

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Etický aspekt v předškolním vzdělávání

Vypracovala: Mgr. Hana Jarošová  
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem přitom jen uvedené prameny a literaturu.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 2. března 2016

Mgr. s. Josefa Hana Jarošová

Děkuji Mgr. Evě Svobodové za odborné vedení této práce, za poskytnuté informace, cenné rady a zvláště za pozvání k obohacujícím seminářům. Poděkování patří také mému řeholnímu společenství a mnoha blízkým lidem, kteří mi byli při psaní této práce i při studiu oporou.

## Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Morální vývoj dítěte předškolního věku</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2 Psychologie morálního vývoje</b> .....	<b>10</b>
1.2.1 Jean Piaget .....	11
1.2.1.1 Morální heteronomie a autonomie .....	11
1.2.1.2 Analýza morálního úsudku .....	12
1.2.2 Lawrence Kohlberg .....	14
1.2.2.1 Stádia morálního vývoje .....	15
1.2.2.2 Shrnutí Kohlbergovy koncepce .....	17
1.2.3 Sigmund Freud .....	18
1.2.4 Albert Bandura .....	19
<b>2 Etická výchova</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1 Etická výchova ve vzdělávacím systému ČR</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2 Principy etické výchovy</b> .....	<b>22</b>
<b>2.3 Základní kameny etické výchovy</b> .....	<b>23</b>
<b>2.4 Etická výchova v předškolním vzdělávání</b> .....	<b>24</b>
<b>3 TŘÍDNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM S ETICKOU VÝCHOVOU</b> .....	<b>25</b>
<b>3.1 Východiska a cíle programu</b> .....	<b>25</b>
<b>3.2 Výzkumné otázky</b> .....	<b>26</b>
<b>3.3 Výzkumné metody</b> .....	<b>26</b>
<b>3.4 Příběhy a jejich hodnotová orientace</b> .....	<b>26</b>
3.4.1 Bezpečí a důvěra .....	27
3.4.2 Přátelství a úcta .....	29
3.4.3 Oslovení a pozdrav .....	32
3.4.4 Kouzelná slůvka .....	34
3.4.5 Pravdivost .....	35
3.4.6 Poctivost .....	37
3.4.7 Dělení se .....	40
3.4.8 Odvaha .....	41

3.4.9	Zdvořilost .....	43
3.4.10	Vděčnost .....	44
<b>3.5</b>	<b>Shrnutí výsledků evaluace .....</b>	<b>45</b>
3.5.1	Adámkovy příběhy .....	46
3.5.2	Příběhy podle pedagogiky Franze Ketta .....	49
3.5.3	Pomněnkové příběhy .....	50
<b>ZÁVĚR</b>	<b>.....</b>	<b>52</b>
<b>RESUMÉ</b>	<b>.....</b>	<b>54</b>
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	<b>.....</b>	<b>55</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	<b>.....</b>	<b>57</b>

## ÚVOD

Naše země se potřebuje vrátit k mravním a etickým hodnotám, které jsou založeny na křesťanství. Věřím, že k tomu přispěje také Rozvojový program MŠMT na podporu implementace Etické výchovy v základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií. Před několika lety jsem dvouletý kurz Etické výchovy absolvovala. Tento program je postaven na zážitkové a reflexivní pedagogice a má propracovanou metodiku osvojování sociálních dovedností a postojů. Často jsem si kladla otázku, zda lze něco z toho, čemu již bylo v Etickém fóru ČR věnováno mnoho úsilí, času a energie, aplikovat také ve škole mateřské? A je vůbec potřeba, abychom se v našich předškolních zařízeních cíleně zabývali etickými tématy?

Tato práce vychází z předpokladu, že v mateřské škole má smysl a význam se systematicky a cíleně zabývat etickými tématy. Záměrem práce je zjistit, jak je možné aplikovat principy etické výchovy v třídním vzdělávacím programu mateřské školy a jaký vliv na utváření etických postojů může mít práce s příběhy.

První kapitola teoretické části popisuje morální vývoj dítěte předškolního věku, který je blíže specifikován skrze poznatky z vývojové psychologie a z psychologie morálního vývoje. Nosnou částí této kapitoly jsou základní psychologické koncepty morálního vývoje. Největší prostor je věnován kognitivní teorii a jejím zakladatelům, zakladatelům psychologie morálky, Jeanu Piagetovi a Lawrence Kohlbergovi. Popsána je také psychoanalytická teorie Sigmunda Freuda a teorie sociálního učení Alberta Bandury.

Druhá kapitola teoretické části přibližuje postavení Etické výchovy jako mezioborového předmětu v našem systému vzdělávání, dále její principy, základní kameny a oficiální možnosti jejího uplatnění v mateřských školách.

Třetí kapitola je praktickou částí této práce. Popisuje realizaci a zhodnocení třídního vzdělávacího programu, postaveného na příbězích s etickým obsahem. Tato kapitola přináší odpovědi na dílčí výzkumné otázky a shrnuje je v závěrečné evaluaci.

Hlavní snahou této práce je, aby děti mohly skrze příběhy objevit souznění s tím, co je dobré, a mohly se z toho radovat.

## **1 Morální vývoj dítěte předškolního věku**

Předškolním věkem je označováno období čtvrtého, pátého a šestého roku věku dítěte. Podle vědeckých poznatků se do šesti let utváří až 85% osobnosti, zvláště jejích charakterových vlastností. Ty se stávají základem morálních postojů. Význam tohoto období je tedy zřejmý nejen pro následující školní období, ale pro celý život.

### **1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku**

Přibližně na konci třetího roku je dítě schopno opouštět ochranné prostředí své rodiny a aktivně se zapojovat i v jiném prostředí, zvláště ve společnosti druhých dětí. Tato první společenská emancipace dítěte je charakteristická pro začátek předškolního věku a je jedním ze základních vývojových předpokladů pro úspěšné zvládnutí této velké, samostatné a svébytné vývojové epochy završené nástupem školní docházky.

Důležitou hybnou silou duševního a duchovního rozvoje dítěte je rozvoj fyziologický. Po prvních třech letech života se tělesný vývoj zpomaluje, tělesné změny už jsou méně nápadné a na významu nabývá zdokonalování pohybové obratnosti a získávání větší soběstačnosti. Mozek předškolního dítěte dozrává, rychlost vedení nervových vzruchů roste a s lepší koordinací roste i pohotovost a elegance pohybu. Plně se rozvíjí jemná motorika. Na konci předškolního období se mění tělesné proporce - přibývá svalové tkáň, končetiny a postava se celkově protahují, hlava se stává v poměru k tělu menší. Celý organismus je výkonnější.

Neodmyslitelnou součástí duševního vývoje dítěte je silně aktivované citové (emoční) prožívání. Plní funkci obranného a stimulačního mechanismu, bez nějž by dítě těžko mohlo obstát. Nejsilnějšími emocemi tohoto období jsou strach, radost a

smutek, hněv. S iniciativou, která je pro předškolní období charakteristická, také úzce souvisí pocit viny.<sup>1</sup>

Kognitivní vývoj předškolního dítěte je určen vnímáním nejbližšího světa a pravidel, které v něm fungují. Podle Piageta<sup>2</sup> je typický způsob uvažování předškolních dětí názorným, intuitivním myšlením. Dítě usuzuje v celostních pojmech zvláště na základě zrakového vnímání. Řídí se tedy názorným poznáním, které je vázáno na vnímané či představované a není ještě schopno logických operací. Typickými znaky<sup>3</sup> tohoto myšlení jsou:

- Egocentrismus, tzn. ulpívání na subjektivním pohledu, stavu či vlastnosti objektu
- Fenomenismus, tzn. fixace na určitý obraz reality, který není schopno opustit
- Magičnost, tzn. tendence reálný svět zkreslovat fantazií
- Absolutismus, tzn. přesvědčení o platnosti poznání – jednoznačném a absolutním

I ve vztahu k sobě prožívá dítě tuto vazbu na zjevné znaky. Proměna zevnějšku se pro něj stává proměnou identity. Příčinou odmítání nějaké vnější změny (oblečení, účes) může být právě strach ze ztráty identity. Vnější obraz, který dítě aktuálně vnímá, je pro něj určitou subjektivní jistotou: tak to vidím a proto to tak doopravdy je. Pokud realitě zcela nerozumí, kombinuje reálné poznání s fantazijními představami, tzv. konfabulacemi. Tyto nepravé lži jsou pro dítě skutečností, je o nich přesvědčeno, protože tak je pro něj interpretace reality srozumitelná a přijatelná. Přizpůsobování reality vlastnímu myšlení pomocí fantazie nazývá Piaget asimilací<sup>4</sup> a je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu dítěte.

V procesu rozvoje vlastní identity a volního jednání je zásadní sociální prostředí dítěte, jednoduchý jasný řád, ve kterém má své místo pravidelné sdílení, společné stolování a návyky při něm nebo pravidelné ukládání ke spánku. V postojích, návycích či hodnoceních nejbližších dospělých osob pramení zdroj dětské identity. Dítě je přijímá za vlastní tak, jak se s nimi setkává, aniž by je hodnotilo, nekriticky. Potřebuje si do života „vynést“ pozitivní přístup k sobě samému i k druhým a záleží jen na tom,

---

<sup>1</sup> Srov. Svobodová, E., *Metody dramatické výchovy*, s. 26.

<sup>2</sup> Srov. Vágnerová, M., *Vývojová psychologie*, s. 102.

<sup>3</sup> Tamtéž, s. 102-103.

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 106.



jestli se jemu samotnému takového přístupu dostane. Důležitý je také přístup dospělých k jeho aktivitě. Schopnost vlastní samostatné aktivity dává dítě jasně najevo slovy „já sám“ od batolecího věku. Svoji aktivitu v předškolním období dále rozvíjí, dokáže si rozmyslet, co chce dělat a jak to bude vypadat. Vyvíjí se nové regulační kompetence<sup>5</sup>, které usměrňují aktivitu k určitému cíli. Zvláště ve hře se tak rozvíjí vytrvalost, houževnatost, soustředěnost, trpělivost, smysluplná ukázněnost. S pomocí pozitivní zpětné vazby od dospělého se učí překonávat překážky a věřit svým schopnostem.

Primární socializaci dítěte zajišťuje v předškolním věku stále rodina. Podle Langmeiera se v socializačním procesu objevují tři vývojové aspekty<sup>6</sup>: Vývoj sociální reaktivity, sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí. Sociální reaktivitou se rozumí „bohatě diferencované emoční vztahy“<sup>7</sup> dítěte k lidem blízkým i vzdálenějším, ke všemu živému. Osvojení sociálních rolí znamená akceptaci takových vzorců chování a postojů, které společnost od jedince očekává. Vývoj sociálních kontrol úzce souvisí se schopností dítěte akceptovat nastavená pravidla chování. Předškolní dítě dokáže akceptovat pravidla a normy chování ze strany dospělých, aniž o nich uvažuje, protože je pro něj správné to, co dospělí určí. Něco se smí a něco se nesmí. Tato fáze morálního vývoje je podle Piageta heteronomní fází – závislá na chováních a názorech dospělých. Podle Kohlberga, který na Piageta navázal, je způsob osvojování norem závislý na úrovni poznávacích procesů a velkou úlohu přitom hraje také systém odměn a trestů. To, co by autorita odměnila, je dobré a co by potrestala, je zlé. Tuto fázi proto Kohlberg označil jako premorální.<sup>8</sup> Postupně si dítě sociální kontrolu zvnitřňuje, ztotožňuje se s ní, učí se kontrolovat sebe samo. O tom svědčí schopnost pociťovat vinu za nežádoucí chování, která je důkazem akceptace určitých omezení. Jejich porušení je pro dítě nepříjemné. Ne však proto, že by bylo pokáráno dospělou osobou, ale pro začínající rozvoj dětského svědomí. Svědomí předškolního dítěte je významným autoregulačním mechanismem s charakteristickými rysy. Chápání norem předškolního dítěte je:

- závislé na kognitivním vývoji

---

<sup>5</sup> Srov. Vágnerová, M., *Vývojová psychologie*, s. 120.

<sup>6</sup> Srov. Langmeier, J., a Krejčířová, D., *Vývojová psychologie*, s. 89.

<sup>7</sup> Cit. Langmeier, J., a Krejčířová, D., *Vývojová psychologie*, s. 90.

<sup>8</sup> Srov. Vágnerová, M., *Vývojová psychologie*, s. 121.

- vázáno na konkrétní situaci, dítě jí ještě nedokáže zobecnit
- chápáno egocentricky, jak to dítěti právě vyhovuje
- chápáno stereotypně a rigidně (černobílé vidění) z důvodu potřeby jistoty
- rozdílné - pro dospělé platí jiné normy než pro děti

## 1.2 Psychologie morálního vývoje

Otázka morálky, v níž klíčové jsou pojmy dobra a zla, správnosti či špatnosti, patří k nejstarším otázkám filosofů. Na filosofických základech je vystavěn samostatný vědní obor, etika, která zkoumá morálku jako společenský jev. Filosofický pohled se zabývá především tím, jak by lidé měli jednat, stanovuje morální pravidla. Tento úhel pohledu morální povinnosti „jak má co být“ se střetává s úhlem pohledu morálního „bytí“ psychologů, kteří se naopak snaží vyjádřit, jak lidé jednají a proč tak jednají<sup>9</sup>. Na tomto psychologickém základě vzniklo v průběhu minulého století několik teorií morálního vývoje, které se podle Hoffmana<sup>10</sup> profilují do třech základních modelů: Záleží na tom, zda je dítě považováno za špatné (nauka o dědičném hříchu) nebo za dobré (nauka o vnitřní čistotě) nebo není považováno ani za dobré, ani za špatné (tabula rasa). Toto východisko pak nastavuje míru výchovného působení – od důsledného usměrňování od raného věku po minimalizaci výchovných zásahů. Jak uvádí Vacek, tato klasifikace byla dále rozvinuta Hoganem a Emlerem do čtyř psychologických koncepcí morálního vývoje:<sup>11</sup>

- kognitivní teorie (Piaget, Kohlberg)
- psychoanalytická teorie (Freud)
- teorie sociálního učení (Bandura)
- teorie sociální evoluce (Hogan)

V této kapitole je vyhrazen prostor zvláště kognitivní teorii morálního vývoje a dílu dvou nejvýznamnějších představitelů této koncepce, zakladatelů psychologie morálky, Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga.

<sup>9</sup> Srov. Heidbrink, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 16.

<sup>10</sup> Srov. Vacek, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 7.

<sup>11</sup> Srov. Vacek, P., *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 8.

### 1.2.1 Jean Piaget

Jean Piaget (1896 – 1980), jeden z nejvýznamnějších psychologů minulého století, se proslavil především svojí teorií kognitivního vývoje. Jeho méně známá koncepce morálního vývoje se stala obecně přijímanou teorií morálního vývoje. V zákonitostech vývoje intelektového a morálního vyvodil jistou příbuznost. Podobně, jako se liší dítě od dospělého ve svém rozumovém vývoji, tak se liší i ve vývoji morálního usuzování. Na základě svých pozorování vymezil Piaget dvě stadia morálního vývoje v období mezi šestým a dvanáctým rokem a podle míry závislosti na vnějších zákonech a pravidlech je označil za heteronomní, kdy pravidla jsou svatá a nedotknutelná, dítě je na nich závislé a autonomní, kdy výsledek svobodného rozhodnutí vychází ze vzájemné dohody.<sup>12</sup> Respekt, jaký má jedinec k daným pravidlům, je podle Piageta podstatou veškeré morálky<sup>13</sup>.

#### 1.2.1.1 Morální heteronomie a autonomie

Fázi morálního vývoje, kdy dítě akceptuje pravidla a normy dospělých autorit bez ohledu na okolnosti, v nichž se nachází, nazývá Piaget heteronomní, tj. závislou na vnějších autoritách. V pravidlech dospělých vnímá takové dítě správnost a závaznost pro sebe právě proto, že pocházejí od autorit. Jednání ve shodě s těmito pravidly je pro ně správné, jednání mimo tato pravidla je špatné. V této fázi vývoje se povinnost rovná poslušnosti autoritě. Dítě ještě není kognitivně vyvinuté natolik, aby zcela porozumělo již formulovaným pravidlům dospělých. Není schopné si je zvnitřnit, a proto se v této fázi respektovaná pravidla nemohou stát internalizovanými regulativy chování. Vztah jednostranného respektu vede vždy k vývojově nižší formě morálky – heteronomii, k vyšší formě – k autonomii, vede vztah vzájemného respektu. Základní odlišnosti obou vývojových fází jsou uvedeny v tabulce č. 1 v závěru kapitoly o Jeanu Piagetovi.

---

<sup>12</sup> Srov. Heidbrink, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 54.

<sup>13</sup> Srov. Vacek, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 16.

### 1.2.1.2 Analýza morálního úsudku

Analýzu morálního úsudku dítěte odvodil Piaget z rozboru vztahu dětí k pravidlům hry. Pozoroval, jak děti různého věku při hře s kuličkami pravidlům rozumí, jak je dodržují, vedl s dětmi rozhovory. Užívání pravidel při této hře rozdělil do několika stádií<sup>14</sup>.

- Gerontokracie (do 3 let) – individuální herní praxe dítěte, pravidla nehrají roli
- Teokracie (7-10 let) – orientace na neměnnost pravidel, na dospělou autoritu
- Demokracie (11-12 let) – pravidla mohou být společně měněna

Rozborem pozorování a rozhovorů došel k závěru, že dítě od dvou do šesti let, ve fázi egocentrického myšlení, hraje svou vlastní hru a není schopné se při hře sjednotit s ostatními. Po sedmém roce věku dítěte narůstá touha hrát podle společných pravidel a zároveň kompetence tato pravidla respektovat, přičemž hra a spolupráce mají ještě prvenství před samotnými pravidly. V návaznosti na rozvoj abstraktního myšlení mezi jedenáctým a dvanáctým rokem dítěte získávají pravidla prvenství přede hrou, žádný detail není opomenut, dochází k vyjasňování a upravování. Vztah mezi znalostí pravidel a respekt vůči nim je v této vývojové fázi ve velmi úzkém sepětí. Z analýz herního jednání a následných rozhovorů byly vyvozeny závěry podstatné pro pedagogickou práci: porozumění smyslu pravidel je nejlépe rozvíjeno prostřednictvím spolupráce s vrstevníky. Ve vrstevnické skupině je zajištěn vztah vzájemné rovnosti. Přizpůsobení se vrstevníkům je náročnější než ve vztahu k rodičům, rodič je vnímán jako větší, silnější, proto k němu dítě nepřistupuje a ani nemůže přistupovat jako k sobě rovnému. S vrstevníky, které dítě vnímá jako sobě rovné, již nejde o jednostranný respekt, ale o velmi podstatné učení se vzájemnému rovnocennému respektování. Schopnost respektovat nadindividuální pravidla a také je vyžadovat od druhých, schopnost pravidla po vzájemné dohodě upravovat nebo vytvářet, spolupracovat, respektovat názory druhých, diskutovat, to vše je důležité pro rozvoj autonomní morálky. Pro školní praxi z toho vyplývá, že je vhodné zařazovat skupinové projekty, kde mohou děti společně plánovat postupy, rozdělení úkolů, diskutovat o

---

<sup>14</sup> Srov. Heidbrink, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 58.

dosažení cílů. Podíl na tvorbě třídních řádů a pravidel má své opodstatnění právě zde. V domácím prostředí je vhodná např. společná diskuse o rozdělení povinností při domácích pracích. Příležitost ke spolupráci je vhodná k překonávání egocentrického myšlení a slepé poslušnosti vůči autoritě.

Při zkoumání heteronomní fáze morálního vývoje použil Piaget sadu dvojic mikropříběhů s tematikou dětské neobratnosti, lži a krádeže. Děti ve věku 7-11 let měly porovnat dva druhy chování - s dobrým úmyslem a velkou materiální škodou a s nedobrym (egoisticky zaměřeným) úmyslem se zanedbatelnou materiální škodou. Jako příklad je zde uvedena první dvojice příběhů o dětské neobratnosti<sup>15</sup>:

- A. *Malý Honzík si hrál ve svém pokoji. Maminka ho zavolala k obědu a on šel do jídelny. Nemohl vědět, že za dveřmi je židle a na ní podnos s patnácti šálky. Když vešel do místnosti, dveřmi zavadil o podnos a všech patnáct šálků se rozbilo.*
- B. *Malý Jindra byl jednoho dne chvíli sám doma. Chtěl si sundat sklenici džemu, která byla vysoko ve spíži. Vylezl na židli, a jak se pro sklenici natahoval, zavadil o šálek. Ten upadl na zem a rozbil se.*

Děti mladší osmi let nebyly schopny posoudit vnitřní úmysl jednání a vinu poměřovaly na základě materiální škody, která jednáním vznikla. Vyššímu typu morálního uvažování byly adekvátní odpovědi dětí starších deseti let, které již byly schopny reflektovat vnitřní záměr jednající osoby. K podobnému závěru dochází Piaget také u příběhů o dětských krádežích, kde se s prohlédnutím vnitřního motivu jednání setkal u dětí starších osmi let. U příběhů s dětským lhaním dokázaly úmyslnou lež prohlédnout desetileté děti.

Na základě výše popsané výzkumné práce byly vytyčeny faktory, které podmiňují změny morálního uvažování od heteronomního k autonomnímu. Prvním z faktorů je bezesporu nezbytný stupeň intelektuálního vývoje, ale za nejvýznamnější pokládá Piaget zkušenost s vrstevnickými vztahy, protože dobro pokládá za plod spolupráce.

Odlišnosti dvou vývojových fází morálky jsou v základních bodech shrnuty v tabulce č. 1.

---

<sup>15</sup> Srov. Vacek, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 13.

Tab. č. 1 Základní charakteristiky vývojových fází morálky

Základní charakteristiky vývojových fází morálky	
HETERONOMNÍ	AUTONOMNÍ
Jednostrannost morálního hlediska (Absolutizace jednoho úhlu pohledu)	Různorodost možných morálních hledisek (Decentrace – jak to mohou vidět druzí)
Neměnná pravidla	Pravidla lze po vzájemné dohodě měnit
Nevyhnutelnost trestu	Přirozená koncepce trestu
Vina je důsledek chování	Vina je důsledek záměru jednající osoby
Špatné je to, co je zakázáno, trestáno	Špatné je to, co porušuje dohodu
Trest jako odplata	Trest jako prostředek nápravy
Tolerance k libovůli autority	Vyžadování spravedlnosti autority
Povinnost jako poslušnost autoritě	Povinnost jako forma vnitřního závazku vůči zásadě rovnosti

### 1.2.2 Lawrence Kohlberg

Americký psycholog Lawrence Kohlberg (1927 – 1987) navázal na Piagetovu teorii a zpracováním rozsáhlého experimentálního výzkumu získal podklady pro vlastní koncepci vývoje morálního usuzování. Se svými spolupracovníky ji stále propracovával a prakticky prověřoval. S Piagetem se shodoval v tom, že kognitivní vývoj je nutným předpokladem vývoje mravního. Dosažení vyššího kognitivního stupně však podle Kohlberga ještě neznamena vyšší úroveň morálky.

Svůj výzkum založil na práci s morálními dilematy obsaženými v příbězích, z nichž nejznámější je příběh o Heinzovi, který krade lék:

*Jedna žena trpěla zvláštním druhem rakoviny. Lék, o němž se lékaři domnívali, že by ji mohl zachránit, existoval. Byla to forma radia, kterou nedávno objevil jeden lékárník právě ve městě, kde žena žila. Výroba léku byla finančně velmi nákladná, ale lékárník si při prodeji účtoval desetkrát více. Za radium zaplatil 400 dolarů, za malou dávku léku chtěl 4000 dolarů. Heinz, manžel nemocné ženy, navštívil každého, kdo mu mohl půjčit peníze, ale dal dohromady pouze 2000 dolarů, tedy jen polovinu toho, co lék stál. Heinz sdělil lékárníkovi, že jeho žena umírá, a požádal ho, aby mu lék prodal levněji nebo mu umožnil zaplatit později. Lékárník odmítl: „Ne, já jsem lék objevil a chci na tom vydělat*

peníze.“ Heinz po vyčerpání všech legálních prostředků propadl zoufalství a uvažoval, že se do obchodu vloupá, aby lék pro svou ženu ukradl.<sup>16</sup>

Tento a další podobné příběhy s morálními dilematy předčítal Kohlberg chlapcům a následně zkoumal obsah jednotlivých výpovědí. Závěry výzkumu se staly základem Kohlbergovy stadiální koncepce morálního vývoje.

### 1.2.2.1 Stádia morálního vývoje

Morální vývoj rozdělil Kohlberg do tří úrovní a šesti stádií<sup>17</sup>, přičemž vývoj probíhá od prvního k šestému stadiu v korelaci s psychickým rozvojem.

#### I. prekonvenční úroveň - předškolní věk

Morální hodnocení dítěte v prekonvenční fázi se zakládá na vnějších událostech nebo potřebách, ne na osobách či normách. Vnější normy dokáže dítě přijmout, dokáže také rozlišit mezi dobrem a zlem, ale pouze na základě fyzických nebo psychických důsledků, které svým jednáním vyvolalo; nebo na základě názoru autority.

V prekonvenční úrovni se rozlišují dvě stadia:

Stadium 1: orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu

Pokud není špatné jednání potrestáno, dítě jej nepovažuje za špatné. Jde zde o situační vázanost morálky. Jednání je tedy posuzováno jako dobré či špatné na základě důsledku, který vyvolává. Jedinec se vyhýbá trestu a přizpůsobuje se autoritě s převahou moci. Není schopen decentrace, pohledu z perspektivy druhé osoby, a tedy ani uvědomění si zájmu či odlišností druhých. Egocentrické hledisko výrazně převládá.

Stadium 2: účelové myšlení orientované na odměnu a ocenění

V tomto stadiu se správné jednání vyznačuje tím, že účelově uspokojuje vlastní zájmy a potřeby, někdy i potřeby druhých (tzv. naivní instrumentální hédonismus). Jedinec opouští egocentrismus předchozího stupně, je schopen vnímat zájmy a potřeby

<sup>16</sup> Vacek, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 32.

<sup>17</sup> Srov. Heidbrink, H., *Psychologie morálního vývoje*, s. 72-84.

druhých, ale ještě není schopen zaujmout při konfliktu perspektivu třetí osoby. Učí se rozpoznávat motivy stojící za jednáním druhých a akceptovat je. Rozvíjí se cit pro spravedlnost.

## **II. konvenční úroveň - mladší školní věk**

Morální hodnocení na konvenční úrovni se zakládá na přejímání správných rolí, dodržování konvencí a očekávání druhých.

Stadium 3: orientace na vzájemné vztahy, shodu s ostatními

Správné jednání je takové, kterým člověk získává souhlas ostatních, kterým naplňuje jejich očekávání. Správné je to, co za správné považují i ostatní. Výrazná je orientace na zájmy jedné skupiny, normy skupiny se stávají normami vlastními, jde o tzv. morálku sociální shody (Heidbrink, 78). Na rozdíl od předchozího stupně je člověk schopen vnímat perspektivu třetí osoby, ale často není schopen rozeznat nespravedlnost ve skupině.

Stadium 4: orientace na společnost, zákon a řád

Správně jedná, kdo plní svoji povinnost, řídí se zákony a respektuje autoritu. Hlavní orientace je zaměřena na sociální pořádek, pevná pravidla a autoritu. Tato morálka „svědomí a autority“ je typická jednáním, které se snaží předejít kritice a pocitům viny.

## **III. postkonvenční úroveň – puberta**

Morální hodnocení se zakládá na všeobecně platných hodnotách, normách a principech a není přitom ovlivněno autoritou skupiny, jednotlivce nebo mírou osobního ztotožnění se se skupinou.

Stadium 5: orientace na sociální úmluvu a individuální práva

Správné jednání je takové, které prospívá obecnému dobru, které je v souladu s normami, přijatými společností na základě všeobecných individuálních práv a standartů (svoboda jednotlivce, právo na život...). Morálka jako forma určité společenské smlouvy má chránit práva všech lidí.

Stadium 6: orientace na etické principy a vlastní svědomí



V tomto stadiu morálka vyplývá z univerzálních etických principů: rovnosti, spravedlnosti a vzájemnosti lidských práv, respektu k důstojnosti a hodnotě lidského života, k individuální svobodě a svobodnému vyjadřování vlastních názorů, k náboženskému přesvědčení. Pokud by společnost neuznávala tyto principy, člověk v tomto stadiu se bude chovat tak, aby nemusel odsoudit sám sebe; podle vlastních, svobodně zvolených „vyšších“ morálních principů. Měřítkem morálního hodnocení je vlastní svědomí.

### 1.2.2.2 Shrnutí Kohlbergovy koncepce

Z výzkumu vyplynulo, že předkonvenční morální stadium je úrovní, ve které se nachází většina dětí do devíti let, malé procento adolescentů a také je to úroveň mnoha osob s kriminálními delikty. V konvenčním stadiu se nalézají většina adolescentů a dospělých. Pokonvenční úrovně dosahuje menšina dospělých.<sup>18</sup> Kohlberg zdůrazňoval, že jednotlivá stadia na sebe navazují, přičemž existují individuální rozdíly v rychlosti morálního vývoje a v nejvyšší dosažené úrovni. Není tedy možné nějaké stadium přeskočit, ale pouze přejít z jednoho stadia do druhého, z jedné úrovně do druhé. Většina dospělých jedinců úrovně pokonvenčního stadia ve svém životě vůbec nedosáhne. Srovnávací studie na základě výzkumu u městského i venkovského obyvatelstva v různých částech světa potvrdily universálnost stadiální teorie pro odlišné kulturní, náboženské i sociální podmínky.

Přestože Kohlbergova koncepce našla mnohé příznivce a následovníky, objevili se také kritici, a to i z řad nejbližších spolupracovníků, díky nimž byla koncepce dále přezkoumávána a propracována. Zpochybňována je zvláště její universálnost. To, že se v rámci určitých kultur vůbec nevyskytují stadia třetí úrovně, není z důvodu menší morální vyspělosti, ale příčinou je spíše kulturní odlišnost.

Nejznámější kritičkou z řad Kohlbergových spolupracovníků byla Carol Gilliganová. Její výtky se týkají metodologie zkoumání, která zásadně ovlivnila výzkumné výsledky. Kohlberg dosazoval do svých příběhů většinou mužské hrdiny a rozhovory o morálních

---

<sup>18</sup> Srov. Vacek, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 26.

dilematech vedl pouze s chlapci. Gilliganová označuje Kohlbergovu teorii za jednostranně mužskou a sama dokládá, že chlapci ve svém morálním uvažování inklinují pro svůj cit pro spravedlnost více ke čtvrtému stadiu a dívky ve své orientaci na péči o druhé ke třetímu stadiu, právě z bytostné podstaty svého pohlaví. Toto zjištění se stává později základem koncepce o mužské a ženské morálce.

Přestože četné výzkumy ne vždy jednoznačně potvrzují Kohlbergovu teorii, je třeba uznat, že jeho koncepce nabízí model morálního vývoje s pevnou a přehlednou strukturou s vnitřní logikou. Metoda řešení morálních dilemat navíc nabízí praktické upotřebení. Patří mezi neúčinnější a nejužitečnější prostředky mravní výchovy.<sup>19</sup>

### 1.2.3 Sigmund Freud

Freudova psychoanalytická teorie morálního vývoje se stala spolu s teorií osobnosti jednou z nejranějších a nejznámějších teorií. Je založena na předpokladu identifikace s pocity a vzpomínkami uloženými v nejhlubším podvědomí každého člověka, zakódovanými v paměti lidstva: s nenávisí a respektem chlapců vůči svým otcům a incestní touhou vůči své matce či strachem z její ztráty. Podle Freuda to jsou pozůstatky násilnických a soupeřivých rodinných vztahů v lidské prehistorii. Podobně dívek se dotýká tato skutečnost v opačném pořadí. Konflikty mezi otci a syny, mezi matkami a dcerami mají základ v našem nevědomí a jsou tudíž nevyhnutelné. Aniž si to uvědomuje, přejímá dítě představy svých rodičů, zvnitřňuje je, stávají se jeho morálním kodexem. Je-li porušen, nastupuje pocit viny. Tuto míru správného a špatného nazývá Freud superegem<sup>20</sup>. Pokud není z důvodu absence otce dostatečně rozvinuté, má dítě potíže s odmítáním autorit či společnosti jako takové. U silného superega je naopak typický respekt k autoritám, může však docházet k silným pocitům viny. Freudova psychoanalytická teorie přináší jisté podněty pro morální výchovu, avšak v popředí výchovně-vzdělávacího zájmu zůstane vždy více vědomá stránka osobnosti dítěte než její nevědomí.

---

<sup>19</sup> Hall a Davis in Vacek, *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 34.

<sup>20</sup> Srov. Vacek, P., *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 9.

#### 1.2.4 Albert Bandura

Morálka nesouvisí čistě jen s kognitivním výkonem nebo s podvědomými procesy lidské psychiky. Podstatnou úlohu v morálním vývoji hrají vztahy k druhým lidem, vzájemnost, empatie, pomoc či spolupráce. Pro formování morálního úsudku a postojů je nezastupitelné sociální prostředí. Tvůrcem sociálně kognitivní koncepce je kanadský psycholog Albert Bandura, vedle Jeana Piageta či Sigmunda Freuda nejcitovanější psycholog všech dob.<sup>21</sup> Morální jednání je podle Bandury motivováno sebeovlivňováním – seberegulací, která je usměrňována dvěma druhy vzájemně propojených sankcí – sankcí sociální a internalizovanou sebesankcí. Je-li chování jedince společensky odmítnuto, má to pro jeho potřebu sebeúcty a respektu nežádoucí důsledek a tím je motivován chovat se tak, aby byl přijat. V tomto regulačním mechanismu se uplatňují tři funkce:

- Automonitorování – sledování vlastního chování
- Vyhodnocování chování porovnáním s morálními standarty a okolnostmi prostředí
- Afektivní autoreakce – reakce vůči vlastnímu „já“

Automonitoring je prvním krokem k ovlivňování vlastního chování. Není jen mechanickou reflexí úkonů nebo spouštěčů jednání, zahrnuje také myšlenkové koncepty, předsudky a afektivní stavy, které lidské jednání předchází. Vyhodnocování chování je dalším krokem a zároveň kognitivním předpokladem seberegulace. Ve třetím kroku, v reakci vůči sobě, hrají značnou úlohu afekty. Jsou vysoce efektivními nástroji v regulaci chování, např. skrze anticipační sebeúctu (*self-worth*) se člověk vyvaruje nemorálního jednání, protože netouží po tom, aby pro špatný čin cítil odpor k sobě samému. Kognitivní úroveň a sebepojetí člověka určují, jak informaci člověk zpracuje a jak ji sám pro sebe interpretuje, do jaké míry pochopí sebe sama a ovlivní své další jednání. To, jak člověk ovlivní své další jednání, závisí také na přesvědčení o schopnostech, kterými lze vlastní jednání řídit. Pojem *self-efficacy* používá Bandura pro rozhodnost, vůli, aspiraci, které mají přímý vliv na sebepojetí, ale také na odolnost

---

<sup>21</sup> Janoušek, J. In *Československá psychologie* [online], dostupný z WWW: <http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/Janousek.pdf>.

vůči stresu. Čím více je člověk přesvědčen o svých schopnostech, tím lépe také zvládá negativní životní situace.

Bandurova teorie dává na pojetí morálky nahlédnout ze zcela jiného úhlu pohledu, je pro akceptaci sociální dimenze komplexnější a je blízká konkrétním životním situacím, ve kterých člověk řeší svá morální dilemata.

## 2 Etická výchova

Změny životního stylu společnosti, relativizace hodnot, klima školního prostředí, sociálně nežádoucí jevy. To jsou důvody, proč se systematicky zabývat etickou výchovou. Sokol<sup>22</sup> uvádí další důvody pro etickou výchovu ve školním prostředí: „zasypávání dětí fakty, tzv. věděním, které se jich vůbec netýká a nemá k nim žádný vztah“, vytěsnění pojmů, jako např. mravnost, etika, svědomí, spravedlnost z povědomí mladého člověka, a také obecně absence schopnosti rozlišovat, hodnotit a hovořit o etických tématech.“

### 2.1 Etická výchova ve vzdělávacím systému ČR

V posledních letech se v českých vzdělávacích programech základních i středních škol objevuje nový předmět s názvem Etická výchova<sup>23</sup>. Opatřením ministryně školství patří od 1. 9. 2010 mezi tzv. doplňující vzdělávací obory<sup>24</sup>. Ministerstvo školství vypsal pro kalendářní rok 2016, podobně jako v předchozích letech, „Rozvojový program na podporu implementace Etické výchovy do vzdělávání v základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií“. Metodika tohoto předmětu, který byl v českém školství zaveden 16. 9. 2009, je zpracována Etickým fórem ČR<sup>25</sup>. Při zpracování metodiky vycházeli autoři z pojetí prosociálnosti Roberta Rosche Olivara a Ladislava Lenze. Bylo určeno jako pedagogicko-psychologický nástroj pro rozvoj základních sociálních dovedností, a to především prostřednictvím zážitkové a reflexivní pedagogiky. Nejedná se tedy o filosofickou disciplínu. Cílem etické výchovy

---

<sup>22</sup> Sokol, J. Proč potřebujeme etickou výchovu? *Perpetuum*, s. 28-29.

<sup>23</sup> Není předmětem povinným a nemusí být zařazen jako samostatný předmět - jeho postavení mezi ostatními předměty je podobné, jako např. u výchovy dramatické.

<sup>24</sup> Lze předpokládat, že při současné tendenci připodobnit vzdělávací plány českých škol plánům škol v zemích EU, se postavení etické výchovy změní. Ve většině zemí EU je etická výchova zařazena jako volitelný předmět v alteraci s předmětem náboženství (Slovensko, Finsko, Německo...) a lze z něj i maturovat.

<sup>25</sup> Etické fórum ČR je nezisková organizace s celorepublikovou působností. Zaměřuje se především na vzdělávání pedagogů formou dvouletých akreditovaných kurzů k předmětu etická výchova, organizování akreditovaných seminářů, celostátních konferencí, na vytváření metodik a ediční činnost.

je prosociální způsob chování, tzn. „schopnost učinit něco dobrého pro druhého bez očekávání vnější odměny nebo protislužby“<sup>26</sup>.

Projekt etické výchovy je komplexním programem, který napomáhá k celkovému zlepšení sociálního klimatu ve škole a přispívá také v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů. Rozvíjí emoční inteligenci a vede k osvojení měkkých kompetencí (komunikace, asertivita, iniciativa, kooperace, kreativita, atd.), vytváří prostředí pro úspěšnou inkluzi a nabízí formy práce pro začleňování cizinců. V neposlední řadě také podporuje odborný i osobnostní růst pedagogů.

## 2.2 Principy etické výchovy

Etická výchova není výukou morálky, pouhým předáváním či vštěpováním pravidel. Vize etické výchovy je mnohem hlubší. Je to vize morálně vyzrálého, sociálně pozitivního člověka - empatického, kreativního, zdravě sebevědomého, schopného pozitivního hodnocení sebe i druhých a prosociálních forem chování. Na cestě naplňování této vize je pojmenováno pět hlavních principů, které jsou v předškolním vzdělávání velmi dobře aplikovatelné<sup>27</sup> .:

1. Každý člověk má svou důstojnost – respektujeme individualitu druhých.
2. Člověk je bytost svobodná a zodpovědná – podporujeme žáky v samostatném a zodpovědném rozhodování.
3. Nejeefektivnějším prostředkem učení je vlastní zkušenost – za vhodných podmínek realizujeme zážitkové aktivity.
4. Výchovné společenství založené na důvěře – podporujeme toto společenství častým vyjadřováním pozitivních citů.
5. Učitel pozitivně působí především svým příkladem – zaměřme se na tento nejdůležitější prostředek tím, že budeme pracovat na vlastní sebevýchově

---

<sup>26</sup> Motyčka, P. *Etická výchova*. Kurz etické výchovy. 2002.

<sup>27</sup> O čem je etická výchova. In *Etická výchova* [online], dostupný z WWW: <http://www.etickavychova.cz/predstavujeme-etickou-vychovu/>.

Lenz uvádí další výchovné principy<sup>28</sup>, které napomáhají dítěti dostávat se z postoje nízkého sebehodnocení k postoji sebezřetiví a sebedůvěře:

- Vytvořit ze třídy výchovné společenství
- Přijmout dítě takové jaké je a projevovat mu přátelské city
- Připisovat dětem pozitivní vlastnosti, zvl. prosociálnost
- Formulovat jasná a splnitelná pravidla hry
- Na negativní jevy reagovat klidným poukázáním na jejich důsledky
- Povzbuzování jako osvědčený výchovný prostředek
- Odměny a tresty používat opatrně
- Zapojit rodiče do výchovného procesu
- Být nositeli radosti

### 2.3 Základní kameny etické výchovy

Kromě určitého výchovného stylu a metod patří k základním složkám etické výchovy výchova k prosociálnosti, tzn. k vnitřní potřebě dělat to, co prospěje druhému. Je rozpracována ve výchovném programu zahrnujícím deset základních témat<sup>29</sup>:

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.

---

<sup>28</sup> Lenz, L., *Pedagogika etickej výchovy*, s. 11.

<sup>29</sup> Výchovný program. In *Etická výchova* [online], dostupný z WWW: <http://www.etickavychova.cz/program/>.

## 10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Těchto deset „schodů“ etické výchovy představuje prosociální dovednosti a postoje (ctnosti), ke kterým je výchova směřována. Program navíc rozšiřují tzv. aplikovaná témata, např. multikulturalita, výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu, environmentální výchova, vztah k médiím, ekonomické hodnoty, atd. Pro předškolní věk jsou nejdůležitější první tři základní témata, ale i ostatní, zvláště řešení konfliktů, jsou aplikovatelná do třídních vzdělávacích programů MŠ.

### 2.4 Etická výchova v předškolním vzdělávání

Pro mateřské školy Etické fórum metodiky etické výchovy nenabízí. Etická výchova je přirozeně, více či méně skrytě a také různou mírou obsažena ve školních a třídních vzdělávacích programech mateřských škol. Navíc je podporována různými projekty či mimoškolními aktivitami. Existují však mateřské školy, které systematicky včleňují témata etické výchovy do vzdělávacího programu (např. v MŠ ve Velké Bíteši) nebo mateřské školy přímo zaměřené na tuto oblast (např. fakultní MŠ Family s etickým programem v Brně). Podle dat z roku 2011 jsou celorepublikově k projektu Etického fóra „Škola s etickou výchovou“ oficiálně přihlášeny dvě mateřské školy.

Při včleňování etických témat mohou učitelky mateřských škol využívat základních teoretických principů a zásad etické výchovy stanovených pro vyšší stupně vzdělávání. Mohou se také více zorientovat v možnostech, jak vést děti k prosociálnosti na semináři etické výchovy pro mateřské školy, které Etické fórum nabízí<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Vzdělávání v Etické výchově. In Etické fórum [online], dostupný z WWW: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/kurzy>.



### **3 TŘÍDNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM S ETICKOU VÝCHOVOU**

Tato kapitola je praktickou částí práce. Je v ní popsána a zhodnocena realizace třídního vzdělávacího programu (dále jen program) pro smíšenou třídu mateřské školy, postaveného na příbězích s etickým obsahem a zaměřeného na utváření etických postojů a hodnot.

#### **3.1 Východiska a cíle programu**

Program byl zrealizován v křesťanské mateřské škole, která koncepčně čerpá z pedagogiky Franze Ketta. Proto jsou v něm zařazeny příběhy zpracované podle této pedagogiky. Doplňují je další příběhy, např. z metodiky etické výchovy pro první ročník základní školy nebo starší příběh z nakladatelství Orbis z roku 1975. Největší zastoupení mají příběhy inspirované dětmi samotnými, které zrcadlily aktuální dění ve třídě. Hlavním hrdinou těchto příběhů či problémových situací je Adámek, který právě začal se svým kamarádem Ivíčkem chodit do mateřské školy a prožívá v ní zcela nové zkušenosti. Velký plyšový lev se tak stává zástupným symbolem řady příběhů.

Příběhy jsou určeny k poslechu všem dětem, zapojení do následných aktivit je určeno náročností aktivity a věkem dítěte.

Vzdělávací program je zaměřen na rozvíjení vztahovosti – k sobě, k druhým a k okolnímu světu. Důraz je kladen na posílení vědomí vlastní důstojnosti, na vnímavost k druhému člověku rozvíjením citu pro přátelství a spolupráci. Specifickou oblastí rozvoje je v křesťanské škole formování postoje k přesažné dimenzi člověka. Podstatnou součástí programu je upevňování křesťanských postojů a hodnot, jako základu lidskosti a rozvíjení vztahu k tomu, kterého křesťané nazývají svým Bohem.

### **3.2 Výzkumné otázky**

Hlavním předpokladem realizace tohoto programu je rozvoj hodnotových postojů dětí skrze cílenou etickou výchovu, zvláště skrze práci s příběhy s etickým aspektem. Praktická část práce má přinést odpovědi na tyto dílčí otázky:

Pochopily a přijaly děti konkrétní etický aspekt?

Do jaké míry byly naplněny konkretizované očekávané výstupy?

### **3.3 Výzkumné metody**

Na příběhy navazují konkrétní aktivity, které mají za cíl upevnit vybraný etický aspekt. Jsou formulovány konkretizovanými očekávanými výstupy. Všechny aktivity jsou těmito očekávanými výstupy uvedeny a v následné evaluaci je vyhodnoceno, jestli a do jaké míry byly očekávané výstupy naplněny.

V jednotlivých aktivitách je v různé míře zastoupen rozhovor skupinový i individuální, diskuse, filosofování, práce s textem, práce s obrazem, dramatizace, hra v roli, hra s morálním obsahem, pohybová hra, popěvek, výtvarná aktivita, a také rituál vděčnosti. Náročnost zvolených metod a postupů určuje míru zapojení dětí, přičemž je respektována individualita dítěte z hlediska věkových zvláštností. Zatímco do individuálních rozhovorů, diskusí a filosofování jsou zapojeny pouze děti předškolního věku, k dalším aktivitám jsou přizvány i děti mladší.

Metodou, která je použita pro vyhodnocení dosažení záměru, je přímé pozorování a pro nutnost vnitřní aktivity v rámci skupiny také metoda zúčastněného pozorování. Záznam z tohoto pozorování je nosným textem závěrečného vyhodnocení praktické části práce.

### **3.4 Příběhy a jejich hodnotová orientace**

Celkem deset příběhů je postupně zaměřeno na vzájemné mezilidské vztahy (důvěra, úcta, přátelství), praktické vyjadřování těchto postojů (oslovení, pozdrav, kouzelná slova,

dělení se, zdvořilost, vděčnost), a také na rozvoj hodnot bytí (pravdivosti, poctivosti a odvahy). Ve dvou příbězích se děti setkávají s přesažnou dimenzí vztahu ke křesťanskému Bohu.

### 3.4.1 Bezpečí a důvěra

#### Adámek a lvíček

Adámkovi jsou tři roky a už chodí do školky. Smí si s sebou nosit velkého plyšového lva, se kterým je velký kamarád. Když byl Adámek první den ve školce, bylo mu moc smutno. Objal lvíčka kolem krku a šeptal mu do ucha: „Lvíčku, já chci maminku, kdy už pro mě přijde?“ A lvíček jakoby mu rozuměl. Trpělivě naslouchal jeho šeptání, a do jeho husté hřívky navoněné maminčinou voňavkou se vešly všechny Adámkovy slzy. Když se Adámek vyplakal, tvrdě usnul a všechn smutek zaspal. Probudil se, až když šly děti na zahradu a vzpomněl si na slova tatínka: „Adámku, ty už jsi velký kluk a já jsem na tebe hrdý. Uvidíš, že to ve školce zvládneš. Trochu si ze začátku pobřečíš a pak to bude lepší a lepší. Věřím ti.“ A opravdu. Na zahradě našel Adámek spoustu míst, které se mu tak líbily, že na smutek nebyl čas. U oběda měl znovu takový zvláštní stýskavý pocit. „To zvládnou“, opakoval si tatínkova slova a rozhodl se, že už nebude plakat. Když ho po obědě uviděl ve dveřích, skočil mu rovnou do náruče. „Vidíš“, řekl tatínek, „zvládl jsi to“. Věděl jsem, že Ti můžu věřit.“

#### Rozhovor ve skupině bezprostředně po přečtení příběhu:

Co pomáhalo Adámkovi, když mu bylo smutno? - *lvíček, hrát si na zahradě...*

Co dělal se lvíčkem? – *objímal se, mazlil se a utíral se slzama.*

Ještě bylo něco, co Adámkovi pomáhalo?...když si na něco vzpomněl? – *na tatínka.*

Co mu ten tatínek říkal? – *že vydrží ve školce, že mu věří; - že bude jenom chvilku brečet a potom bude spokojenej.*

Děti dokázaly bezprostředně po přečtení příběhu vyjmenovat dvě situace, díky kterým Adámek překonal svůj smutek – ve chvíli, kdy objímal svého plyšového kamaráda lvíčka a když si hrál na zahradě. Díky pomocným otázkám přišly na další povzbuzení pro Adámka,

kterým byla vzpomínka na tatínka. Děti si vybavily několik tatínkových slov, která pomohla Adámkovi najít sílu a odvahu překonat stýskání a smutek.

### **Cíl: Učit děti porozumět vlastním emocím**

#### **Očekávané výstupy:**

1. Dítě ví, že k životu ve školce patří radost i smutek a dokáže o nich mluvit
  2. Dítě ví, co mu může ve smutku pomoci
  3. Dítě má zkušenost, že dobré slovo smutek zahání
- 
1. Individuální rozhovor bez vizuální podpory, zakreslení grafu radosti a smutku (PL)
    - Dítě odpovídá na otázky: *Jsi ve školce spokojená(ý)? Co Ti dělá největší radost? Z čeho býváš smutný(á)? Čeho je víc-radosti nebo smutku? Patří smutek do školky?*
  2. Individuální rozhovor s vizuální podporou (portfolio, plyšák, fotografie kamarádů, paní učitelky, koutek v herně, knížka)...
    - Děti odpovídají na otázky: *Kdo nebo co Ti pomáhá, když je Ti smutno?*
  3. Zkušenost s vlídným slovem
    - Slovo povzbuzení od rodičů zapsané a vyvěšené v narozeninovém kalendáři a v portfolio
    - Děti odpovídají na otázky: *Co hezkého Ti říká maminka nebo tatínek? Co slyšíš nejraději, když je ti smutno?*
    - Honička „Ze smutku ven!“. Vymyslíme s dětmi několik možností, jak slovem potěšit kamaráda, když je smutný. Zapišeme na magnetickou tabuli a přiřadíme obrázek – magnetku, jako symbol zjednodušující výběr. Kdo je chycený „Smutkem“, zůstává smutně stát a dva „Hladiči“ - slovem, které společně vyberou - vrací chyceného do hry. Honí jeden, hra se v případě chycení zastavuje, aby vyniklo slovo povzbuzení. „Smutek“ i „Hladiči“ mají viditelné označení a po několika záchranách se všechny označené děti střídají. Domluvíme si s dětmi signál trianglem.

#### **Evaluace**

1. Při práci s pracovním listem si každé dítě vybralo svoji barvu radosti a smutku a zakreslilo, kolik radosti či smutku ve školce prožívá. Děti neměly problém mluvit o

svých radostech ve školce, u prožívání smutku přemýšlely déle. Byla to pro mne cenná zpětná vazba. Většinou se shodly v tom, že smutek do školky nepatří, jeden chlapec se vyjádřil, že jen trošku. Na otázku, jestli ve školce také vedle radosti někdy bývá i smutek, děti jednoznačně odpovídaly kladně. Podle výpovědí jsou ve školce spokojené a vypovídá o tom také míra zakreslené radosti. První očekávaný výstup byl naplněn.

2. Každé dítě pojmenovalo, co je pro něj pomocí v okamžicích smutku. Zatímco pro kluky je to více hra a kamarádi, děvčata inklinují k prohlížení fotografií z domova, které mají ve svém školkovém portfoliu. Zvláště bych však vyzdvihla odpověď jednoho děvčete: „Pomůže mi, když můžu říci, proč jsem smutná.“ Děti si s odpovědí věděly rady. Pouze jeden chlapec by byl ve smutku nejraději doma s maminkou. Na doplňující dotaz, co by dělal doma, odpověděl, že by si hrál s hračkami od Ježíška. I tento konkretizovaný očekávaný výstup byl naplněn.
3. Slovo plné přání a povzbuzení od rodičů mají děti obzvláště rády a při narozeninovém rituálu se na něj těší. Když měly vyjádřit, co rády slyší od rodičů ve chvílích smutku, často se opakovalo: Pojd', budeme si spolu hrát nebo se dívat na televizi.

Pro honičku děti vybraly tato hladivá slůvka a gesto: *Pojd' si se mnou hrát – Zahraji Ti na harfu – Pohlazení*. Předškoláci se ujali nových úkolů s očekáváním, hra se zpočátku dařila. Potřetí už byla dvojice předškoláků vystřídána, protože hru rušili. Další, mladší dvojice, úkol zvládla velmi pěkně. Děti hru pochopily, chycené děti s očekáváním vyhlížely své záchránce, dvojice se ne vždy domluvila na výběru slova záchrany, ale vždy zachránila. Očekávaný výstup nebyl naplněn u všech dětí, hru by bylo dobré zopakovat vícekrát.

### 3.4.2 Přátelství a úcta

#### **Kamarád „Hezkyrád“**

Adámek už je ve školce spokojený. Když se někdy znovu objeví smutek, obejmeme lvíčka, ucítí máminu voňavku a opakuje si slova tatínka. Už nepláče. Je to velký kluk. Našel si oblíbené hračky a mezi dětmi nové kamarády. Hodně jmen si už pamatoval, ale některé vůbec. Paní učitelka se snažila nejmenším dětem všelijak pomáhat: připravila pexeso s fotkami dětí a naučila děti několik her, aby si jména lépe zapamatovaly. Jedna hra

s názvem: „Kamarád Hezkyrád“ se Adámkovi moc líbila. Byla to honička. Kdo byl chycený, zůstal stát. Mohl ho vysvobodit jen ten, kdo chyceného pohladil a vyslovil hezky jeho jméno. Adámek už ví, že kamarád oslovuje druhé hezky a rád. Díky honičce už znal další tři kluky jménem! Dnes se ale stalo něco, co Adámek vůbec nečekal - právě ve chvíli, kdy čekal na tatínka. Hrál si s legem, a když si chtěl vzít další díly, najednou uslyšel: Tak to teda ne, ty Adamáku, to je moje, já tu byl první!!! Adámek zůstal jako opařený. Takhle ošklivě na něj ještě nikdy nikdo nekřičel...Cítil, jak mu do očí vstoupily slzičky....

### **Rozhovor ve skupině bezprostředně po přečtení příběhu:**

Byl Adámek ve školce spokojený, děti? -*jo, jo, jo, jo, jo,.....trošku.....*

Proč myslíš, že trošku? - *protože mu ten předškolák řekl nehezky.*

Co nebylo dobře při hře s legem? - *když na něho ten předškolák zakřičel, tak on začal brečet.*

Kdo udělal něco zlého? - *ten předškolák.* Vzpomínáte si, jak mu řekl? - *ty hajzlíku, ty blbečku.*

Ne takové slovo nepoužil.. - *Adame?* - Bylo to Adamáku, a to se Adámka strašně moc dotklo, to ho bolelo.

Jak to asi dopadlo? Co se stalo potom, když to Adámek uslyšel? - *brečel.*

Byl to takový smutek jako na začátku, když začal chodit do školky? - *Ne....*

Nebyl to smutek stýskavý, ale? - *z toho předškoláka.*

Co se stalo potom, když začal Adámek plakat? Co udělal? - *šel za svým lvíčkem a pomazlil se s ním; - řekl to paní učitelce*

Zkus to říct, jako bys ty teď byl ten Adámek a já ta paní učitelka - zkus říct, co se stalo.

*Paní učitelko, mě předškolák řekl nehezky.-* Jak ti řekl?- *Adamáku.* Bylo to proto, že jsi mu něco udělal?

- *Já jsem si hrál s legem a on mi řekl: ne, neber mi lego, já jsem tady byl první.*

A který předškolák to byl, můžeš mě za ním zavést? - *Ano.* Tak to jsem ráda, protože takhle to nemůže zůstat, nebo myslíte děti, že to tak může zůstat? - *Ne!*

Předškolákovi můžeme dát jméno třeba Hubert - chtěl by někdo hrát toho předškoláka? - *Jáchymku?* Tak pojď..... Řekneš, Adámku, i Hubertovi to, co jsi řekl mně? Řekni mu, jak se cítíš...- *špatně...*

Huberte, víš, o co jde, víd? Co jsi řekl Adámkovi? - *Adamáku!* Huberte, jsem ráda, že se přiznáváš. Jedna věc je teď ještě potřeba. Nějak to napravit. - *Uklidit?* Lego se dá uklidit lehce, ale jak je teď možné napravit to vaše kamarádství? Adámku, co cítíš k Hubertovi, hrál by sis s ním dál? - *ne...* Tak je potřeba to nějak napravit? - *Adámku!*

Teď jsi ho krásně oslovil. Myslíš, že jsi to úplně napravit? Adámku, bereš to takhle? Nebo potřebuješ ještě něco?

- *Ano.* Adámkovi ještě něco chybí...- *Hrát si sám?* To bys také mohl, ale tím bys úplně nenapravit, co se tady stalo.

Má někdo z ostatních předškoláků nápad, jak to napravit? - *že se mu má omluvit.*

Předškolák Hubert se má Adámkovi omluvit. - *Promiň, Adámku.*

Je to takhle v pořádku, Adámku? - *Ano.*

## **Cíl: Učit děti rozlišovat nežádoucí chování a správně na ně reagovat**

### **Očekávané výstupy:**

1. Dítě porozumí příběhu a spolupracuje na jeho dokončení
  2. Dítě pozná své nejbližší kamarády na fotografii a umí je pěkně oslovit jménem
  3. Dítě rozliší nežádoucí chování a ví, jak na něj má reagovat
- 
1. Diskuze o příběhu a jeho dokončení
    - Děti přemýšlí nad otázkami: *Byl Adámek ve školce spokojený? Co nebylo dobře při hře s legem? Jak to asi dopadlo?*
  2. Pexeso s fotografiemi dětí ze třídy a honička „Kamarád, hezkyrád“
    - Pexeso: různé obměny hry k dosažení očekávaného výsledku
    - Honička: Kdo je chycený, zůstává stát a může ho vysvobodit jen ten, kdo ho pohladí a hezky vysloví jeho jméno.
  3. Hra na „Škrholu“
    - Děti sedí v kruhu a kolem nich chodí dítě převlečené za Škrholu. Ten si vybírá, komu by nějak uškodil. Kdykoliv někomu něco nepěkného provede, musí se dotyčný bránit svým slovem: „To se mi nelíbí!“ „To mi nedělej!“

### **Evaluace:**

1. Diskuze se zúčastnilo osm předškoláků – 6 chlapců a dvě děvčata, z toho 2 chlapci s odkladem. Všechny děti vnímaly Adámka jako spokojeného, pouze jeden chlapec popsal, že Adámek je ve školce spokojený jenom trošku a dokázal zdůvodnit proč - že mu jeden předškolák řekl nehezky. Děti popsaly důsledky jednání předškoláka a poznaly také to, že Adámkův smutek je jiný než na začátku roku, kdy se mu stýskalo.

Podle dětí pokračoval příběh takto: Adámek šel za svým lívíčkem, aby se s ním pomazlil a pak to řekl paní učitelce.

Následovala hra v roli, kdy jeden chlapec hrál Adámka, druhý předškoláka a roli učitelky jsem převzala já. Ostatní děti byly jako diváci vtahovány do dialogu otázkami, směřovanými do oblasti morálních postojů – „Může to tak zůstat?“ „Jak to napravit?“.

Náprava se v dialogu odvíjela od věcí ke vztahům – od úklidu lega, hezkého oslovení

kamaráda až ke hře o samotě. K nápravě vztahu omluvou nás dovedly děti v roli diváků. Chlapec v roli Adámka velmi citlivě reagoval na kladené otázky, ale pro chlapce, který hrál roli předškoláka, bylo těžké se do situace vžít a v závěru bylo nutné z této role symbolicky vystoupit. Očekávaný výstup byl naplněn.

2. Pexeso s fotografiemi dětí se stalo oblíbenou součástí ranních her nejmladších, ale i starších dětí a zvláště cennou pomůckou bylo pro naše dvě integrované děti. Menší děti začínaly pexeso s menším počtem fotek známých kamarádů a postupně přidávaly, koho chtěly. Rovnaly fotografie do řad a sloupců, přiřazovaly k nim stejnou dvojici, hrály obměny karetních her, domino (na základě znalosti, kdo je s kým kamarád), třídily fotografie podle různých kritérií: mladší – starší, děvčata – chlapci, světlé - tmavé vlasy, a to vše přispívalo k získání větší jistoty ve znalosti jmen. Aktivita splnila očekávání.

Honička „Kamarád, hezkyrád“ sklidila úspěch a děti se opravdu snažily o kamarádské vysvobození, které však v určité míře utrpělo snahou provést jej co nejrychleji. Vzhledem k očekávanému výstupu by bylo vhodné zařadit klidovou činnost, při které budou děti více disponované uvědomit si oční kontakt, dotek kamaráda a vyslovení svého jména. Očekávaný výstup byl naplněn částečně.

3. Hru starší děti dobře znají, bylo třeba ji představit novým dětem, tak, aby se nebály. Proto také Škrhola chodil nejdříve ke starším, postupně se hlásili i ti menší, že už k nim může také přijít. Děti pochopily, že si nemají nechat ubližovat a vyzkoušely si, jakými slovy mohou reagovat. Očekávaný výstup byl naplněn u všech dětí.

### **3.4.3 Oslovení a pozdrav**

Biblický příběh o Noemovi a jeho arše pedagogikou Franze Ketta je zařazen do příloh.

**Cíl: Učit děti se představit, pozdravit a oslovit druhé jménem**

**Očekávané výstupy:**

1. Dítě umí hezky pozdravit a oslovit druhé jménem
2. Dítě rytmičuje jména tleskáním



### 3. Dítě se umí představit jednoduchým popěvkem

1. Děti se při písni Duha volně pohybují v prostoru se silonovými šátky. Když hudba utichne, najdou si kamaráda se stejnou barvou šátku, pozdraví se a osloví se jménem. Na závěr poskládají duhu uprostřed na modrém šátku.
2. Děti sedí v kruhu okolo duhy a pomocí tleskání rytmizují jméno své i jméno svého souseda. Já jsem Honzík – ty jsi Kačenka.
3. Děti se drží za ruce v kruhu, za zpěvu „Jak se jmenuješ, jaké jméno máš?“ jdou dokola. Na slovo „máš“ se zastaví, kdo stojí u sluníčka, odpovídá: „Já jsem Toníček“, moje jméno znáš“. Malým dětem pomáháme zpívat. Na závěr relaxace v tichu.

### **Evaluace**

Vstoupili jsme s dětmi do „duhového roku“, duha a její barvy byly motivujícími prvky tohoto setkání a zároveň základní symbol narozeninových oslav, dětem velmi blízký. Barvy duhy spolu kamarádí, i my chceme být kamarádi. Kamarádi znají svá jména, zdraví se a hezky se oslovují. Tím mezi sebou vytváří duhové mosty a jejich přátelství je pak krásné, jako duha na nebi. Pro připomenutí děti prožily společně příběh o duze na nebi, kterou poprvé spatřil Noe, jako odměnu za svoji důvěru. Prvním projevem důvěry je pozdrav.

1. Vzhledem k zaměření celého „duhového“ roku je příběh o Noemově arše blízké a tvárné téma, které nabízí mnoho variant využití. K této práci byl položen důraz na duhu jako symbol vzájemného přátelského spojení, kterým je hezké oslovení a pozdrav. Dětem se líbil spontánní pohyb se šátky, podle barev se našli všichni a ti nejmenší s pomocí starších. Většina dětí se vesele zdravila. S oslovením už to bylo těžší, zavládl ostych a pouze v pevnějších přátelských poutech si děti vyměnily pozdrav i s oslovením. Některé děti by potřebovaly nejdříve zopakování jmen. Nové děti se trochu ztrácely, ale pomoc byla nablízku. Očekávaný výstup byl zpoloviny naplněn.
2. Druhá činnost byla těžká i pro předškoláky, proto jsem hned zvolila jednodušší variantu - vyslovit pouze jméno souseda se současným vytleskáním: Ty jsi Kačenka. U starších dětí byl očekávaný výstup naplněn, u menších dětí byla potřebná pomoc se jmény.

3. U třetí činnosti se ke slovu – zpěvu - nedostali všichni. Příště bych ji zařadila samostatně a nechala jí více času. Uplatnili se ti, kteří se nebojí zpívat – ať už malí nebo „velcí“. Ocenila jsem jejich odvalu – i když s pomocí, ale šli do toho. Tato aktivita mohla být zařazena na začátek pro zopakování jmen. Očekávaný výstup byl zcela naplněn u dětí, které měly prostor se představit.

#### **3.4.4 Kouzelná slůvka**

##### **Lev a papoušek<sup>31</sup>**

**Cíl: Učit děti vědomě projevovat zdvořilostní chování**

**Očekávané výstupy:**

1. Dítě si uvědomí význam slov promiň, prosím a děkuji
  2. Dítě dokáže slova správně přiřadit k obrázkům
  3. Dítě dokáže popsat další situace, ve kterých se tato slova používají
- 
1. Dramatizace příběhu „Lev a papoušek“
    - Pomocí plyšových zvířátek učitelka děj zdramatizuje. V rozhovorech, kde některé ze zvířátek děkuje, prosí nebo se omlouvá, je záměrně udělána pauza a děti doplňují správná slova.
  2. Práce s obrázkem – správné přiřazení slova k situaci na obrázku
  3. Diskuse ve skupině předškoláků

##### **Evaluace**

1. Příběh byl pro děti napínavý. Dramatizace s plyšovými zvířátky pomohla vtáhnout do děje i ty nejmenší a s doplňováním kouzelných slov děti papouškovi a lvíčkovu rády pomohly. Nejlépe reagovaly při doplnění slova děkuji, nejdéle přemýšlely u slova promiň. Dva předškoláci dokázali tento výraz vyjádřit také slovem odpust. Očekávaný výstup byl při této skupinové práci naplněn.

---

<sup>31</sup> Plachá, J., a Koutská, I. In *Etická výchova* [online], dostupný z WWW: [http://www.etickavychova.cz/ucebnice/Metodika\\_1-3\\_rocnik\\_w.pdf](http://www.etickavychova.cz/ucebnice/Metodika_1-3_rocnik_w.pdf), s. 24 – 25.

2. Podle obrázků zobrazujících dvě konkrétní situace z příběhu doplňovaly děti správné výrazy: Lev chytil papouška: *prosím, pustte mne.*

Papoušek osvobodil lva: *děkuji Ti papoušku a odpusť mi, papoušku.*

Tyto tři situace byly podnětem k přemýšlení, jestli také děti někdy prožily něco podobného ve školce. Oslovilo je, že veliký lev, král zvířat, poděkoval maličkému papouškovi a omluvil se mu. Velký – malému. To dále vedlo k úvaze o vztazích velkých předškoláků k nejmenším dětem a uvědomění, že i naši nejmenší mohou být velkými pomocníky těch nejstarších dětí. Očekávaný výstup byl naplněn.

3. V diskuzi se skupinou devíti předškoláků (6 chlapců a 3 děvčata) se zapojovali pouze čtyři chlapci, ostatní poslouchali, ale nedokázali se vyjádřit. Tři z chlapců, kteří se aktivně zapojovali, jsou z věřících, praktikujících rodin, čtvrtý je z nevěřící rodiny s velkou mírou empatie a vnímavosti ve vztazích.

Jaká důležitá slova jsme slyšeli v příběhu? – *prosím, děkuji, promiň*

Říkáme jim také kouzelná, věděli byste proč? – *protože jsou hezká*

Umíte si představit, že by to šlo bez nich? – *ne*

Co se stane, když je používáme? – *rodiče jsou rádi a pak udělají, co si přejeme*

Kdy říkáme slovo: děkuji? – *když mi někdo půjčí stavebnici, - když dostanu něco od kamaráda, - když mi paní kuchařka dá oběd*

Kdy říkáme slovo prosím? – *když si chci půjčit hračku; když potřebujeme pomoci*

Řekli jste už někdy někomu: odpusť? – *když jsem strčil kamaráda, tak, že spadl*

Děti vycházely ze své osobní zkušenosti, dokázaly nejvíce situací popsat ke slovu děkuji, nejméně ke slovu odpusť. Podobný výsledek se ukázal také při prvním úkolu s doplňováním slov při dramatizaci příběhu. Očekávaný výstup byl naplněn, avšak vzhledem k pasivní účasti některých dětí předškolního věku při diskuzi je třeba se k této tematice vracet.

### 3.4.5 Pravdivost

#### Adámek v Nesmyslově

Adámek už nechodí ze školky po obědě. Odpočívá s ostatními dětmi ve školkové postýlce a pokaždé je zvědavý, jakou pohádku uslyší. Když zjistí, že už jí zná od maminky, má z toho

velkou radost. O Budulínkovi, Červené Karkulce a Perníkové chaloupce jsou jeho nejoblíbenější. Jaké však bylo jeho překvapení, když se jednou paní učitelka místo čtení pohádky zeptala: Děti, víte, jaký je rozdíl mezi pravdou a nepravdou? Pojdte, vyzkoušíme si to. A začala vyprávět. Adámek nevěřil svým uším. „Byla jednou jedna holčička Karkulka, a protože měla ráda zelenou barvu, začalo se jí říkat Zelená Karkulka. Měla babičku, která bydlela uprostřed jezera a bývala často nemocná. Aby se jí přilepšilo, poslala maminka Karkulku s kočárkem plným kaštanů a ořechů za babičkou. Protože byl kočárek moc těžký, počíhala si Karkulka na vlka, aby jí s tím nákladem pomohl.“ To už Adámek nevydržel. „Tak to není, to je přeci úplně jinak! A jak je to, Adámku?“

### **Cíl: Učit děti chápat význam pojmů pravda, nepravda a lež**

#### **Očekávané výstupy:**

1. Dítě vyjmenuje alespoň pět nesmyslů z popletené pohádky a převypráví ji správně
2. Dítě vnímá rozdíl mezi pravdou a nepravdou ve světě pohádek
3. Dítě ví, že je lepší mluvit pravdu než lhát

#### 1. Práce s textem

- Po převyprávění příběhu děti pojmenují smyšlená fakta, které si zapamatovaly a převypráví pohádku správně

#### 2. Rozlišování pravdy a lži

- „Pravda proti lži“<sup>32</sup> - děti stojí volně po prostoru a vypráví pohádku s tím, že jeden hodí míček a řekne nějakou lež (na text z pohádky), například „Karkulka v lese potkala hrocha“. Ten, kdo míč chytí, musí oponovat „To není pravda, Karkulka potkala vlka“ a dál hází míč a říká další lež.
- Na jednoduché příklady ze života reagují děti výrokem: To je pravda/to není pravda. Obloha je zelená. Mravenec je větší než žirafa. Ptáci mají křídla. To je můj nos (ukážeme na nos). Každý má dva nosy. Díváme se ušima. V pusince máme jazyk. Řeka teče přes most. Ryby chytáme u silnice.

#### 3. Poslech bajky „Pastýř vtipálek“, diskuse

---

<sup>32</sup>Novotný, M. Pravda a lež. *Předškoláci*. Dostupné z WWW: <http://www.predskolaci.cz/pravda-a-lez/10811>

- Děti přemýšlí nad otázkami: *Co udělali lidé z vesnice, když poprvé uslyšeli volání o pomoc? Proč? Co udělali při druhém volání o pomoc? Zachovali se stejně? Co se stalo po třetím volání o pomoc? Jaké ponaučení pastýři zbylo? Jak se bude teď chovat?*

## **Evaluace**

1. Popletená pohádka vzbudila veselí a děti neměly problém vyjmenovat všechny nesmysly. Starší děti, vždy po jedné větě, převyprávěly pohádku v původním znění. Očekávaný výstup byl zcela naplněn.
2. Ve skupince předškoláků se hra ujala dobře a děti bavila. Na začátku jsme si řekli, jaké pohádky nám mohou s tímto úkolem pomoci. Vymýšlení lživých vět se dařilo více chlapcům, reakce na ně byly většinou celkem pružné a vždy obsahově správné.

Na jednotlivá fakta reagovaly děti spontánně, ani ty nejmenší neměly potíže s rozlišováním pravdy od nepravdy. Tato hra získala oblibu i při spontánních hrách nebo si ji děti vyžádaly ve chvílích přechodů či odpočinku. Očekávaný výstup byl u obou aktivit naplněn.

3. Bajka „Pastýř vtípálek“ byla pro některé děti nepochopitelná, protože si pastýře spojují s biblickým vyprávěním o Dobrém pastýři, který se sám zranil, jen aby zachránil ztracenou ovečku. Po ujištění, že jde o úplně jiného pastýře, z jiné země, byly schopné reagovat na otázky. Společně jsme došli k závěru, že se mu opravdu nevyplatilo lhát, protože tak ztratil úplně všechny ovečky. Děti byly přesvědčeny, že to příště určitě neudělá. Od pastýře se poučily i ony, že je lepší mluvit pravdu, než lhát a proč. Očekávání bylo naplněno.

### **3.4.6 Poctivost**

#### **Adámek a sen**

Po pohádce o Zelené Karkulce Adámek tvrdě usnul. Zdálo se mu, že se ve školce proměnil v malého skřítku, který šeptá dětem do oušek dobré rady. Tak třeba tahle: „Říkej vše tak, jak to opravdu je. Nelži.“ A děti? Jakoby ho neslyšely. Třeba Karlík schoval Zuzance

rukavice a nikomu o tom neřekl. Ani když se paní učitelka ptala, jestli o nich někdo neví nebo je neviděl. Zuzanka plakala a venku jí bylo zima, až jí slzičky znovu stouply do očí. A po obědě lhaní pokračovalo. Petřík si nevyčistil zoubky, ani když všechny děti paní učitelka volala do umývárny, aby jim rozdala pastu. Tvrdil, že je už vyčištěné má. Všiml si, jak paní učitelka zvažovala. Šla pomalu k Péťovi. „Péťo, Tvůj kartáček je suchý a Ty mi říkáš, že sis zuby čistil?“ V tom se Adámek probudil. Právě ve chvíli, kdy se snažil horlivě pošeptat Péťovi, aby řekl pravdu. A tak začal přemýšlet, co asi Péťa odpověděl...

### **Cíl: Učit děti vnímat co je lež, nespravedlivost, ubližování**

#### **Očekávané výstupy:**

1. Dítě odhadne, jak by mohl příběh pokračovat a příběh dokončí
2. Dítě vnímá a rozlišuje rozdíl mezi pravdou a nepravdou v rovině vztahů s vrstevníky
3. Dítě vyjádří svůj názor na pravdu a lež

1. Práce s textem v celé skupině.

Děti v celé skupině po vyslechnutí textu vymýšlí a vyjadřují své odpovědi.

2. Filosofování s dětmi předškolního věku.

Děti mají za úkol přemýšlet o otázkách: *Co je pravda? Co je lež? Připravené pomocné otázky zní: Je lépe mluvit pravdu nebo lhát? Proč je lepší mluvit pravdu než lhát? Smíme lhát? Proč?*

#### **Evaluace**

1. Text příběhu byl předložen dětem na základě jejich zkušeností s rukavicemi a čištěním zoubků po obědě, tak jak byly popsány. Už během vyprávění byla znát zvýšená pozornost a zvědavost, jak celá situace dopadne. Situaci však měly dokončit samy děti. Svůj názor vyjadřovali ti nejstarší a jeden mladší chlapec.

- *Dejte mi prosím pastu na kartáček, já si je vyčistím.*
- *Já jsem si je ale opravdu vyčistil, kartáček už uschl!*
- *Já jsem si je nevyčistil...*
- *Já jsem si ten kartáček vysušil ručníkem, proto je suchý.*

V odpovědích je možné rozlišit rozhodnutí dětí zastavit lhaní, ale i pokračovat v něm dále, a to i v případě chlapce, kterého se tato situace konkrétně týkala. Chlapec vyrůstá

v praktikující křesťanské rodině, v prostředí s pevně stanovenými etickými hodnotami. Často se ale snaží být svými nápady středem pozornosti a odpovídá tak, aby se ostatní pobavili. Očekávaný výstup byl naplněn u poloviny předškolních dětí a jednoho menšího chlapce.

2. Diskuze s předškoláky nad tímto tématem byla pokusem o filosofování na téma pravda a lež. Zpočátku se pěkně zapojovali, pro narušování jednoho však přešlo filosofování ve vedený dialog, který jsem směřovala k závěru. Na otázku co je pravda a lež nenašly děti odpověď, proto jsou uvedeny výpovědi od třetí otázky.

Je lépe mluvit pravdu nebo lhát?

- *Je lepší říct pravdu* (všichni-Jiřík, Honzík, Jáchymek, Tobísek, Míša, Matěj, Tereška)

Proč je lepší mluvit pravdu, než lhát?

- *protože jinak bychom pořád jenom lhali-a to by byla lež*
- *protože je to nehe...protože by se někdo mohl naštvat a už by nás nemohl mít rád*
- *že nás potrestá* (dovysvětleno: *nebudu potrestaný*)
- *že když nebudeme mluvit pravdu, tak nám dá nějaký trest (2x)*

Smíme lhát? – *Ne! (vícehlas). Nesmíme.*

Proč nesmíme? – *Protože se nám to možná nebude líbit. - Dostaneme trest.*

V odpovědích lze rozlišit základní rysy heteronomní morálky – nejvíce první stadium prekonvenční morálky orientované na vyhýbání se trestu (*mluvit pravdu je lepší, protože nebudu potrestán*), druhé stadium orientované na účelové uspokojení vlastních zájmů a potřeb (*nesmím lhát, protože se mi to možná nebude líbit*). V jednom případě je také čitelná konvenční úroveň morálky prvního stupně orientované na vztahy a shodu s ostatními (*je lepší mluvit pravdu, abych nenaštval druhého – on by mě pak nemohl mít rád*). Ve chvíli, kdy již klesala pozornost dětí, jsme se krátce věnovali konkrétnímu příkladu s rukavicemi a dovedli jsme je do důsledků – lepší je mluvit pravdu také proto, že každý ví, co se opravdu stalo, nebo že nebude potrestán někdo nevinný. Druhý očekávaný výstup byl naplněn. Rozlišování mezi pravdou a lží v rovině vztahů dětem nedělalo nejmenší problém, jejich svědomí je vnímavé a citlivé.

Třetí očekávaný výstup byl s předškoláky naplněn pouze u některých dětí. Někteří nedokázali vůbec samostatně vyjádřit svůj názor na toto téma. Na vyšším stupni morálního vývoje byli dva chlapci z křesťanských rodin.

### 3.4.7 Dělení se

Příběh **Svatý Martin**<sup>33</sup> pedagogikou Franze Ketta je zařazen do příloh.

**Cíl: Učit děti prožívat radost z toho, že mohou druhého obdarovat.**

#### Očekávané výstupy

1. Dítě v dramatinaci části příběhu zakusí lidskou nouzi a pokusí se na ni reagovat
  2. Dítě se dokáže dělit s druhými jako voják Martin
  3. Dítě ví, že obdarovat druhé přináší radost
- 
1. Při dramatinaci příběhu pracujeme se středovým obrazem města, které je obehnané hradbami z dřevěných kostek, kterou chlapci připravili při ranní hře. Jedno dítě vstupuje do role chudého muže a jedno se stává vojákem Martinem. Ve chvíli, kdy přijíždí Martin k městu a všimá si muže, choulícího se u hradeb města, dostávají všechny děti možnost vstoupit do role Martina. Co Martina napadlo? Co udělal? Řekl něco muži, kterého potkal? Děti mohou vyjádřit svůj názor.
  2. Děti mají za úkol nakreslit Martinův plášť, vystříhnout, v půli rozstříhnout a polovinu darovat někomu, o kom si myslí, že mu to pomůže a udělá radost.
  3. Na prosbu jedné z maminek se děti zapojují do kresby obrázků pro chudého chlapce z Indie. Obrázky se stanou součástí kalendáře na nový rok.

#### Evaluace

1. Do dramatinace děti ochotně vstoupily. Červený plášť s dřevěným mečem lákal většinu dětí, obléci plášť však mohl pouze ten, kdo by věděl, co udělat. Odpovědi na otázku byly různorodé, ale všechny empatické. Sjednocujícím jmenovatelem byla pomoc: *Dal mu svého koně, vzal ho s sebou do města a postaral se o něj, bál se, ale dal mu svoji svačinu, řekl mu, ať si nasedne k němu, dal mu peníze, něco mu ve městě koupil.* Díky Martinovi jsme se poučili, že darovat něco neznamená dát všechno. Co by to pro něj znamenalo? - *Byla by mu zima.* - *Musel by hledat pomoc.* Očekávaný výstup byl naplněn.

---

<sup>33</sup> Eder, M. *Aby malé bylo velké*, s. 66-67.



2. Nakreslené pláště byly barevně i tvarově velmi rozmanité. Rozstříhnutí bylo pro mnohé hodně těžké. Jedno děvče se rozhodlo, že daruje celý plášť a jeden chlapec si nic nenakreslil. Děti si sedli do kruhu a obdarovávaly se navzájem polovinou svých plášťů. Kdo chtěl, mohl říci, proč se dělí právě s tímto dítětem. Zazněly odpovědi: - *protože je malá, protože dneska plakala, protože nemá žádný plášť, protože má stejnou barvu oblečení.* Očekávaný cíl byl naplněn.
3. Do obrázků pro kalendář se děti zapojily rády, bylo to pro ně něco úplně nového. Děti se předem seznámily s indickým chlapcem skrze vyprávění, četbu dopisu od něj a prohlédnutím mnoha fotografií, které zůstaly vystavené v meditačním koutku. Během dvou odpolední byly s obrázky hotovy a všichni jsme měli ze společného díla zdobícího kalendář velkou radost. Očekávaný cíl byl naplněn.

### **3.4.8 Odvaha**

#### **Adámek a krbovky**

Každý večer se doma u Adámka podobá jako vejce vejci. Večeře, mytí, postýlka, pohádka, modlitba. Dveře pokojíku nechává maminka otevřené. Adámek poslouchá zvuky z vedlejší místnosti a hádá, co se tam asi děje. Poznává tlumené hlasy z televize, oblíbené melodie, žehlení, cinkání jehlic nebo nádobí, tichý hovor rodičů. A také už ví, co se děje, když cvakne vypínač a zůstává jen slabounké světlo. Rodiče u zapálené svíce tiše rozmlouvají s Bohem. Když je neděle nebo nějaký velký den, pozvou i Adámka. On pak může s maminkou zapálit svíci velkými krbovými sirkami. Musí přitom ale slíbit, že sám je nikdy nebude brát do ruky, aby sobě nebo druhým ohněm neublížil. Tuhle chvíli má Adámek nejraději. Malinký plamínek tančí ve tmě, Adámek sedí v teple maminčina klína a poslouchá, co rodiče v tom dni prožili a děkují za to. Rodiče děkují a prosí také za Adámka. Je mu přitom obzvlášť hezky. Ale dnes ne. Adámek se cítí celý nesvůj, když mu maminka podává dlouhé krbovky, aby zapálil první adventní svíci. Vzpomněl si hned na Karlíka. Nedávno si s ním hrál ve stodole - Karlík vytáhl z kapsy sirky a řekl: „Na, zkus to!“ Adámek se bránil, ale když Karlík vytáhl ještě jedny, dlouhé krbovky, nechal se přemluvit. Vždyť s maminkou to umí, tak to určitě zvládne i sám, ať Karlík vidí! ...Povedlo se! To byl škrt! Jak

se ale plamínek blížil k prstům, Adámek se lekl, sirku upustil a trocha sena ležícího na zemi začala hořet. Adámek se lekl ještě víc a začal po seně dupat. Karlík také. Plamínky ohně se jim podařilo udusit. Byli z toho úplně vedle. Domluvili se, že o tom raději nikomu neřeknou...

Maminka vidí, že je Adámek zamlklý. Jindy s radostí mamince se zapalováním svíčky pomáhá. „Co se děje, Adámku? Je Ti dobře?“ Adámek mlčí. Maminka vezme Adámka k oknu: „Vidíš, nebe je plné hvězd. Pokaždé, když se stane něco hezkého, když někomu pomůžeme, někoho potěšíme, je to, jako by se na obloze rozzářila nová hvězda. A naopak – když se stane něco špatného, jako by jedna hvězda spadla, zhasla. Máš dnes na nebi svoji hvězdu?“

### **Cíl: Učit děti rozlišovat a odmítat nebezpečné a ohrožující chování**

#### **Očekávané výstupy:**

1. Dítě dokáže vyjádřit, jak by se zachovalo na místě Adámka
2. Dítě ví, co znamená být odvážné
3. Dítě rozliší žádoucí a nežádoucí chování a dokáže říci „ne“ v situacích, které to vyžadují

1. Dokončení příběhu.

Děti odpovídají na otázku: *Co byste udělali na místě Adámka?*

2. Práce s textem. Děti najdou v příběhu okamžiky, kdy je odvaha potřeba.
3. Dramatizace „Svítil nebo padá.“

Učitelka vyslovuje různé situace ze života dětí ve třídě, děti reagují dohodnutým pohybem podle toho, zda je situace morálně správná nebo není. Pokud je správná, naznačují ve stoji blikání hvězdy (svítí) a pokud není, sednou si na zem (padá). Př. Když někdo vezme druhému hračku, když se někdo posmívá, když se někdo usmívá...další příklady vymýšlí děti a v případě nežádoucího chování se snaží ostatní takový projev slovně odmítnout.

#### **Evaluace**

1. Kromě dvou dětí by všichni na Adámkově místě mamince řekli, co se stalo.
2. Na otázku: „Co znamená být odvážný“ děti odpovídaly – *silný, statečný, veliký, nebojácný*. „Ve které chvíli potřeboval být Adámek právě takový?“ Děti vyjmenovaly

tyto situace: *když zapaloval svíčku, když zůstal večer potmě v pokoji, když měl říct, co se stalo, když hasil oheň, když měl říct pravdu.* Na otázku: „Co bylo pro Adámka asi nejtěžší, kdy potřeboval nejvíce odvahy?“ Starší děti odpovídaly – *říct pravdu*, mladší – *zůstat ve tmě*. Text jsem přečetla ještě jednou a jeden předškolák zavolal – *když mu Karlík podal ty sirky!* Povídali jsme si o tom, proč nedokázal říci „ne“ v takové situaci. Očekávaný výstup byl naplněn.

3. Aktivita „Svítil nebo padá“ byla pro děti nová, velmi pozorně se do ní zapojily – většina dětí neměla potíže s rozlišováním, některé děti se orientovaly podle ostatních. Do vymyšlení různých situací ze života ve třídě se zapojovaly i mladší děti, byla to zajímavá zpětná vazba dětského prožívání. Reakcemi na nežádoucí chování bylo nejčastěji: Ne! To mi nedělej! To se nedělá! Očekávaný výstup byl naplněn.

### **3.4.9 Zdvorilost**

Příběh **Co jsi zapomněl** je zařazen v přílohách.

**Cíl: Učit děti dobrému jednání a radovat se z něj**

**Očekávané výstupy**

1. Dítě rozliší, co je dobro a zlo. Poznává, jaký dopad má zlo na člověka.
  2. Dítě pozná, co je na obrázcích z příběhu. Pojmenují jednání opačné.
  3. Dítě vyjádří, jaké myšlenky by mohla mít postava na obrázku (vnitřní hlasy).
- 
1. Práce s textem. Po vyslechnutí příběhu děti pojmenují, jaké jednání v příběhu převažuje a co je jeho příčinou. Přemýšlí, co je důsledkem takového jednání.
  2. Práce s obrazem. Na šesti obrázcích jsou nakreslené negativní situace z příběhu. Děti chování podle obrázků popisují. Hledají, co by bylo v jednotlivých situacích dobrem.
  3. Děti si jeden obrázek vykreslí a přidají svůj komentář „vnitřních hlasů“. Ten je zapsán do obrázku.

**Evaluace**

1. Děti příběh pozorně vyslechly a porozuměly mu. Poznaly, že chování obou dětí není správné a pojmenovaly většinu situací. U každé situace také společně přemýšlely, co

se dělo pak a snažily se pojmenovat důsledky. Jeden z předškoláků pojmenoval vlastnost, ze které zlé jednání pramení – pýchu. Očekávaný výstup byl naplněn.

2. Obrázky byly dětem srozumitelné, dokázaly popsat jednotlivé situace a pojmenovaly také, jak by v jednotlivých situacích vypadalo dobré jednání.

Situace z obrázků:

Růženka nepomohla mamince se zametáním

Honzík se smál holčičce, která vedle něj upadla na zem

Růženka se nikdy nerozdělila o bonbón

Růženka v přeplněné tramvaji nikdy nepustila staršího člověka sednout

Růženka zapomínala, že by mohla staré paní pomoci s nákupem

Děti spolu vrazily do dědečka, rozsypaly mu košík s ovocem a nepomohly mu jej uklidit

Očekávaný výstup byl naplněn u většiny dětí.

3. Když měly děti obrázek vykreslený, přemýšlely, co si osoba na obrázku myslí. Všem se podařilo úkol splnit, vyjádřili komentář ve třetí osobě. Několika málo dětem se podařilo vyjádřit se také v první osobě (co říká vnitřní hlas). Aktivita byla určena pro předškoláky. Očekávaný výstup byl naplněn.

### **3.4.10 Vděčnost**

Příběh **O zahradníkovi** je zařazen v přílohách.

**Cíl: Učit děti vyjadřovat radost a vděčnost**

**Očekávané výstupy:**

1. Dítě umí vyjádřit hlavní myšlenku příběhu.
2. Dítě si uvědomuje svoji radost
3. Dítě dokáže poděkovat za to, co mu za celý týden udělalo radost

1. Práce s textem. Převyprávění příběhu všem dětem.
2. Aktivita s fazolkami a karafou.
3. Páteční rituál vděčnosti.

## **Evaluace**

Příběh o zahradníkovi je stěžejním textem naší mateřské školy. Slyší ho rodiče na úvodním setkání v září, znají ho děti, protože je na něm postaven rituál vděčnosti v každé třídě. Očekávané výstupy jsou průběžně naplňovány po celý rok.

1. Protože děti příběh znají a jeho hlavní myšlenku zakouší každý týden v plánované aktivitě, dokáží porozumět a vyjádřit jeho hlavní myšlenku, kterou je vděčnost za vše, co máme a dennodenně dostáváme. Rozumí také podobenství, které je v příběhu obsaženo a ví, že když nezapomínáme děkovat, naplňuje nás radost.
2. Děti mají v meditačním koutku nádobu s fazolkami a karafu, do které mohou kdykoliv, když mají z něčeho radost, vložit fazolku, jako zahradník z příběhu vkládal fazoli do druhé kapsy.
3. V pátečním dopoledni se děti scházejí k rituálu vděčnosti. Sedí v kruhu, uprostřed je nádoba s „fazolkami vděčnosti“. Děti si ji posílají a mluví o radostech, které prožily za celý týden. Do této aktivity jsme také zapojili rodiče. Fazolky s prázdnou karafou a textem příběhu jsme nechali v šatně a v průběhu roku se karafa plnila také díky rodičům. Jako dárek pro předškoláky na rozloučenou bychom rádi, stejně jako v loňském roce, zajistili karafy s nápisem podle jména dítěte, např. „Honzíkovy fazolky radosti“, aby mohli svoji vděčnost, ideálně se svými rodiči, rozvíjet i ve školním věku.

### **3.5 Shrnutí výsledků evaluace**

V této práci jsem na základě realizace třídního vzdělávacího programu s etickým obsahem sledovala, zda děti pochopily a přijaly konkrétní etický aspekt jednotlivých příběhů a do jaké míry byly naplněny konkretizované očekávané výstupy.

Snaha o to, aby děti pochopily a přijaly konkrétní etický aspekt jednotlivých příběhů je zároveň snahou o naplnění obecných rámcových cílů RVP PV: rozvojového, hodnotového a postojeového. Sledovala jsem tedy míru porozumění příběhu, osvojení konkrétní etické hodnoty a získání osobnostních postojů, které se projevují v jednání.

Příběhy jsem rozdělila do tří linií: Adámkovy příběhy, příběhy Pedagogiky Franze Ketta a „Pomněnkové“ příběhy.

### 3.5.1 Adámkovy příběhy

Pět příběhů, které děti prožily společně s Adámkem a jeho lvíčkem, se zrodilo přímo ve třídě, jako reakce na aktuální dění. Jsou to příběhy:

- Bezpečí a důvěra – Adámek a lvíček
- Přátelství a úcta – Kamarád „Hezkyrád“
- Pravdivost – Adámek v Nesmyslově
- Poctivost – Adámek a sen
- Odvaha – Adámek a krbovky

První dva příběhy se týkají vzájemných vztahů a hodnot dávání, zatímco další tři hodnot bytí<sup>34</sup>, konkrétně vztahu k pravdě a odvahy k ní. Rozmanité situace, ve kterých se Adámek se svými kamarády ocital, byly dětem blízké, vycházely z jejich konkrétních zkušeností v mateřské škole, a proto jim také velmi dobře porozuměly. Ať už to bylo stýskání v počátku předškolní docházky, nepěkné oslovení, konflikt kvůli hračce, lhaní nebo strach z přiznání viny. Při vyprávění byly děti velmi vnímavé a soustředěné, příběhy si také dobře pamatovaly. Na začátku nového příběhu byly mladší děti schopné říci, o čem předchozí příběh byl, a starší dovedly vystihnout jeho hlavní myšlenku v širší souvislosti. Několikrát se mi stalo, že pokud jsem vyslovila slovo příběh, přicházely dětem spontánní asociace – Adámek či lvíček. Když zahlédly lvíčka sedět připraveného v kruhu na polštářích, už věděly, co je čeká. Malý Filípek (integrovaný chlapec) dokázal se lvíčkem v objetí několik minut naslouchat, což u něj není běžné.

Děti příběhům i etickým hodnotám v nich obsaženým porozuměly, a to zvláště na základě jednoduchosti, srozumitelnosti, tematické blízkosti vycházející ze zkušenosti dětí.

---

<sup>34</sup> Eyrovi, R., a L. *Jak naučit děti hodnotám*, s. 5.

Několik situací mezi dětmi mě také přesvědčilo, že naslouchání příběhům nebylo povrchní, ale dotklo se hlubšího prožívání dětí a pozitivně ovlivnilo jejich chování. Pro názornost uvádím čtyři situace – dvě s mladšími a dvě se staršími dětmi.

1. V adaptačním období jedna holčička těžce prožívala odloučení od rodičů. Jeden ze čtyřletých chlapců se jí ujal, přišel k ní a byl s ní. Nabídl jí, že si budou spolu hrát. Na toto chování dostal pozitivní odezvu jak od holčičky samotné, tak od nás, dospělých a stal se i v dalších dnech a týdnech pomocníkem v tomto náročném školkovém začátku malé slečny.
2. S menšími dětmi jsme si hráli s plyšáky, každé mělo jednoho. Vzpomněla jsem si na příběh o zajíčkovi s ohnutým uchem, který jsme v předchozím týdnu prožili na přednášce paní doktorky Aleny Váchové. Vyprávěla jsem ho dětem (místo zajíčka byl pesek) a ony si nejdříve se svými zvířátky vyzkoušely posmívání pejskovi. Když přišla chvíle, kdy pesek přišel znovu ke zvířátkům s ohnutým ouškem, začaly děti vyjadřovat svoji empatii slovy: - *Už se Ti nechci smát*, - *to ouško Ti sluší*, - *já jsem se ti nesmál*, - *můžeš si i druhé ohnout*, - *mám Tě rád, pejsku...* Touto reakcí, kdy pejska obklopily a hladily a doslova ho zahrnuly něhou, mne přesvědčily o veliké schopnosti empatie, která je jednou ze základních, a také nejranějších forem prosociálního chování<sup>35</sup>.

Tyto a podobné situace u mladších dětí jsou příkladem schopnosti empatického spoluprožívání<sup>36</sup> již v útlém věku. V příbězích měly možnost soucítit s Adámkem, když mu bylo smutno po mamince nebo když plakal kvůli Hubertovi, který mu vzal lego a ošklivě ho oslovil. Pokud šlo o situace určité tísně nebo smutku, reagovaly děti soucitem, snahou utěšit, hlazením, blízkostí, zájmem., snahou pomoci. Vyplývá z toho, že pokud bude dítě dostávat pozitivní zpětnou vazbu na takové spontánní chování nebo bude mít příležitost skrze navozené situace v příbězích možnost vyjádřit empatickou reakci, která je jeho základní výbavou, znamená to, že dostává možnost a s ní i zkušenost prvního kroku v osvojování prosociálního chování. Je tedy dobré dávat k tomuto prvnímu kroku dostatek příležitostí.

---

<sup>35</sup> Nováková, M. *Učíme etickou výchovu*, s. 11.

<sup>36</sup> Nováková, M. *Učíme etickou výchovu*, s. 12.

3. Došlo ke konfliktu mezi třemi chlapci v předškolním věku. Jeden říká: *-Oni nám vzali auta.* Druhý chlapec: *- Proč nám říká oni, když nás zná jménem?* To mě velmi udivilo, protože v konfliktu jsem čekala, že oponování se bude týkat sporu o hračky. To, že si druhý chlapec v takové situaci uvědomil zcela jinou skutečnost, bylo velmi překvapivé a převedlo rozhovor do jiné roviny. První chlapec se tedy opravil, výměna názorů pokračovala a skončila konstruktivním řešením – auta nebyla vrácena, ale vyměněna za jiná. Všichni byli spokojeni. A já nejvíc, protože si to chlapci vyřešili sami.
4. Při ranní pohybové chvíli děti běhaly podle rytmu tamburíny, rytmus udával jeden z předškoláků, stojící uprostřed. Mělo dojít ke střídání, bubínek měl předat předškolák někomu, koho si sám vybral. Zároveň jsem oznámila, že už je to poslední střídání. Nastala konfliktní situace mezi bubnujícím chlapcem a jedním, který chtěl být vybrán a nebyl: *- Já jsem chtěl být. – Ne, ty ne. - Jsi blbej.* Do toho vstoupil vybraný chlapec: *- Ty vždycky, když na tebe nevyjde řada, říkáš druhým, že jsou blbí. Chlapec se urazil a odešel.* Řekla jsem dětem, že se k této situaci s předškoláky chci vrátit, pohybovou chvíli jsme dokončili, malé děti se šly připravit na dopolední svačinu a předškoláky jsem pozvala „na slovíčko“. Popsala jsem situaci, kterou jsme prožili, a zeptala jsem se, jestli by mi pomohli ji vyřešit. Po kladné odezvě jsme se dověděli, že dotyčný ani nevěděl, že něco takového řekl. Přitakala jsem mu, že se mi to také někdy stává. *- Slyšelo to ale více dětí i já, tak to zřejmě bude pravda.* Byl schopný to připustit, omluvit se a podat ruku k usmíření.

Tyto situace dosvědčují zvýšenou vnímavost ve vzájemných vztazích mezi chlapci předškoláky. V obou situacích bylo dětmi poukázáno na skutečnost, která by mohla být jinak a lépe, ve věci oslovení druhého. V první - být oslovován svým jménem, což je základní potřebou dítěte a v druhé - vyhrazení se vůči hanlivým výrazům (vůči určitému zlu), což je důležitý životní postoj. Navíc, zvláště ve druhé situaci, šlo o hájení zájmu druhých, ne vlastního. Schopnost zastat se druhého předpokládá odvahu postavit se na určitou stranu – v této situaci i za cenu znepřátelení kamaráda z „předškolácké party“. Vnímám zde velký smysl a odvahu dítěte pro pravdivost a poctivost, které byly silnější, než vazby v partě.



Rozhovory i následné aktivity k jednotlivým příběhům ukázaly, že děti předškolního věku byly schopny sledovat myšlenky a otázky do hloubky, dokončit myšlenku, příběh, uplatnit vlastní zkušenosti, vyjádřit svůj názor, uvést příklady, samostatně najít řešení, odůvodňovat, vstupovat intenzivně do rolí.

Individuální rozhovor se záznamem do portfoliového listu u prvního příběhu byl dětskou sebereflexí prožívání radosti a smutku. Vzhledem k tomu, že radost není pouhou emocí, ale také krásným plodem dobra, je důležité o ní s dětmi mluvit i ve smyslu etickém: dobrým životem (slovem, skutkem) je možné směřovat k radosti. Čím dříve se děti naučí reflektovat a mluvit o svém prožívání smutku a radosti, tím více jim to může pomoci v dalších letech.

Konkretizované očekávané výstupy v pěti Adámkových příbězích byly u většiny předškolních dětí naplněny. Ve skupině bylo sedm chlapců a čtyři děvčata. Díky příběhům a aktivitám s hodnotami bytí (pravdivost, poctivost, odvaha) se potvrdila i u nejmenších dětí schopnost rozlišovat dobro a zlo, pravdu a lež. Uvažovat nad pravdou a lží však bylo schopno pouze pár nejstarších dětí. Více se nad etickými otázkami dokázali zamýšlet a vyjadřovat své mínění chlapci než děvčata. Ve skupině chlapců byli nejvíce aktivní děti z praktikujících křesťanských rodin. U dvou jsem zaznamenala odpovědi odpovídající konvenční úrovni morálního vývoje.

### **3.5.2 Příběhy podle pedagogiky Franze Ketta**

Příběhy podle pedagogiky Franze Ketta jsou tři:

- Oslovení a pozdrav – Archa Noemova
- Dělení se – Svatý Martin
- Vděčnost – Fazolky radosti

Všechny tři příběhy se týkají základních sociálních dovedností, které se děti učí již od útlého věku: oslovit druhého, pozdravit, rozdělit se, radovat se z darů a projevovat vděčnost. Každý příběh je ve svém pojetí i ve svých aktivitách odlišně zpracován. U archy je vodítkem aktivit duha jako most přátelství, vyjádřený pozdravem a hezkým oslovením, aktivity převažují hudebně-pohybové. Svatý Martin vystupuje jako reálný vzor

k následování a v aktivitách dominuje dramatizace s výtvarnými činnostmi. Poslední příběh o zahradníkovi s kapsami fazolí se stal pro celou mateřskou školu podnětem k pravidelnému týdennímu rituálu radosti a vděčnosti.

Porozumění příběhům je při práci podle pedagogiky Franze Ketta (PFK) posíleno vizuálním obrazem, který se v průběhu vyprávění tvoří v kruhu dětí ze šátků a dalšího výkladového materiálu (přírodnin, provázků, dřevěných stavebnic, silonových šátků...). V průběhu setkání jsou děti vtahovány do děje otázkami, jednoduchými úkoly, písněmi, tvořením společného obrazu. Proto je příběh srozumitelný a přitažlivý i pro malé děti. Pro srozumitelnost Adámkových příběhů byla nosná zkušenost dítěte. Pro příběhy PFK je to ve velké míře symbolická řeč obrazu a s ní spojený prožitek. Děti příběhům porozuměly a pochopily hodnoty, které příběhy a následující aktivity obsahovaly.

Postoje dětí ohledně zdravení se nijak výrazně nezměnily. Stále jsou k tomu od nás dospělých vybízeny a motivovány. K trvalému samostatnému projevu však u většiny dětí nedochází. Naopak je tomu s dělením se a s projevováním radosti a vděčnosti. V meditačním koutku nepozorovaně přibývá v každém týdnu mnoho barevných fazolek.

Konkretizované očekávané výstupy se podařilo naplnit opět nejvíce u předškolních dětí. Nejvíce při dramatizaci, pohybové a výtvarné aktivitě. U všech dětí jsou průběžně zcela naplňovány při týdenním rituálu s fazolkami.

### **3.5.3 Pomněnkové příběhy**

Slovo „pomni“ znamená „pamatuj, nezapomeň“. Proto příběhy, které obsahují etický aspekt zdvořilosti a známky slušného vychování, nazývám v této práci „Pomněnkové“.

Jsou dva:

- Kouzelná slova – Lev a papoušek
- Zdvořilost – Co jsi zapomněl?

První z příběhů je z metodiky Etické výchovy pro 1. ročník ZŠ a druhý, 40 let starý, příběh pro děti, vyšel s omalovánkami v nakladatelství Orbis. Oba spojuje dětem důvěrně známé připomínání slušného vychování dospělými. První příběh připomíná dětem skrze

zvířecí hrdiny kouzelná slůvka „děkuji, prosím a promiň“, druhý skrze dětské hrdiny , co se sluší v různých situacích dělat nebo nedělat. Dotýká se zvláště pomoci a úcty ke starším lidem. Navíc obsahuje srozumitelné vysvětlení lidské pýchy, která je „kořenem“ všeho špatného. Děti příběhům i etickým aspektům v nich obsaženým porozuměly dobře. Pomohly jim v tom také obrázky, které si mohly při vyprávění prohlížet a na závěr vymalovat. Konkretizované očekávané výstupy byly naplněny ve všech aktivitách u většiny dětí a u diskuse ke kouzelným slovům u většiny předškoláků.

## ZÁVĚR

Záměrem bakalářské práce *Etický aspekt v předškolním vzdělávání* bylo zjistit, jak je možné aplikovat principy etické výchovy v třídním vzdělávacím programu mateřské školy a jaký vliv na utváření etických postojů má práce s příběhy.

Kapitola 1 *Morální vývoj dítěte předškolního věku* přináší poznatky z vývojové psychologie a základní psychologické koncepce morálního vývoje. Největší prostor byl vyhrazen zakladatelům psychologie morálky, Jeanu Piagetovi a Lawrenci Kohlbergovi. Kohlbergovy etapy morálního vývoje jsem uplatnila při hodnocení diskuse s předškoláky v příběhu o pravdě a lži. Praktická část v tomto místě souzněla s teoretickými východisky.

Kapitola 2 *Etická výchova* shrnuje základní informace o programu Etické výchovy, jejích hlavních principech a vzdělávacím obsahu. Ze vzdělávacího obsahu etické výchovy jsem čerpala jedno z nabídnutých témat, týkající se kouzelných slov. Některými dalšími jsem se nechala inspirovat při vlastní tvorbě příběhů na základě potřeb cílové skupiny. Nejvíce uplatňované principy etické výchovy v tomto programu jsou zejména zážitkové aktivity, přítomnost reálného nebo zobrazeného vzoru a podpora v samostatném a zodpovědném rozhodování. Uplatňování posledního uvedeného principu bylo zvláště patrné při práci s nejstaršími dětmi v diskusích.

Kapitola 3 *Třídní vzdělávací program s etickou výchovou* popisuje realizaci a zhodnocení vzdělávací práce postavené na příbězích s etickým obsahem. Proměna etických postojů je závislá na mnoha okolnostech v životě dítěte. Nelze ji změřit, ani určit, jakým způsobem, kdy nebo kde k ní došlo. Vliv příběhů na utváření etických postojů lze pouze vyvozovat a vyhodnocovat ve smyslu pozorovatelných jevů. S jistotou mohu říci, že děti byly příběhy zaujaty. U příběhů s otevřeným koncem je bavilo hledat různé varianty řešení, přičemž se přikláněly na stranu dobra a záleželo jim na spravedlivém řešení. Při diskusích byly starší děti aktivní a iniciativní. V uvažování nad etickými otázkami u nich vnímám mírný kvalitativní posun a ve výše popsaných situacích mezi předškoláky také určitý transfer do běžného života. Zatímco větší děti dobře reagovaly na otázky, odůvodňovaly, vyvozovaly závěry, menší děti byly velmi otevřené v projevování empatie se slabšími a s těmi, kterým bylo ubližováno. Skrze příběhy mohly děti objevit souznění

s tím, co je dobré a poznat, že dobro a zvláště ctnosti, o kterých v příbězích slyšely, přináší radost.

Tato práce se pro mne stala obohacujícím poznáním vnitřního světa dětí. Získala jsem díky ní hlubší přesvědčení o smysluplnosti plánování etických témat v předškolním vzdělávání. Text může být inspirativní také pro ostatní učitelky mateřských škol. Některé z příběhů budou použity při tvorbě metodiky Etické výchovy pro mateřské školy.

## RESUMÉ

The intention of this thesis is to highlight the importance of structured Ethical Education in kindergarten and to discover, how stories can influence ethical attitude of children.

The theoretical part describes moral development of preschool children. There is introduction of the most important psychological concepts, especially Piaget's and Kohlberg theories. The theoretical part also shows the place of Ethical Education in the educational system of the Czech Republic, its main principles and educational programme.

The practical part describes and reflects the educational programme based on stories with ethical content. This Programme was realized in a Christian kindergarten class and can be inspirational for preschool education. Some of the stories will be used for creation a methodology of Ethical education for kindergartens.

## BIBLIOGRAFIE

- ČÁP, Jan, a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- EDER, Margot, a MUROŇOVÁ, Eva, a HAVEL, Tomáš, Cyril. *Aby malé bylo velké: náboženská výchova předškolních dětí v mateřských školách a ve farnostech*. Metodická příručka. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2008. 212 s. Přel. z: Welch ein Glück, mit Kindern zu leben. ISBN 978-80-86953-23-6.
- EYROVI, Linda a Richard. *Jak naučit děti hodnotám*. 3. vyd. Praha: Portál 2000. 160 s. Přel. z: Teaching your children values. ISBN 978-80-262-0399-5.
- HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1.
- HEIDENBERGER, Burkhard. Die Glücksbohnen – eine Geschichte zum Nachahmen. Zeitblüten [online]. 2010 [cit. 23. února 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.zeitblueten.com/news/die-gluecksbohnen/>.
- HERCIKOVÁ, Pavla, Edita. *Křesťanská výchova dětí*. Praha: Pastorační středisko při arcibiskupství pražském, 2002. 170 s. ISBN neuvedeno.
- HORANSKÝ, Miloš. *Co jsi zapomněl?* 1. vyd. Praha: Orbis, 1975. ISBN neuvedeno.
- JANOŠEK, Jaromír. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie* [online]. Ročník XXXVI, číslo 5 [cit. 6. ledna 2016]. Dostupný z: WWW: < <http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/Janousek.pdf> > .
- Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
- LANGMEIER, Josef, a Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: Výchova k prosociálnosti*. 4. vyd. Bratislava: Metodické centrum v Bratislavě, 1998. 32 s. ISBN 80-8052-026-7.
- LENCZ, Ladislav, a KRIŽOVÁ, Olga. *Etická výchova – metodický materiál 1*. 1. vyd. Praha: Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8.
- NOVÁKOVÁ, Marie a kolektiv. *Učíme etickou výchovu. Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. 1. vyd. Praha: Luxpress, 2006. ISBN 80-7130-126-4.

- NOVOTNÝ, Michael. Pravda a lež. *Předškoláci - pedagogický magazín* [online]. 2010 [cit. 5. října 2015]. Dostupné z WWW: <http://www.predskolaci.cz/pravda-a-lez/10811>.
- PLACHÁ, Jarmila, a KOUTSKÁ, Ivana. Lev a papoušek. *Metodika etické výchovy pro 1 ročník ZŠ*. [online]. 2014 [cit. 23. října 2015]. Dostupné z WWW: [http://www.etickavychova.cz/ucebnice/Methodika\\_1-3\\_rocnik\\_w.pdf](http://www.etickavychova.cz/ucebnice/Methodika_1-3_rocnik_w.pdf).
- PRŮCHA, Jan, a WALTEROVÁ, Eliška, a MAREŠ, Jiří. (2003) *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- ROCHE, Olivar, Roberto. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- SOKOL, Jan. Proč potřebujeme etickou výchovu? *Perpetuum – magazín pro rodiče a učitele*, 2014-15, roč. II, č. 4.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. 133 s. ISBN 80- 86307-39-5.
- SVOBODOVÁ, Eva, a Švejdová, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8.
- VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. 121 s. ISBN 80-7041-101-5.
- VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 197 s. ISBN 978-80-7435-108-2.
- VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.



## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1

**Archa Noemova.** Pedagogikou Franze Ketta zpracovala Hana Jarošová. (Příběh č. 3 )

**POMŮCKY:** Kruhový modrý šátek, silonové šátky v barvách duhy, plyšové slunce, dešťová hůl, CD Já jsem tu

1. **Vytváříme společenství. Píseň Já jsem tu** (pouze refrén)
2. **Setkáváme se se skutečností.**

**Od té doby, co Bůh stvořil nebe a zemi a naplnil je životem, se už mnohé změnilo. Na nebi mělo stále všechno svůj řád. Více nebo méně svítilo slunce** (můžeme poslat dokola zvonkohru a každé dítě zahraje) **nebo vítr přifoukal mraky a začalo pršet** (můžeme poslat dešťovou hůl). **Ale na zemi...jako by se celý svět pokazil. Lidé na sebe dokázali být velmi zlí. Často jako by mezi nimi bouřilo a hřmělo.**

**Naštěstí bylo ale na zemi jedno místo, kde vládl pokoj. Bylo to v domě, který patřil Noemově rodině. Tam jako kdyby svítilo slunce.** (Nástroji můžeme vyjádřit rozdílnost dvou světů).

**Noe jednoho dne uslyšel: - Noe, je mi smutno, když vidím zkažený svět. Rozhodl jsem se, že ho zaplavím vodou. Potopa skončuje s tímhle starým světem. Pak udělám nový. - Ach ne, řekl Noe, co mám dělat? - Postavíš velikou loď, odpověděl Bůh, nazveš ji archou a vezmeš na ni svoji rodinu, a taky zvířata - dvě od všech, které jsem stvořil.**

**Noe poslechl. Začal stavět, i když to nebylo vůbec jednoduché. Spoléhal na Boží pomoc a byl rád, že mu pomáhala celá rodina.** Vyzveme děti, aby nám pomohly přeložit hnědý kruhový šátek (pouze jednu vrstvu) přes spodní okraj domu i z bočních stran. Vznikne tak obraz archy na souši.

**Archa byla hotová. Noe s celou svojí rodinou se v ní zabydlel a pozval do ní také dvojice ze všech zvířat, které Bůh stvořil. Jaká zvířátka Noe pozval do archy?** Děti jmenují různé druhy zvířat a všichni je mohou napodobovat.

**Když byli všichni v bezpečí archy, venku začal padat déšť.** Dešťovou hůl zahrajeme začínající déšť. **Pršelo a pršelo. Celá země byla zalita vodou.** Druhou vrstvu kruhového šátku přeložíme podobně jako předtím. Vznikne obraz archy na vodě.

Po mnoha upršených dnech a nocích konečně přestal déšť bubnovat na střechu archy. – Už neprší! Radovali se všichni v arše. Konečně! Čekali pak ještě mnoho dní, než ta velikánská spousta vod ustoupila. Jednoho dne pocítli, že archa znovu stojí pevně na zemi.

Když ustoupila všechna voda, Noe se svojí rodinou a se všemi zvířátky vystoupili z archy a děkovali Bohu za záchranu.

**Bůh promluvil naposledy: - Vytvořte úplně nový svět. Duha je znamením mého přátelství, mého slibu. Už nikdy nezničím celý svět vodou. Budete na něm bezpeční.**

- 3. Ztvárňování.** Děti ze srolovaných šátků vytváří ve dvojicích duhu nad archou, v průběhu činnosti posloucháme píseň, kterou si na závěr tvoření společně zazpíváme.
- 4. Prohloubení významu.** Postavíme se kolem obrazu archy a do středu umístíme zapálenou svíci. Každé dítě dostane dřevěné srdíčko, které může při vyslovení svého jména během modlitby vložit do archy.

**Děkujeme Ti, dobrý Bože, že jsi zachránil rodinu Noeho. Děkujeme Ti, Bože, že jsi připravil místo záchrany také pro Verunku, Adámka... Ať nám krása duhy vždy připomíná tvoji lásku a věrnost. Amen.**



## Příloha č. 2

**Svatý Martin.** Pedagogikou Franze Ketta zpracovala Margot Eder.(Příběh č. 8)  
Pomůcky: dřevěné kostky, šátky, červený plášť, dřevěný meč, zvonek, svíce a zápalky

1. **Společně začínáme.** Píseň Já ruku svou Ti dám, ty ruku svou mi dáš
2. **Společně poznáváme svět**

**Dnes společně postavíme hradby kolem velkého města.** Postavíme se pevně vedle sebe a podáme si ruce. Kdo chce, může se projít „před hradbami za městem“ nebo se procházet „za hradbami ve městě“. Přitom obměníme slova písně a zpíváme:

*Před tebou jsou hradby, před tebou jsou hradby, pevné hradby z kamení, pevné hradby z kamení.*

*Ochrání tě hradby, ochrání tě hradby, pevné hradby z kamení, pevné hradby z kamení.*

Z kostek postavíme po obvodu kruhu hradby a na jednom místě vytvoříme bránu.

**Hradby chrání město. Lidé mohou do města vejít a z města zase vyjít jen branou. Za hradbami stojí domy. Každá rodina má svůj dům nebo byt a mezi domy vedou cesty.** Ze šátků nebo kostek může každý jeden po druhém vytvořit uvnitř hradeb města svůj dům. Přitom zpíváme obměněná slova písně:

*Uvnitř stojí domy, uvnitř stojí domy, pěkné místo k bydlení, pěkné místo k bydlení.*

Vyzveme jedno dítě, ať se postaví a zavře oči. Pomalu je oblečeme do pláště a vyzveme je, ať oči otevře a projde se. Dítě společně chválíme, povzbuzujeme a zatleskáme mu. Pak mu ještě přidáme do ruky dřevěný meč. Děti se střídají a jedno druhému obléká plášť a předává meč.

**Je dobré mít plášť, zvláště, když je člověk venku, sám a je mu zima. Je také dobré mít zbraň, když je člověk venku a kolem něj je nejistota a neznámý prostor.** Plášť přehodíme přes dřevěné kostky někam k blízkosti brány a meč položíme vedle něj.

**Povíme si příběh o tom, jaké to je, když je někdo za branami a všichni se k němu otáčejí zády, o tom jaké to je, když je někdo uvnitř, obklopen druhými a je mu teplo. Povíme si příběh o člověku, který dobře věděl, jak těžký je život venku a jak je důležité mít meč i plášť. Byl totiž voják a jmenoval se Martin.**

**Byl večer. Mrzlo. Lidé, kteří měli ve městě svůj dům nebo svůj byt a v něm kamna, měli štěstí, protože měli kousek tepla. Jeden člověk ale neměl střechu nad hlavou. Jel temnou nocí směrem k městu, kde si chtěl najít nocleh, ohřát se a odpočinout si. Jel na koni, jel rychle a jmenoval se Martin. Nebylo mu zima, protože měl na sobě velký, teplý**

**plášť. Plášť byl teplý, chránil před mrazem a hřál. Hřál Martina, který ujížděl k branám města.** Napodobíme cval koně.

Najednou se kůň zastavil. Co se stalo? Koho uviděl? Na zemi se krčil člověk a třásl se mrazem. Natahoval ruce a šeptal: „Jsem chudý a je mi zima. Nemám, kde bydlet.“  
Můžeme všichni natáhnout ruce a zopakovat slova: „Jsem chudý a je mi zima. Nemám, kde bydlet.“

**Martinovi ho bylo líto. Pomyslel si: „Ubohý člověk v takové mrazu. Musím mu něco dát! Ale nemám nic k jídlu ani pro sebe, nemám žádné peníze, co mám dělat?“ „Je mi zima.“ opakoval ubohý člověk.**

Můžeme znovu zopakovat slova: „Je mi zima.“

**Martin si sundal z ramen teplý plášť. „O ten se s tebou rozdělím, ať se zahřeješ!“**  
Vezmeme plášť a vždy dítě a dospělého do ní zabalíme. Vychutnáváme si, jak je pod látkou příjemně. Až se všichni vystřídají, vezmeme do ruky meč.

**Martin vytáhl meč a plášť roztrhl na dvě poloviny.** Plášť položíme zpět do obrazu a meč položíme na něj.

**Martin pak vjel do města a přenocoval u dobrých lidí.** Napodobíme cval koně, který najednou utichne.

**Byla tma, byla noc, Martin byl unavený a usnul. Spal a zdál se mu sen.** Cinkneme na zvonek a vypravujeme dál.

**Zdálo se mu o cestě, o koni, o plášti a o ubohém chudém člověku. Podíval se na něj a jeho obličej se mu před očima najednou proměnil. Zapálíme svíci a postavíme ji na plášť.**

**Nebyl to ubohý chudý muž. Byl to Ježíš a Martin uslyšel, jak říká: „Martine, ty ses se mnou rozdělil. Kdo se umí rozdělit s druhým člověkem, dělí se také se mnou.“ Ten, kdo se rozdělí, dostává mnohem víc, než daroval. Když se Martin probudil, byl šťastný. Šťěstí, to je velká věc.**

### **3. Něco nového vytváříme**

Každý si může dekoračním materiálem ozdobit a dotvořit obraz svého domu. Od velké svíce zapalujeme čajové svíce chráněné sklem a děti si je mohou pokládat do obrazu svých domů.

#### 4. Prohloubení významu

Svatý Martin má dobré srdce. I potmě uviděl nouzi ubohého člověka a bylo mu ho líto. Rozdělil se s ním o to, co měl. Protože neměl ani jídlo, ani peníze, daroval mu svůj plášť, který jej samotného chránil před mrazem a zimou.

Dobrý Bože, pomáhej všem lidem, velkým i malým, bohatým i chudým, aby se dokázali rozdělit o to, co mohou dát. Daruj nám dobré srdce. Amen.



### Příloha č. 3

#### Co jsi zapomněl? (Příběh č. 9).

Honzík vám byl, děti, moc a moc pyšný na své jméno. Že prý Jan je nejkratší jméno na světě a že jako Jeník hrál v jedné pohádce s Mařenkou, a že je taky Honzulka a Hanzek a Jeňulka a Jeníček. Pýchou se tak nafukoval, až mu kluci začali říkat pýchavka. Na to se Honza Honzík Jeník Jeníček strašně rozzlobil: „Žádný pýchavka! Jsem Jan – za chrta dán, jsem Honzíček – mazlíček, jsem Hanýsek – pohádek plný notýsek.“ Jeho chvástání přetrhla Růženka, co seděla ve třídě o dvě řady před ním. „To nic není,“ řekla. „Já jsem vystupovala v pohádce o Šípkové Růžence a mám celé jméno z růží.“ Ale Honzík se vytahoval dál: že hrál taky ještě v pohádce o Honzovi – a Růženka zase, že její jméno je samá vůně a že je vlastně Růženka – pudřenka.

Tak se přetahovali a vymýšleli si chvály, až zapomínali na všechno ostatní. Když třeba Růženčina maminka pracovala, ne aby jí Růženka pomohla, kdepak...Přece ona, Růženka z pohádky nebude zametat! – Nebo Honzík. Upadla vedle něho kamarádka a on, místo aby jí pomohl, se jenom smál a smál. „Jsem přece Jeníček – co okusoval perníček! Proč já bych se měl starat o nějakou ubrečenou holku?“

A myslíte, že Růženka dala někdy někomu bonbón? Co vás nemá. Zapomněla! Zapomínala taky, že by v přeplněné tramvaji měla pustit sednout staršího. „Růže je přece královna – a královna nebude stát!“ A své místo nenabídla. Zapomínala, že by staré paní mohla pomoci s nákupem. „Jsem Růženka - křehká jako cukřenka, a těžká kabelka, to není nic pro mne.“

Až jednou šli Honzík a Růženka po ulici a zase se hádali, které jméno je krásnější a vznešenější a pohádkovější a voňavější a mazlivější. Zapomněli se dívat vpravo vlevo, zapomněli na celý svět, vrazili do děduly a vysypali mu plný košík ovoce. „Pomozte mi, prosil je děda. „Já jsem Růže – vonička, co bych vám sbírala jablíčka?“ řekla Růženka. „A já jsem perníkový Jeníček, sám si sbírejte svůj košíček,“ dodal Honzík. „Nepodařenci jste, zapomněli jste na dobré vychování! Ani jste mi nepomohli, ani jste se neomluvili. Žádný Jeník a Růženka, ale Zapomínáček a Zapomněnka“, volal na ně děda a sám si sbíral rozsypané ovoce.

A to už jim zůstalo, ať se zlobili, jak chtěli. „Zapomínáček a Zapomněnka“, křičeli na ně kluci a holky. I vrabci ve škole to čimčarovali, i vítr se to naučil pískat...

Víte co, děti? Počkáme. Když se polepší, budou zase Honzík a Růženka. Ale do té doby jim říkejme i my „Zapomínáček a Zapomněnka“.

#### **Příloha č. 4**

##### **Fazolky radosti. (Příběh č. 10)**

Jeden člověk dělal pravidelně jednu zvláštní věc. Když každý den odcházel z domu, strčil si do kapsy hrst fazolí. Nebylo to proto, že by je rád jedl, ale pomáhaly mu zapamatovat si všechno, co za celý den pěkného prožil. Jedna fazole, to byla jedna hezká a milá chvíle. Třeba smích lidí, teplo podané ruky, ruch ulice, dobré jídlo, kousek stínu, do kterého se schoval před poledním sluncem, sklenice dobrého vína. Když uviděl, uslyšel, ochutnal, ucítil nebo si sáhl na něco, co ho potěšilo třeba jen malým kouskem radosti, přendal si fazoli z jedné kapsy do druhé. Někdy jich bylo víc, někdy byly jen tři, někdy jen jedna. Každý večer pak sedával u stolu, bral do svých rukou jednu fazoli po druhé a počítal je. Byla to chvíle velké oslavy, kterou si nenechal vzít, protože znovu viděl, slyšel, chutnal, cítil a znovu si sahal na všechno, co se mu za celý den přihodilo a co ho potěšilo. A když našel některý večer prázdnou kapsu, řekl si: Přesto to byl úžasný a vydařený den a je dobře, že jsem ho prožil, protože žít je nesmírně krásné.

Přeji nám plné kapsy fazolí.