

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

## Diplomová práce

# KŘESŤANSKÁ ETIKA JAKO TÉMA NÁBOŽENSKÉ VÝCHOVY MENTÁLNĚ HANDICAPOVANÝCH OSOB

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Tereza Příborská

Studijní obor: Učitelství náboženství a etiky pro SŠ (PS)

Ročník: 6.

2009

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

29. června 2009

Děkuji vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D.  
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

## OBSAH

ÚVOD.....	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	
<b>1 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ SPECIFIKA.....</b>	<b>8</b>
1.1 Speciální pedagogika a její definování.....	8
1.1.1 Pojem speciální pedagogika .....	8
1.1.2 Předmět speciální pedagogiky .....	10
1.1.3 Cíl speciální pedagogiky .....	10
1.1.4 Klasifikace speciální pedagogiky .....	11
<b>2 PSYCHOPEDIE .....</b>	<b>12</b>
2.1 Mentální retardace z hlediska historie.....	12
2.2 Definice základních pojmů – mentální retardace .....	14
2.3 Příčiny mentální retardace.....	17
2.4 Klasifikace mentální retardace .....	18
2.4.1 Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace .....	20
<b>3 DIDAKTICKÉ OTÁZKY SPOJENÉ SE VZDĚLÁVÁNÍM OSOB S MR.....</b>	<b>24</b>
3.1 Teorie vzdělávání osob s MR.....	24
3.1.1 Výukové cíle.....	24
3.1.2 Obsah vzdělání .....	26
3.2 Teorie vyučování osob s MR .....	27
3.2.1 Didaktické zásady.....	27
3.2.2 Didaktické metody.....	28
3.2.3 Vyučovací formy .....	30
<b>4 NÁBOŽENSKÁ PEDAGOGIKA.....</b>	<b>32</b>
4.1 Cíle náboženské výchovy .....	33
4.1.1 Dílčí cíle náboženské pedagogiky .....	34
4.2 Metody a formy vyučování užívané náboženskou pedagogikou .....	35
4.3 Náboženská pedagogika celistvé výchovy Franze Ketta a Esther Kaufmannové .....	36
4.3.1 Principy náboženské pedagogiky celistvé výchovy .....	37

4.3.2	Metody.....	38
4.3.3	Stavba základní jednotky.....	38
<b>5</b>	<b>DIDAKTIKA ETICKÉ VÝCHOVY.....</b>	<b>40</b>
5.1	Etika – morálka – mravnost .....	40
5.2	Normy a morální uvažování z vývojově-psychologického hlediska .....	41
5.3	Vývoj svědomí z pohledu etického učení.....	43
5.4	Druhy etického učení .....	44
<b>6</b>	<b>ŽIDOVSKÉ KOŘENY KŘESŤANSKÉ ETIKY .....</b>	<b>47</b>
6.1	Desatero z pohledu Biblické vědy.....	47
6.1.1	Výklad jednotlivých přikázání .....	49
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b>		
<b>7</b>	<b>CHARAKTERISTIKA SKUPINY.....</b>	<b>54</b>
7.1	Kazuistiky klientů CSS Empatie .....	54
<b>8</b>	<b>DIDAKTICKÝ PROJEKT „DESATERO PRO SKUPINU OSOB S MP“ .....</b>	<b>58</b>
8.1	Bůh nám dává pravidla života.....	58
8.2	První přikázání: „ <i>Máme rádi Boha</i> “ .....	62
8.3	Druhé přikázání: „ <i>Boží jméno</i> “ .....	65
8.4	Třetí přikázání: „ <i>Slavíme neděli</i> “ .....	68
8.5	Čtvrté přikázání: „ <i>Máme rádi rodiče, posloucháme je a pomáháme jim</i> “ ....	72
8.6	Páté přikázání: „ <i>Neublížujeme lidem, zvířatům ani přírodě</i> “ .....	75
8.7	Šesté přikázání: „ <i>Chráníme sebe a své srdce</i> “ a deváté přikázání: „ <i>Manželé se mají mít rádi</i> “ .....	79
8.8	Sedmé přikázání: „ <i>Nebereme nic, co nám nepatří</i> “ a desáté přikázání: „ <i>Nezávidíme druhým lidem</i> “ .....	82
8.9	Osmé přikázání: „ <i>Nelžeme</i> “ .....	87
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>91</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>95</b>
	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>96</b>

## ÚVOD

Tématem mojí diplomové práce je Křesťanská etika jako téma náboženské výchovy mentálně handicapovaných osob. K tématu této práce mě přivedlo nejen studium oboru Učitelství náboženství a etiky, ale i můj dlouhodobý zájem o speciální pedagogiku. Především pak moje tříletá praxe v Centru sociálních služeb Empatie, kde jsem se měla možnost věnovat náboženské výchově osob s mentální retardací (viz. str. 54 - 57).

V úvodu jsem si stanovila za cíl: Zjistit nábožensko-pedagogické možnosti rozvíjející mravní jednání u mentálně handicapovaných se zaměřením na Desatero. Jako metodický postup jsem si zvolila jednak formu odborného pojednání, jednak formu didaktické aplikace ve výuce.

Pro teoretickou část své práce jsem čerpala z literatury zabývající se speciální pedagogikou, psychopedií, náboženskou pedagogikou a křesťanskou etikou.

V oblasti speciální pedagogiky se zaměřením na mentální retardaci jsem čerpala z různých zdrojů, především z publikace Mojmíra Dolejšího, která se vztahuje k otázkám psychologie mentální retardace. Dále pak z práce Jarmily Pipekové se zaměřením na speciální pedagogiku a na osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů. Lili Monatové a jejímu pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska.

Z literatury u nás dostupné z oblasti náboženské pedagogiky jsem především čerpala z děl Ludmily Muchové Úvod do náboženské pedagogiky a Cíle a cesty. Je u nás jediným autorem systematicky se zabývajícím otázkami a problematikou této pedagogiky.

U tématu křesťanské morálky jsem získávala informace a poznatky z díla Helmuta Webra Všeobecná morální teologie. Dalšími prameny byl překlad 2. Dílu katolického katechizmu pro dospělé, Život z víry. Nelze zde také opomenout Katechizmus katolické církve.

Již samotné téma a výběr literatury napovídá, že struktura se bude týkat třech hlavních oblastí: speciální pedagogiky, náboženská pedagogiky a křesťanské morálky.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se dále rozděluje do šesti dílčích podkapitol. V nich jsou definovány základní pojmy, rozdělení a specifikace z odvětví speciální pedagogiky, psychopedie, didaktiky mentální retardace, náboženské pedagogiky, didaktiky etické výchovy a křesťanské morálky.

V praktické části se věnuji daným metodickým postupům náboženské výchovy zpracovaných v didaktickém projektu. Jeho součástí jsou konkrétní didaktické aplikace jednotlivých hodin. Témata a obsahy příprav vycházejí z Desatera Božích přikázání. Praktická část tedy zahrnuje devět zpracování: Bůh nám dává pravidla života; První přikázání: *„Máme rádi Boha“*; Druhé přikázání: *„Boha můžeme volat jménem“*; Třetí přikázání: *„Slavíme sváteční den, neděli“*; Čtvrté přikázání: *„Máme rádi rodiče, posloucháme je a pomáháme jim“*; Páté přikázání: *„Neubližujeme lidem, zvířatům ani přírodě“*; Šesté přikázání: *„Chráníme sebe a své srdce“* a Deváté přikázání: *„Manželé se mají mít rádi“*; Sedmé přikázání: *„Nebereme nic, co nám nepatří“* a Desáté přikázání: *„Nezávidíme druhým lidem“*; Osmé přikázání: *„Nelžeme“*.

Mnohdy se nám může zdát zbytečné zabývat se vzděláváním a výchovou osob s mentálním handicapem. Neuvědomujeme si však, že tito jedinci mají *„v nejvyšší možné míře stejná práva jako ostatní lidské bytosti“* (viz. příloha I. Deklarace o právech mentálně postižených osob, vyhlášená na Valném shromáždění OSN 20. 12. 1971). Mnozí speciální pedagogové potvrzují, že vzdělavatelní jsou všichni lidé, které dovedeme vzdělávat. Jejich zkušenost potvrzuje přesvědčení, že hlavní a neúčinnější terapií mentální retardace je učení.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ SPECIFIKA

Vzhledem k tématu diplomové práce „Křesťanská etika jako téma náboženské pedagogiky mentálně handicapovaných osob“ a její výzkumné otázce si v této kapitole nejprve vymežíme základní definice a pojmy speciální pedagogiky.

#### 1.1 Speciální pedagogika a její definování

Od počátku vývoje lidstva existovali jedinci trpící některými nedostatky, vadami nebo poruchami. Názory na jejich životaschopnost se měnily a vyvíjely v úzké návaznosti na historické období.<sup>1</sup>

Těmto jedincům se z odborného hlediska zpočátku věnovali lékaři, postupně se dostávali do centra zájmu také právníků a pedagogů. Až koncem 18. a počátkem 19. století jsou patrný širší přístupy, zakládají se instituce specializované na děti a mládež „*hluchoněmé, slepé, idiotické, zmrzačené, mravně narušené nebo nezhojitelně choré*“.<sup>2</sup> Začínají se uplatňovat obecně pedagogické principy ve výchově těchto dětí a mládeže. Nadále však byla výchova handicapovaných zcela odloučena od výchovně-vzdělávacího procesu jedinců běžné populace. Ve 20. století se rozvíjí péče speciální služby o dospělé handicapované a starší občany. V současné době je zájem odborníků zaměřen na všechny věkové skupiny.

##### 1.1.1 Pojem speciální pedagogika

Během 20. století se objevovala celá řada pojmů, které označovaly „*nepříznivé odchylky od průměrných projevů člověka*“, <sup>3</sup> jako např. „*léčebná pedagogika*“ (Dannemann, Schober a Schulze), „*pedopatologie*“ (Čáda), „*nápravná*

---

<sup>1</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. s. 7.

<sup>2</sup> RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. s. 9.

<sup>3</sup> MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. s. 9.



*pedagogika*“ (Mauer), „*zvláštní péče*“ (Ludvík), „*defektologie*“ (Sovák), „*speciální pedagogika defektologická*“ (Edelsberger). Konečně r. 1972 přišel prof. MUDr. et PhDr. Miloš Sovák definitivně k termínu, dodnes užívaného, „*speciální pedagogika*“.<sup>4</sup>

Speciální pedagogiku lze chápat jako vědní disciplínu, která se zabývá zákonitostmi rozvoje, výchovy, vzdělávání, přípravy pro pracovní a společenské začlenění postižených jedinců a na řešení výzkumných úkolů vyplývajících z poslání oboru.<sup>5</sup>

Podle Vaška je speciální pedagogika vědním oborem v soustavě pedagogických věd. Seznamuje s teorií a praxí výchovy, vyučování, a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých se speciálními potřebami z důvodu somatického, sensorického, mentálního, řečového nebo psychosociálního defektu, poruchy nebo omezení či jejich kombinace.<sup>6</sup>

Oblasti zájmu speciální pedagogiky, jak uvádí Renotierová, jsou chápány rozdílně. Zatímco v evropských zemích je speciální výchova a vzdělávání zaměřena na mentálně, pohybově, smyslově znevýhodněné a jedince s poruchami chování, v zámořských oblastech je speciální péče poskytována i dětem talentovaným a výjimečně nadaným.

Speciální pedagogiku lze chápat v širším nebo v užším slova smyslu.

- *V širším slova smyslu* - každá speciálně zaměřená pedagogika, která je ve vztahu k pedagogice obecné (např. pedagogika předškolního věku).
- *V užším slova smyslu* - samostatnou vědní disciplínou, která zkoumá zákonitosti speciální výchovy, vzdělání a přípravy pro pracovní či společenské uplatnění jedinců, kteří jsou znevýhodněni v důsledku mentálního, smyslového, motorického a sociálního handicapu.

Podle současného pojetí speciální pedagogiky jsou oblastí jejího zájmu jedinci se speciálními potřebami od narození až po stáří. Stále se zintenzivňuje

---

<sup>4</sup> RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. s. 10 – 11.

<sup>5</sup> Srov. tamtéž, s. 13.

<sup>6</sup> Srov. VAŠEK, Š. *Základy špeciálnej pedagogiky*. s. 8.

snaha po jejich integraci do běžných školských i neškolských zařízení a do širší společnosti.<sup>7</sup>

### 1.1.2 Předmět speciální pedagogiky

Jak uvádí Pipeková, předmětem péče speciální pedagogiky je zdravotně, eventuálně sociálně znevýhodněná osoba, která potřebuje podporu v oblasti výchovy, vzdělávání, při pracovním a společenském uplatnění.<sup>8</sup>

Renotiérová naopak rozděluje co je předmětem speciální pedagogiky a kdo je jejím předmětem péče. Předmětem péče je zdravotně či jinak znevýhodněný jedinec, jak je výše uvedeno, ale samotným předmětem „*je zkoumání podstaty a zákonitostí výchovy a edukace jedinců se speciálními potřebami z aspektu etiologie, symptomatologie, možnosti aplikace speciálněpedagogických metod ... a profylaxe neadekvátního vyrovnání znevýhodněných osob s postižením, narušením nebo různými specifickými omezujícími faktory*“.<sup>9</sup>

### 1.1.3 Cíl speciální pedagogiky

Cíle speciální pedagogiky podle Kysučana jsou následující:

1. *cíl humanitární* - vyjadřuje právo postižených na zajištění co nejúplnějšího rozvoje a respektování jejich osobnosti,
2. *cíl výchovný* - je realizací práva postižených osob na takové vzdělání, které zajistí jejich optimální rozvoj,
3. *cíl ekonomický* - je uplatněním práva postižených jedinců na odpovídající pracovní zařazení, které jim v co nejvyšší míře umožní uplatnit jejich schopnosti a dovednosti.

Cílem speciální pedagogiky v praxi je vychovávat, vyučovat a vzdělávat jedince se speciálními potřebami tak, aby se nejen vnitřně vyrovnali se svým

---

<sup>7</sup> Srov. RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. s. 13.

<sup>8</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. s. 96.

<sup>9</sup> RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. s. 14.

postižením, ale aby se přes všechna individuální omezení dokázali včlenit do pracovního procesu i do globální společnosti.<sup>10</sup>

#### 1.1.4 Klasifikace speciální pedagogiky

Jak uvádí většina autorů shodně, současné členění speciální pedagogiky má svůj původ v systému Miloše Sováka. Každá kategorie postižených dětí i dospělých potřebuje specifický přístup výchovy, vzdělávání a pomoci při socializaci. Sovákova klasifikace se dělí do 6 oborů, v současné době k ní lze přiřadit ještě dva druhy postižení:

- **psychopedie** - speciální pedagogika osob mentálně postižených,
- **somatopedie** - speciální pedagogika osob s postižením hybnosti, tj. tělesně postižených, s chronickým a dlouhodobým onemocněním,
- **logopedie** - speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností,
- **surdopedie** - speciální pedagogika osob sluchově postižených,
- **oftalmopedie, tyflopédie** - speciální pedagogika zrakově postižených,
- **etopedie** - speciální pedagogika osob s poruchami chování, obtížně vychovatelných,
- **speciální pedagogika osob s vícenásobným postižením** - osoby s více vadami,
- **speciální pedagogika osob s parciálními nedostatky** - osoby se specifickými poruchami učení, chování a pozornosti.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Srov. tamtéž, s. 14.

<sup>11</sup> Srov. tamtéž, s. 18.

## 2 PSYCHOPEDIE

V následující kapitole se seznámíme s psychopedií, speciálně vědným oborem zabývajícím se osobami s mentálním handicapem, jak bylo již výše vysvětleno. Nahlédneme do historie mentální retardace, definujeme základní pojmy, objasníme příčiny jejího vzniku a vymežíme různé druhy klasifikací s jednotlivými charakteristikami.

### 2.1 Mentální retardace z hlediska historie

Podle Monatové již v době středověku sledovali významní myslitelé mentální retardaci. Hlubší informace o této oblasti však spadají až do období renesance. Juan Luis Vives (1492-1540) ve svém díle uvádí, že jsou takoví, „*jejichž duch je zahalen do jakési mlhy*“.<sup>12</sup>

Jan Amos Komenský (1592-1670) uvádí v „Didaktice velké“ šest skupin duševních schopností mezi dětmi.

1. Děti bystré, chtivé vědění a povolné
2. Děti vtipné, avšak hravé, ale přece poslušné
3. Vtipné a učenlivé děti, avšak jsou zatvrzelé a vzpurné
4. Děti povolné a chtivé učení, avšak jsou zdlouhavé a těžkopádné
5. Tupé, vlažné a liknavé děti
6. Děti tupé, hloupé a vzpurné

Komenský vyžadoval věnování plné pozornosti všem dětem podle jejich individuálních zvláštností a využívání vhodných výchovných postupů.

Jakub Guggenbühla (1816-1863), švýcarský lékař, v roce 1841 založil Léčebnu s výchovným ústavem v Abendbergu. Jeho zaměření vycházelo z přesvědčení, že při dodržování určitých podmínek, jako je systematická tělesná výchova, zlepšení životních podmínek a kultivování prostředí, je kretenismus oproti idiocii léčitelný.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. s. 45.

<sup>13</sup> Srov. tamtéž, s. 46.

Maria Montessori (1870-1952) dospěla k závěru, že psychicky zaostalé a opožděné děti pro svůj vývoj potřebují pohybovou a manuální aktivitu. V Ortofrenické škole, kterou vedla v Římě, svou práci zaměřila na rozvinutí a zdokonalení smyslových orgánů těchto dětí celou řadou didaktických pomůcek. Zejména ve 20. letech 20. století se objevila kritika, jejíž hlavní příčinou bylo upřednostňování senzomotorické složky před jazykovou, estetickou a morální výchovou.<sup>14</sup>

Z našich badatelů se výchovou mentálně retardovaných zabýval Karel Slavoj Amerling (1807-1884). Byl zakladatelem a ředitelem prvního ústavu pro abnormální děti na Hradčanech. Jeho výchovná práce byla založena na výuce řemeslných prací a dalších manuálních činnostech. Jeho výukové metody však byly nepřiměřené mentálně retardovaným dětem.

Významný český psycholog, pedagog a filosof František Čada (1865-1918) se zabíral také pedopatologickými otázkami. Jako první se u nás zaměřil na systematickou práci při zkoumání dítěte a pokoušel se o aplikování moderních metod do výchovy.

Velice důležitou roli při odlišování stupňů mentální retardace tvořily inteligenční testy. Celosvětově známou osobností, který vyvinul tyto testy, byl francouzský psycholog Alfréd Binet (1857-1911).

K významným odborníkům po druhé světové válce u nás patří především S. J. Rubinštejnová a Mojmír Dolejší.<sup>15</sup>

Počet zařízení zabývajících se výchovou a vzděláváním mentálně handicapovaných narůstal a postupně se rozšiřovaly do různých zemí. Zejména ve 20. století byly otevřeny školy a domovy ve všech vyspělých státech.

Od roku 1961 začaly otázku mentálně postižených řešit světové kongresy. Deklarace OSN v roce 1971 přijala resoluci o jejich právech s výzvou pro celý svět (viz. příloha II.).

---

<sup>14</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*.

<sup>15</sup> Srov. MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. s. 51.

## 2.2 Definice základních pojmů – mentální retardace

Jedním z pilířů pro práci, která se zabývá problematikou pedagogiky osob s mentálním postižením, je vymezení pojmu mentální retardace. Toto vymezení však v sobě skrývá mnoho nesrovnalostí a terminologické nejednotnosti. Jak uvádí Pipeková, „*můžeme se setkat s poměrně širokou škálou termínů pro označení tohoto stavu*“ nejen v zahraničí, ale i v naší odborné literatuře.<sup>16</sup>

Vlastní termín mentální retardace byl uveden ve 30. letech 20. století Americkou společností pro mentální deficienci. Z latiny Mens, 2.p. mentis = mysl, retardare = zdržet, zaostávat, znamená tedy zaostalost mysli.<sup>17</sup> Vyberme nyní několik definic, které se u jednotlivých autorů objevují.

Prof. Miloš Sovák, významná osobnost naší speciální pedagogiky, používá termín slabomyslnost – oligofrenie. Definuje ji jako omezení vývoje všech psychických funkcí, nejvíce však funkcí rozumových. Ty mají různé příčiny vzniku a odlišný základ patologicko - anatomický. Příčinou jsou hrubší poškození mozku, vzácněji jsou uváděny jiné.<sup>18</sup>

S. J. Rubinštejnová používá termín mentální zaostalost, kterou charakterizuje takto: „*Mentální zaostalostí nazýváme tedy trvalé poškození poznávacích činností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku*“.<sup>19</sup>

Z nutnosti sjednotit pojmové a terminologické vymezení daného jevu, se v roce 1959 v Miláně na konferenci Světové zdravotnické organizace (WHO) zástupci jednotlivých vědních oborů, zabývající se problematikou jedinců s poruchami intelektu, dohodli na používání zastřešujícího termínu **mentální retardace**.<sup>20</sup> U nás nejznámější a nejvíce citovaná je definice mentální retardace Mojžíra Dolejšího. „*Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou*

---

<sup>16</sup> PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. s. 54.

<sup>17</sup> Srov. KREJČÍROVÁ, O. *Speciální pedagogika mentálně retardovaných*. s. 161.

<sup>18</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. s. 54.

<sup>19</sup> PIPEKOVÁ, J. *Pedagogika osob s mentálním postižením – psychopedie*. In VÍTKOVÁ, M. et al. *Integrativní speciální pedagogika*. s. 292.

<sup>20</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. s. 54.

subnormální integrací, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostacích genetických vloh; na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání; na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní; na deficitním učení; na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu; na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti“.<sup>21</sup>

Krejčířová: „Mentální retardace (MR, dříve byl užíván i termín oligofrenie nebo slabomyslnost) je závažné postižení vývoje rozumových schopností prenatální, perinatální nebo časně postnatální etiologie, které vede i k významnému omezení v adaptivním fungování postiženého dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí“.<sup>22</sup> K diagnóze mentální retardace nestačí selhání v inteligenčních testech, ale dítě či dospělý musí současně selhat i v plnění očekávání přiměřených věku ve svém sociálním prostředí.

Definice podle Vágnerové: „Mentální retardace znamená vrozené a trvalé snížení rozumových schopností, tedy i opoždění psychického vývoje na všech úrovních, v závislosti na závažnosti defektu. Vzhledem k tomu, že jde o vrozené nebo krátce po narození získané postižení, projeví se jeho následky již v kojeneckém věku“.<sup>23</sup>

Švarcová ve své knize „Mentální retardace“ uvádí: „Za mentálně retardované (postižené) se považují takoví jedinci (děti, mládež i dospělí), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je u nich individuálně odlišovaná“.<sup>24</sup> Za příčinu mentální retardace považuje organické poškození mozku. Oligofrenii pojímá, jako opoždění duševního vývoje na základě dědičném, vrozeném a demence, jež se

---

<sup>21</sup> DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentálně retardovaných*. s. 38.

<sup>22</sup> KREJČÍŘOVÁ, D. Mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy. In ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. s. 143.

<sup>23</sup> VÁGNEROVÁ, M.; VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. s. 37.

<sup>24</sup> ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. s. 28.

chápe jako důsledek poškození mozku různého druhu v průběhu života jedince.<sup>25</sup> Rozlišuje se podle vývojového období, v kterém k mentálnímu poškození došlo.

Všichni autoři se shodují, že mentální retardace je poruchou psychických funkcí (schopností), především však rozumových. Švarcová a Rubinštejnová pak zdůrazňují jako příčinu organická poškození mozku (biologické faktory). Naproti tomu se Krejčová a Vágnerová zaměřují na členění příčin podle období vzniku poškození. Všechna tato hlediska pak spojuje ve své definici Dolejší. Mluví nejen o genetických, biologických, funkčních, ale také o sociálních příčinách vzniku mentální retardace.

Mentální retardace bývá provázena zvýšenou závislostí dítěte na rodičích a vychovatelích, infantilností osobnosti, zvýšenou pohotovostí k úzkosti, k neurotickým reakcím a pasivitě v chování, impulsivností, hyperaktivitou nebo naopak celkovou zpomaleností chování, citovou vzrušivostí. Tyto znaky jsou doprovodní a nespecifické. Snížená inteligence se projevuje zpomalenou chápavostí, primitivností a konkrétností úsudku, ulpíváním na detailech, sníženou schopností srovnávat a vyvozovat logické vztahy, sníženou mechanickou a logickou pamětí, těkavostí pozornosti, nízkou slovní zásobou a neobratnostmi ve vyjadřování, poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace.<sup>26</sup> Tyto příznaky však nemusí být přítomny u každého mentálně retardovaného. Záleží na druhu mentální retardace a také na její hloubce, rozsahu.

Je zřejmé, že u těžších forem mentální retardace nebude nikdy možné plně vyrovnat tzv. zpoždění jedince. Je však možné včasným zachycením a komplexní péčí zlepšit jeho stav a předejít řadě dalších poruch.<sup>27</sup> Tento stav však nelze odstranit. Mentální retardací tedy chápeme trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku. Příčiny tohoto poškození mohou být různé, proto jim bude věnována následující kapitola.

---

<sup>25</sup> Srov. tamtéž

<sup>26</sup> Srov. DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentálně retardovaných*. s. 38 – 39.

<sup>27</sup> Srov. DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentálně retardovaných*. s. 39.



### 2.3 Příčiny mentální retardace

Výzkum příčin mentální retardace není zdaleka ukončen, s mírnou nadsázkou se dá říci, že se nachází spíše na počátku svého vývoje. Obvykle neexistuje žádný viník. Renotiérová poukazuje na skutečnost, že „*k mentální retardaci může vést celá řada různorodých příčin, které se vzájemně podmiňují, prolínají a spolupůsobí*“.<sup>28</sup>

Zvolský považuje za nejčastější příčiny vzniku mentální retardace následující:

- **Dědičnost** - výslednicí průměru intelektového nadání rodičů jsou intelektové schopnosti dítěte. Lehká mentální retardace vzniká důsledkem zděděné inteligence a vlivů rodinného prostředí.
- **Sociální faktory** - snížení intelektových schopností způsobuje sociokulturní deprivace v rodinách nebo v institucionální výchově, např. výchova v nižších sociálních vrstvách, špatné materiální podmínky, nestabilní rodinné vztahy, špatné bytové podmínky.
- **Další environmentální faktory** - zde jsou zahrnuta různá onemocnění matky během těhotenství, špatná výživa matky nebo kojence, infekční onemocnění dítěte v novorozeneckém období, porodní traumata a v neposlední řadě úrazy spojené s nitrolebním krvácením.
- **Specifické genetické příčiny** - dominantně, recesivně podmíněné, podmíněné chromozomálními aberacemi, poruchou sex. chromozomů
- **Nespecificky podmíněné poruchy** - příčina mentální retardace zůstává neobjasněná, jak uvádí autor, asi v 15 až 30 % případů.<sup>29</sup>

Langer uvádí dělení příčin na **vrozené** a **získané**. Za vrozené příčiny chápe ty, které vznikají před porodem a kolem porodu. Získané dále dělí na biologické,

---

<sup>28</sup> KREJČÍŘOVÁ, O. Speciální pedagogika mentálně retardovaných. In RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. et al. *Speciální pedagogika*. s. 163.

<sup>29</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. Pedagogika osob s mentálním postižením – psychopedie. In VÍTKOVÁ, M. et al. *Integrativní speciální pedagogika*. s. 295.

které vznikají během života a sociální, které vznikají v důsledku rodinné, školní, mimorodinné a mimoškolní výchovy.<sup>30</sup>

Pokud dělíme příčiny z hlediska časového faktoru, budou to:

- **Prenatální** - doba mezi početím a narozením
- **Perinatální** - období těsně před, během porodu a krátce po něm
- **Postnatální** - období po narození dítěte.<sup>31</sup>

## 2.4 Klasifikace mentální retardace

V odborné literatuře se uvádí dělení mentální retardace na:

- **Vrozenou mentální retardaci** - je spojena s určitým poškozením nebo odchylným vývojem CNS v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním do dvou let života dítěte.
- **Získanou mentální retardaci** - demenci, je to proces zastavení, rozpadu mentálního vývoje, který bývá zapříčiněn pozdější nemocí, poruchou, úrazem mozku. Za nejčastější příčinu se považuje zánět mozku (encefalitis), zánět mozkových blan (meningitis), úrazy mozku, poruchy metabolismu a jiné. Dětská demence se projevuje zastavením psychického vývoje, zpomalením psychických procesů, snížením adaptability a ztrátou intelektových schopností.
- **Sociálně podmíněnou mentální retardaci** - pseudooligofrenii (starší termín sociální debilita). Vzniká nedostatečnou stimulací prostředí dítěte, ne poškozením CNS. Projevuje se výrazným opožděním vývoje řeči, myšlení, schopnosti sociální adaptace. Tento stav není trvalý, změnou nepodnětného prostředí a vhodným výchovným působením, lze dojít k zlepšení stávajícího stavu.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> Srov. LANGER, S. *Mentální retardace*. s. 36.

<sup>31</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. s. 61.

<sup>32</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Pedagogika osob s mentálním postižením – psychopedie*. In VÍTKOVÁ, M. et al. *Integrativní speciální pedagogika*. s. 295 - 296.

Další klasifikací, kterou Pipeková uvádí, je **Symptomatologická klasifikace**. Ta se zabývá typickými příznaky vzhledu, osobnostních rysů, somatických zvláštností, motorického a psychického vybavení mentálně postižených.

Dále pak **klasifikaci podle vývojových období**. Jak je patrné již z názvu, toto dělení vychází z jednotlivých vývojových období osob s mentální retardací, např. předškolní věk, mladší školní věk, atd.<sup>33</sup>

Složitost definování mentální retardace je také patrna ve složitosti klasifikačních systémů. Od minulého století bylo v psychiatrické praxi, jak uvádí Renotierová, sjednoceno celosvětové dělení oligofrenie do tří základních stupňů: debilita, imbecilita a idiocie. Vymezení se však u mnoha autorů v teorii i praxi lišilo. Vzniklou nejednotnost se roku 1968 snažila vyřešit Světová zdravotnická organizace (WHO). V rámci 8. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, úrazů a příčin smrti vymezila jednotlivé stupně oligofrenie za pomoci IQ.<sup>34</sup>

V současné době se při klasifikaci mentální retardace užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. V platnost vstoupila roku 1992 v Ženevě. Podle výše uvedené klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií.<sup>35</sup>

Mezinárodní klasifikace nemocí první kategorii nazývá **lehkou mentální retardací** a označuje ji F 70. Pohybuje se v rozmezí mezi 50 – 69 IQ, to u dospělého jedince odpovídá 9 až 12 let mentálního věku. Tato kategorie zahrnuje lehkou slabomyslnost (oligofrenii), lehkou mentální abnormalitu, debilitu.

Druhou kategorií je nazvána **střední mentální retardace**. Její označení je F 71. Jedinci takto diagnostikovaní dosahují hodnot 35 – 49 IQ. U dospělého to odpovídá 6 až 9 let mentálního věku. Druhá kategorie zahrnuje střední mentální abnormalitu, střední slabomyslnost (oligofrenii), imbecilitu.

Třetí kategorií je **těžká mentální retardace**. Je vyznačena položkou F 72. Jedinci s touto diagnózou se pohybuje v pásmu 20 – 34IQ. U dospělého odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let. Zahrnuje těžkou mentální abnormalitu, těžkou slabomyslnost (oligofrenii), idioimbecilitu.

---

<sup>33</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. s. 61.

<sup>34</sup> Srov. KREJČÍŘOVÁ, O. Speciální pedagogika mentálně retardovaných. In RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. et al. *Speciální pedagogika*. s. 162.

<sup>35</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. s. 33.

Čtvrtá kategorii, **hluboká mentální retardace**, je označena F 73. Do této kategorie jsou zahrnuti jedinci, jejichž inteligence dosahují nejvýše 20 IQ. Tento stupeň odpovídá u dospělého jedince mentálnímu věku pod 3 roky. Tato diagnóza zahrnuje hlubokou mentální abnormalitu, hlubokou slabomyslnost (oligofrenii), idiocii.

Pátá kategorie je nazvána, jako **jiná mentální retardace** s označením F 78.

Poslední šestou kategorií je **neurčená mentální retardace**, jejíž položka je F 79. Do této diagnózy se zahrnuje mentální deficit NS, subnormalita NS, slabomyslnost (oligofrenie) NS.<sup>36</sup>

#### 2.4.1 Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace

- **F 70 Lehká mentální retardace**

U těchto dětí zaostává celkový psychomotorický vývoj již od kojeneckého věku. Na konci batolecího věku bývají děti s lehkou mentální retardací opožděny přibližně o 1-1,5 roku, ve všech oblastech.<sup>37</sup>

Hlavní obtíže nastávají v prvních letech povinné školní docházky, při teoretické práci ve škole. Pozornost je povrchnější, krátkodobá. Myšlení je velmi jednoduché, konkrétní, nesamostatné a nepřesné, s infantilními znaky. Rozvoj logického myšlení nedosahuje přiměřené úrovně. Paměť je mechanická.<sup>38</sup>

Podle Švarcové „... lehce mentálně retardovaní většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč účelně v každodenním životě, udržovat konverzaci a podrobit se klinickému interview, i když si mluvu osvojují opožděně“.<sup>39</sup>

Slovník je ochuzen o abstraktní pojmy, v řeči přetrvávají agramatismy, neobratná artikulace a častá je dyslálie.

Nezralé a nedostatečně diferencované je citové prožívání. V závislosti na temperamentu mohou být impulzivní a výbušní, neteční a zpomalení.<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup> ÚZIS ČR. *Poruchy duševní a poruchy chování. V. kapitola*. Dostupné na WWW: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

<sup>37</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M.; VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. s. 55.

<sup>38</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. s. 65.

<sup>39</sup> ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. s. 33.

<sup>40</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M.; VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. s. 91.

Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti.

Individuálně se mohou u takto retardovaných projevit i přidružené chorobné stavy. Jako je např. autismus a další vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování nebo tělesné postižení.<sup>41</sup>

#### • F 71 Střední mentální retardace

Zpomalen je vývoj jemné a hrubé motoriky. Trvale zůstává celková neobratnost, pohyby jsou nekoordinované a středně mentálně retardovaní nejsou schopni jemných úkonů.

Učení je omezené, mechanické a trvá velmi dlouhou dobu. Myšlení bývá stereotypní, rigidní, nepřesné, často ulpívá na nepodstatných, ale nápadných detailech. Paměť má malou kapacitu a je mechanická.<sup>42</sup>

Při kvalifikovaném pedagogickém vedení si někteří žáci se středně těžkou mentální retardací mohou osvojit základy čtení, psaní a počítání.<sup>43</sup>

Dyslálie v řeči přetrvává do dospělosti. Pro tento stupeň mentální retardace je charakteristický infantilismus, emocionální labilita, nevyrovnanost, dráždivost, výbušnost a negativismus.<sup>44</sup>

Švarcová uvádí variabilní úroveň rozvoje řeči. Někteří postižení jsou schopni jednoduché konverzace, zatímco druzí se dokážou s těžší domluvit o svých základních potřebách. Dále uvádí, že někteří jedinci se mluvit nenaučí nikdy a verbální komunikaci (řeč) kompenzují použitím gestikulace a jiných nonverbálních forem komunikace.<sup>45</sup>

Pracovní zařazení dospělých je často možné pouze pod dohledem. Jsou schopni vykonávat jednoduchou manuální práci např. v chráněných dílnách a na chráněných pracovištích.

---

<sup>41</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. s. 34.

<sup>42</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. s. 66.

<sup>43</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. s. 34.

<sup>44</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. s. 66.

<sup>45</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. s. 35.

Mnozí se dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, ale jak uvádí Švarcová, jen zřídka je možný úplně samostatný život. Podílejí se na jednoduchých sociálních aktivitách, jsou mobilní a fyzicky aktivní.

- **F 72 Těžká mentální retardace**

Většina jedinců z této kategorie trpí značným stupněm poruchy motoriky, a jak uvádí Renotiérová, časté jsou stereotypní automatické pohyby.<sup>46</sup> Mohou také trpět jinými přidruženými vadami. Ty prokazují přítomnost vadného vývoje CNS nebo přítomnost klinicky signifikantního poškození.<sup>47</sup>

Stav jedince s těžkým mentálním postižením vyžaduje trvalou potřebu podpory. Někteří si mohou dlouhodobým tréninkem osvojit základní hygienické návyky i jiné činnosti týkající se sebeobsluhy. Někteří však ani v dospělosti nejsou schopni udržet tělesnou čistotu.

Řeč bývá nonverbální, omezena pouze na jednotlivá slova nebo neartikulované výkřiky.<sup>48</sup> Značně omezené jsou možnosti výchovy a vzdělávání těchto osob.<sup>49</sup>

Švarcová však poukazuje na zkušenosti, „že včasná systematická a dostatečně kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může významně přispět k rozvoji jejich motoriky, rozumových schopností, komunikačních dovedností, jejich samostatnosti a celkového zlepšení kvality jejich života“.<sup>50</sup>

Co se týče citů a vůle, je zde celkové poškození afektivní sféry, časté je také sebepoškozování.

- **F 73 Hluboká mentální retardace**

Takto postižení jedinci jsou těžce omezeni v chápání a porozumění požadavkům, instrukcím nebo jim vyhovět.<sup>51</sup>

---

<sup>46</sup> Srov. KREJČÍŘOVÁ, O. Speciální pedagogika mentálně retardovaných. In RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. et al. *Speciální pedagogika*. s. 168.

<sup>47</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. s. 35.

<sup>48</sup> Srov. KREJČÍŘOVÁ, O. Speciální pedagogika mentálně retardovaných. In RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. et al. *Speciální pedagogika*. s. 168.

<sup>49</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. s. 67.

<sup>50</sup> ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. s. 35.

<sup>51</sup> Srov. tamtéž, s. 36.

Jejich stav způsobuje nesamostatnost, jsou imobilní nebo výrazně omezeni v pohybu, komunikaci a hygienické péči, proto vyžadují stálou pomoc a dohled. Osoby s hlubokou mentální retardací bývají inkontinentní a jsou schopny pouze rudimentární neverbální komunikace.<sup>52</sup> Velmi omezené jsou jejich možnosti výchovy a vzdělávání, vyžadují individuální péči.

- **F 78 Jiná mentální retardace**

Tato kategorie bývá použita pouze v případech, při kterých je nesnadné či nemožné použití obvyklých metod stanovení stupně intelektové retardace, např. u nevidomých, neslyšících, nemluvících, u jedinců s těžkými poruchami chování, osob s autismem nebo u těžce postižených osob.

- **F 79 Neurčená mentální retardace**

Tato kategorie je užívána v případech, kdy je prokázána mentální retardace, ale chybí dostatek informací, aby byl pacient zařazen do jedné z výše uvedených kategorií.<sup>53</sup>

Zopakujme si nyní důležité informace této kapitoly, které musí být zohledněny při přípravě didaktického projektu v praktické části.

Mentální retardace je trvalé snížení psychických schopností, především pak rozumových, které vzniklo v důsledku poškození mozku. Toto poškození může být vrozené či získané. Vzhledem k diagnóze účastníků didaktického projektu se nyní zaměříme na zvláštnosti, příznaky střední mentální retardace. Jedinci takto diagnostikovaní jsou neobratní, což vyplývá z nedostatečného vývoje hrubé, ale i jemné motoriky. Snížená inteligence se projevuje zpomalenou chápavostí. Pozornost je těkavá a paměť má sníženou kapacitu. Jsou emocionálně labilní. Jak už jsme výše uvedli, tyto příznaky však nemusí být přítomny u každého mentálně retardovaného. I přesto, že je jejich stav trvalý a nelze odstranit, může se péčí předejít dalším poruchám.

---

<sup>52</sup> „Rudimentární komunikace“ = *velmi jednoduchá, nevyvinutá, zakrnělá sociální interakce, a to většinou pouze neverbální (např. kývání hlavou)*

<sup>53</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. s. 36.

### 3 DIDAKTICKÉ OTÁZKY SPOJENÉ SE VZDĚLÁVÁNÍM OSOB S MR

Didaktika je vědní obor zabývající se otázkami vzdělání a vyučování. Náleží jí významné místo i ve vzdělávání žáků s mentální retardací. Při výchovně-vzdělávacím procesu těchto žáků se můžeme setkat s velkou šíří nejrůznějších osobnostních zvláštností a problémů.<sup>54</sup>

Otázky didaktické práce s osobami s mentálním postižením nejsou teoreticky zpracovány v uceleném systému. Přesto se jedná o disciplínu s širokou metodologickouází. Je obohacována poznatky z empirické roviny - každodenní praxí učitelů a vychovatelů speciálních škol a na úrovni teoretické - činnosti badatelů pracujících pedagogicko-výzkumnými metodami.<sup>55</sup>

Didaktika se zabývá nejen obsahovým hlediskem, ale také procesuálními hledisky. Valenta tato hlediska nazývá: teorie vzdělávání osob s MP a teorie vyučování osob s MP.

Dolejší zastává názor, že správnost duševního vývoje závisí na správném procesu učení. To znamená, že je dítě zásobeno přiměřenou měrou psychickými podněty a správnými postupy jsou zpevňovány a posilovány jeho reakce.<sup>56</sup> Učení je dlouhodobý proces, při kterém nastávají a upevňují se změny chování jedince.<sup>57</sup>

#### 3.1 Teorie vzdělávání osob s MR

Jádrem teorie vzdělání je výběr a úprava obsahu vzdělání s ohledem na výukové cíle. Obsah i cíl je součástí učebních osnov, vzdělávacích programů (např. vzdělávacího programu zvláštní školy, aj.)<sup>58</sup>

##### 3.1.1 Výukové cíle

Vyučování, stejně tak jako každá lidská činnost, směřuje k dosažení určitého cíle. Ve vyučovacím procesu mají cíle usměrňující, dynamizující funkci, ujasňují

<sup>54</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. s.111.

<sup>55</sup> Srov. VALENTA, M.; MÜLLER, O. et al. *Psychopedie: teoretické základy a metodiky*. s. 252.

<sup>56</sup> Srov. DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentálně retardovaných*. s. 56.

<sup>57</sup> Srov. tamtéž, s. 61.

<sup>58</sup> Srov. VALENTA, M.; MÜLLER, O. et al. *Psychopedie: teoretické základy a metodiky*. s. 252.



aktivity učitele a žáka. Jak uvádí Nelešovská, Spáčilová, „*cílem školního vzdělání rozumíme zamyšlený a očekávaný výsledek výchovně-vzdělávací práce, k němuž učitel v součinnosti s žáky směřuje*“<sup>59</sup>. Tento očekávaný výsledek je vyjádřen ve změnách osobnosti žáka. V jeho vědomostech, dovednostech, vlastnostech, postojích, názorech aj.

Od obecnějších cílů se odvíjejí specifické, konkrétní cíle, které dělíme z hlediska rozvoje jednotlivých stránek osobnosti na:

1. **Kognitivní** (vzdělávací, poznatkové); B. S. Bloom
2. **Afektivní** (výchovné, postojové); B. D. Kratwohl
3. **Psychosomatické** (výcvikové); R. H. Davea

**Ad. 1.** Systém kognitivních cílů je vymezen těmito kategoriemi:

- Zapamatování poznatků - tato kategorie činí žákům s mentálním postižením nejmenší problémy převážně tam, kde jsou nároky na mechanickou paměť.
- Porozumění poznatkům - toto je již náročnější proces pro žáky s mentálním postižením, vyžaduje analyticko-syntetickou činnost.
- Aplikace poznatků v typových situacích (specifický transfer) - žáci s horním stupněm lehké mentální retardace po zjednodušení a opakování modelových situací budou schopni využít tento transfer.
- Aplikace poznatků v problémových situacích (nespecifický transfer) - tento transfer, který je nutný pro řešení problémů, je žákům s mentálním postižením nedostupný.<sup>60</sup>

**Ad. 2.** Taxonomie afektivní, která je postavena na zvnitřňování hodnot, pracuje s následujícími kategoriemi:

- přijímání je charakterizována citlivostí osoby na určitou situaci, jev,
- reagování se liší větší mírou aktivity jedince od předcházející kategorie,
- oceňování hodnoty - pro jedince nabývá vnitřní hodnotu, může se stát motivem činnosti,

---

<sup>59</sup> NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. s. 43.

<sup>60</sup> Srov. VALENTA, M.; MÜLLER, O. et al. *Psychopedie: teoretické základy a metodiky*. s. 253 - 254.

- integrování hodnot do vztahové struktury - soustavy hodnot,
- internalizace hodnot v charakteru - zvnitřněné hodnoty ovlivňují chování jedince.

**Ad. 3.** Taxonomie psychomotorických cílů obsahuje tyto kategorie:

- imitace - nápodoba určité činnosti,
- manipulace - praktická cvičení, na jejichž základě se rozvíjí schopnost vykonávání činnosti dle slovní instrukce,
- zpřesňování (diferenciace) - schopnost vykonávat přesněji činnosti efektivními pohyby,
- koordinace - sladění několika činností jdoucích v sekvenci,
- automatizace - vykonávání činnosti s minimálním zapojením vůle a výdejem energie.

Z charakteru jednotlivých stupňů taxonomie těchto cílů se populace s mentálním postižením od populace interaktivní podstatně neliší.<sup>61</sup>

### 3.1.2 Obsah vzdělání

Pod obsahem vzdělání chápeme soustavu vědomostí, dovedností, návyků, postojů a zájmů, které si musí žák osvojit. Tento systém obsahových komponentů je sestaven převážně v normě učebních osnov. Primárně podle předmětů a sekundárně podle jednotlivých ročníků.

**Dovednosti** můžeme definovat jako rozvinuté vlohy - schopnosti. Vlohy můžeme rozvíjet ve schopnosti spontánně, ale především záměrně (cvičením). Ke kategorii dovedností se váží spíše schopnosti praktických úkonů (např. pracovních, řídicích, tvořivých atd.).<sup>62</sup>

**Návyky** jsou spojeny s pocitem potřeby. Můžeme od sebe odlišit vyšší, intelektové (na sebevzdělání, tvůrčí práci...) a elementární návyky (úkony hygienické, sebeobslužné, společenské, základní etické, estetické ...). Při

---

<sup>61</sup> Srov. VALENTA, M.; MÜLLER, O. et al. *Psychopedie: teoretické základy a metodiky*. s. 253 - 254.

<sup>62</sup> Srov. tamtéž, s. 255.

výchovně-vzdělávacím procesu osob s mentálním postižením je nutné zautomatizovat nejprve elementární návyky.

**Postoj** je vázán na prožitek doprovázející konkrétní jev, se kterým subjekt přichází do styku. Jedinec s postižením přijímá hodnoty a postoje od svého okolí snáze než jedinec běžné populace.

**Zájem** společně s potřebami a emocemi je hlavním motivačním prvkem jednání. Vytváření zájmů u osob s mentálním postižením vyžaduje od pedagoga vynalézavost a trpělivost.<sup>63</sup>

### 3.2 Teorie vyučování osob s MR

Teorie vyučování si za cíl klade zmapování celé stránky vyučovacího procesu. Především jeho didaktické zásady, metody, organizační formy, vyučovací prostředky.

Vyučovací proces je záměrné a cílevědomé navozování změn ve vědomostech, dovednostech, návycích, postojích, zájmech žáků, v jejich kognitivních schopnostech i chování.<sup>64</sup>

#### 3.2.1 Didaktické zásady

Jak uvádí Nelešovská, Spačilová, vyučovací zásady jsou „*určité požadavky a pravidla, které jsou formulovány na základě poznání zákonitostí vyučovacího procesu a jejich dodržování ovlivňuje efektivitu a úspěšnost vyučování*“.<sup>65</sup>

V současné pedagogické literatuře je možné nalézt různé systémy vyučovacích zásad dle jednotlivých autorů. Nejčastěji je uváděna tradiční soustava vyučovacích zásad:

- **zásada názornosti** - ve speciální pedagogice má tato zásada přední místo; věci a jevy předkládáme prostřednictvím co největšího počtu analyzátorů; ve zvýšené míře prosazujeme zásadu právě při seznamování s abstrakcí;

---

<sup>63</sup> Srov. tamtéž, s. 255 – 256.

<sup>64</sup> Srov. tamtéž, s. 257.

<sup>65</sup> NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. s. 141.

- **zásada soustavnosti** - žáci musí být schopni řadit v systému nové požadavky; bez této zásady by vznikl zmatek, avšak přehnaná snaha o systematickosti může vést ke schematizmu a formalismu - zatížení zobecněnými postupy;
- **zásada uvědomělosti a aktivity** - tato zásada má svůj počátek v úvodní motivaci; porozumění probírané látce by se mělo průběžně kontrolovat orientačními otázkami; prostředkem zvýšení aktivity může být i samostatná práce;
- **zásada přiměřenosti** - obsah učiva, didaktické metody, organizační formy; struktura hodiny musí odpovídat věku a stupni postižení žáků; při výběru metod se vychází ze hry a soutěživosti dětí, v hodinách se aplikuje více metod, činnosti se obměňují;
- **zásada trvalosti** - koresponduje se zásadou soustavnosti, jen ucelené poznatky je možné uchovat po delší dobu; vztahuje se na dovednosti a návyky, které je nutné neustále opakovat, s četnou variabilitou vztahů a s praktickými ukázkami použití v běžném životě.<sup>66</sup>

Vždy je třeba dbát, při učení osob s mentálním postižením, na výrazné rozlišení znaků, aby zpevňující podnět nesplýval s celou situací, pozadím. Je třeba eliminovat nepodstatné znaky.<sup>67</sup>

### 3.2.2 Didaktické metody

Účinek učení je závislý na správné motivaci dítěte či dospělého, jak říká Dolejší.<sup>68</sup>

Lindner definuje vyučovací metodu jako cestu, po které jde učitel se žákem, aby dosáhli vyučovacího cíle. Tuto definici širěji pojímá Maňák: „*Výuková metoda je koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit*“

<sup>66</sup> Srov. VALENTA, M.; MÜLLER, O. et al. *Psychopedie: teoretické základy a metodiky*. s. 265 - 267.

<sup>67</sup> Srov. DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentálně retardovaných*. s. 61.

<sup>68</sup> Srov. tamtéž, s. 57.

žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných cílů“.<sup>69</sup>

Didaktické metody pro práci s osobami s mentální retardací Valenta dělí do čtyř základních skupin: motivační, expoziční, fixační a klasifikační metody.

**Motivační metody** stimulují práci. Vycházejí z psychologických zákonitostí vyučovacího procesu. Před racionální motivací je vhodné dávat přednost motivaci zaměřené emotivně a názorně. Motivační metody dále dělí na úvodní a průběžné.

*Úvodní motivační metody* se využívají před prezentací nového učiva, látky. Doba jejich trvání je závislá na složitosti daného učiva. Zahrnují motivační vyprávění, motivační rozhovor, demonstraci.

Pokud v průběhu výkladu úvodní motivace slábne a vytrácí se, je vhodné zařadit tzv. *Průběžné motivační metody*. Takto motivovat mohou vhodně položené orientační otázky nebo aktualizace učiva, a také následná demonstrace.<sup>70</sup>

**Expoziční metody** jsou metody zaměřeny na předávání učiva, nové látky. Dle způsobu předávání se člení na metody přímého přenosu informací a metody zprostředkovaného přenosu poznatků.

*Metody přímého přenosu informací*, někdy nazývané monologické metody, jsou zaměřené na verbální předávání informací vyučujícího. Díky své orientaci, verbální zaměření, vyžadují kombinaci s doplňující metodou. Sami o sobě by byly velmi zatěžující pro osoby s mentálním postižením. Zahrnují metody vyprávění (emocionální působení), popis a instruktáž.

*Metody zprostředkovaného přenosu poznatků*, jak uvádí Valenta, umožňují získat poznatky přes názor. Obsahují demonstrační metody (např. pozorování, ilustrace, komparativní demonstrace, dlouhodobé pozorování, exkurze); metody pracovní (např. praktická práce, produktivní práce, veřejně prospěšná práce, laboratorní práce, manipulační práce); dramatické metody – dramatika; heuristické metody (např. sokratovský dialog, řešení problému, projekt); samostatná práce.<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> VALENTA, M.; MÜLLER, O. et al. *Psychopedie: teoretické základy a metodiky*. s. 269.

<sup>70</sup> Srov. VALENTA, M.; MÜLLER, O. et al. *Psychopedie: teoretické základy a metodiky*. s. 269 – 270.

<sup>71</sup> Srov. tamtéž, s. 270 – 275.

**Metody fixační** se zaměřují na opakování a procvičování učiva. Dále se člení podle předmětu na metody opakování vědomostí a metody nácviku dovedností.

*Metody opakování vědomostí* mohou probíhat formou orientačních otázek a odpovědí (je považována za nejběžnější metodu), samostatnou prací s textem (pracovní sešity, listy), souvislým verbálním projevem (užití techniky verbální i nonverbální komunikace), formou domácích úkolů (zapojení i rodičů) a v neposlední řadě také demonstrací, exkurzí, písemnou prací, kresbou aj.

*Metody nácviku dovedností* obecně nazývané cvičením, nácvikem, tréninkem, jsou zaměřené na realizování nejrůznějších činností manuálních, intelektových i tělovýchovných. Je třeba dbát na správnou fixaci dovednosti, chyba se těžko odbourává. Intelektový trénink je zaměřen na rozvoj kognitivních funkcí. Do hodin výchov spadá převážně motorický nácvik. Z přirozenosti osob s mentálním postižením vychází prostší forma nácviku, jakou je nápodoba. Další vhodnou formou nácviku dovedností, i pro těžší stupeň mentální retardace, je dril (mechanické opakování bez uvědomělé aktivity jedince).<sup>72</sup>

**Klasifikační metody** Valenta uvádí jako poslední skupinu didaktických metod. Mají být vyjádřením hodnocení prospěchu i chování vzdělávaného jedince. Každé hodnocení musí vycházet z komplexního a dlouhodobého pozorování. Za zvláště vhodné jsou považovány nekvantitativní způsoby hodnocení. Působí emocionálně a zkvalitňují komunikativní interakce. Jsou to např. úsměv, pohlazení, pochvala, odměna, ale také zamračení (nebo jiný nonverbální způsob vyjadřující nesouhlas), trest. Je však nutné, aby pozitivní formy hodnocení převažovaly. Jako další metody hodnocení se uvádí např. souvislý verbální projev (kryje se s metodou fixace učiva), analýza žákovských prací, soutěžní zkoušení, písemné práce, didaktické testy, výkonové zkoušky aj.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Srov. tamtéž, s. 275 - 277.

<sup>73</sup> Srov. tamtéž, s. 278.

### 3.2.3 Vyučovací formy

Vyučovací forma je v „*Pedagogickém slovníku*“ definována takto: „...vnější stránka vyučovací metody a také jako komplexní systémové pojetí řízení a uskutečňování výuky v určité vzdělávací situaci“.<sup>74</sup>

Vyučování je děleno, běžnou školní praxí, do vyučovacích jednotek o rozsahu 45 min. Pro žáky s mentálním postižením je tato vyučovací jednotka příliš dlouhá, kapacita jejich pozornosti je nízká. Proto se výuka může dělit na několik úseků, ve kterých se střídají různé činnosti. Do hodin je vhodné vložit pohybovou rozvíčku, písničku, jednoduchou hru.<sup>75</sup>

Dolejší doporučuje zavádět do učení zpočátku pomocné informace, znaky a nápovědy, které zaručí téměř stoprocentní správnost odpovědi. „*Učení je třeba praktikovat tak, aby se - pokud možno – dělo bez chyb*“.<sup>76</sup>

Důležité je vždy odměňovat a upevňovat tendenci ke zvědavosti, k objevování nového, k manipulaci s novými předměty.<sup>77</sup>

Výchovná práce s osobami s mentálním postižením je velmi náročná, ale v žádném případě není beznadějná. Cílem výchovného působení je jejich připravenost na nároky života, na jejich nezávislé zařazení do společnosti, zaměstnanost podle vlastních schopností a jejich šťastný a spokojený život.<sup>78</sup>

Při didaktické práci s osobami s mentálním postižením je třeba dbát na dodržení didaktických zásad: názornosti, soustavnosti, přiměřenosti. Soustředit se na rozvoj pozitivních citů a práci s prožitkem. Vzhledem k již zmiňované těkavosti pozornosti je nezbytné střídání různých didaktických metod během vyučovací jednotky. Podstatným prvkem je také odměňování a chválení. Dále je vhodné během didaktické práce upevňovat zvědavost k objevování nového a k manipulaci s předměty.

---

<sup>74</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. s. 140.

<sup>75</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. s. 112.

<sup>76</sup> DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentálně retardovaných*. s. 60.

<sup>77</sup> Srov. tamtéž, s. 61.

<sup>78</sup> Srov. MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. s. 45.

## 4 NÁBOŽENSKÁ PEDAGOGIKA

V této kapitole objasníme pojem „náboženská pedagogika“; vymezíme její cíle a metody. V závěru se seznámíme s náboženskou pedagogikou celistvé výchovy Franze Ketta a Esther Kaufmannové.

Pokusme se tedy nejprve objasnit a definovat, co znamená pojem náboženství. Muchová uvádí několik těžkostí spojených s tímto pojednáním:

- výpovědi o náboženství jsou vždy zbarveny subjektivními životními zkušenostmi;
- náboženství je různými vědními obory popisováno z jejich specifických úhlů pohledů;
- náboženství je něčím co hýbe lidmi i celou společností a mění je.<sup>79</sup>

Náboženství je „žitý život zapsaný do srdcí lidí“.<sup>80</sup> Poskytuje konkrétní a obsáhlý smysl života, nejvyšší hodnoty a měřítko, vytváří duševní společenství. Je životním postojem, pohledem na život, způsobem života.

Vychovávat, podle Dřímala, znamená „*vychovávat především ke skutečné svobodě, k svobodné a odpovědné volbě, k pravé odpovědnosti, tedy daleko od jakékoli determinace, či dokonce (byť jemného) nátlaku*“.<sup>81</sup>

Z toho plyne, že náboženská výchova je součástí lidského života a nestojí mimo systém moderní pedagogiky. Jak definuje Muroňová, náboženská pedagogika „*pomáhá k všestrannému rozvoji osobnosti člověka, aby byl schopný v plnosti uskutečňovat sebe sama a druhým uměl dopřát spravedlivě totéž*“.<sup>82</sup> Náboženská výchova svým rozvíjením spirituální dimenze, která je obsažena v osobnosti každého člověka, přispívá k životu v pokoji ve vztahu k sobě samému, k druhým lidem a ke světu. Skrze tyto vztahy pak ke všemu, co člověka přesahuje.

---

<sup>79</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. s. 18 – 19.

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 19.

<sup>81</sup> DŘÍMAL, L. *Katecheze jako výchova víry*. s. 31.

<sup>82</sup> EDEROVÁ, M.; MURONOVÁ, E.; HAVEL, T. C. *Aby malé bylo velké*. s. 9.



Smahel mluví o náboženské výchově, jako o uvědomění si sebe sama jako tázané osoby v problematičtém světě. Uvědomění si vlastní základní religiozity, která se má teprve rozvíjet.<sup>83</sup>

Stěžejními úkoly náboženské pedagogiky, podle Muchové, jsou:

1. Ukázat fundamentální náboženské cítění v člověku a jeho utváření a formování v rámci křesťanství.
2. V celkovém úkolu pedagogiky ukázat význam náboženského cítění a toto cítění pokládat za neodmyslitelné hledisko celistvé výchovy.
3. Zprostředkovat společně s ostatními pedagogickými a didaktickými disciplinami následující obsahy:
  - výchova a náboženství
  - antropologický počátek náboženské pedagogiky
  - náboženské učební a vývojové procesy
  - pole nábožensko-pedagogické výchovy a vzdělání
  - křesťanské a církevní dimenze náboženské pedagogiky.<sup>84</sup>

#### 4.1 Cíle náboženské výchovy

Struktura náboženské výchovy je dialogická. Tím je řečen cíl této výchovy: uschopňovat lidi „více a více k dialogu s jejich bližními a s Bohem“.<sup>85</sup> Jde o setkání mezi Bohem a člověkem, lidmi vzájemně, o vztah k sobě samému (k duševnímu světu), k přírodě a světu předmětů.<sup>86</sup>

Víra je Božím darem člověku. Tento dar vyžaduje součinnost člověka, právě proto že je určen k růstu. „Výchova víry“, jak upozorňuje Dřímál, není manipulací. Jejím cílem je „usnadnit bližnímu jeho cestu k víře i cestu ve víře: disponovat jej k svobodnému ANO vůči Bohu a jeho naplňování“<sup>87</sup> např. odstraněním předsudků, prezentací obsahu víry přiměřenými formami apod.

---

<sup>83</sup> Srov. SMAHEL, R. *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte v křesťanské rodině*. s. 5.

<sup>84</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. s. 34.

<sup>85</sup> MUCHOVÁ, L. *Cíle a cesty: Metody, cíle a prostředky vyučování z pohledu obecné didaktiky pro učitele náboženství*. s. 36.

<sup>86</sup> Srov. tamtéž, s. 36.

<sup>87</sup> DŘÍMAL, L. *Katecheze jako výchova víry*. s. 30.

Při náboženské výchově jde vždy o učení a návyk (dosažení určitých cílů) a dále pak o náboženskou kreativitu. Nezapomíná ani na specifické zájmy a potřeby jednotlivých věkových stupňů.<sup>88</sup>

#### 4.1.1 Dílčí cíle náboženské pedagogiky

Quadflieg představuje pro náboženskou elementární výchovu cíle, které směřují do dvou oblastí: „já“ - „lidé“ - „věci“ a „já a Bůh – Bůh a já“.

První oblast „já“ – „lidé“ – „věci“ se zaměřuje na horizontální dimenze. Jak již plyne z názvu, klade důraz na vztah k sobě samému, mezilidské vztahy, na celé Boží stvoření. Cíle jsou tedy charakterizovány jako schopnost: utvářet svůj život, vycházet s bližními lidsky, porozumět druhým a respektovat je, zacházet se zvířaty a věcmi přiměřené zvířatům a věcem.

Druhá oblast „já a Bůh – Bůh a já“ značí vertikální dimenzi. Důraz je kladen na vzájemný osobní vztah člověka a Boha. Cíle jsou pak charakterizovány jako schopnost: znázorňovat náboženské výrazové formy, objevovat a interpretovat skryté nebo otevřené výpovědi o Bohu, uvědomit si zvláštní nárok Bible jako zdroj výpovědi o Bohu.<sup>89</sup>

Glock formuluje možnosti jednotlivých náboženských výchovných úkolů podle dimenzí religiozity takto: přivedení k eticko-sociálnímu chování (dimenze následování); kognitivní konfrontace s podstatou náboženství (ideologická dimenze); zážitek bohoslužebné oslavy a zvyků (rituální dimenze); povzbuzení pro osobní zásadní rozhodnutí (dimenze zkušenosti).<sup>90</sup>

Křesťanská výchova uvádí ještě další dva cíle, které jsou: schopnost svědčit o naději spočívající v Ježíši Kristu; angažovat se pro důstojnost člověka, pro mír a sociální spravedlnost na základě poselství o stvoření a spáse, podle něhož jsme milováni Bohem.<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Cíle a cesty: Metody, cíle a prostředky vyučování z pohledu obecné didaktiky pro učitele náboženství*. s. 37.

<sup>89</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. s. 38.

<sup>90</sup> Srov. tamtéž, s. 39.

<sup>91</sup> Srov. tamtéž, s. 39.

## 4.2 Metody a formy vyučování užívané náboženskou pedagogikou

Muchová představuje tři rozměry zasažení různě velkých vyučovacích situací. Toto členění přebírá z pojetí didaktiky v německy mluvících zemích. Skrývají v sobě propojení metod a forem vyučování.

Prvním rozměrem jsou **Velké vyučovací formy**. Tvoří je vyučování přímé (direktivní) a otevřené. *Přímé (direktivní) vyučování* je naplňováno učitelem, v průběhu je řízeno zvenku, provedení a výsledky jsou neustále kontrolovány. *Otevřené vyučování* má svůj počátek na začátku 20. století (J. Dewey), je prosazováno reformními pedagogy. Přenechává částečně i zcela podstatné prvky učebního procesu samostatnému řízení a zodpovědnosti žáků, s ohledem na jejich schopnosti.<sup>92</sup> Mezi koncepty, které podporují rozvoj otevřené formy vyučování, se řadí: objevující vyučování; vyučování řešící problémy; vyučování zaměřené na žáka; vyučování spočívající na zkušenostech; vyučování zaměřené na komunikaci; vyučování zaměřené na projekt; vyučování zaměřené na jednání.<sup>93</sup>

Do tohoto rozměru jsou také zařazeny *obecné vyučovací formy*. Ty se vyznačují propojením aktivity učitel – žáci a aktivity vycházející ze vzájemné spolupráce žáků. Patří sem: produkční forma vyučování; rozvíjející forma vyučování (vyučování otázka – odpověď); impulzová forma vyučování; forma vyučování zadávající úkoly; vyučovací formy nechající žáky objevovat; dialogická forma vyučování.<sup>94</sup>

Tato oblast se uskutečňuje pomocí metodického jednání působícího druhým rozměrem. Tímto metodickým jednáním jsou tři formy vyučování: artikulační, sociální a akční.

**Artikulační formou vyučování** rozumíme členění jedné učební a vyučovací jednotky do vyučovacích kroků. Průběh vyučování je určován procesem učení žáka a věcně logickými hledisky obsahu učení.

---

<sup>92</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Cíle a cesty: Metody, cíle a prostředky vyučování z pohledu obecné didaktiky pro učitele náboženství*. s.54 - 59.

<sup>93</sup> Srov. tamtéž, s. 59 – 70.

<sup>94</sup> Srov. tamtéž, s. 70 – 78.

**Sociální formy vyučování.** Vyučování se odehrává v určitém sociálním rámci. Ten popisuje způsob spolupráce mezi učitelem a žáky při zpracování učebních obsahů. Běžně jsou popisovány následující formy sociálního vyučování: frontální vyučování, partnerská práce, kruhová situace vyučování, individuální práce, práce v malých skupinách, týmové vyučování.

**Akční formy ve vyučování** jsou nazvány všechny akce, aktivity a všechno jednání, které se vztahuje k vyučování, k učení a probíhá během vyučování. Důležitým cílem výuky je přechod aktivity z učitele na žáka. Častými akčními formami jsou: přednáška; vyprávění příběhu; společné psaní; práce s pracovním listem či textem; otázky; rozhovor; experiment; demonstrace; učební hry; hry s rolemi; dialogové hry; simulace; plánovaná hra; volná hra; odborné specifické akční formy (práce s mapou, výroba koláží aj.).<sup>95</sup>

Oba předcházející rozměry jsou zasaženi poslední třetí rovinou, která v sobě ukrývá **Didaktické principy**. Jsou to zásady, podle nichž se utváří vyučování. Jejich působení lze odvodit z jeho průběhu. Užívají se k nejintenzivnějšímu a neefektivnějšímu setkání žáka s obsahem vyučování. Mezi didaktické principy se řadí: princip přiměřenosti; princip věcné přiměřenosti; princip elementarizace; princip názornosti; princip blízkosti životu; princip samostatné činnosti; princip vnitřní diferenciaci a individualizace. Tyto principy je nutno brát v úvahu při každém metodickém rozhodnutí.<sup>96</sup>

### **4.3 Náboženská pedagogika celistvé výchovy Franze Ketta a Esther Kaufmannové**

Jedná se o pedagogický systém, který staví na prožitku. Jedinec má pochopit nejen povrch věci, ale její hlubší rovinu skrze svůj prožitek a zkušenost. K tomuto prožitku pomáhá práce se smysly a symboly, práce s barvami.<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Srov. tamtéž, s. 79 – 97.

<sup>96</sup> Srov. tamtéž, s. 97 – 104.

<sup>97</sup> Srov. MACHÁČKOVÁ, P. *Využití náboženské pedagogiky celistvé výchovy v praxi ČCE* [online]. s. 3.

Tato způsob práce používá specifické pomůcky, které podporují metodu práce: přírodniny a jiný drobný dekorační materiál; textilní materiál (viz. příloha II.).<sup>98</sup>

V rámci náboženské výchovy jde o výchovu celého člověka. Proto je velmi důležitá nedělitelnost profánního a sakrálního vnímání světa v okolí jedince. Společenství lidí je tvořeno a upevňováno vzájemnou spoluprací. Vše se odehrává pozvolna. Důležitá je práce s tajemstvím, vzácností a jedinečností. Cílem této pedagogiky je celistvé prožívání vztahů ve společenství i vlastního vztahu s Bohem. Zachytit komplexní, smyslově orientovanou cestu vychovávání a vzdělávání. Má být chápána jako pedagogika. Jádrem je výchova náboženského rozměru člověka.<sup>99</sup>

#### 4.3.1 Principy náboženské pedagogiky celistvé výchovy

Principy od sebe nelze oddělit, tvoří celek. Všechny spolu navzájem souvisí, jsou si podřízeny a směřují k jednomu cíli. Mají svoji teoretickou formulaci, ale i svoji konkrétní podobu v praxi. Principů je celkem dvanáct.

Základním principem je *princip celistvé výchovy*. Prvním rozměrem je „celistvé vnímání člověka“- vnímání člověka jako jednoty těla, duše i ducha. Druhým rozměrem tohoto principu je „celistvé vnímání světa“- vnímat svět nejen kognitivním pochopením. Druhým principem je *princip sesoustředění*. Práce probíhá ve skupině lidí, kteří tvoří společenství. Nejprve si musí uvědomit své „já“ a následně pak „my“- společenství. Třetí *princip zaměření na střed* přenáší pozornost na objekt, který je položen do středu kruhu, kolem kterého skupina sedí. Do středu je kladeno vždy to, čím se skupina zabývá a na co zaměřuje svou pozornost. Čtvrtý *princip dynamické rovnováhy* se zaměřuje na zkušenost člověka s protiklady, které v sobě skrývá život. Pátý *princip cesty dovnitř a cesty ven* se zaměřuje na interakci mezi člověkem a světem. Cesta dovnitř- účastníci získávají podněty ze svého okolí a zvnitřňují je; cesta ven- z vnitřního se opět stává vnější skutečnost. Šestým principem je *princip opakujícího se*. Opírá se o skutečnost, že opakování činnosti vede k jejímu zvnitřnění. Sedmý *princip setkání se světem*

<sup>98</sup> Srov. Náboženská pedagogika celistvé výchovy Franze Ketta a Esther Kaufmannové [online].

<sup>99</sup> Srov. KETT, F. *Die Pädagogik der RPP in Stichpunkten* [online].

*jako s „ty“*. Svět se pro účastníka stává svědectvím o Stvořiteli. Obyčejné věci se učí nahlížet jako skutečnosti, které mají hluboký smysl. Učí si vážit maličkostí, které jsou přehlíženy. Osmý *princip zkušenosti* zdůrazňuje vlastní zkušenost s okolním světem. Informací se účastník dobírá vlastní zkušeností. Devátý *princip podílu na spoludotváření*. Člověk je součástí světa a vytváří s ním jednotu, má podíl na jeho spolu-dotváření. Desátý *princip celistvého vnímání* se tvoří na základě vnímání světa pomocí všech smyslů. Jedenáctý *princip zástupnosti* je založen na práci se symboly. Používá jiných prostředků komunikace- gesta, tvary, barvy, pohyb aj. Poslední dvanáctý *princip významu* zahrnuje interpretaci prožitého z křesťanského hlediska.<sup>100</sup>

### 4.3.2 Metody

Schneider uvádí různé metody, které lze použít pro způsob této práce. Jsou to např.: senzibilizace (zcitlivění); asociace; imaginace (obrazotvornost, fantazie); identifikace; zpřítomnění; řeč těla; komprese; interpretace (výklad); zvuky; písně; tanec; hudba; znázornění.<sup>101</sup> Vhodná kombinace těchto metod během jedné vyučovací hodiny podporuje intenzivnější prožitek dané skutečnosti.

### 4.3.3 Stavba základní jednotky

Stavba jednotlivých setkání má jednotné schéma, protože především děti pevně stanovený průběh potřebují. K sesoustředění se na „nové“ dětem pomáhají rituály, neměnné uspořádání prostoru a časový rozvrh.<sup>102</sup>

1. Vytváříme společenství.
2. Setkání se skutečností.
3. Ztvárňování.
4. Prohloubení významu.

---

<sup>100</sup> Srov. MACHÁČKOVÁ, P. *Využití náboženské pedagogiky celistvé výchovy v praxi ČCE* [online]. s. 9 – 17.

<sup>101</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung* [online]. Ein Darstellungs- und Interpretationsversuch. RPA Verlag: Landshut

<sup>102</sup> Srov. EDEROVÁ, M.; MUROŇOVÁ, E.; HAVEL, T. C. *Aby malé bylo velké*. s. 11.

Náboženská pedagogika napomáhá k všestrannému rozvoji osobnosti člověka. Přispívá k životu v pokoji ve vztahu k sobě samému, k druhým lidem, ke světu a skrze tyto vztahy k Bohu. Cílovou skupinou didaktického projektu jsou osoby se střední mentální retardací.

Položme si otázku, zda má nějaký smysl zabývat se náboženskou výchovou u takto handicapovaných osob? Tato výchova nemá smysl, pokud se v ní zaměříme pouze na teoretické poznatky o Bohu a víře. Pokud bude prostředkem předávání „katechetických pouček“, potom u osob s postižením rozumových schopností, paměti, pozornosti neuspějeme. Ale pokud se zaměříme spíše na prožitek, na citové vnímání krásy stvoření, na prožitek společenství s druhými, na upevňování citového vztahu k Bohu, má náboženská výchova přínos. Těmto jedincům může ukazovat cestu k prožívání vztahu s Bohem, s druhými lidmi a celému stvořenému světu. Jak již bylo výše uvedeno, víra je Božím darem každému člověku bez rozdílu a bez ohledu na jeho schopnosti.

## 5 DIDAKTIKA ETICKÉ VÝCHOVY

V následujících kapitolách budeme hovořit o klíčových pojmech etického učení, jako jsou mravní jednání, svědomí a jejich vývoj.

V oblasti etického učení jde o postoj, přesvědčení, dispozici a způsoby jednání, které zasahují do všech dimenzí člověka. Jde o integraci všech oblastí, nejen o specializaci jedné určité dovednosti.<sup>103</sup>

### 5.1 Etika – morálka – mravnost

**Morálka:** výraz vychází z latinského slova *mos* (mrav) a *mores* (mravy). V římské i řecké etice je chápán ve stejném smyslu jako morální filosofie. Dnes slovo morálka označuje nauku o morálce (mravnosti), někdy morální názor a postoj jednotlivce nebo společnosti.<sup>104</sup> Mluví se často o panující, občanské, křesťanské nebo liberální morálce.<sup>105</sup>

**Etika:** odvozuje se od řeckého slova *ethos*, které znamenalo zvyklost, návyk. Antika nazývá etiku naukou „o zdůvodnění a ospravedlnění étosu“ (etický názor a postoj jedince nebo společnosti). Je teoretickým chápáním a zdůvodněním toho, čím je jednání dobré a správné a co působí dobrým člověka a jeho jednání a co jej vede k jeho cíli a štěstí. Dnes se rozlišují různé etické teorie jako je meta-etika (zdůvodnění etiky), etika ctnosti (etika chování) a etika norem (normativní teorie).<sup>106</sup>

**Mravnost:** je svobodným utvářením sebe sama. Člověk odpovídá na požadavek absolutního dobra. Ten je vnímán ve svědomí. Mravně dobře jedná, pokud následuje tento požadavek, koná dobro a vyhýbá se zlému. Mravně špatně jedná, pokud se rozhodne proti tomuto požadavku.<sup>107</sup>

---

<sup>103</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. s. 160.

<sup>104</sup> Srov. *Život z víry*. s. 15.

<sup>105</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. s. 142.

<sup>106</sup> Srov. *Život z víry*. s. 15.

<sup>107</sup> Srov. *tamtéž*, s. 16.



## 5.2 Normy a morální uvažování z vývojově-psychologického hlediska

Piaget hovoří o „morálním úsudku“ jako o způsobu posuzování morálních pravidel, o jejich aplikaci v různých situacích a chápání spravedlnosti. Rozvíjí se ve třech stupních:

- stupeň heteronomní povinnosti (přibližně do 7 let)
- stupeň kooperativního smyslu pro spravedlnost
- stupeň autonomní morálky spravedlnosti (přibližně od 9 let)

Heteronomní morálka povinnosti, která zahrnuje období předškolního věku, má tři charakteristiky:

- pravidla zavazují nezávisle na vlastním úsudku, heteronomně - co je dobré a zlé je definováno jen z poslušnosti
- daná pravidla musejí být dodržována „doslova“, ne podle smyslu - dítě je považuje za něco věčného, heteronomního
- pravidla zavazují k objektivní odpovědnosti - skutky posuzuje podle očekávané sankce. Dítě je přesvědčené, že spravedlnost znamená uplatnění odplaty za zločin. To vyplývá ze dvou příčin: 1. Ohraničenost předoperačního myšlení a 2. nátlak, na který dítě odpovídá jednostranným respektem - v něm se mísí náklonnost a strach.<sup>108</sup>

Vágnerová hovoří o aktivitě jako o významné potřebě období předškolního věku (období iniciativy). Děti potřebují být chváleny, obdivovány a uznávány. Aby jejich aktivita odpovídala požadavkům společnosti, musí však být regulována.

Jednání dětí je stále ovládáno emocionálně. V tomto období začínají nabývat na významu nové regulační kompetence.<sup>109</sup>

Morální uvažování je rozvíjeno s celkovým vývojem dítěte. Tento rozvoj je závislý na dosažené úrovni rozvoje poznávacích procesů.

---

<sup>108</sup>Srov. MUCHOVÁ, L. *Může psychologická věda pomoci při výchově křesťanského svědomí* [online]? Teologické texty: Časopis pro teoretické a praktické otázky teologie, č. 2.

<sup>109</sup>Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. s. 219.

Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací je jedním z vývojových aspektů socializace. Jedná se především o vývoj norem, které si dítě vytváří na základě příkazů a zákazů.<sup>110</sup>

Pro děti toho věku jsou uznávanou autoritou, od které snáze přijímají určitá pravidla chování, dospělí. Jsou také garanty dodržování norem. Normy jsou dětmi přijímány konformně bez jakéhokoliv uvažování, toho nejsou zatím schopni. Automaticky správné je to, co určí dospělí.<sup>111</sup>

Jsou vystaveny sociálnímu tlaku. Své chování musí přizpůsobovat společnosti, schváleným způsobům života. Někde je tato socializace podporována pochvalou, odměnou, jinde je vynucovaná tresty.<sup>112</sup>

Dobré a špatné chování dítě posuzuje z hlediska jeho důsledků pro sebe sama, to napomáhá i rozvoji osobní identity. Pocity úspěšnosti nebo ocenění posilují dětskou sebeúctu, sebejistotu.<sup>113</sup>

Chování dítěte však není jen omezováno hranicemi, které jsou postaveny normami, ale je také určováno dosažením cílů, na které je orientováno úsilí dítěte.

Na konci předškolního období dochází k zvnitřnění základních norem a jejich ztotožněním. Významným vývojovým mezníkem je schopnost pociťovat vinu. Vnitřním regulačním mechanismem je svědomí.<sup>114</sup>

Četné pokusy ukázaly, že vývoj vnitřních sociálních kontrol, jak Langmeier nazývá svědomí, je závislý na různých podmínkách. Především pak na vztahu dítěte k rodičům. Z toho vyplývá, že předpokladem pevného svědomí je uspokojivý vztah k rodičům.<sup>115</sup>

Říčan (1990) hovoří o „zvýšené citlivosti svědomí“, ta se projevuje striktním hodnocením vlastního jednání. Dětské svědomí může být někdy příliš silné a omezovat nebo naopak velmi slabé. Příliš citlivé svědomí vede ke vzniku a posílení úzkostí a strachu.<sup>116</sup>

---

<sup>110</sup> Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. s. 81.

<sup>111</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. s. 220.

<sup>112</sup> Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. s. 82.

<sup>113</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. s. 221.

<sup>114</sup> Srov. tamtéž, s. 222 – 223.

<sup>115</sup> Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. s. 83.

<sup>116</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. s. 223.

### 5.3 Vývoj svědomí z pohledu etického učení

**Svědomí:** řecké slovo (syneidesis) a latinské (conscientia) znamenají slovní spojení „s-vědomí“. Svědomí je jakýmsi „spoluvědomím o sobě samém“. Zde si uvědomuje, že je mravní bytost, je si vědomý závažnosti svého jednání.<sup>117</sup>

*„Svědomí je nejtajnější střed a svatyně člověka; v ní je sám s Bohem, jehož hlas mu zaznívá v nitru. ... Prostřednictvím svědomí si (člověk) podivuhodným způsobem uvědomuje zákon, který splňuje milováním Boha a bližního“ (GS 16). „Mravní svědomí je úsudek rozumu, kterým lidská osoba poznává mravní hodnotu konkrétního činu“ (KKC 1795, 1796).*

Za velmi nutný úkol můžeme považovat výchovu a vybavenost svědomí. Není od samého počátku dokonalé, neustále stojí před novými otázkami, pro které nezná okamžitě správnou odpověď.<sup>118</sup>

*„Vývoj a výchova svědomí je výsledek vnitřních snah a vnějších vlivů“.*<sup>119</sup>

KKC k výchově svědomí říká: *„je celoživotní úkol. Už od prvních let vede dítě k poznání a praktickému uplatňování vnitřního zákona, jak jej poznává mravní svědomí. Výchova svědomí zaručuje svobodu a plodí pokoj v srdci“ (KKC 1784).*

První zodpovědnost ve výchově svědomí u svých dětí mají rodiče. Následně do tohoto procesu vstupují vychovatelé. Spolurozhodují o hodnotách formující dětské svědomí.<sup>120</sup>

Muchová přebírá následující rozčlenění svědomí od Beelise:

- 1. Předforma svědomí na bázi „nad-já“**- svědomí se neptá po správnosti nebo nesprávnosti chování nebo příkazu. Dítě se rozhoduje na základě vztahu, závislosti k důležitým lidem (milovaným nebo obávaným). Dítě ještě nemá jiný přístup k morálce.
- 2. Konkrétní svědomí (věcné svědomí)** - dítě je konfrontováno s různými způsoby chování, hodnotami. Učí se hodnotit chování podle možných důsledků. Morální výchova v tomto období není pouze otázkou po

---

<sup>117</sup> Život z víry. s. 86.

<sup>118</sup> Srov. WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*. s. 209.

<sup>119</sup> Život z víry. s. 99.

<sup>120</sup> Srov. tamtéž, s. 95.

správnosti, ale má být vynalézavá a kreativní. Pro utváření úsudku je stále důležitá identifikace s konkrétními osobami.

3. **Personifikované svědomí** - morálka se vztahuje na úmysl určitého uskutečnění. Patří do období puberty a dospívání. Chtějí žít takovou etiku, jaká se k nim hodí. Systém norem a hodnot vztahují na svoji vlastní osobu. Za jediné měřítko jednání považují svoji nově objevenou subjektivitu.
4. **Životní svědomí** - tato fáze je relativním cílem vývoje, není nikdy dosažen jednoznačně. Na lidech se projevuje „*věrnost podstatnému, síla já, ostrážitost a senzibilita*“.<sup>121</sup>

Kompendium katolické církve představuje výchovné zásady k vývoji svědomí:

- S výchovou svědomí je nutné začít v raném věku. Základem vývoje svědomí je bazální důvěra, která je zprostředkována v přijetí dítěte.
- Výchova svědomí v dětském věku spočívá v rozvoji schopnosti rozlišit dobro a zlo, správné od nesprávného. V tomto období mají na dítě vliv jeho rodiče. Děti přejímají hodnoty a způsoby jednání svých rodičů.
- Výchova svědomí v mladém věku vyžaduje výchovu k převzetí vlastní odpovědnosti. Je nutná přítomnost požadavků, které však nejsou přehnané.
- Výchova svědomí má ukazovat na celoživotní proces utváření svědomí. Má podněcovat vůli a cit a zahrnout celého člověka.
- Výchova svědomí je povinna být součástí výchovy k víře.<sup>122</sup>

## 5.4 Druhy etického učení

Nyní si představme souhrnně nejznámější druhy etického učení:

1. **Odměna a trest** („posilování“) - mají velký význam jako klasické výchovné prostředky. Schrettle shledává, že pozitivní i negativní „posílení“ navozují určité jednání. To po vhodném opakování zůstává stabilní. Je však nutné vést pozornost k této oblasti. Trest v mnoha případech nemusí vést k hlavním úkolům etické výchovy, kterými jsou

---

<sup>121</sup> MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. s. 158 - 159.

<sup>122</sup> Srov. *Život z víry*. s. 100.

konfrontace s vlastní osobou, pohnutky k lepšímu jednání, poznání vlastních motivů jednání aj. Dítě věnuje svou veškerou snahu k tomu, aby nebylo dopadeno.

Z toho vyplývá, že odměna a trest mají velký výchovný význam při osvojování morálních postojů. Jestliže mají děti činit pokroky v morálním učení, potřebují k tomu trpělivé a důsledně nápomocné dospělé. Jde o společné hledání pozitivního východiska z pochybných situací. A jak na závěr uvádí Muchová: „*morální výchova se neposkytuje perfektním, ale defektním*“.<sup>123</sup>

2. **Modelové učení** (pozorování) - je od nepaměti používanou metodou ve výchově, respektive i v etické výchově. V tomto učení se ukazují základní skutečnosti našeho života: „*vzájemnost, spojitost s druhými, odvozování od druhých*“.<sup>124</sup> Jedná se o učení ve vztahu a prostřednictvím vztahu. Nemůže být vynuceno, modelem můžeme být agitováni, motivováni. Příklady neuplatňují logickou argumentaci, ale především jsou založeny na vyprávění a viděné skutečnosti.<sup>125</sup>
3. **Učení vhladem** - vhléd je spojen s každým lidským učením. V morálním učení se jedná o vhledy spojené s naší zodpovědností za nás a naše životní prostředí. Je „*tendencí k dobré podobě*“.<sup>126</sup>

Joerger nabízí možnosti podpory etických vhlédů zkušeností, opakováním, přenosem a souladem uvědomění a zážitku se zamýšleným cílem.<sup>127</sup>

Kapitola „Didaktika etické výchovy“ nás seznámila se základními pojmy etiky a morálky, s vývojem norem, svědomí a druhy etického učení. Z diagnostiky účastníků didaktického projektu (viz. str. 54 - 57) je patrné, že tito jedinci dosahují mentální úrovně předškolního věku (6 - 7 let). Proto jsme se v podkapitole o normách z vývojově-psychologického hlediska zaměřili právě na

---

<sup>123</sup> MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. s. 161 - 163.

<sup>124</sup> Tamtéž, s. 163.

<sup>125</sup> Srov. tamtéž, s. 163 - 164.

<sup>126</sup> Tamtéž, s. 164.

<sup>127</sup> Srov. tamtéž, s. 164 - 165.

předškolní věk. Vývoj, v našem případě, upevňování, zvnitřnění norem je ovlivněno emocionalitou jedince; pozitivním vztahem k autoritě, která normy předkládá; odměnou, pochvalou, které také napomáhají k sebeúctě a sebejistotě. Cílem našeho snažení má být i nápomoc k lepší socializaci osob s mentálním postižením. Té přispívá již zmiňovaný rozvoj norem.

Jak jsme již byli obeznámeni, morální uvažování je závislé na úrovni rozvoje poznávacích procesů. Z toho plyne, že morální uvažování osob se střední mentální retardací je v podstatě neměnné a po celý život zůstanou na stupni heteronomní morálky. Etická výchova si dala za cíl, vhodnými způsoby motivovat jedince k dobrému jednání a k utváření dobrých postojů. V praktické části se proto pokusíme o pozitivní předávání morálních zásad, o pozitivní předávání křesťansko-etických vzorců chování, jak jsou nám předkládaná Desaterem, s ohledem na rozumovou vyspělost adresátů.

## 6 ŽIDOVSKÉ KOŘENY KŘESŤANSKÉ ETIKY

Člověk byl stvořený k Božímu obrazu. Z tohoto hlediska, pohledu věřícího, je hlas svědomí vždy hlasem Božím určeným svobodě člověka. V zodpovědné svobodě má usilovat o život z víry. Mravní poselství církve nám předkládá požadavky, pocházející od Boha. Pro dobrý, vydařený život s ním a s našimi bližními.<sup>128</sup> V následující kapitole se budeme věnovat výkladu a objasnění těchto mravních požadavků z hlediska biblické vědy.

### 6.1 Desatero z pohledu Biblické vědy

Skrze Mojžíše uzavřel Hospodin se svým lidem smlouvu a vydal mu zákony, které by upravily jejich život v zaslíbené zemi. Tento soubor směrnic, instrukcí nazýváme Desatero. Bič, Pokorný jej definují jako maják Božího lidu, „*který mu svítí na cestu k cíli, jehož vlastním úsilím ovšem nikdy nedosáhne*“.<sup>129</sup> V Desateru jsou uváděny formulace příkazů a zákazů, které ve staroorientálním právu nebyly obvyklé. Příkázání jsou formulována apodikticky (jako obecně, bezpodmínečně platné směrnice).<sup>130</sup>

Heller představuje Desatero jako smlouvu. Dále pak uvádí, že se zákonem jej ztotožnila pozdější vykladačská tradice. Stamm chápe Desatero, jako: „*ukazatele cesty ke svobodě, jejímž počátkem je Boží čin ... i opakované zvěstování o vysvobození ..., do něhož Desatero od počátku patřilo. Desatero nebylo nazýváno „zákonem“, šlo v něm spíše o dokument svobody, o zvěst o nedotknutelné svobodě Boží i o nedotknutelné svobodě bližního, jehož život, manželství, majetek, čest a vše, co má, má být respektováno*“.<sup>131</sup>

Sama Bible v Desateru vidí vyjádření požadavků pro život z víry, pro život před Bohem. Proto se mohlo stát v křesťanské tradici etickým základem.

---

<sup>128</sup> Srov. *Život z víry*. s. 103 – 104.

<sup>129</sup> BIČ, M.; POKORNÝ, P. *Co nevíš o Bibli: Úvod do Starého a Nového zákona*. s. 67.

<sup>130</sup> Srov. *Výklad ke Starému zákonu*. s. 265.

<sup>131</sup> HELLER, J. *Hlubinné vrty*. s. 185.

Text Desatera je v Písmu svatém uváděn na dvou místech:

Ex 20,1-17 a Dt 5,6-21 (viz. Příloha III.)

Při srovnání obou znění jsou patrné rozdíly. Těchto rozdílů je dvacet, z toho třináct jsou přídavky v Dt proti kratšímu Ex.<sup>132</sup> Označení Desatero (Dekalog) bylo oddílu dáno ve spojitosti s Ex 34,28 a Dt 4,13, kde se hovoří o deseti přikázáních na dvou deskách.<sup>133</sup> Rozdělení na deset přikázání však není jednotné. Katolická a po ní i luterská tradice spojují první a druhé přikázání do jednoho a desáté dělí na dvě, oproti evangelické tradici. Ani dělení Desatera na dvě desky není jednotné. Někdy se kladlo na každou z desek pět přikázání, někdy na první jen čtyři přikázání a na druhou šest.<sup>134</sup>

Dnešní biblická podoba Desatera je daleko pozdější. V původní podobě bylo složeno jen ze strohých příkazů a zákazů. Vše ostatní jsou pozdější vysvětlující a zdůrazňující liturgické doplňky. Spolu s jinými texty bylo čteno při slavnosti stánků.<sup>135</sup>

Úvodní vazba Desatera „Já jsem Hospodin“ se odborně nazývá, jak uvádí Heller, formule sebezjevení. Izrael ani jeho kněží si svého Boha nevyvolili, ale Bůh si vlastním rozhodnutím vyvolil svůj lid a sám se mu zjevuje. Jméno Hospodin, nejstarší výslovnost jména *jhwh*, se nejvhodněji přeloží: „Jsem ten, který je s tebou.“<sup>136</sup> Ten, který se takto představuje je vznešený a rozhodný v činu. Slova „tvůj Bůh“ vystihují velkou Boží milost a důvěrný vztah Boha k Izraeli. Zachraňuje tento lid pro sebe, z otroků se stávají svobodné Boží děti. Celý prolog je zvěstí o boží lásce a záchraně. Předznamenává „*celé Desatero jako projev péče milujícího Otce*“.<sup>137</sup> Tím ztrácí charakter chladného zákoníku.

Desatero je nedělitelný celek. Přestoupení jednoho přikázání má za následek porušení dalšího, ale především je porušením Boží vůle, která je nedělitelná. (Jk 2,11; Ř 13,9)

---

<sup>132</sup> Srov. tamtéž, s. 190.

<sup>133</sup> Srov. *Výklad ke Starému zákonu*. s. 265.

<sup>134</sup> Srov. tamtéž, s. 192 – 193.

<sup>135</sup> Srov. *Výklad ke Starému zákonu*. s. 266.

<sup>136</sup> Srov. tamtéž, s. 194.

<sup>137</sup> *Výklad ke Starému zákonu*. s. 267.



### 6.1.1 Výklad jednotlivých přikázání

*První přikázání* požaduje, aby byl Hospodin uznáván jako jediný Bůh Izraele. Doslovné znění je: „*Nebude tobě (=pro tebe) bůh jiný proti tváři mé*“.<sup>138</sup> Oslovuje se Boží lid jako celek. Teprve až v odvozeném smyslu se mluví k jednotlivcům. Toto přikázání nepopírá existenci jiných bohů, ve srovnání s Hospodinem jsou však bohy „zadními“. Avšak jakákoli úcta a služba bohům mimo Hospodina je hrubým porušením prvního přikázání. Protože je Hospodin všude tam, kde je jeho lid, není nikdy a nikde místo pro žádného jiného boha.<sup>139</sup> Význam tohoto přikázání je určen už svým postavením v čele Desatera. A získává na důležitosti tím, čím více je kolem nás model.

*Druhé přikázání* úzce navazuje na předchozí. Klade důraz na zákaz zpodobňování Hospodina. Je Stvořitelem všeho. Člověk by ho nepoznal, kdyby se mu Hospodin neprojevil. Božstva měla své sochy (modly) a tam kde byly umístěny, působila nejmocněji.<sup>140</sup> Zobrazený Bůh je poznaný, uchopený, tím je ovlivnitelný a manipulovatelný.<sup>141</sup> Hospodin však není ničím omezen ani vymezen. Nedává se člověku k dispozici. Člověk s ním nemůže jednat podle svého uvážení. Ten, kdo přestoupí toto přikázání, pohrdá Hospodinem a staví se proti němu. Heller ukazuje prohloubení tohoto přikázání v obraze Krista. Ten Boha zobrazuje svým jednáním. I my máme takto jednat – zobrazovat Boha svým jednáním a způsobem svého života.<sup>142</sup>

*Třetí přikázání* hovoří o zneužívání Hospodinova jména. Znat jméno znamenalo mít důvěrný vztah k jeho nositeli; obsahuje samu podstatu a sílu jeho nositele. Bůh daroval své jméno člověku s velikou důvěrou a na něm je, aby tuto důvěru nezklamal. Člověk může k Bohu volat a on jej chce vyslyšet. Zneužit Hospodinovo jméno může člověk nejen magickým zacházením (vyvoláváním) a sobeckým vymáháním splnění svých cílů, ale i křivou přísahou, lehkovážným

---

<sup>138</sup> HELLER, J. *Hlubinné vrty*. s. 196.

<sup>139</sup> Srov. *Výklady ke Starému zákonu*. s. 268.

<sup>140</sup> Srov. tamtéž, s. 268 – 269.

<sup>141</sup> Srov. HELLER, J. *Hlubinné vrty*. s. 201.

<sup>142</sup> Srov. tamtéž, s. 201.

vyslovováním. Boha má člověk oslovovat a vyznávat.<sup>143</sup> Heller ještě upozorňuje na nové Boží jméno. Tím je Kristovo jméno. Jeho jméno přijímají křesťané skrze křest. „*Kdo jej nese nadarmo a není jeho mocí vnitřně proměňován, znevažuje Boží slovo...*“.<sup>144</sup>

*Čtvrté přikázání* se vztahuje ke dni odpočinku. Izraelský den odpočinku je dnem radosti. Člověk smí přerušit svou práci a radovat se s Bohem. Výklad ke Starému zákonu uvádí tři motivy stanovení tohoto dne. První souvisí s hodnocením práce. Člověk má pracovat, ale práce není smyslem života. Je prostředkem k obživě, oslavování Boha a službou bližnímu. Druhým motivem je sociální motiv. Odpočinek náleží nejen svobodným, ale i otrokům a bezdomovcům. Třetím motivem je čas pro Boha. Tento den by neměl lid jen odpočívat, ale má mu být svatý. Odloží práci, aby se mohl věnovat Hospodinu. „... *opakovat si jeho (Boží) Zákon a v něm hledat správnou cestu života, volat k Hospodinu, přemýšlet o jeho díle, zpívat mu písně chvály a radovat se z Božího milosrdenství*“.<sup>145</sup> Křesťanská církev slaví den odpočinutí v neděli. Tento den si také připomíná vzkříšení Ježíše Krista z mrtvých.

*Páté přikázání* hovoří o úctě k rodičům. Otec a matka jsou v biblickém smyslu ti, v nichž se dítě poprvé setkává s Božím slovem.<sup>146</sup> Jejich úkolem je připomínat dětem Boží lásku a slávu, učit je zákonu a uvádět je na cestu poslušnosti Božího slova. To z rodičů, vychovatelů činí Boží pověřence. Neposlušnost a neúcta k rodičům byla chápána jako vzpoura proti Bohu. Úcta je vyžadována i k rodičům, kteří svůj úkol neplní dostatečně či vůbec. „*Výzva cti znamená nejen mít k rodičům úctu, ale i pomáhat jim a starat se o ně*“.<sup>147</sup>

*Šesté přikázání.* Jde o první z řady přikázání, které je vyjádřeno jedním slovem. Všechna tato jednoslovně vyjádřená přikázání jsou uvedena oznamovacím způsobem. Původním smyslem přikázání bylo chránit život Izraelce před nezákonným zásahem. Zahrnuje jakékoli ohrožení života druhého člověka

---

<sup>143</sup> Srov. *Výklady ke Starému zákonu*. s. 270.

<sup>144</sup> HELLER, J. *Hlubinné vrty*. s. 204.

<sup>145</sup> *Výklady ke Starému zákonu*. s. 271.

<sup>146</sup> Srov. HELLER, J. *Hlubinné vrty*. s. 210.

<sup>147</sup> *Výklady ke Starému zákonu*. s. 272.

jako zásah do pravomocí Hospodina. Příkázání však neřešilo střetnutí mimo společenství a poměr k válce. Na to byly jiné předpisy mimo Desatero.<sup>148</sup> Nestačí jen neubližovat. Ježíš mluví o zabíjejícím hněvu. (Mt 5, 21–22) Toto příkázání se netýká jen vztahu k lidskému životu, ale také vztahu k životu všeho stvoření – tvorů a rostlin. „Člověk je určen k životu duchovnímu, v Bohu a z Boha. Kdo takovému životu brání a škodí, staví se pod soud šestého příkázání“.<sup>149</sup>

*Sedmé příkázání* má chránit manželství před porušením. To může nastat osobní neukázněností a živelností nebo magicko-kultickou promiskuitou. Manželství je chápáno jako Boží stvořitelství. Cizoložství se tento řád poruší. Ježíš upozorňuje a vysvětluje, že cizoložství není až dokonaný čin, ale už „chtivý“ pohlížení. (Mt 5, 27-30) Toto příkázání v souvislosti s jinými příkazy o pohlavním životě stanovuje řádné místo pohlavního styku a to je v manželství. Svobodným není dána volnost v jednání.<sup>150</sup>

*Osmé příkázání* hájí právo na osobní vlastnictví majetku. Příkázání se obrací proti krádeži. Je chápána jako poškození druhého odcizením jeho majetku, ale také, když mu nedám, co mu náleží a co potřebuje.<sup>151</sup> Proti osmému příkázání se provinuje každý, kdo odpírá pomoc druhému, potřebnému.

*Deváté příkázání* chrání čest člověka a vede k pravdě. Desatero ve svém doslovném překladu, neobsahuje žádný přímý zákaz lži. Musí se však vycházet z životních forem starého Izraele.<sup>152</sup> Soud byl vždy místem, kde se řešily sporné vztahy. Důležitou roli v soudním procesu hraje svědek. Jeho slovo má velkou moc. Příkázání zavazovalo svědka k pravdivosti u soudu. Příklad soudní praxe byl vzorem pro všední život. Příkázání volá k pravdivosti ve vztahu k druhému člověku.<sup>153</sup>

*Desáté příkázání.* Někteří badatelé, jak uvádí Vyklad ke Starému zákonu, vidí v tomto příkázání pokračování osmému. V osmém jde o krádež svobodného

---

<sup>148</sup> Srov. tamtéž, s. 273.

<sup>149</sup> HELLER, J. *Hlubinné vrty*. s. 214.

<sup>150</sup> Srov. *Výklady ke Starému zákonu*. s. 274.

<sup>151</sup> Srov. tamtéž, s. 274.

<sup>152</sup> Srov. HELLER, J. *Hlubinné vrty*. s. 219.

<sup>153</sup> Srov. *Výklady ke Starému zákonu*. s. 275.

Izraelce a v desátém o krádež závislé a nesvobodné osoby a majetku. Proč by se v Desateru nacházela dvě tak těsně související přikázání. Jiní badatelé se však domnívají, že v tomto přikázání jde především o uhranutí. Přivolání neštěstí na majetek jiného za pomoci magických úkonů, čarodějnictví. Obsahem desátého přikázání je zákaz chtivé závisti. V ní je kořen všeho zlého. Chtivost lehce přejde v čin a vede k přestoupení ostatních přikázání.<sup>154</sup> Heller uvádí, že „*mezi prvním a desátým přikázáním je vnitřní souvislost. Protože je tu svrchovaný Bůh, je třeba ho nejen poslouchat, nýbrž i jeho vůli podřídít celou svou vůli a chtít jen to, co chce on. To učinil Ježíš a zákon naplnil*“.<sup>155</sup>

Ježíš Kristus přichází s požadavkem následovat lásku. Za nejvyšší a nejdůležitější přikázání vyhláší lásku: k Bohu a k bližnímu. „*První je toto: Slyš, Izraeli Hospodin, Bůh náš, jest jediný pán; miluj Hospodina, Boha svého, z celého svého srdce, z celé své duše, z celé své mysli a z celé své síly! Druhé je toto: Miluj svého bližního jako sám sebe!*“ (Mk 12, 30n)

Ježíšova novozákonní přikázání lásky však neruší požadavky Desatera Starého zákona, ale představují jejich naplnění. V Desateru a v přikázání lásky k Bohu a bližnímu církev již po staletí hlásá své mravní krédo. Proto nechápeme přikázání jako omezení svobody, „*ale jako Boží ukazatele na cestě k životu lásky k Bohu a lidem*“.<sup>156</sup> Desatero poznáváme skrze Boží zjevení a lidským rozumem (KKC 2080).

---

<sup>154</sup> Srov. tamtéž, s. 275 - 276.

<sup>155</sup> HELLER, J. *Hlubinné vrty*. s. 222.

<sup>156</sup> *Život z víry*. s. 110.

## PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část navazuje na část teoretickou, ve které jsme se všeobecně seznámili s jednotlivými obory vztahujícími se k tématu diplomové práce *„Křesťanská etika jako téma náboženské výchovy mentálně handicapovaných osob“* a její výzkumné otázce *„Jaké jsou nábožensko-pedagogické možnosti rozvíjet mravní jednání u mentálně handicapovaných“*.

Praktickou část tvoří didaktický projekt, jehož součástí je devět didaktických návrhů pro jednotlivé hodiny náboženské výchovy tématu Desatero při práci s osobami s mentální retardací.

Mentální retardace je trvalým, stálým poškozením psychických, rozumových schopností. Střední mentální retardace, která nás nejvíce zajímá vzhledem k diagnostice účastníků projektu, má svá specifika. Např. neobratnost hrubé i jemné motoriky; snížená inteligence, chápavost; těžkavost pozornosti; snížená kapacita paměti; silná emocionalita a labilita. Při didaktické práci s osobami takto handicapovanými je třeba dbát na názornost, přiměřenost, soustavnost učiva, látky; přiměřené střídání didaktických metod; odměňování a chválení; upevňování zvědavosti a manipulace s novými předměty.

Jedinci se střední mentální retardací nejsou a nebudou schopni „překročit“ hranici heteronomní morálky. Ale naším úkolem i úkolem didaktického projektu bude předat a upevňovat křesťansko-etické vzorce chování vhodnými nábožensko-didaktickými způsoby a metodami. Stálé upevňování norem chování je důležité pro socializaci těchto jedinců do společnosti, pro jejich zapojení do běžného života vzhledem k jejich věku.

Cílem didaktického projektu je nalézt vhodné způsoby přiblížení vztahu k Bohu, k druhým lidem a celému stvoření, okolnímu světu. Při práci budeme dbát nejen výše zmiňovaných specifík speciální didaktiky (nezatěžovat příliš intelektové schopnosti a paměť; udržovat pozornost na základě přiměřeného střídání metod; apelovat na pozitivní city; soustředit se na prožitek a s ním spojenou emoční paměť), ale také na specifika rozvoje norem.

## 7 CHARAKTERISTIKA SKUPINY

Účastníky didaktického projektu byli klienti Domova Libníč a Centra sociálních služeb Empatie. Pracoviště provozuje sociální služby ambulantní (denní stacionář) a pobytové (týdenní stacionář a chráněné bydlení).

Jednotlivé činnosti jsou zabezpečeny týmem odborníků. Patří sem: vychovatelé, pracovníci sociální péče, středně zdravotnický personál, praktický lékař, ergoterapeutky, rehabilitační pracovnice a logopedky.

Součástí výchovného, vzdělávacího, aktivizačního a socioterapeutického systému jsou činnosti např.: výchovné, pracovní terapie, canisterapie, hipoterapie, ergoterapie, rehabilitace, zvyšování kondice, sportovní činnosti, kulturní a společenské aktivity, náboženská výchova aj.

Cílem všech činností, které CSS Empatie svým klientům nabízí, je rozvoj osobnosti klienta po všech stránkách.

(zdroj: <http://www.empatie.cz/html/onas.html>)

### 7.1 Kazuistiky klientů CSS Empatie

V této kapitole se seznámíme s kazuistikami jednotlivých účastníků didaktického projektu náboženské výchovy. Byly sepsány na základě osobních profilů a zdravotních podkladů klientů CSS Empatie.

#### **J. M. (1968)**

##### Zdraví:

- Lehká mentální retardace (horního pásma středního stupně) s výraznou poruchou chování
  - (snížení rozumové úrovně)
- schizofrenie (obsedantně- kompulzivní symptomatika)
- sekundární epilepsie
- neuróza: obsedantně kompulzivní porucha- nutkavé, vtíravé jednání; opakovaně výskyt myšlenky, která ruší myšlení
- ruminace: trvalé, neproduktivní opakování určitých myšlenek

- řečové útoky na vlastní osobu, náchyllost k sebeobviňování, ztráta sebevědomí
- emoční labilita (poruchy nálady)
- stavy mánie a deprese
- poruchy spánku

#### Vzdělání:

špatné vybavování, zapamatování a udržení informací v paměti  
občasné neporozumění dané situaci, úkolu  
stále ujišťování o správnosti svého jednání, vykonané práce

#### Komunikace:

někdy obtížná, potřebná trpělivost

#### Chování:

Samotářská

Introvert

Straní se kolektivu, bez konfliktů

Velmi důvěřivá, nedovede reálně zhodnotit, posoudit danou situaci (riziko styku s cizími lidmi)

„Chce být lepší“

### **K. V. (1968)**

#### Zdraví:

Downův syndrom

Od mládí zjevný opožděný psychomotorický vývoj včetně expresivní řeči

Dolní pásmo 1. Stupně oligofrenie- debility (úroveň 6 ½ věku dítěte)

#### Vzdělání:

Čtení, psaní, počítání do 100

Úmyslná pozornost soustředěna pohotově

Pomalejší psychomotorické tempo

Nerovnoměrný výkon

Sníženy vlastnosti paměti

Nerozvinutá úroveň myšlenkových operací

Snížena zručnost jemné motoriky v koordinaci se zrakem

Komunikace:

Expresivní řeč s mírně narušenou artikulací- místy méně srozumitelná

Schopna navazovat kontakty bez problémů

Nerozhodná, lehce ovlivnitelná

Chování:

Přátelská, velmi citlivá, nevyhledává konflikty, stydlivá na veřejnosti

Sociální kontakty bez obtíží

Dobře spolupracuje

Citlivá a submisivní

**Z. M. (1960)**

Zdraví:

Mentální retardace v pásmu dolní imbecility na bázi epi demence

Epilepsie smíšeného typu

Mentální úroveň: 6-7 leté dítě

Vzdělání:

Porucha percepce, koncentrace pozornosti

Defektní paměť

Motorická neobratnost, instabilita

Snížené psychomotorické tempo

Impulsivní jednání

Výkyvy nálad

Mírná dyslálie

Není vytrvalý, pomalé tempo

Porucha senzomotorické koordinace

Chování:

Přátelský

Drzý, arogantní při volnějším vedení

Hrubý ve výrazech

Komunikace:



Velmi komunikativní

Důvěřivý, snadno ovlivnitelný

Velmi pomalé tempo- než si vzpomene na správný výraz

**K. T.**

Rodiče nedali souhlas se zveřejňováním osobního profilu a údajů o zdravotním stavu klienta.

## **8 DIDAKTICKÝ PROJEKT „DESATERO PRO SKUPINU OSOB S MP“**

Teoretické úvody jednotlivých didaktických návrhů hodin se opírají o Katechismus katolické církve, který můžeme nazvat teoretickou katechetickou „příručkou“. Jsou určeny pro vyučujícího, aby se lépe zorientoval v obsahu, náplni jednotlivých přikázání Desatera.

Obecné cíle didaktického projektu bychom mohli stanovit takto:

- Účastníci mají být otevření pro přijímání křesťanských a mravních hodnot

### **8.1 Bůh nám dává pravidla života**

#### **A. Teoretický úvod:**

Slovo „desatero“ znamená doslovně „deset slov“ (Ex 34,28; Dt 4,13; 10,4) Bůh je zjevil svému lidu na posvátné hoře. Ale jejich plný smysl zjevil teprve Ježíš v Novém zákoně. (KKC 2056) Bůh, jak uvádí (Dt 5,22), napsal Desatero na dvě kamenné desky a dal je Mojžíšovi, aby je předal lidu jako „Svědectví“. (KKC 2058) Dar přikázání a Zákona je součástí smlouvy, kterou Bůh uzavřel se svým lidem. Podle církevní tradice nechápeme přikázání jako omezení naší svobody, ale má být ukazatelem lásky k Bohu a bližním. (Život z víry, str. 110)

#### **B. Cíle hodiny:**

- účastníci umí vyprávět příběh předání Desatera lidem skrze postavu Mojžíše
- účastníci mají umět vysvětlit, že pravidla pro lidský život jsou důležitá a Bůh nám je dává pro naše štěstí

#### **C. Pomůcky:**

Pexeso (Biblické), papírové desky Desatera (viz. příloha IV.), pastelky, barvy, molitanové houbičky, svíce.

#### **D. Metodické pokyny:**

## 1. Úvod:

Na začátku sedíme v kruhu kolem stolu a postupně se přivítáme pozdravem např. podání ruky, pohlazením po hlavě, položením ruky na rameno, aj.

Zapíváme písničku: „*Andělé nade mnou bdí*“ (Hosana 2., č. 8).

## 2. Téma:

Společně si zahrajeme Pexeso (např. Biblické – zopakování již probraných biblických příběhů) nebo jinou hru. Velký důraz však klademe na pravidla hry.

Poté navazujeme hovorem o pravidlech. Klademe otázky typu: jak se účastníkům hra hrála, proč se jim hrála dobře, proč má hra pravidla. Představíme si, jak by to vypadalo, kdyby hra neměla žádná pravidla. Každý by si hrál, jak by chtěl. Hry bez pravidel by vedly k hádkám apod. Proto má každá hra svá pravidla.

I Bůh dal lidem určitá pravidla, podle kterých máme žít, aby nám bylo dobře. Má nás rád, proto nechce, abychom se mezi sebou hádali. Řekneme si příběh o tom, jak to Bůh udělal: (Ex 19, 1-25; 20, 1-17)

Byl jeden muž jménem Mojžíš. Bůh si ho vybral, aby vyvedl izraelský lid z Egypta, kde žil v otroctví. Mojžíš Izraelitům pomohl. Dlouho putovali pouští. Na cestě si však chtěl každý žít po svém, začali se mezi sebou hádat. Bůh promluvil k Mojžíšovi a dal mu taková pravidla, podle kterých mají lidé žít, a bude jim spolu dobře. Těmto pravidlům říkáme Desatero. Je to 10 pravidel, přikázání:

(V závorkách uvádíme pro účastníky srozumitelnější vyjmenování jednotlivých přikázání.)

*Já jsem Hospodin, tvůj Bůh:*

1. *V jednoho Boha věřiti budeš.* (Máme rádi Boha)
2. *Nevezmeš jména Božího nadarmo.* (Boha můžeme volat jménem)
3. *Pomni, abys den sváteční světil.* (Slavíme neděli)
4. *Cti otce svého i matku svou, abys dlouho živ byl a dobře ti bylo na zemi.* (Máme rádi rodiče, posloucháme je a pomáháme jim)
5. *Nezabiješ.* (Neubližujeme lidem, zvířatům ani přírodě)
6. *Nesesmilníš.* (Chráníme sebe a své srdce)

7. *Nepokradeš.* (Nebereme nic, co nám nepatří)
8. *Nepromluvíš křivého svědectví proti bližnímu svému.* (Nelžeme)
9. *Nepožádáš manželky bližního svého.* (Manželé; maminka a tatínek se mají mít rádi)
10. *Aniž požádáš statku jeho.* (Nezávidíme druhým lidem)

Vhodně kladenými otázkami napomůžeme účastníkům příběh volně převyprávět.

Podle těchto pravidel máme žít i my dnes. Nemají nás omezovat, abychom byli nešťastní, ale ukazují nám cestu, aby nám bylo dobře. Tak jak to bylo s hrou na začátku, bez pravidel se nedá hrát. Abychom se dostali do cíle, musíme hrát podle stejných pravidel. Pak budeme mít radost ze života s Bohem a lidmi kolem nás.

### 3. Ztvárnění tématu:

Účastníci si vyrobí desky Desatera, které si odnesou domů. Budou jim připomínat, že když budou žít podle těchto pravidel, bude jim dobře s Bohem, s kamarády a všemi lidmi kolem nás.

Desky Desatera si předem připravíme z tvrdého papíru. (viz. příloha IV.) Můžeme si je zvětšit na požadovanou velikost.

Účastníci si papírové desky ozdobí např. pastelkami a vepíší si zkrácenou formulaci jednotlivých přikázání. Jinou možností výzdoby je tupování- vodovou či temperovou barvu nanášíme na papír pomocí kousku houbičky. Tou tvoří stopy barev. Tato metoda je vhodná pro rozvíjení jemné motoriky, jemných pohybů ruky a rozvíjení kreativity.

### 4. Závěr:

Do středu stolu položíme zapálenou svíci. Kolem svíce si každý z účastníků položí své ozdobené Desatero. Sledujeme společně vytvořená díla. Následuje modlitba:

**„Bože, máš nás všechny rád. Děkujeme Ti, že jsi nám dal Desatero, pravidla, podle kterých máme žít.“**

### **E. Hodnocení průběhu hodiny:**

Již během úvodního pozdravu byla patrna velká citlivost a ohleduplnost jednotlivých účastníků. Velice rádi poslouchají a vyprávějí biblické příběhy. I přes zhoršenou paměť, která je jedním z příznaků střední mentální retardace, si tyto příběhy pamatují dobře. Názvy jednotlivých přikázání Desatera jsme zopakovali vícekrát. Ne však pro přesné zapamatování, ale především pro získání přehledu, čím se v příštích hodinách budeme zabývat. Při výrobě desek Desatera byla nutná slovní i přímá pomoc vyučujícího.

Při krátkém příběhu o Mojžíšovi byli účastníci schopni udržet pozornost. Při delším příběhu by bylo nutné použití metodických pomůcek.

## 8.2 První přikázání: „*Máme rádi Boha*“

### A. Teoretický úvod:

Písmo svaté nám dává příkaz „*Budeš milovat Hospodina, svého Boha, celým svým srdcem a celou svou duší a celou svou silou*“ (Dt 6,5). Prvním přikázáním je člověk vyzván k víře, naději a lásce v Boha. Bůh je stálou a neměnnou bytostí; je věrný, dokonalý a spravedlivý. (KKC 2086) Boha nemůžeme nikdy zcela pojmout, poznat. Bůh se však zjevuje v kráse svého stvoření. Ta je odleskem nekonečné krásy Boha, Stvořitele. (KKC 342)

Člověk má s Bohem jedinečný vztah, ve kterém je oslovován a volán ke společenství s Bohem. Bůh pro náš život představuje tajemství, ne vždy je nám zřejmé co od nás Bůh žádá, co nám chce říci. Když mu ale budeme otevřeni, Bůh nás povede. Touto otevřeností je v první řadě otevřenost pro Boží slovo v Písmu sv., otevřenost modlitbou a následování života Ježíše Krista.

### B. Cíle hodiny:

- účastníci aplikují do prosebné a děkovné modlitby poznání, že Bůh nás miluje a dává nám vše potřebné
- účastníci jsou otevřeni pro hledání krás přírody
- účastníci tuto krásu přírody interpretují jako Boží lásku

### C. Pomůcky:

Přírodní materiál: květiny, tráva, kamínky, mušle, kousky kůry apod., arch bílého kartonu, lepidla.

### D. Metodické pokyny:

Vhodné místo pro realizaci této hodiny je klidný kousek zahrady, parčíku, apod. Pokud tyto možnosti nejsou, může být hodina provedena i ve třídě.

#### 1. Úvod

Účastníci se posadí nebo položí na podložky do trávy, zavřou oči a poslouchají zvuky přírody kolem sebe. Po chvíli oči opět otevřou a sdělí, co všechno slyšeli.

Nyní se rozhlédnou po okolní přírodě a pozorují věci, které kolem sebe vidí. Postupně jmenují věci, které viděli, líbily se jim a proč. Nyní se půjdeme podívat zblízka a sáhnout si např. na kůru stromu, květinu kvetoucí v trávě, trsy trávy apod. Vše co je bezpečné si mohou prohlédnout, osahat.

Každý z účastníků nasbírá různý přírodní materiál, jako jsou květiny, tráva, písek, hlína, kousky kůry ze stromů, kamínky apod. Je-li hodina realizována ve třídě, účastníci mohou přírodu pozorovat z oken. Přírodní materiály, pro následující činnost, si vyučující připraví předem.

## 2. Téma:

Vrátíme se i s nasbíraným materiálem zpět na svá místa. Posadíme se do kruhu a prohlédneme si vše, co jsme nasbírali. Poté do středu položíme velký arch bílého papíru. Na něj si společně vytvoříme obraz, koláž z nasbíraných přírodnin. Vytvoříme obraz toho, co všechno můžeme nalézt v přírodě kolem nás.

Účastníci přilepují různé přírodniny na papír. Po dokončení koláže, uklidíme nespotebovaný materiál, lepidla a ostatní pomůcky.

Podíváme se na obraz, kolik krásných věcí nacházíme v přírodě. To vše pro nás stvořil Bůh. Protože nás má rád!

Modlitba je možností, jak mluvit s Bohem, můžeme mu říci úplně všechno:

- Děkovat za krásu přírody a za vše co nám dává: každý z účastníků může poděkovat.
- Svěřit, co nás trápí a z čeho máme radost: necháme účastníkům prostor, aby mohli Bohu svěřit své trápení. Pokud mají tuto potřebu.
- Prosit ho za sebe, za naše blízké, aby byl s námi: opět necháme prostor pro prosby.

## 3. Závěr:

Na závěr si zazpíváme písničku: „*Kdo stvořil?*“  
(Hosana, č. 98)

### **E. Hodnocení průběhu hodiny:**

Díky pěknému počasí proběhla hodina v prostoru zahrady CSS Empatie. Při pohybu během hodiny bylo nutné věnovat zvýšenou pozornost některým účastníkům, vzhledem k jejich špatné koordinaci těla při chůzi. Práce a manipulace s přírodním materiálem se účastníkům velice líbila.

Při děkovné a prosebné modlitbě byla opět patrná citlivost a nesobeckost účastníků. S velikou otevřeností, láskou, děkují a prosí za vše a všechny lidi kolem sebe. Vždy musí vyjmenovat všechny a na nikoho nesmí zapomenout.



### 8.3 Druhé přikázání: „Boží jméno“

#### A. Teoretický úvod:

Toto přikázání předpisuje respektovat Boží jméno. (KKC 2142) „Mezi slovy zjevení má jedno slovo zvláštní význam, je to slovo zjevující Boží jméno. (...) Dar jména náleží do řádu důvěrnosti a intimity. (...) Člověk je nezařadí mezi svá slova, pokud by jím nechtěl chválit, velebit a oslavovat“ (KKC 2143).

Rouhání člověka spočívá v užívání jména Boha, Ježíše Krista, Panny Marie a svatých urážlivým způsobem. (KKC 2162)

Při křtu dostáváme vlastní jméno, křesťanské jméno. Tak dostáváme za patrona nějakého svatého, v němž máme mít vzor a jistého přímluvce. (KKC 2165)

#### B. Cíle hodiny:

- účastníci rozlišují různá Boží jména
- účastníci jsou otevření pro uctivé zacházení s lidskými i Božími jmény

#### C. Pomůcky:

Jmenovky účastníků, pastelky, arch balicího papíru, obrázek kříže pro každého účastníka.

#### D. Metodické pokyny:

##### 1. Úvod:

Na začátku hodiny si zahrajeme hru „Ach, ta jména“. (Školka plná zábavy, str. 19)

Před začátkem hodiny schováme na různá místa ve třídě jmenovky se jmény dětí navštěvující náboženskou výchovu. Každá jmenovka bude mít svoji značku, kterou dostane i dítě. Na začátku hodiny dětem oznámíme, aby se pokusily nalézt svoji jmenovku- podle jména ti, kteří umí číst, podle značky ti, kdo číst neumí. Všichni se je vydají hledat. Nalezené jmenovky děti odevzdají vyučujícímu. Po odevzdání všech jmenovek, se posadíme do kruhu. Pozdravíme se tím způsobem, že vyučující přečte jméno z jmenovky a všichni na dotyčné dítě zamávají a zavolají např. „Vojto!, Aničko!“

## 2. Téma:

Na stůl mezi účastníky položíme arch papíru. V jeho středu je nakreslené velké srdce.

Navážeme rozhovorem o jménech, která nosíme, o jejich důležitosti. Jméno, které máme, nám vybrali rodiče. Někdo se jmenuje např. Zdeněk, Katka,... Každý z účastníků řekne své jméno a napíše na arch papíru kolem srdce. Každý člověk má své jméno. Mám ho já, máš ho ty. Nyní se můžeme zeptat účastníků, jak se jmenuje jejich kamarád, bratr, maminka atd.

Jména jsou důležitá, ale proč? Necháme prostor pro odpovědi. Např. abychom mohli oslovit kamaráda; když potřebujeme na někoho zavolat nebo někdo volá na nás apod.

I ten, kdo nás i celou zemi stvořil a má nás moc rád, má své jméno, je to? Necháme odpovědět účastníky. Je to Bůh! Můžeme mu říkat různými jmény např., protože stvořil celou zemi, říkáme mu Stvořitel; nebo Pán; je náš Přítel; protože nás má rád a stará se o nás můžeme mu říkat Otče, Tatínku... Jednotlivá Boží jména zapisují účastníci do srdce ve středu papíru.

V modlitbě, kterou nás naučil Pán Ježíš, říkáme „Otče náš“. Zapálíme svíci, postavíme ji do středu srdce a společně se pomodlíme tuto modlitbu k našemu Otci.

Známe Boží jméno, je naším nebeským Otcem. Můžeme ho volat, když potřebujeme. Když mu chceme něco říct, poprosit o pomoc nebo třeba poděkovat. Ale nevoláme ho „jen tak“. Nám by se také nelíbilo, kdyby někdo neustále volal naše jméno, ale nic od nás nepotřeboval.

Proto, kdo má rád Boha, má ho v úctě a i jeho jméno a jména svatých vyslovuje s úctou.

Také se pěkně chováme k věcem, které nám Boha a svaté připomínají. Je to např. kříž, který nám připomíná smrt Ježíše, Boží muka, kapličky u cest, obrázky Panny Marie a svatých.

## 3. Závěr

Každému z účastníků věnujeme na památku obrázek kříže.

### **E. Hodnocení průběhu hodiny:**

Bez menších problémů všichni účastníci našli své hledané jmenovky. Na zapisování jmen na arch papíru bylo třeba nechat dostatek času. Psaní některým účastníkům dělá větší problémy, ale je nutné, aby se zapojili, i s pomocí, do práce všichni. Aby se nikdo necítil ze společenství vyčleněn.

Na závěr hodiny jsme neopomenuli účastníky upozornit na neuctivé užívání Božího jména. Mnoho lidí v jejich okolí takto jedná. Bylo proto nutné na takové jednání poukázat a vysvětlit, proč je považováno za nevhodné.

## 8.4 Třetí přikázání: „*Slavíme neděli*“

### A. Teoretický úvod:

„*Toto je den, který učinil Hospodin, jásejme a radujme se z něho*“ (Ž 118,24)

Toto přikázání připomíná posvátnost sedmého dne, slavnosti odpočínutí, „*Hospodinův svatý den odpočinku*“ (KKC 2168) Posvátným dnem Hospodinova odpočínutí byla sobota (*Ex 31,15*). Zachovávání soboty bylo pro Izrael jedním ze znamení věrnosti smlouvě s Hospodinem uzavřené na Sinaji (*Dt 5,15*). Boží činnost je vzorem pro činnost lidskou. Jestliže Bůh odpočíval sedmého dne, tak i člověk má odpočívat. (KKC 2172)

V Kristově Velké noci (pascha) se dovršuje duchovní náplň hebrejské soboty a ohlašuje věčné odpočínutí člověka v Bohu. (KKC 2175) Slavení neděle uskutečňuje mravní předpis v srdci člověka: „*vzdávat Bohu vnější, viditelnou, veřejnou a pravidelnou úctu na památku jeho všeobecného dobrodiní vůči lidem*“. (KKC 2176)

Středem života církve má být nedělní slavení dne a eucharistie Páně. Věřící jsou povinni účastnit se eucharistie v zasvěcené dny. Omluveni jsou pouze z vážných důvodů (nemoc, péče o kojence, apod.). Kdo o tuto povinnost nedbá vědomě, dopouští se těžkého hříchu. (KKC 2181)

Ustanovení dne Páně, neděle, dává možnost mít dostatek klidu a volného času pro rodinu, společenství - návštěva příbuzných, nemocných a náboženskému životu – modlitba, četba Písma aj.

V neděli se mají věřící zdržovat prací nebo činností, které jsou na překážku bohopoctě a radosti nebo náležitému duševnímu i tělesnému zotavení. (KKC 2193)

### B. Cíle hodiny:

- účastníci vyvodí závěry, že neděle je sváteční den: den modlitby, den shromáždění Božích dětí kolem Ježíše

### **C. Pomůcky:**

Zelený kruhový šátek, košík-zelené šátky, kameny, kousky kůry, květinové dekorace, mech; zvoneček, talířek s chlebem nebo bábovkou, paví pero, dřevěná postýlka pro panenky, větvíčka ze stromu, svíce.

### **D. Metodické pokyny:**

Dnes společně prožijeme slavnost, oslavu, která připomene slavnostní prožití dne Páně. Tato hodina je zaměřená na sesoustředění a práci se symboly.

#### 1. Společně začínáme

Na začátku hodiny se s účastníky shromáždíme do kruhu na židličky.

Pozdravíme se písni: „Já jsem tu“ (viz. příloha V.)

Slova písně doprovázíme gesty

Refrén: „Já jsem tu“ - *ukazují na sebe* – uvědomění si sami sebe, svoji přítomnost zde

- „Ty jsi tu“ – *ukazují na kamaráda* - uvědomění si druhého

- „My jsme tu“ – *ukazují na všechny v kruhu* – uvědomění si společenství

#### 2. Společně poznáváme svět

Společně pomalu rozprostřeme a narovnáme ve středu zelený kruhový šátek.

Zeptáme se účastníků, co by to mohlo být, co jim připomíná.

Nyní přineseme košík, v němž jsou např. malé zelené šátky, kameny, kousky kůry, květinové dekorace, mech, apod.

Nyní si vytvoříme po obvodu zeleného šátku, les.

Jdeme první, vezmeme např. zelený šátek a postavíme ho na okraj kruhu, jako strom. Vrátime se na místo a zazvoníme zvonečkem. To je signál pro účastníka vedle nás sedícího. Jde ke koši, prohlédne si co v koši je (za použití smyslů), vezme si jinou věc a položí na šátek. Stejným způsobem pracují všichni ostatní.

Prohlédneme si náš les a začínáme vyprávět příběh:

**Zvířátka se jednoho pěkného rána sešla na mýtině uprostřed lesa. Začala se radit o problému s nedělí. Chtěli totiž mít – jako lidé – vlastní neděli. Neměli však stejný názor na to, co by měli toho dne dělat.**

**První se ozval vlk: „Je to velice jednoduché. Jde hlavně o dobré jídlo. Já si přeji mít každou neděli velkou hostinu, něco dobrého na zub.“**

Pošleme po kruhu talíř např. s krajíčky chleba, bábovkou. Každý z účastníků si může přivonět, podívat se, apod. Poslední z nich položí talíř na obvod vnitřního kruhu.

**Páv energicky namítl: „Proč, můj králi, právě jídlo? Důležitější jsou přece sváteční šaty. Já bych si přál na neděli šaty z duhových per.“**

Po kruhu pošleme paví pero. Účastníci je mohou vnímat a poznávat všemi smysly.

**Na to se ozval lenochod: „Já v neděli potřebuji především klid, abych se mohl pořádně vyspat.“**

Pošleme malou dřevěnou postýlku pro panenky.

**Veverka řekla: „Sto lískových oříšků, dobrý strom na lezení a dobré větve na houpání mi bude úplně stačit.“**

Po kruhu pošleme větvíčku ze stromu.

**Tak každé zvířátko říkalo své přání.**

**My lidé také slavíme neděli. Má to být pro nás velká slavnost. Proto také jdeme na hostinu. Touto hostinou je slavení mše svaté. Tak, jako páv se na ni pěkně a slavnostně oblečeme.**

**Neděle je také pro nás dnem odpočinku, jak si přál lenochod. Neděláme žádnou těžkou práci.**

**Neděle je dnem, kdy si můžeme, jako veverka, např. hrát, jít na výlet, navštívit někoho známého, být společně s rodinou.**

### 3. Ztvárňování

Teď můžeme společně oslavit neděli. Rozdáme si bábovku a společně si vyprávíme, jak neděli prožívají účastníci doma.

#### 4. Loučíme se

Do středu kruhového šátku dáme zapálenou svíci.

**Je dobré a důležité si po celém týdnu odpočinout, sejít se s rodinou, s přáteli.**

**Děkujeme Ti, Bože, že jsi nám dal neděli.**

(Struktura této hodiny byla koncipována na základě metodické příručky „Aby malé bylo velké“. Použitý text je vlastní.)

#### **E. Hodnocení průběhu hodiny:**

Metodický obsah této hodiny účastníky velice zaujal. Především manipulace, možnost smyslového poznání předmětů, věcí, o kterých se právě vypráví a vytváření společného obrazu.

Ke svému jednání potřebovali účastníci slovní doprovod, aby si uvědomili, co přesně udělat. Mají také potřebu sami komentovat vše kolem sebe. Dokáží však projevovat velikou a nepředstíranou radost, ta byla patrna při následném společném slavení.

Při vyprávění o prožívání neděle doma jsme museli některé účastníky v délce jejich projevu korigovat, některé naopak povzbuzovat otázkami.

## 8.5 Čtvrté přikázání: „*Máme rádi rodiče a vychovatele, posloucháme je a pomáháme jim*“

V této hodině klademe důraz na vzájemný vztah mezi rodiči a jejich dětmi, vzájemnou pomoc, lásku i poslušnost dětí vůči rodičům. Je to z důvodů trvalého omezení účastníků hodin náboženské výchovy. Tito jedinci zůstanou „dospělými dětmi“; po fyzické stránce dospělí, po psychické stránce děti.

### A. Teoretický úvod:

„*Křesťanská rodina je společenstvím osob, obrazem a společenstvím Otce i Syna v Duchu svatém*“. (KKC 2205)

Čtvrté přikázání zahajuje druhou desku Desatera. Ukazuje řád lásky. Bůh chce, abychom po něm ctili své rodiče. Jim vděčíme za svůj život a oni nám předali poznání o Bohu. Dále „*jsme povinni ctít a respektovat všechny, kterým Bůh pro naše dobro předal svou autoritu*“. (KKC 2197)

Výslovně se obrací k dětem a k jejich vztahu k rodičům, otci a matce. Týká se však příbuzenských vztahů, tzn. členy celého rodu. Je zaměřeno také na vztahy mezi sourozenci.

Také se vztahují na povinnosti žáků vůči učitelům, zaměstnanců vůči zaměstnavatelům, podřízených vůči jejich nadřízeným, občanů vůči své vlasti a těm, kdo zpravují veřejné věci. (KKC 2199)

Toto přikázání se obrací i na povinnosti rodičů. „*Rodiče se mají dívat na své děti jako na děti Boží a respektovat je jako lidské osoby*“. (KKC 2222) Rodiče jsou první, kteří mají odpovědnost za výchovu svých dětí. Od nejútlejšího věku dítě evangelizovat. Svým příkladem jim být vzorem. Mají naučit dítě modlit se a objevovat v sobě povolání Božích dětí. (KKC 2226) Podle možností se mají postarat o hmotné a duchovní potřeby dětí. Mají respektovat povolání svých dětí a podporovat je. (KKC 2252, 2253)

### B. Cíle hodiny:

- účastníci vlastními slovy popíší vztah k rodičům; vlastnosti svých rodičů
- účastníci rozliší vhodné chování k autoritám



### **C. Pomůcky:**

Orffovy hudební nástroje, pracovní listy (viz. příloha VI.), pastelky, svíce.

### **D. Metodické pokyny:**

#### 1. Úvod

Hodinu začínáme písničkou: „Zpíváme si písničku“  
(zpěvník: Zpíváme si písničku 1, str. 11)

K této aktivitě je vhodné účastníkům rozdat hudební nástroje (Orffovy hudební nástroje- dřívka, triangel, bubínek,...).

#### 2. Téma

Účastníkům rozdáme pracovní list. Do srdce nakreslí svoji rodinu, se všemi členy, kteří do ní patří. Po dokončení kresby, si jednotlivé obrázky ukážeme a každý popíše svoji rodinu.

Vyprávíme si, jaká je maminka, proč ji máme rádi, zdali ji pomáháme, když potřebuje. Nezapomeneme také na tatínka. Jaký je, co rád dělá, aj. Tímto způsobem si budeme vyprávět o sourozencích, prarodičích, někdo bude chtít vyprávět i o dalších členech. Pokud máme dostatek času, je dobré vyprávění nepřerušovat, pokud ne, taktním způsobem je přerušíme, např.: „Děkuji ti, ..., za pěkný popis tvé rodiny a teď necháme místo i dalším.“

Navážeme komentářem o úctě k rodičům. Každý z účastníků, jak před chvílí vyprávěl, má rád svoje rodiče, maminku a tatínka. Rodiče se o nás starají. Máme, kde bydlet, co jíst, apod. Rodiče nám pomáhají, když potřebujeme, chrání nás. Když jsme nemocní, rodiče nás ošetřují apod. Myslí to s námi dobře.

Tuto lásku, starostlivost, péči rodičům máme opětovat. Máme je poslouchat a pomáhat jim. Účastníci doplňují, jak rodičům mohou oplácet jejich lásku. Nesmíme být drzí, hádaví a odmlouvaví. Opět mohou účastníci doplnit jací, třeba někdy jsou. Když se takto budeme chovat ke všem členům rodina, bude u nás doma dobře, veselo a bez hádek.

Se stejnou úctou se máme chovat i k ostatním lidem, např. k učitelům ve škole, vychovatelkám v ústavu apod. Necháme účastníkům prostor pro jejich zkušenosti, zážitky.

### 3. Závěr

Ve středu je zapálená svíce, kolem ní účastníci položí své pracovní listy se svou rodinou v srdci. Každý může pronést svoji modlitbu, díky a prosby, za svoji rodinu. Můžeme ji uvést:

**„Bože, děkujeme Ti za rodiče. Že se o nás starají a mají nás rádi. Nám pomáhej, abychom jim dělali radost.“**

### **E. Hodnocení průběhu hodiny:**

Účastníci jsou velmi hudební a velmi rádi zpívají. Práce s pracovním listem vyžadovala opět více času. Účastníci pracovali velmi poctivě a pečlivě. Zvláště jedna z nich kreslí velice pěkně a ráda. Při rozhovoru o rodičích a rodině jsme museli pomocnými otázkami podporovat „mlčenlivější“ účastníky. Proto bylo nutné mít připraveno více doplňujících otázek a vhodně používat otázky vyplývající z kontextu hovoru.

Všichni účastníci mají se svými rodiči velmi pěkný vztah. Dvě účastnice jsou ubytované v chráněném bydlení, tzn., že žijí v CSS Empatie, ale po rodičích se jim stále stýská a jsou pro ně stále nejvyšší autoritou.

## 8.6 Páté přikázání: „*Neubližujeme lidem, zvířatům ani přírodě*“

Toto přikázání zahrnuje kromě níže zmíněného, také potrat, eutanazií, sebevraždu. Zhledem k hloubce postižení účastníků náboženské výchovy se při této hodině zaměříme, jak vyplývá z názvu, především na správné, vhodné jednání k druhým lidem, zvířatům a přírodě.

### A. Teoretický úvod:

Písmo zdůrazňuje, že již od počátku byl v člověku hněv a žádostivost jako následky prvotního hříchu. To je dokládáno biblickým příběhem o Kainu a Ábelovi. „*Člověk se stal nepřítelem svého bližního*“. (KKC 2259)

Ex 23,7 upřesňuje páté přikázání, „*Nepřipustíš, aby byl zabit nevinný a spravedlivý*“. Každý lidský život, již od početí až po smrt, je posvátný. Pro svoji podobu k obrazu Božímu. (KKC 2319)

Zabití člověka, lidské bytosti, odporuje důstojnosti osoby a svatosti Stvořitele. (KKC 2320) Lidský život je chráněn jako nedotknutelný, posvátný dar.

Páté přikázání zakazuje přímé a úmyslné zabití jako těžce hříšné. Zakazuje také záměr nepřímo vyvolat smrt nějaké osoby.

Pohoršení, postoj či chování, které navádí druhé k páchání zla, je těžkým hříchem. Člověk je povinen respektovat a chránit nejen osobu, ale i osobnost druhého, druhých.

Život a zdraví je darem od Boha. Proto nemůžeme se svým životem volně disponovat. Máme povinnost o ně rozumně pečovat a nezapomínat při tom na potřeby druhých a obecné blaho. (KKC 2288)

Neopomenutelnou oblastí, která také do pátého přikázání spadá, je zodpovědnost za stvoření. Člověk je součástí stvoření, a proto má přijímat a respektovat vzájemný vztah mezi ním a neživou přírodou. „*Je třeba hlubší úcty k přírodě a k jejímu Bohem danému uspořádání a hodnotě; vytříbenějšího citu pro ostatní tvory a pro vše živé*“. (GS 36)

## **B. Cíle hodiny:**

- na vzoru života sv. Františka z Assisi vypravují účastníci o tom, že Bůh od nás žádá spolupráci a odpovědný přístup ke všemu živému
- účastníci vlastními slovy interpretují kladné či záporné jednání z obrazového materiálu

## **C. Pomůcky:**

Obrázek (viz. příloha VII.), pastelky, obrázky k životopisu sv. Františka (Bratr František, nakladatelství Cesta), květiny, váza.

## **D. Metodické pokyny:**

### 1. Úvod

Na úvod hodiny si společně zazpíváme písničku: „Koho včelky chválí“  
(Hosana, č. 105)

Je možné slova písně doprovázet pohyby rukou. (Např. včelka – naznačíme křídla,...)

### 2. Téma

Účastníkům ukážeme obrázek (viz. příloha VII.) a následující rozhovor navodíme otázkami týkajícími zobrazených situací. Ptáme se, s čím se účastníci na obrázku setkávají, co se tam asi děje, zdali se jim líbí či nelíbí, co vidí a proč. Zažili oni sami nějakou podobnou příhodu apod.

Následující výklad se bude věnovat vysvětlení pátého přikázání a uvedení, že se nevztahuje jen na zabití, ale je v něm obsaženo mnohem více.

Bůh stvořil rostliny, zvířata i lidi a vše má na světě svoje místo. Nejcennějším Božím darem je život člověka, a proto máme povinnost jej chránit. Chráníme svoje zdraví, ale také zdraví jiných. Účastníci mohou doplnit jak. Nehrajeme nebezpečné hry, při kterých bychom se mohli zranit. Neublížíme druhým bitím, nepřátelstvím, hádkami ani hněvem.

Bůh stvořil také zvířata; i o ně se máme starat a neubližovat jim. Stejně je to i s přírodou. Nyní si budeme vyprávět příběh o jednom muži, který nám ukazuje, jak máme žít.

Během vyprávění životopisu účastníkům ukazujeme obrázky znázorňující výjevy z života sv. Františka. Obrázky pomohou lépe udržet pozornost a sledování děje.

František pocházel z italského města Assisi. Jeho otec byl velmi bohatý obchodník s látkami. František se měl moc dobře, byl veselý, měl spoustu kamarádů. Otec chtěl, aby byl František také obchodník. On se jím však stát nechtěl. Chtěl žít v chudobě, bez všech peněz.

Jednou na cestě potkal velmi nemocného člověka. Zprvu se ho bál, ale nakonec k němu přišel a objal ho. V tu chvíli mu srdce zaplavila veliká láska k Pánu Ježíši. Od té doby nemocné často navštěvoval.

Jednoho dne vstoupil František do kostelíka sv. Damiána. Uslyšel z kříže hlas: „Františku, oprav můj dům, který se boří.“ Šel tedy a opravil kostelík.

František často chodíval do lesa, do jeskyně. Tady se modlil. Poblíž města Gubbio žil vlk, kterého se všichni lidé báli. František se rozhodl, že lidem pomůže. Vyhledal tohoto vlka a řekl mu: „Bratře vlku, opovážil ses zabíjet lidi, kteří mají být Božím obrazem. Zasloužíš si potrestání, ale já chci, aby mezi nimi a tebou zavládl pokoj. Ve jménu Ježíše Krista ti přikazuji, abys šel beze strachu za mnou.“ Od té doby byl vlk velmi krotký.

František velmi miloval Boží stvoření. Ptáky, lesní i polní zvířata. Se všemi si vyprávěl a nazýval je bratři a sestry. Také měl velmi rád rostliny. Vše chránil.

František chodil po vesnicích a městech a mluvil o Pánu Ježíši a o tom, jak máme žít a všichni se mít rádi. Nejen lidé mezi sebou, ale také neubližovat zvířatům ani rostlinám. Děti si mohou jednotlivé obrázky vybarvit.

### 3. Závěr

Účastníci si vyberou různé květiny. Vprostřed stolu stojí váza. Postupně každý vezme svoji květinu, dá ji do vázy. Tento úkon doprovodí díky za Boží stvoření.

### **E. Hodnocení průběhu hodiny:**

Z rozhovoru věnovanému popisu situace na obrázku vyplynulo, že mnozí z účastníků mají zkušenost s hrubým chováním vůči své osobě např. i od agresivnějších návštěvníků Empatie. Jsou si vědomi, že takové jednání je špatné, protože ubližuje a oni jsou smutní. Jeden z účastníků je naopak velký ochránce a snaží se všechny kolem sebe chránit. Přesto však cítí velkou nespravedlnost.

Pro lepší pochopení tohoto přikázání bylo velmi vhodné použití příběhu. Jak již bylo řečeno, příběhy si velmi dobře pamatují a lépe se soustředí. Tomu také napomohlo spojení mluveného slova s vizuálním obrazem. Lépe udržovali pozornost a lépe porozuměli díky spojení mluveného a viděného.

## 8.7 Šesté přikázání: „*Chráníme sebe a své srdce*“ a deváté přikázání: „*Manželé; maminka a tatínek se mají mít rádi*“

### A. Teoretický úvod

„*Bůh stvořil člověka, aby byl jeho obrazem ... jako muže a ženu je stvořil*“.

(Gn 1,27) Toto přikázání vymezuje rámec, jehož překročením dochází k porušení mravního řádu pohlavnosti, vztahu mezi mužem a ženou.

Pohlavnost ovlivňuje všechny stránky lidské osoby. V jednotě jejího těla i duše. Týká se citů, schopnosti milovat a plodit. (KKC 2332) V sexualitě jde o štěstí a naplnění. Ale existuje tu i žárlivost, egoismus, provinění, ponižování a sexuální zneužívání. Tento nesoulad mezi pohlavími je v důsledku prvotního hříchu. (Život z víry, str. 251)

Vzorem čistoty je Kristus a každý pokřtěný je volán k čistému životu podle vlastního životního stavu. (KKC 2394) U některých to je panenství, zasvěcený celibát. U ženatých a provdaných je to manželská čistota. Snoubenci jsou voláni k čistotě ve zdrženlivosti.

„*Ctnost čistoty obsahuje neporušenost osoby a celistvost daru*“. (KKC 2337) Znamená integritu sexuality v člověku. Vyžaduje, aby se člověk naučil ovládat. Sebeovládání je dlouhodobý proces, člověk jej nedosáhne jednou provždy.

Mezi hříchy porušení čistoty patří: chlípnost, sebeukájení, smilstvo, pornografie, prostituce, znásilnění a homosexuální praktiky.

Nikdo nemůže žít bez lásky. Láska mezi mužem a ženou se může projevovat různými způsoby: touha po kráse druhého, přitažlivost a okouzlení postavou; obdivem, radostí nad laskavostí druhého člověka; souhlasem s druhým, kterého milujeme takového jaký je. (Život z víry, str. 253)

„*V manželství se stává tělesná intimita manželů znamením a zárukou duchovního společenství*“. Manželský svazek je mezi pokřtěnými posvěcenou svátostí. Svobodné uzavření smlouvy mezi manžely zahrnuje věrnou lásku. Deváté přikázání ukládá povinnost o nerozlučitelnosti manželství. (KKC 2397)

## **B. Cíle hodiny:**

- účastníci písemnou formou popíší, co srdce člověka „pošpiní“ a co srdce člověka chrání

## **C. Pomůcky:**

Arch balicího papíru, pastelky (voskovky, křídly), šablony srdíček pro každého účastníka, nůžky.

## **D. Metodické pokyny:**

### 1. Úvod

Na začátku této hodiny si připravíme velký arch balicího papíru. Vyzveme jednoho z účastníků, aby si lehl na papír, a pastelkou obkreslíme jeho postavu. Nyní máme před sebou obrys postavy. Účastníci si ji prohlížejí, mohou jmenovat jednotlivé části těla. Do oblasti obličeje mohou dokreslit oči, uši, ústa, nos.

Jako pohybovou aktivitu zařadíme ukazovací písničku „Hlava, ramena,...“ Slova písničky doprovázíme ukazováním na jednotlivé části těla, o kterých se zpívá.

### 2. Téma

Účastníci se posadí zpět kolem stolu. Navážeme rozhovorem o ochraně těla. Tělo má různé části, jak jsme si již výše připomněli. Na těle nosíme oblečení, to nás chrání před zimou, abychom nenastydli. V zimě nosíme bundy, svetry, ... Účastníci dodávají další kusy oblečení. Slova doprovázíme gesty, jak si dané oblečení a na jakou část těla oblékáme. O tělo se také staráme, aby bylo čisté. Účastníci doplňují jednotlivé úkony tělesné hygieny.

Bůh nám dal toto tělo a my ho máme chránit. Máme se o něj starat. Ale nemáme jen tělo, ale i srdce. To také musíme chránit a starat se o něj. I srdce se může ušpinit, tak jako tělo. Neušpiní se blátem nebo prachem, ale může se pošpinit hrubými řečmi, nevhodnými obrázky nebo filmy. Mnozí lidé si nebezpečí těchto věcí vůbec neuvědomují. Ti už své srdce mají pošpiněné.

Bůh nám však dal stud, ten nás varuje před špatným jednáním. Když budeme dodržovat šesté přikázání a varovat se před hrubými řečmi, nevhodnými obrázky apod., bude naše srdce stále čisté.



K šestému přikázání můžeme připojit i přikázání deváté o čistotě manželství. Toto přikázání se týká maminek a tatínků. Ti si před Bohem slíbili lásku a věrnost až do smrti. Také si mají udržet svá srdce čistá jeden pro druhého. Mají si být věrní a neopouštět se. A když je potkají nějaké těžkosti, Bůh jim dá sílu, aby je překonali.

#### 4. Výtvarná aktivita

Nyní budou účastníci pracovat samostatně. Do jejich práce zasáhneme, jen pokud potřebují naši pomoc.

Každý z účastníků dostane šablonu srdce na bílém papíru. To si vystřihnou. Pomůžeme těm, kteří to nezvládnou. Na jednu stranu účastníci napíší vše, čím se může srdce pošpinit. A tuto stranu si kolem nápisů začerní černou pastelkou, voskovkou nebo tmavou křídou. Na druhou stranu napíší, co nám pomáhá chránit naše srdce. Po obvodu si tuto stranu mohou ozdobit.

#### 5. Závěr

Z malých srdíček vytvoříme společně velké srdce. Pokud je malý počet účastníků, máme předem připravené látkové srdce. Do něj děti položí svá srdíčka. Pokračujeme modlitbou:

**„Bože, děkujeme ti za dar hezkého pohledu na druhé lidi, který pomáhá chránit naše srdce. Ta ti odevzdáváme, protože tě máme rádi.“**

#### **E. Hodnocení průběhu hodiny:**

Na začátku hodiny jsme již nezařazovali ukazovací píseň, vzhledem k délce předchozí aktivity. Byla nahrazena pohybovou aktivitou během rozhovoru o ochraně těla (pantomima při oblékání jednotlivých kusů oblečení).

Při výkladu vyučujícího dávali pozor a soustředili se. Slovo „stud“ jsme zmínili jen okrajově, aby se s tímto pojmem seznámili.

Při rozhovoru o manželství se jeden z účastníků svěřil, že je velmi smutný a těžce nese, když se jeho rodiče pohádají.

Při samostatné práci byli někteří účastníci schopni pracovat sami, někdo však potřeboval pomoc, slovní doprovod.

## 8.8 Sedmé přikázání: „*Nebereme nic, co nám nepatří*“ a desáté přikázání: „*Nezávidíme druhým lidem*“

### A. Teoretický úvod

Toto přikázání zakazuje brát nebo si ponechávat neprávem majetek bližního. S ohledem na obecné blaho požaduje respekt k všeobecnému určení statků a právo na soukromé vlastnictví. (KKC 2401) Nařizuje spravedlnost a lásku v řízení pozemských statků a výtvoru lidské práce.

Krádež, loupež, útisk, zotročování jsou v Bibli uváděna jako provinění vůči bližnímu. Ten má nárok na úctu ke své osobě, ale i svému majetku.

Majetek má umožnit projevení přirozené solidarity mezi lidmi. Sedmé přikázání zakazuje krádeže. To znamená „*uchvácení cizího majetku proti rozumné vůli vlastníka*“. (KKC 2408) Je-li případ naléhavé a zřejmé nutnosti, uspokojení bezprostřední a základní potřeby (potrava, přístřeší, oděv,...), není to krádež.

Dále se týká slibu a dohody. Každá smlouva se má uzavírat a uplatňovat s dobrým úmyslem.

„*Opravdový rozvoj je rozvoj celého člověka*“. (KKC 2461)

Skutky milosrdenství jsou činy lásky. Těmi pomáháme svému bližnímu v jeho tělesných či duchovních potřebách. Skutky duchovního milosrdenství jsou: učit, radit, těšit, posilovat, odpouštět a trpělivě vše snášet. Mezi skutky tělesného milosrdenství patří především: nasycení hladového, péče o člověka bez domova, odívání, navštívení nemocného a vězněného, pohřbení zesnulého. (KKC 2447)

Dát almužnu chudým je hlavním svědectvím bratrské lásky.

Desáté přikázání zakazuje chtivost po majetku bližního. Ta je kořenem ke krádeži, loupeži a podvodu. Proto jej připojujeme k sedmému přikázání. Týká se úmyslu srdce. (KKC 2534)

Závist je potom smutek, který člověk prožívá po majetku druhého. Člověk má nezřízenou touhu zmocnit se cizího majetku. (KKC 2553)

„*Pokřtěný přemáhá závist laskavostí, pokorou a odevzdaností do Boží prozřetelnosti*“. (KKC 2554)

## **B. Cíle hodiny:**

- na základě příběhu O ježkovi a strace účastníci popisují, že nikdo nemá právo nás o naše vlastnictví připravit
- účastníci postupně ocení, že mít druhého rád znamená: nabídnout pomocnou ruku, nemyslet jen na sebe, umět si něco odepřít, omluvit se

## **C. Pomůcky:**

Zelený kruhový šátek, hrající kulička (míček), hnědý šátek, košík – kousky kůry, větvičky s listím, kameny, mech; hnízdo, figurky – straka, ježek, myšky; barevné šátky, výkladový materiál.

## **D. Metodické pokyny:**

Tuto hodinu budeme pracovat především s příběhem a tajemstvím.

### 1. Společně začínáme

Shromáždíme se v kruhu a přivítáme se písní „*Já dám ti ruku svou*“.

(viz. příloha č. V.)

Na slova písně si zatančíme. Začneme my. Podáme ruku účastníku po pravé straně a usmějeme se na sebe, to podá ruku sousedovi stejným způsobem.

Při další sloce se pomalu točíme na pravou stranu. Při poslední se otáčíme na levou stranu.

Posadíme se do kruhu.

### 2. Společně poznáváme svět

Společně nyní rozbalíme kruhový zelený šátek. Než jej položíme na zem, můžeme si s ním hrát. Všichni účastníci drží napnutý šátek, do středu položíme hrací kuličku nebo míček. Pohyby rukou nahoru a dolů, doleva a doprava se míček pohybuje po šátku.

Položíme šátek na zem a zeptáme se, co by to mohlo být.

**To všechno by to mohlo být, ale je to malý palouček.**

Účastníkům ukážeme košík zabalený do hnědého šátku tak, aby nebylo vidět dovnitř.

Účastníci hádají, co v něm asi může být.

Košík pošleme po kruhu. Každý zkusí, jak je těžký, a může hmatat pod šátkem, co tam je. Posloucháme, jak uvnitř něco šustí, ťuká apod.

Košík položíme do středu a děti jej rozbalí.

Uvnitř objevujeme kousky kůry, větvičky, mech, kamínky.

Postupně vytahujeme jednotlivé věci a pojmenujeme je. **To je kůra.** Apod.

Vše pokládáme na šátek tak, aby vznikl strom.

Začneme vyprávět:

**Byl jeden strom. V jeho větvích měla hnízdo straka.** Pošleme po kruhu hnízdo s figurkou straky a poslední z dětí je položí do větví stromu.

**V dutině kmene měl své doupě ježek.** Po kruhu pošleme figurku ježka a položíme ho ke kmeni.

**A u kořenů bydlely dvě myšky.** Děti si podávají po kruhu myšky a položíme je ke kořenům stromu do mechu.

**Ježek měl jednu nejoblíbenější knížku, každý večer před spaním si ji četl. Bez ní by už ani neusnul.**

**Jednoho dne se ježek vydal na návštěvu ke svému bratrovi. Byl pěkný den, tak nechal otevřené okno, ale dveře si zamkl na tři západy.**

**V poledne letěla straka z lupu právě kolem ježkova okna. Hned si všimla, že je otevřené a napadlo ji, že se u ježka v domečku porozhlídne. Odletěla do svého hnízda odložit ukradené věci a snesla se přímo oknem k ježkovi.**

**Zkoumala, zda by se jí něco nelíbilo. A tu ji do oka padla ježkova nejoblíbenější knížka. Už dříve ji ježkovi záviděla a teď ji má přímo pod nosem. Něco jí říkalo, že by měla odejít a knížku tu nechat. Ale straka na nic nedbala, vzala knížku a odletěla i s ní zpět do hnízda.**

**Navečer se vrátil ježek z návštěvy. Byl celý ušlý, po tak dlouhé cestě. Už se těšil do postele. Ale co to! Oblíbená knížka, bez které ježek neusne, byla pryč. Ježek začal prohledávat celý domeček, ale když ji nikde nenašel. Rozplakal se.**

**Ježkův pláč uslyšely myšky. I když byly po celém dnu také hodně unavené, nemeškaly a už klepaly na ježkovy dveře.**

**Ježek je pustil dál a vypověděl jim vše, co se mu stalo.**

**Myšky ježka utěšovaly a nabídly mu pomocnou ruku. Ale knihu také nikde nenašly.**

**Ježek byl smutnější a smutnější. Myšák chtěl ježka rozveselit, tak mu přinesl svoji oblíbenou knihu. Ježek mu poděkoval, ale byl stále smutný.**

**Straka toto počínání zvířátek pozorovala ze svého hnízda. Svědomí ji nedalo vůbec spát. Pořád ji tížila myšlenka, že ježek je smutný kvůli ní.**

**Když už to nemohla vydržet, vzala knihu do zobáku a slétla dolů. Zaklepala na ježkovy dceře. Měla velký strach, jak to dopadne. Ježek, když uviděl svoji oblíbenou knihu, radostí vyskočil a utíkal ke strace. Ježkovi moc omlouvala a prosila za odpuštění. Chvilí přemýšlel, ale když viděl, že straka omluvu myslí upřímně, odpustil ji.**

**Myškám moc poděkoval. Protože mu přišly na pomoc, když potřeboval a nenechaly ho ve smutku samého.**

**Někteří lidé se podobají strace, vezmou si bez dovolení, co se jim líbí, ale nepatří jim. To není správné!**

**Jsou však mezi námi i lidé, kteří jako myšky přiběhnou vždy na pomoc těm, kdo potřebují.**

**Dobrý Bože, uč nás, abychom i my dokázali lidem kolem sebe pomoci, i když se nám nechce.**

### 3. Něco nového vytváříme

Každý z účastníků si vybere jeden barevný šátek. Šátek si rozloží kolem kruhu, na místo, které se jim líbí. Na šátek si pomoci různého výkladového materiálu vytvoří ježka.

Je také možné vyrobit si ježka z papíru.

### 4. Loučíme se

Prohlédneme si vytvořený obraz. Postavíme se do kruhu kolem něj, podáme si ruce a rozloučíme se.

(Texty uvedené v této hodině jsou vlastní.)

### **E. Hodnocení průběhu hodiny:**

Píseň s tancem na počátku hodiny účastníky velice dobře naladila. Hra se zeleným šátkem a hrající kuličkou byla vzhledem ke zhoršené pohyblivosti a koordinaci složitější, ale zaujala. Skupina se ztišila, díky poslouchání znějící kuličky.

Velmi hluboce prožívali tajemství, učili se trpělivosti. Některým účastníkům však dělala problémy práce v tichosti.

Soustředěnost byla podporována nejen příběhem, který účastníky upoutal, ale také průběžnou manipulací s předměty. Možnost poznat, prožít předměty všemi smysly, účastníky velice obohatila. Dobře se dokázali vcítit do smutného a okradeného ježka.

Práce se šátky a netradičním, výkladovým materiálem účastníky také nadchla.

## 8. 9 Osmé přikázání: „Nelžeme“

### A. Teoretický úvod:

Osmé přikázání zakazuje překrucovat, zkreslovat pravdu ve vztazích k druhým. Jako křesťané máme být svědky svého Boha, který je pravda a chce pravdu. (KKC 2464)

Člověk od přirozenosti touží po pravdě, má ji ctít a dosvědčovat. Křesťané se mají držet poznané pravdy a na jejích požadavcích založit celý svůj život. (KKC 2467)

Pravdivostí se nazývá pravda jako správnost jednání a lidské řeči. Je ctností. Svou pravdivost projevujeme ve skutečích, projevujeme ji ve svých slovech, varujeme se dvojakosti, přetvářky a pokrytectví. (KKC2468)

Nejvyšším svědectvím vydané pravdě víry je mučednictví. Tímto způsobem vydává svědectví o pravdě víry a křesťanském učení. (KKC 2473)

Porušením pravdy je křivé svědectví a křivá přísaha. Zvláštní závažnosti nabývá pronesené tvrzení odporující pravdě na veřejnosti. Pokud je proneseno pod přísahou, jedná se o křivou přísahu. Vážně ohrožuje právo a spravedlnost rozsudku. (KKC2476)

Nactiutrhání a pomluva ničí dobrou pověst, čest druhého člověka. Každý má přirozené právo na čest, na úctu a dobrou pověst.

Dále pak lichocení, pochlebování, přitakávání utvrzuje nebo povzbuzuje druhé v jejich špatných skutečích. Lichocení je všední hřích, když se rodí z touhy být milý. Těžkým proviněním je, pokud podporuje těžké hříchy či neřesti. (KKC 2480)

Člověk, který říká nepravdu s úmyslem oklamat, lže. Lež je nejotevřenější urážkou pravdy. Znamená to mluvit nebo jednat proti pravdě. Narušuje vztah nejen člověka k člověku, ale i vztah člověka k Bohu. (KKC 2482, 2483)

*„Lež ... je skutečným násilím spáchaným na bližním“.* Má v sobě zárodek duchovní rozpolcenosti. (KKC 2486)

Každé provinění proti spravedlnosti a pravdě požaduje povinnost odčinění, i když bylo viníkovi odpuštěno. To se týká i provinění proti dobré pověsti. (KKC 2487)

### **B. Cíle hodiny:**

- účastníci rozliší, kdy slova pomáhají a kdy ubližují
- účastníci vyvodí obecné závěry, že nesou odpovědnost za svá slova
- účastníci provedou rozbor konkrétních jednoduchých situací a na jeho základě je seřadí dle významu

### **C. Pomůcky:**

Obrázky (viz. příloha VIII.).

### **D. Metodické pokyny:**

#### 1. Úvod

Na začátku této hodiny si zahrajeme hru na Pantomimu. Účastníci bez použití slov a zvuků budou předvádět např. různá zaměstnání, zvířata, aj. Ostatní hádají, co dotyčný představuje.

Vhodné je, aby se prostřídali všichni a získaly tak zkušenost s vyjadřováním beze slov.

#### 2. Téma

Navážeme rozhovorem o důležitosti slov. Ptáme se, zda bylo jednoduché nebo složité toto vyjadřování. Zda jim bylo příjemné, když jim druhý nerozumí.

Mluvená slova jsou v našem životě velmi důležitá. Díky slovům si vzájemně rozumíme. Slovy můžeme někoho potěšit, pochválit. (Zde můžeme vložit příklad- „Ty jsi byla, Aničko, moc šikovná.“, apod.) Slovy můžeme druhým pomoci, vysvětlit, něco nového naučit. Proto jsou slova významná.

Ale slova mohou také ublížit. Slovy můžeme někomu vyhubovat, slovy se můžeme posmívat, hádat se, mluvit sprostě a dokonce i lhát a pomlouvati.

Bůh chce, abychom si neubližovali ani slovy. Chce, abychom se mezi sebou měli rádi, tak jako on miluje nás. A slovo může někdy tolik ublížit. Nelžeme ani



pravdu nepřekrucujeme. Na nikoho nesvádíme to, co jsme provedli sami. Nepomlouváme a neříkáme o druhých nic špatného.

### 3. Dynamika

Máme předem připravené obrázky (viz. příloha VIII.), které rozložíme na stůl. Účastníci se je pokusí roztrždit do dvou skupin. Kdy slova pomáhají a kdy slova škodí. K jednotlivým obrázkům vymyslí příběh nebo se alespoň s pomocí vyučujícího mohou pokusit popsat situaci znázorněnou na obrázku.

### Obměna:

Jednotlivě nebo ve skupinkách se pokusí vymyslet příběhy, kdy slova pomáhají a kdy slova škodí. Mohou se svěřit i se svými osobními zkušenostmi. Je velmi pravděpodobné, že budou mít spoustu zážitků, kdy jim někdo právě slovy ublížil, rozesmutněl. Je vhodné tyto jejich prožitky vyslechnout, poskytnout jim možnost svěřit se.

### 4. Závěr

Ve středu stolu máme rozdělené obrázky situací, kdy slova ubližují a kdy pomáhají. Každý z účastníků má možnost svými slovy Bohu svěřit, co ho trápí, za co chce poděkovat, poprosit. Nenutíme ty, kteří se stydí. Modlitbu můžeme uvést slovy:

**„Bože, děkujeme Ti za slova, která nás potěší, povzbudí. Prosíme, pomáhej nám, ať svými slovy druhým lidem neubližujeme.“**

### **E. Hodnocení průběhu hodiny:**

Úvodní hra se účastníkům příliš nevedla. Na jejím příkladu poznali, že je těžké dorozumět se beze slov. Mají mnoho zkušeností se slovy, která pomáhají. To dokazují i navzájem mezi sebou např., když se v průběhu hodin vzájemně podporují, chválí, snaží se navzájem potěšit. Ale během rozhovoru o lidských slovech se ukázalo, že mají také mnoho zkušeností s hádkami a slovy, která ubližují.

Popsat jednotlivé situace na obrázcích zvládla většina účastníků i jejich následné rozřídění do skupin. Něktěrym se povedlo i vymyslet příběh k daným obrázkům.

## ZÁVĚR

Praktickou částí, vytvořením a provedením didaktického projektu, jsme si potvrdili daný cíl diplomové práce. Zjistili jsme, že existují nábožensko-pedagogické možnosti rozvíjející mravní jednání u osob s mentálním handicapem. K rozvoji mravního jednání jsme při didaktických aplikacích využili hru, práci s Biblickým textem, koláž, vyprávění příběhu, otázky, práci s pracovním listem, bibliografické impulsy - životopis svatých, práci s obrazovým materiálem, řízený rozhovor, výtvarné aktivity, samostatnou práci, práci ve skupině, pantomimu, náboženskou pedagogiku celistvé výchovy Franze Ketta.

S ohledem na vývojovou psychologii a didaktiku mentálně retardovaných se nám jeví jako nejvhodnější nábožensko-pedagogickou možností k rozvoji mravního jednání právě náboženská pedagogika celistvé výchovy Franze Ketta a Esther Kaufmannové.

Zcela odpovídá na požadavky taxonomie psychomotorických cílů: imitace, manipulace, zpřesňování, koordinace, automatizace. Tato pedagogika upevňuje zvědavost, podněcuje neustálé objevování nového, manipulaci s novými předměty. Její struktura hodiny je kombinovaná, tzn. střídání různých činností, je zde potvrzena zásada názornosti – práce všemi smysly. Velmi kladně hodnotíme právě práci se symboly, které mají zástupnou funkci za abstrakci. Dále pak zapojení různých složek výchovy během jedné vyučovací jednotky; rozvíjí tvořivost, estetické cítění. Klade důraz na socializaci - uvědomění si vlastní osoby „Já“, „Ty“, „My“ všichni dohromady a s námi „Bůh“.

*„Moudré svědomí nepoužívá jen rozum, nýbrž především „srdce“. Je záležitostí celé bytosti.“* Nikdy sice osoby s mentální retardací nedosáhnou takových rozumových schopností jako jedinec bez handicapu, mají však oproti nám jednu velkou výhodu, mají velké srdce. Vyjadřují spontánně své city a jsou bezelstní, takže otevřeně přijímají nabídku vnímat druhé lidi jako důležité a dělit se s nimi.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

*Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona.* 6. přeprac. vyd. Česká biblická společnost, 1995. ISBN 80-85810-08-5.

BIČ, M.; POKORNÝ, P. *Co nevíš o Bibli: Úvod do studia Starého a Nového zákona.* Praha: Česká biblická společnost, 1997. 173 s. ISBN 80-85810-15-8.

CLAYCOMBOVÁ, P. *Školka plná zábavy.* Přel. J. Bumbálek. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1999. 246 s. Přel. z: *The Busy Classroom.* ISBN 80-7178-316-1.

DŘÍMAL, L. *Katecheze jako výchova víry.* Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o., 2002. 43 s. ISBN 80-7266-122-1.

HELLER, J. *Hlubinné vrty: Rozbory biblických statí a pojmů.* Praha: Kalich, 2008. 316 s. ISBN 978-80-7017-083-3.

*Katechismus katolické církve.* Přel. J. Koláček. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002. 793 s. Přel. z: *Catéchisme de l'Église catholique.* ISBN 80-7192-473-3.

LANGER, S. *Mentální retardace.* 3. přeprac. vyd. Hradec Králové: Kotva, 1996. ISBN 80-900254-8-X.

LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře.* 2. dopln. vyd. Praha: AVICENUM, 1991. 284 s. ISBN 80-201-0098-7.

MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí.* 3. přeprac. vyd. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2001. 147 s. ISBN 80-86022-92-7.

MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska.* 2. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1998. 85 s. ISBN 80-85931-60-5.

MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství.* Praha: SPS, 1998. 131 s. ISBN 80-86-198-00-7.

MUCHOVÁ, L. *Cíle a cesty: Metody, cíle a prostředky vyučování z pohledu obecné didaktiky pro učitele náboženství.* Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o., 1996. 138 s. ISBN neuvedeno.

MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky.* 2. přeprac. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o., 1994. 245 s. ISBN neuvedeno.

NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy.* Olomouc: UP,

- Pedagogická fakulta, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2006. Uvedení do speciální pedagogiky, 95 – 102. ISBN 80-7315-120-0.
- PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, spol.s.r.o., 2006. 208 s. ISBN 80-86633-40-3.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. et al. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: UP, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
- ŘÍČAN, P.; KREJČOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1995. 400 s. ISBN 80-7169-168-2.
- SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*. Ein Darstellungs- und Interpretationsversuch. RPA Verlag: Landshut, 1996.
- SMAHEL, R. *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte v křesťanské rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o., 1993. 119 s. ISBN neuvedeno.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2006. ISBN 80-7367-060-7.
- VÁGNEROVÁ, M.; VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1994. 115 s. ISBN 80-7066-384-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VALENTA, M.; MÜLLER, O. et al. *Psychopedie*. 3. dopl. vyd. Praha: PARTA, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.
- VAŠEK, Š. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiaientia, s.r.o., 2003. 210 s. ISBN 80-968797-0-7.
- VÍTKOVÁ, M. et al. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- Výklady ke Starému zákonu: I. Zákon (Gn – Dt)*. Praha: Kalich, 1991. 600 s. ISBN 80-7017-408-0.

WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*. Praha: Zvon, 1998. 366 s. ISBN 80-7021-292-6.

*Život z víry: Překlad 2. dílu katolického katechismu pro dospělé*. 2. vyd. České Budějovice: Teologická fakulta JU, 2005. 353 s. ISBN 80-7040-809-X.

MACHÁČKOVÁ, P. *Využití náboženské pedagogiky celistvé výchovy v praxi ČCE* [online]. Benešov: Svatojánská kolej, Vyšší odborná škola pedagogická. Absolventská práce, 2006 [cit. 2009-05-10]. 65 s. Dostupné na WWW: <<http://www.katecheze.wc/dokumenty/absolventka.pdf>>.

*Náboženská pedagogika celistvé výchovy Franze Ketta a Esther Kaufmannové* [online]. Ostrava: Centrum pro katechezi, Kostelní náměstí 1, 72802 1, © 2006 – 2009, poslední aktualizace 09. květen 2009 [cit. 2009-05-10]. Dostupné na WWW: <<http://pedagogika.archa.info/pomucky.html>>.

KETT, F. *Die Pädagogik der RPP in Stichpunkten* [online]. Gröbenzell: Irisstrasse 4, D-82194, poslední aktualizace 13. květen 2009 [cit. 2009-05-13]. Dostupné na WWW: <<http://www.franz-kett.de/rpp.html>>.

MUCHOVÁ, L. *Může psychologická věda pomoci při výchově křesťanského svědomí* [online]? Teologické texty: Časopis pro teoretické a praktické otázky teologie, č. 2, 2002 [cit. 2009-05-13]. Dostupné na WWW: <<http://www.teologicketexty.cz/casopis/2002-2/Muze-psychlogicka-veda-pomoci-pri-vychove-krestanskeho-svedomi.html>>.

## SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha I.: Deklarace OSN o právech lidí s mentálním postižením
- Příloha II.: Pomůcky a materiál NPCV
- Příloha III.: Desatero
- Příloha IV.: Desky Desatera
- Příloha V.: Písničky
- Příloha VI.: Pracovní list: Rodina
- Příloha VII.: Příkázání páté
- Příloha VIII.: Osmé přikázání

## PŘÍLOHY

### Příloha I.:

#### **Deklarace OSN o právech lidí s mentálním postižením**

Deklarace byla vyhlášena na Valném shromáždění OSN dne 20. prosince 1971.

Valné shromáždění vyhlašuje tuto deklaraci o mentálně retardovaných a současně žádá národní a mezinárodní organizace, aby zabezpečily, že tato deklarace bude sloužit na ochranu těchto práv:

1. Mentálně postižený má mít v nejvyšší možné míře **stejná práva jako ostatní lidské bytosti**.
2. Mentálně postižený má **právo na zdravotní péči** a vhodnou fyzikální terapii, jakož i na takovou výchovu, readaptaci a vedení, které mu umožní rozvinout v maximální možné míře jeho možnosti a schopnosti.
3. Mentálně postižený má **právo na ekonomické zabezpečení a slušnou životní úroveň**. Má plné právo podle svých možností produktivně pracovat nebo se zabývat jinou užitečnou činností.
4. Pokud je to možné, má mentálně postižený **žít v kruhu své vlastní rodiny** nebo v rodině opatrovníka a účastnit se různých forem společenského života. Proto má být rodině, ve které žije, poskytována pomoc. Je-li jeho umístění do specializovaného zařízení potřebné, mají být prostředí a podmínky života v něm tak blízké normálním podmínkám života, jak je to jen možné.
5. Mentálně postižený má **právo na kvalifikovaného opatrovníka**, pokud to vyžaduje ochrana jeho dobra a zájmů.
6. Mentálně postižený má **právo na ochranu před jakýmkoli vykořisťováním, zneužíváním nebo ponižujícím zacházením**. Je-li předmětem soudního stíhání, má mít právo na zákonný proces s plným uznáním svého stupně odpovědnosti, který vyplývá z jeho mentálního stavu.
7. Jestliže někteří postižení nejsou schopni účinně využívat souhrnu svých práv v důsledku hloubky svého postižení a jestliže se ukáže potřeba omezit tato práva buď částečně, nebo úplně, pak musí postup používaný za účelem omezení nebo zrušení těchto práv chránit postiženého zákonně proti jakékoli formě zneužití. Tento postup by měl být založen na hodnocení kvalifikovaných znalců, kteří by



posoudili sociální způsobilost postiženého. Omezení nebo zrušení práv má být podrobena periodickým revizím a **musí být odvolatelné u vyšších institucí.**

(zdroj: <http://www.helpnet.cz/dokumenty/deklarace-prav/291-3>)

## Příloha II.: Pomůcky a materiál NPCV



(zdroj:<http://pedagogika.archa.info/pomucky.html>)

## Příklady práce s výkladovým materiálem



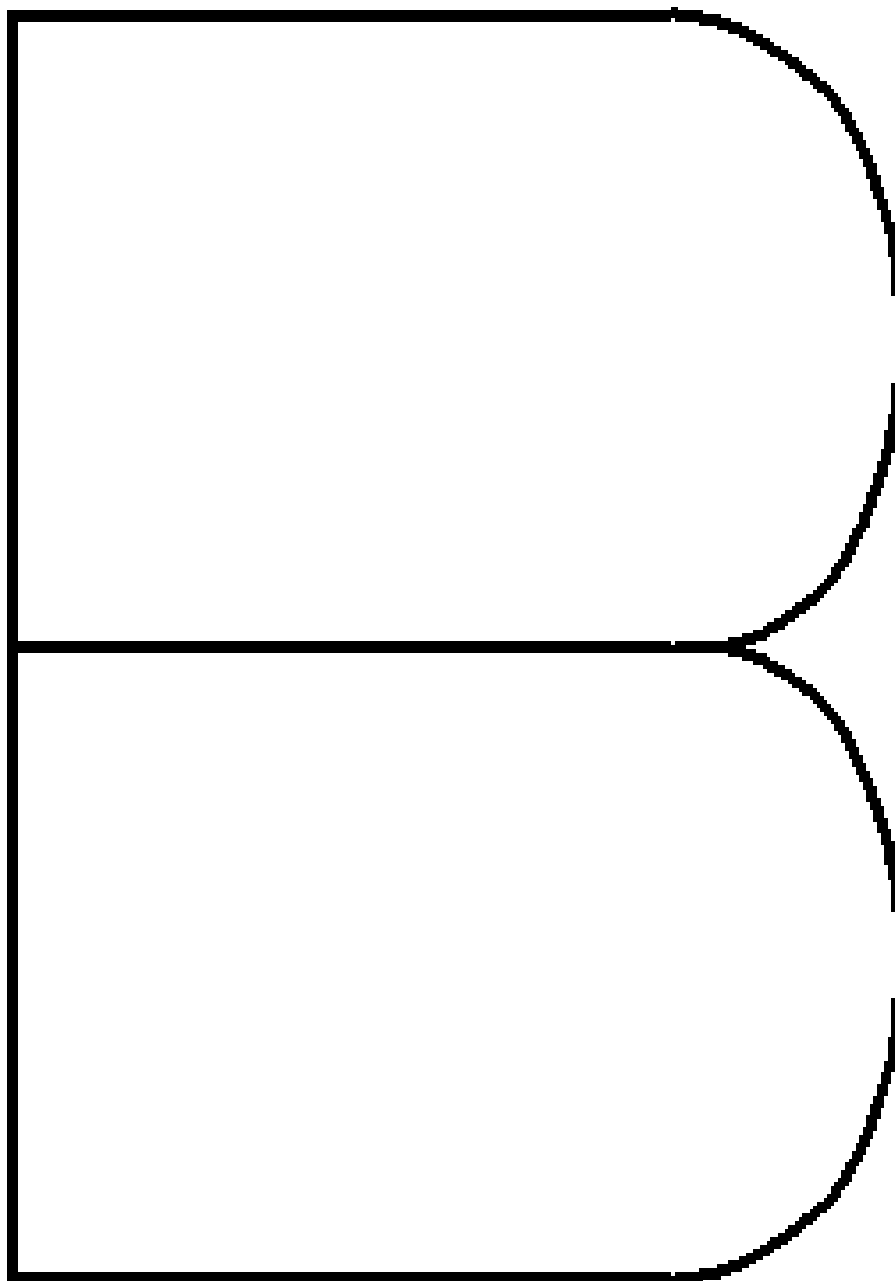
(zdroj: <http://franz-kett.de/rpp.html>)

## Příloha III.: Desatero

Ex 20,2-17	Dt 5,6- 21	Katechetická formule
Já jsem Hospodin, tvůj Bůh; já jsem tě vyvedl z egyptské země, z domu otroctví.	Já jsem Hospodin, tvůj Bůh; já jsem tě vyvedl z egyptské země, z domu otroctví.	Já jsem Pán, tvůj Bůh:
Nebudeš mít jiného boha mimo mne.	Nebudeš mít jiného boha mimo mne.	1. Nebudeš mít jiné bohy mimo mne. (Neuctívej jiné bohy)
Nezobrazíš si Boha zpodoběním něčeho, co je nahoře na nebi, dole na zemi nebo ve vodách pod zemí. Nebudeš se ničemu takovému klanět ani tomu sloužit. Já jsem Hospodin, tvůj Bůh, Bůh žárlivě milující. Stíhám vinu otců na synech do třetího i čtvrtého pokolení těch, kteří mě milují a má přikázání zachovávají. Nezneužiješ jména Hospodina, svého Boha. Hospodin nenechá bez trestu toho, kdo by jeho jméno zneužíval.	Nezobrazíš si Boha zpodoběním něčeho, co je nahoře na nebi, dole na zemi nebo ve vodách pod zemí. Nebudeš se ničemu takovému klanět ani tomu sloužit. Já jsem Hospodin, tvůj Bůh, jsem Bůh žárlivě milující. Stíhám vinu otců na synech i do třetího a čtvrtého pokolení těch, kteří mě nenávidí, ale prokazují milosrdenství tisícům pokolení těch, kteří mě milují a má přikázání zachovávají. Nezneužiješ jména Hospodina, svého Boha. Hospodin nenechá bez trestu toho, kdo by jeho jména zneužíval.	2. Nevezmeš jména Božího nadarmo. (Nezneužívej Boží jméno).
Pamatuj na den odpočinku, že ti má být svatý. Šest dní budeš pracovat a dělat všechnu svou práci. Ale sedmý den je den odpočinku Hospodina, tvého Boha. Nebudeš dělat žádnou práci ani ty ani tvůj syn a tvá dcera ani tvůj otrok a tvá otrokyně ani tvé dobytce ani tvůj host, který žije v tvých branách. V šesti dnech učinil Hospodin nebe i zemi, moře a všechno, co je v nich, a sedmého dne odpočinul. Proto požehnal Hospodin den odpočinku a oddělil jej jako svatý.	Dbej na den odpočinku, aby ti byl svatý, jak ti přikázal Hospodin, tvůj Bůh. Šest dní budeš pracovat... ani tvůj host, který žije v tvých branách, aby odpočinul tvůj otrok a tvá otrokyně tak jako ty. Pamatuj, že jsi byl otrokem v egyptské zemi a že tě Hospodin, tvůj Bůh, odtud vyvedl pevnou rukou a vztaženou paží. Proto ti přikázal Hospodin, tvůj Bůh, dodržovat den odpočinku.	3. Pomni, abys den sváteční světil. (Zasvěť jeden den v týdnu Bohu)
Cti svého Otce a svou matku, abys byl dlouho živ na zemi, kterou ti dává Hospodin, tvůj Bůh	Cti svého otce i matku, jak ti přikázal Hospodin, tvůj Bůh, abys dlouho byl živ a dobře se ti vedlo na zemi, kterou ti dává	4. Cti otce svého i matku svou, abys dlouho živ byl a

	Hospodin, tvůj Bůh.	dobře se ti vedlo na zemi.
Nezabiješ.	Nezabiješ.	5. Nezabiješ. (Nebudeš vraždit).
Nesesmilníš.	Nesesmilníš.	6. Nesesmilníš. (Měj v úctě lásku mezi mužem a ženou).
Nepokradeš.	Nepokradeš.	7. Nepokradeš. (Nezcižuj majetek druhých lidí).
Nevydáš proti svému bližnímu křivé svědectví. Nebudeš dychtit po domě svého bližního.	Nevydáš proti svému bližnímu falešné svědectví.	8. Nepromluvíš křivého svědectví. (Nemluv o jiných lidech nepravdivě).
Nebudeš dychtit po ženě svého bližního ani po jeho otroku nebo po jeho otrokyni ani po jeho býku ani po jeho oslu, vůbec po ničem, co patří tvému bližnímu.	Nebudeš dychtit po ženě svého bližního. Nebudš toužit po domě svého bližního ani po jeho poli ani po jeho otroku ani po jeho otrokyni ani po jeho býku ani po jeho oslu, vůbec po ničem, co patří tvému bližnímu.	9. Nepožádáš manželky bližního svého. (Měj v úctě lásku mezi mužem a ženou). 10. Nepožádáš statku bližního svého. (Nezcižuj majetek druhých lidí).

**Příloha IV.: Desky Desatera**



## Příloha V: Písničky

### 11. Já jsem tu

Hudba: FK  
český text: EM podle FK

Refr.: Já jsem tu, já jsem tu, já jsem tu, je to  
tak, je to tak, o - prav - du. du. 1. A - ni  
vpředu, a - ni vzadu, a - ni vlevo, a - ni vpravo, nikde  
Fism

Ref: jinde, já jsem tu, jsem tu o - prav - du.

2. Já mám hlavu, já mám srdce, já mám nohy, já mám ruce,  
celým tělem já jsem tu, jsem tu opravdu.

Ref:

3. Abych hmatal, abych viděl, abych číchal, abych slyšel,  
abych zpíval, já jsem tu, jsem tu opravdu.

Ref: Já jsem tu, já jsem tu, já jsem tu, je to tak, je to tak, opravdu.

Ty jsi tu, ty jsi tu, ty jsi tu, je to tak, je to tak, opravdu.

My jsme tu, my jsme tu, my jsme tu, je to tak, je to tak, opravdu.

Bůh je tu, Bůh je tu, Bůh je tu, je to tak, je to tak, opravdu.

Hudba: FK  
český text: EM podle FK

### 10. Já dám ti ruku svou

Já dám ti ru - ku svou, ty dej mi ru - ku svou;  
ru - ce si po - dá - me, spo - lu se set - ká - me,  
spo - lu se set - ká - me.

V1: Já dám ti ruku svou, ty dej mi ruku svou;  
nic nás nerozdělí, ty zůstaneš se mnou,  
ty zůstaneš se mnou.

V2: . . . . . ty jsi tady se mnou.

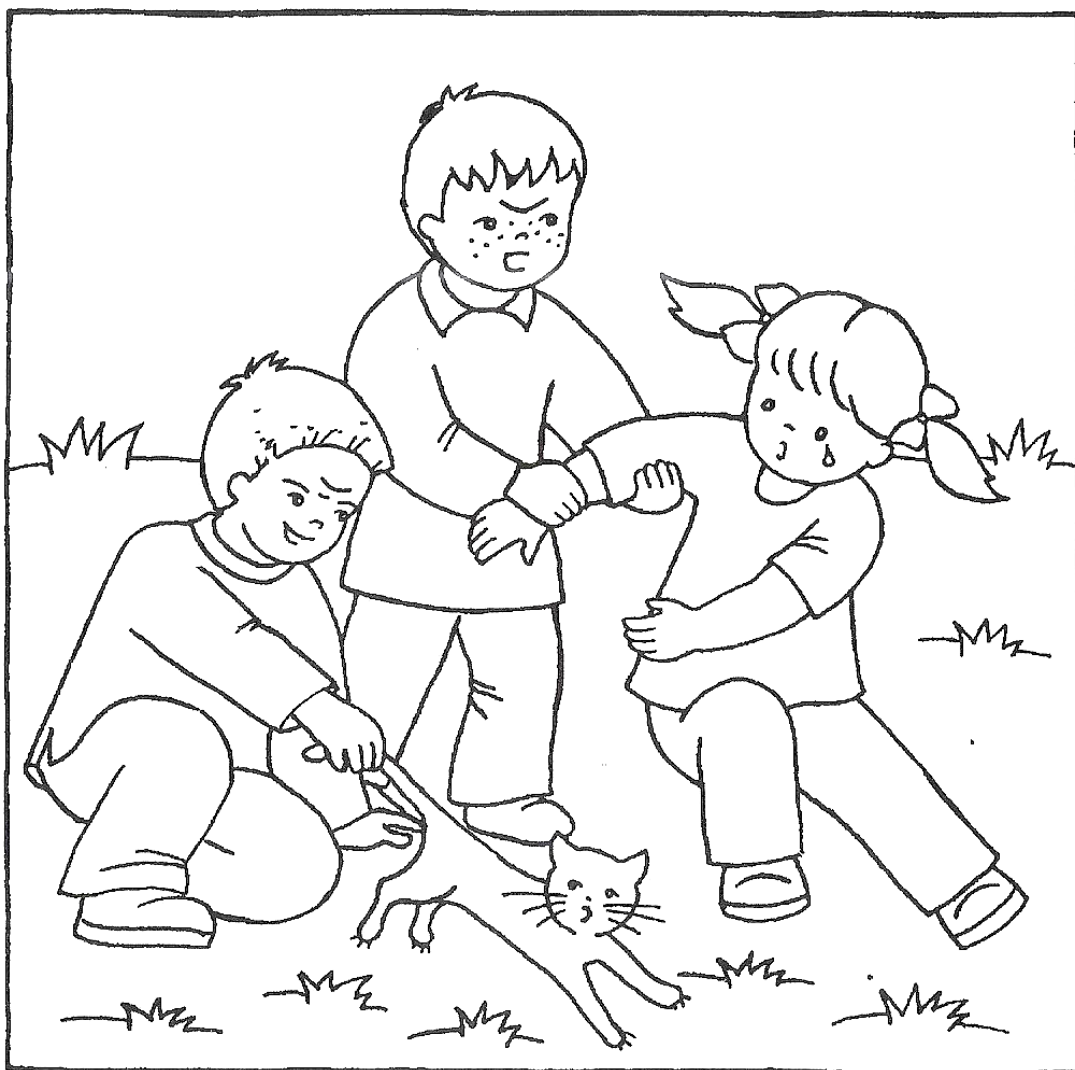
(zdroj: *Já jsem tu: Písně pro děti a dospělé*)

## Moje rodina



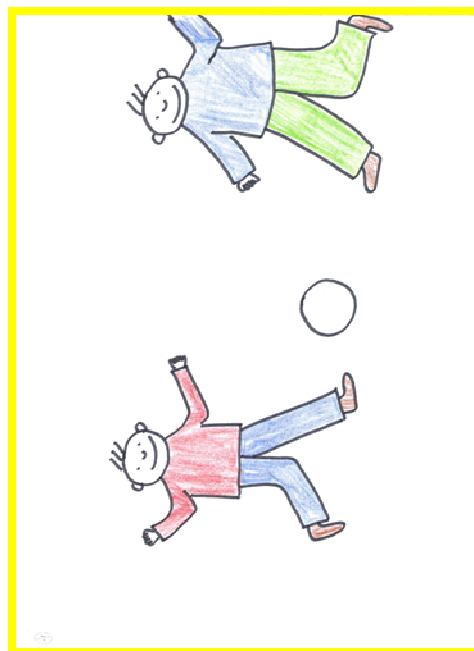
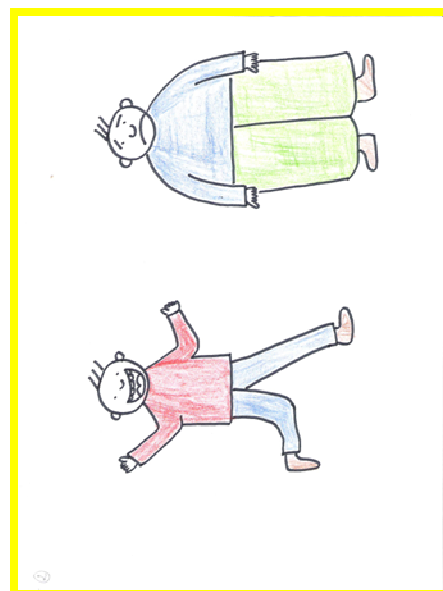
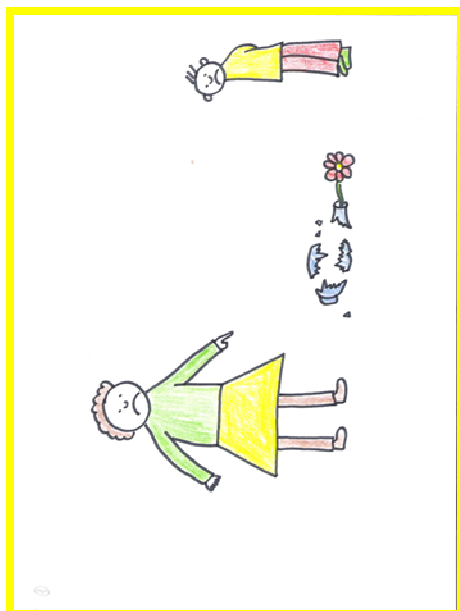
*Děkuji ti Bože, že jsi mi dal mou rodinu- rodiče, sourozence,  
prarodiče. Nemusím být tady na zemi sám. Mám někoho kdo se o mne  
stará, kdo mne ma rád!*

Příloha VII.: Příkázání páté





**Příloha VIII.: Osmé přikázání**



## ABSTRAKT

PŘÍBORSKÁ, T. *Křesťanská etika jako téma náboženské výchovy mentálně handicapovaných osob*. České Budějovice 2009. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

**Klíčová slova:** speciální pedagogika, mentální retardace, didaktika osob s mentálním postižením, náboženská pedagogika / náboženské pedagogiky celistvé výchovy, svědomí, Desatero Božích přikázání

Práce se zabývá nábožensko-pedagogickými možnostmi rozvíjející mravní jednání u mentálně handicapovaných se zaměřením na Desatero Božích přikázání. Teoretická část definuje základní pojmy, rozdělení a specifikace z odvětví speciální pedagogiky, psychopedie, didaktiky mentální retardace, náboženské pedagogiky, didaktiky etické výchovy a křesťanské morálky.

Praktická část se věnuje metodickým postupům náboženské výchovy zpracovaných v didaktickém projektu, konkrétně didaktickým aplikacím. Tyto přípravy vycházejí z Desatera Božích přikázání, jak je charakterizuje KKC. S ohledem na vývojovou psychologii, didaktiku mentálně retardovaných a hodnocení didaktického projektu se jeví jako nejvhodnější nábožensko-pedagogickou možností k rozvoji mravního jednání náboženská pedagogika celistvé výchovy Franze Ketta a Esther Kaufmannové.

## **ABSTRACT**

**Christian ethics as a theme for religious educating mentally handicapped persons.**

**Keywords:** special pedagogy, mental retardation, didactics of persons with mental handicaps, religious pedagogy / religious pedagogy of integrated education, conscience, the Ten Commandments.

This paper focuses on the possibilities of religious-pedagogy developing moral actions of the mentally handicapped mainly through the Ten Commandments. The theoretical part defines the basic terminology, divisions and specifications of special pedagogy, psychopedia, didactics of mental retardation, religious pedagogy, didactics of ethic education and Christian moral.

The practical part deals with methodical procedures of religious education compiled into a didactic project, specifically didactic applications. The basics origin from the Ten Commandments as characterized in KKC. With regards to development psychology, didactics of mental retardation and the evaluation of the didactic project, the most suitable possibilities of religious-pedagogy developing moral actions seems to be the religious pedagogy of integrated education of Franz Kett and Esther Kaufmann.