho opustil, opět navrací. Bůh – Otec ho znovu a znovu s odpuštěním přijímá. Otcovskou láskyplnou péčí a přijetí můžeme vidět zvlášť na podobenství o „marnotratném synu.“¹⁶⁷ Bůh – Otec tedy není despota a tyran, jak popisují ve falešných představách Boha, ale spravedlivý a především milující a odpouštějící Bůh.

Dětské vidění Boha přesně odpovídá tomuto obrazu. Je jim blízká osoba jejich vlastního otce a snadno si tak mohou přestavit i Boha. Zvlášť pokud jejich biologický otec

¹⁶³ Srov. Ž 23.

¹⁶⁴ Lk 15,3.

¹⁶⁵ Jan 10,14.

¹⁶⁶ Srov. FRELINGS DORF: op. cit., 175–176.

¹⁶⁷ Srov. Lk 15,11–32.

jim projevuje svoji lásku, něhu a péči, nemají problém s vytvořením představy milujícího Boha – Otce. Leistová však upozorňuje, že s otcovstvím Boha bychom měli seznamovat až starší děti. Bůh je zcela jiný Otec, než jejich vlastní.¹⁶⁸ Do tohoto přeneseného vztahu se zapojuje i obraz, jak vnímají svoji matku, jako všeuspokojující princip. Problém ale nastává tehdy, pokud rodiče neplní dobře své otcovské a mateřské povinnosti a nenaplňují jeho potřebu a touhu po láskyplné péči. Dítě, které zažívá chladný přístup matky nebo despotického otce, apod. si s obtížemi vytváří obraz Boha – Otce jako pečujícího s něhou a láskou.

Bůh, který s člověkem trpí a svým utrpením a smrtí ho osvobodil k životu¹⁶⁹

Bůh, tím že se zjevil v Ježíši Kristu a sám prožil utrpení, úzkost a bolest, se často může přirozeně stát přítelem těch, kteří sami trpí. „Bůh sestoupil tak hluboko a sdílí s nimi jejich těžký osud, že s nimi trpí.“¹⁷⁰ Lidské utrpení také ale nabývá smyslu v Ježíšově vzkříšení, z cesty ze smrti a bolesti k životu a slávě, jak čteme v Novém Zákoně. Ve Starém Zákoně je Bůh – Hospodin, také pohnut soucitem a utrpením svého lidu, jak najdeme ve druhé Knize Mojžíšově. Bůh zde dobře ví o bolestech a trápeních svého (izraelského) lidu a vyvádí jej z egyptského otroctví.¹⁷¹ Také v Izaiášovi se dále píše o trpícím služebníkovi, který bude vyvýšen,¹⁷² jako předzvěst trpícího Krista.

Trpící obraz Boha tak může být velkým povzbuzením a útěchou jak pro hluboce zraněné lidi, tak cestou k pochopení smyslu svého trápení. Může také být hlubokým prožitkem pro mladé, kteří zvlášť citlivě reagují na projevy lásky, které jdou až za hranice sebeobětování. Pro děti však může být tento obraz Boha velmi náročný a jistým způsobem i drastický. Je proto lépe jim Krista trpícího přibližovat až později. Je tak lépe vyzdvihnout z příběhu především pozitivní a nadějeplný smysl a jádro poselství, radost veliké události vzkříšení.

¹⁶⁸ Srov. LEISTOVÁ: op. cit., 17.

¹⁶⁹ Srov. FRELINGSDORF: op. cit., 176–177.

¹⁷⁰ Srov. tamtéž 176.

¹⁷¹ Srov. Ex 1,1-40,38.

¹⁷² Srov. Iz 52-53;63.

5 NÁBOŽENSKÁ VÝCHOVA JAKO PŘEDSTUPEŇ A SOUČÁST KATECHEZE

Duchovní vývoj je u dětí a mládeže úzce spjat s náboženskou formací, která může mít velký vliv na přirozený duchovní i psychický vývoj člověka. Náboženskou formací u dětí a mladých lidí myslíme jak náboženskou výchovu, tak katechezi. Náboženská výchova je předstupněm katecheze ve smyslu jakési přípravy na opravdovou katechezi. *Náboženská výchova např. podle Exelera pomáhá zcitlivět pro to, co je ukryto za tím, co stojí v popředí a je uchopitelné – pro to, co dává člověku a jeho světu smysl, a uvádí do přiměřených výrazových forem pro vztah člověka k podstatě dávající smysl jeho bytí.*¹⁷³ Uvádí děti a mládež celkově do náboženství, se vším co k němu patří. Především k zamyšlení nad smyslem jejich života a vztahu k různým náboženstvím, která mají za cíl přiblížit jim střípek z tajemství člověka samého a věcí, které jej přesahují. Náboženská výchova má tak mladé lidi vést k odpovědím na vnitřní, hloubavé otázky po smyslu bytí, nebo spíše ještě k otázkám, které k odpovědím vedou. Náboženské výchově jde tedy především o růst, uchopení smyslu jejich života, o všestranný rozvoj. Má dotvářet životní mozaiku dětí jako bytostí bio-psycho-sociálně-duchovních. Katecheze vede dítě dál k jeho osobní víře v Ježíše Krista, jako přítele a Spasitele. Navazuje tak na základ, který se náboženskou výchovou vytváří a dává mu osobní směr.

Ve druhé kapitole bylo definováno, co je náboženská výchova obecněji. Součástí náboženské výchovy jsem uvedla také tzv. křesťanskou výchovu, která je s ní v úzkém vztahu. V následujících kapitolách se budu zabývat právě touto výchovou, která se ještě více blíží ke katechezi. Jádrem křesťanské výchovy směřuje stejně jako u katecheze ke vztahu k Ježíši Kristu a jeho učení.

5.1 Základy křesťanské výchovy vzhledem k vývojovým předpokladům dítěte

Při vytváření a ujasňování si zásad jakékoli výchovy, tedy zvláště i zdravé výchovy křesťanské je nutné, vycházet z vývojového stupně - *kognitivního (rozum), morálního (vůle) i psychosociálního (cit)*, v kterém se dítě právě nachází. Díky komplexu těchto

¹⁷³ MUCHOVÁ Ludmila: Cíle náboženské výchovy, in: Náboženské vzdělávání a katecheze ve farnostech, Praha: Česká biskupská konference, 2007, 12.

složek, které jsou základem prožívání i chování každého dítěte, můžeme vytýčit zásady, které jsou pro výchovu podstatné.

5.1.1 Citová oblast

Citové vnímání je u dítěte jedním z nejsilnějších mohutností. „*Hlavním smyslem výchovy založené na citovém prožívání je zprostředkování zážitku údivu, respektu a úcty k životu, vlastní jedinečnosti i vcítění se do prožitků druhého a konečně i vnímání přesažných skutečností.*“¹⁷⁴ Tedy podstatných zkušeností, které díky ve svém vývoji potřebuje a které pro něho mohou znamenat velký přínos pro vytváření osobní identity, vztahu druhým i v duchovní rovině vztahu k Bohu. Dítě si tvoří určitý citový obraz toho, co prožívá nebo poznává a to v něm často zanechává mnohem hlubší stopu, než pouze slovním, rozumovým vyjadřováním. S tím je nutné ve výchově počítat a využít toho.

Na základě zážitkového učení uvádí přehledně Plešková čtyři základní dimenze vyučování náboženství menších dětí.

1. *Hledání vlastní identity*: hledání vlastního místa na světě, nového vztahu a přístupu k již známým věcem, uvědomění si vlastní jedinečnosti, upevnění vnitřní rovnováhy a zdravého sebevědomí posilovaného pozitivně emocionálně.
2. *Osvobození od strachu*: osvobození dítěte od strachu, že dělá něco špatně, od strachu nebo studu říci upřímně, co si myslí, co cítí, co ví, a osvobození od strachu před skupinou, před jejím posměchem a jejím nepřátelským postoje. Dítě potřebuje opakovaně prožívat úspěšné překonání situací, z nichž mělo strach, vyprávět si příběhy o jiných lidech, kteří v podobných situacích zvítězili, prožít také důvěru dospělého i ostatních dětí.
3. *Sociální cítění a empatie*: na základě identifikace s konkrétním člověkem. Děti s ním musí spoluprožívat jeho situaci. Velký význam zde může mít používání dramatizace nebo zážitkového předmětu, který toho člověka nějakým způsobem charakterizuje.
4. *Ticho*: to je jedna z nejdůležitějších oblastí, kterou musíme nechat dnešním dětem prožít, aby byly schopny setkávat se samy se sebou a s Bohem. Děti se musí naučit vnějšímu tichu, aby mohly naslouchat druhým anebo příběhu, který vypráví učitel, ale musí také zažít, jak je ticho potřebné, když se chtějí soustředit k vytvoření

¹⁷⁴ POHNEROVÁ: Duchovní a smyslová výchova, in: HERCIKOVÁ Pavla Edita: Křesťanská výchova dětí, Praha: Pastorační středisko při Arcibiskupství pražském, 2002, 55.

něčeho pěkného nebo když chtějí něco pozorovat. Zásadní je zážitek, že ticho může být příjemné.¹⁷⁵

5.1.2 Rozumová oblast

Rozumovou složku nelze podceňovat, na druhé straně ale ani přeceňovat a to také při výchově dětského života z víry. „ (...) *pokud by víra nebyla spjatá s rozumem, nemohla by být spjatá ani s životem, protože právě rozumovost, racionalita je pro život člověka typická.*“¹⁷⁶ Patří k dimenzím dítěte stejně jako cit a vůle. Nebylo by ale určitě dobré spokojit se s pouhým naučením faktů a to zvláště v náboženské oblasti, ale je dobré podporovat uvažování dítěte, vést ho ke třídění si vědomostí a propojit je s vnitřní zkušeností a prožitkem, jak to jen stupeň jeho vývoje umožňuje.

Shrňme tedy výchovné principy, které rozvíjejí myšlení dítěte:

1. *Nápodoba*: dítě se učí především tím, co vidí kolem sebe a opakuje to. Tento princip je propojen s dalším, kterým je vzor autorit – dítě dělá to, co ten, který je pro něj důležitý. Později však může dojít k tomu, že si dítě začne zdůvodňovat nápodoby a přemýšlet o nich.
2. *Učení memorováním, učení z paměti*: je dobré naučit dítě z paměti určité věci, které se opakují a které potřebuje, mělo by však chápat smysl toho, co se učí a proč se to učí, také např. význam jednotlivých slov.
3. *Konkrétnost dětského myšlení*: vychovatel by neměl mluvit obecně a vyvarovat se jakéhokoliv anonymního a neosobního vyjadřování.
4. *Zásada názornosti, přiměřenosti, trvalosti obsahu, tj. pravdivost*
5. *Symbolické vyjádření*: klad symboliky je větší vnímatelnost smysly, což je u dítěte důležité. Používají se zástupné předměty, obrazy, gesta, symbolické pomůcky a činnosti. Děti se pomalu učí objevovat i skryté významy těchto věcí.¹⁷⁷

5.1.3 Oblast vůle

Sebekázeň je důležitým předpokladem, aby se dítěti podařilo dovést započatou věc, úkol do svého konce. Je tedy důležitá jak pro tvůrčí schopnosti dítěte, tak pro jeho etickou výchovu. Sebekázeň se rodí na základě vnitřní motivace, proto je dobré využívat

¹⁷⁵ Srov. PLEŠKOVÁ: Školenie síl, in: HERCIKOVÁ: tamtéž 55–56.

¹⁷⁶ GIUSSANI Luigi: Riziko výchovy, Praha: Zvon, 1996, 19.

¹⁷⁷ Srov. HERCIKOVÁ: op. cit., 56–57.

prostředky, které dítě zaujmou, při kterých se nenudí a při kterých je pro něj podstatný cíl, který zvláště motivuje. Např. formou poutavé hry s nějakým vyvrcholením. Houževnatost vedoucí k cíli musíme však rozlišit od tvrdohlavosti, která nerespektuje zájmy ostatních, vidí jen svůj prospěch a omezuje svobodu a přání druhých.¹⁷⁸ Zde je opět prostor pro učení děti Božímu řádu a uplatňování Zlatého pravidla¹⁷⁹.

Sebekázeň v etické výchově je motivována, dosahováním podobnosti se vzory dítěte. Těmi mohou být jak rodiče, tak jeho patron, světci apod. Také cvičení sebekázně odpíráním si (jakýmsi sebezapřením) musí být v souvislostech s reálným životem a ne formou samoučelného odříkání se něčeho kvůli Bohu. Zde Leistová píše, že život přináší sám příležitosti ke zdravému odříkání si, např. když dítě nemůže být se svojí matkou, protože ta se musí postarat o mladšího sourozence. Nebo když je čas rozdělit se, se svým kamarádem, který si zapomněl svačinu doma apod.¹⁸⁰ Toto odříkání je spojeno s obětavostí vůči druhým, která je zdravou stránkou formace sebekázně a náboženské výchovy. Dítě se tak učí, že Bůh má radost, když samo udělá radost někomu druhému, ne když trápí samo sebe.

5.2 Rodina jako základní prostředí křesťanské výchovy

Výchova dítěte obecně jistě začíná a nejintenzivněji probíhá v rodině. Od narození dítěte (samozřejmě i před narozením) jsou rodiče ti, kdo o něj pečují, tedy nejbližšími lidmi, ve které má obvykle dítě největší důvěru. Stejně tak výchova křesťanská by měla mít svůj základ v křesťanské rodině. Rodiče, kteří se hlásí ke křesťanství, svojí vírou prožívají a projevují ji i navenek, jsou zpravidla nejsilnějšími příklady pro své děti a později i pro mládež (bez ohledu na to, jestli to dospívající přiznává či vědomě přijímá). Křesťanství, pokud je opravdu žito, má mnoho pravidel či lépe zásad a podnětů pro praktický život, chování či smýšlení. Pro křesťanské rodiče je důležité křesťanské hodnoty, které poznávají jako životodárné a správné, předávat svým dětem přirozeně výchovou. Rodina tak hraje nezastupitelnou roli ve formování osobnosti dítěte a nejvýznamněji ovlivňuje jeho celkové zrání a vývoj.

Rodiče jsou také v náboženském ohledu prvními katechety svých dětí. Budují základ pro náboženský i duchovní růst, víru, vnímání Boha a vytváření si obrazu Něm. „Pro tuto výchovnou povinnost jsou rodiče svědectvím vlastního života prvními hlasateli

¹⁷⁸ Srov. tamtéž 57.

¹⁷⁹ Srov. Lk 6,31.

¹⁸⁰ Srov. LEISTOVÁ: op. cit., 61.

evangelia svým dětem. A ještě víc: když se s dětmi modlí, když s nimi čtou Boží slovo a za pomoci svátostí je začleňují do nejvnitřnějšího tajemství Kristova eucharistického a církevního těla, stávají se dokonale rodiči. To znamená, jsou rodiči nejen tělesného života, ale i toho života, který v obnově Duchem svatým tryská z Kristova kříže a zmrtvýchvstání.¹⁸¹

Jistě může být otázkou, je-li křesťanská výchova pro dítě přirozenou, zdravou formací, která pozitivně rozvíjí jeho osobnost ve všech jeho dimenzích a podporuje ho tak v růstu ke svěbytnosti a svobodě. Jako každá výchova i výchova křesťanská musí prvořadě respektovat vývojové potřeby dítěte a znát možnosti, jedinečnosti a úkoly daného věku. Opravdová křesťanská výchova tak nikdy nemůže být odtržená od reality a adekvátního působení na dítě.

Prenatální období (početí až porod)

V dnešní době se čím dál tím více hovoří také o *chování plodu*, jeho reakcích na matku a celkově o komunikaci s matkou již v tomto období vývoje dítěte. Právě proto je v tomto období velmi důležité chování a prožívání matky. Profesor Thomas Verny říká: „Emoční radar plodu je tak citlivý, že zachycuje i nejjemnější záchvěvy mateřských citů.“¹⁸² Je citlivý jak na psychickou pohodu a vyrovnanost matky (nebo samozřejmě i opak), tak správnou životosprávu tělesnou (stravovací, spánkový a pohybový režim). Zároveň se již v tomto období začíná rozvíjet *vztah matky a dítěte*. Vazba, která se rozvíjí mezi nimi po narození, je pokračováním vztahu vytvořeného již v prenatálním období. Zvlášť rozhodující význam pro dítě má jeho (psychické) přijetí či nepřijetí rodiči. Právě odmítání dítěte může mít také své dalekosáhlé následky. Nepřijme-li matka své dítě, může se to jistě odrazit současně i v péči a starostlivosti o sebe a následně i na zdraví samotného dítěte. Dítě všechny negativa ze strany matky vnímá a může tím být jeho vývoj zpomalen až ohrožen.

Doba těhotenství je zvláštním obdobím i pro vztah matky a jejího partnera (většinou otce dítěte). „Nový pohled ukazuje, že láskyplný vztah manželů je nezbytný pro správný vývoj plodu v těle matky. Vhodná tělesná, duševní a duchovní aktivita manželů se kladně zapisuje do těla i duše „človíčka“ v bříšku mámy. Upozorňuje také na to, že dobré prožívání těhotenství omladí matku duševně i tělesně a upevní její zdraví. Doba těhotenství

¹⁸¹ Familiaris Consortio. O úkolech křesťanské rodiny v současném světě, Praha: Zvon, 1996, 39.

¹⁸² SMAHEL: Rozhlasové přednášky, 18.

je jedinečnou příležitostí k proměně a růstu manželů i navázání těch nejpevnějších pout mezi nimi.“¹⁸³

Velmi zajímavá je určitě také otázka, kdy vlastně začíná duchovní vývoj dítěte. Duchovní vývoj, v křesťanském pojetí vztah k Bohu, má úzkou souvislost právě s důvěrou, kterou dítě naváže ke svému okolí, v prvopočátku především ke své matce. A to se děje již v tomto období. Proto si myslím, že základy duchovního vývoje jsou již v prenatálním období dítěte. Smahel hovoří také o vlivu modlitby matky na její dítě. “Velmi zajímavé jsou postřehy z oblasti duchovní. Při odevzdané modlitbě budoucí matky se dítě bytostně zklidňuje. Stejně je tomu, když budoucí maminka zpívá při bohoslužbě duchovní písně. Tím se dítě doslova naladí a prožívá okamžiky blaha, které mají pozitivní vliv na celý jeho vývoj. Věřící žena, která se k Bohu opravdu odevzdaně modlí, přispívá k harmonickému vývoji svého dítěte.“¹⁸⁴ To se samozřejmě úzce váže také k psychické pohodě, která z důvěrného vztahu k Bohu vyplývá a o které jsme již hovořili.

Shrneme-li tedy zmíněné poznatky, dojdeme k závěru, že děti, které jsou svými rodiči chtěny, přijaty a s radostí a péčí očekávány, mají velké předpoklady být duševně i duchovně vyrovnanější a jejich celkový růst a vývoj je zpravidla i harmoničtější, na rozdíl od dětí nepřijatých, které se rodí z nelaskavých vztahů, bez patřičné prenatální péče.

Chtěla bych ale zdůraznit ještě jeden aspekt ve výchově a to jakýsi celostný pohled na dispozice a postoj rodičů k výchově. Dítě je ovlivňováno především rodiči, jací jsou, takový vzor budou mít jejich děti. West ve své knize Dobrodružství psychického vývoje říká: „Když jsou rodiče okouzleni svým vlastním hledáním, mohou povzbuzovat i své děti, aby bez váhání podnikly to největší dobrodružství života.“¹⁸⁵ Tak i vnitřně hledající a o harmonii usilující rodič může mít větší naději, že i jeho dítě (podle jeho vzoru) půjde cestou sebenalezení.

Kojenecký věk (0-1. rok) – Důvěra proti nedůvěře

Ve většině knih o růstu a vývoji dítěte, ale i z vlastních zkušeností poznáváme, že pro jeho dobrý start do života je podstatných mnoho věcí. Důležitou podmínkou pro zdravý psychický a duchovní růst je opravdu především *základní důvěra*, důvěra, kterou si novorozenec vytváří k okolnímu světu. V tomto období je to především důvěra k jeho matce. Potřeba láskyplného přijetí a starostlivé péče, která ovšem nezapomíná ani (a to především) na jakýsi „*partnerský dialog*“ s dítětem, je prvořadým úkolem lidí, kteří se o ně starají – zvláště matky. „(...) kojeneček může rozvíjet schopnost a naději na možnost

¹⁸³ Srov. tamtéž 15.

¹⁸⁴ Srov. tamtéž 17.

¹⁸⁵ WEST G. Kenneth: Dobrodružství psychického vývoje, Praha: Portál, 2002, 106.

ovládnutí vlastního světa jen tehdy, když důvěřuje své aktivitě a mobilitě, když aktivně vytváří poměr k matce, je za to odměňován a tím vykonává vliv na matku a působí změny v chování matky.“¹⁸⁶ Naplnění těchto potřeb umožní (nebo také neumožní) dítěti harmonický přístup k okolnímu světu, především skrze vztahy k lidem, se kterými se setkává. Erikson tuto myšlenku ještě dále rozvíjí. „(...) „důvěra“ jako základní životní pocit, o jejíž prožití v kojeneckém věku jde, vyjadřuje „vzájemnost“. Důvěra jako všeobecný stav nevypovídá jen o tom, že se člověk naučil spoléhat na opatrovníky z okolí, na jejich solidnost a stálost, ale také o tom, že se člověk může spolehnout sám na sebe (...).“¹⁸⁷ Tedy nejenom důvěra v okolní svět skrze vztahy, ale s tím související také důvěra ve schopnosti sebe samého – tj. počínající sebedůvěra.

Naplnit potřeby takto malého dítěte, byť se to může zdát jednoduché a mnozí to také mohou tvrdit, není tak jednoduché. Pokud matka a blízké okolí nezvládají péči o dítě, dochází, jako v každém vývojovém období, k narušení rovnováhy harmonie dítěte – neuspokojení, které s sebou přináší deprivaci¹⁸⁸ dítěte. Můžeme sledovat dva protipóly nesprávného přístupu matky.

1. Příliš úzkostlivá výchova

2. Zanedbávající výchova

Tušíme, že oba tyto extrémy v mnoha ohledech dítě ve vývoji nejen nerozvíjejí, ale naopak brzdí. Úzkostlivá výchova v dítěti potlačuje svobodný, tvůrčí potenciál, touhu jednat samo, přijít si vlastní zkušeností na to, co potřebuje, vytvářet svou vlastní autonomii.¹⁸⁹ Dítě je péčí přesyceno. Také zde chybí onen „partnerský dialog“.

Zanedbávající výchova, která naopak potřeby dítěte (bezpečí, jistoty, lásky a vzájemného dialogu) více či méně ignoruje, může dítě vážně ve vývoji ohrozit.

„Deprivační situace“¹⁹⁰ v kojeneckém období mohou trvale narušit další vývoj osobnosti, neboť všechna energie může být i nadále stále znovu vynakládána na to, aby se přece ještě dosáhlo uniklého uspokojení, jistoty a bezpečí. Frustrace tohoto druhu mohou připravit cestu pro tendence v pozdějším věku k regresivní snaze po závislosti, k touze po mateřském nadměrném bezpečí a osobní starostlivosti ze strany druhých, nebo k životu naplněnému beznadějí a ztrátě jeho smyslu.“¹⁹¹

¹⁸⁶ STORK Jochen: Zur Psychologie und Psychotherapie des Säuglings – neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion, in SMAHEL: Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte, 17.

¹⁸⁷ ERIKSON H. Erik.: Identita und Lebenszyklus, in: SMAHEL: tamtéž, 17.

¹⁸⁸ Strádání psychické nebo fyzické.

¹⁸⁹ Svěbytnost, samostatnost.

¹⁹⁰ Situace osamělosti, odepírání a nedostatku.

¹⁹¹ SMAHEL: Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte, 19.

West ve své knize připodobňuje život člověka k plavbě na lodi, rodiče pak ke kapitánům těchto lodí. Přeneseně popisuje, co se děje uvnitř dítěte při nedostačující výchově. „Děti, které nedostanou péči a lásku rodičů, cítí, jak uvnitř narůstá nedůvěra. Kapitáni lodí nechraní jejich život. Tyto děti nepocítí teplo a slunce tak jako děti vychovávané na hlavní palubě. Mohou se stáhnout do ústraní a hluboko v podpalubí zakoušejí temnotu, nebezpečí a nejistotu.“¹⁹²

West pokračuje, jaké důsledky má tento nedobry základ z dětství pro dospělost. Vystihuje nebezpečí, kterému jsou tyto děti vystaveny nejen v psychickém vývoji, ale také v duchovním. „Samy a bez lásky vrůstají do dospělosti, aniž by byly schopny udržovat vztahy, které vyžadují základy důvěry. Nedůvěřující dospělí se necítí na hlavní palubě dobře a chybí jim jistota, že loď, kterou teď sami kormidlují, má nějaký hodnotný cíl.“¹⁹³

Také mnozí psychoterapeuti a psychologové potvrzují nezdravý a nebezpečný dopad nedostačující výchovy v raném dětství do let dospělosti. „Základ osobnosti, která je charakterizovaná uzavřeností vůči světu, chybějící životní odvahou nebo anonymním strachem ze života, je položen již v prvních měsících života. V psychoterapii se hovoří o symptomech narcistické poruchy osobnosti¹⁹⁴, vyplývající z toho, že normální, věku přiměřené, narcistické potřeby kojence a malého dítěte jsou opakovaně porušovány.“¹⁹⁵ Vidíme tedy, že žádný dětský pláč není bez odezvy, bez následků, a to ani přeneseně v duši malého dítěte, které po něčem touží, něco bytostně potřebuje a jehož potřeby nejsou naplněny.

Tak jako má první rok života zásadní význam pro zdravý emocionální a intelektuální vývoj, má toto období základní význam i pro vývoj *duchovně-náboženský*. „Síla vztahu mezi dítětem a matkou, (...) by mohla být i základem zkušenosti moci žít v uzrálé víře v Boží lásku. Jestliže začneme chápat ranou náboženskou výchovu již od narození jako pomoc k tomu, aby se člověk stal jedinečným, a tedy neopakovatelným jako dítě universa, jehož život chce být prožit „v plnosti“, místo v narušených vztazích k životu, pak dostane tato služba životu „charakter bohoslužby (služby Bohu). Tím získá zkušenost s Bohem a představa o Bohu hlubší dimenzi.“¹⁹⁶ Chci tak zdůraznit právě ono pojetí duchovního vývoje, jako rozvoj a růst ke svobodě, v originalitě sobě vlastní, k plnému bytí, jakého je jen člověk schopen, či k jakému je uschopněn.

¹⁹² WEST: op. cit., 96.

¹⁹³ Srov. tamtéž 96.

¹⁹⁴ Člověk přehnaně oceňuje sám sebe a totéž vyžaduje i po ostatních, které se snaží ovládat a využívat.

¹⁹⁵ Srov. SMAHEL: Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte, 20.

¹⁹⁶ Srov. tamtéž 26.

Pokud dítě zažije vztahy plné lásky a bezpečí, nemá důvod „blokovat se“, prozkoumávání a poznávání světa, které je pro zdravé dítě tak charakteristické. Pokud se dítěti dostane základní zkušenosti lásky a bezpečí a podmínky jeho života a blízkost lidí, kteří se o něho starají, jimi je zjevně prosycen, dítě nebude mít problém vytvářet si obraz Boha jako dobrého a laskavého tvůrce. To ovšem bohužel platí i v opačném smyslu. „Bez raně dětské zkušenosti základní důvěry v život a v sebe sama skrze matku a otce mu takový obraz Boha nic neřekne a nebude ani moci vniknout do jeho života. Boží obraz dítěte bude nejdříve zmaten. Jako dospělý se možná rozhodne pro jiný Boží obraz nebo pro vůbec žádný, protože mu chybějí odpovídající zkušenosti, s nimiž by mohl být Boží obraz v přesvědčivé a věrohodné shodě.“¹⁹⁷ „(...) nedůvěra založená v kojeneckém věku, v níž se krystalizuje raná zkušenost být opuštěn Bohem a světem, je deficientní nebo zcela destruktivní živná půda pro později dozrávající křesťanskou víru. I když to nevyklučuje, že člověk přece jen dojde k víře přes všechny rané negativní zkušenosti se světem, je mu znesnadněna hluboká zkušenost živoucí víry.“¹⁹⁸ Jak podstatný základ otevřenosti a důvěry světu, lidem a Bohu se vytváří již v tomto období, je myslím patrné a podle mého názoru až alarmující a zamyšleníhodné.

Batolecí věk (1.-3. rok) – Autonomie proti pochybnostem

Od čtvrtého až pátého měsíce života sílí snaha kojence odpoutat se od matky. Svého vrcholu odpoutání od původní dvojjednoty s matkou dosahuje ve třetím roce života. Margareta S. Mahler píše o tzv. „konsolidaci individuality“.¹⁹⁹

Zajímavý je v tomto období určitý paradox ve vývoji. From ho nazývá „*paradoxním životním úkolem*“. Dítě může dojít zdravé individuace pouze do té míry, v jaké mohlo a může prohloubit svůj vztah k matce. „Bezpečný vztah, který byl skutečně zažit v prvních měsících života a dále zakoušen v následujících dvou až třech letech, se stává duševní „jistotou“, že „já“, i přes distancování v mateřském vztahu a od mateřského vztahu a diferenciaci k vlastnímu autonomnímu bytí, vnitřně - tzn. v podstatě svého bytí – zůstávám v tomto vztahu a nejsem z něho vypuzen a vyloučen. (...) Tento vztah je nosným základem mé důvěry, že se totiž mohu stát vlastním já.“²⁰⁰ Bez této základní důvěry se bude dítě jen těžko a se strachem „odvažovat“ vytvořit si své „já“ vlastní silou a budovat zdravé hranice vztahů k ostatním lidem.

¹⁹⁷ Srov. tamtéž 25.

¹⁹⁸ Srov. tamtéž 24.

¹⁹⁹ Konsolidace neboli upevnění, ustálení; Srov. MAHLER S. Margaret, PINE Fred, BERGMANN Anni: Die psychische Geburt des Menschen, in: SMAHEL: Duchovní vývoj a duchovní zrání dítěte, 27.

²⁰⁰ Smahel: op. cit., 28.

Období mezi jeden a půl lety až třemi lety dítěte se nazývá také *obdobím vzdoru dítěte*. Je to období zkoušky samostatnosti. Dítě si buduje svůj vlastní prostor. Často říká „ne“, „udělám to sám“. Vymezuje se. „Je jasně vidět směřování vnitřního ducha k nezávislosti.“²⁰¹ Toto období je také proto pro rodiče náročné a testuje jejich trpělivost. Důležitá je opět rodičovská vychovatelská citlivost, ale především také pevnost v mantinelech, které dávají dítěti. Jinak ze strany dítěte hrozí svržení jakékoli autority.

Vzájemný vztah se však může těžko vytvořit, pokud matka nedovolí svému dítěti vytvářet si vlastní linii „já“. Dětský vzdor neznamená zřeknutí se vztahu, lásky k matce, ale ustavičné ujišťování se, že matce na něm záleží. Dítě se chce stále znovu a znovu ujišťovat, že je přijímáno a milováno. Právě ono odpoutávání se od toho, co chtějí druzí a nechci já, vlastní chtění je proces individuace, která má podstatný význam ve vývoji dítěte a je jeho důležitým životním úkolem. Mít na mysli tuto hodnotu a vývojový úkol v mnohém ulehčí rodičům náročnost situace. Plody, které mohou přinést zvládnuté problémy, však mají dalekosáhlý pozitivní vliv pro další období, již mladého člověka, v sebeprosazení, které je před ním. „V následujících letech bude nezávislý mladý člověk méně náchylný k lákání vrstevníků a obtížněji podlehe nátlaku jít s davem. Říci „Ne!“ druhým znamená říci „já“ sobě samému: mám svá práva. Mám sny. Mám měřítko. Vím, co je pro mě nejlepší.“²⁰² Erikson vývojovým úkolem výstižně nazývá právě *boj autonomie proti pochybnostem*.

Postupně je také úkolem rodičů a zvláště otce a dalších blízkých kolem matky pomoci mu objevit i další, rozšířený svět kolem něj v jeho bezpečnosti a kráse. Zásadní roli tady právě hraje *otec*, jakožto mužský princip a příležitost přirozenějšího odpoutání se od jednoty s matkou. Otec také jako vzor vztahu k nebeskému Otci v rovině náboženské. Zvláště chlapci potřebují oba póly ženský i mužský, aby získali přirozený základ také pro svou sexualitu.

Odpoutání od matky, se přirozeně může dít, pokud se dítě necítí „v ohrožení“, že při tomto průběhu dochází pouze ke ztrátě. Musí si být jisté mateřskou láskou, která ho činí pokojným a pomáhá mu přejít na další stupínek odpoutání se. Nemusí se tak stále ujišťovat o lásce matky a snažit se o naplnění mateřského „principu blaha“, který nebyl dostatečně do té doby naplňován.²⁰³ Nebezpečí, které se z tohoto nedostatku vyvíjí, je chápat vztahy z pohledu pouhého přijímání a získávání. Tento nebezpečný vlastnický přístup se může odrazit i ve vnímání náboženství. Hlavní roli zde hraje hluboká nedůvěra, namísto víry.

²⁰¹ WEST: op. cit., 100.

²⁰² Srov. tamtéž 100.

²⁰³ Srov. SMAHEL: Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte, 35.

Bůh, víra a náboženství fungují ve vlastnickém modu z hlediska „Co z toho mám?“ Takové důsledky v duchovním vývoji dítěte jsou zvláště pro mne jako katechetku nepřehlédnutelné.

Předškolní věk (3.-6. rok) – Iniciativa proti vině

V přirozeně zdravém vývoji se dítě po třech letech dokáže v prostoru kolem sebe sebevědoměji pohybovat a získává širší pole činností. Zdokonaluje se jeho řeč, tělesné schopnosti, i svět představ. Podle Eriksona mu všechny tyto rozvíjející se schopnosti umožňují objevovat svět „s pocitem nezlomné iniciativy (...) ke všemu, co se mu zdá být žádoucí (i když mu to připadá trochu nebezpečné), s nezmenšenou a cílevědomou energií“²⁰⁴ „Sotva se děti stanou samostatnými, začnou prozkoumávat loď, která je veze. Šplhají po lanoví a kapitáni je sledují s bušícím srdcem. Předškolní dítě vyzkouší téměř vše jednou a své oblíbené tělesné a duševní činnosti opakuje stále znovu. Brzy loď nestačí všechnu dětskou zvědavost pojmout a děti poprvé nakouknou přes zábradlí a podivují se velkému moři před sebou. Začínají snít.“²⁰⁵

Také v tomto období není jeho zdravý a akcelerující vývoj dán dítěti přirozeně biologicky. Potřebuje péči odpovídající jeho vývojovým požadavkům. Rozhodující jsou opět jeho *vztahy a kvalita těchto vztahů*. „Jestliže je dítě vychováváno rodiči, kteří žijí bez naděje, štěstí nebo ideálů, trpí nedostatkem motivace a vnitřní prázdnotou a právě jen tak, tak se drží nad vodou. Jestliže je rozmazlováno z přehnané starostlivosti nebo zbožšťováno z nedostatku jiné životní náplně, jestliže se s ním jedná špatně, přísně, je šikanováno, ponižováno, bito, místo aby mu byl umožněn šťastný vztah (...) Toto prostředí dokáže z člověka s vysokým potenciálem dětské kvantity pudů, kvality citů a intelektuální možností rozvoje (...) udělat takového člověka, který dělá spolu všechno, co se dělá s ním, a který se naučil vzdát se dalekosáhle vlastních citů, vůle a jednání.“²⁰⁶

Stejně jako častá, necitlivá kritika zabíjí iniciativu dítěte, tak rodiče, kteří umějí dítě povzbuzovat na dobrodružné životní pouti, jsou pravým požehnáním pro rozvoj schopností a iniciativy dítěte. Podpora odvahy a aktivity dítěte je podstatná pro toto období. Zásadní roli zde opět hrají rodiče. Jejich úkolem je učit dítě sebehodnotě, širším sociálním kompetencím, uspokojovat jeho očekávání, touhu po rozvoji, novém, krásném a zajímavém.

²⁰⁴ ERIKSON H. Erik: Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit, in: SMAHEL: tamtéž, 43.

²⁰⁵ WEST: op. cit., 104.

²⁰⁶ PETRI Horst, LAUTERBACH Matthias: Gewalt in der Beziehung, in: SMAHEL: Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte, 43.

Zvláštním úkolem je intenzivní pokračování v *rozvíjení citů dítěte*. „Dítě brzy dokáže vnášet řád do reálných a fiktivních zkušeností, tedy rozlišovat mezi světem skutečným a svým světem fantazie a dokáže i uspořádat své vlastní pocity a pocity druhých. Dítě chápe, že skrze své pocity navzájem stojíme ve vztazích a jsme jimi navzájem spojeni. (...) Jde o to, aby dítě sledovalo jakousi logiku citů, jež je počátkem nalézání rovnováhy mezi rozumem a citem, což je úkolem člověka po celý jeho život.“²⁰⁷ Dítě ve dvou až třech letech je ve víru rychle se měnících nálad, ale už ve třech až čtyřech letech a později dokáže své emoce více korigovat. Bohužel často se aktivita a city dítěte oplošťují v tomto období nerozumně častou možností sledovat televizi a video, které omezují dětskou kreativitu apod.

Kreativně pojatá výchova, která otevírá dítěti fascinující a krásný svět okolo a podporuje jeho přirozené prožívání různých podnětů, souvisí i s výchovou náboženskou. Správně pojatá náboženská výchova má spojitost s celým člověkem. „Tam, kde je „náboženství“ slovo pro odtržený zvláštní okruh vedle jiných zvláštních okruhů, tam nevyhnutelně dochází ke ztrátě náboženství skrze náboženskou výchovu.“²⁰⁸ „Když je ale „náboženství“ slovo pro spojitost celého člověka s celým světem, zahrnuje náboženská výchova celého člověka v jeho spojitosti s celým světem.“²⁰⁹

Daří-li se trojí vztah mezi dítětem, matkou a otcem, představuje to ideální vztahovou formu k rozvoji schopnosti vztahů. K této přirozené trojici se přidávají i další vztahy v blízkém okolí – sourozenci, prarodiče, děti ve školce, tety atd. Vztahy učí dítě korigovat egocentrismus dětského myšlení, cítění a jednání. Vědomí, že dítě nemá ústřední postavení u matky, podporuje zvládnutí úkolu sociálních vztahů. „Když však nemohla být dostatečně silně vybudována původní důvěra ve svět cestou mateřsko - matriční důvěry v prvním a pak ještě ve druhém a třetím roce života, nedochází ve čtvrtém nebo pátém roce k dostatečnému upevnění důvěry v život. (...) pocit vlastní hodnoty a uvědomění si sebe je nejlepším garantem ke zvládnutí oidipovského šoku, že vlastní já není středem světa, že vlastní já nemůže být středem vší lásky. (...). Dítě teď musí znova revidovat starý obraz světa – a to ne naposled.“²¹⁰ Úkolem dítěte je ve vztahu k druhým dokázat dělit se a umět se také cítit jako součást celku, tak překonat kojenecký a raně dětský narcismus, který může jinak pokračovat přes dospívání až po dospělost.

²⁰⁷ Srov. SMAHEL: Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte, 47–50.

²⁰⁸ RINGEL Erwin, KIRCHMAYR Alfred: Religionsverlust durch religiöse Erziehung, in: SMAHEL: tamtéž 53.

²⁰⁹ Srov. tamtéž 53.

²¹⁰ Srov. tamtéž 58.

Předškolní věk je charakteristický typickou a převládající činností dítěte, kterou je *hra*. Zvláštní a hlubší pohled na tuto formu dětské činnosti měl už ve třicátých letech L. S. Wygotski, který již tehdy definoval dětskou hru komplexněji: hra jako dominující linie vývoje, jako „prafenomén života“ a jako základní podmínka rozvoje života.²¹¹ Hra zde je chápána jako podstatná a důležitá součást života předškolního dítěte, která výrazně formuje a rozvíjí jeho osobnost. V tomto věku si dítě také buduje základní postoj ke kreativní hře a v důsledku toho i kreativní přístup k životu obecně.

Souhrn všech požadavků, snah a citů v tomto období a nejenom v něm, nám podává Tischler, který mluví o náboženské výchově. Myslím ale, že tento cíl můžeme zobecnit i jako základní snahu ve tvůrčí výchově, která má na paměti věci, které nás přesahují. „Cílem náboženské výchovy musí být přivést člověka k plnosti života, požadavek, který jsme přijali ze slov Janova evangelia (J 10,10). Cesta k tomu může být jen cesta lásky. Ta se ale musí stát konkrétně prožitelnou, konkrétně zakusitelnou (...)“²¹²

Mladší školní věk (6-12 let) – Pře proti méněcennosti

Erikson popisuje vývojový úkol mladšího školního věku jako *rozvoj schopností (snaživost) oproti pocitu méněcennosti*. Dobře to vystihuje problematiku tohoto období. V tomto věku typické nároky (se školou spojené) jsou ale vyváženy dobrodružstvím a radostí z objevování „velkého světa.“

Všechny děti neprospívají stejně. Zde se ukáže připravenost a pohotovost ke změnám a nárokům, které s sebou škola přináší. Zdravé dítě, kterému se rodiče věnovali a podporovali ho v jeho samostatnosti a kreativité, je schopné lépe se vypořádat se zátěží a novými změnami, které jsou ve škole na každém kroku. Úspěch, který zažívá, zpětně podporuje jeho sebevědomí a dále rozvíjí jeho kreativní přístup k životu. „Pro děti, které mají štěstí po stránce společenské, psychické i akademické, existují sice také zkoušky, ale tyto děti mají dlouhé nohy a na dráze nízké překážky. Nicméně spěch, tak jako vždy, pohání mnohé příliš ostře a příliš rychle. I ti úspěšní mohou v prvních třídách trpět symptomy stresu, jako jsou například bolesti hlavy, žaludku nebo záchvaty vzteku. V pozdějších třídách se pro ně nejtěžší překážkou stává nuda, avšak tou dobou již pochopí systém, může je pozitivně motivovat pár výborných učitelů a oni vyrazí kupředu směrem k lákavé vidině přijetí na univerzitu. Navzdory stížnostem na adresu škol většina těch šťastných přežije s pocitem sebedůvěry. Vědí, že jsou schopní a že jejich schopnosti jsou oceňovány. Přes školní zkoušky projdou úspěšně. Jejich vnitřní duch se vynoří lehce

²¹¹ Srov. WYGOTSKI S. Lew: Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes, in SMAHEL: tamtéž 61.

²¹² TISCHLER Gregor: Sensibel werden – religios erziehen, in: SMAHEL: tamtéž 63.

ospalý, ale připravený na průlom.“²¹³ Často se však také objeví děti, které sice byly vyhodnoceny jako zralé pro školní docházku, ale kterým se nedaří tak, jako bystřejším dětem. Může zde hrát roli také určitý handicap, jak fyzický tak psychický a ve velké míře také životní podmínky, v kterých dítě žije. „Děti, které jsou na akademický svět špatně připravené, čelí spíše zdem než překážkám. Pomalý start a krátké nohy většině z nich zabrání, aby se dostali přes překážky, které se před nimi tyčí. Narazí na zeď školního neúspěchu a rychle skočí do řeky, která je přivede k pocitu méněcennosti. Neúspěch rodí neúspěch, ať už jeho kořeny jsou slabá školní příprava, opravdové poruchy učení, chabá motivace nebo psychické narušení.“²¹⁴

Dítě pracuje na své autonomii, pro kterou má toto období dost nových podnětů. „Dítě zralé pro školu se postupně naučilo přebírat řízení svých impulsů. Jestliže dříve bylo takříkajíc řízeno (pasivně) svými požadavky, přáními, zájmy, vjemy a touhou po pohybu, tak je nyní řídí samo.“²¹⁵ K dalšímu takovému autonomnímu vývoji k suverénnímu vlastnímu já, samozřejmě potřebuje další podporu ze strany rodičů a svých blízkých. Podpora a pomoc dítěti má však svoje zásady, které by si rodiče měli uvědomit a vést, chránit své dítě s rozmyslem a moudrostí. „Podpůrné prostředí musí podpírat – ne ve smyslu držení nebo poutání (...). Podpírat bez poutání je snad nejdůležitějším prvkem péče.“²¹⁶ „Přehnaná těsnost mezi dítětem a jedním nebo oběma rodiči, která znemožňuje dítěti ve správný čas se odpoutat, je typickou příčinou strachu ze školy. Přehnaná těsnost a úslužnost vůči dítěti, která nezná hranice a odpor a uspokojuje všemi prostředky tělesné a emocionální potřeby dítěte, také zabraňuje vývoji k nové formě autonomie ve školním věku.“²¹⁷ Rozvíjet samostatnost a kreativitu dítěte, vědomí vlastní hodnoty, ale i zodpovědnost a toleranci vůči druhým i vlastnímu životu, je náročný úkol jak rodičů, tak dalších vychovatelů. Jen tento pevný základ ale dítěti umožní pevně stát na svých nohách a s rozvahou zvládat problémy, které před ním jistě stojí.

K ideálnímu rozvoji a podpoře dítěte bohužel nemusí dojít. Nikdo nejsme dokonalý vychovatel a šablony výchovy často nefungují. Každé dítě je originál a každé má svébytné potřeby. Rodiče v tomto věku již také většinou naplno pracují ve svém zaměstnání a starají se také o své další děti. Avšak důsledky nezvládnutého úkolu tohoto období dítě mohou velmi poznamenat. „(...) nemůže-li školák rozvíjet žádný nový, totiž autonomní vztah k rodičům a ke svým impulsům potřeb a tím k sobě samému jako autonomní osobnosti,

²¹³ WEST: op. cit., 109.

²¹⁴ Srov. tamtéž 109.

²¹⁵ SMAHEL: Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte, 68.

²¹⁶ KEGAN Robert: Die Entwicklungsstufen des Selbst, in: SMAHEL: tamtéž 70.

²¹⁷ Srov. tamtéž 70.

pak se to musí v důsledku projevit právě na jeho současných a budoucích vztazích ke světu, lidem a věcem. Nebudou vnímány jako „objekty“ odpoutané od vlastního „já“, s nimiž já mohu samostatně a zodpovědně navazovat a utvářet vztahy, spíše je poměr k nim impulsy poháněným poměrem závislosti, od nichž se očekává narcistické uspokojování potřeb.“²¹⁸

Starší školní věk – pubescence (12-15 let) – Identita kontra zmatek

Svoji identitu si mladý člověk vytváří jednak díky obrazu, který má sám o sobě a nadále díky tomu, co mu připisují druzí lidé. A právě prostředí, ve kterém žije, má svůj velký podíl na tvorbě identity. Opět podpurné, ne pevně poutající vztahy. Časté netolerantní chování je mnohdy určitou obranou právě před ztrátou identity. Za často radikálně-kritickou slupkou se však u většiny mladých skrývá velká míra citlivosti, kterou vnímá a zpracovává podněty z okolí, přestože napovrch často siláckými a egoistickými projevy. Jistý egocentrismus je však přirozenou součástí vývoje. Nesvědčí tedy o chybách v charakteru a intoleranci dospívajících. Jde o přirozené budování si své vlastní identity. Mladí lidé mají dále silnou touhu po lásce, spravedlnosti a pravdě.

Problémy, konflikty a nedorozumění, které se často objevují v rodině pubescenta, Smahel vysvětluje přiblížením odlišnosti světů dospívajících a dospělých. „Podstatnou součástí dnešních generačních konfliktů se zdá být nemluvnost a neporozumění, které zasahuje až do rodin. Dospělí zapojení do hospodářského procesu dělají všechno, aby splnili hodnotový vzor (...). Vlastní dorůstající děti tuto (zdánlivou) jistotu často ohrožují. Hovory a témata rodičů se zdají mladým často omezené, často je slovně nebo konkrétním jednáním zpochybňují. Rodiče opět reagují s neporozuměním, protože pod tlakem plnění každodenních nutností ztratili schopnost klást zásadní otázky, které se ptají na smysl jejich lidské existence, nebo strnule odrážejí kritická vyjádření mladých, jejichž kritika rozvíří latentní pochybnosti vlastní životní osnovy a zpochybňuje roky budovanou jistotu a také náhle odhaluje křehkost základů jejich existence.“²¹⁹

V duchovním vývoji, který je opět citlivou součástí pubescenta, je právě ona silná souvislost s psychickým zráním, hledáním identity. Dětský obraz Boha a náboženství zpravidla začíná být neuspokojující. To, co bylo jasné, začíná být nazíráno z větší šíře a jakési nedůvěry, která chce věcem přijít na kloub a pravdivě prozkoumat staronové cesty. Existuje opravdu Bůh, pokud ano, jaký vlastně je... „Většinu náctiletých jejich dětský postoj k víře již neuspokojuje. Ti, kdo nikdy nezvažovali možnost Boží existence, budou

²¹⁸ Srov. tamtéž 70.

²¹⁹ Srov. tamtéž 97.

postavení před eventualitu, že Bůh existuje. Ti, kdo přijali náboženství svých rodičů, se mohou ptát, zda Bůh rodičů existuje, nebo ne. Nebo alespoň mohou přemítat, zda Bůh existuje tak, jak kdysi věřili. Tito mladí lidé již nepřijímají dětský obraz Boha jako starce s dlouhými bílými vousy a palácem v nebi, ale snaží se vidět jej více zřetelně.²²⁰ Jako jsou kritičtí ke svým rodičům, jsou kritičtí i k víře svého dětství. Ta prochází zkouškou. Formalita církví, symbolika a jistá zkosnatělost je pro ně tvrdým oříškem, který odmítají – řekněme z podstaty věci – jak by možná oponovali oni. Je to doba hledání a ujasňování si své cesty, vztahů a Pravdy, jaká skutečně je.

Úkolem dospělých ve vztahu k těmto dospívajícím je tak vzít vážně právě ono citlivé jádro, které je pod povrchem a onu obrannou kritickou slupku brát jako přirozenou součást jejich vývoje. Nebrat si tak příliš osobně občasné „výpady“ ze strany těchto mladých a s trpělivostí a otevřeností umět čekat na přirozený vývoj k větší toleranci. Být ale také připraven pomoci v hledání identity mladým lidem a neuzavřít komunikaci, která se někdy zdá být beznadějná. Sama poznávám, že v konečném důsledku je toto spolupodílení se na jejich tápání a ujasňování si hodnot velmi obohacujícím a občerstvujícím podnětem.

²²⁰ WEST: op. cit., 130.

6 KATECHEZE VZHLEDEM K VÝVOJI A ZRÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE

Katecheze stejně jako celkově náboženská výchova dětí a mládeže musí mít v první řadě na mysli stupeň vývoje, ve kterém se dítě právě nachází. Z toho je nutné a dobré také vycházet při stylu a metodách katechetického působení tak, aby je dítě vnímalo a mohlo přijímat přirozeně těmi schopnostmi, které mu jsou, v daný věk přiměřené a kterými je obdařeno. Samozřejmě je nutné počítat s tím, že i děti stejného věku jsou obdařeny různými schopnostmi a mohou být na různém stupni vývoje i např. vzhledem k různé podnětnosti prostředí, ve kterém žijí. Dítě např. nemusí dosahovat stejné zralosti v oblasti psychické jako v oblasti duchovní a naopak. To je opět výzva pro individuální poznávání konkrétního dítěte a uzpůsobení metod a přístupu, tak jak je to pro dané dítě vyhovující. Zvláště zde se projevuje jakási „katechetická moudrost“ a zkušenosti vycházející z praxe. *„Autentická katecheze pečuje důsledně o rozvoj tří dimenzí postoje víry: tedy jak oblast kognitivní, tak rozvoj efektivit a chování.“*²²¹ Katecheze pečuje o celého člověka a měla by podporovat jeho schopnost přemýšlet o své víře a důvodech své víry. Upevňuje jeho osobnost, autonomii a vede ho k osobní angažovanosti pro společné dobro.

Z výše uvedených poznatků tedy vyplývá, že témata katecheze musí být pečlivě vybírána vzhledem k danému věku a schopnostem posluchačů, tak aby z nich měli adekvátní přínos a pochopili podstatu onoho tématu a myšlenky, která je pro dané téma stěžejní. Pokud by např. dítě nemělo přirozenou zkušenost ze života s určitými situacemi nebo určité schopnosti, které dané téma předpokládá a navazuje na něj, těžko by mohlo být adekvátně vnitřně osloveno.

Dalším důležitým aspektem katecheze je zde ale opět spolupráce s milostí Boží a otevřenost katechety i dítěte Duchu sv. Tak, aby se slovo živého Boha dotklo srdcí dětí. Což je cílem celé katecheze. Proto je zásadní také vytvořená atmosféra přátelství, důvěry a otevřenosti dětí, jak vůči sobě navzájem, katechetovi, tak v návaznosti na to i Bohu. Utváří se tak opět v dítěti také určitý vědomý i nevědomý obraz Boha, který je s tím úzce spjat.

6.1 Cíle a obsah katecheze

Katecheze jako jakákoli záměrná didaktická činnost vyžaduje vytýčení si cílů, které chceme ve vztahu k dětem a mládeži dosáhnout. Svatý Pavel v prvním listě Timoteovi

²²¹ DŘÍMAL: op. cit., 22.

naznačuje základní cíl katechetické činnosti. „Cílem našeho vyučování je láska z čistého srdce, z dobrého svědomí a z upřímné víry.“²²² Vyjasněme si nejprve, ke komu by měla směřovat ona láska. Odpověď nám opět dává Písmo sv., kde můžeme číst nejdůležitější přikázání, které je s tímto spojené. „Miluj Hospodina, Boha svého, celým svým srdcem, celou svou duší a celou svou myslí. To je největší a první přikázání. Druhé je mu podobné: Miluj svého bližního jako sám sebe.“²²³ Cílem katecheze je tedy podpořit a vést lásce k Bohu, k bližním, ale i sobě samému. Toto jsou biblické základy.

Všeobecné direktorium pro katechizaci tento cíl dále vysvětluje. „Konečným cílem katecheze je uvést někoho nejenom do styku, ale do společenství, do důvěrného vztahu s Ježíšem Kristem.“²²⁴ Od okamžiku počátečního obrácení člověka k Pánu skrze Ducha sv. díky první zvěsti je úkolem katecheze položit tomuto prvnímu přilnutí základy a podporovat jeho zrání. Tento základní a konečný cíl katechizace musí být obsažen v každém jiném cíli. Cíl katecheze se uskutečňuje prostřednictvím různých, vzájemně se doplňujících úloh.

Pokusme se tyto cíle vidět i v rámci vývoje dítěte, jaký dosah mají na psychosociální dimenzi dítěte a zda odpovídají jeho potřebám. Základní úlohy katecheze²²⁵ tedy jsou:

- ***Napomáhat poznání víry*** – prohlubovat vztah k Bohu díky poznání obsahu víry v její celistvosti.

Víra je pro děti přirozenou součástí života. Pomoci dětem nasměřovat tuto schopnost – ctnost a ukázat jim, jak s ní pracovat – k čemu je zapotřebí a co vše obsahuje, může dát z vývojového hlediska dítěti jistotu a pocit bezpečí, které také v tomto období potřebuje. Zároveň prohlubování vztahu k Bohu jako příteli a dobrému Otci posílí nejenom jeho duchovní život, ale i psychosociální jistotu dobrého a bezpečného vztahu. Také ona celistvost, o kterou se katecheze snaží, odpovídá výchovným a vzdělávacím potřebám dítěte v rámci komplexního přístupu.

- ***Liturgická výchova*** – učí poznávat Krista, který je přítomen ve své církvi, především v liturgických úkonech a svátostech, zvláště eucharistii.

²²² 1 Tim 1,5

²²³ Mt 22,37–39.

²²⁴ Všeobecné direktorium pro katechizaci: Sekretariát České biskupské konference, Praha 1998, 80.

²²⁵ Srov. VDK 60–66.

Vztah ke Kristu, jakožto vlídné a spravedlivé autoritě a navíc k tomu, který dítěti rozumí a má ho rád, může ulehčit přijetí a orientaci dítěte ve všech formálních úkonech, které k víře v katolické církvi patří. Bezpečí plynoucí z živého vztahu, který je za všemi úkony církve, umožňuje dítěti přijmout a zvnitřnit si navenek formální úkony. Dítě se tak také učí řádu, pro něho velmi přínosnému. Společenství lidí při liturgii odpovídá také jeho psychosociálním potřebám - být přijato druhými, být součástí nějaké skupiny lidí, kde se cítí dobře.

- **Morální formace** – nabízí cestu vnitřní proměny díky postojům, které nám předává Kristus

Morální formace nabízí dítěti základní orientaci, co je dobré a co je zlé. Dává mu tak hranice, které by nemělo překračovat a zároveň tak nabízí možnosti seberealizace jeho samotného, ukazuje cestu, kterou se může vydat a která může dát smysl jeho životu. Tato jistota povzbuzuje dítě k životnímu boji a dává mu naději, že může být v životě šťastno a prožít ho dobře.

- **Učit modlitbě** – vede ke společenství s Ježíšem Kristem skrze modlitbu a kontemplaci.

Učit dítě komunikaci a sebevyjádření, které modlitba nabízí, formuje nejen jeho duchovní život, ale posiluje celkově jeho identitu, protože ho učí sebeuvědomění. Učí ho dále pokoře a důvěře v život samotný (Boha), ze které může čerpat potřebnou sílu a pocit bezpečí i tehdy, pokud ono samo některé situace nezvládá a jsou pro něj těžké.

Dalšími úlohami jsou:

Výchova k životu ve společenství – skrze ducha prostory a pokory,
starostlivost o nejmenší, bratrská napomenutí,
společnou modlitbu a vzájemné odpuštění.

Život ve společenství opět odpovídá jeho psychosociálním potřebám a učí ho vzájemným dobrým vztahům, které bude potřebovat celý život. Může tak získat pozitivní zkušenost, kterou nemuselo získat v rodinném prostředí nebo tuto zkušenost prohloubit a upevnit.

Uvedení do misie – schopnost podle svých sil a povolání hlásat svědectví a dobrou zprávu o Kristu všem lidem.

Misie nabízí dítěti naučit se obětavé lásce k druhým, která odvádí dítě od sebestřednosti, která byla v dřívějších obdobích přirozenou součástí, ale která v mladším školním roce je již překonávána vyšším stupněm sociální angažovanosti a otevřenosti. Může pomoci dítěti v sebedílení svých zkušeností a k získání širšího náhledu, který přesahuje jeho malý životní prostor a vede ho k větší celostnosti myšlení i dalším zkušenostem.

Můžeme tak říct, že úlohy katecheze odpovídají vývojovým potřebám a cílům zdravé výchovy obecně, pokud jsou tyto cíle správně metodicky a moudře katechetou uchopeny a citlivě aplikovány. Tyto úlohy tak tvoří jeden celek. Všechny jsou nezbytné pro růst křesťanského života, tak aby byly rozvíjeny všechny jeho rozměry.

Obsah katecheze by měl odpovídat stanovenému cíli. Je také vhodné užít odpovídající metody, kterými se obsah zprostředkovává. Základem však musí být vždy evangelijní poselství, které hlásal Kristus a které můžeme čerpat z Písma sv., dále je uchováváno tradicí a Magisteriem církve.

Všeobecné direktorium pro katechezi²²⁶ rozvíjí kritéria, které pro předávání obsahu evangelijního poselství platí.

- ***Kristocentrismus evangelijního poselství:*** Kristus je ústřední osobou tohoto poselství
- ***Trinitární kristocentrismus:*** Kristus je Boží Syn v Duchu sv.
- ***Poselství ohlašující spásu:*** spása jako ohnisko radostné zvěsti přinášející osvobození od hříchu výkupnou obětí Ježíše Krista
- ***Výzva k obrácení a k víře:*** vycházející ze zodpovědnosti za své rozhodnutí přijmout či nepřijmout spásné poselství
- ***Poselství osvobození:*** Ježíšem Kristem adresované především chudým a potřebným, jak je psáno v Horském kázání²²⁷
- ***Církevní charakter evangelijního poselství:*** k zajištění jednoty víry

²²⁶ Srov. VDK 97–117.

²²⁷ Srov. Mt 5,1–12.

- *Dějinný charakter tajemství spásy*: Boží lid jako putující a v rámci celých dějin
- *Inkulturace evangelního poselství*: nutnost jasného tlumočení poselství všem lidem
- *Celistvost evangelního poselství*: je zapotřebí jej vidět v rámci celku, nic neopomínat a prohlubovat jej
- *Organické a hierarchicky uspořádané poselství*: vytváří souvislý a podstatný souhrn víry, v němž je respektována různá závažnost jednotlivých pravd a jejich souvislost se základem víry
- *Poselství zaměřené k člověku*: má pomoci člověku prožívat život ve společenství s Ježíšem Kristem a proměňovat tak způsob své existence

Obsah jednotlivé katecheze se potom skládá z některé dílčí pravdy evangelního poselství. Vyznání víry je rozepsáno a uspořádáno v Katechismu katolické církve. Všeobecné direktorium pro katechizaci nabízí shrnutí této nauky a tedy i obsahu katecheze do koncilní myšlenky: „Ježíš Kristus, (...) zjevováním tajemství Otce a jeho lásky plně odhaluje člověka jemu samému a dává mu poznat vznešenost jeho povolání.“²²⁸

6.2 Vztah obsahu katecheze a výuky náboženství

Obsah, tedy jakési kurikulum toho, co je dobré systematicky s dítětem v rámci výuky náboženství probrat, je dáno *Osnovami náboženské výchovy*²²⁹, které vypracovala Česká biskupská konference. Z nich vycházejí také metodiky pro vyučování náboženství v jednotlivých ročnících základní školy. Jsou to však také témata, která by měla vést a pomáhat při katechezi. Velmi záleží na tom, jakým způsobem budou tato témata dětem nebo mladým lidem předávána. V osnovách náboženské výchovy je totiž mnoho témat, která mohou výborně sloužit ke katechezi, pokud jsou učitelem dobře uchopena

Může se zdát, že obojí – výuka náboženství a katecheze jsou pojmy, které vyjadřují totožné obsahy, ale není tomu tak. Výstižně tyto dva podobné úkoly rozlišuje Dřimal.

Výuka náboženství má za cíl člověku především zprostředkovat znalosti, formaci a výchovu k tolerantnímu soužití příslušníků různých náboženských vyznání. Má tedy přispívat k odpovědnému a svobodnému postoji vůči víře a náboženství. Tento obsah může vést k prvotní či obnovené konverzi. Naproti tomu *konečným cílem katecheze je uvést člověka do důvěrného vztahu k Ježíši Kristu a skrze Něho k Otci v Duchu sv.* Toto je

²²⁸ VDK 99.

²²⁹ Viz MUROŇOVÁ Eva, MUCHOVÁ Ludmila: *Osnovy k výuce náboženské výchovy Římskokatolické církve v 1.–9. ročníku Základní školy*, Praha: Česká biskupská konference, 2004.

také prvotní záměr. Katecheze tak může probíhat u lidí již oslovených křestním poselstvím, kteří touží dále poznávat a hlouběji prožívat svůj vztah ke Kristu, který již započal.²³⁰ Jiný cíl výuky náboženství je také zřetelně vidět již z východisek přijímajících – dětí, které na výuku mohou chodit. Některé z nich nemusí být ani pokřtěné a jejich prvotní záměr může být pouze kulturně-náboženský, především informativní. Učitel náboženství tak mnohdy nemůže pracovat s oním základním rozhodnutím odpovídat na spásné dění Zjevení v milosti a důvěře v Boha – tedy s vírou. Víra je ovšem základem pro ty, s kterými pracuje katecheta. V katechezi se jedná již o proces zrání ve víře. „Katecheze vychází z téhož poselství, které už ovšem bylo přijato, a je zaměřena na podporu zrání v oblasti duchovní, liturgické, svátostné a v oblasti apoštolátu, přičemž toto zrání se uskutečňuje především v místním církevním společenství. Účelem katecheze je doprovázet člověka na jeho cestě ve víře vstříc ke zralosti.“²³¹ Stejně tak definoval katechezi i papež Jan Pavel II., jako výchovu ve víře, která stojí ve službě evangelizace. Katecheze je druhou z etap rozsáhlého procesu evangelizace.²³² Tento rozdíl je uveden i v mnoha oficiálních dokumentech, vydaných Českou biskupskou konferencí.²³³

Úkolem hodin náboženství je jistě také, aby současně probíhala i katecheze, pokud je to možné a jsou-li na to posluchači zralí. Je důležité přirozeně pomoci dítěti propojit jeho vlastní vnitřní svět se zdrojem světla a síly, který nám byl dán zjevením v Ježíši Kristu a který tak můžeme čerpat z Písma svatého. „Místo, aby se jim náboženství a víra jen zprostředkovala „z druhé ruky“ a předložila k pochopení, místo, aby se jen uvedli do křesťansko-církevní tradice nebo se umožnil dialog této tradice s jinými náboženskými a světonázorovými pozicemi, jde teď nejprve nutně o „udržení v bdělém stavu nebo vůbec probuzení otevřenosti k otázkám na to, co podpírá a povzbuzuje, co dává smysl a životní orientaci“.²³⁴ Výuka náboženství má být taková, aby směřovala ke katechezi, výchově ve víře. Nutným předpokladem je, aby katecheta sám měl živou víru, aby svým příkladem dosvědčoval to, co slovem říká. Děti jsou v tomto velmi citlivé a dokážou rozlišit žitou pravdu od suchopárné teorie, která děti příliš neoslovuje.

Dnes se již i v metodikách na výuku náboženství více hledí na zkušenost dítěte, zážitek víry a prohlubování víry, v souladu s řádem a realitou světa, ne odtrženě od každodenních problémů, starostí i radostí dítěte. Využívá se také hodně tvůrčích metod

²³⁰ Srov. DRÍMAL Ludvík: Katecheze a výuka náboženství – odlišnosti a komplementarita, in: Katecheze, realita a vize, Praha: Katechetická sekce České biskupské konference, 2007, 13–16.

²³¹ Srov. tamtéž 16.

²³² Srov. JAN PAVEL II.: Katecheze v církvi, Řím: Křesťanská akademie, 1982, čl. 18; 26.

²³³ Viz např. VDK 73-76; Náboženský rozměr výchovy v katolické škole, Praha: Sekretariát České biskupské konference, 1994, 68.

²³⁴ LANGER Klaus: Erwagungen zur Zukunft des Rus, in: SMAHEL: tamtéž 91.

a her, které mají přiblížit dítěti probírané informace, forma, která je dětem blízká, přirozená a při které se nenudí. Samozřejmě je vždy na učiteli, jak moudře ony metody propojí a dítě tak zaujme a otevře podtextu, který zamýšlené metodiky skrývají. To znamená hlubší náboženský zážitek. Očividně se již ale upouští od prostého, často nudného výkladu. „To, co vzejde z tohoto učebního procesu, je něco jiného než „školometské“ napumpované vědění. Je to poznání, které se neuskuteční, aniž by zkušenosti přicházely konkrétně k vlastnímu svědomí.“²³⁵

Výchova dětí ve víře při výuce náboženství bohužel často bývá spojena s problémem nevyváženosti zralosti víry jednotlivých posluchačů. Ve třídě bývá buď hodně žáků, tedy i možné velké rozdíly ve zralosti, nebo dochází ke slučování dětí z aktivně věřících rodin s dětmi z rodin nevěřících nebo nepraktikujících, z důvodu malého počtu dětí. Problémy jsou ovšem i tam, kde na výuku a katechezi přicházejí již starší děti, které neprošly před tím žádnou přípravou nebo jen minimální. V rámci utváření společenství však bývají dávány do tříd stejně starých dětí, které však jsou znalostmi i stupněm víry mnohem dál než ony. Tato problematika se týká také např. romských dětí, které vyžadují ale celkově speciální přístup. Specifikou českého prostředí také je společné vyučování sourozenců, které zasluhuje jiný přístup a metody katechety. Toto jsou některé z důležitých problémů katecheze ve školách či farách na našem území.

6.3 Zásady pro výběr tématu a metod pro děti mladšího školního věku

Z předešlého výzkumu v literatuře vyplývá, že je nutné zachovávat určité zásady pro výběr témat pro děti (i mládež) určitého věku. Z vývojových předpokladů dítěte také vyplývá, že u dítěte v období mladšího školního věku jsou jeho psychické schopnosti rozvinuty v tomto pořadí: nejsilněji je to cit, poté vůle a rozum. Z těchto předpokladů je nutné vycházet i ve volbě témat a metod, kterými jej chceme dítěti přiblížit. Pokusme se nyní zásady nastínit.

Zásady vzhledem k tělesnému vývoji

- obohacení katecheze o tělesné aktivity (např. dramatizace, tanec, změna polohy, prostoru a aktivit, symbolika křesťanských pojmů, apod.)
- vhodná vizualizace (vzhledem k vyšší koncentraci pozornosti na zrakové vjemy) a názornost

²³⁵ SMAHEL: Duchovní vývoj a duchovní zrání dítěte, 83.

- navazující výtvarné činnosti – malování, modelování, lepení, ... atd. (rozvíjejí dětskou fantazii a sebevyjádření)
- hudební prvky (zpěv, hudební nástroje, reprodukováná hudba, atd.)

Zásady vzhledem k rozumovému vývoji

- délka katecheze by vzhledem ke schopnosti soustředění, paměti (nezralosti CNS) neměla přesahovat na počátku období 10 min., na konci 15 min.
- konkrétnost témat (logiku nedokáže aplikovat na abstraktní pojmy, možnost aplikovat do jejich životní situace – ilustrační příběhy ze života)
- vysvětlení příčiny dění (je schopné chápat podstatu určité skutečnosti)
- nestavět témata na časových údajích (není schopno delší časové orientace)
- paměťové strategie (opakování, uspořádání informací, propojovat s emočním prožitkem)
- otázky – odpovědi (rozvíjejí se jazykové schopnosti a vlastní úsudek, upoutávají a udržují pozornost)
- téma zpracované v příběhu (chápe hodnotu vyjádřenou příběhem)
- dramaturgie příběhu

Zásady vzhledem k mravnímu vývoji

- boj dobra a zla (schopnost rozlišení a touha rozpoznat, co je pravda a co ne, zároveň i touha po dobrodružství)
- poukaz na důsledky jednání, činů (snaha o vyhýbání se negativních důsledků)

Zásady vzhledem k psychosociálnímu vývoji

- témata vycházející z prostředí rodiny a kamarádství s ostatními dětmi (blízké zkušenosti dítěte)
- vzory a příklady světců a z Ježíšova života (přirozené akceptování autority, schopnost empatie)
- skupina s méně dětmi (dožadují se pozornosti)
- aktivity v kroužku (záliba v kolektivu vrstevníků)
- soutěž (soutěživost jako motivace)

Zásady vzhledem k duchovnímu vývoji

- odměna a trest (dětem blízké a pochopitelné téma)
- témata zázraků nepřeceňovat (Boha děti poté chápou více jako kouzelníka)

- obraz Boha nechat otevřený (bez fixace na určitý obraz)
- vzory odpuštění a smíření (děti dokážou pochopit odpuštění)
- Bůh jako milující Otec

6.4 Zásady pro výběr tématu a metod pro děti staršího školního věku

Z literatury vyplývá, že psychické mohutnosti mládeže staršího školního roku jsou vyvinuty zpravidla v tomto pořadí: nejdůležitější je pro ně rozum, poté cit a vůle.

Zásady vzhledem k tělesnému vývoji

- výborné využití pohybových aktivit spojených s hudbou – tanec atd.
- při vizualizaci využít moderní komunikační prostředky – DVD, video, počítač, projektor, internet atd.
- citlivá témata spojená s tělesností a sexualitou velmi jemně

Zásady vzhledem k rozumovému vývoji

- délka katecheze již přibližně 30 min. a obsáhlejší témata (delší schopnost soustředění i větší kapacita paměti)
- abstraktnější pojetí témat je již možné
- odkazy k časové chronologii a zeměpisu (uvědomění si časoprostoru)
- učit je objevováním (schopnost usuzování)
-

Zásady vzhledem k mravnímu vývoji

- důraz na mravní důsledky ve vztazích
- metoda otevřených otázek k diskusi je již velmi vhodná (schopnost a touha po konfrontaci, diskusi)
- orientace na prospěch druhým (konat dobro má smysl také pro druhé)
- vzory křesťanského života

Zásady vzhledem k psychosociálnímu vývoji

- prostředí skupiny vrstevníků pro mládež atraktivnější než prostředí domácí
- téma vztahů (přátelských i partnerských)
- neautoritativní přístup – citlivě (vzpouza proti autoritě)
- přijetí, doprovázení, sdílení a povzbuzení
- směřovat k přebírání zodpovědnosti za sebe samého

Zásady vzhledem k duchovnímu vývoji

- doprovázení k rozhodnutí se (rozdívá se smysl pro morálku)
- Bůh - ne jako přísná, byť spravedlivá autorita, ale spíše jako přítel
 má pro mě svůj plán, který je nutno hledat
 bere mne takového, jaký jsem
 přijímá mne se všemi mými nedostatky
 odpouští mne, protože mne miluje
- vzájemné svědectví o konkrétních duchovních zkušenostech
- klima dialogu (přes všechnu jeho kritičnost) a vnitřní svobody
- vhodný duchovní rádce

6.5 Témata katecheze podle Osnov náboženské výchovy pro základní školy

Tato práce bude vycházet z témat katechezí, které jsou uspořádána a řazena dle Osnov náboženské výchovy, které vypracovala Ostravo-opavská diecéze v roce 2004. Tyto osnovy byly schváleny Českou biskupskou konferencí pro celou Českou republiku. Témata jsou tak vyučována v rámci jednotlivých ročníků základní školy po celých Čechách. Ostravsko-opavská diecéze vypracovala k těmto osnovám také metodiky. Těmi se však systematicky zabývat, vzhledem k rozsahu práce, nebudu.

Témata katechezí mají vždy jeden hlavní zastřešující název. Ročník zahrnuje jednotlivé tematické celky, které jsou dále propracovány do jednotlivých témat. Ta jsou určena k hodinám výuky náboženství a katechezi. Těchto témat je přibližně 40, podle týdnů v jednom školním roce. Pro tuto práci budou směrodatné tematické celky, které shrnují vždy několik rozpracovaných témat.

Tematické celky jsou uspořádány v rámci jednoho roku v určitém poměru a v určité následnosti²³⁶:

1. *Úvodní hodiny*
2. *První naukový blok*
3. *Advent a Vánoce*
4. *Druhý naukový blok*
5. *Postní doba a Velikonoce*
6. *Třetí naukový blok*

²³⁶ Srov. MUCHOVÁ, MUROŇOVÁ: op. cit., 18.

7. Závěrečné hodiny

Tento způsob řazení témat ve školním roce je tedy tzv. cyklický. Témata mohou být obecně probírána ve výuce i katechezi dvěma způsoby.

- **Cyklicky:** tj. každý rok je probrán vždy část od všech témat
- **Lineárně:** tj. v jednom školním roce je probrané celé téma, které navazuje na další příští rok

Výhody cyklického způsobu umožňují dítěti celkový náhled na více témat v jednom roce. Umožňují tak vhled do náboženské problematiky obecněji, což je vhodné zvláště pro ty děti, které nemohou či nechtějí chodit na katechezi souvisle více let a nemohou tak počítat s dalšími informacemi v příštích letech. Děti se tak seznámí s více informacemi najednou a mají tak širší přehled. V dalších letech se tak ke stejným tématům navracejí a jsou probírána opět, ale přizpůsobena staršímu věku dítěte. Rok po roce si děti znalosti mají možnost znovu připomenout a prohloubit je vzhledem k aktuálním možnostem jejich věku. Tento způsob je myslím vhodný zvláště v českém prostředí, kde často nemůžeme počítat s tím, že na výuku a katechezi budou děti chodit celých devět ročníků základní školy. Tento způsob je tak, domnívám se, vhodnější pro misijní prostředí našich farností.

Lineární způsob naproti tomu vhodně prohlubuje znalosti dítěte, zvláště co do prožitku i zapamatování v delším časovém úseku. Odpovídá dětskému způsobu zapamatování dlouhodobějším opakováním a náhledem z více stran na jedno téma. Jednotlivé roky na sebe navazují. Je tak vhodný tam, kde víme, že se stejnými dětmi budeme pracovat dlouhodobě.

Témata a způsob katecheze je závislý jak na věku dítěte, jeho psycho-sociálním vývoji, tak především na náboženské zkušenosti, které určité dítě má. V našich českých podmínkách často nemůžeme počítat s tím, že děti mají zkušenost liturgie a farního společenství. Často na výuku a katechezi chodí děti, jejichž rodiče nejsou aktivními členy církve, přestože chtějí, aby jejich dítě hodiny navštěvovalo. Jsou tak ochuzeny o mnoho náboženských zkušeností, na které následně v katechezi nemůžeme navazovat. Problémem tak celkově je (jak jsem uvedla již výše), jak děti zařazovat do skupin tak, aby tvořily kompaktní skupinu. Tak, aby mohla být katecheze prováděna a některé děti nezůstávaly příliš pozadu či naopak. Je proto na katechetovi a místním knězi, jak moudře spojí skupinky dětí a jakým způsobem bude katecheze činěna.

6.5.1 Témata katecheze pro děti mladšího školního věku

Nyní se pokusím probrat jednotlivé tematické celky všech tříd prvního stupně základní školy a posoudit hlavní témata s ohledem na vývoj a zrání dětí podle předchozích vypracovaných kapitol a vytvořených zásad.

1. třída základní školy

Souhrnný název všech témat této třídy se nazývá: „*Jsem s tebou*“. Celý tento cyklus má pomoci dítěti s důvěrou prožívat události liturgického roku ve společenství církve. Témata jsou zaměřená na rozvoj pozitivního vnímání světa a schopnosti důvěřovat a slavit liturgický rok.²³⁷ Osnovy ve svém cíli dále rozvíjejí antropologickou rovinu: Dítě má udělat zkušenost s vlastními schopnostmi a hranicemi a rozvíjet pozitivní postoj k sobě samému a k životu. Dítě má zažít, že k životu potřebuje druhé lidi a společnost a že může samo přinést svůj příspěvek ke zdařilému lidskému soužití. Dále rozvíjí teologickou rovinu: Dítě má prožít, že v Ježíši Kristu je Bohem přijímáno a milováno. Dítě se má naučit používat výrazových forem křesťanského života, jako jsou modlitba, symboly, slavnost. Dítě má být úměrně ke svému věku obeznámeno s křesťanským způsobem jednání a má se v něm cvičit.²³⁸

Pro děti na počátku mladšího školního věku je jistě stále důležitá důvěra v okolní svět, pocit bezpečí. Na tomto základním pocitu se vytváří i základní duchovní postoj vůči Bohu. Děti přecházejí do neznámého prostředí školy či mnohdy i fary. Tematický celek je tak vhodně nazván a podtémata směřována správným směrem tak, aby dítě získalo v tomto prostředí jistotu toho, že je v bezpečném prostoru a je přijímáno jak katechetou, ostatními, tak i Bohem. Vytváří se tak pozitivní zkušenost, která dává základ jeho vztahům, které začíná na hodinách výuky prožívat. Témata jsou také volena vhodně od známějších zkušeností k méně známým.

Již na úplném začátku bych však doplnila témata, která jsou směřována spíše eticky, takovým tématem, které všeobecně uvádí děti do náboženské tematiky. Je dobré jednoduše již na začátku dětem vysvětlit rozdílnost hodin náboženství a klasických zájmových kroužků a vysvětlit jim základní pojmy, se kterými se budou na náboženství setkávat a které jsou pro základní orientaci důležité – např. Bůh, Ježíš Kristus, křest apod. Důraz bych také kladla nejenom na seznámení se s dětmi, ale na poznání skutečností, z jakých podmínek dítě přichází a jak intenzivní náboženskou přípravu měl již před příchodem na výuku. Na první hodinu, pokud je to možné, bych také pozvala místního

²³⁷ Srov. Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.–9. ročníku základní školy, 12.

²³⁸ Srov. tamtéž 17.

kněze, aby se s dětmi seznámil a zároveň, aby ho poznaly děti. Základní informace může přednést i on.

Dále jsou probírána témata v rámci liturgického roku, ta jsou však zasazena vždy do kratších souvislostí. Jsou pojímána jen v krátkých návaznostech. To znamená, že dítě není nuceno sledovat dlouhou časovou linii, čehož ještě není schopno. Témata jsou propojována se zkušenostmi, které dítě má, např. téma: Maria – Ježíšova Matka je probíráno díky uvědomění si vlastností jeho vlastní maminky, což je dítěti velice blízké. Témata jsou tak vhodně dítěti přibližována. Mají konkrétní charakter a dítě je může dobře uchopit.

Další témata seznamují dítě se zeměpisnými reáliemi a základními událostmi Ježíšova života. Zde bychom mohli namítat, že takto malé dítě ještě nemá schopnost pojmut zeměpisné údaje. Zde je však možné užít přiměřených metod, kterými je dítě schopno tyto fakta pojmut. Reálie tak mohou být značně zjednodušeny a mít charakter konkrétních věcí, jako např. písek, kámen, atd., které si dítě snadno představí a může v rámci katecheze i osahat. Události z Ježíšova života jsou podány příběhem, tedy způsobem, který je dítěti blízký.

Témata postní doby a svatého týdne připravují děti pro chápání symbolů při slavení velikonoční liturgie. Jsou tak vhodně začleněna. Postní doba děti vede k tomu, aby ukázala, že i my jednou vstaneme k novému životu. Toto téma je tedy správe uchopeno především pozitivně, tak aby dítě nebylo zatíženo velkým smutkem a negativními pocity, na které jeho emocionální úroveň není vybavena. Pro dítě by takto byly velkou zátěží. Smrt ale patří k životu, proto je správné o ní krátce mluvit.

Dítě se učí modlitbě „Otče náš“. Je to základní modlitba, která učí dítě modlit se. Je proto vhodně situovaná již do první třídy. Učí dítě komunikaci s Bohem a rozvíjí jeho vztah k němu. Modlitba dává dítěti také určitou jistotu, že ví, jak s Bohem komunikovat a tím ho k další modlitbě povzbuzuje.

Poslední téma katecheze před prázdninami dává dítěti možnost rozloučit se s dětmi, se kterými katechezi navštěvuje. Systematicky a pomalu, tak dítě připravuje na změnu prostředí, která ho o prázdninách čeká.

2. třída Základní školy

Hlavní název pro katechezi v tomto ročníku se nazývá: „*Poznáváme Boží lásku*“. Antropologická rovina ročníkových katechezí je tato: Dítě má v setkávání s lidmi, se stvořením, ve svátcích, slavnostech, náboženských znameních, symbolech a v biblických vyprávěních získávat zkušenost, jak lidé žijí ve vztahu k Bohu. Dítě se má učit vnímat svět

jako Boží dar plný nádhery a tajuplnosti. Teologická rovina: Dítě má poznávat, jak Bůh působí v dějinách spásy. Dítě si má uvědomit potřebu světa být zachráněn a učit se vnímat Ježíše Krista jako toho, který tak jedná.²³⁹

Dítě prohlubuje své znalosti o Bohu a Ježíši Kristu. První třída mu dala základní orientaci do náboženské tematiky a snažila se otevřít ho Božímu slovu, což odpovídalo i psychickým, vývojovým potřebám dítěte v rámci seznámení se s prostorem, lidmi a základními informacemi o Bohu. Témata druhé třídy jsou již koncipována více informativně.

První téma školního roku dítě opět vhodně uvádí do školního (nebo farního) prostředí tím, že je koncipováno jako poděkování za prázdniny. Pomalu a přirozeně tedy dítěti pomáhá vrátit se zpět do školních lavic. Na krásy prázdninové přírody nastupují témata stvoření. Vychází tak ze zkušenosti dětí a činí téma konkrétním v jejich myšlení. Bůh je přiblížen především jako dobrý Otec, stvořitel, což jsou děti schopni bez problémů přijmout. Vhodnými metodami se může dospět k faktu, že všechno je darem Božím. Zde v příběhu o Adamovi a Evě se již objevuje zápas dobra a zla. Děti již dokážou rozlišit, co je správné a co ne, zároveň mají touhu rozpoznávat, co je pravdivé a co ne. Téma tak odpovídá jejich potřebám a úrovni mravního vývoje.

Témata doby adventní jsou v očekávání Boží záchrany. Vhodně tak navazují na příběh o Babylonské věži, který záchranu předpokládá. Dítě tak jasně vidí, že následkem hříchu je sice trest, což je pro dítě ze zkušenosti (s rodičovským trestem po nedobrém jednání) přirozené. Učí se, že Boží milosrdenství nezůstává pouze u něj, ale slibuje další pomoc. To může v dítěti vyvolat pozitivní zkušenost, z které dále může čerpat.

Doba Adventu vrcholí příběhem narození Ježíše Krista. Téma rodiny a rodinných vztahů jsou dítěti blízké a pro jeho silně emocionální vnímání přiměřené. V této době také plně uznává autoritu svých rodičů. Tento ústřední křesťanský příběh je pro něj proto vhodným a milým příběhem, který má dítě rádo. Dramatizace tohoto příběhu může dále přiblížit jeho vztah k těmto událostem a prohloubit prožitek, který již má. Tělesná aktivita je v tomto věku také velmi vhodná a pomůže dítěti uvolnit se jak fyzicky, tak psychicky. Děti si tak zapamatují také mnohem více a na delší čas, právě proto, že se v nich onen zážitek uloží mnohem hlouběji. Je tam také více prostoru pro psychologii a lidství jednotlivých osob v jejich reakcích a postojích, které se snaží děti zahrát. Osoby z Písma sv. rázem nejsou již tak nedosažitelné a vzdálené, ale konkrétní a živé. Přivádí je to zároveň k jasnějšímu poselství příběhů z Písma sv.

²³⁹ Srov. tamtéž 31.

Pokračuje soubor příběhů z Písma sv. o životě Ježíše Krista až do jeho zmrtvýchvstání. Postava Ježíše Krista je pro děti zajímavá pro svůj charakter, lásku k druhým a zároveň je konkrétnější než osoba Boha Otce. Může tak být jasným, pevným vzorem, který je pro dětský způsob učení nápodobou velmi důležitý. Děti také rády poslouchají příběhy. Tento typ katecheze je proto pro děti velmi přijatelný a přiměřený jejich věku i schopnostem. Je nutné dát si však pozor, aby děti nezačaly příběhy o Ježíši Kristu vnímat na stejné úrovni jako pohádky, které jsou sice krásné, hodné zamyšlení, ale není to realita. Děti je nutno cíleně upozorňovat na to, že příběhy o Kristu jsou pravdivé, protože Ježíš skutečně žil. To není pro myšlení dítěte v druhé třídě větší problém. Přijímá informace tak, jak jsou a bere je za dané a jasné, potvrzené autoritou katechety. Z toho také vychází velká zodpovědnost katechety, jakým způsobem dítěti ony informace předá.

Další témata mají přibližovat dítě k následování Ježíše svým životem. Příkladem na cestě k svatosti je Panna Maria, která bezvýhradně plní Boží vůli, dále poselství vyplývající z některých Ježíšových podobností. Svatost pro děti mladšího školního věku nebývá ničím neznámým a vzdáleným. Čistota a jistá naivnost, kterou děti prožívají, jim přirozeně pomáhá uchopit toto téma. Úkolem je na této cestě je povzbuzovat a ukázat jim skrze Písmo sv. vhodné vzory k následování, aby věděly, že na této cestě nejsou sami.

Závěrečným tématem je působení Ducha sv., jako zdroje síly a odvahy k vytváření společenství lásky a vzájemného pochopení. Rozvíjí se tak předpoklady vzájemného soužití dětí ve skupině.²⁴⁰ Dítě se tak seznamuje s třetí Božskou osobou, která není ničím abstraktním, ale tím, co vytváří společenství a lásku mezi lidmi, kterou zažívají i děti. Společenství dětí je pro ně důležité, přirozeným prostředím, kde se mohou mnohé naučit a kde mají kamarády. Cítí se dobře ve společenství dětí a znají pocit sdílení se a vzájemného kamarádství a lásky. Na tuto zkušenost i potřebu dětí toto téma vhodně zapadá. Téma zároveň nastiňuje základní povědomí o církvi jakožto společenství křesťanů.

3. třída základní školy

Zastřešující název ročníku je definován jako: „*Bůh k nám přichází*“. Antropologická rovina ročníkového cíle je nastíněna takto: Děti se mají připravit ve spolupráci s místním farářem na důležitý mezník ve svém životě – první přijetí svátosti smíření a setkání s Kristem v eucharistii. Děti mají poznat svátost smíření a svátost eucharistie jako dar a přijmout poznání ke společnému životu ve společenství věřících. Cíle teologické roviny jsou nastíněny takto: Děti mají být doprovázeny na cestě víry

²⁴⁰ Srov. tamtéž 43.

a poznávat základní pravidla pro komunikaci s Bohem a pro vzájemné soužití mezi lidmi.²⁴¹

Všechna témata katecheze směřují k tomu, aby bylo dítě schopné pochopit a přijmout základní sloupy křesťanského učení v církvi, tj. svátosti, speciálně svátost smíření a svátost eucharistie. Témata jsou koncipována tak, aby dítě pochopilo, co je to hřích. K tomu mají pomoci především témata, která se zabývají Desaterem Božích přikázání. V předešlých kapitolách byl nastíněn vývoj svědomí dítěte. V období mladšího školního věku svědomí dítěte je již autonomní, což znamená, že si dobře uvědomuje, co je jeho povinností, co nemá dělat a proč. V morálním vývoji dále vidíme, že je dítě stále řízeno, ale především principem odměny a trestu. Jsou pro něho tedy velmi důležité zjevné důsledky, které určitý čin má, což dítěti konkrétně potvrzuje, byl-li čin opravdu správný či nikoli. Na příkladu příběhu o Adamovi a Evě, jasně vidí, jaké má hřích důsledky. Může konkrétně vidět, že hřích je opravdu něčím špatným, co zasluhuje trest. Témata Desatera mu jasně ukazují zásady, kterými se může trestu vyhnout, pokud nehřeší. Pro dítě tohoto věku může být trest stále ještě prioritou v morálním usuzování. Zároveň se učí, jaké mohou být důsledky hříchu svěřeného národa na konkrétní osobě Mojžíše. Člověka, který se o lid stará a vede ho pouští. Zde jsou vidět psychosociální aspekty hříchu ve vztazích (Mojžíš - lid) a samozřejmě i v duchovním smyslu (lid - Bůh). Dítě se tak učí vnímat potřeby a pocity druhých.

Dítě poznává, jakou hodnotu má v Božích očích. Tím, že přes objektivní vinu člověka Bůh neopouští, ale nabízí mu cestu zpátky (podobnoství o marnotratném synu). Dítě se tak učí osobní sebehodnotě a důstojnosti, která rozvíjí jeho sebevědomí a úctu k sobě samému. Svátosti tak jsou tematicky označeny především jako znamení Boží lásky, což odpovídá emocionálním potřebám a úrovni dětí.

Další témata jsou směřována ke mši sv. jako hostině s Ježíšem, umožňují dítěti poznávat konkrétní dění a věci, které se při liturgii používají. Dítě ve třetí třídě již také zpravidla chápe rozdíl mezi eucharistickým chlebem a chlebem obyčejným. Někdy je dokonce praxí, že přistupují k prvnímu svatému přijímání i děti mladší, když to dovoluje stupeň jejich vyzrálosti. Pro dítě, které je vychováváno v praktikující rodině, ve víře, mohou být tato témata probírána i dříve prakticky v úzké spolupráci s rodiči. Cílem témat je především ukázat dětem svátost eucharistie jako setkání s Kristem, který mu chce být stále nablízku svojí pomocí. Dítě se tak učí Kristu důvěřovat a spoléhat na něj.

²⁴¹ Srov. tamtéž 46.

4. třída základní školy

Shrnující téma tohoto ročníku je: „*S tebou na cestě*“. Antropologický cíl: Děti mají rozvíjet svou schopnost žít ve společenství a poznat, že Bůh si přeje společenství s lidmi a je jim v Ježíši Kristu zcela zvláštním způsobem nablízku. Děti mají uslyšet pozvání k navázání vztahu s Bohem a k životu ve společenství církve. Na teologické rovině děti mají prohloubit prožívání přijatých svátostí a poznávat své místo ve farnosti a v konkrétní práci pro druhé. Děti si dále mají uvědomit, že jsou na cestě

- v konkrétních situacích svého života
- v souvislostech dějin spásy
- směřující k cíli, po které je Bůh vede a neopouští, když zklamou
- ve společenství církve, odkud mohou čerpat a do kterého mohou samy přispívat²⁴²

Témata čtvrtého ročníku adekvátně navazují na hlavní téma ročníku třetího (svátosti). Dítě tak má možnost zopakovat si znalosti z loňského roku, prohloubit je a dále jej rozvinout. Témata pracují se symbolem cesty, aby dítě poznávalo, že se životní cesta dítěte připojuje k cestě církve. K tomuto cíli je vhodně využít příběh ze Starého zákona o putování izraelského národa jako cestě z otroctví ke svobodě.

Advent je opět přiblížen také jako cesta - za světlem. Vánoce jako doba nalezení – zrození světla světa (Ježíše Krista). Symbolika cesty, která propojuje témata, děti učí návaznosti. Každá cesta má svůj začátek, průběh a vyvrcholení. To děti dobře znají ze svých cest, výletů apod. Děti stále ještě nejsou schopni vnímat dlouhé časové linie, ale zkušenost s charakteristikami cesty už mají a vnímají je velmi pozitivně. Cesta je totiž příležitost ke zkoumání, hledání, dobrodružství a tělesné aktivitě, které děti v tomto období preferují a potřebují. Jsou plné života a energie a po dobrodružství touží. Je možné vydat se v rámci katecheze na skutečnou cestu – pouť, která má nějaký náboženský cíl či využít tento symbol také o prázdninách v rámci celotáborové hry. Je to tak vhodný symbol pro potřeby dětí tohoto věku. Zároveň témata, která jsou takto uváděna, v dítěti vyvolávají touhu po poznávání a dobrodružství. Plně je tak motivují k naslouchání a otázkám. Zároveň se nabízí cíl cesty - Božího království, stejně jako cesta izraelitů končila v zemi zaslíbené.

Podobenství, která jsou ve čtvrté třídě tematicky předkládána, opět ukazují, jak dojít ke zmíněnému cíli. Způsob, který užívá i Ježíš Kristus tak, aby jeho učení pochopili všichni. Svými konkrétními příběhy jsou tak vhodným způsobem i pro děti tohoto věku. Oříškem může být, jak se katecheta vypořádá např. s tématem blahoslavenství, které je

²⁴² Srov. tamtéž 59.

náročné na výklad i pro dospělé. Záleží ale podle mého názoru především na způsobu, metodě a pomůckách, které katecheta užije, aby toto téma bylo přijatelné, pochopitelné, konkrétní a navazovalo na zkušenosti dětí mladšího školního věku.

Témata o uzdravení slepého, hluchého nebo ochrnutého nemusí sice vycházet z přímé zkušenosti dítěte, jsou ale vhodnou cestou, jak ukázat hodnotu uzdravení a šanci, kterou nabízí Ježíš Kristus. Děti mají zkušenost vlastních nemocí a uzdravení a vědí proto, jak je důležité a „příjemné“ být zdravé. Opět je zde příležitost učit děti soucitu s trpícími a vhodně ukázat úkol Ježíše Krista vůči lidem.

V dalších tématech se děti setkávají s učedníkem Petrem, postavou, která doprovází Ježíše jeho předvelikonoční poutí. Témata jsou příhodně volena jako příklad křesťanské životní cesty Petrovy, stejně jako v Adventu příkladem životní cesty Lucie. Tyto křesťanské osobnosti v tématech tak naplňují dětskou potřebu vzorů.

Posledním tematickým celkem je církev na cestě. Dítě tak dostává příležitost vrůst do společenství putující církve shromážděné kolem eucharistie. Zdůrazňuje se rozměr společenství a hledání vlastního místa v něm.²⁴³ Dítě potřebuje společenství a má je rádo. Vyhledává kamarády a rádo společně podniká různé akce, hraje hry. Je to pro dítě přirozené prostředí, ve kterém může růst a rozvíjet se. Katecheze o společenství církve a o tom, že také dítě v ní má své místo je velmi důležitá. Dítě tak může poznat samo sebe jako jeho součást. Vytváří se tak základ, který často bývá zpochybňován ve starším období i v dospělosti, a to je téma církve obecně. Naučí-li se dítě již v tomto věku vidět církev jako společenství, ve kterém se cítí dobře a jehož je součástí, nemusí mít v budoucnu tak velké problémy s pochopením některých událostí v historii.

5. třída základní školy

„*Společně vytváříme Boží království*“ je název pátého ročníku. V této třídě je antropologický rozměr formulován takto: Děti mají být vychovávány k víře jako ke schopnosti

- vnímat výzvy, se kterými se člověk v životě setkává
- tázat se a hledat řešení
- hledat odpověď v následování Ježíše Krista

Teologická rovina ročníkového cíle je následující: Děti mají poznávat víru jako schopnost odpovídat na životní výzvy následováním příkladu Ježíše Krista, životem ve společenství církve a spoluvytvářením světa.²⁴⁴

²⁴³ Srov. tamtéž 72.

²⁴⁴ Srov. tamtéž 75.

Tematicky pátý ročník navazuje na konec čtvrtého ročníku, jehož tematický celek se zabýval církví jako společenstvím. Dítěti se nyní celkově rozšiřuje pohled na vše okolo něho. Již nežije jenom ve svém malém světě jako menší dítě. V katechezi vnímá pohled na celý svět, jako na společný domov, kde má každý své místo. Tento pohled tak není něčím, co by pro dítě bylo zatěžující a věku nepřiměřené. Zdůrazňuje se nutnost zodpovědnosti, kterou člověk vůči stvořenému světu má. Dítě již začíná svoje místo a také svoji zodpovědnost více poznávat obecně. Je zralejší a přirozeně více sebeuvědomělejší.

Další celek se zaměřuje na postavu Abraháma, jako muže víry a činu. Člověka, který poslechne Boží hlas a je schopen vyjít do nejistoty, s prostou důvěrou v Boha. Dítě se tak díky tomuto vzoru učí přirozeně odvaze i důvěře v Boha. Informace, které dále dítě dostává, jsou o dalších dvou základních náboženstvích – židovství a islámu. Dítě tak může konfrontovat svoji křesťanskou víru s vírou jiných národů. Zároveň získává tolerantní náhled na cizí náboženství a poznává kulturu dalších lidí. Což je důležité pro jeho celkový přehled a podporuje jeho již abstraktnější myšlení, zároveň cvičí i paměť.

Doba adventní směřuje děti do ticha – ke ztišení, což je pro děti v páté třídě dost nelehká věc vzhledem k jejich energičnosti a také zvyku z hlučných prostředí kolem nich. Pro dítě je však tato dimenze důležitá a rozvíjí jeho osobnost, díky naslouchání také sobě samému a svým myšlenkám, které si tak ujasňuje, zvláště když je katecheze nasměrovaná na modlitbu jako způsob prohlubování duchovního života. Téma Jana Křtitele zároveň vybízí ke hledání „skrytého života“, což znamená výzvu zahlédnout svůj vnitřní svět a uslyšet v něm Boží hlas.²⁴⁵

Tematický celek, který následuje, odpovídá na výzvu k naslouchání a představuje Ježíše Krista dle výroků z Janova evangelia („Já jsem světlo světa, chléb života, dveře“ atd.) Těchto sedm výroků je propojováno se sedmi svátostmi, o kterých se dítě dále více dozvídá. Dítě je již schopno pochopit základ každé svátosti. Některé již také prakticky přijímá či přijalo. Důležité jsou opět symboly, díky kterým se dítě konkrétně o svátosti dozvídá. Z nich vycházejí i další ilustrační příběhy z Písma sv.

Postní doba předkládá témata postní doby a vzkříšení. Dítě má již zkušenost s různým trápením, bolestí a nemocí. V tomto tématu je Ježíš ten, který prochází také utrpením a smrtí. Zároveň vyvstává ale naděje, že Bůh je i v těžkých chvílích s ním. Ježíš ve smrti nezůstává a dává základ křesťanské naději přesahující smrt.²⁴⁶ Dítě může již mít zkušenost se smrtí prarodičů a křesťanská naděje může pro něj být velkým povzbuzením. Jeho emocionální vnímání již je více uschopněno zabývat se utrpením, zvláště v pohledu

²⁴⁵ Srov. tamtéž 82.

²⁴⁶ Srov. tamtéž 87.

nemocí, které vidí díky lidem okolo něj a samo na sobě. Velké utrpení Kristovo je stále tématem, které ještě nemůže přijmout ze všech úhlů.

Dítě se dále seznamuje s liturgií velikonoční vigílie a učí se v ní vnímat poselství symboliky předmětů a gest, jejichž význam už zná. Může tak hlouběji prožít velikonoční vigílii, na kterou chodí s rodiči. Doposavad ho většinou okouzlovala především záře svíček. Vysvětlení všech symbolů s velikonočními prohlubuje nejen jeho znalosti, ale může prohloubit i jeho náboženské prožívání a hlavně vztah ke Kristu.

Poslední dva celky přibližují dítěti prvotní církve a učení apoštola Pavla. S tím je opět spojena zodpovědnost za dar víry v církvi, kterou by si děti měly uvědomit. Je tak především povzbuzením pro to, aby měly odvalu šířit svoji víru dál, hovořit o ní s kamarády a nestydět se za ni. V tomto období jsou také schopni přivést svoje kamarády na faru, ukázat jim kostel atd. Dítě tímto způsobem odpovídá také na výzvu Krista o následování, je proto dobré ho v tom podpořit a doprovázet ho při tom.

6.5.2 Témata katecheze pro mládež staršího školního věku

V této části se pokusím nastínit vztah katechetických témat druhého stupně základní školy vzhledem k psychosociálnímu, mravnímu a duchovnímu vývoji mládeže. Pokusím se posoudit adekvátnost vybraných témat a najít souvislosti náboženské formace a vývojových potřeb mládeže.

6. třída základní školy

Téma šesté třídy je „*Společně objevujeme víru*“. Cíle jsou vytýčeny v Osnovách náboženské výchovy takto: Dítě má rozvíjet svou osobnost v zakotvení ve světě, v Bohu a ve vztazích k druhým lidem, má získat přehled o základních oblastech křesťanské víry.²⁴⁷ Antropologická rovina cíle je určena následovně: Dítě má rozvíjet vztah k sobě, ke druhým lidem a na základě této zkušenosti objevovat vztah k Bohu jako vztah důvěry a přátelství. Toto prohloubení a rozšíření osobnosti dítěte připravuje půdu pro další cestu víry. Teologický rozměr je specifikován takto: Dítě má získat přehled o základních oblastech křesťanské víry, se kterými se setkalo na prvním stupni, aby bylo schopno je dále prohlubovat. Základní linii pro jednotlivé oblasti víry tvoří modlitba „*Věřím*“.²⁴⁸

Dítě v této třídě vstupuje na druhý stupeň základní školy. Přináší to pro něj změny a vyšší nároky, které tento stupeň předpokládá – více učiva, více teoretických znalostí,

²⁴⁷ Srov. tamtéž 13.

²⁴⁸ Srov. tamtéž 94.

větší samostatnost apod. To vše by se mělo odrazit i v přístupu katechety, podpoře a citlivosti k mladým lidem, také ale na struktuře témat a metodách, kterými jim témata přibližuje.

Zvlášť v tomto období děti hledají společenství dobrých kamarádů, kteří je přijímají takové, jací jsou. Poznávají, jaké jsou základní předpoklady pro přátelství a dobré vztahy. Přes toto hledání a psychosociální rozměr se mohou ale také přiblížit k Bohu, který je v katechezích často spojován právě s přátelstvím lidí (např. David a Jonatan apod.) Postupují tak na cestě poznávání toho, co je společenství. Téma přátelství pomáhá vytvořit atmosféru přátelství i ve skupině, kde katecheze probíhá. V návaznosti na to mladý člověk přirozeněji poznává, co to znamená společenství s Bohem a učí se v něm žít. Katechetická témata propojená s tímto základním prvkem (vztahů přátelství) jsou tak přirozeným způsobem, jak pomáhat mladým lidem vytvářet si vlastní představu Boha a získávat k němu důvěrný, otevřený vztah.

V tematickém celku „Rostu vstříc světlu“ se více dozvídají o vzniku života z pohledu jak biologie, tak Boží milosti. S tím je spojeno i téma křtu jako začátku úzkého společenství s Bohem, nového života z Ducha sv. Mladí tak získávají povědomí o tom, že jejich život nemusí být izolovaný, osamělý, protože je od začátku chtěný a darovaný. To může být velkým přínosem pro ty mladé, kteří prožívají roztržky a hádky rodičů více, než jejich vzájemnou lásku a obdarování.

Důležité pro ně začínají být, nejenom vztahy kamarádké a přátelské, ale i vztahy k druhému pohlaví, přestože tělesně ani psychicky ještě nejsou schopni trvalejšího, hlubšího vztahu. Ze zkušenosti z praxe poznávám, že např. romské děti toto téma řeší již velmi brzy a celkově dozrávají dříve. V šesté třídě bych proto uvítala i tematiku s touto náplní, např. díky příkladům věrných manželských párů z Písma sv. či světců, kteří měli rodinu jako sv. Zdislava apod.

V tomto období přicházejí i témata spojená s křesťanskou etikou (Desatero, Ježíšova pravidla k životu podle evangelia, text blahoslavenství), vše s perspektivou povolání každého křesťana ke svatosti. Ideály křesťanského života jsou pro mladé povzbuzením - k čistotě a úzkému životu s Bohem, což přetrvává z předcházejících let. Ovšem nyní s novou intenzitou nově se přetvářející, zrající osobnosti mladého člověka.

Díky lepší schopnosti usuzovat, je zde zařazeno Vyznání víry, jako odhodlání věřit, jakýsi slib Bohu a projev důvěry, což je pro mládež tohoto věku přirozené. Kritičnost dospívajícího věku se ještě neprojevuje v plné síle, proto ani s vyznáním víry mladí nemají problémy. Větší obsažnost článků víry díky větší paměti mladých již také nebývá problémem.

Další téma se týká moci jak v pozitivním smyslu podpůrné a ochraňující, tak zneužívané silnějšími. S tímto mají většinou všechny děti v rámci kolektivu nějakou zkušenost. Tato zkušenost je aplikována na zlo v teologickém a náboženském smyslu v souvislosti s odsouzením Krista tehdejší politickou a náboženskou mocí. Přivádí mladé k nutnosti konfrontace s mocí a k možnostem řešení konfliktů čestným a křesťanským způsobem.

Poslední celek se nazývá „Žít s nadšením“ a odpovídá zájmům, nadšení a touze po dobrodružství a tajuplnosti mladých v šesté třídě. Propojuje se s působením Ducha sv., který působí nadšení pro předávání evangelia, živé víry a osobního příkladu. Mladý člověk má pochopit, že církve se neizoluje od světa, ale je jeho součástí – „solí země“, jak je doloženo na příkladu velkých osobností apoštola Pavla a Matky Terezy. Pro mladé je toto nadšení, spojené s křesťanskou nadějí, jako důležitý protipól možného strachu z budoucnosti.

7. třída základní školy

„*Rosteme ve víře*“ je souhrnný název pro všechna témata sedmé třídy. Antropologický rozměr cíle tohoto ročníku je nastíněn takto: Děti se mají učit základním prvkům komunikace, získat schopnost uvidět ve viditelném světě přítomnost Boha a rozvíjet s ním vztah skrze svátosti jako symbolické jednání. Teologická rovina je tato: Děti mají prohloubit svůj pohled na poslání křesťana v tomto světě a rozvíjet jej ve třech základních duchovních postojích křesťana: ve víře, naději a lásce. Děti mají pochopit a nově prožívat svátosti a Boží slovo ve společenství církve.²⁴⁹

„Objevovat svět“ je první, velký tematický celek. Mladí tohoto věku mají zájem o všechno dětí okolo nich. Jejich zájem probouzí všechno nové a neobjevené. S novým nadšením tak mohou objevovat řád stvoření. Nově se mu předkládají problémy s tím spojené (ekologie a výchova k odpovědnosti za životní prostředí), což sice nejsou přímo katechetická témata, ale mají s nimi úzkou souvislost, protože jsou spojeny s dary, které nám Bůh dal a kterých je třeba si vážit. Sv. František z Assisi je zde ukázán jako vzor křesťanského vztahu ke světu a příklad mladého člověka, který je hodný následování.

„Tajemství života“ uvádí mládež do hloubky svátostí pomocí symbolů jako chléb a víno, voda, sůl, světlo a tma atd. Jejich dobré pozorovací schopnosti a smysl pro detail jim umožňuje odkrývat nový rozměr věcí, skrytý za tím, co vnímají svými smysly. Svátosti jsou ukázány jako dar, který mladé lidi učí vnímat jako nabídku životního společenství

²⁴⁹ Srov. tamtéž 114.

s Kristem. Abstraktnější pojetí je pochopitelné pro mládež již teď, také proto, že dokáže vyvozovat závěry a hypoteticky uvažovat.

Další tematický celek je zaměřen na charitu – lásku k bližním. Podporuje psychosociální vnímání mládeže, učí je solidaritě a obětavosti, např. pomocí kapitoly s Písmem sv.²⁵⁰, nebo díky životu konkrétních světců, jako příkladů křesťanské solidarity. Je velice dobré, aby se mladí cvičili ve vnímání potřeb druhých lidí a nacházeli tak smysl a plody křesťanského života. Součástí katecheze může být malý projekt pomoci pro trpící lidi ve světě (např. Tříkrálová sbírka). Mladý člověk tak spojí úmysl a nápady s praktickou realizací a může zažít opravdovou radost ze svojí práce pro druhé. Projekt učí tak aktivnímu přístupu k životu a zcitlivuje mladé lidi pro potřeby druhých lidí. Dochází také k většímu sebevědomí a lepšímu sebehodnocení, které je v tomto věku rozkolísanější. Díky nalezení vlastního místa v církvi dochází k upevňování vlastní identity.

V tématech postní doby hledá mladý člověk odpověď na smysl utrpení. Hlouběji již vnitřně prožívá utrpení jemu blízkých lidí. Otázky smyslu utrpení jsou proto pro něho důležité a mohou být utěšující a ve světle Kristova kříže povzbuzením. Zajímavý je obsah katecheze posledního tématu v tomto bloku. Je jím reflexe vlastního postoje k víře. Kritičnost mládeže je v tomto věku již silnější a to také kritičnost k sobě samému, která se navenek může projevat např. kritikou ke svému vzhledu. Získat však určitý náhled může pomoci poopravit nepravdivé postoje sebe samého, což mladý člověk umí ve své kritičnosti snadněji. Usiluje o svoje sebeurčení (dokonce i hypoteticky), proto je příležitost k reflexi dobrou a zdravou cestou.

Důležitost eucharistie v životě křesťana je potvrzena také samostatným tematickým celkem, který se zabývá chlebem jako znamením života, solidarity a porozumění. Mladí lidé se tak učí vidět eucharistický chléb jako účinné znamení Kristovy přítomnosti a vnímat jej jako velkou hodnotu, která může mít pro jeho život hluboký a zásadní smysl.

Touha po svobodě a nezávislosti je mladým lidem vlastní. Tematický celek, který znovu vypráví o putování izraelského národa, jako cestě ke svobodě z otroctví, je vhodným způsobem katecheze. Desatero jako zákon svobody a ne jako soubor zákazů a příkazů je mladému člověku blízké a motivuje ho k jeho naplňování. Touha po lepším světě odpovídá příběhu o zemi zaslíbené.

8. třída základní školy

Název ročníku je „*Utvářet život*“. Autoři specifikovali antropologickou rovinu cíle takto: Děti se mají učit stát před Bohem s pozitivními i negativními stránkami vlastní

²⁵⁰ Mt 22,36–40; Mt 25,31–40.

osobnosti, aby ve svém středu objevily Boha, který uzdravuje. Mají prohloubit citlivost vlastního svědomí, poznat principy křesťanské mravnosti a být připraveny k jejich uskutečňování. Teologická rovina je tato: Děti se mají učit vidět nejen Desatero, ale také jeho křesťanské naplnění: Boží království jako to, co dává smysl křesťanskému úsilí o mravnost. Děti se mají učit prožívat hodnotu Božího odpuštění a smíření.²⁵¹

Začáteční témata nastiňují, jak podstatné je pomoci mladému člověku zorientovat se sám v sobě, porozumět světu i svým bližním. Zároveň tyto hlavní úkoly mládí propojit s křesťanským viděním světa, bližních i sebe samotného. Úvodním tématům, kde mají získat realističtější pohled na svou osobu a pomoci mu vyznat se ve vzorech, které nabízí svět i církve, je věnováno nezvykle mnoho hodin v rámci celého rozvrhu tohoto ročníku. Pokládám to, za vhodné a přiměřené, vzhledem k problematice dospívajícího věku a potřebám mládeže. Katecheze by toto sebeuvědomování a zorientování se v sobě samém měla podporovat, pokud má katecheze zdravě a přirozeně oslovit mládež. Např. Žalm 139 či text blahoslavenství je pro tento účel vhodně vybrán.

První naukový blok pojednává o svědomí jako o vnitřním kompasu a zároveň daru Boží přítomnosti v nitru člověka, který je potřeba formovat. Schopnost rozlišovat, co je dobré a co ne, je jedním ze základních lidských schopností. Je důležité, aby si mladí také uvědomili, že v křesťanském pohledu k nim skrze svědomí mluví jakýsi hlas Boží, který je nutno brát vážně. S tím je spojena i zodpovědnost. Mládež je často citlivá k sobě, zde se ale naučí, k čemu je v nitru zapotřebí, aby byla opravdu citlivá. Součástí katecheze jsou informace o vývoji svědomí. Mladí lidé mohou takto získat náhled a motivaci, ve snaze dosahovat vyšších stupňů vývoje.

Adventní a vánoční blok „Budoucnost již začala“ pomáhá přiblížit mladým lidem důvod příchodu Ježíše Krista na zem - do světa konfliktů a násilí. Měl by je zároveň dovést k osobnímu pohledu na tuto událost tak, aby pochopili, že se chce Ježíš narodit v srdci každého člověka. Kristus přináší pokoj a království Boží. Upevňuje se tak důvěra v Ježíše Krista jako Božího Syna a Spasitele, důvěra, kterou mladý člověk hledá ve vztazích okolo sebe, ale která jediná ho nemůže zklamat. To je jistota, kterou mladý člověk potřebuje pro svůj život a dává mu naději.

Druhý naukový blok pojednává o svobodě, tentokrát z pohledu prvních třech přikázání Desatera. Svoboda je zde viděna také ve světle přirozené morálky, což vrací mladé do reality života. Je zde rozebíráno různé pojetí víry. Mladí si tak ujasňují, že opakem víry není nevíra, ale nedůvěra a strach. Uvědomit si správné pojetí víry, může pro ně být povzbuzením a podpořit znejistěnou identitu dospívání.

²⁵¹ Srov. tamtéž 130.

Blok postní doby a Velikonoc se nazývá „Obklopení láskou“. Náplní katecheze je prohloubit u mladých chápání svátosti smíření jako projevu Boží věrnosti i v naší nevěrnosti. Nastíněna je vina a odpuštění ve světle přirozené morálky i v křesťanském pohledu. Vina a odpuštění jsou zkušenosti, které mladí mají a bytostně je v tomto období prožívají. Uvědomují si svoje chyby a touží po přijetí a odpuštění. Na druhé straně se často vzpírají, zvláště když jim chyby někdo často a necitlivě předkládá. Katecheze o bezpodmínečné lásce Boží může být pro mladé důležitou zkušeností jistoty, věrnosti a lásky. Přijetí se všemi nedostatky a chybami je to, co mladí opravdu potřebují.

Ve třetím naukovém bloku se mladí lidé učí přijmout zodpovědnost za svá rozhodnutí, konkrétně na příkladech čtvrtého až sedmého přikázání. Desatero pomáhá v rozhodování, nezbavuje však povinnosti rozhodnout se. Katecheze tak podporuje vývojový úkol tohoto období - jednat a myslet sám za sebe, nejít s davem a bezhlavě nepodléhat skupinové identitě.

Téma závěrečné hodiny „Důvěřovat v budoucnost“ uvádí do souvislosti obrazy společenství boha s lidmi na začátku a na konci Bible. Mladí mají zažít okouzlení z vize naplněného Božího království. Toto téma je spojeno se sny a fantaziemi, které mladý člověk rád zažívá a které podporují jeho kreativitu, ač bývají často dospělými odsuzovány. Mladý člověk si tak vytváří svůj vlastní prostor, svůj svět, který podporuje růst jeho osobnosti. Projevuje se ale i jako obrana proti světu konfliktů, lhohostejnosti a šedosti, ve kterém žít nechce. Naděje na Boží království tak vytváří bezpečný prostor pro růst jeho originality a svébytnosti.

9. třída základní školy

Název devátého ročníku je „*Věřit a žít*“. Všeobecný cíl je stanoven jako zralá religiozita ve zralé osobnosti. Rozpracovaná antropologická rovina je tato: Mladý člověk se má učit klást si existenciální otázky a neztrácet chuť hledat náboženskou odpověď. Má se disponovat k zachování a obhájení důvodů křesťanské naděje tváří v tvář náboženské pluralitě současného světa. Teologická rovina je tato: Mladý člověk se má seznámit s obraznou biblickou odpovědí na existenciální otázky člověka. Mladý člověk má být uveden do jiných světových náboženství a být veden k toleranci vůči jinému náboženství i jinému pojetí víry.²⁵²

Ročníkovým symbolem jsou otevřené dveře, které dobře charakterizují, co je úkolem katecheze i vývojovým úkolem mládeže v deváté třídě. Mají ukázat mladému člověku, že otevřenost okolnímu světu a sdílení se s druhými, je v tomto období velmi

²⁵² Srov. tamtéž 148.

potřebné, pomáhá vypořádat se s problémy a kritickým postojem dospívání. Úvodní hodiny v tomto smyslu zpracovávají svá témata společenství a propojují je s důvěrou a otevřeností vůči Bohu. Podkladem je např. příběh Ezaua a Jákoba.²⁵³

První naukový blok seznamuje s různými světovými náboženstvími. Mladí lidé se často setkávají nejenom s křesťanstvím, ale také dalšími světovými náboženstvími, jako jsou hinduismus, buddhismus, čínský universismus (konfucianismus, taoismus) a islám. Těžko se v základních myšlenkách těchto směrů orientují a mohou tak být nerozumě vtaženi do kultury, které nerozumí a nevidět nebezpečí, která jsou zde skryta. Mohou být však až přespříliš kritičtí a nevidět věci, které nás spojují a které jsou dobré. Základní orientace je důležitá také pro ujasnění si podstatných pravd křesťanství, které může konfrontace s jinými směry mladým lidem přinést. Mají tak možnost také obhájit svoji víru v souvislosti s nabídkami a otázkami vrstevníků, kteří mohou tápat ještě více, než oni sami. Toto téma odpovídá jejich potřebě zorientovat se ve vlastní náboženské identitě a touze poznávat nové kultury a nové úhly pohledu. Často mohou také znalosti, které si z hodin odnáší, podpořit jejich sociální pozici v kolektivu, který tyto žádané informace nemá.

Hlubší seznámení se s židovským náboženstvím je další součástí exkurzu do světových náboženství a zároveň přiblížením se k podstatě a kořenům křesťanství. Židovství je nahlíženo jako vzor odvahy a vytrvalosti jednoho národa, který si zachoval víru v jediného Boha i přes všechna utrpení, kterými procházel. Mladý člověk tak může konfrontovat svoji víru a svoje těžkosti s problémy druhých a nacházet tak směr pro svůj náboženský život.

Adventní a vánoční doba nabízí pokračování předešlého tématu (různá náboženství) a zasazuje do tohoto rámce i křesťanství. Téma pomáhá vidět mladým lidem poklady a jedinečnost křesťanství a dokládá historičnost Ježíše Krista. Téma zároveň nastiňuje základní vhléd do křesťanských církví a denominací u nás a probírá podstatu a důležitost ekumenismu. Rozšiřuje tak opět vhléd mladých do křesťanství a může tak upevnit jejich náboženskou identitu i rozvoj duchovního života. Pomáhá tak znovu se zorientovat ve zmatcích, které s sebou dospívání přináší a podporuje jejich zrání, díky zkušenostem, které mohou při praktické katechezi, která se nabízí (návštěva různých církví, hosté apod.), získat.

„Stvoření, dar a úkol“ je název druhého naukového bloku. Mladý člověk kriticky zkoumá také příběhy z Písma sv. a utváří si svůj názor. Tato katecheze dává mladým lidem poznat, že víra není v rozporu s vědou. Může tak přetvořit naivní pohled, který mladí lidé

²⁵³ Srov. Gn 27–32.

např. na příběh z první knihy Mojžíšovy mají. Toto téma může pomoci odstraňovat překážky, které mládeži brání plnému přijetí poselství Písma sv. tím, že nastíní křesťansko-vědecký pohled na počátky vzniku vesmíru, naší Země a života. Není lehké diskutovat s mladými, kterým jejich myšlení již dovoluje vyvozovat závěry a hypoteticky uvažovat. Diskuze však je pro ně dobrou metodou, kdy si ujasňují osobní představu Boha a znovu prověřují pravdivost základů své víry.

Tematický postní a velikonoční celek otevírá mládeži další dimenzi vztahu Bůh – člověk. Pomáhá uvědomit si, jak konkrétně Bůh může člověka k úkolu hlásání evangelia volat (sv. Pavel). Dává mu nahlédnout, že člověk je jedinečným obrazem Boží lásky, originál, který nelze zkopírovat, což směřuje mladého člověka k přijetí sebe samého a učí ho, že je neopakovatelný. Téma zároveň dává příležitost zamyslet se nad „hřivnami“ – schopnostmi, dovednostmi, které mladý člověk má, a nastiňuje, jak je může správně využít, učí ho tak opět sebereflexi.

Třetí naukový blok otevírá mládež především modlitbě jako dialogu Boha s člověkem a člověka s Bohem. Učí ho různým druhům modliteb. Modlitba je ukázána (adekvátně k potřebám mládeže) jako prostor pro sebevyjádření, naslouchání a sdílení, což rozvíjí opět jejich psychosociální i duchovní rozměr.

Závěrečné hodiny deváté třídy jsou věnovány různým formám života ve společenství. Mladému člověku jsou nabídnuty různé cesty, jak uskutečňovat křesťanský život ve společenství druhých lidí. Témata začínají od různých společenství v rámci farnosti a okolí, až k různým formám zasvěceného života nebo života v manželství. Mladý člověk tak má možnost prakticky se zorientovat v možnostech svého povolání. Téma napomáhá k dalšímu osamostatňování od rodičů a volbě osobního životního povolání.

7 ZÁVĚR

Tato práce si vytýčila za úkol nejprve definovat a ujasnit základní pojmy vzhledem k tématu a nastínit základní etapy psychického a duchovního zrání dětí a mládeže. Dále bylo úkolem zorientovat se v termínech katecheze a náboženské výchovy. Hlavním cílem studia a srovnáváním těchto poznatků bylo vytýčit hlavní zásady a metody pro výběr tématu katecheze a následně je konfrontovat s tématy, které jsou uvedeny v Osnovách náboženské výchovy pro první až devátý ročník základní školy.

Z úvodních kapitol vyplývá, že definovat psychiku je v mnohém komplikované. Zjednodušeně ale můžeme komplex psychiky popsat jako skladba rozumu, citu a vůle. Od této klasifikace je také odvozeno psychické zrání, které se děje v oblasti biosociální, kognitivní, psychosociální a mravní. Psychika je tak komplex psychických dějů, řízených centrální nervovou soustavou, ale také svébytně lidskými motivacemi, morálními hodnotami apod.

Duchovnost člověka je v úzké souvislosti s komplexem bio-psycho-sociálním, který je zapotřebí, aby se působení milosti Boží mohlo projevit skrze člověka, podle výroku Tomáše Akvinského „Milost předpokládá přirozenost“. Tělo je tak chápáno jako přirozený základ, který umožňuje člověku jeho specificky lidskou vlastnost – otevřenost duchovnímu přesahu (Bohu). Vztah duchovního a psychického vývoje člověka je dán také cílem, ke kterému obě dvě oblasti směřují, tím je celková zralost.

Duchovní vývoj a zrání dětí a mládeže je možný díky východiskům křesťanské antropologie, která vidí člověka jako obraz Boží směřující k svatosti. Představa Boha se vytváří díky vztahům, zkušenostem a zážitkům z dětství. To znamená, že katecheze a náboženská výchova jsou velice důležitou součástí rozvoje dětí a mládeže a mohou být v mnohém korekční a formující. Podstatná je ale každodenní zkušenost, kterou předávají rodiče dítěti svým příkladem a výchovou. Největší zodpovědnost za fyzické, psychické i duchovní zrání dítěte tak mají především rodiče.

Ze zkoumání odborné literatury si potvrzují, že náboženská formace dětí a mládeže může pomoci rozvíjet přirozený základ v člověku, který je nasměrován k sebeuskutečnění. Komplexní znalost dítěte, která má na mysli všechny jeho bio-psycho-sociálně-duchovní složky, může být úspěšným startem a základnou pro náboženskou výchovu dětí. Katecheze a výuka náboženství může mít v mnohém velký smysl, zvláště tam, kde děti neprocházejí náboženskou formací v rodině.

Centrální otázkou katecheze je vyváženost zážitků a určité pensum vědomostí, kterým se dětem a mládeži při výuce a katechezi dostává. Velmi důležitý je také vztah, který se vytváří mezi katechetou a dětmi.

Díky konfrontaci poznatků a z nich vytvořených zásad docházím k závěru, že tvůrci Osnov náboženské výchovy z ostravsko-opavské diecéze uspořádali témata vhodně a systematicky. Většina témat náboženské výchovy je vhodně uchopena jako příhodný materiál pro katechezi. Autoři citlivě zpracovali antropologickou i teologickou rovinu cíle jednotlivých ročníků základní školy. Vzhledem k dnešní realitě naší společnosti se však může koncipování témat jevit mnohdy idealisticky. Z výzkumu v literatuře však obecně vyplývá, že autoři měli na paměti vývojovou psychologii dětí a mládeže i stupeň jejich duchovní zralosti, což velice oceňuji.

Ze studia jednotlivých témat a zpracovaných cílů zároveň vyvozují, že témata jsou sice vhodně a adekvátně vybrána a zpracována, vyžadují však určitou následnost a systematickosti, která je zajištěna po sobě navazující výukou a katechezí. To však bývá častým problémem pro děti a mládež, který se vyskytuje u nás v České republice. Přesto však je cyklický způsob, umožňující spirálovité opakování témat uzpůsobených danému věku dítěte v našem prostředí, myslím, vhodnější a adekvátnější cestou, než způsob lineární. Docházím také k závěru, že příběhy z Písma sv., ze kterých katecheze čerpá, jsou tak příhodně sepsány, že mohou být přiblíženy jak malým dětem, mládeži, tak dospělým lidem. Záleží především na způsobu a metodě, kterou je určitý příběh posluchačům předán.

Přínos této práce pro mě osobně vidím v tom, že jsem se více zorientovala v odborné literatuře, zabývající se psychickým a duchovním zráním dítěte a mohu ji dále využít v pastoraci. Ověřila jsem si také svůj způsob katecheze a našla nové podněty a inspirace pro svoji další katechetickou činnost. Zároveň oceňuji propracovanost Osnov náboženské výchovy a s radostí přijímám, že se katecheze u nás v České republice ubírá správným směrem.

8 PŘEHLED ZKRATEK

CNS – centrální nervový systém

čl. – článek

FC - FAMILIARIS CONSORTIO. O úkolech křesťanské rodiny v současném světě. Apoštolská abortace Jana Pavla II, Praha: Zvon, 1996.

op. cit. - „citované dílo“

srov. - srovnej

tzv. - tak zvaný

VDK – Všeobecné direktorium pro katechizaci: Praha: Sekretariát České biskupské konference, 1998.

viz - podívej

KKC – Katechismus katolické církve: Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002.

Zkratky biblických knih podle Dokumentů II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995:

LG – Lumen Gentium

GS – Gaudium et spes

9 POUŽITÁ LITERATURA

- ALLEN K. Eillen, MAROTZ R. Lyn: Přehled vývoje dítěte, od prenatálního období do 8let, Praha: Portál, 2002.
- BEINERT Wolfgang: Slovník katolické dogmatiky, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994.
- BIBLE - Písmo Svaté Starého a Nového zákona, Český ekumenický překlad, Praha: Česká biblická společnost, 1995.
- DOKUMENTY II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995.
- DŘÍMAL Ludvík, ALBERICH Emilio: Katechetika, Praha: Portál, 2008.
- DŘÍMAL Ludvík: Katecheze jako výchova víry, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2002.
- CORETH Emerich: Co je člověk?, Praha: Zvon, 1996.
- ERIKSON H. Erik: Životní cyklus rozšířený a dokončený. Doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové, Praha: Lidové noviny, 1999.
- FAMILIARIS CONSORTIO. O úkolech křesťanské rodiny v současném světě. Apoštolská abortace Jana Pavla II, Praha: Zvon, 1996.
- FOWLER W. James: Stages of faith. The psychology of Human Development and the Quest for Meaning, United States of America, 1981.
- FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, druhé opravené vydání, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010.
- GIUSSANI Luigi: Riziko výchovy, Praha: Zvon, 1996.
- HARTL Pavel, HARTLOVÁ Helena: Psychologický slovník, Praha: Portál, 2000.
- HEIDBRINK Horst: Psychologie morálního vývoje, Praha: Portál, 1997.
- HERCIKOVÁ Pavla Edita: Křesťanská výchova dětí, Praha: Pastorační středisko při Arcibiskupství pražském, 2002.
- HOLM G. Nils: Úvod do psychologie náboženství, Praha: Portál, 1998.
- JAN PAVEL II.: Katecheze v církvi, Řím: Křesťanská akademie, 1982.
- KATECHISMUS katolické církve, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002.
- LEISTOVÁ Marielene: První zkušenost s Bohem, Praha: Vyšehrad, 1996.
- MUCHOVÁ Ludmila: Úvod do náboženské pedagogiky, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994.
- MULLER Ludwig Gerhard: Dogmatika pro studium i pastoraci, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010.

- MULLER Ludwig Gerhard: Dogmatika pro studium i pastoraci, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010.
- MUROŇOVÁ Eva, MUCHOVÁ Ludmila: Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.– 9. ročníku Základní školy, Praha: Česká biskupská konference, 2004.
- NÁBOŽENSKÝ ROZMĚR VÝCHOVY V KATOLICKÉ ŠKOLE, Praha: Sekretariát české biskupské konference, 1994.
- NOVOTNÝ Adolf: Biblický slovník, Praha: Kalich, 1956.
- PLHÁKOVÁ Alena: Učebnice obecné psychologie, Praha: Akademie České republiky, 2004.
- RABAN Miloš: Duchovní smysl člověka dnes. Od objektivního k existenciálnímu a věčnému, Praha: Vyšehrad, 2008.
- RAHNER Karl, VORGRIMLER Herbert: Teologický slovník, Praha: Zvon, 1996.
- ŘÍČAN Pavel: Cesta životem, Praha: Panorama, 1990.
- ŘÍČAN Pavel: Psychologie náboženství a spirituality, Praha: Portál, 2007.
- SLOVNÍK spirituality, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1999.
- SMAHEL Rudolf: Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1997.
- SMAHEL Rudolf: Rozhlasové přednášky o výchově dětí, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2002.
- SMAHEL Rudolf, TROCHTOVÁ Ludmila: Katechetické hry pro děti a mládež, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2001.
- ŠPIDLÍK Tomáš: Prameny světla, Velehrad: Refugium, 2005.
- VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří, Praha: Portál, 2000.
- VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání, Praha: Karolinum, 2008.
- VÁCHA Marek: Modlitba argentinských nocí, Brno: Cesta, 2011.
- VŠEOBECNÉ DIREKTORIUM PRO KATECHIZACI, Praha: Sekretariát České biskupské konference, 1998.
- WEST G. Kenneth: Dobrodružství psychického vývoje. Kapitoly z vývojové psychologie, Praha: Portál, 2002.

INTERNETOVÉ ZDROJE

LACHMANOVÁ Kateřina: Karikatury Boha,

<http://www.vira.cz/Texty/Glosar/Karikatury-Boha.html> (26.2.2011)

RYŠAVÝ Ivan: Pastorální psychologie, <http://cspych.psu.cas.cz> (10.4.2011)

STENGER Hermann: Problematika pastorální psychologie,

<http://www.teologicketexty.cz/casopis/1989-4/Cislo-4> (1.4.2011)

10 ANOTACE

Anotace

Diplomová práce „*Výběr tématu katecheze s ohledem na vývoj a zrání dětí a mládeže*“ se zabývá psychickým a duchovním vývojem a zráním dětí a mládeže“ vyjasňuje základní pojmy vzhledem psychické i katechetické oblasti a popisuje základní etapy vývoje. Poznatky z literatury se pokouší aplikovat na určité zásady výběru tématu katecheze. Tyto zásady poté využívá v konfrontaci s tématy podle Osnov k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.-9. ročníku základní školy.

Klíčová slova

Psychické zrání, duchovní zrání, dětství, dospívání, katecheze.

Abstrakt

The thesis “*Theme of catechesis with regard to the development and maturation of children and youth*“ deals with the psychological and spiritual development and maturation of children and teenagers. The thesis clarifies basic terminology with regard to psychological and catechistic spheres and describes the fundamental stages of development. It attempts to apply the knowledge gained from literature on specific principles of selection of topics of catechesis. Furthermore, it applies the principles in confrontation with the topics of Curricula for religious education of the Roman Catholic Church for the first to ninth years of elementary schools.

Keywords

Mental aging, spiritual maturation, childhood, pubescence, catechesis.

Počet znaků (včetně mezer): 220 233

Bibliografická citace

Výběr tématu katecheze s ohledem na vývoj a zrání dětí a mládeže [rukopis] diplomová práce / Veronika Havlinová; vedoucí práce: Vojtěch Eliáš. – Praha, 2011. 101s.

11 SEZNAM PŘÍLOH

1. Periodizace vývoje – teorie vývoje osobnosti, Erik Erikson – Psychosociální vývoj s ctnostmi.

Příloha 1.: PERIODIZACE VÝVOJE – TEORIE VÝVOJE OSOBNOSTI

Erik Erikson Psychosociální vývoj s ctnostmi²⁵⁴

Období života	Rozpor protichůdných tendencí	Pozitivní osobnostní kvality	Ctnost
První rok	důvěra X nedůvěra	důvěra a optimismus	naděje
Druhý rok	autonomie X pochybnost	pocit sebekontroly a dostatečnost	vůle
Třetí až pátý rok	iniciativa X vina	účelnost a zaměření, vlastní aktivita	cílevědomost
Šestý rok až puberta	píle X méněcennost	zdatnost v dovednostech	píle
Adolescence	identita X zmatek	celistvá představa o sobě	věrnost
Mladší dospělost	intimita X izolace	schopnost mít závazky, trvalé vztahy	láska
Střední dospělost	generativa X stagnace	zájem o rodinu, péče o společnost	starostlivost
Pozdní věk	integrita X zoufalství	pocit naplnění, smíření se smrtí	moudrost

²⁵⁴ Srov. ERIKSON H. Erik: Životní cyklus rozšířený a dokončený. Doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové, Praha: Lidové noviny, 1999, 36-37.