



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Vztah dětí mladšího školního věku z katolických rodin k víře

Vypracovala: Eliška Grulichová
Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.

České Budějovice 2021

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Zdeňce Bajgarové, Ph.D. za milé a trpělivé vedení, udělování cenných rad a připomínek, které dopomohly k vytvoření této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem dětským respondentům za ochotu vtáhnout mě do svého světa víry a jejich rodičům, kteří s účastí na výzkumu ochotně souhlasili a poskytli podmínky pro uskutečnění rozhovorů. Velké díky také patří mé rodině a přátelům, kteří věnovali svůj čas korekturám této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma „Vztah dětí mladšího školního věku z katolických rodin,“ 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů, práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Eliška Grulichová

NÁZEV PRÁCE: Vztah dětí mladšího školního věku z katolických rodin k víře

AUTOR PRÁCE: Eliška Grulichová

VEDOUCÍ PRÁCE: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.

POČET STRAN: 80

ABSTRAKT: Prezentovaná bakalářská práce se věnuje problematice dětské víry. Konkrétně se zaměřuje na vztah dětí mladšího školního věku z katolických rodin k víře praktikované v jejich rodinách. Teoretická část shrnuje schopnosti, kterých děti tohoto věku dosahují v kognitivním, morálním, emočním a sociálním vývoji, a dále tyto poznatky rozšiřuje o souvislosti s jejich náboženským životem. Poslední dvě kapitoly se následně věnují přístupům ke zkoumání vývoje religiozity a socializace víry (především v rodinách). Empirická část hledala odpověď na otázku, jak děti mladšího školního věku z katolických rodin vnímají víru praktikovanou v jejich rodinách. Toho se dosáhlo za využití kvalitativního designu výzkumu: vícečetné případové studie. Data byla získána prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s dětmi ve věku od devíti do jedenácti let. Jejich přepisy prošly následnou analýzou pomocí otevřeného kódování. Práce data prezentuje technikou vyložení karet ve vzájemném porovnávání v rámci jednotlivých kategorií (sociální vlivy na dětskou víru, vysvětlování si náboženských rituálů, vnímání náboženských pravidel, prožívání náboženské víry a vztahování se k náboženským entitám - Bohu, Ježíši, Panně Marii a Duchu svatému). Zjistilo se, že v náboženském životě dětí tohoto věku hraje významnou roli rodina. Děti se identifikují s rolí křesťana i s pravidly, která z ní plynou. Zpověď a modlitba jim slouží ke komunikaci s Bohem a náboženskými entitami, zároveň jsou vnímány jako pomoc proti špatným pocitům a strachu. Děti pozitivně vnímají náboženské bytosti a popisují je antropomorfickými i abstraktními pojmy. Také se ukázalo, že prožívání náboženských rituálů a jejich chápání odpovídá teoriím kognitivního, morálního i emočního vývoje uvedených v teoretické části práce.

Klíčová slova: mladší školní věk, religiozita, náboženská víra, socializace víry, Bůh, modlitba, zpověď

TITLE: The relationship of children from catholic families to faith in middle childhood

AUTHOR: Eliška Grulichová

SUPERVISOR: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.

NUMBER OF PAGES: 80

ABSTRACT: The presented bachelor thesis explores the problematics of children's faith. Specifically, it is focused on the relationship of children from catholic families to faith in middle childhood. The theoretical part sums up capabilities which have been achieved in cognitive, moral, emotional and social development by children. The knowledge are extended by a context of children's religious life. Two last chapters focus on the approach to an exploration of the development of religiosity and to socialization of a faith. The empirical part was looking for an answer to the question: how do the children in middle childhood from catholic families perceive the faith of their family. It was achieved through the qualitative design of a research: the multiple case study. The data were collected up by in-depth semi-structured interviews with children in the age range between nine and eleven years. Thereafter, they were analyzed by an open coding process. The thesis presents these data by the card unloading technique in comparison within each one category (the social influence to the infantile faith, the children's explanation of some religious rituals, the perception of the religious rules, the experience of the religious faith and the perception of devotional entities – the God, Jesus Christ, Virgin Mary and the Holy Spirit). It was found that family is an important part of children's (in the middle childhood) religious life. The children identify themselves as Christians and acknowledge the Christian's rules without conflict. They use the confession and the praying for communication to God and for religious entities and for help against bad feelings and fear too. Children positively perceive religious entities and describe them through anthropomorphic and abstract concepts. It also turned out that children's experience and an explanation of the religion correspond to theories of cognitive, moral and emotional development which are described in the theoretical part.

Key words: middle childhood, religiosity, religious faith, socialization of faith, God, praying, confession

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Mladší školní věk	10
1.1 Kognitivní vývoj	11
1.1.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje	12
1.1.2 Goldmanova teorie vývoje náboženského myšlení	12
1.1.3 Koncepce náboženské identity od Elkinda	13
1.2 Morální vývoj.....	14
1.2.1 Piagetova teorie morálky	15
1.2.2 Kohlbergova stadia morálního vývoje.....	16
1.2.3 Fowlerova stadia víry.....	17
1.2.4 Religiózní vývoj podle Fritze Osera	19
1.3 Emoční vývoj	21
1.4 Socializace.....	24
1.4.1 Eriksonova teorie psychosociálního vývoje	25
2 Možné přístupy k vývoji religiozity	26
3 Socializace víry	28
3.1 <i>Attachment</i> a víra.....	29
3.2 Komunikace o víře	31
EMPIRICKÁ ČÁST	33
4 Metodologie výzkumu.....	33
4.1 Cíl práce	33
4.2 Kvalitativní výzkum.....	33
4.3 Výzkumná otázka.....	33
4.4 Výzkumný soubor	34
4.5 Metoda sběru dat.....	35
4.6 Analýza dat.....	36

4.7	Etika výzkumu	36
5	Výsledky.....	37
5.1	Sociální vlivy na vztah k víře.....	37
5.2	Vysvětlování si náboženských rituálů.....	39
5.3	Prožívání náboženské víry	43
5.4	Vnímání náboženských pravidel.....	46
5.5	Vztah k náboženským entitám	49
5.5.1	Vnímání Boha	49
5.5.2	Vnímání Ježíše	52
5.5.3	Vnímání Panny Marie	54
5.5.4	Vnímání Ducha svatého.....	56
6	LIMITY VÝZKUMU.....	57
7	DISKUSE	58
	ZÁVĚR	62
	ZDROJE.....	64
	SEZNAM TABULEK	69
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	69
	SEZNAM PŘÍLOH.....	69
	PŘÍLOHY	70

ÚVOD

Dětská náboženská víra. Jak vypadá? Existuje vůbec? Tato myšlenka mě poprvé napadla jednoho zimního dne minulého roku, kdy jsem mluvila s devítiletým chlapcem. Rozhovory s dětmi jsem vždy vnímala a stále považuji za přínosné a osvěžující, protože děti se nebrání nejrůznějším originálním myšlenkám, které dospělí okamžitě zavrhnou. Domnívám se, že při pozorném naslouchání nám „velkým“ mohou ukázat mnohdy nový a neobyčejný pohled na všední věci. Ale abych se vrátila zpět k chlapci... V rámci běžné konverzace jsme se dostali na téma Bůh, o kterém se chlapec rozpovídal. V tu chvíli mě zaujalo, že o této abstraktní bytosti devítileté dítě uvažuje a má na ni názor. Samotná víra mi vzdálená není. Pocházím z katolické rodiny a jsem praktikující křesťankou. A tak jsem si při mších začala více všimnout dětí. Viděla jsem jejich nadšení při zpěvu, vnímání důležitosti úlohy ministranta, ale i vzdychání z nudy a nedočkavou touhu po zaznění závěrečného požehnání, aby konečně mohly na hřiště nebo domů na oběd. „Co si z návštěvy kostela odnášejí?“ problesklo mi hlavou. „Jak o náboženství a víře uvažují?“ Začala jsem si pokládat další otázky. A takto vedla má cesta k psychologii náboženství, konkrétně k tématu dětské víry z pohledu dětí z katolických rodin. Když jsem se rozhodla věnovat bakalářskou práci, uvědomila jsem si, že vstupuji do oblasti, která je v České republice jen málo probádaná. Zahraniční výzkumy existují, ale i přesto tato oblast není uspokojivě prozkoumána. Nutno také připomenout, že zjištění pocházející z Polska, Finska nebo USA nemusí platit pro českou společnost. Svoji práci tak chci pomoci ke zmapování tématu dětské víry v českém prostředí.

Tato práce se zaměřuje na vztah dětí k víře. Jde o snahu dozvědět se, jak o ní děti uvažují. Teoretická část prezentuje teorie kognitivního, morálního, emocionálního a sociálního vývoje. Ukazuje, v jaké fázi se děti mladšího školního věku nacházejí. Zároveň tyto poznatky propojuje s vývojem religiozity. V dalším úseku stručně představuje vědecké přístupy k vývoji náboženského uvažování a chování. Nakonec předkládá výzkumy zabývající se socializací víry zaměřené převážně na roli rodiny v tomto procesu. Tento prostor je především věnován vlivu komunikace a *attachmentu* na víru. Empirická část se věnuje vztahu dětí mladšího školního věku z praktikujících katolických rodin k víře. Snaží se ho popsat na základě dat získaných prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s dětmi mladšího školního věku, protože kdo jiný by měl o jejich víře mluvit spíše než samy děti? Nejvýznamnější poznatky z výzkumné části jsou v následné diskusi porovnány s odbornou literaturou a studii.

Hlavním účelem této práce je vstoupit do problematiky dětské víry v České republice a „rozhrnout mlhu“, která toto abstraktní téma obklopuje. Výsledky tak především podají podněty k dalším výzkumům a ukáží možnosti a oblasti, na které se lze v budoucnu zaměřit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Mladší školní věk

Mladší školní věk je období života, během kterého dítě navštěvuje první stupeň základní školy. Zahajuje ho nástup povinné školní docházky, který se považuje za oficiální vstup do společnosti. Na to, jaký vztah má dítě v tomto věku k víře, a zda vůbec, existuje nespočet názorů, avšak nemnoho studií. Religiozita¹ dětí tak není příliš probádanou oblastí. V následující části kapitoly o mladším školním věku se věnuji jednotlivým oblastem této části života v rámci kognitivního, morálního, emočního a sociálního vývoje. Na počátku bych však chtěla stručně toto období charakterizovat pro obecnější představu a také vysvětlit, jak s termínem mladší školní věk v této práci pracuji (Langmeier & Krejčířová, 2006; Rottman & Kelemen, 2012; Vágnerová, 2012).

Děti mladšího školního věku se přibližně pohybují **mezi šestým a dvanáctým rokem života**. Toto období končí, když se vynořují první známky dospívání po fyzické i psychické stránce. Samo o sobě ale nepředstavuje žádný sociální či biologický mezník. Jde o dobu, kdy se dítě rozvíjí především po psychické stránce. Mladší školní věk někdy bývá členěn na další dvě etapy: mladší školní věk (šest až osm let) a střední školní věk (devět až dvanáct let). V této práci označení mladší školní věk používám pro období od šestého do dvanáctého roku. Mladší školní věk není považován za časový úsek obsahující převratné a bouřlivé změny. Podle psychoanalytiků mají děti v mladším školním věku ukončenou jednu část psychosexuálního vývoje ještě před vstupem do školy. Jiné studie ale prokazují, že lidský vývoj je kontinuální, trvalý a plynulý a tak během tohoto období dochází k řadě změn, jež mohou být pro budoucnost jedince zásadní (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012).

Přibližně první dva roky mladšího školního věku se dítě adaptuje na život ve škole, vyznačuje se nestálostí a mnoha rozpory. Bývá zranitelnější, a proto je pro něj velmi důležitá podpora ze strany dospělých (rodičů, učitelů apod.). V tomto období se adaptuje na svou novou sociální roli a naučí se základy vzdělanosti (čtení, psaní, počítání). Ve druhé etapě tohoto životního období si začíná vytvářet své vlastní postoje, krystalizuje strukturu jeho zájmů a vztahy se spolužáky se posouvají na vyšší úroveň. Dítě se postupně stabilizuje, vyhraní a přijatelně se přizpůsobuje škole, ve které si vytvořilo pozici, jež předurčuje jeho budoucí sociální postavení. Střední školní věk je Matějčkem nazýván dobou vyrovnané konsolidace a Eriksonem označován jako fáze citové vyrovnanosti.

¹ Říčan (2007) tento pojem popisuje jako souhrn niterného náboženského prožívání a s ním spojené chování. Takto je tento výraz uplatňován i v této práci.

Langmeier toto období považuje za střízlivý realismus. Dítě už tolik „nefantazíruje“ jako v předchozím vývojovém období a zaměřuje se na přítomnost, tedy hlavně na to, co se skutečně děje teď a tady. Psychoanalytici ho zase pojmenovali obdobím latence, poněvadž emoční a pudové složky ustupují do pozadí. Relativní klid bývá narušován sociálními tlaky ze školy, rodiny a ze strany vrstevníků (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2019).

1.1 Kognitivní vývoj

U dětí se často předpokládá absence náboženského myšlení kvůli limitům jejich kognitivních schopností. Mezi kognitivními odborníky panuje předpoklad, že náboženství vzniká ze shluku kognitivních adaptací a tato směs přizpůsobení se vytváří v důsledku vyrovnávání se se světem (Rottman & Kelemen, 2012). Znalost kognitivní úrovně dětí je podstatná pro pochopení jejich vztahu k víře, poněvadž slova jako víra a náboženství pro ně mají jiný význam než pro dospělé, jak ukazuje například výzkum Davida Elkinda (1964). Ten upozorňuje na to, že okolo pátého a šestého roku si děti často uvědomují svou náboženskou identitu. Na základě výzkumu prováděného v letech 1999-2000, který koordinoval *Search institute*, děti od šesti do dvanácti let v 54 % tvrdily, že být věřící nebo spirituální je pro ně docela nebo hodně důležité (Boyatzis, 2005). Děti tedy znají své vyznání, vědí, že je víra pro ně důležitá a ochotně to o sobě řeknou. Tato kapitola obsahuje popis kognitivní úrovně odpovídající mladšímu školnímu věku, tedy toho, čeho už děti v této oblasti dosáhly a kde mají rezervy. Zároveň zahrnuje významné teorie kognitivního vývoje v souvislosti s vírou, mezi které bezesporu patří i Piagetova teorie kognitivního vývoje. Z Piagetových myšlenek vycházela většina studií zabývajících se vývojem náboženského myšlení (Elkind, 1964; Hope & Petrillo, 1978).

Religiózní myšlení nemůže předběhnout kognitivní vývoj, poněvadž na něm závisí, což dokazuje i Feltzova studie. R. L. Feltz zkoumal **vývoj obrazu světa u dětí**. Mezi roky 1983 až 1987 pokládal dětem ze švýcarských katolických i protestantských rodin otázky a získané odpovědi následně porovnal. Výzkum prokázal, že obraz světa se mění v závislosti na kognitivním vývoji. Děti od šesti do devíti let tvrdily, že Bůh je stvořitelem přírody i umělých výtvorů, zatímco mezi desátým a třináctým rokem chápaly Boha jako tvůrce přírody, ale za původce umělých produktů považovaly lidi. Konfrontace náboženství a vědy, se kterou se děti ve škole setkávají více než v domácím prostředí, pravděpodobně tento názorový posun zapříčiňuje (Stríženec, 2001).

1.1.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje

Švýcar Jean **Piaget** rozdělil kognitivní vývoj do **čtyř stadií**: senzomotorické, předoperační, fáze konkrétních operací a stadium formálních operací. Právě z Piagetových myšlenek vychází většina studií o vývoji náboženského myšlení (Langmeier & Krejčířová, 2006; Stríženec, 2001; Vágnerová, 2019).

Dítě se v období přibližně mezi sedmým a jedenáctým rokem života nachází ve **stadiu konkrétních logických operací**, jehož podstata podle Piageta tkví v tom, že dokáže současně chápat identitu, reverzibilitu (schopnost, která umožňuje pochopit proměnlivost), konzervaci (schopnost pochopit trvalou podstatu) a decentraci (schopnost spojení několika myšlenkových procesů, brát v úvahu více hledisek). Dítě uvažuje samostatněji a méně sebestředně, ale stále k pochopení potřebuje konkrétní situace, přestože postupně začíná chápat některé abstraktní pojmy. V oblasti sociálních jevů je sjednocení několika aspektů jedné situace složitější, a proto tuto schopnost děti zvládají až později. Je to dáno právě tím, že dimenze sociálního světa jsou méně konkrétní. Zároveň jsou tyto situace více či méně emocionálně zabarveny, což dítě ovlivňuje v jeho posuzování a hodnocení sociálního chování lidí. Z toho důvodu je většinou schopnost vícerozměrného myšlení tématem pro střední školní věk či spíše až začátek dospívání (Holm, 1998; Langmeier & Krejčířová, 2006; Stríženec, 2001; Vágnerová, 2019).

1.1.2 Goldmanova teorie vývoje náboženského myšlení

Ronald **Goldman** v souvislosti s Piagetovou teorií upozorňoval na to, že dítě náboženskému vyučování moc nerozumí nebo ho chápe špatně, protože se při něm opomíjí kognitivní úroveň dítěte. Sám zkoumal **dětské porozumění náboženských pojmů**. Ve výzkumu se zaměřil na dětské chápání biblických příběhů, ze kterého vyvodil **tři stadia**, při nichž se inspiroval Piagetem: přednáboženské (intuitivní), subreligiózní (konkrétní) a osobní (abstraktní) (Gottlieb, 2001; Holm, 1998; Stríženec, 2001).

V **přednáboženské fázi**, která trvá do sedmi let, dítě nedokáže náboženskou skutečnost pojmově uchopit. Náboženské myšlení je nesystematické a útržkovité. V **subreligiózní fázi**, jež trvá do třinácti let, úspěšně využívá indukci a dedukci. Chápání se ale omezuje na vše materiálního původu, konkrétní situace a sensorické vnímání. Až teprve po třináctém roce, kdy se nachází v **osobním stadiu**, dokáže dítě srozumitelně uchopit a popsat své představy o náboženství. Většina příběhů pro plné pochopení vyžaduje schopnost abstraktního myšlení, které se výrazně objevuje až ve starším školním věku. Příliš brzké setkání s biblickými příběhy může způsobit prodloužení subreligiózního stadia (Gottlieb, 2001; Holm, 1998; Stríženec, 2001).

Goldman navrhoval na dítě zaměřený **model výuky náboženství**, kde by hlavní otázka zněla: Co se dítě z biblických příběhů může naučit? (namísto snahy, aby dítě pouze reprodukovalo příběhy a náboženské učení). Samotné zapamatování příběhů se může uplatnit při přijetí rolí a může tvořit základ pro přemýšlení o náboženských otázkách v pozdějším věku. V souvislosti s psychoanalýzou, která vyzdvihuje interpretační funkci pohádek a mýtů, není překvapivé, že každé dítě konkrétní biblický příběh přijímá odlišně (Gottlieb, 2001; Holm, 1998; Stríženec, 2001).

1.1.3 Koncepce náboženské identity od Elkinda

David **Elkind** (1964) se zaměřil na dětmi **vyjadřovanou náboženskou identitu**. Rozdělil ji do **tří vývojových stupňů**: fyzikální pojmenování náboženské identity (od pěti do sedmi let), konkrétní představa náboženské identity (od sedmi do devíti let) a abstraktní koncepce náboženské identity (od deseti let). Dítě v těchto stadiích přechází z konkrétního a egocentrického k abstraktnímu a sociocentrickému myšlení (Boyatzis, 2005; Stríženec, 2001).

Ve stupni **fyzikálního pojmenování náboženské identity** dítě například odlišuje katolíka od evangelíka podle barvy očí či vlasů nebo chápe jedincovo příjmení jako ukazatele náboženského vyznání (např. Novák je vždy katolík a Smíšek vždy protestant). Náboženské vyznání je v této fázi chápáno vágně (Elkind, 1964; Stríženec, 2001).

Stupeň **konkrétních představ** obsahuje chápání náboženství prostřednictvím popisu náboženských praktik. Chybí zde abstraktní uvažování a zdůvodnění daných zvyků a rituálů. Náboženské vyznání takto starých dětí se odvíjí od viditelných aktivit druhých. Ty dětem dávají dostačující materiál k vytvoření fungujícího schématu. Nepotřebují odpověď na otázku: „Proč?“ Například dítě ví, že katolík jde každou neděli do kostela na mši svatou, a to mu stačí. V Elkindově výzkumu katolíci viděli zdroj náboženské identity v činnostech týkajících se kostela (Elkind, 1964; Stríženec, 2001).

V posledním stupni, **abstraktní koncepci náboženské identity**, dítě k popsání náboženského vyznání využívá nepozorovatelné kvality jako víra a inteligence. To ukazuje na reflektování jejich vlastních myšlenkových procesů. Dětský popis toho, co znamená být katolík, je srovnatelný s dospělým vyjádřením. V tomto období totiž věří v pravdivost církve a konkrétně u katolických jedinců také vyplynula tendence své náboženství hodnotit pozitivně (Elkind, 1964; Stríženec, 2001).

Elkind se řadí do první vlny kognitivně vývojových teorií. Ve druhé vlně začal odklon od piagetovsky orientovaných teorií a začaly se vytvářet teorie zaměřené na specifickou doménu v kognitivním vývoji s důrazem na jedinečnost individuálního

vývoje. Následně s rozvojem konceptu teorie myslí se náboženský kognitivní vývoj bral jako součást obecného vývoje chápání mysli a duševně-fyzické příčinnosti (Boyatzis, 2005; Rottman & Kelemen, 2012; Stríženec, 2001).

V současnosti kognitivně-vývojové teorie zahrnují konstrukt zvaný “náboženská ontologie”.² Boyer a Walker prohlásili, že vývin této ontologie závisí na vývoji dalších ontologických kategorií zastávajících několik klíčových funkcí. Jednou z nich je kontraintuitivní³ povaha náboženské podstaty, která narušuje běžné předpoklady (např. nadpřirozené bytosti neumírají). Druhým příkladem klíčových funkcí je kontraintuitivní náboženská víra v rámci implicitní stránky teorie myslí, což znamená, že děti např. přisuzují náboženským (kontraintuitivním) činitelům lidské psychologické procesy (např. Bůh má přání, myšlenky i obavy). Kontraintuitivnost někteří kognitivní vědci považují za pečeť religiozity. V současnosti ale existují různé přístupy k této oblasti. Jiní odborníci například prohlašují, že děti a dospělí se v myšlení příliš neliší a že antagonistické termíny jako magické a realistické myšlení i obyčejná a neobyčejná realita mohou koexistovat v myslích dospělých osob i dětí. Snaží se tím bojovat proti rozdělení, že iracionální je spjato s dětmi a logické s dospělými (Rottman & Kelemen, 2012; Boyatzis, 2005).

1.2 Morální vývoj

S kognitivním vývojem je neodmyslitelně spjat také vývoj emoční a morální. Stejně tak mravní hodnocení obsahuje rozumový i emoční aspekt. Právě mravnímu vývoji, jehož koordinace s kognitivním vývojem se postupem času zlepšuje a propojuje, se budu v této kapitole detailněji věnovat (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová 2019).

Vágnerová (2019) píše, že děti raného školního věku rozumí významu pravidel a dokážou odlišovat společenské normy od obecně platných morálních pravidel,⁴ jež jsou založena na etických zásadách a týkají se takových ctností jako slušnost, čestnost, přátelskost a zdvořilost. Dítě se musí těmto pravidlům a normám přizpůsobit, aby úspěšně zapadlo do kolektivu, proto si je začíná zvnitřňovat již v předškolním věku. Hlavní motivaci dětí v jakémkoliv jednání, tedy také v zájmu dodržování norem a pravidel,

² Lze jej také nazvat jako konstrukt mentální reprezentace o existenci a moci nadpřirozených bytostí (Paloutzian & Park, 2005).

³ Intuitivní ontologie dává rámeček přírodnímu světu a jeho zákonitostem. Kontraintuitivní je jejím opakem (Rottman & Kelemen, 2012).

⁴ Sociální neboli společenské normy se utváří v závislosti na dané kultuře a společnosti a definují způsoby chování jedince v určité sociální situaci. Jde tedy o vnější předpoklad společnosti k určitému chování, zatímco morální pravidla vychází zevnitř člověka, poněvadž je udává svědomí, a jsou založena na ctnostech a etických zásadách (Jandourek, 2012).

představují především jejich vlastní zájmy a touhy. Případné porušování norem u takto starého dítěte mívá příčinu v nedostatečném sebeovládání, poněvadž je pro něj těžké odložit vlastní uspokojení. Je ale schopné brát ohled i na potřeby ostatních a také na konkrétní sociální kontext, ve kterém se dovede postupně více orientovat a v závislosti na něm reaguje (Heidbrink, 1997; Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová 2019).

Ke konci mladšího školního věku děti již chápou význam morálních emocí a dokážou lépe regulovat své chování. Mravní emocí je například pocit viny a studu, k jejichž diferenciaci dochází okolo desátého roku. Také se aktivizuje svědomí, jež tvoří negativní emoce vyvolané špatným činem. Blatný (2017) uvádí, že morálka se u dětí ve středním věku stává komplexnější a flexibilnější, což je zásluhou především vývoje kognice, nárůstem její kapacity, a empatie, která představuje zdroj motivace k mravnímu chování (Vágnerová, 2019).

V této části níže podrobněji rozvádím čtyři teorie morálního vývoje. Nejprve Piagetovu teorii morálky a Kohlbergova stadia morálního vývoje, poté na tyto teorie navážu Fowlerovou teorii stadií víry a koncepcí náboženského usuzování Osera. James Fowler a Fritz Oser, dvě nejvýznamnější osobnosti na poli religiózního vývoje, se ve svých pracích inspirovali právě Piagetem a Kohlbergem (Day & Naedts, 1995).

1.2.1 Piagetova teorie morálky

Výzkumná činnost Jeana **Piageta** nezasahuje pouze do teorií kognitivního vývoje, ale i do vývoje morálního. Ve třicátých letech 20. století Piaget rozdělil morálku do **tří etap**, které odpovídají etapám kognitivního vývoje, což souvisí s tím, že je nutné dosáhnout určitého stupně inteligence, aby dítě mohlo vstoupit do další etapy morálního vývoje (Holm, 1998; Langmeier & Krejčířová, 2006).

Heteronomní morálka přetrvává přibližně do osmi let, v průběhu prvních školních let se mění na autonomní. Toto období charakterizuje rozumová a citová nezralost. **Autonomní morálka** se oproti heteronomní projevuje vyšší rozumovou schopností a samostatností. Piaget ji také nazval morálkou konvenční. Vymezuje se většinou od osmého do jedenáctého roku. Dítě označuje chování za špatné nebo dobré nezávisle na autoritě, což souvisí i se vzrůstající kritičností k dospělým. Přestože je dítě schopné více diferencovat než dříve, jeho morálka je výrazně rigidní. Zásady, které uplatňuje, využívá u každého a za všech okolností stejně, protože se zaměřuje na rovnost požadavků a hodnocení. Heidbrink (1997) tuto tendenci nazývá rovnostářským fanatismem. Například zásada může znít: „*Je správné být hodným dítětem. A hodným dítětem je člověk tehdy, pokud je poslušný.*“ Obzvláště zákon poslušnosti je zde důležitý.

Na otázku „*Proč je dítě poslušné?*“ by dítě pravděpodobně neodpovědělo slovy „*protože to rodiče chtějí*“, ale například „*protože se to má*“. Tato odpověď naznačuje, že se dítě chová podle nějaké normy. Tou může být školní řád, zákon, Desatero Božích přikázání apod., což dítě nezpochybňuje. Pokud proti nim protestuje, pak z toho důvodu, že neustálé poslouchání příkazů může být v rozporu s jeho uspokojením. Konvenční morálku dále charakterizuje zaměřenost na dosažení pozitivního hodnocení, což se shoduje s Eriksonovou teorií vývoje osobnosti. Až okolo dvanáctého roku, při nástupu **třetího stadia**, jedinec hlouběji chápe podstatu mravního chování a hodnocení a přihlíží k motivům jednání (Heidbrink, 1997; Holm, 1998; Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 1990; Vágnerová, 2019).

1.2.2 Kohlbergova stadia morálního vývoje

Vývojem morálního usuzování se zabýval Američan Lawrence **Kohlberg**. Ověřoval Piagetovu teorii a dále ji rozpracoval. Zkoumal, jak si děti představují správné chování skrz příběhy obsahující sociální dilemata. Rozdělil tento vývoj do **tří úrovní** (prekonvenční, konvenční a postkonvenční), přičemž každou úroveň rozčlenil na dvě dílčí stadia. Všem těmto fázím ještě předchází **premorální fáze** a následuje je **fáze kosmická**, jež všechny přesahuje, hraničí s mystikou a pojí se s otázkami po smyslu života, jednotě vlastního já apod. Ukázalo se, že některé fáze děti přeskóčí nebo jich vůbec nedosáhnou. Vynechání se týkalo ve většině případů čtvrté až šesté fáze, první tři zůstaly většinou zachovány, zatímco postkonvenční úrovně nedosáhl každý. Zároveň dítě jednotlivé typy mravního vývoje kombinuje, a tak v určitém věku může využívat různé strategie (Blatný, 2017; Holm, 1998; Langmeier & Krejčířová, 2006).

Prekonvenční úroveň se skládá z fáze zaměřené na trest, heteronomního stadia, a z fáze směřující k odměně, stadia naivního instrumentálního hedónismu. Hodnocení chování probíhá na základě jeho konkrétních hmotných následků, nikoliv v závislosti na sociálním významu důsledků (Heidbrink, 1997; Holm, 1998; Langmeier & Krejčířová, 2006).

Konvenční úroveň, někdy nazývaná pragmatická, přibližně odpovídá mladšímu školnímu věku. V ní je již pro člověka prioritní splnění sociálního očekávání. Nejprve přichází **stadium morálky hodného dítěte**, kdy se jedinec snaží být vůči ostatním ohleduplný a dodržuje s nimi uzavřené dohody. Heidbrink (1997) označuje tento stupeň jako morálku harmonického světa. Normy skupin jedinec přijímá za své. Díky mravnímu chování si dokáže vytvořit a udržet dobré vztahy, což ukazuje na propojenost sociálního a morálního vývoje. Dítě se formuje podle požadavků autorit. Následně ale vyžaduje

jejich pochvalu a ocenění. Motivace dětí k určitému konání už tedy není vázána pouze na konkrétní situaci, ale ovlivňuje ji trvalejší názor vytvořený na základě významných druhých (*significant other*), tedy osob pro dítě důležitých. Je zde typická vysoká míra konformity. Následuje **stadium morálky svědomí a autority**, ve kterém dominuje zákon a řád. Člověk musí poslouchat mocné a dodržovat sociální normy, aby se vyhnul kritice autorit a pocitům viny, které by potenciálně přitížily jeho svědomí. Správné chování je vnímáno jako takové, kterým jedinec plní svou povinnost a respektuje autoritu (Heidbrink, 1997; Holm, 1998; Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2019).

1.2.3 Fowlerova stadia víry

Americký teolog James W. **Fowler** ve své teorii vývojových stadií či stupňů lidské religiozity, která je kombinací Piagetovy, Eriksonovy a Kohlbergovy teorie, se mj. zabývá **významem morálního vývoje pro náboženský život**. Říčan (2007, s.253) popisuje Fowlerovo chápání víry „*jako způsob poznávání a odevzdávání se centřům hodnot a moci, jež jsou silou v lidském životě*“. Fowler předpokládá **sedm důležitých součástí vývoje lidské víry**, které vytvářejí zralý postoj k životu. Těmi součástmi jsou morální usuzování, logické myšlení, schopnost vnímat věci z pohledu druhé osoby, vědomí společenských vazeb, pochopení, kdo nebo co má nejvyšší autoritu, způsob chápání souvislostí světa a schopnost symbolického myšlení. Všechny tyto schopnosti si člověk zvnitřňuje v průběhu sedmi fází, které začínají v podobě dětského vnímání spirituálního světa a končí zralým a univerzálním pohledem na spiritualitu. Vztahy dítěte s druhými, hodnoty a přesvědčení uplatňované v rodině a komunitě, která ho obklopuje, podněcují tento vývoj. S postupným vývojem a zráním dítě sbírá nové zkušenosti vyvolávající i nové myšlenky, které zapřičiňují změnu zavedeného systému chápání a následnou adaptaci systému na nové informace. Stejně jako Erikson Fowler v každém stadiu stanovil vývojový **zisk** i **riziko**. Jednotlivé fáze na sebe navazují s tím, že každá rozšiřuje ty předchozí. Zároveň ale jedinec nemusí projít všemi úrovněmi. Koneckonců poslední dosáhnou jen výjimeční lidé (Daniel, 2017; Holm, 1998; Říčan, 2007).

Nejprve přichází **nulté stadium nediferencované víry**, ve kterém se rozvíjí základní důvěra, vztah k primárnímu pečovateli a chápání vlastní existence. Právě to, jak se dětská důvěra související s pocitem bezpečí ve světě rozvíjí, poskytuje živnou půdu k vytvoření si obrazu Boha a vnímání náboženství. Trvá od narození do dvou let (Daniel, 2017; Holm, 1998; Říčan, 2007).

První fáze popisuje období přibližně od dvou do šesti let a nazývá se **intuitivně-projektivní víra**. Vychází z prvotní nediferencované víry a rozvíjí se na základě důvěry

a vzájemnosti. Stěžejní je zde příklad významných druhých, poněvadž se děti domnívají, že předkládaný názor a pohled na věc je jediný a správný. V této době se zahajuje i náboženská nauka. Rozvíjí se schopnost imaginace, jakožto nástroje k pochopení světa, třebaže ji citelně omezuje přetrvávající kognitivní egocentrismus. V tomto období hrozí vznik děsivých a destruktivních obrazů. Daniel (2017, s. 17) ve své práci cituje slova šestiletého chlapce, jak Fowlerovi popsal nebe: „*místo vysoko na obloze, kde Bůh žije se třemi moudrými muži, malým Ježíškem a některými svatými*“⁵ (Daniel, 2017; Holm, 1998; Říčan, 2007).

Druhé je období literárně-mytické (myticko-doslovné, *mythic-literal*) víry, které se překrývá s mladším školním věkem. Tehdy názor utvářejí příběhy, dramata a mýty, které už nejsou pouhou fantazií, ale nesou určitý význam. Dítě si osvojuje tradice své komunity v narativní podobě. V tomto věku ale ještě neuvažuje v metaforách, a tak mu v příbězích unikají. Není schopné přenést jednotlivé příběhy na konkrétní situace. Tato úroveň bývá limitována antropomorfskou doslovností a pozůstatky z prekonvenční morálky. V tomto stadiu může člověk navždy setrvat (Daniel, 2017; Holm, 1998; Říčan, 2007).

Třetí stadium, které nastupuje okolo dvanáctého roku, nazvané **víra synteticky konvenční** souvisí se schopností formálních operací. Víra se stává osobnější a zároveň interpersonální. Pomáhá jedinci s orientací ve složitém světě, se kterým je konfrontován, především v oblasti budování mezilidských vztahů, jejichž důležitost se objevuje i ve vztahu k Bohu. Adolescenti ho často popisují jako přítele nebo společníka, který se stává *significant other* znající osobní touhy i tajemství a nabízející přátelství, podporu a vedení. Člověk zvažuje hodnoty a přesvědčení, jež dříve přijal bez kritického uvažování, a vytváří si osobní ideologii a začíná chápat vlastní identitu. V tomto stadiu se skrývají dvě nebezpečí. První nastává v tom případě, kdy člověk nekriticky přijme a zvnitřní hodnoty i přesvědčení, jež přejal od významných druhých, do takové míry, že se od nich nedokáže odpoutat. Druhé nebezpečí tkví v tom, že dospívající zažije zradu ve vztazích. To může vyústit v kompenzační intimitu ve vztahu k Bohu, která by spustila izolaci od ostatních lidí, nebo v nihilistické zoufalství (Daniel, 2017; Holm, 1998; Říčan, 2007).

Čtvrtá fáze, individuálně reflektující víra, může nastoupit kdykoliv v adolescenci⁶ nebo během dospělosti. Fowler pozoroval, že mnoho lidí se pohybuje na hranici třetí a čtvrté fáze, protože úplný přechod do dalšího stadia vyžaduje změnu už

⁵ Přeloženo z anglického originálu: „*a place high in the sky where God lives with the three wise men, baby Jesus and some of the saints*“ (Daniel, 2017, s. 17).

⁶ Holm (1998) udává věkovou hranici individuálně reflektující víry od sedmnácti do třiceti let.

zavedeného životního stylu, zvyků, vzorců chování i vztahů. Osoba v této etapě se přestane spoléhat na autoritu a hledá a přebírá vlastní odpovědnost. Zároveň svůj osobní mýtus⁷ podrobí kritickému zkoumání s novou zralostí. I v tomto stadiu hraje velkou roli osobní zkušenost, především povšimnutí si rozporů mezi dvěma uznávanými autoritami. Např. vysokoškoláci si obvykle v této fázi začnou uvědomovat relativitu náboženského přesvědčení. I zde ale existuje riziko, tentokrát v podobě přečeňování svého myšlení a přizpůsobování vnímání druhých vlastním představám (Daniel, 2017; Říčan, 2007).

Pokud lidé dojdou do **páté fáze, konsolidujícího stadia**, obvykle se tak stává mezi 35. a 40. rokem života. Pravděpodobně není náhoda, že začátek tohoto stadia začíná v období veřejností často nazývaném „*krize středního věku*“. Již ve čtvrté fázi začala spirituální krize, která vyzývá k hlubšímu bádání a pokračuje do tohoto stadia. Víra se nyní označuje za spojující. Vyplyvá z uvědomění si rozporů a paradoxů v předchozím stadiu tím, že se jedinec otevře hlasu „hlubšího Já“, který mu umožní za rozpory a protiklady vidět jednotu. Ricoeurovými slovy člověk dosáhne druhé naivity. Tato fáze také přináší ironickou imaginaci, která se ukazuje jako schopnost jedince duchovně žít jako individuum a součást skupiny i s vědomím, že vnímání transcendentní reality je relativní a nevyhnutelně zkreslené. Zvýšené a vyostřené uvědomování může následně vést k rezignaci, pasivitě nebo cynismu (Daniel, 2017; Holm, 1998; Říčan, 2007).

Poslední a zároveň **šestou fází** je **univerzální stadium**, které je spojeno se stárnutím, a dostanou se do něho jen výjimeční jedinci. Ti se dovedou odpoutat od osobních zájmů, plně se oddají spravedlnosti a lásce. Lze říct, že vlastní *self* vnímají jako součást univerzálního kolektivu, jehož potřeby a energie nahradí ty ego-orientované. Mluví se zde o lidech jako Matka Tereza a Martin Luther King, kteří slovy Pavla Říčana (2007, s. 254) „*obejmou svět jako svou komunitu*“. Riziko tohoto stadia se od ostatních liší. Spočívá v tom, že tito jedinci svým chováním a chápáním světa narušují určitý společenský řád. Takový zásah do obvyklého systému ve většině lidí vyvolává nepříjemný pocit ohrožení, a tak tito lidé mohou chtít jedince v univerzálním stadiu umlčet. Rizikem je tedy mučednická smrt, která v minulosti zastihla mnoho svatých (Daniel, 2017; Holm, 1998; Říčan, 2007).

1.2.4 Religiózní vývoj podle Fritze Osera

Švýcarský psycholog Fritz Oser se pokusil propojit teorie kognitivního vývoje a vývoje náboženského usuzování, čímž vytvořil vývojovou **koncepti náboženského**

⁷ Jiné označení pro osobní ideologii a uchopení vlastní identity. Osobní mýtus zahrnuje názory, ideály a postoje jedince (Holm, 1998; Říčan, 2007).

úsudku. Religiózní vývoj rozdělil do **šesti fází.** Oser se ve své teorii zaměřuje na povahu vztahu člověka k *Ultimu* a jeho vliv na lidský život, přičemž pojem *Ultimum* je vnímán jako synonymum pro Boha.⁸ Oser vývoj **vztahu člověk—Bůh** popisuje v **osmi kategoriích:** posvátné versus světské, transcendence versus imanence, svoboda versus závislost, naděje versus absurdita, důvěra versus úzkost, tvoření versus minulost, určení versus náhoda, kontrolovatelnost versus neprůhlednost. Vztah k poslednímu platnému reguluje člověk náboženským vědomím. To vytváří systém pravidel, který se aktualizuje s každou novou interpretací vlastních zážitků, každou modlitbou, čtením náboženského textu nebo zapojením se do života náboženské komunity. Verbální formu tohoto vztahu s *Ultimem* představuje náboženské usuzování, které Oser definoval jako typ kognitivní struktury, jež náboženským pohledem poznává, zkoumá a vnímá realitu. Religiózní vědění umožňuje tzv. hluboká mateřská struktura nábožensko-kognitivního původu, jež poskytuje možnost zabývat se otázkami o smyslu života, naději, transcendenci, věčnosti a svobody. Tato struktura je ovlivňována kulturním i časovým aspektem (Day & Naedts, 1995; Striženec, 2001; Říčan, 2007).

První fázi náboženského usuzování, která se odehrává v předškolním až mladším školním věku, je **orientace naprosté determinovanosti** (heteronomní náboženská orientace, stádium *Deus ex machina*⁹), kdy vládne přesvědčení, že Bůh ví vše nejlépe a přímo zasahuje do našeho světa. Uplatňuje se zde přísný zákon, jehož porušení se trestá a vzorné dodržování odměňuje. *Ultimum* je všemocný a aktivní a kdykoli může neočekávaně zasáhnout do světa. Člověk je reaktivní a chápán jako výkonný orgán posledního platného. Náboženský úsudek vychází ze zkušenosti v rodině, kde jsou rodiče ti mocní. V tomto období se lze u dětí často setkat s výroky typu: „*Bůh ví, co dělá*“ nebo „*Bůh to řekl, tak ho musíme poslechnout*“ (Day & Naedts, 1995; Holm, 1998; Říčan, 2007; Striženec, 2001).

Druhé stádium se označuje latinsky *Do ut des*¹⁰ a může nastoupit kdykoliv od pubescence. Zde na sebe Bůh a člověk vzájemně působí. Jedinec již jedná z vlastní vůle. *Ultimum* je sice stále všemocný, může trestat i odměňovat, ale jedinec cítí, že ho může ovlivňovat dobrými skutky, modlitbou, almužnou apod. Zde lze spatřovat paralelu s mezilidskými vztahy, poněvadž pubescent ví, že své rodiče může ovlivnit nejen

⁸ *Ultimum* bývá také popisováno jako tzv. poslední platné (Striženec, 2001).

⁹ V překladu z latiny to znamená Bůh ze stroje. Tento název odkazuje na termín využívaný v řeckých tragédiích. *Deus ex machina* v nich označuje intervenci vyšší moci, která, často násilně, rozuzlí děj. Jde o zásah shůry (*Stručná poetika a stilistika se zřetelem k čítankám pro ústavy učitelské*, 1918; Říčan, 2007).

¹⁰ V překladu z latiny to znamená: Dávám, abys dal (Říčan, 2007).

poslušností, ale také manipulacemi. Člověk rozlišuje mezi Bohem a světem (Day & Naedts, 1995; Holm, 1998; Říčan, 2007; Stríženec, 2001).

Fázi **orientace k voluntarismu** charakterizuje pocit velké míry samostatnosti a zodpovědnosti za svůj život. Také bývá výstižně nazývaná deismem, jehož způsob uvažování se této fázi velmi blíží.¹¹ Bůh je vnímán jako pozorovatel svých činů, své vůle, ale současně disponuje omezeným vlivem. Začíná oddělování Boha od toho, co je pozemské (např. přírodních zákonů). Toto stadium je typické pro mladé dospělé, kteří se odpoutávají od rodičů a autorit, ale našli bychom ho i v ostatních věkových kategoriích. Je zde také charakterizující odmítání náboženských i jiných autorit (Day & Naedts, 1995; Holm, 1998; Říčan, 2007; Stríženec, 2001).

Fáze **orientace autonomie a Božího plánu** představuje nepřímý vztah mezi *Ultimem* a člověkem, což dává lidské svobodě možnost, význam a naději. Jedinec Boha vnímá jako lásku, je zde tedy patrný transcendentní základ chápání Boha. Díky tomu je akceptován Boží plán, který by měl v souladu s tím, že Bůh chce pro lidi to nejlepší, vést k dobrému a šťastnému konci. Člověk je sice autonomní, ale poslední platné vidí jako nezbytný zdroj předpokladů k naplnění svého života (Day & Naedts, 1995; Holm, 1998; Říčan, 2007; Stríženec, 2001).

Ve stadiu **orientace na sebeuskutečnění a intersubjektivitu** je člověk samostatný a odpovědný. Pociťuje, že mu Bůh dal vlastní vůli. Tento stupeň se objevuje jen u výjimečných jedinců (podobně jako Fowlerova univerzálního stadia). Ti prožívají přítomnost *Ultima* např. při autentickém setkání s druhými, ve službě nebo pocitu svobody. Člověk dochází k názoru, že autorita ani organizace nemůže zaručit religiozitu nebo mravnost. Imanence a transcendence na sebe vzájemně působí. Typická je zde solidarita se všemi lidskými bytostmi (Day & Naedts, 1995; Holm, 1998; Říčan, 2007).

Za poslední a tedy **šestou fází** některé zdroje uvádějí **orientaci univerzální komunikace a solidarity**. Tehdy hraje důležitou roli všeobecná sounáležitost. Vztah Boha a člověka představuje celou lidskou existenci a Bůh dává životu poslední smysl a cíl. Tento stupeň je však pouze hypotetický a empiricky nepodložený, proto ho uvádějí jen některé zdroje (Holm, 1998; Říčan, 2007).

1.3 Emoční vývoj

Jak již bylo výše uvedeno, emoční vývoj souvisí s vývojem kognitivním a morálním, ale nejenom s nimi. Ovlivňuje také socializaci dítěte, a zpětně je ovlivňován i

¹¹ Deismus je filosofické myšlení, které tvrdí, že svět vznikl „*působením Boha, ale odmítá Boha jako řídicí sílu světa*“ (Klimeš, 2005, s. 105).

konkrétními sociálními situacemi. Dětské emoce jsou významným prediktorem morální citlivosti a schopnosti vnímat následky daného chování, a tak mají významný vliv na dětské hodnocení situace, rozhodování, jednání i interpretaci. Erikson mladší školní věk nazval fází citové vyrovnanosti, protože děti bývají spíše optimisticky naladěné, upřednostňují pozitivní interpretace situací a bývají vyrovnané, což ovšem nevylučuje občasné emoční výkyvy. Okolo devíti let děti více vnímají negativní emoce, které jsou pro ně varováním, že dané chování není vhodné (to souvisí s Kohlbergovým stadiem konvenční morálky). V této kapitole se zaměřím na to, čeho děti mladšího školního věku dosahují v oblasti emočního vývoje, a propojenosti emocionality a náboženství (Langmeier & Krejčířová, 2006; Łowicki & Zajenkowski, 2017; Vágnerová, 2019).

Společně s nástupem do školy se rozvíjí schopnost **seberegulace**. Zlepšující se sebeovládání je výsledkem dvou vzájemně se ovlivňujících faktorů: emoční reaktivity a volního ovládání emočních reakcí. Reaktivita má temperamentový základ. Uzrává společně s celým organismem, především s centrální nervovou soustavou, a stává se stabilnější. Volní ovládání emoční reakce je schopnost úmyslně potlačit nebo korigovat primární automatickou emoční odpověď. Díky tomu je dítě schopné soustředit se delší dobu na zvolenou činnost nebo upravovat intenzitu vnitřního prožitku. Vývoj seberegulace pomáhá i k odolnosti dítěte vůči zátěži, umožňuje mu větší adaptabilitu a ovlivňuje jeho přijetí ve skupině. Děti si tedy v průběhu nižšího stupně základní školy zdokonalují emoční kompetence. Učí se své emoce vyjadřovat přiměřeným způsobem, regulovat je ve prospěch usnadnění konkrétní situace a zhodnotit přiměřenost vlastních pocitů (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2019).

Narůstá schopnost **emočního porozumění**. To souvisí s rozvojem **emoční inteligence**. Děti si uvědomují vlastní pocity i emoce druhých. Více jim rozumějí a rozvíjejí sebehodnotící emoce jako pocit viny, hrdosti, zahanbení nebo uspokojení (např. při porušení norem vzniká pocit viny). Vnímají intenzitu, délku i kvalitu emocí. Dále se jim vzájemně propojuje racionální uvažování s emočním hodnocením a tak si vykládají své prožitky logičtěji, ale stále tak, aby byly v souladu s jejich přáními, očekávanými i úvahami. K tomu dochází, protože jsou schopné díky pozorování jiných dětí, zpětné vazby od dospělých a vrstevníků a vzájemnému sdílení pocitů s ostatními. Vztahy mohou sloužit jako emoční opora i jako zdroj nejistoty a strachu. Pro děti v užším dělení v mladším školním věku bývají oporou rodiče, zatímco ve středním školním věku spíše jejich vrstevníci. Děti také chápou propojenost vztahů a emocí. Rozpoznání emocí druhých a porozumění jim souvisí s poklesem kognitivního egocentrismu. Rozvíjí se empatie, která usnadňuje vcítění se do druhých. Dítě nejen že chápe, že z výrazu v obličejí

lze vyčíst emoci, ale také ví, že pocity, přání a motivy může před ostatními skrývat a naopak někdy i předstírat. Okolo desátého roku porozumí ambivalentním prožitkům a ke konci tohoto období si dokáže uvědomit přítomnost i několika protikladných pocitů (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2019).

Souvislost mezi emocionalitou a náboženskou vírou u dětí není příliš prozkoumána, přestože emoce v náboženství pravděpodobně prožívají i děti. Především školáci považují emoce a náboženské zkušenosti za primární součást víry (Rottman & Kelemen, 2012).

Některé teorie udávají, že náboženství vzniklo na základě strachu a strach je tak původní náboženskou emoci, s čímž James Leuba (1912) nesouhlasí. Uznává sice, že pocit strachu je jednou z nejviditelnějších emocí primitivního náboženského života a je jeho součástí, ale nemá podle Leuba požadované kvality, aby se mohl označovat za primární náboženskou emoci.¹² Strach je podle něho přítomen u primitivních náboženství, která postrádají intrinsickou náboženskou orientaci.¹³ Strach koneckonců patří mezi primární emoce. Na druhou stranu se uvádí, že děti za normálních podmínek příliš neprožívají úzkost, která s emoci strachu souvisí, a to se propojuje s nižší motivací k víře (Corrigan, 2009; Leuba, 1912; Rottman & Kelemen, 2012; Stuchlíková, 2007).

Mezi **náboženské emoce** patří primární emoce i vyšší city. Řadí se mezi ně láska, naděje, úžas, strach, nenávisť, úcta, vděčnost, obdiv, povznesený pocit, radost, bázeň, pomsta, zármutek apod. Tyto emoce se v náboženské komunitě buď podporují, nebo neschvalují. Mezi schválené pocity se řadí např. radost, vděčnost a láska, zatímco s nesouhlasem se spojuje např. nenávisť, strach a zármutek. Hyde (1990, cituji podle Rottman & Kelemen, 2012) získal data, podle kterých děti při myšlenkách o Bohu prožívají úžas a bázeň, z čehož vznikla idea, že právě tyto dvě emoce jsou významnou komponentou dětské religiozity. Dále Emmons (2005) mluví o tzv. **specifických posvátných emocích**, kam řadí vděčnost, bázeň, pomstu, úžas a naději, a upozorňuje, že náboženství pomáhá emoční regulaci skrze schopnost odpustit a *mindfulness* (Emmons, 2005; Boyatzis, 2005; Leuba, 1912; Rottman & Kelemen, 2012; Stuchlíková, 2007).

¹² Leuba (1912) uvádí, že strach nedává nic podstatného, co by nešlo získat od jiných emocí.

¹³ Allport rozdělil náboženskou orientaci na intrinsickou a extrinsickou. Extrinsická náboženská orientace se vyznačuje naplňováním především vlastních potřeb a přizpůsobováním víry právě těmto touhám (může jít o stýkání se s příjemnými lidmi, získání žádaného statusu apod.). Naopak instrinstická orientace je prožívána autenticky, bez úprav. Tomuto dichotomickému rozdělení ale chybí řádné vědecké potvrzení (Masters, 2013; Říčan, 2007; Striženec, 2001).

1.4 Socializace

Náboženství nelze od sociálního prostředí oddělit. Jako důkaz lze například uvést poznatek, že přispívá ke stabilitě a adaptaci sociálního systému (Striženec, 2001). Tato část se zaměřuje na obecný popis socializace a teorii psychosociálního vývoje od Erika Eriksona. Socializaci víry se věnuje samostatná kapitola.

Dítě mladšího školního věku vstupuje do školy, což představuje významný mezník z hlediska socializace – **oficiálně vchází do společnosti** a osvojuje si **novou roli školáka**. Dále si vytváří vazby s přáteli, lidmi mimo rodinu, a osvojuje si nové role. S vrstevníky rozvíjí symetrické vztahy, jenž umožňují osvojování si jiných vlastností a schopností, než které přináší kontakt s dospělými. Zároveň je dítě stále silně poutáno k rodině, která představuje důležitou složku jeho života a je součástí identity dítěte v mladším školním věku. Rodiče mohou být reálným nebo i ideálním modelem k identifikaci a k dospělému chování. Také ovlivňují uspokojování potřeby seberealizace. Rodina je obrazně řečeno zlatý důl vědomostí pro děti. Současné oddalování se od rodinného krbu přispívá k poznávání vlastních silných stránek, ale rodina stále představuje základní sociální a emoční zázemí. Důležitou roli hrají rodinné rituály, které rodinu spojují, přispívají k pocitu vzájemnosti a dávají rodinnému soužití smysl (Boyatzis, 2005; Langmeier & Krejčířová, 2006; Holm, 1998; Vágnerová, 2019).

Sebepojetí a sebehodnocení dítěte vychází z jeho aktuálních zážitků. Sebepojetí je zároveň ovlivňováno druhými, jelikož dítě vnímá jejich emoční i rozumové hodnocení. Začleňování se do různých sociálních skupin jako například do vrstevnických skupin nebo různých institucí (kostel, škola) taktéž tvoří součást dětské identity. Z dřívějších let přetrvává vědomí rodinné identity. Dítě se postupně začíná hodnotit decentralizovaně a odpoutává se od egoistického pohledu. Sebepojetí dále závisí na kognitivním vývoji a vyrovnanosti emočního prožívání. Ve výzkumu De Roos (2011) se ukázalo, že děti s vyšším sebevědomím a sebehodnocením si vytvářejí spíše představu milujícího a pečujícího Boha. Vztah mezi sebehodnocením a představou Boha zmiňuje také Holm (1998). Z toho lze vidět, že sebehodnocení (které je ovlivňované i sociálním prostředím), může souviset s některými aspekty víry (konkrétně např. se vztahem k náboženským entitám) (Vágnerová, 2019).

Náboženství přispívá k *well-being* i díky náboženské **sociální identitě**. Záleží přitom na síle této identity a jejím souladu s prototypem hlavní náboženské skupiny. Ustálená hierarchie náboženství poskytuje různé stupně, se kterými se člověk může ztotožnit. Jedinec se tak může identifikovat obecněji jako křesťan nebo konkrétněji jako katolík či člen místní náboženské komunity. Záleží na úrovni, na které jedinec chápe svou

náboženskou identitu. Ta je komplexní. Skládá se nejen ze skupinové identifikace, ale i veřejného a soukromého chování a osvojení si konkrétních zvyklostí i pilířů víry. V průběhu let se proměňuje. Ukazuje se, že v brzké adolescenci síla identifikace stoupá, poté začíná klesat a opět vzrůstá ve střední dospělosti. Náboženská identita tak může mít různou podobu. Například o sobě jedinec může uvažovat jako o věřícím, poněvadž se identifikuje s religiózními hodnotami, přestože se současně aktivně nepodílí na náboženských aktivitách (např. chození do kostela) (Hayward a kol., 2012).

1.4.1 Eriksonova teorie psychosociálního vývoje

Německý psycholog Erik Erikson vytvořil slavné pojetí **komplexního, kontinuálního a psychosociálního vývoje lidské osobnosti** od narození až po stáří. Teorie propojuje psychoanalytické pojetí tělesnosti, interpersonálně vztahové složky a ideály kultivované lidskou společností. Předpokládá, že každý jedinec by měl v každém období dosáhnout určité vývojové proměny své osobnosti. Toho dosáhne, když vyřeší vývojový úkol, který odpovídá úrovni jeho kompetencí a běžných požadavků společnosti, které představují podněty k rozvoji osobnostních vlastností, schopností a dovedností. Erikson tento vývoj rozdělil do **osmi stadií** a pro každé definoval hlavní **cíl**, kterého je nutné dosáhnout, a **problém**, k němuž vede nesplnění úkolu. Později si sám autor uvědomil, že tato teorie **mapuje i vývoj lidské spirituality** (přestože se nejednalo o prvotní záměr ani povšimnutí) (Holm, 1998; Říčan, 2007; Vágnerová, 2010).

Mladší školní věk odpovídá **stadiu píle a snaživosti**. Z psychosexuálního pohledu se v tuto dobu neodehrává nic dramatického, což dítěti poskytuje relativní vnitřní klid ke vstupu do společnosti a přizpůsobení se jejím požadavkům. Od předškolní hry se dítě přesouvá do období, kdy má vykonávat činnost, kterou mu někdo zadal, a nutně neodpovídá jeho zájmům. Učí se zapojit do „velkého světa“, jenž ho obklopuje. Dítě bývá fascinováno tím, jak co funguje a jak se co dělá. Vývojovým úkolem je dosáhnutí píle a snaživosti, které jedinci dopomohou k dobrému výkonu, který mu potvrdí vlastní kvality. Aby takového výkonu dítě dosáhlo, musí se naučit vyrovnávat s překážkami a zklamáním, které představují napětí tohoto věku. Opakující se nezdar vede k sebepodceňování. Tento pocit je nutné konfrontovat se snaživostí. Dochází tak k prožívání úspěchu i neúspěchu. Dítě v tomto období rozvíjí mnohé schopnosti, je otevřené novým zkušenostem a nachází svůj vztah k práci a povinnostem. Dále se také buduje jeho svědomitost. Dítě je v tomto období ohrožované pocitem méněcennosti. Pokud mu podlehne, nesplní vývojový úkol a bude ve společnosti „přežívat“. Neúspěch a selhání také mohou negativně ovlivnit rozvoj snaživosti a svědomitosti, nebo mohou

vést k přehnané soutěživosti. Ale když jedinec uspěje, rozvíjí základní pozitivní postoje a získává sebedůvěru, která snižuje neuroticismus (Holm, 1998; Říčan, 2007; Vágnerová, 2010).

Co se týče **religiozity** v tomto období, její vývoj probíhá harmonicky. Dítě přejímá nauku i nabízené role a činnosti na náboženství, v kostele i doma, pokud se překrývají s jeho rozumovými a emočními schopnostmi a vychází vstříc jeho vlastním zájmům. Říčan (2007) uvádí, že náboženský život dítěte v tomto věku bývá v nábožensky homogenním prostředí prostý, šťastný a upřímný a dává základ pozitivnímu vývoji osobnosti i charakteru. Ve škole ale může docházet ke kognitivním rozporům mezi křesťanským obrazem světa a vědeckými vysvětleními. Děti na prvním stupni základní školy jen velmi těžko dokážou vzájemně skloubit pohled na svět v souladu s vědou i s náboženským životem. Dítě chápe vědu a náboženství jako dva izolované světy, které se nestřetnou. Proto se naučí kolidujícím se otázkám vyhýbat. Běžně tak dochází k tomu, že v kostele, doma a na náboženství hraje roli věřícího, zatímco ve škole a na kroužcích, kde ho obklopují ateističtí kamarádi, hraje roli nevěřícího. V tomto období může také docházet k otevřenému konfliktu mezi věřícími a nevěřícími dětmi. Ty, které jsou v menšině, mohou být vystavovány nepříjemným střetům se spolužáky (Holm, 1998; Říčan, 2007; Vágnerová, 2010).

2 Možné přístupy k vývoji religiozity

Studie (některé z nich byly uvedeny už výše) nepřímo zkoumaly, zda lze dítě považovat za věřící. Etolog Richard Dawkins prohlásil, že něco takového jako **křesťanské dítě neexistuje** a jsou pouze děti křesťanských rodičů. K podobnému názoru se klonili i někteří psychologové zabývající se náboženstvím (např. Allport a Paloutzian). V kontrastu k tomuto zde uvádím tvrzení Rottmana a Kelemenové (2012, s. 205): „..., *nynější důkazy, které nashromáždili kognitivní vědci, antropologové, psychologové a další zabývající se náboženstvím, na základě opodstatněného důvodu naznačují, že malé děti mohou být doopravdy věřící*“.¹⁴ Rottman a Kelemenová totiž tvrdí, že v dětství se postupně vytváří kapacita pro náboženské myšlení. To dále porovnávají s tím, že jedinec ve středním dětství např. přemýšlí o přírodním světě, konstruuje o něm myšlenky a dále např. přijímá nepřirozené kauzality a spirituální emoce i zážitky. Pomocí propojení těchto úvah dochází k názoru, že ve středním dětství vznikají i náboženské myšlenky. Jde

¹⁴ Volný překlad z angl. originálu: „..., *recent evidence collected by cognitive scientists of religion, anthropologists, psychologists, and others suggests that there is strong reason to think that young children can in fact be religious*“ (Rottman & Kelemen, 2012, s. 205).

o dva neslučitelné názory. Ať už věřící dítě existuje či naopak, určitě můžeme mluvit o dospělém věřícím. Aby se jím člověk stal, prochází určitým vývojem. A právě o religiózním vývoji pojednává tato kapitola, přesněji o možných přístupech k této problematice. Rottman a Kelemenová zastávají názor, že dokud nepochopíme vývoj náboženství, nebudeme schopni říct, proč existuje. Proto lze tuto málo probádanou oblast považovat za důležitou (Rottman & Kelemen, 2012).

V oblasti náboženského a spirituálního vývoje dominují dva přístupy. Tradiční přístup pomocí sociálního učení využívá **model korespondence**,¹⁵ ve kterém dětská víra silně odpovídá víře rodičů a samo dítě stojí v roli pasivního příjemce. **Model nezávislosti**¹⁶ ovšem vnímá podobnosti víry dětí a rodičů pouze jako volné a přibližné. Vychází z kognitivně konstruktivistického přístupu, ve kterém se počítá s tím, že dítě aktivně konstruuje a asimiluje svou realitu. Výzkumy, které Boyatzis (2005) zmiňuje, potvrzují aktivní roli dítěte ve vlastním vývoji, přičemž rodičovská víra ho v něm stimuluje a poskytuje mu možná vysvětlení (Boyatzis, 2005).

Stríženec (2001) uvádí, že převládají **tři přístupy k vývoji religiozity**. Jeden navazuje na psychoanalýzu a Eriksonův osmistupňový model psychosociálního vývoje. Zralá religiozita se zde považuje za sílu Ega a pobízí k lásce k druhým. Druhý přístup se zaměřuje na vývojová stadia s důrazem na kognitivní a emoční stránku jedince. Sem se řadí Piagetova, Kohlbergova i Elkindova teorie. Poslední cesta vede prostřednictvím mezikulturního porovnávání.

Někteří autoři se přiklánějí k **nativisticky zaměřeným teoriím**, podle kterých náboženské koncepty vycházejí z lidské přirozenosti a automaticky a endogenně se předávají dál. Z toho důvodu ho děti mají zakódované v DNA a od raného věku je pro ně uvažování o Bozích, duších a dalších náboženských entitách intuitivní záležitostí. Náboženské myšlenky se tak vynořují s minimálními podněty z prostředí. Teorie ubírající se tímto směrem se nazývají **teorie silné přirozenosti**.¹⁷ Alternativou k těmto teoriím je **teorie vývojových omezení**.¹⁸ Ta podobně předpokládá vrozenost náboženských myšlenek, ale současně tvrdí, že děti se nerodí jako věřící, ale samy vytvářejí náboženské hypotézy jako reakci na vlastní omezenou interpretaci světa. Tím se tato teorie odklání od silného nativistického pohledu a vynořuje se v ní konstruktivismus. Jiní autoři, kteří „nekrácejí po nativistické stezce“, předpokládají, že vývoj systému přesvědčení se

¹⁵ Přeloženo z angl. originálu *corespondence model* (Boyatzis, 2005).

¹⁶ Přeloženo z angl. originálu *independence model* (Boyatzis, 2005).

¹⁷ Přeloženo z angl. originálu: *strong naturalness theory* (Rottman & Kellemen, 2012).

¹⁸ Přeloženo z angl. originálu: *developmental constraints theory* (Rottman & Kellemen, 2012).

jednoduše nepřenáší z generace na generaci, ale potomstvo si z něj převezme jen některé prvky (Rottman & Kelemen, 2012; Stríženec, 2001).

3 Socializace víry

Rodina pro děti funguje jako interpret náboženské ideologie. To, jak rodiče věří v Boha a jak svou víru praktikují, slouží dětem jako pomyslná kognitivní kotva, což uznává i teorie sociálního učení, jež zdůrazňuje důležitost dospělých, kteří slouží jako model pro rolové chování. Kognitivní systém přesvědčení mladých lidí o nadpřirozených silách, člověku, smrti, životě, času, prostoru a přírodě ale nevzniká jen socializací v rodině, ale i v církvi, škole apod. Kapitola socializace víry se ale zaměřuje především na rodinu a její roli v předávání víry potomkům (Boyatzis, 2005; Boyatzis & Janicki, 2003; Holm, 1998; Stríženec, 2001).

Většina psychologů (např. Elkind a James) se přiklání k názoru, že náboženství pramení především z jedince samotného, z jeho hlubších osobních náboženských prožitků a domněnek (Rottman & Kelemen, 2012). Přesto kultura a konkrétní náboženství ovlivňuje religiózní vývoj (Boyatzis, 2005). Stríženec (2001) to shrnuje tak, že religiozita je do velké míry sociálně ovlivněna, ale náboženská zkušenost není pouhým produktem sociálního prostředí, nýbrž odpovídá i na vnitřní tlaky a psychosociální konflikty. Na vliv kultury poukazuje výzkum, v němž se při porovnání dětí z různých náboženství zjistila odlišná dětská představa Boha. Katolické děti v kresbě **antropomorfizují Boha** a využívají přitom **symbolů**, zatímco výtvořky židovských dětí zachycují abstraktní podobu Boha (Boyatzis, 2005; Holm, 1998; Łowicki & Zajenkowski, 2019).

Náboženství vždy existuje v sociálním kontextu. Objevuje se potřeba sdílet religiózní názory, což následně může vést k jejich upevnění. Sundén (cituji podle Holm, 1998) tvrdil, že jedinec zvnitřňuje to, co pochází z prostředí, jež ho obklopuje. Boyatzis (2005) řekl, že náboženský a spirituální růst vychází z života v komunitě. Výzkum Łowickiho a Zajenkowského (2019) zkoumal, jak rodičovská empatie a vystavení důvěryhodným náboženským aktům, jimiž chápali například věrohodné modlení či přijímání svátostí, ovlivňuje religiozitu. Zjistili, že **rodičovská empatie, sociální učení víry a důvěryhodnost náboženských aktů** v dětství významně a vzájemně nezávisle predikují religiozitu dětí. Sundén (cituje podle Holm, 1998) zprostředkování víry pomocí zážitků na několika úrovních (emocionální, rituální a intelektuální) označuje za **totální**, zatímco předávání pouze na intelektuální úrovni vedoucí přes poučování nazývá jako **pouze verbální** (Holm, 1998; Łowicki & Zajenkowski, 2019).

Rodičovské přijímání dětské víry hraje důležitou úlohu, i když se s představou svého potomka neztotožňují. Ukázalo se, že přijetí víry dětí v Santa Clause podporuje rozvíjení víry ve svaté transcendentní postavy, které jsou považovány za důležitou součást náboženské tradice. Mnoho školáků podle Rottmana a Kellemenové (2012) tvrdí, že **koncepty nadpřirozených bytostí** tvoří základní kámen náboženské víry. Zároveň se ukazuje, že většina katolických dětí o Bohu uvažuje pomocí antropomorfických pojmů, což se dává mj. do souvislosti se schopností mentalizace. Rodiče náboženský vývoj dětí mohou podporovat i jinak: verbálně (např. poučováním o víře), pomocí výchovných metod, posilováním žádoucího chování a regulováním nežádoucího. Retrospektivní zprávy rodičů potvrzují, že z věřících rodin, které měly zavedené pravidelné rodinné rituály, vzešli spíše věřící jedinci. Sociální okolí jako rodina, přátelé a církevní komunita pomáhá dětem ujasňovat myšlenky o Bohu a posouvá je na vyšší metafyzickou úroveň. Myšlení o Bohu se tak neodehrává pouze na kognitivní, emocionální a osobnostní úrovni, ale i jako sociální akt, kdy se dítě o Bohu baví s rodiči, prarodiči či jinými osobami (Boyatzis, 2005; Łowicki & Zajenkowski, 2019).

3.1 *Attachment a víra*

Mnoho studií potvrdilo významnost a důležitost rodičů v náboženském vývoji dětí. Zázemí, ve kterém dítě vyrůstá, silně ovlivňuje například vznik představy o Bohu. Výzkumy předběžně ukazují, že děti pocházející z náboženského prostředí dosahují vyšší míry víry v nadpřirozené bytosti. Výsledky výzkumu De Roos (2011) ukázaly, že pokud rodiče upřednostňují striktní výchovu, děti spíše vidí Boha jako zlostného, trestajícího a mocného. V případě, že rodiče vyzdvihují dětskou autonomii, se tato negativní představa Boha vyskytuje méně (Boyatzis, 2005; Boyatzis & Janicki, 2003; Rottman & Kelemen, 2012; Stríženec, 2001).

To, jak vztah mezi rodičem a dítětem ovlivňuje pohled na Boha, zkoumal Lee **Kirkpatrick**. Na základě výzkumů s adolescenty (které rozdělil do tří skupin podle typu *attachmentu* v dětství) vytvořil dva modely: hypotézu shody¹⁹ a hypotézu kompenzace²⁰, které souvisí s vývojem vztahu k Bohu (včetně případného náhlého náboženského obrácení) v kontextu typu dětského připoutání (*attachmentu*). **Hypotéza shody** tvrdí, že jedinci s **jistou vazbou** v dětství vnímají Boha jako milující, nápomocnou a dostupnou bytost. Zároveň se ukázalo, že religiozita bezpečně připoutaných dosahuje nižší úrovně.

¹⁹ Přeloženo z angl. originálu: *correspondence hypothesis* (Kirkpatrick, 2006). V textu jde o volný překlad tohoto termínu, inspirovaný Strížencovým (2001) slovenským překladem: *hypotéza zhody*.

²⁰ Přeloženo z angl. originálu: *compensation hypothesis* (Kirkpatrick, 2006). V textu se jedná o volný překlad tohoto termínu. Stríženec (2001) ho ve slovenském jazyce překládá jako *kompenzačnej hypotéza*.

U jedinců, kteří se v dětství připoutali **nejistou vazbou**, se mluví o **hypotéze kompenzace**. Ta říká, že tito lidé vyhledávají náhradní postavu k připoutání. Tou se může stát kdokoliv, např. učitel nebo právě Bůh. Kirkpatrickův výzkum získal i další zajímavé poznatky. Například jedinci, kteří se připoutají vyhýbavě k relativně nevěřící matce, vykazují v dospělosti větší míru religiozity a konzervativnosti ve víře než ti s jistým nebo úzkostlivým *attachmentem*. U respondentů ve vyhýbavé kategorii častěji dochází k náhlému náboženskému obrácení v adolescenci nebo dospělosti, což zvyšuje možnost vzniku škodlivého vztahu k náboženství. Jistě přimknutí opakují vzorec připoutávání se použitý v raném dětství ve vztahu k Bohu, a tak u nich k náhlému obrácení většinou nedochází, což usnadňuje vznik zdravého vztahu k náboženskému chování a hodnotám (De Roos, 2011; Holm, 1998; Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Shaver, 1990; Říčan, 2007; Stríženec, 2001).

Vztahu *attachmentu* a představy Boha se dále věnovala De Roos (2011). Přesněji zkoumala vliv *attachmentu* a socializace náboženství doma i ve škole na představu Boha u předškolních dětí. V práci navazuje na **Kirkpatrickovu hypotézu shody**, která kromě výše uvedeného také předpokládá, že představa Boha se shoduje s obrazem primárních pečovatelů, a **Granqvistovu (1999) revidovanou hypotézou shody**,²¹ která předpokládá vliv religiozity primárního pečovatele a její socializace na dítě. Dále tvrdí, že v případě jisté vazby se jedinec pozitivně spojuje s náboženskými standardy pečující osoby. De Roos (2011) nepotvrdila hypotézu shody, protože děti si vytvářely představu mocného, uklidňujícího, trestajícího nebo nápomocného Boha bez závislosti na vztahu s primárním pečovatelem. **Připoutání mezi matkou a dítětem** sice ovlivňovalo vztah učitele a dítěte, ale koncept Boha ne, zatímco vztah učitel–dítě ano. Při optimálním **vztahu učitel–dítě** si děti vytvářely představu milujícího Boha. Katolické děti předškolního věku měly častěji představu láskyplného než trestajícího Boha, což je pravděpodobně důsledek katolické náboženské nauky, která trestajícího Boha nezdůrazňuje. Pokud rodiče nebo učitelé vyzdvihovali určité atributy Boha, děti si je spíše osvojily (De Roos, 2011; Granqvist & Hagekull, 1999; Holm, 1998; Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Shaver, 1990; Stríženec, 2001).

Nyní se ukazuje, že *attachment* více ovlivňuje **koncept Boha** u adolescentů a dospělých než u „školkových“ dětí. Nelze ale přehlédnout, že mladší děti jsou silně ovlivněné náboženskou socializací. Ukazuje se, že čím je náboženství důležitější pro rodiče, tím si k němu vytvářejí bližší vztah i děti. Tato spojitost se odvíjí podle

²¹ Volně přeloženo z angl. originálu: *revised correspondence hypothesis* (Granqvist & Hagekull, 1999).

blízkosti vztahu mezi rodičem a dítětem. Čím těsnější tento vztah bude, tím dítěti bude náboženství spíše bližší (De Roos, 2011).

3.2 Komunikace o víře

Dříve při zkoumání komunikace o náboženství mezi rodiči a dětmi dominoval **unilaterální transakční model** (také nazýván jednosměrně/unilaterálně transmisivní), který předpokládá především stálou nerovnost sil mezi rodičem - autoritou a dítětem - pasivním příjemcem. Jeho opakem je nyní upřednostňovaný **transakční model**, který vidí vzájemně působící asymetrii. Mluví tak o tzv. bilaterálně reciproční dynamice a předpokládá cirkulární kauzalitu a aktivní roli dítěte, přičemž dítě své rodiče považuje za experty. Uplatňuje se zde myšlenka Lva Vygotského, že dospělí tvoří *scaffolding*²² a pomáhají dítěti posunout se v zóně proximálního vývoje k vyššímu porozumění. **Boyatzis a Janicki (2003)** se ve výzkumu zabývali **mechanismem socializace víry v rodinách**. Zkoumali unilaterální transmisivní a reciproční styly komunikace.²³ Výzkumný soubor tvořili rodiče s dětmi z křesťanských rodin od tří do dvanácti let. Rozhovory těchto dětí s rodiči o náboženství byly analyzovány, přičemž se sledovala frekvence, struktura a obsah rozhovoru. Výsledky ukázaly na znaky recipročního stylu v komunikaci mezi rodiči a dětmi. Výzkumníci upozornili, že nejenom rodič ovlivňuje dětskou religiozitu, ale i dítě působí na náboženský život rodičů. Rodiče také na pětistupňové škále ohodnotili, do jaké míry jejich komentáře reflektovaly vlastní skutečnou víru a přesvědčení. Vyšlo najevo, že příliš neuváděli své přesné názory. To vede k myšlence, že se rodiče pokoušejí přizpůsobit názorům svých dětí nebo své výpovědi upravují tak, aby jim děti lépe porozuměly. Zároveň výzkum v USA prokázal, že **dětské smýšlení o mytických postavách se nepřesně podobá rodičovské víře** v tytéž postavy. Okagakiová a kol. (1999) provedly výzkum, který nabízí vysvětlení tohoto úkazu. Pomocí vyplněných dotazníků od mladých dospělých (o vlastní náboženské víře a o vnímání náboženské víry svých rodičů) a jejich rodičů (pouze o své víře) zjistily, že si děti vytvářejí představy podle toho, co si myslí, že jejich rodiče chtějí, aby si myslely. To ukazuje, že záleží více na tom, jak děti vidí smýšlení vlastních rodičů o náboženství a jejich náboženské chování, než jakým způsobem rodiče doopravdy uvažují a jak se skutečně chovají (Boyatzis, 2005; Boyatzis & Janicki, 2003; Vágnerová, 2019).

²² *Scaffolding*, česky lešení, je metaforický název pro interaktivní podporu dítěte během učení (Thorová, 2015).

²³ Boyatzis (2005) zastává názor, že by unilaterální transmisivní model měl být zapomenut, protože opomíjí významné skutečnosti.

Chápání toho, jakým způsobem probíhá socializace víry, se v jednotlivých rodinách a kulturách liší. V některých rodinách jsou děti chápány jako žáci a rodiče jako mentoři, a tak v nich platí jasné rozdělení rolí. V jiných se ale rozdíly v těchto rolích stírají a hůře rozlišují. V některých rodinách se dokonce mohou objevit i děti jako tzv. „spirituální savanti“, kteří pomáhají rodičům v duchovním růstu. Občas je dokonce dětem připsán status „duchovního velvyslance“, který nedávno přešel z říše předků k živým (Boyatzis, 2005; Boyatzis & Janicki, 2003).

Na základě toho, jak rodiče svým dětem **zprostředkovávají náboženské tradice**, je švédský psycholog H. Sundén (cituji podle Holm, 1998) rozdělil na zprostředkovatele nejisté, jisté a příliš jisté. **Nejistí** zprostředkovatelé mají nediferencovaný a mnohdy úzkostný vztah k církvi a náboženství. Když tito jedinci zprostředkovávají dětem náboženství, činí tak náhodně a nedůsledně. Ideálního zprostředkovatele představuje **typ jistý**. Tento typ lidí má důsledný postoj k náboženství a výchova dětí probíhá pomocí dobrého příkladu. Posledními jsou **příliš jistí** zprostředkovatelé, kteří bývají autoritativní. Jejich autorita se v rodině nezpochybňuje. Mentorují dítě, a tak mu překážejí ve vlastním uchopování kognitivních a emocionálních náboženských obsahů. Podle Sundéna se tyto děti, které bývají v průběhu náboženské výchovy podrobovány rodičům, později stávají tzv. člověkem učení. Tímto termínem popisuje jedince, který si osvojí náboženská dogmata, zákony, příkazy a přepracuje je do striktně vyznačeného životního názoru (Holm, 1998).

Některé studie poukazují na to, že otcové také ovlivňují dětskou religiozitu, ale matky nesou roli primárního náboženského socializátora (pravděpodobně proto, že s dětmi tráví více času a děti je hodnotí jako více sebejisté a sebeodhalující). Toto tvrzení rozšiřuje výzkum provedený na *Adrews University* (Dudley & Dudley, 1986), který odhalil vyšší korelaci náboženských hodnot mezi matkou a dítětem (než otcem a dítětem). Podstatné ale je, že významnou roli v předávání víry hrají oba rodiče (Bao a kol., 1999; Boyatzis, 2005; Boyatzis & Janicki, 2003).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumu

4.1 Cíl práce

Tato práce si klade za cíl zmapovat, jak dítě mladšího školního věku z katolické rodiny vnímá víru praktikovanou ve své rodině, zaměřuje se na vztah k náboženským entitám (Bůh, Ježíš, Panna Marie, Duch svatý), pravidlům a praktikám vycházejících z víry. Z jednotlivých náboženských praktik je zkoumáno modlení, některé křesťanské svátosti (křest, zpověď a svaté přijímání) a svátky (Vánoce a Velikonoce).

4.2 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní metody se využívají při práci s nekvantifikovanými daty a fungují na principech „jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky“ (Mioviský, 2006, s. 18). Hartl (2004, s. 122) označuje kvalitativní přístup za naturalistický a uvádí, že „zdrojem dat jsou přirozená prostředí... a důraz se klade na výklad zkoumaných jevů očima účastníků nebo pozorovatelů.“ Dále výsledky kvalitativního výzkumu popisuje jako „podrobný, idiografický popis jednotlivých případů“ (Hartl, 2004, s. 122). Získání takového popisu pomáhá vyhledávat nové souvislosti a vytvářet teorie, což se považuje za jednu z předností kvalitativního výzkumu (Hendl, 2012). Právě proto, že téma vztahu dětí k víře není příliš prozkoumáno a většina studií pochází ze zahraničí, vnímám tuto práci jako možný vstup do této problematiky v českém prostředí a vyhodnotila jsem explorační charakter práce za vhodný.

Zvolila jsem design osobní vícečetné případové studie, který pracuje s menším počtem případů a snaží se je podrobněji prozkoumat a porozumět jim. Podle porovnání s Yinovými (2003, cituji podle Švaříček & Šedřová, 2014) kritérii pro výběr vhodného designu se mi jeví případová studie jako žádoucí. Výzkumnou otázkou se ptám, jak děti vnímají určitý fenomén. Zároveň zkoumám současný jev, který svou přítomností ovlivňuje v minimálním rozsahu. Konkrétněji se v tomto případě jedná o osobní, intrinsitní a exploratorní kazuistiku (Hendl, 2012; Švaříček & Šedřová, 2014).

4.3 Výzkumná otázka

V rámci výzkumu byla stanovena výzkumná otázka, která vznikla na základě výzkumného problému. Tím je pro tuto práci vztah dětí mladšího školního věku z katolických rodin k víře. Výzkumná otázka v návaznosti na problém zní: Jak děti mladšího školního věku z katolických rodin vnímají víru praktikovanou ve svých rodinách?

4.4 Výzkumný soubor

JMÉNO	VĚK	POČET SOUROZENCŮ	ZPOVĚĎ, PŘIJÍMÁNÍ	DOJEM PŘI ROZHOVORU	DĚLKA ROZHOVORU
PÉŤA	10 let	1 vlastní mladší, 2 starší polorodí (v jiné domácnosti)	Byl	Působil uvolněně, upovídaně, přemýšlivě a ke konci rozhovoru znuděně.	59 min.
ŠÁRKA	9 let	3 starší vlastní	Byla	Působila ostýchavě, stydlivě a nervózně.	68 min.
KÁJA (KAREL)	11 let	1 mladší vlastní, 1 starší vlastní	Byl	Působil upovídaně, pohodově a zezačátku nervózně.	73 min.
ANEŽKA	9 let	1 mladší vlastní, 1 starší vlastní	Byla	Působila upovídaně a zezačátku nervózně. Celou dobu se usmívala.	83 min.
HONZÍK	9 let	5 starších vlastních	Nebyl	Působil přemýšlivě a zezačátku nervózně.	55 min.
ELENKA	11 let	4 starší vlastní, 1 mladší vlastní	Byla	Ze začátku působila velmi nervózně a rychle odpovídala. Měla jsem dojem, že z ní postupně nervozita opadla a odpovědi více rozvažovala.	61 min.
JITKA	9 let	2 mladší vlastní	Nebyla	Působila upovídaně, sečtěle a přemýšlivě.	82 min.
ADÉLKA	10 let	2 mladší vlastní	Byla	Působila upovídaně.	65 min.
ZUZKA	9 let	1 mladší vlastní, 1 starší vlastní	Nebyla	Působila upovídaně a ke konci rozhovoru znuděně.	56 min.

Tabulka 1: Výzkumný soubor (9 respondentů)

Všichni probandí splnili dvě kritéria, která byla stanovena v závislosti na výzkumném problému. Pocházeli z katolických rodin praktikujících svou víru (všichni tak byli pokřtěni) a nacházeli se v období mladšího školního věku. Výzkumu se zúčastnilo deset respondentů (tři chlapci a sedm dívek), ale analyzováno bylo pouze devět rozhovorů, protože první z nich měl jen malou informační hodnotu, k čemuž mohlo dojít z několika důvodů: nízký věk respondentky (sedm let), špatně vybraná doba rozhovoru (pozdě odpoledne) nebo její momentální nálada (působila na mě rozmrzelým dojmem).

Výzkumný soubor byl vybrán pomocí techniky zvané *snowball*, kterou Hendl (2012, s. 392) popisuje následovně: „Výzkumník naváže kontakt s určitou skupinou jedinců, pomocí nichž se pak dostává k dalším relevantním jedincům.“ V létě jsem se

vydala na letní tábor, kde jsem přišla do kontaktu s jednotlivými katolickými rodinami. Díky tomu jsem při rozhovorech pro děti nebyla úplně neznámou osobou. V průběhu konání tábora jsem děti a rodiče oslovila, zda by byli ochotni se do výzkumu zapojit. Poté jsem je v průběhu podzimu a zimy kontaktovala, podle toho jak to pandemická omezení umožňovala. Tímto způsobem jsem získala všechny respondenty až na Pétu, se kterým se znám již dlouhou dobu.

4.5 Metoda sběru dat

Data jsem sbírala prostřednictvím polostrukturovaných hloubkových rozhovorů. Ty je vhodné použít, jestliže chce výzkumník získat takové údaje „jako jsou informace o názorech, postojích, záměrech, přáních, nebo jestliže se chceme dozvědět, jak daný člověk porozuměl situaci“ (Ferjenčík, 2010). Hloubkový rozhovor je popisován jako nestandardizované dotazování, kdy se výzkumník otevřenými otázkami ptá jednoho respondenta, čímž lze získat neomezené, přirozené a volné odpovědi. V souvislosti s tím, že jsem využila semistrukturovaný typ *interview*, jsem měla předem připravené okruhy témat rozhovoru a k nim přiřazené otázky, které jsem všem dětem položila (Ferjenčík, 2010; Švaříček & Šedřová, 2014; Miovský, 2006). Dotazovaná témata děti samy nerozváděly a odpovídaly stručně, proto jsem využila i další doplňující otázky.

Rozhovory probíhaly bez přítomnosti rodičů v rozmezí 55 – 83 minut. Některé děti byly ke konci unavené, proto jsem se jich zeptala, jestli se mnou ještě vydrží rozmlouvat, přičemž všechny děti rozhovor dokončily. U unavených dětí jsem se v druhé polovině zaměřila na tzv. jádro *interview*, a položila jsem tak pouze nezbytné otázky (Mioviský, 2006).

První rozhovor byl realizován v podzimních měsících roku 2020 a poslední začátkem února 2021. Většina rozhovorů se nakonec odehrála u dětí doma, ale kvůli pandemii koronaviru jsem v několika případech měla nasazenou roušku (s Janem, Elenkou a Jitkou), jež podle mého názoru nepomáhala navodit uvolněnou atmosféru. Některé *interview* proběhly v domácím prostředí dětí bez roušek po vzájemné domluvě (s Petrem, Kájou a Anežkou). Jeden rozhovor (s Šárkou) kvůli pandemii probíhal nejenom v rouškách, ale i venku v chladnějším prostředí, což neshledávám za optimální. Při rozhovorech s Adélkou a Zuzankou nebylo možné z prostorových důvodů být u nich doma. *Interview* se tak konal v prostředí pro děti neznámém a s rouškami. Adélka se Zuzankou ale velmi pěkně komunikovaly a nemyslím, že to v jejich případě představovalo problém.

Při vedení rozhovoru jsem u sebe měla desky s předem připravenou osnovou rozhovoru a otázkami. Děti rozptylovalo, když jsem se do nich dívala, přestože jsem jim dopředu řekla, co v nich mám. Podobně rušivé bylo pro děti také zapnutí nahrávání, proto jsem diktafon zapnula v průběhu úvodní fáze a děti si mobilu (skrz který jsem pořizovala nahrávku) rychle přestaly všímat. Měla jsem podezření, že psaní poznámek by také odvádělo dětskou pozornost, a proto jsem si žádné nedělala.

4.6 Analýza dat

Analýza dat byla provedena pomocí otevřeného kódování (v programu Atlas.ti), při kterém výzkumník lokalizuje témata v textu rozhovoru (Hendl, 2016). Vzniklo tak pět kategorií: sociální vlivy na vztah k víře, vysvětlování si náboženských rituálů, prožívání náboženské víry, vnímání náboženských pravidel a vnímání náboženských entit. Poslední z nich se dále dělí na podkategorie: vnímání Boha, vnímání Ježíše, vnímání Panny Marie a vnímání Ducha svatého. Seznam kódů a ukázka kódování jsou uvedeny v přílohách.

4.7 Etika výzkumu

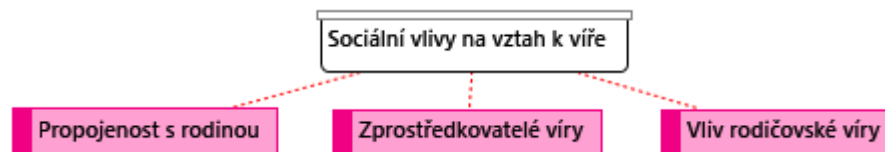
S ohledem na jednotlivé respondenty a jejich ochranu jsou rozhovory anonymizované. Všechna jména zde uvedená jsem vybrala náhodně. K provedení rozhovorů s dětmi vyjádřil vždy jeden ze zákonných zástupců před zahájením souhlas podpisem písemné verze informovaného souhlasu, který je k nahlédnutí v přílohách. Tím potvrdil dobrovolnou účast svého dítěte. Informovaný souhlas rodiče seznámil s tím, co obnáší účast na výzkumu, s obsahem rozhovorů a následným zpracováním dat, účelem práce i s jejich právem odmítnout či odvolat spolupráci.

Na začátku rozhovoru jsem seznámila i dětského respondenta se všemi body, které informovaný souhlas obsahuje, a poskytla mu prostor k otázkám. Dítě souhlasilo pouze ústně. Než jsem se dětí začala ptát na připravené otázky, povídala jsem si s nimi o jejich zálibách, koníčcích či škole, abychom navázaly kontakt. Tuto úvodní fázi a následně závěrečnou, která se tématu bakalářské práce rovněž netýkala, jsem nezaznamenala.

5 Výsledky

Tato kapitola se věnuje zodpovězení výzkumné otázky, která zní: **Jak děti mladšího školního věku z katolických rodin vnímají víru praktikovanou ve svých rodinách?** Odpovídá na ni pomocí techniky výkladu karet v rámci jednotlivých kategorií, jež vyšly na základě analýzy. Jednotlivé kapitoly uvádí dětské výpovědi k jednotlivým podkategoriím a na jejich konci následuje shrnutí zjištění z nich vyplývajících.

5.1 Sociální vlivy na vztah k víře



Obrázek 1. Kategorie: sociální vlivy na vztah k víře

V této části se zaměřuji na souvislosti vztahu dětské víry a sociálního prostředí. Obsahuje popis toho, jak děti vnímají propojenost náboženské víry a rodiny, koho označují jako zprostředkovatele víry a zda si myslí, že rodiče jejich víru ovlivňují.

Propojenost s rodinou

Vánoce a **Velikonoce** často děti přímo označily jako **rodinné svátky**. **Šárka**, **Karlík** i **Elenka** považují oslavování s rodinou za to nejkrásnější o **Vánocích**. **Jitka** s nimi souhlasí a společný čas s rodinou považuje za to nejdůležitější o tomto svátku. **Anežka** zmiňovala cestování o Vánocích za rodinou a **Honzík** hovořil o „sešlosti“ u nich doma. I **Adélka** mluvila podobně jako ostatní, ale zároveň zmiňovala, že na Vánocích má nejraději klid, který jí je dopřán od sourozenců údajně z toho důvodu, že se jedná o svátky klidu a míru. Štědrý den označila za nejoblíbenější den v roce. **Velikonoce** si **Karlík** s **Jitkou** také spojují se setkáním s příbuznými. **Pét'a** a **Zuzka** explicitně nevyjádřili, že by pro ně o těchto křesťanských svátcích hrála rodina významnou roli, ale neustále mluvili v množném čísle o společných aktivitách s příslušníky rodiny. Jako ukázkou cituji úryvek Pét'ova popisu Vánoc: „*I vždycky na Štědrý den máme takovou velkou večeři jako že... Což je asi ta hodně velká slavnostní pro naši rodinu. Že jako dá mamka asi dva tři talíře na sebe a vážně to krásně nazdobí. A máme tam vždycky kapra a brambory. Já vím, že to není tradiční, my dostáváme tedy rybí prsty, ale... my nemáme rádi kapra.*“

Chození do kostela považují všechny děti za rodinnou záležitost, přestože **Jitku** přítomnost mladších sourozenců někdy vyrušuje od poslouchání pana faráře. „*Je to tam zábavný, to poslouchat. Jenom brácha nevydrží na jednom místě ani minutu a ségra chodí do podloubí s mámou, protože hrozně vyvádí.*“

Většina z respondentů i **modlení** považuje za rodinnou aktivitou. U *Šárky, Anežky, Honzíka* i *Elenky* doma se rodina (otec, matka, sourozenci) společně modlí. *Adélka* se *Zuzkou* mluvily o modlení i s babičkou. Oproti ostatním se *Jitka* s *Pétou* modlí sami. *Anežka* přítomnost rodiny zdůrazňovala i v souvislosti se křtem, při kterém se sejde nejbližší rodina, a prvním svatým přijímáním, na němž se jí nejvíce líbilo být ve společnosti přátel a rodiny.

Vliv rodičovské víry

Na otázku, proč jsou pokřtěné, děti odpovídaly vždy ve smyslu, že to bylo přání rodičů. Představa, že by věřil v jiného Boha než jeho rodiče, *Pétovi* přišla divná. Stejně tak *Šárka, Anežka, Honzík, Elenka, Adélka* i *Zuzka* povídali, že jejich rodiče jsou křesťané, a proto se také stali křesťany. Zdůrazňovali, že rodič musí chtít, aby bylo dítě pokřtěno. *Pét*a nad touto otázkou uvažoval nejenom v souvislosti vlastní rodiny, ale i v rámci České republiky, v které křesťanství z náboženství dominuje. Vyjádřil přitom mírné opovržení nad ostatními náboženstvími a nedůvěru k nim.

Zprostředkovatelé víry

U *Karlíka* se vyskytlo přeroknutí, kdy nazval biskupa kapitánem. Myslím, že slovem kapitán vystihl vlastní vnímání biskupa, protože o něm později mluvil s úctou a jako o důležité osobě. Později zmínil i významnost papežových názorů. *Zuzka* se o panu faráři vyjádřila tak, že on ví něco, co ostatní ne. Dále už výraznou roli jako **zdroje informací o náboženství** představovali učitelé, katechetky, rodinní známí, babička a rodiče. Za příležitost, kdy se dozvídají o katolické víře, všichni jednoznačně označovali kroužek náboženství. *Adélka* se na katechetku (žena učící náboženství) odkazovala při vysvětlování např. rituálu přijímání. *Kájovi* náboženské otázky vysvětlovala i maminka stejně jako *Anežce*, která o nich mluvila i s tetami. *Anežka* i *Zuzka* se o náboženství také dozvídají z dětské Bible. *Káju* přečtení (nebiblického) textu o Matce Tereze inspirovalo natolik, že s maminkou vytvářeli misijní dílo. Do něj se zapojila i *Anežka*, která o něm nadšeně vyprávěla, přičemž zdůrazňovala, jak tím pomáhají ostatním. *Jitka* se zmínila, že něco o náboženství se dozvěděla známých a zbytek od pana faráře nebo paní učitelky. Zároveň ji velmi ovlivnil názor tatínka na biskupa. Proto se domnívám, že od otce může přejímat i myšlenky související s vírou. *Honzík* řekl, že se o Panně Marii učí ve škole. *Adélka* i *Zuzanka* zdůrazňovaly babiččina vysvětlení náboženských otázek. U *Káji* i *Jitky* bylo znát, že mají rozpor mezi tím, co se o náboženství dozvěděli a jak podle nich svět funguje. Jako příklad může posloužit jejich otázka, zda byla Panna Marie doopravdy bez hříchu. Takové tvrzení v obou dětech vzbudilo pochybnosti a dostávaly se do konfliktu s tím, co se dozvěděly od jakéhokoliv

z výše uvedených zdrojů. Jitka řekla: „*Někdy mě zajímá, že když se říká, že každý člověk je hříšný, tak proč ona nemohla být hříšná jako?*“ Zároveň svůj názor o víře několikrát porovnávala s názorem bratra.

Souhrn kategorie

Vyplývalo, že děti nejenom chodí do kostela s rodinou, ale **přítomnost rodiny** považují za důležitou při významných náboženských **svátcích** (Vánocích a Velikonocích) a většina dětí také **modlení** považuje za rodinný rituál. V rámci předávání tradic a rituálů víry může mít rodina vliv. Děti zmiňovaly maminky, babičky i tatínka a sourozence jako zdroj informací nebo účastníky rozhovorů o víře. Na druhou stranu zmínily i katechetky, papeže, kněze, rodinné známé i psané texty. Z toho důvodu se sice odvážím tvrdit, že rodina tvoří důležitou součást vztahu dítěte k víře, protože je přítomná ve významných okamžicích (mše, modlení, svátky), ale nevidím v datech podporu k vyslovení názoru, že rodiče mají nejvýraznější roli coby zprostředkovatelé víry. Každopádně děti jsou přesvědčené, že se staly křesťany díky náboženskému vyznání vlastních rodičů a náboženství považují za rodinnou záležitost.

5.2 Vysvětlování si náboženských rituálů



Obrázek 2. Kategorie: vysvětlování si náboženských rituálů

V této části se věnuji tomu, jak si děti vysvětlují vybrané rituály (křest, zpověď, slavení Vánoc a Velikonoc, modlení a poslouchání či čtení náboženských příběhů). Přesněji se zaměřuji na to, jaké důsledky jim jednotlivé obřady přinášejí, proč dané svátky slaví, za jakým účelem se modlí a jak vnímají náboženské příběhy.

Vnímané důsledky křtu

Pét'a řekl, že křest smývá viny a hříchy. To řekla i **Elenka** a doplnila, že člověk se díky křtu stane křesťanem na zbytek života. **Kája** o tomto rituálu řekl: „*To znamená, že seš už ted' doopravdy křesťan. Nebo že jako půjdeš do nebe.*“ **Honzík** tvrdil, že křtem se stal Ježíšovým dítětem, které se má modlit. „*Křest je,*“ podle **Jitky** „*že vstoupíš do Božího života, Boží lásky a jakoby že vstoupíš do života všech, nebo jakoby na naši zem. Že je to jakoby oslava, že ses narodil.*“ Dále o něm řekla, že smývá hříchy a díky němu bude moct vstoupit do Božího království, kde na ni čeká poklad v podobě Boží lásky od chvíle, kdy ji rodiče pokřtili. Podle **Adélky** křest umožňuje nový život a zbavuje vin. **Zuzka** také tvrdila, že křest ji „*vyčistil*“ od zlých skutků a zároveň díky němu uvěřila v Ducha svatého.

Křest některé děti často zmiňovaly jako „bránu do **nebe**“. Podle **Péti** z nebe Bůh pozoruje lidi. I **Kája**, **Honzík**, **Zuzka**, **Elenka** i **Jitka** vnímají nebe jako místo, kde se nacházejí náboženské bytosti (Bůh, Ježíš, Duch svatý, svatá rodina, svatí) a duše. **Kája** s **Honzíkem** a **Zuzkou** tam jednou chtějí jít. **Honzík** si ho představuje jako ozdobený hrad s velkou zahradou, fontánou a věžemi. Domnívá se, že v nebi se nachází Ježíš a všichni zesnulí. **Adélka** popsala nebe jako to, „*co je nad námi. Když jsi venku. Tak je obloha a nad tím je nebe*“ a představuje si ho „*jako v Anděl Páně. Takový domeček a potom jsou tam různé vesnice a tam ti lidé, kteří odešli, bydlí.*“ **Zuzka** si nebe představuje jako neobjevenou planetu stvořenou Bohem, kam může křesťan vstoupit. I nevěřící a zlí se tam podle ní můžou dostat, když se za ně bude někdo modlit.

Když se někdo nedostane do nebe, jde podle **Elenky** do **pekla**, které vnímá jako zlé: „*Jak je tam takový ten oheň a to, tak mně to přijde strašně jako děsivý.*“ Podle **Adélky** jdou do pekla hříšníci. **Zuzka** peklo považuje za sídlo ďábla, které se nachází hluboko pod půdou a je v něm temno. Řekla: „*když budeš zlobit, tak půjdeš do pekla a tam tě zapálí a bude tě to pálit jako doopravdický oheň, ale nikdy neshoříš*“.

Vnímané důsledky zpovědi

Šárka zpovědí napravuje své hříchy a to považuje za její účel. Podle **Káji** získá člověk po zpovědi čistou duši. I **Anežka** s **Elenkou** a **Adélkou** vnímají zpověď jako způsob odpuštění vin. **Adélka** po zpovědi také ví, že konkrétní špatné činy nemá opakovat. O očištění od špatných skutků hovořila i **Jitka**: „*Jakože se vlastně svěříš Bohu a Bůh tu omluvu přijme a jakoby, že se stane to jako kdybys neudělal žádný hříchy, vyjdeš ven a jakoby můžeš začít znovu nový život jakože v dobrém.*“ **Zuzka** ke zpovědi ještě nešla, ale ví, že ji zbaví všech hříchů a očistí tak duši. Stejný efekt by jí mělo přinést i svaté přijímání.

Vnímaný účel modlitby

Podle **Péti** jsou **modlitby** „něco jako zprávy k Bohu“, ve kterých prosí, aby lidé neumírali ani nebyli nemocní. **Kája** se modlí, protože se chce dostat do nebe, mluví tak s Bohem a prosí ho, aby např. „*lidi v Africe měli hodně a aby tam nebyla chudoba*“. Zároveň modlitbu nazval uctíváním Boha. I **Anežka** se **Šárkou** a **Adélkou** považují modlitby za prosby. Modlení **Anežce** také pomáhá, aby se přestala bát: „*když se hodně bojím, tak se hodně rychle modlím*.“ **Adélka** se modlí při nudě, při rozčilení, aby se uklidnila, když se trápí: „*Třeba když tatka byl nemocný, tak jsem se snažila aspoň každý den pomodlit aspoň něco málo, aspoň trošku... A myslím si, že kdybychom se myslím nemodlili, tak by možná byl nemocný i teď, protože to na tom byl hodně blbě*.“ **Honzík** s **Elenkou** se modlí, aby se dostali do nebe neboli nebeského království, poprosili za odpuštění svých hříchů a, **Honzíkovými** slovy, „*aby Bůh dal všem jídlo, který ho nemají*.“ Prostřednictvím modliteb se podle něj i posvěcuje voda ke křtu. **Elenka**, stejně jako **Adélka**, zároveň ještě modlením děkuje: „*Před jídlem poděkujeme jako za to jídlo a za mamku, že nám udělala tu večeři. A večer prosíme o nemocný a děkujeme za krásný den*.“ **Jitka** modlitbou prosí za nemocné, ochranu před zlem, aby se všichni měli dobře nebo aby měla pěkné sny: „*Když jsem chtěla dobrý sny, tak jsem je měla asi dvě noci za sebou*.“ Také jejím prostřednictvím děkuje za dobré jídlo nebo „bojuje“ proti strachu. **Zuzka** pomocí ní vzývá Ježíše Krista nebo prosí Pána Boha. Díky modlení se cítí svobodná. Modlí se také, když pocítuje strach: „*Když se třeba cítím v ohrožení, že když mám třeba noční můry... tak jsem se začala hned modlit růženec, ale při druhém desátku jsem usnula*.“

Vnímané důvody slavení Vánoc

Pét'a Vánoce slaví, protože to považuje za křesťanské. Oslavuje jimi narození Ježíška. Dárky se podle něho dávají o Vánocích, aby se na Ježíškovy narozeniny nezapomnělo a lidé si neříkali: „*No, dneska se narodil Ježíšek. A co je?*“ I **Šárka**, **Kája** a **Adélka** o Vánocích oslavují narození Ježíše. **Honzík** a **Elenka** rovněž upozorňovali na narození Ježíše. Jeho výročí narození považují za významné, protože na svět přišel Boží Syn. **Jitka** oslavuje Vánoce nejen kvůli narození Ježíška, ale také proto, že jde o českou tradici. **Zuzka** narození Ježíše považuje za začátek světa, což je pro ni důvodem k slavení tohoto svátku společně s tím, že je to křesťanské. **Anežka** neví, proč Vánoce slaví.

Vnímané důvody slavení Velikonoc

Velikonoce **Pét'a**, **Šárka**, **Kája**, **Anežka**, **Jitka**, **Adélka** i **Zuzanka** slaví, protože Ježíše ukřižovali a on následně vstal z mrtvých. Například **Anežka** zmiňovanou událost

popsala takto: „*Že tři dny byl, jakože oni ho zabili, pak ho jako pohřbili a za tři dny vstal z mrtvých, jakože znovu ožil.*“ **Jitka** ještě dodala, že se vzkříšení slaví, protože díky němu není svět jenom hříšný, a kluci chodí „*vypráskat holky, aby byly mladý.*“ **Zuzka** své důvody ke slavení rozšířila o požadavky ze strany matky, Boha a všech. Považuje to za křesťanské. **Honzík** si o těchto svátcích připomíná úmrtí Ježíše. **Elenka** Velikonoce nazvala svátkem, ale žádný důvod k tomu nevedla.

Vnímání náboženských příběhů

Pét'a řekl, že z **náboženských příběhů** se může poučit (např. že nemá usnout, když na něho mluví Bůh). Současně ho v nich zaujaly zázraky, totéž uvedla **Elenku**. Zároveň **Pét'a** příběhy vnímá jako součást náboženství: „*No, ukřižování nebylo úplně nejzábavnější, ale tak vyjmenuju ho jakože, patří to k tomu.*“ **Šárka** u těchto příběhů vnímá reálný základ. **Káju** Bůh pomocí příběhů učí, jak se chovat, aby se dostal do nebe. **Jitka** i **Šárka** tyto příběhy vnímají reálný základ těchto příběhů. **Jitce** dále říkají, jak by se měla chovat a že má Bůh všechny rád. Některé z nich (např. ten o narození Ježíše) v ní vyvolávají povzbuzující radost, která způsobuje touhu hlásat o Bohu lidem, kteří nevěří. **Adélka** se z těchto příběhů dozvídá o Bohu, jak vše začalo, a poučení, jak se chovat. I **Zuzka** si z nich bere ponaučení: „*Mám oblíbený příběh to, jak vlastně Ježíše ukřižovali. To se mi moc líbí, protože mám z toho ponaučení, že nesmím ze sebe dělat... všechno, že neumím všechno. Že umí jenom Bůh všechno. Že se nic nenaučím, ale Bůh ví všechno, umí všechno. A já se nebudu nikdy tak dobrá, to jsem tak taky pochopila tak nějak, že nebudu tak dobrá jako Bůh.*“

Souhrn kategorie

Děti **křest** vnímají jako životní přelom, který je **očistil** od hříchů. Považují ho za něco, co pozitivně ovlivňuje jejich další nynější i posmrtný život a prostřednictvím čeho se stávají křesťany. Jako další možnou cestu ke **zbavení se hříchů** vnímají **zpověď**. **Modlitby** dětem slouží hned k několika účelům: k **poděkování** za příjemné minulé i současné prožitky, **vyprošení** si příznivé a dobré budoucnosti, při kterém se zaměřovaly více na abstraktní přání morálního charakteru (např. aby vymizela chudoba), k **úlevě** od nepříjemných pocitů a **uctívání** Boha. Modlitbu také využívají pro konkrétní záměr něco **posvětit**. Tyto tři uvedené rituály dětem přinášejí odměnu v různých podobách („vstupenku“ do nebe, očištění od hříchů nebo úlevu od nepříjemných pocitů). **Vánoce** a **Velikonoce** slaví především kvůli **připomínce** důležitých událostí, které se staly: narození Ježíše Krista a vzkříšení Ježíše Krista. Zároveň slavení těchto svátků považují za tradici a v Zuzančině případě i za povinnost. V **náboženských příbězích** děti vnímají nejenom **zázraky**, ale především **poučení** a **inspiraci** směřující od Boha k nim. Nacházejí v nich

pravidla, která by se měla dodržovat, aby se dostaly do nebe a žily křesťanský život. Zároveň některé z dětí vnímají *reálný* podklad těchto příběhů.

5.3 Prožívání náboženské víry



Obrázek 3. Kategorie: prožívání náboženské víry

Následující řádky se zabývají tím, jak děti prožívají náboženskou víru. Konkrétně se snaží „vystopovat“, co v nich jednotlivé svátosti (křest, zpověď, svaté přijímání), slavnosti (mše, Velikonoce, Vánoce) nebo jejich absence (mše) vyvolávají.

Prožívání křtu

Kája je rád, že je **pokřtěný**, protože se tak dostane do nebe. *Honzík* se ohledně křtu cítí podobně, ale z toho důvodu, že už ho nemusí znovu podstoupit. I *Elenka* s *Jitkou* si křtu váží, protože tak o nich Bůh ví. *Jitka* pocit být pokřtěná dále rozvedla: „*Oddávám se Bohu a budu jakoby u něj žít v jeho srdci.*“ *Adélku* vědomí křtu motivuje k dobrým skutkům.

Prožívání zpovědi

V souvislosti se **zpovědí** děti zmiňovaly emocionální změnu. **Před zpovědí** bývají *Pét'a* i *Kája* nervózní a pociťují obavy. I *Adélka* ze zpovědi pociťuje strach, který ji až na výjimky dovádí k pláči. *Šárka* se před zpovědí cítí hříšně. *Elenka* před zpovědí pociťuje smutek a lítost kvůli hříchům, které udělala. I *Jitka* před zpovědí zmiňuje trápení se kvůli špatným skutkům, přestože ji ještě nezažila. Ale z představy, že k ní půjde, má smíšené pocity. Na samotnou zpověď se netěší a obává se, že na ni může být farář nepříjemný. Ale okamžik **po zpovědi** si spojuje s pocitem očištění se od hříchů. *Pét'a*, *Kája* a *Anežka* po zpovědi pociťují úlevu. *Anežka* tento pocit více rozvedla: „*Jako cítím se líp, a zdá se mi dokonce, že jsem i lehčí.*“ Částečně lépe se cítí i *Šárka*, protože si nepřipadá hříšně. O očištění od hříchů mluvili i *Kája*, *Elenka* a *Zuzka*, přičemž v těchto dívkách to vyvolává pocit radosti a veselí. *Adélka* je hlavně ráda, že má zpověď za sebou.

„Je to takový zvláštní pocit potom. Takový hezký pocit potom, ale že bych jako úplně tam se mi nechce, protože je to takové divné, že jsem pokaždé rozbrečím. Nevím, prostě se tam bezdůvodně rozbrečím.“

Prožívání přijímání

Honzík ani **Jitka** ještě nebyli u prvního **svatého přijímání**, ale oba se toho nemohou dočkat. **Honzík** si myslí, že se po něm bude cítit dobře. **Jitka** spíše uvažuje o tom, jak bude oplatka (tak pojmenovala hostii) chutnat. **Adélka** si přijímání spojuje s příjemným pocitem. **Pét'ovi** hostie chutná a na přijímání se vždycky těší, přestože víno mu přijde divné.

Prožívání Vánoc a Velikonoc

O **Vánocích Pét'a** i **Adélka** zakoušejí nedočkavost, kterou popisují jako nervozitu. Pro **Pét'u** je tento prožitek nepříjemný, ale **Adélka** ho má na Vánocích nejraději: *„Většinou jsem celý den nervózní na večer. Těším se prostě na večer.“* **Honzíka** mrzí, že Vánoce rychle utečou. **Zuzka** jako jediná řekla, že Vánoce nemá ráda, protože pak musí uklízet dárky od Ježíška. Až na Zuzku **všechny děti** o Vánocích mluvily radostně a nadšeně.

Honzík o **Velikonocích** řekl, že jsou dobré. **Pét'a** mluvil i o příjemné velikonoční náladě a **ostatní děti** o nich mluvily jako o radostných svátcích.

Prožívání mše

Zpěvem se podle **Péti při mši** svaté dobře komunikuje s Bohem. Zpěv v kostele má ráda i **Anežka**. **Šárce** se v kostele líbí pěkné sochy svatých a hlavní oltář. **Honzík** se v kostele baví, a to především při čtení. **Elenka** si v kostele nejvíc užívá ministrování: *„Jakože mě tam baví, jak tam chodíme a jak jako jakože tu mši krásně prožíváme, když takhle pomáháme.“* Zároveň za nejdůležitější při mši Elenka označila myšlení o Bohu a poslouchání pana faráře. I **Jitka** dává pozor, co kněz říká: *„Baví mě to tam poslouchat ty pohádky... a jak to vysvětluje ten pan farář.“* Dále se jí v kostele líbí zlaté sochy a pěkně namalované obrazy. Zpěv v kostele si oblíbila i **Adélka**, která má mši svatou ráda, protože se při ní naučí něco nového. Za důležité považuje proměňování, při kterém si připomíná poslední večeři Páně a dostává se do kontaktu s Bohem. **Zuzka** má ráda v kostele umístěný kříž a pěkný obrázek. Mluvila i o tom, že při mši svaté ji děti ruší od zvyvání Ducha svatého, což popsala jako víru v Ducha svatého a jeho uctívání, naplňování vlastní duše a zbavování se hříchů. Při modlení Zuzka nejraději stojí nebo klečí, protože přitom cítí bolest, kterou se přibližuje k Ježíši. Zuzka také tvrdila, že v průběhu mše svaté také vidí bílou holubici, d'ábla a anděla, kteří ji vedou k myšlenkám,

že nechce do pekla. I přes tyto myšlenky, délku bohoslužby a zimu v kostele tam Zuzka někdy chodí ráda, záleží na její náladě.

Prožívání absence mše

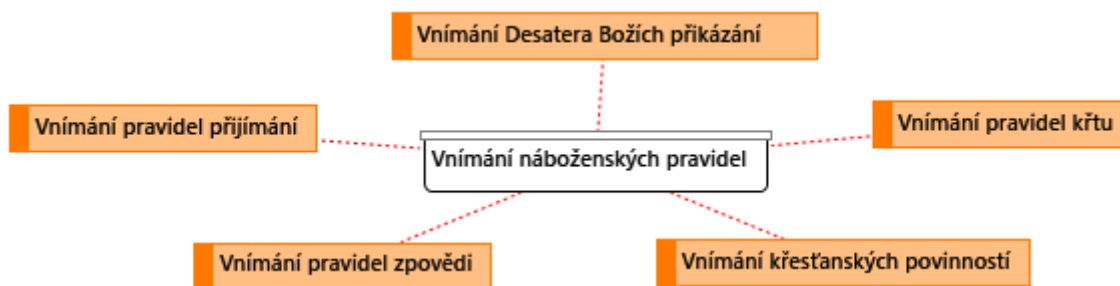
S představou, že by děti **nešly do kostela na bohoslužbu**, se pojily různé emoce a názory. **Šárka** by pocítila lítost. **Pěťa** a **Kája** uznali, že by jim to přineslo výhody v podobě volného času. **Pěťa** ale cítí povinnost do kostela chodit: „*Nebylo by mi to jedno, i když by mi to připadalo docela dobrý, že bych měl dvě soboty, ale to jako jinak by to bylo, jo. Mělo by se tam chodit prostě.*“ **Kája** by se cítil špatně, že Bohu nevěnoval čas. Na **Anežku** představa vynechání mše svaté nejprve působila nepochopitelně a našla mnoho důvodů, jak si mši nahradit. Nakonec ale řekla, že by se cítila smutně, kdyby do kostela nešla. Stejně jako Anežka se vyjádřili i **Elenka**, **Jitka**, **Zuzanka** a **Honzík**. **Elenku** by mrzelo to, že se nesetkala s knězem. **Jitka** by zakoušela pocit, že jí něco v kostele uniká. **Zuzce** by chybělo vzývání a „*naplňování*“ Ducha svatého. **Honzík** by se obával, že nepozná Boha. **Adélka** vnímá představu absence účasti na bohoslužbě jako divnou, ale myslí si, že jde o otázku zvyku.

Souhrn kategorie

Děti prožívají stejné rituály podobně. **Křest** vnímají jako zdroj výhod a mluvily o něm jako o něčem **dobrém**. **Zpověď** popisovaly **ambivalentními** pocity rozdělovacími se podle „fáze zpovědi“. **Před** ní vesměs prožívají **negativní** emoce, ale **po** ní se cítí **lépe**. Zpověď by mohla být vnímána jako pro děti stresová situace, která zaniká jejím úspěšným zvládnutím v podobě zbavení se hříčů, a po ní následuje příjemný pocit. Pokud ale není dosaženo požadovaný cíl vhodnou cestou (jako tomu bylo u Adélky), očekávané pozitivní emoce se dostávají v nižší intenzitě. Pokud se děti zmínily o **svatém přijímání**, tak se na něj **těšily**. Zaměřovaly se nejenom na prožití okamžiku, ale také na konkrétní chuť hostie, popř. vína. **Vánoce** i **Velikonoce** děti prožívají jako slavnostní dny naplněné **dobrou** náladou i emocemi, přičemž Zuzka představuje výjimku. Kromě ní také vyzdvihovaly děti **při mši** různorodé **konkrétní** aktivity, které je bavily. Zuzka se zaměřovala na **abstraktní** náplň mše. Tato dívka také mluvila o prožívání bolesti, které je pro ni duchovně důležité k přiblížení se Ježíši. Všechny děti uvedly, že do kostela chodí rády, jen Zuzka přiznala, že u ní záleží na aktuální náladě. Několik dívek má v kostele ještě rádo výzdobu. **Představa absence účasti na bohoslužbě** v dětech vyvolávala dvě reakce. Jedna z nich obnášela **potěšení** z volného času a druhá **negativní** konotace. Obě reakce se objevily tehdy, když děti neúčast mše chápaly jako nesplněnou povinnost. Samotné pocity jako lítost a smutek se dostavily v souvislosti s vnímáním neúčasti na mši jako ztrátu něčeho přínosného či příjemného, co jim návštěva kostela dává. V jednom

případě, kdy respondentka považovala návštěvu kostela za zvyk, se **žádné prožitky** této situace neobjevily.

5.4 Vnímání náboženských pravidel



Obrázek 4. Kategorie: vnímání náboženských pravidel rituálů

Následujících několik odstavců se věnuje tomu, jak děti vnímají náboženská pravidla. Konkrétně se jedná o to, jak přijímají Desatero Božích přikázání, jaké vnímají povinnosti vycházející z toho, že jsou křesťané, a jak se staví k pravidlům náboženských rituálů (křest, zpověď, přijímání).

Vnímání Desatera Božích přikázání

Všichni respondenti považují **Desatero Božích přikázání** za pravidla, která udávají, jak se lidé mají chovat. **Honzík** o Desateru řekl: „*Takový kameny dva ve tvaru knihy rozevřený a tam jsou přikázání... jako, nebudeš jako lhát a takhle... podle něho se má totiž žít.*“ Když člověk žije v nesouladu s Desaterem, tak podle něho skončí v pekle. Za nejdůležitější uvedl poslušnost vůči rodičům. **Pét'a** vyjmenoval několik konkrétních pravidel, ale za nejdůležitější považuje „nezabiješ“, protože jeho porušení vidí jako velmi špatné. Po spáchání přestupku podle něj následuje trest např. v podobě zákazu přijímání proměněné hostie. Takový důsledek nedodržení přikázání schvaluje. **Šárka** řekla, že když někdo přikázání překročí, musí se jít vyzpovídat (ke zpovědi). Pro ni i **Káju** je nejpodstatnější „nepokradeš“. **Kája** současně přiznal, že ho porušuje. Myslí si, že by se například křesťané neměli rozzlobit, s čímž bojuje. **Anežka** za nejpodstatnější přikázání považuje první tři: „*v jednoho Boha věřit budeš, nevezmeš jméno Boží nadarmo, pomni, abys den sváteční světil*“, protože se týkají Boha, zatímco zbylá z nich se týkají lidí. Ani Anežka vždy nedodržuje body Desatera, protože někdy neposlouchá rodiče. Podle **Elenky** jsou všechna pravidla z Desatera důležitá, ale jako nejpodstatnější zmínila: „*Budu věřit v jednoho Boha.*“ **Jitka** prohlásila: „*...Desatero přikázání je, že jsou na kamenný desce, dřív byly vytesané, desatero přikázání. Nekrad'... nevráždí, miluj svého matku i otce a spoustu dalších, který bys měla dodržovat v životě, abys nebyl na cestě k zlému, ale spíš dobrému.*“ Nebyla si jistá, zda by takový hřích jako zabití Bůh odpustil, ale nakonec se

přiklonila k tomu, že ano, pokud se za to jedinec bude velmi stydět. Právě „*nezabiješ*“ považuje s „*miluj matku i otce*“ za nejvýznamnější bod. **Adélka** vyzdvihla přikázání: „*v jednoho Boha věřiti budeš*“, protože se týká Boha a je první. **Zuzka** řekla následující: „*Desatero je to, co řekl Bůh a to nesmíme porušit. Třeba nějaký: Cti otce svého a matku svou. Jakože je uctíváme. Musíme poslouchat.*“ Zmíněné přikázání společně s tím, že má uctívat Boha, vnímá jako nejdůležitější, protože jinak by byla hloupá a nic by neuměla.

Vnímání křesťanských povinností

Podle **Pěti** by se do kostela mělo chodit. A když je někdo pokřtěný, měl by chodit i k přijímání. **Šárka** se domnívá, že by křesťan měl věřit v Boha a modlit se. Aby se někdo mohl označit za pravého křesťana, tak podle **Káji** musí vyznávat Boha a přijímat jeho tělo a krev. I **Elenka** si myslí, že křesťan má věřit v Boha a chodit do kostela, aby se něco dozvěděl. **Adélka** jako křesťanka cítí povinnost konat dobré skutky. Kvůli své víře **Zuzka** slaví Vánoce i Velikonoce, protože to po ní vyžadují křesťanská pravidla.

Vnímání pravidel křtu

Podle **Šárky** se **křtí** svěcenou vodou. **Kája** křest vnímá jako fyzickou i duchovní činnost. Hmotnou činnost popsal tak, že kněz dítěti polije hlavu svěcenou vodou nebo ho do této tekutiny ponoří. O posvěcené vodě hovořila i **Anežka**. Zároveň zmínila, že tam „*musí být kmotr a kmotra. Musí mít svíci. A taky miminko musí mít takovou jako skoro něco jako šatičky, ale i takovou dečku s křížkem.*“ Také **Honzík** zmínil nutnost svěcené vody a převzetí svíčky křtěncem. **Elenka** řekla, že politím svěcenou vodou se mohou křtít jak malí, tak velcí. **Jitka** při popisu křtu zmínila nejen „Boží vodu“, ale také pomazání olejem po vzoru krále Davida.

Vnímání pravidel zpovědi

Pěťa ke **zpovědi** chodí přibližně jednou za půl roku, což považuje za ideální interval. Popsal zpověď tak, že jde s panem farářem, který symbolizuje Ježíše, do kabinky. A poté by se měl pomodlit: „*Tak jako všechno v pohodě kromě toho, že jsme se měli modlit potichu a já jsem nevěděl co dělat, tak jsem tam takhle stál, seděl a nic nedělal a nemodlil jsem se. Jinak bych se modlil.*“ **Šárka** před zpovědí zpytuje svědomí, což znamená, že přemýšlí o tom, co zlého udělala. Poté jde do zpovědnice s knězem, který „*je jakoby prostředník. Že on nám pak dá rozhřešení.*“ **Kája** o zpovědi řekl: „*Zpověď je to, že vlastně říkáš panu farářovi... své hříchy, kterých chceš litovat a chceš, aby... Tě těch hříchů pán Bůh zbavil.*“ Podle toho, jak často chodí ke zpovědi a od kolika let, spočítal, že k ní přistoupil již osmkrát. Podle **Elenky** zpověď probíhá následovně: „*to si sedne farář a ten člověk. A farářovi řeknou všechny svoje hříchy za celý rok, nebo za půl roku, a ten farář mu je odpustí.*“ Tím, že řekne viny faráři, ji vyslyší i pán Bůh,

jenž jí odpustí špatné skutky za delší dobu. Elenka dále tvrdí, že je vhodné ke zpovědi přistupovat po jednom až třech měsících. **Adélka** také popsala zpověď jako setkání s farářem, kterému poví své hříchy ve zpovědnici. Na konci jí farář udělí požehnání položením ruky na hlavu a společně se pomodlí. **Honzík, Jitka** ani **Zuzka** u zpovědi ještě nebyli. I přesto **Honzík** za vhodnou dobu pro svátost smíření považuje Velikonoce, **Jitka** si představuje, že se při ní setká s farářem, který zastupuje Boha, popovídá si s ním a půjde domů očištěná od hříchů, a **Zuzanka** hovoří o tom, že před ní musí zpytovat své svědomí a pak řekne špatné skutky knězi, aby se z ní smyly.

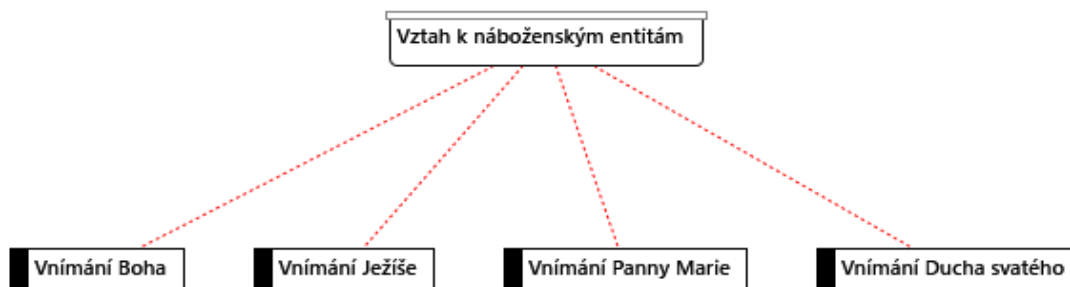
Vnímání pravidel přijímání

Pěťa s **Kájou** a **Anežkou** mluvili o dvou možných způsobech **přijímání** hostie. **Petrovými** slovy: „*Jedním je jakože ti to dá do úst. A jedním jako že ti to dá do ruky, ale ty... musíš před ním (farářem) to sníst.*“ Přičemž k přijímání lidé mohou až po absolvování přípravy na svaté přijímání. Zároveň k němu nemůžou malé děti, protože ho nechápou. Zároveň podle **Káji** ke zpovědi nesmějí lidé, kteří dlouho nepřistoupili ke zpovědi. **Anežka** průběh přijímání vylíčila takto: „*Tedka přesně nevím, co pan farář říká, ale na konci vždycky my řekneme „amen“.* Oni nám dají pod bradu takhle takovou jako destičku, aby nám to nespadlo na zem.“ **Šárka** pro popis stejného rituálu zvolila jiná slova: „*kněz řekne: „tělo Kristovo“, a já řeknu „amen“.* A pak mi ho dá do pusy.“ **Honzík** řekl, že při přijímání se pokřtěným lidem dávají hostie a ti je poté jí. **Elenka** přijímání popsala jako pomodlení se, aby se hostie posvětila a poté její samotné sněžení. **Adélka** o přijímání hostie mluvila následovně: „*Při té mši ti jí pan farář podá a ty jí vlastně sníš, by se dalo říct. Vlastně při přípravě nám Miládka (katechetka) říkala vždycky, ať jí nekoušeme, ať jí poly... jako rozpouštíme, necháme rozpustit. Tak vždycky ji nechám rozpustit.*“ Zastávala názor, že proměněné hostie se musí přijmout v kostele.

Souhrn kategorie

Ohledně **Desatera Božích přikázání** se všechny děti shodly na tom, že jde o určitý soubor **pravidel**, podle kterých by se měly chovat. Některé děti se přiznaly k občasnému porušení těchto pravidel. Jitka i uváděla, že Bůh nedodržení těchto pravidel za určitých podmínek odpustí. Zároveň ale **Pěťa**, **Šárka**, **Honzík**, **Jitka** a **Zuzka** zmínili, že po neuposlechnutí Desatera přichází trest v různých podobách. Děti vnímají několik **povinností** spojených s tím, že jsou křesťané: měli by **věřit v Boha**, **modlit** se, konat **dobré skutky**, chodit do **kostela**, ke **zpovědi**, k **přijímání** (pokud už jim to věk umožňuje) a slavit křesťanské **svátky**. Všechny tyto aktivity jsou obsažené i v Desateru, přestože děti o těchto pravidlech mluvily v jiných souvislostech. Lze tak předpokládat, že tyto povinnosti vnímají spíše **intuitivně**. U jednotlivých náboženských rituálů děti popisují

řád, který se má dodržovat, aby se dosáhlo požadovaného účinku. Pokud někdo například u zpovědi nebude litovat hříchů, nebude mu odpuštěno. Pokud se nebude křtít svćenou vodou, jedinec se nestane křesťanem. Děti se k těmto pravidlům staví jako k samozřejmostem a proti žádnému z nich nevznesly námitky. Považuji za zajímavé, že děti vždy chtěly zmínit frekvenci chození ke zpovědi, protože u ostatních rituálů častost neřešily.



Obrázek 5. Kategorie: vztah k náboženským entitám

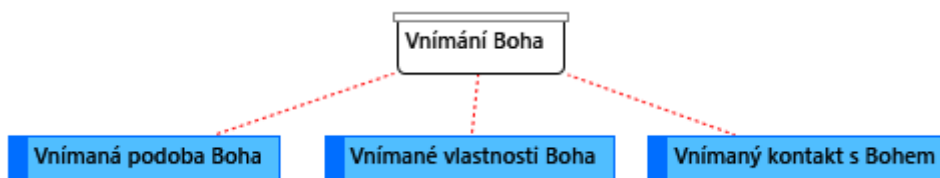
5.5 Vztah k náboženským entitám

5.5.1 Vnímání Boha

Tato část práce se zabývá vnímáním Boha ve třech oblastech: představy podoby Boha, vnímání jeho vlastností a navazování kontaktu s Bohem.

Vnímaná podoba Boha

Pét'a si myslí, že **Boha** nelze přímo vidět, jediné ve znameních, v nichž může nabývat mnoha podob: svíce, kříže nebo větru. Kdyby mu ale měl přisoudit podobu, určitě by byl běloch. *Šárka*, *Honzík* i *Zuzka* ho přirovnávají k Ježíši. Podle *Šárky* je vyšší než



Obrázek 6. Podkategorie: vnímání Boha

Ježíš, podle *Honzíka* vyšší a podle *Zuzky* větší. *Honzík* také uvedl, že Bůh může vystupovat i jako anděl nebo Boží světlo. *Kája* zmínil, jak si představuje hmotného Boha: „Když bylo stvoření světa, tak ten Bůh říkal něco, že stvořil... v ráji, že stvořil člověka své podoby. Takže si myslím, že vypadá skoro stejně jako my, ale nevypadá stejně jako já, nebo stejně jako ty, nebo nevím, jak jako vypadá, ale nějak asi vypadá.“ Hmotného Boha chápe jako synonymum k Ježíši, ale souběžně si ho představuje jako starého pána.

Následně řekl, že Bůh má i duchovní část představovanou Duchem svatým. Podle **Anežky** je Bůh světle-žlutý. **Elenka** si Boha představuje jako svíci, která „*vždycky, když se něco udělá dobře, tak se rozzáří*“. **Jitka** považuje Boha za neviditelného, ale zmínila postavu pana faráře jakožto symbol Boha při mši. **Adélka** se o svých představách Boha vyjádřila takto: „*Já jsem si ho vždycky představovala člověka, prostě někoho na velkém mraku bílém. A buď je bílý, černý nebo šedý, podle toho, jak se lidi chovají.*“ Barva mraku se přitom mění podle chování lidí. Když jsou hodní, zbarví se dobila, a když ne, změní se přes šedou až do černé barvy. V nejkrajnějším případě v okolí mraku létají blesky. Podobu Boha označila za lidskou, ale později přišla s vlastním termínem „duchočlověk“, což znamená, že ho nelze spatřit, chová se jako duch, ale není průhledný. Domýšlí si, že Bůh dosahuje velkých rozměrů, aby všechno dokázal uřídit.

Vnímané vlastnosti Boha

Pét'a Boha považuje za hodnou bytost, která se na nikoho nezlobí. **Šárka** nazvala Boha jako hodného, milého a moudrého „otce nás všech“, který „*má všechny rád*“. **Kája** se vyjádřil, že považuje Boha a Ježíše za jedno. Zdůraznil, že Bůh odpouští hříchy a disponuje nadpřirozenými schopnostmi (např. namnožil jídlo). Představuje si ho jako hodnou, moudrou a milostivou abstraktní bytost. Prohlásil, že Bůh je „*starý děda... Jakože už je tady víc jak třináct miliard let, pokud... jestli se počítá, že třináct miliard let je od vzniku vesmíru.*“ **Anežka** pověděla příběh o stvoření světa, ve kterém hraje Bůh hlavní roli, protože „*stvořil Zem za sedm dní. Jakože první dny oddělil nebe od vody. Druhý den udělal zem. Třetí den... A ještě ten druhý den udělal kameny a takhle. Třetí den vysázel stromy a keře. Čtvrtý den udělal zvířata. Pátý den už, nevím, co dělal.*“ Věří, že Bůh žije nekonečně dlouho a odpouští hříchy. Nazvala ho spravedlivě přísným, hodným a vlivným. **Honzík** zmiňoval, že Bůh dokáže dělat zázraky (např. přeměnil vodu na víno). Řekl o něm, že je hodný, usměvavý a chytrý, „*protože tohle všechno by nestvořil, kdyby byl hloupý... protože všechno dává k sobě smysl*“ a dává možnost svobodné volby. **Honzík** vnímá Boha i jako vzor, podle kterého by se měl chovat. **Elenka** zmínila, že lidé Boha mohou poznat a dozvědět se o něm všechno. Kdyby se ocitla v jeho přítomnosti, cítila by se veselá a šťastná. Také dělá některé věci podle Boha, například v kostele přihlíží lámání chleba, jak Bůh pravil. Věří, že Bůh odpouští. Podle **Jitky** stále pravý Bůh žije na nebesích a je hodný, milosrdný a milostivý, protože „*se dokáže rozdělit, odpouští*“. Také pomáhá a má ve všem konečné slovo. Když něco patří Bohu, je to svaté a bez hříchu. **Adélka** o Bohu řekla: „*Je pořád, ale není úplně tady jako Ježíš, ale je prostě pořád na nebi a kouká se prostě, co lidi dělají.*“ Bere ho jako vedoucího, který všechno hlídá. Domnívá se, že trestá, ale je i hodný, příjemný a správně se rozhoduje. Záleží

na tom, jak se lidé chovají. Podle **Zuzanky** Bůh ví i umí všechno a disponuje všemi dobrými vlastnostmi. „*A má prostě a umí a vidí i když z té dálky umí všem do mysli. Umí vidět, co děláme, a prostě umí všechno.*“ Mluvila o něm i jako o pánu světa a stvořiteli.

Vnímaný kontakt s Bohem

Pét'a považuje zpěv za nejlepší prostředek **kontaktu s Bohem**. Komunikuje s ním před spaním modlitbou, kterou vnímá jako zprávu: „*Já si to představuju, něco... jako zpráva k Bohu. Něco jako poštovní lístek. A... pak ještě jako když skončíš tu modlitbu, tak já vždycky řeknu, jakože děkuji Ti a prosím Tě. No, a jakože to tam jako napíšu na papírek, do papírku. Vezmu to a řeknu amen, čím to jako potvrdím, dám tomu razítko a odešlu to.*“ Ještě mu Bůh neodpověděl, ale jistě tvrdí, že se to jednou stane. Zároveň si myslí, že ho Bůh vystavuje zkouškám, když mu například něco nejde, čímž si ověřuje, zdali ho má rád. I **Šárka** s **Anežkou**, **Kájou**, **Honzíkem**, **Elenkou**, **Jitkou** a **Adélkou** udržují kontakt s Bohem pomocí modliteb. **Adélka** taková setkání s Bohem považuje za krásná. **Kája** ho vnímá i při přijímání, když přijímá Boží tělo. Díky jezení Božího těla ho má i **Elenka** v sobě. **Honzík** chodí do kostela právě proto, aby poznal Boha, což probíhá především prostřednictvím poslechu čtení a zpívání písní, ve kterých se „předává Bůh“. **Jitka** řekla, že Bůh se nachází v srdcích všech. Věří, že s Bohem se hovoří i při zpovědi.

Souhrn kategorie

Někteří respondenti připsali Bohu **konkrétní podobu** a popsali ho pomocí antropomorfních prvků. **Pét'a** i **Adélka** se potýkali s problémem, jak skloubit **abstraktní a fyzickou podobu** Boha. **Elenka** s **Jitkou** vnímají Boha jako **abstraktní** bytost projevující se pouze ve znameních. Celkově děti uvedly velký výčet vlastností, které se v jednom shodovaly. Šlo o **pozitivní charakteristiky**. Přestože některé zmínily, že je Bůh přísný nebo že trestá, vždy to spojily se spravedlivostí. Všechny děti mu také připisují **nadpřirozené schopnosti**, mezi něž ze zmíněných patří nesmrtelnost, schopnost stvořit svět, konání zázraků, odpouštění hříchů a vševědounost. Až na **Zuzku**, která se spíše než Bohu ve svém povídání věnovala Duchu svatému, všechny děti uvedly typ **kontaktu s Bohem**. Většinu těchto „setkání“ sjednocovalo to, že **probíhala při náboženských rituálech** (zpověď, svaté přijímání, mše, modlení). Jednalo se o subjektivně vnímanou **oboustrannou interakci**. Při zpovědi děti sdělily hříchy Bohu a ten jim odpověděl odpuštěním. V případě modliteb, kdy Bohu svěřily své prosby, očekávaly jejich vyplnění. S odezvou Boha je to v tomto případě komplikovanější, ale za podstatný považují dětský předpoklad, že Bůh na jejich modlitbu zareaguje. Proto si dovoluji modlitbu také zařadit do obousměrné komunikace. Přijímání by se dalo zařadit mezi **jednosměrné interakce**, protože děti „pouze“ přijímaly pocit Boží přítomnosti a

nezmínily vlastní akci, která by přijímání předcházela. Komunikaci prostřednictvím zpěvu v kostele chlapci, kteří ho zmínili, vysvětlovali odlišně. Pěťa o něm mluvil jako o jednosměrném mluvení k Bohu, zatímco Honzík spíše vnímal Boha obsaženého v písních. Pěťa a Jitka přítomnost Boha zaznamenali i v průběhu „běžného“ života. Jitka je přesvědčena, že v každém se najde kousek Boha. Pěťa se domnívá, že Bůh o sobě dává vědět prostřednictvím všednodenních zkoušek.

5.5.2 Vnímání Ježíše



Obrázek 7. Podkategorie: vnímání Ježíše

Tato část se pokouší vysvětlit, jak děti vnímají Ježíše, prostřednictvím tří kategorií: podoba Ježíše, charakteristika Ježíše a kontakt s Ježíšem.

Vnímaná podoba Ježíše

Pěťa, *Šárka*, *Anežka* i *Zuzka* si představují **Ježíše** jako vysokého muže s vlasy a vousy. *Anežka* ještě doplnila bílé šaty a opánky. *Honzík* ho vylíčil tak, že je vysoký a v levé straně hrudi lze vidět díru od kopí, kterou mu způsobili vojáci při ukřižování. *Elenka* řekla, že Ježíš je člověk s vousy a svatozáří, která značí jeho svatost: „*to je takový zářivý kolo nad hlavou*“. *Kája* Ježíše vnímá jako lidskou podobu Boha, který se zrodil na zemi. *Jitka* si ho představuje s červenou a modrou září vycházející z jeho srdce, přičemž červená znamená krev se životem a modrá vodu, která očišťuje od hříchů. *Adélka* si ho představovala jako „*panáčka v zelených šatech se zeleným kloboukem, kde jsou různé hvězdičky*“.

Vnímané vlastnosti Ježíše

Pěťa vnímá **Ježíše** jako nápomocného, na smrt neprávem odsouzeného, obětavého, víru ukazujícího, stále žijícího, hodného, hrdinného a poctivého člověka. Považuje ho za vzor náboženských rituálů a pojítka mezi Vánocemi a Velikonocemi. *Šárka* Ježíše považuje za hodného a milého stvořitele. Několikrát ho spojovala s tím, že poučoval lidi, jak by se měli chovat a nabádal je k modlitbě. Věří, že tento Boží syn nosí dárky a odnáší dopis, který mu o Vánocích napíše. *Karlík* se domnívá, že Ježíš stále žije na nebi, protože je hmotnou podobou Boha. Ježíšovo narození popsal takto: „*Narodil se Ježíš, druhá osoba Pána (Boha)*.“ Popisuje ho také jako moudrého, protože učil lidi a vyprávěl jim o církvi. Dále ho vnímá jako milostivého, nadpřirozenými vlastnostmi

obdařeného, hodného a obětavého, protože „*se obětoval pro svět, abychom mohli jít do nebe*“. Nevynechal ani, že odpouští hříchy a stvořil svět. Podle **Anežky** Ježíš čaroval a nezlobil. I ona věří, že je nesmrtelný, žije na nebi a považuje ho za Božího krále i syna. **Honzík** Ježíše popsal slovy: „*člověk, který umřel na kříži a byl svatý*“. Přičítal k němu vlastnosti jako sílu, chytrost, „*protože tohle všechno stvořil on*“,²⁴ a spravedlivost. Zároveň si myslí, že Ježíš neudělal žádný hřích a ostatním viny odpouští. Nazval ho Božím synem. **Elenka** vnímá Ježíše za někoho, koho by našla v nebi a kdo je poznatelný a obdařený nadpřirozenými schopnostmi. Nepovažuje ho ale za člověka. Představuje si, že je hodný, veselý, usměvavý, obětavý a svatý. Líbí se jí, že Ježíš uzdravoval, jak to zmínila v souvislosti s jedním příběhem: „*Byl jeden kluk nemocný a Ježíš zrovna hlásil v nějakém chrámě. A oni toho kluka tam nemohli dát a tak ho pustili střechou a on byl ten kluk chromý, tak ho Ježíš uzdravil.*“ Podle **Jitky** Ježíš stále žije. Považuje ho za milosrdného, protože pomáhá a neublíží, a špatné skutky odpouštějícího, jelikož „*když mu někdo ublíží, tak pak už se na to nezlobí a nerozčiluje se*“. Zmínka o něm v ní vyvolává povzbuzení, aby se snažila být jako on. Označila ho za Božího syna, jenž se obětoval, a Spasitele neboli „*zachránce světa*“, který zbavuje hříchů. Zmínila se i o vztahu mezi Bohem a Ježíšem: „*Myslím, že Bůh je trošku, že jakoby Ježíš mu radí, jak by to měl udělat a Bůh, když si myslí, že je to špatně, což asi nikdy, no tak řekne něco po svém, ale spíš to, co si myslí on a jeho... i Ježíš.*“ **Adélka** Ježíše vylíčila takto: „*To je člověk, který je zároveň i Boží syn. A choval se vlastně jako člověk, ale pořád to byl Boží syn a uměl dělat různé zázraky.*“ Domnívá se, že stále existuje a může se vyskytnout kdekoliv. Bere ho jako dobré skutky konajícího: „*třeba pomáhá chudým nebo uzdravuje nemocné*“ a milého, protože působí příjemně na ostatní. **Zuzka** o Ježíši řekla, že je vševědoucí a hluboko v sobě cítí, že je hodný a veselý.

Vnímaný kontakt s Ježíšem

Pét'a vyprávěl příběh, jak pocítil **kontakt s Ježíšem**: „*Tak třeba jednou mi připadalo jako kdybych... Já vlastně jsem všude hledal tužku mojí... A teď jako kdyby mi něco řeklo: „koukni se do ruky“ a já jsem v té ruce měl tu tužku.*“ V přítomnosti pana faráře si ho již několikrát představoval: „*Tak třeba jednou když jsem byl u zpovědi, tak jsem jakože šel za knězem, a on... jakože jsme si stoupli, jakože já jsem byl tady a on byl naproti mně. Jakože uprostřed stál Ježíš a já jsem si ho úplně představoval.*“ Hostii považuje za Ježíšovo tělo a víno za jeho krev. **Adélka** se ohledně hostie a vína vyjádřila stejně. **Šárka** i **Anežka** si představují, že při přijímání dostávají Ježíše do svého těla. I

²⁴ Při těchto slovech ukázal na celý pokoj.

Elenka v hostii vidí kus Ježíše. *Karlík* řekl, že na Ježíše nemyslí pořád. *Zuzka* modlení považuje za vzývání Ježíše.

Souhrn kategorie

Všechny děti popsaly Ježíše jako **člověka**. Jednotlivé představy se odlišovaly většinou v symbolech vztahujících se k Ježíši. Ježíše děti považovaly buď za formu Boha nebo za jeho syna. Mluvily o něm pouze v **pozitivních** výrazech. Ježíši také přisoudily **nadpřirozené schopnosti** jako stvoření světa, nesmrtelnost, nošení dárků o Vánocích, odpouštění hříchů, konání zázraků, zachraňování (nebo také spasení) světa a vševědounost. **Přítomnost Ježíše** děti prožívají především prostřednictvím přistoupení ke svátosti **přijímání**, popřípadě pomocí jiných náboženských **rituálů**. Pouze *Pét'a* mluvil i o vnímání přítomnosti Ježíše **bez** náboženského prostředí nebo rituálů.

5.5.3 Vnímání Panny Marie



Obrázek 8. Podkategorie: vnímání Panny Marie

Tato část práce se věnuje vnímání Panny Marie a rozděluje se do dvou skupin: vnímané podoby Panny Marie a vnímání jejích vlastností.

Vnímaná podoba Panny Marie

Pét'a, *Anežka*, *Jitka* i *Šárka* si **Pannu Marii** představují podle obrázků v modrobílém oblečení. *Anežka* si dovede představit, že by se jí Panna Marie zjevila. „*Měla by modrý roucho. Měla by světle modrý závoj na hlavě, kousek bílý. A tak. A měla by na šatech tři růže. Zlatou, bílou a... myslím, že oranžovou.*“ Později k ní ještě doplnila svatozář. O modrém šátku se zmínila i *Elenka* a *Honzík*: „*má takový modrý šátek a hnědý vlásky*“. *Adélka* k modrobílému oblečení a hnědým vlasům přidala ještě modré oči a bosé nohy. *Zuzka* řekla, že Marie je velká, a přestože „*už jí je dva miliony let.... není stará babička, je to pořád mladá holka*“.

Vnímaná podoba Panny Marie

Pannu Marii *Pét'a* považuje za matku Ježíše, která žila dřív, ale současně pořád je. Podle něho musela projít zkouškami, jakými bylo např. sčítání lidu, aby prokázala, že je dostatečně hodná. *Šárka* o Marii řekla, že stále je nejenom hodná, milá a moudrá, ale i laskavá, protože má ráda všechny lidi a nikdy nezhřešila. Označila ji za služebnici Boží. Těmito slovy *Kája* popisuje Marii: „*Panna Maria je čistá žena, která ve svém životě ASI*

neudělala ani jeden hřích asi. A... porodila na svět pana Ježíše.“ Líčí ji jako hodnou, milosrdnou a mlčenlivou. O Panně Marii **Anežka** okamžitě řekla, že byla bez hříchu. O této postavě si myslí, že stále existuje, pomáhá lidem a je milosrdná, protože má v sobě milost. Zmínila také zjevení Panny Marie, maminky Ježíše, když „*jsou někde hodně hodně dobrý*“ lidé. Marii **Honzík** popsal jako nesmrtelnou Ježíšovu matku, která pořád je, usmívá se, hodně pracuje a dává jídlo dětem. Panna Marie „*byla maminka Ježíše... všem pomáhala a byla hodná*“, řekla **Elenka. Jitka** o Panně Marii, matce Ježíše, pravděpodobně uvažuje. Nejdříve o ní uvedla: „*No, ta mi přijde taková... Někdy mě zajímá, že když se říká, že každý člověk je hříšný, tak proč ona nemohla být hříšná jako?*“ Uvažovala při tom tak, že každý člověk hřeší a „*ona byla člověk, tak než si jí ten anděl vybral, tak musela být asi hříšná.*“ Následně dospěla k tomu, že když přijala andělovu prosbu, zasáhla ji Boží milost a přestala být hříšnou. Marii považuje za hodnou, protože když se něco stane, pomůže, vyhoví žádostem a přijímá, když se o ní zpívá. „*Myslím, že byla hodná, protože chodila ke své tetě Alžbětě a pomáhala jí tam, jakože když... A hlavně když se dozvěděla, že bude mít taky to dítě, když už byla docela stará,*“ doplňuje, že Maria byla hodná i dříve než ji Bůh zbavil hříchů. Pannu Marii **Adélka** popsala následovně: „*Porodila Pána Ježíše. A konala dobré skutky, hodně dobrých skutků udělala.*“ Marie podle ní pořád žije, kdekoliv ji někdo potřebuje. Vnímá ji jako hodnou, milou a příjemnou. „*Panna Maria byla žena, která byla na Zemi...*“ řekla **Zuzanka** a Mariinu duši popsala jako čistou jak studánka v lese. Zároveň si myslí, že Marie je hodná, svatá a stále na nebi. Taktéž ji nazvala matkou Ježíše neboli Spasitele.

Souhrn kategorie

Pannu Marii děti vnímaly v **lidské podobě**. Většinou se jednotlivé výpovědi přímo shodovaly nebo se lišily v rozdílných symbolech, které křesťané Marii přisuzují. Mluvily o ní jako o **Ježíšově matce** a **Boží služebnici**. Děti o Panně Marii mají vytvořený **pozitivní obraz**, což soudím z velkého počtu kladných vlastností, které zmínily. Také Marii přisuzují **nadpřirozené schopnosti**: nesmrtelnost a život bez hříchu. Mariina nehříšnost vzbudila u některých dětí otázku, zda je něco takového doopravdy možné, což mě přivádí k myšlence, že postavu Marie vnímají jako zprostředkovatelku Boží vůle, která sama o sobě žádnou mocí nedisponuje, poněvadž o absenci hříchů u Ježíše nepochybovaly.

5.5.4 Vnímání Ducha svatého

Následující část popisuje, jak děti uvažují o Duchu svatém. Většinou o něm musely chvíli přemýšlet, než si vzpomněly na jednotlivé, často útržkovité asociace.

Pét'a o **Duchu svatém** prohlásil, že ho mají křesťané v sobě. Popsal ho jako neviditelný vzduch, který umí procházet zdí. Fakt, že se nachází ve stejné místnosti s ním, by poznal podle toho, že by všechno v místnosti poletovalo. Vítr, který by Duch svatý způsobil, by značil jeho přítomnost. Podle něho Duch svatý pomáhal apoštolům šířit křesťanství a dodával jim sílu. **Kája** si Ducha představil jako holubici a považuje ho za duchovního Boha. **Elence** tento pojem asocioval bílou holubici, protože je čistá a létá k nebi. **Adélka** si Ducha spojuje také s bílou holubicí, „*kteřá se zjevila při křtu Pána Ježíše*“. Řekla o něm, že je milý, příjemný, hodný a spravedlivý. **Anežka** řekla, že Duch svatý někdy mívá podobu holubice nebo ohně. **Jitka** prohlásila, že Ducha svatého utváří Ježíš a Bůh dohromady. Zároveň pronesla následující: „*Duch svatý je v každém z nás, že dokážeme být hodný a nosíme ho furt v srdci, ale jakoby pravý Bůh je na nebesích a ne u nás, protože je jen jeden.*“ **Zuzka** se nechala slyšet, že Duch svatý je zároveň Ježíš a celá svatá rodina. Zrovna ona Ducha svatého často zmiňovala (při mši ho vzývá a při přijímání ho přijímá přes svou duši), ale měla problém popsat, co nebo kdo vlastně je. Ostatním dětem se nic ohledně Ducha svatého nevybavilo.

Souhrn kategorie

Obecněji lze říct, že **Duch svatý** pro děti představuje něco nekonkrétního a abstraktního, vnímatelného pouze symboly. Jak děti vnímají Ducha svatého z rozhovorů není zřetelné až kromě toho, že mají dojem, že je dobrý.

6 LIMITY VÝZKUMU

Výzkum má několik limitů. Prvním z nich byla **různorodost času**, ve kterém se rozhovory odehrávaly. Děti ve večerních hodinách už působily mnohem unaveněji než ty, s kterými jsem se sešla v průběhu odpoledne. Špatně zvolenou dobu vidím jako hlavní příčinu malé informační hodnoty jednoho provedeného rozhovoru, který nakonec nebyl analyzován. Rozhovory taktéž byly sbírané po dobu několika měsíců v době před a po Vánocích. Děti tak tyto svátky a rituály mohly vnímat odlišně před a po jejich slavení. Časové rozmezí zaznamenávání rozhovorů v souvislosti s proměnlivostí situace okolo pandemie covidu-19, která náboženský život ovlivňuje např. omezením bohoslužeb a možností přistupování k jednotlivým svátostem, mohlo také způsobit nežádoucí nerovnosti podmínek jednotlivých rozhovorů. Za druhý limit považuji **délku rozhovorů**. Při zpětném pohledu se domnívám, že rozhovory s dětmi by měly trvat přibližně do 45 minut, protože po překročení této časové hranice jejich pozornost klesala. Dále se sice jednotlivá setkání uskutečňovala tak, aby se při nich děti cítily příjemně, ale **protiepidemická opatření** v souvislosti s koronavirovou pandemií (roušky, rozestupy) tuto snahu komplikovala. Další nedostatek vznikl v souvislosti s **věkem** respondentů. Vyjadřování se a nalézání vhodných termínů pro ně bylo občas náročné a těžko hledaly správná slova, což mohlo způsobit nepřesné výpovědi. V průběhu získávání rozhovorů také na ně mohla mít nežádoucí vliv samotná **osoba výzkumníka** například tím způsobem, že se s některými respondenty znám více a s jinými méně. Úplné zabránění tohoto působení však není možné. K neuvědomělému zkreslení rozhovorů a následné analýzy mohla vést i skutečnost, že jsem sama praktikující křesťanka.

7 DISKUSE

Tato bakalářská práce si kladla za cíl prozkoumání vztahu dětí mladšího školního věku z katolických rodin k víře. Její nejvýznamnější výsledky jsou v této části porovnávány s odbornými texty a studii. Současně se zde nastiňují možnosti dalších výzkumů.

Co se týče zjištění ohledně **sociálního prostředí a vztahu dětí k víře**, tak v souladu s vývojovými teoriemi tohoto období, jak je uvádí Vágnerová (2019), Říčan (1990), Langmeier s Krejčířovou (2006) nebo Blatný (2017), se ukázalo, že dítě **rodinu** vnímá jako součást náboženského života. Rodičovská víra určuje náboženské směřování dětí, jak samy uvedly (např. „*Věřím v Boha, protože jako věří i mamka a tatka... To by mi to bylo divný, kdybych věřil v jináčího Boha, když ty rodiče věří v tamtoho.*“ nebo „*Protože mamka a tatka chtěli, abych taky byla křesťan jako oni.*“). Jiné výzkumy toto tvrzení podporují v jemnějších nuancích. Například Hayes s Pittelkovou (1993) potvrdili vliv rodičů na náboženské hodnoty dětí a Łowicki a Zajenkowski (2019) zdůrazňovali vliv rodičovského náboženského chování na jejich potomky. Existuje mnoho výzkumů odhalujících vliv rodičů na dětskou religiozitu (např. Dudley & Dudley, 1986; Łowicki & Zajenkowski, 2019; Okagaki a kol., 1999).

Z výpovědí dětí vyplývá, že jejich víra je ovlivňována osobami, které je obklopují. Žádné z nich ale v tomto smyslu nevyzdvihovalo někoho jako významnějšího, ani rodinu. I přesto lze na základě této práce souhlasit s Boyatzisem (2005), že dětskou religiozitu ovlivňuje jejich **komunita**. Všichni dětmi jmenovaní byli součástí jejich běžného života, nebo se jednalo o autority uznávané církevním společenstvím. Každopádně výsledky jsou v souladu s tvrzením, že děti mají potřebu s ostatními **o víře mluvit**, přičemž si tím ujasňují své názory a jsou aktivními účastníky rozhovorů (Boyatzis, 2005; Boyatzis & Janicki, 2003; Łowicki & Zajenkowski, 2019), jako například v případě Jitky a její konverzací s bratrem. V některých případech ale zjištění z mého výzkumu také souhlasí s dříve uznávaným unilaterálním modelem (Boyatzis & Janicki, 2003), ve kterém jsou děti spíše přijímacími při učení se náboženských pravidel a rituálů jako například v případě Zuzky přejímající znalosti od babičky.

Děti se **s rolí křesťana identifikují**, jak zjistil i Elkind (1964), a přebírají povinnosti, které z této role vycházejí. S náboženskými pravidly se sžily a bezkonfliktně je přijímají, což odpovídá Kohlbergově konvenční fázi morálního vývoje. V souladu s Kohlbergovou teorií je i to, že se děti zmiňovaly o zpytování svědomí a očištění duše od hříchů, což vypovídá také o abstraktním uvažování (Heidbrink, 1997; Holm, 1998; Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2019).

Při **vysvětlování si jednotlivých náboženských** rituálů se respondenti pohybovali na hranici mezi stadii konkrétních představ a abstraktních koncepcí náboženské identity z Elkindovy (1964) teorie. Například některé děti si svátosti neodůvodňovaly (vnímaly pouze povinnost k nim přistupovat nebo je slavit), zatímco jiné o nich hlouběji uvažovaly.

V souladu s Fowlerovým obdobím literárně-mýtické víry (Daniel, 2017; Holm, 1998; Říčan, 2007) a Goldmanovou subreligiózní fází (Gottlieb, 2001; Holm, 1998; Stríženec, 2001), které odpovídají věkové hranici mladšího školního věku, děti vnímaly náboženské **příběhy** jako konkrétní situace, na nichž se jim líbil například zázrak a dobrý skutek, který se v nich stal. Na druhou stranu v nich viděly i různá poučení nebo dokonce předávaného Boha, což ukazuje taktéž na vyšší úroveň ve Fowlerově i Goldmanově teorii (Daniel, 2017; Gottlieb, 2001, Holm, 1998; Říčan, 2007; Stríženec, 2001). Zde vidím námet k zamyšlení, jak děti ona poučení doopravdy vnímají, protože se do jejich konkrétního vysvětlení v rámci rozhovorů příliš nepouštěly. Mohlo by se tak jednat o naučenou vědomost, že tyto příběhy poučení obsahují, ale nesmím opomenout možnost, že tyto děti mohou být setkáváním se s abstraktními pojmy povzbuzovány k dřívějšímu chápání metafor v příbězích souvisejících s abstraktním uvažováním.

Děti popisovaly několik **účelů modliteb**. Především chtěly Bohu či jiným náboženským bytostem poděkovat nebo je o něco poprosit. To se shoduje se třetím stupněm teorie dětského konceptu víry od Longa a kol. (1967), jež popisuje, že děti stejného věku, v jakém se nacházejí respondenti této práce, chápou abstraktní koncepci modlitby a vnímají ji jako komunikaci s náboženskými bytostmi. V souladu s touto koncepcí byl také obsah proseb, který směřoval k morálním, altruistickým i etickým motivům. Nový výzkum Thomase a Barbata (2020) ukázal na pozitivní náboženské vyrovnávání se s tíživými okamžiky. S tím souvisí, že některé děti modlení popisovaly také jako copingovou strategii. Vágnerová (2010, s. 356) popisuje, že *coping* vede ke „zlepšení emočního ladění“, k čemuž u dětí došlo pomocí modlitby, když zakoušely strach. O přínosu modlitby ve formě úlevy, naděje a optimismu mluvili i respondenti ve výzkumu, který provedl Hatch a kol. (2016). Nejen modlitba vedla podle dětských výpovědí k dobrému pocitu. Už Jung podle Toddové (1986) mluvil o ozdravném účinku **zpovědi**, za který lze zlepšení nálady považovat. Pozitivní pocity po zpovědi odpovídají výsledkům Smithe a Rizzoa (2017). Ti zjistili, že děti starší sedmi let (zkoumaný vzorek byl od sedmi do devíti let) se po přiznání lhaní či jiných přestupků rodičům cítily lépe. V souvislosti se zpovědí se také ukázalo, že děti se před ní cítí nepříjemně a pozitivní pocity nastupují až po zpovědi. Paralelně s ozdravným účinkem zde vidím příčinu

dobrých emocí v úspěšném zvládnutí zpovědi, která podle popisu dětí splňovala kritérium stresové situace ze zodpovědnosti (Švingalová, 2006), protože se děti cítily nepříjemně z možnosti selhání nebo ze samotného sdělování hříchů faráři. Pětá se např. bál, „*že to nějak povrtám*“. Zpověď tak připomíná tzv. zkouškový stres (Švingalová, 2006). Toto je má úvaha na základě výsledků analýzy. Myslím si, že i její prověření by mohlo sloužit jako podklad pro zajímavý výzkum. Ráda bych ale zdůraznila, že přirovnáváním zpovědi ke stresové situaci nepopírám její ozdravné účinky a tyto procesy vidím jako souběžné.

Děti **Boha** považují za stvořitele světa, což potvrzuje i Feltzův výzkum (Stríženec, 2001). Boha dále vnímaly jako všemocného, trestajícího a hříchy odpouštějícího. S tím souhlasí Oser ve své teorii religiózního vývoje (Day & Naedts, 1995; Holm, 1998; Říčan, 2007; Stríženec, 2001). Zmíněné trestání však děti označily za spravedlivé a Boha dále popisovaly pozitivními vlastnostmi. Podobné dětské uvažování popisoval Kirkpatrick (2006) ve své hypotéze shody. Zda pozitivní obraz Boha souvisí s *attachmentem*, katolictvím, věkem dětí nebo čímkoliv jiným, na základě získaných dat nemohu říct. Ale považuji to za oblast, která by si zasloužila další pozornost odborníků. V souladu s Rottmanem a Kelemenovou (2012) většina dětí o Bohu a dalších **náboženských postavách** (Ježíš a Panna Maria) uvažovala pomocí antropomorfických pojmů. Toto zobrazení bylo převážně konkrétní, což koreluje s Piagetovou teorií kognitivního vývoje, podle které se ke konci této fáze konkrétních logických operací objevují kromě konkrétního uvažování i abstraktní úvahy (Holm, 1998; Langmeier & Krejčířová, 2006; Stríženec, 2001; Vágnerová, 2019). To může souviset i s tím, že některé děti již vnímaly Boha jako abstraktní entitu a podobně i Ducha svatého, který se ukázal specifický tím, že byl pro děti záhadnější a hůře uchopitelný, a tak byl jeho popis často vágní. Buď ho děti nebyly schopné popsat nebo o něm mluvily pomocí abstraktních pojmů. K souladu mezi vývojem konceptu Boha a Piagetovy teorie dospěli ve svém výzkumu i Nye a Carlson (1984). Děti zároveň považují Boha za bytost nesmrtelnou, vševědoucí a s nadpřirozenými schopnostmi. Takovéto dětské smýšlení o Bohu odhalil i výzkum Barretta a Richerta (2003). Komunikace s Bohem často probíhala prostřednictvím modliteb, což tvrdí i teorie dětského konceptu modlitby (Longa a kol., 1967). K podobným závěrům se došlo i v případě vztahu dětí k Ježíši, poněvadž ho s Bohem propojovaly nebo o těchto bytostech uvažovaly jako o synonymech.

Poslední, co bych chtěla v diskusi vyzdvihnout, je **kontakt mezi Bohem a dětmi**. Ten probíhá především prostřednictvím modliteb, ale také pomocí dalších náboženských rituálů, což se shoduje s výzkumem od Longa a kol. (1967), jak je uvedeno výše. Úvahu o komunikaci s náboženskými entitami jsem na základě zjištění z analýzy rozšířila

o oboustranný směr komunikace, protože po určité dětské aktivitě (vyřčení modliteb, vyznání hříchů) vnímají děti Boží odpověď. Výjimkou by bylo podle výpovědí svaté přijímání, což ale může být způsobeno tím, že tento rituál děti příliš nerozváděly, a tak v rozhovoru mohly uniknout širší souvislosti. Pro podporu popřípadě pro vyvrácení této konkrétní úvahy jsem nenalezla žádné dostupné studie. Ale například Ovwighová a Cole (2010) podobně jako já zjistili, že děti věří, že s nimi Bůh komunikuje prostřednictvím Bible, různých reakcí (např. vyslyšení modliteb) nebo prostřednictvím dobrých věcí, které se jim staly. Mluví tak mj. o odpovědi Boha. Myslím, že toto téma si tak zasluhuje větší pozornost, aby dětské vnímání a uvažování mohlo být lépe pochopeno.

ZÁVĚR

V úvodu jsem zmínila dvě otázky ohledně dětské víry. Zda existuje a jak vypadá. Na první z nich na základě vlastních úvah (v návaznosti na jednotlivé teorie a výzkumy, které tato práce představuje) nyní odpovídám „ano, dětská víra existuje“. Nemyslím si, že je víra stabilním konstruktem, který se v jednom okamžiku vytvoří a už zůstává navždy konstantním. Právě naopak se domnívám, že víra se mění a neustále vyvíjí, přičemž ve třiceti letech vypadá pravděpodobně odlišněji než v deseti nebo padesáti a rozhodně není ovlivněna pouze věkem, ale také jedinečností osobnosti, sociálními vlivy apod. Proto o dětské víře uvažuji jako o fázi víry. Na druhou otázku (Jak dětská víra vypadá?) odpovídám celou touto prací na desítkách stránek, jejíž cílem je probádání vztahu dětí mladšího školního věku z praktikujících katolických rodin k víře.

Teoretická část čtenáře seznamuje s obecnými teoriemi kognitivního, morálního, emočního a sociálního vývoje dětí mladšího školního věku v souvislosti s vývojem religiozity. Následně stručně uvádí přístupy využívané k vědeckému zkoumání vývoje náboženského vnímání a s ním souvisejícího chování. Nakonec se věnuje socializaci víry, přičemž pozornost v této části se zaměřuje především na vliv rodinné komunikace o náboženství a *attachmentu* na víru.

Empirická část práce se snaží zodpovědět otázku, jak děti mladšího školního věku z katolických rodin vnímají víru praktikovanou v jejich rodinách. K dosažení tohoto cíle využívá kvalitativní design. Konkrétně se jedná o vícečetnou případovou studii. Data byla sesbírána prostřednictvím rozhovorů s devíti dětmi v inkriminovaném období z praktikujících rodin. Ta byla následně analyzována prostřednictvím otevřeného kódování, přičemž vzniklo pět kategorií: sociální vlivy na vztah k víře, vysvětlování si náboženských rituálů, prožívání náboženské víry, vnímání náboženských pravidel a vnímání náboženských entit (Boha, Ježíše, Panny Marie a Ducha svatého). V rámci jednotlivých kategorií jsou představeny dětské výpovědi a následné shrnutí zjištění z nich vyplývajících.

Některé poznatky výzkumu bylo možné předpokládat. Například důležitost přítomnosti rodiny v náboženském životě dětí mladšího školního věku vyplývá z vývojových teorií. Identifikování se dětí s rolí křesťana a s ním souvisejících povinností se opět dalo odhadnout na základě teorií o dětském vývoji, avšak zaujala mě intenzita emocí, kterou děti dávaly najevo například při představě vynechání bohoslužby (tedy nesplnění křesťanské povinnosti). Za nejzajímavější a méně předvídatelné poznatky považuji převahu morálních hodnot v prosbách vyjadřovaných při modlitbách a využívání modliteb jako *copingových* strategií při špatných pocitech. Dále, že se svátost

smíření ukázala jako proces, na jehož počátku děti zakoušejí nepříjemné pocity, ale v závěru vnímají úlevu a pozitivní emoce. Části rozhovorů o náboženských bytostech mi připomněly jedinečnost a originalnost lidských i dětských myšlenek. Na základě rešerše, kterou jsem před rozhovory provedla, jsem od dětí očekávala jejich popis především pomocí antropomorfních pojmů, ale děti o náboženských entitách uvažovaly také abstraktně. Komunikace dětí s Bohem je posledním zjištěním, které bych ráda vyzdvihla. Probíhá prostřednictvím několika cest: modlitbou, zpovědí a svatým přijímáním. Ani tím však možnost vnímání Boží přítomnosti pro některé děti nekončí, což ukazuje na rozmanitost přístupů, které děti využívají k dosažení blízkosti s Bohem.

I díky psaní této práce, která popsala vztah vybraných katolických dětí z praktikujících rodin k víře, jsem částečně uspokojila vlastní touhu po pochopení dětské víry. Ráda bych řekla, že nyní o této problematice vím vše, ale jednotlivá zjištění ve mně vzbuzují mnoho dalších otázek, na které bych ráda poznala odpověď. Těžko říct zda bude v budoucnu vůbec možné takové téma jako dětská víra plně pochopit a popsat. Každopádně nyní vidím ve výzkumné oblasti dětské religiozity velké mezery, které lze doplnit. Proto věřím, že poznatky této práce budou přínosné pro další zkoumání vztahu dětí k víře. Současně doufám, že se toto téma zatím stále převážně obklopené tajemstvím v České republice více otevře a prozkoumá.

ZDROJE

- Bao, W. N., Whitbeck, L. B., Hoyt, D. R., & Conger, R. D. (1999). Perceived parental acceptance as a moderator of religious transmission among adolescent boys and girls. *Journal of Marriage and Family*, 61(2), 362-374. <https://doi.org/10.2307/353754>
- Barrett, J., & Richert, R. (2003). Anthropomorphism or Preparedness? Exploring Children's God Concepts. *Review of Religious Research*, 44(3), 300-312. <https://doi.org/10.2307/3512389>
- Blatný, M. (2017). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum.
- Boyatzis, C. J. (2005). Religious and spiritual development in childhood. In R.F. Paloutzian, & C.L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (s. 123-143). Guilford Publications.
- Boyatzis, C. J., & Janicki, D. (2003). Parent–child communication about religion: Survey and diary data on unilateral transmission and bi-directional reciprocity styles. *Review of Religious Research*, 44, 252–270. <https://doi.org/10.2307/3512386>
- Císařský královský školní knihosklad. (1918). *Stručná poetika a stilistika se zřetelem k čítankám pro ústavy učitelské*. Praha: C.k. školní kněhosklad.
- Corrigan, J. (2009). Introduction: The Study of Religion and Emotion. In J. Corrigan (Ed.), *The Oxford Handbook of Religion and Emotion*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195170214.003.0001>
- Daniel, T. (2017). Grief as a Mystical Journey: Fowler's Stages of Faith Development and Their Relation to Post-Traumatic Growth. *The journal of pastoral care & counseling*, 71(4), 1-32. <https://doi.org/10.1177/1542305017741858>
- Day, J., & Naedts, M. (1995). Convergence and Conflict in the Development of Moral Judgment and Religious Judgment. *The Journal of Education*, 177(2), 1-29. <https://doi.org/10.1177/002205749517700202>
- De Roos, S. A. (2006). Young children's God concepts: Influences of attachment and religious socialization in a family and school context. *Religious Education*, 101(1), 84-103. <https://doi.org/10.1080/00344080500460743>
- Dudley, R., & Dudley, M. (1986). Transmission of Religious Values from Parents to Adolescents. *Review of Religious Research*, 28(1), 3-15. <https://doi.org/10.2307/3511333>

- Elkind, D. (1964). Age Changes in the Meaning of Religious Identity. *Review of Religious Research*, 6(1), 36-40. <https://doi.org/10.2307/3510881>
- Emmons, R. (2005). Emotion and Religion. In R.F. Paloutzian, & C.L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (s. 123-143). Guilford Publications.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Gottlieb, E. (2001). *Religious Thinking in Childhood and Adolescence: Argumentative Reasoning and the Justification of Religious Belief*. [Disertační práce] The Hebrew University of Jerusalem.
- Granqvist, P., & Hagekull, B. (1999). Religiousness and Perceived Childhood Attachment: Profiling Socialized Correspondence and Emotional Compensation. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 38(2), 254-273. <https://doi.org/10.2307/1387793>
- Harms, E. (1944). The Development of Religious Experience in Children. *American Journal of Sociology*, 50(2), 112–122. <https://doi.org/10.1086/219518>
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hatch, T., Marks, L., Bitah, E., Lawrence, M., Lambert, N., Dollahite, D., & Hardy, B. (2016). The Power of Prayer in Transforming Individuals and Marital Relationships: A Qualitative Examination of Christian, Jewish, and Muslim Families. *Review of Religious Research*, 58(1), 27-46. <https://doi.org/10.1007/s13644-015-0236-z>
- Hayes, B., & Pittelkow, Y. (1993). Religious Belief, Transmission, and the Family: An Australian Study. *Journal of Marriage and Family*, 55(3), 755-766. <https://doi.org/10.2307/353355>
- Hayward, R. D., Maselko, J., & Meador, K. G. (2012). Recollections of childhood religious identity and behavior as a function of adult religiousness. *International Journal for the Psychology of Religion*, 22(1), 79-88. <https://doi.org/10.1080/10508619.2012.635064>
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Hoge, R., & Petrillo, G. (1978). Development of Religious Thinking in Adolescence: A Test of Goldman's Theories. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 17(2), 139-154. <https://doi.org/10.2307/1386157>
- Holm, N. (1998). *Úvod do psychologie náboženství*. Praha: Portál.
- Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada.
- Kirkpatrick, L. (2006). Precis: Attachment, Evolution, and the Psychology of Religion. *Archiv Für Religionspsychologie / Archive for the Psychology of Religion*, 28, 3-47. <https://doi.org/10.1163/008467206777832616>
- Kirkpatrick, L., & Shaver, P. (1990). Attachment Theory and Religion: Childhood Attachments, Religious Beliefs, and Conversion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29(3), 315-334. <https://doi.org/10.2307/1386461>
- Klimeš, L. (2005). *Slovník cizích slov*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- Leuba, J. (1912). The Development of Emotion in Religion. *The Harvard Theological Review*, 5(4), 524-543. <https://doi.org/10.1017/S0017816000016485>
- Long, D., Elkind, D., & Spilka, B. (1967). The Child's Conception of Prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6(1), 101-109. <https://doi.org/10.2307/1384202>
- Łowicki, P., & Zajenkowski, M. (2017). Divine Emotions: On the Link Between Emotional Intelligence and Religious Belief. *Journal of religion and health*, 56(6), 1998–2009. <https://doi.org/10.1007/s10943-016-0335-3>
- Łowicki, P., & Zajenkowski, M. (2019). Empathy and Exposure to Credible Religious Acts during Childhood Independently Predict Religiosity. *International Journal for the Psychology of Religion*, 30(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10508619.2019.1672486>
- Masters, K.S. (2013) Extrinsic Religiousness (Religiosity). In: Gellman M.D., Turner J.R. (Ed.) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_1582
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

- Nye, W., & Carlson, J. (1984). The Development of the Concept of God in Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 145(1). <https://doi.org/137-142>. 10.1080/00221325.1984.10532259
- Okagaki, L., Hammond, K., & Seamon, L. (1999). Socialization of Religious Beliefs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 273-294. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00017-9)
- Ovwigbo, P., & Cole, A. (2010). Scriptural engagement, communication with God, and moral behavior among children. *International Journal of Children's Spirituality*, 15(2), 101-113. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2010.497642>
- Rottman, J., & Kelemen, D. (2012). Is there such a thing as a Christian child? Evidence of religious beliefs in early childhood. *Science and the World's Religions*, 1, 205-238.
- Říčan, P. (1990). *Cesta životem*. Praha: Panorama.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.
- Smith, C., & Rizzo, M. (2017). Children's Confession- and Lying-Related Emotion Expectancies: Developmental Differences and Connections to Parent-Reported Confession Behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 156(1), 113-128. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.12.002>
- Stríženec, M. (2001). *Súčasná psychológia náboženství*. Bratislava: Iris.
- Stuchlíková, I. (2007). *Psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švingalová, D. (2006). *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Thomas, J., & Barbato, M. (2020). Positive Religious Coping and Mental Health among Christians and Muslims in Response to the COVID-19 Pandemic. *Religions*, 11(10), 498. <https://doi.org/10.3390/rel11100498>.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Todd, E. (1985). The Value of Confession and Forgiveness According to Jung. *Journal of Religion and Health*, 24(1), 39-48. <https://doi.org/10.1007/BF01533258>

Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2019). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výzkumný soubor (9 respondentů)	34
--	----

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Kategorie: sociální vlivy na vztah k víře.....	37
Obrázek 2. Kategorie: vysvětlování si náboženských rituálů.....	39
Obrázek 3. Kategorie: prožívání náboženské víry	43
Obrázek 4. Kategorie: vnímání náboženských pravidel rituálů.....	46
Obrázek 5. Kategorie: vztah k náboženským entitám	49
Obrázek 6. Podkategorie: vnímání Boha	49
Obrázek 7. Podkategorie: vnímání Ježíše	52
Obrázek 8. Podkategorie: vnímání Panny Marie	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Informovaný souhlas	70
Příloha 2: Seznam otázek k rozhovoru	72
Příloha 3: Úryvek z rozhovoru s Jitkou	73
Příloha 4: Kategorie a podkategorie	74
Příloha 5: Přehled kategorií a kódů.....	75
Příloha 6: Ukázka kódování.....	80

PŘÍLOHY

Příloha 1: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas o účasti ve výzkumu

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu²⁵ Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci mé bakalářské práce.

Název projektu: Bakalářská práce – Vztah dětí mladšího školního věku z katolických rodin k víře.

Řešitel projektu: Eliška Grulichová

Název pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.

Cíl výzkumu: Zmapovat, jakým způsobem děti mladšího školního věku z katolických rodin vnímají víru praktikovanou v jejich rodinách, jakým způsobem se ony samy vztahují k Bohu a k praktikám a pravidlům, které z víry vycházejí.

Popis výzkumu: S dětmi mladšího školního věku z katolických rodin povede řešitel projektu rozhovor přibližně o délce čtyřicet pět minut, který se bude týkat vztahu dítěte k víře. Rozhovor bude nahráván, aby poté mohl být přepsán do písemné formy. Veškeré údaje budou anonymizované z důvodu ochrany osobních údajů, aby nemohlo dojít k identifikaci dětí. Přepis rozhovoru bude následně analyzován v souladu s metodami kvalitativního výzkumu. Tato analýza bude součástí bakalářské práce Vztah dětí mladšího školního věku z katolických rodin k víře. Děti jsou do výzkumu zapojeny dobrovolně a můžou ho kdykoliv bez udání důvodu opustit.

.....

datum a podpis řešitele projektu

²⁵ Všeobecnou deklarací lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicině publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí mého syna ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat, resp. mého dítěte.

Jméno a příjmení dítěte:

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Datum narození:

Adresa trvalého bydliště zákonného zástupce:
.....

Vztah zákonného zástupce k účastníkovi:

Podpis zákonného zástupce:

Emailová adresa zákonného zástupce (pro zaslání výsledků výzkumu v případě zájmu):

.....

Příloha 2: Seznam otázek k rozhovoru

Chodíš do kostela?

Kdy tam chodíš? Jaké to tam je? Co se v kostele děje? Proč do kostela chodíš? Jaké by to pro tebe bylo, kdybys tuhle neděli nešla/nešel do kostela?

Chodíš na náboženství?

Co na náboženství děláš? Vyprávíte si na náboženství příběhy? Který příběh se ti líbí nejvíc? Proč se ti líbí nejvíc?

Kdo je/byl Ježíš?

Jaký myslíš, že Ježíš je/byl? Znáš příběh s Ježíšem?

Kdo je/byl Bůh?

Jaký myslíš, že Bůh je/byl? Znáš příběh s Bohem?

Kdo je/byla Panna Marie?

Jaká myslíš, že je/byla? Znáš příběh s Marií?

Kdo je/byl Duch svatý?

Jak si Ducha svatého představuješ? Jaký myslíš, že je/byl? Znáš příběh s Duchem svatým?

Modlíš se?

Co to je modlení? Proč se modlíš? Co je to modlitba? Modlíš se, když tě něco trápí?

Jsi pokřtěná/ý?

Co je křest? Co znamená, že jsi pokřtěná? A jsi pokřtěná, protože... (věta k doplnění). Jsi rád/a, že jsi pokřtěná/ý?

Byl/a jsi u zpovědi?

Co je zpověď? Jaké zpověď byla? Proč chodíš ke zpovědi? Cítíš se po zpovědi stejně nebo jinak? Chodíš k ní rád/a?

Chodíš ke svatému přijímání?

Co je svaté přijímání? Proč k němu chodíš? Chodíš k němu rád/a?

Co jsou Vánoce?

Máš rád/a Vánoce? Proč je slavíš? Jak je slavíš? Co máš na Vánocích nejraději? Co na Vánocích nemáš rád/a?

Co jsou Velikonoce?

Máš rád/a Velikonoce? Proč je slavíš? Jak je slavíš? Co máš na Velikonocích nejraději? Co na Velikonocích nemáš ráda?

Co je to Desatero?

(Jaké přikázání ti přijde nejdůležitější? – pouze když bude dítě mluvit o přikázáních)

Příloha 3: Úryvek z rozhovoru s Jitkou

H: No, a kdo nebo co je Bůh?

Jitka: Bůh je jakoby... Brácha říká, že je císař, a Kristu nebo Ježíš jakoby král. Ale Bůh je jakoby Ježíšova otec.

H: A to říká taky brácha, anebo to si myslíš ty?

Jitka: To si myslím já. Brácha říká, že je císař největší, takže by měl být Bůh císař a ne král.

H: Jo, ale podle tebe je to otec Ježíše?

Jitka: Jo.

H: A myslíš si, že Bůh byl a už není, nebo pořád je?

Jitka: Že pořád je.

H: A kde je?

Jitka: V nebi, nebo v našich srdcích. V nebi nebo i jako v srdcích ostatních.

H: A jaký myslíš, že Bůh je?

Jitka: Milostivý, milosrdný, odpouští, je stejný jako Ježíš.

H: Stejný těmi vlastnostmi nebo tím, jak vypadá?

Jitka: Vlastnostmi. Nedokážu si představit, jak vypadá Bůh.

H: Takže myslíš, že nijak nevypadá?

Jitka: No, že je jako neviditelný.

H: Jo, hm. A jsi řekla, že Bůh je milostivý. Tak co to znamená, když je někdo milostivý?

Jitka: Jakože je milosrdný a dokáže odpouštět. A milostivý jakože se dokáže rozdělit, odpouští, chodí do kostela.

H: Jo, takže Ježíš má úplně stejné vlastnosti jako Bůh a Bůh jako Ježíš.

Jitka: Jo.

H: Nebo je tam v něčem i rozdíl?

Jitka: No, myslím, že Bůh je trošku, že jakoby Ježíš mu radí, jak by to měl udělat a Bůh, když si myslí, že je to špatně, což asi nikdy, no tak řekne něco po svém, ale spíš to, co si myslí on a jeho... i Ježíš.

Příloha 4: Kategorie a podkategorie



Příloha 5: Přehled kategorií a kódů

KATEGORIE	PODKATEGORIE	KÓDY	
SOCIÁLNÍ VLIVY NA VZTAH K VÍŘE	Vliv rodičovské víry	Pokřtěn/á, protože z křesťanské rodiny, Víra v to stejné, co rodina	
	Zprostředkovatelé náboženské víry	Farář, Náboženství, Katechetka, Texty, Babička, Matka, Sourozenec, Otec, Tety, Biskup, Papež	
	Propojenost s rodinou	Modlení s rodinou, Modlení sama, S rodinou do kostela, Vánoce s rodinou, Velikonoce s rodinou, První svaté přijímání s rodinou	
VYSVĚTLOVÁNÍ SI NÁBOŽENSKÝCH RITUÁLŮ	Vnímaný důvod Vánoc	Dárky, Oslava narození Ježíše, Vánoce svátkem, Tradice	
	Vnímaný důvod Velikonoc	Oslava úmrtí Ježíše, Oslava zmrtvýchvstání Ježíše, Pomlázka, Tradice	
	Vnímaný účel modlitby	Lepší pocit po modlitbě, Modlení, co se povedlo, Modlení prosbou, Modlení poděkováním, Modlení uctíváním, Modlení posvěcováním, Modlení k Bohu, Modlení k Marii, Modlení k Ježíši, Modlení k svatým, Modlení pomáhá, Modlení při nuditě, Modlení bavi, Modlení jako vyznání víry, Modlení pro odpuštění, Modlitba za lidi, Modlení za hodnoty	
	Vnímané důsledky křtu	Stát se Ježíšovým dítětem, Vstupenka do Božího království, Vstup do Božího života, Podmínkou přijímání, Vstupenka do nebe, Smývá hříchy, Vnímané důsledky křtu – nebe, ne peklo	
	Vnímané důsledky zpovědi	Čistá duše, Zbavení se hříchů, Zpověď k napravení hříchů	

KATEGORIE	PODKATEGORIE	KÓDY
VYSVĚTLOVÁNÍ SI NÁBOŽENSKÝCH RITUÁLŮ	Vnímání nebe	Boží království, Nebeské království, Opak pekla, Náboženské entity na nebi, Dobří lidé jdou do nebe, Duše jdou do nebe, Planetka, Představa podle filmů, Touha dostat se do nebe
	Vnímání pekla	Opak nebe, Zlé prostředí
	Vnímání náboženských příběhů	Zázrak, Dobrý skutek, Poučení, Pohádky, Reálný základ příběhů
	PROŽÍVÁNÍ NÁBOŽENSKÉ VÍRY	Prožívání mše
Prožívání absence mše		Pocit unikání, Smutek, Radost z volného času, Povinnost, Mrzí absence, Nic
Prožívání Vánoc		Rodina, Tradice, Nedočkavost, Nervozita, Nerada Vánoce, Klid o Vánocích, Rád/a Vánoce
Prožívání Velikonoc		Rodina, Tradice, Pomlázka, Povinnost, Rád/a Velikonoce, Velikonoční nálada

KATEGORIE	PODKATEGORIE	KÓDY
PROŽÍVÁNÍ NÁBOŽENSKÉ VÍRY	Prožívání zpovědi	Čistá duše po, Lístot hříchů před, Strach před, Nervozita před, Pláč při, Netěšení před, Očekávání těžkosti zpovědi, Nehříšná po, Méně nervózní po, hříšná před, Nepříjemná zpověď, Úleva po, Veselá po
	Prožívání přijímání	Přináší pocit, Chut' hostie a vína
	Prožívání křtu	Vstup do komunity křesťanů, Možnost vstupu do nebe
VNÍMÁNÍ NÁBOŽENSKÝCH PRAVIDEL	Vnímání Desatera Božích příkázání	Od Boha, Neopakovat hříchy, Pravidla, Při porušení trest, Cti otce i matku svou, Nelhat, Nezabiješ, Nepokradeš, Pomni, abys den sváteční světil, V jednoho Boha věřit budeš
	Vnímání křesťanských povinností	Návštěva kostela, Modlení, Víra v Boha, Přijímání, Vyzývání Ducha svatého, Křest, Dodržování tradic
	Vnímání pravidel křtu	Polévání svěcenou vodou
	Vnímání pravidel zpovědi	Frekvence zpovědi, Rituál zpovědi, Modlení k rozhršení, Přítomnost faráře
	Vnímání pravidel přijímání	Věková hranice, Po přípravě, Po zpovědi, Po křtu, Posvěcená hostie, V kostele, Rituál k přijímání

KATEGORIE	PODKATEGORIE	KÓDY
VNÍMÁNÍ BOHA	Vnímaná podoba Boha	Boží světlo, Jako člověk, Duchočlověk, Jako svíčka, Abstraktní esence, Běloch, Člověk, Na nebi, Starší Ježíš, Veliký Bůh, V srdci, Světležlutá pleť, Různé podoby, Vousy, Neviditelný
	Vnímané vlastnosti Boha	Boží láska, Boží milost, Boží vůle, Nesmrtelnost, Chytrý, Hodný, Jedinečný, Moudrý, Laskavý, Vliv Boha, Milosrdný, Milostivý, Milý, Obětavý, Otcem všech, Přísný, Spravedlivý, Stvořitel, Usměvavý, Vševedoucí, Nadpřirozené schopnosti, Všechny hodné vlastnosti, Všechny pozoruje, Odpouští hříchy, Trestá, Nezlobí se, Uzdravuje
	Vnímaný kontakt s Bohem	Farář prostředníkem při náboženských rituálech, Dokazování lásky v Boha, Modlitba, Zpověď, Při přijímání, Přestavování si Boha, Svěčky, Zpěv
VNÍMÁNÍ JEŽÍŠE	Vnímaná podoba Ježíše	Ježíš jako člověk, Bílé šaty, Zelené oblečení s hvězdami, Na nebi, Díra v hrudi, Dlouhé vlasy, Vousy, Vysoký, Záře ze srdce
	Vnímané vlastnosti Ježíše	Není člověk, Ježíš je Bůh, Milostivý, Milý, Hodný, Moudrý, Chytrý, Milosrdný, Obětavý, Silný, Spravedlivý, Svátý, Veselý, Vševedoucí, Ježíš je vzorem, Fyzická podoba Boha, Odpouští, Poučuje, Pomáhá, Boží rádce, Působí povzbudivě, Mluví složitě, Hrdina, Boží král, Spasitel, Stvořitel, Syn Boží, Nesmrtelný, Nadpřirozené schopnosti, Trpěl za lidi

KATEGORIE	PODKATEGORE	KÓDY
VNÍMÁNÍ JEŽIŠE	Vnímání kontakt s Ježíšem	Hostie (Ježísovo tělo), Přijímání Ježíše skrze hostii, Přibližování se k němu pomocí bolesti, Farář prostředníkem, Psaní Ježíškovi, Modlení, Představování si přítomnosti Ježíše
VNÍMÁNÍ PANNY MARIE	Vnímaná podoba Panny Marie	Tři růže, Na nebi, Modrobílé oblečení, Bílý šátek, Modré šaty, Veliká, Krásná
	Vnímané vlastnosti Panny Marie	Pomáhá, Nesmrtelnost, Dobrá, Milčlivá, Milostivá, Milosrdná, Pracovitá, Přijemná, Boží služebnice, Usměvavá, Čistá žena, Bez hříchu, Laskavá, Milá, Ježísova matka, Moudrá, Má ráda všechny lidi
VNÍMÁNÍ DUCHA SVATÉHO	Vnímání Ducha svatého	Nepředstavuje si, Podoba: bílá holubice, Podoba: oheň, Duch svatý je Bůh, Duch svatý je duchovní podoba Boha, Nesmrtelný, Duch v křesťanech, Hodný, Milý, Na nebi, Neviditelný, Přijemný, Smývá hříchy, podporuje, šíří křesťanství

Příloha 6: Ukázka kódování

Kód: Stvořitel, Kategorie: Vnímání Boha

- Nebo Bůh je prostě stvořitel světa; Že stvořil Zem za sedm dní; Jakože první dny oddělil nebe od vody. Dru.....; (Bůh stvořil) Úplně všecičko; Který stvořil mě, tebe, všechny kolem nás. Stvořil i Adama a Evu; (Stvořil) i zvířata a živočichy

Kód: Cti otce i matku svou, Kategorie: Vnímání náboženských pravidel

- Podle mě je nejdůležitější miluj matku i otce a nevraždi; Protože jakoby život každého je hlavní a jakoby miluj matku i otce je, že máš milovat a dávat přednost starším lidem. A matce a otcovi máš jakoby pomáhat a dávat jim přednost ve věcech; To cti matku svého a... a tak dále... otce svého; Protože když nebudu uctívat matku a otce nebo Boha. Otce a Boha. Hm, tak vůbec nemůžu žít; Protože bych nemohla vlastně... Byla bych hloupá. Nic bych neuměla, neuměla bych ani psát, počítat a tak dále

Kód: Víra v Boha, Kategorie: Vnímání náboženských pravidel

- Věřit v Boha; Být doopravdy křesťan znamená to, že vyznáváš Boha a přijímáš jeho tělo a krev; věřím v Boha

Kód: Modlení prosbou, Kategorie: Vysvětlování si náboženských rituálů

- prosíme pána Boha a všechny jako svatý, aby se za ně jako modlili a... Nebo aby prosili; A za koho prosíme; to modlení je jakoby prosení k pánu Bohu, abychom se mi jakože dostali do Božího království, nebo aby nám odpustil všechny hříchy, který jsme za ten den udělali; Řeknu, Pane Bože prosíme Tě, odpusť nám všechny hříchy, který jsme tento den udělali; Aby Bůh dal všem jídlo, který ho nemají; A večer prosíme o nemocný a děkujeme za krásný den; No, i prosí. A třeba když jsi dneska něco udělala špatně, tak to taky řekneš. A pán Bůh Ti odpustí; Marie je jakoby maminka Ježíše a často se k ní přimlouváme hlavně za ty státy a různé země, aby jim bylo dobře; Když jsem chtěla dobrý sny, tak jsem je měla asi dvě noci za sebou. A to jsem je o to prosila; Jakoby modlím se, že byl hezký dnešní den, a ať se všichni hezky vyspíme; Jakože já poděkuji Bohu za něco nebo ho poprosím, aby něco pro mě udělal, aby se nikdo neměl špatně; Dalo by se říct, že je to taková prosba k Bohu