

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

## Bakalářská práce

### MOŽNOSTI VYUŽITÍ HUDEBNÍHO, DRAMATICKÉHO A VÝTVARNÉHO UMĚNÍ VE VÝUCE NÁBOŽENSTVÍ PRO DĚTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

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

Autorka práce: Ing. Klára Málková

Studijní obor: Náboženská výchova a etika, kombinovaná forma

Ročník: třetí

2015

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své 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, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

25. 3. 2015

-----

Tuto práci bych ráda věnovala in memoriam mému dědovi, křesťnému kmotru Ladislavu Dolejškovi, který nějakou dobu studoval v malém kněžském semináři právě v Českých Budějovicích, poté vystudoval speciální pedagogiku, pracoval celý život jako učitel a vedl mě v dětství k víře.

### **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala všem, kteří mi byli jakkoliv nápomocni při psaní této práce. Děkuji především vedoucí práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup v průběhu tvorby této práce. Chtěla bych také poděkovat mojí rodině a všem mým blízkým za podporu.

„Děkuji za slabost,  
jež pokoře mne učí,  
pokoře, pokoře pro radost,  
pokoře bez područí.  
Děkuji, za slzy děkuji,  
ty naučí mne citu (...)

Za to, že, za to, že miluji,  
byť strach mi srdce svíral,  
Beránku, děkuji,  
marně jsi neumíral. Děkuji.“

Karel Kryl (1974)

## Obsah

Úvod.....	5
1. Vývojově-psychologická charakteristika dítěte mladšího školního věku.....	6
1.1 Vývoj dětské religiozity.....	11
2. Hudební, dramatické a výtvarné umění ve výuce jako aktivizační formy výuky náboženství.....	14
2.1 Hudba.....	16
2.2 Dramatické umění.....	19
2.3 Výtvarné umění.....	21
3. Charakteristika náboženské zkušenosti.....	28
4. Úloha symbolů v náboženské zkušenosti a ve zkušenosti umělecké.....	30
5. Smysl umění v náboženské výchově dětí mladšího školního věku .....	32
Závěr.....	34
Seznam použitých zdrojů.....	36
Resumé.....	39
Seznam zkratk.....	40
Seznam příloh.....	41
Přílohy.....	42
Abstrakt.....	54
Abstract.....	55

## Úvod

V den, kdy jsem dělala přijímací řízení na teologickou fakultu a ještě ani netušila, zda budu přijata, napadlo mě téma této práce. Od roku 2007 se v rámci křesťanských táborů<sup>1</sup> i v rámci volnočasových aktivit věnuji dětem ve farnosti po stránce výtvarné, dramatické a hudební. Pracovala jsem také s dětmi z ohrožených rodin, s dětmi z dětského domova i s dětmi romského původu. Dva roky jsem vedla divadelní kroužek, v rámci kterého jsem děti seznamovala s náboženskou tematikou. V praxi se mi osvědčilo „oživit“ výuku náboženství zpěvem písní, hraním divadla a výtvarnou činností. Vnímala jsem toto jako vhodné zpestření výuky a možnost přiblížení důležitých katolických pravd zábavnou formou. Děti prostřednictvím dramatizace lépe chápaly složitější témata. Ověřila jsem si, že používání metod výtvarného, hudebního a divadelního umění je přínosné zvláště při práci se skupinou dětí různého věku. Nacvičila jsem s dětmi několik hudebně-dramatických pásem, které jsme hráli na veřejnosti, naposledy i v rámci Noci kostelů 2014. Právě v posledním zmiňovaném pásmu jsem při práci s dětmi využila výtvarné techniky na malování kulis, hudbu a zpěv jako doprovod a tematické provázání celého dětského muzikálového příběhu i samotnou činohru. Moje prvotní záměry byly rovněž evangelizační - skrze umění zaujmout děti, které by jinak o samotnou výuku náboženství neprojevovaly velký zájem. Snažila jsem se tedy rozvinout u dětí vztah k hodinám náboženství a potažmo i k celé katolické nauce, skrze zkušenost se světem umění, krásou a vlastní tvůrčí činností.

V rámci této práce se budu věnovat možnostem využití hudebního, dramatického a výtvarného umění ve výuce náboženství pro děti mladšího školního věku. V úvodu práce se budu zabývat vývojově-psychologickou charakteristikou dítěte mladšího školního věku a rovněž vývojem dětské religiozity. Budu vycházet převážně z literatury následujících autorů z oboru psychologie: Říčan, Langmeier, Krejčířová, Vágnerová a Holm. Hlavní část práce bude věnována hudebnímu, dramatickému a výtvarnému umění ve výuce jako aktivizačním formám výuky náboženství. Zdrojem faktů pro tuto část jsou následující autoři: Muchová, Hanesová, Read, Davido a Špidlík. V rámci představení těchto témat se zmíním mimo jiné i o významu žalmů a ikon. Dále se budu zabývat náboženskou zkušeností a úlohou symbolů v této zkušenosti a rovněž ve zkušenosti umělecké. Při zpracování této části budu čerpat převážně z literatury autorek: Muchová a Babyrádová. Práci uzavřu kapitolou o smyslu umění v náboženské výchově dětí mladšího školního věku.

**Cílem práce** je představit metody hudební, dramatické a výtvarné výchovy nejen jako aktivizační a motivační prvek ve výuce, ale i jako prostředek k prohloubení náboženského prožívání.

---

<sup>1</sup> V roce 2014 jsem na dětském letním táboře na Eustachu vedla výtvarné činnosti zaměřené na různé výtvarné techniky (viz fotografie v příloze č. 16–23).

# 1. Vývojově-psychologická charakteristika dítěte mladšího školního věku

Období mladšího školního věku patří bezesporu mezi významnou etapu lidského života, kdy se podstatným způsobem vyvíjí osobnost dítěte. Vstupem do školy se začíná dítě postupně střídat s realitou života, i když nadále miluje pohádky a svět fantazie. Malý školák touží poznávat svět, pochopit jeho řád a objevovat tajemství s ním spojená.

Ráda bych se v této kapitole zmínila o českých i světových autorech z oblasti obecné a vývojové psychologie, zabývajících se charakteristikou dítěte mladšího školního věku.

Co se týče zařazení této životní etapy do věkového rámce, uvádí většina českých autorů z řad vývojových psychologů vesměs shodné věkové rozmezí. Spodní věkovou hranici určuje vstup do školy, zatímco horní hranice je spojená s další radikální změnou a tou je dospívání.

Říčan ve své knize uvádí věkové rozmezí mladšího školního věku od 6 do 11 let, období označuje výstižným názvem „střízlivý realista“.<sup>2</sup> Langmeier a Krejčířová vymezují mladší školní věk od 6–7 do 11–12 let, kdy se projevují první známky pohlavního dospívání.<sup>3</sup> Naproti tomu v knize Marie Vágnerové nalézáme následující dělení školního věku. První fází zde označuje raný školní věk, který trvá přibližně od 6 do 9 let. Dítě se v tomto období naučí číst, psát a počítat. Druhou fází je střední školní věk. Autorka jej vymezuje od 9 do 11–12 let, období končí přechodem dítěte na 2. stupeň základní školy, nebo na nižší stupeň střední školy. Třetí fáze staršího školního věku představuje období pubescence.<sup>4</sup>

Samotný začátek školní docházky znamená v životě dítěte radikální změnu spojenou s velkou zátěží. Děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu, si musí zvyknout na nepřítomnost rodičů v novém kolektivu. Děti, mající zkušenost s mateřskou školou, jsou ve výhodě, ale pro ně je zase velkou změnou frontální vyučování. Od všech dětí se očekává, že se během výuky soustředí a sedí ve školní lavici.<sup>5</sup> Jan Amos Komenský v XI. kapitole „Informatoria školy mateřské“ upozorňuje na individualitu dětí a zároveň poukazuje na nebezpečí předčasného zařazení dítěte do školy:<sup>6</sup> „*Nebo pláň mdlá, k štěpování vzatá, mdle a znenáhla roste, silnější spěšně a mocně. Koniček také příliš časně zapřažený, zemden bývá, ale dáš-li mu čas k vymrštění se, potáhne tím silněji a nahradí všecko.*“<sup>7</sup>

<sup>2</sup> Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 145.

<sup>3</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 117.

<sup>4</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 255–256.

<sup>5</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 103–104.

<sup>6</sup> Srov. Tamtéž, s. 105.

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 105.

Počáteční období školní výuky zásadním způsobem poznamenává pokračující vývoj osobnosti dítěte. Dětský psychiatr Tramer školní zralost vtipně vymezuje jako<sup>8</sup> „*tělesně-duševně-duchovně-sociální zralost, při níž školní začátečník sám ve škole podstatně netrpí, ani druhým nečiní utrpení.*“<sup>9</sup> Zralost centrální nervové soustavy je nezbytnou podmínkou účinného učení a s ním souvisejícím výkonem. Zralejší děti se lépe soustředí na výuku, jsou celkově emočně vyrovnanější, odolnější vůči tlaku prostředí, a proto lépe zvládají školní povinnosti.<sup>10</sup> Vedle biologické zralosti podstatným způsobem determinuje úspěšnost školního začátku rodinná výchova a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.<sup>11</sup>

Podle Vágnerové je pro úspěšné zvládnutí role školáka klíčová znalost vyučovacího jazyka. Přiměřenou slovní zásobu by mělo dítě před vstupem do školy nabýt prostřednictvím komunikace ve své rodině.<sup>12</sup> Průměrný počet osvojených slov u sedmiletých dětí je roven 18 633, oproti tomu děti patnáctileté znají průměrně již 30 263 slov. Mezi dětmi mohou být při zahájení školní docházky značné individuální rozdíly právě v oblasti komunikace a jazykových kompetencí.<sup>13</sup> Říčan rovněž upozorňuje na problematiku rozdílnosti sociokulturní úrovně rodin a s ní spojenou školní úspěšnost.<sup>14</sup> S tímto úzce souvisí Bernsteinova teorie determinovanosti vzdělávání, kterou bych krátce představila, neboť v práci s dětmi v rámci dramatické výchovy je důležitá komunikační úroveň dětí, pokud se zrovna nejedná o pantomimu či neverbální improvizaci.

Basil Bernstein publikoval mnoho studií ohledně zkoumání vztahů mezi sociálními charakteristikami žákovské populace, charakteristikami jazyka žáků z různých sociálních vrstev a vzdělávacími výsledky žáků. Podle Bernsteina závisí školní úspěšnost žáka na sociokulturním prostředí rodiny, kde vyrůstal a také jaký ze dvou „jazykových kódů“ si v rodinném prostředí osvojil. Jedná se o dvě odlišné varianty určitého jazyka, kdy jeden je kód rozvinutý (komplikovaný, propracovaný) a druhý kód omezený.<sup>15</sup> Jak je to s realností této teorie pro českou populaci? Z některých výzkumů lze jen hypoteticky vyvozovat pravděpodobnou platnost teorie i pro naši republiku. Každopádně přímá verifikace předmětné teorie byla zkoumána pouze na malém vzorku dětí.<sup>16</sup>

Říčan popisuje zkoumané období začínající školní docházkou jako poměrně klidné a nedramatické ve srovnání s tím, co po jeho skončení následuje. Poukazuje přitom na Sigmunda Freuda, tento zakladatel psychoanalýzy užívá pro předmětnou vývojovou

---

<sup>8</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 106.

<sup>9</sup> Tamtéž, s. 106.

<sup>10</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 256.

<sup>11</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 109.

<sup>12</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 260.

<sup>13</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 123.

<sup>14</sup> Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 149.

<sup>15</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 125–126

<sup>16</sup> Srov. Tamtéž, s. 133–136.

etapu pojem „latence“ (odborný výraz vychází ze skutečnosti, že se sexualita projevuje v chování i ve vnitřním životě dětí mladšího školního věku nevýznamně a skrytě).<sup>17</sup>

Naproti tomu Erikson označuje předmětné období jako fázi píle a snaživosti. Hlavním cílem je podle něj uspět, umět se prosadit a potvrdit si vlastní kvality rovněž mezi vrstevníky.<sup>18</sup> Krize této vývojové fáze tedy spočívá ve zvládnutí sociálních vztahů. V tomto období se tvoří vztah k práci, která dává lidskému životu smysl a je zároveň důležité překonat pocity méněcennosti pramenící ze srovnávání vlastního výkonu s ostatními.<sup>19</sup>

Rodina má být pro dítě oázou, útočištěm, sociální vztahy jsou v ní mnohem důležitější než výkon, nezbytná je zde také otevřená komunikace a skutečná vzájemnost.<sup>20</sup> Podle Horneyové<sup>21</sup> je pro vývoj dětské psychiky důležitá právě přátelská atmosféra v rodině, aby se dítě ve svém domácím prostředí cítilo bezpečně. V opačném případě hrozí vývoj neurotických obtíží.<sup>22</sup> Základem spokojeného dětství je dostatek opravdové vřelosti a citu. Dítě potřebuje cítit, že je chtěné a milované, není možné je oklamat falešným předstíráním, bezpečně pozná, zda se jedná o opravdovou lásku.<sup>23</sup> Rodina tedy funguje jako emoční zázemí a zároveň i opora, uspokojuje dítěti většinu jeho potřeb. Školák se již obratněji orientuje v rodinných vztazích, dokáže lépe porozumět pocitům a postojům svých rodičů i sourozenců. Rodinné soužití v sobě obsahuje komplex rozličných, vzájemně působících vztahů. Členové rodiny sdílejí s dítětem jeho život, prožívají společně každodenní rutinu i věci sváteční, společnými zážitky vytvářejí vlastní rodinný příběh.<sup>24</sup>

Škola významně ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti a jejím cílem je postupné začlenění dítěte do společnosti. Školák zde získává nové role. Škola se tedy ve značné míře podílí na socializaci dítěte a rovněž ovlivňuje rozvoj jeho identity. Každopádně se jedná o zásadní změnu životního stylu dítěte, se kterou se musí vyrovnat a toto vše přináší celou řadu zátěží. Školák musí přijmout odpovědnost za své jednání, podřídit se cizí autoritě učitele.<sup>25</sup>

Kolektiv třídy se v průběhu mladšího školního věku přetváří. Na samotném začátku děti k prvnímu učiteli obdivně vzhlížejí. Tato autorita mnohdy převyšuje i autoritu samotných rodičů, děti se s ní přirozeně identifikují. Postupem času však autorita a s ní spojený vliv učitele pomalu ustupuje. V kolektivu se začínají prosazovat dominantní jedinci či skupinky. Dalším postupně vznikajícím jevem je soutěživost, kamarádská solidarita, ale někdy bohužel i šikana.<sup>26</sup> Přijetí dítěte ve skupině jeho vrstevníků a jeho

<sup>17</sup> Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 145.

<sup>18</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 255.

<sup>19</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 31–32.

<sup>20</sup> Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 161.

<sup>21</sup> Karen Horneyová se zabývala neurotickými poruchami v různých kulturách.

<sup>22</sup> Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*, s. 380.

<sup>23</sup> Srov. HORNEY, K. *Neurotická osobnost naší doby*, s. 53–54.

<sup>24</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 313.

<sup>25</sup> Srov. Tamtéž, s. 327–331.

<sup>26</sup> Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 153–155.



postavení v této skupině úzce souvisí i s jeho vlastní sociální obratností, s tím jak se ve třídě dokáže prosadit.<sup>27</sup> Školák si je již dobře vědom vlastních úspěchů či neúspěchů, začíná tedy své dovednosti srovnávat s ostatními spolužáky ve své vrstevnické skupině.<sup>28</sup> Vlastní výkon se tudíž stává základem sebevědomí, hodnocení své osoby.<sup>29</sup> Školní prospěch rovněž ovlivňuje postavení dítěte v kolektivu vrstevníků.

Ze začátku je školák závislý na tom, co se dozví od autorit, kterými jsou pro něj rodiče, učitelé, knihy. Toto období je nazýváno naivním realismem. Později se malý pozorovatel stává kritičtější, jeho přístup ke světu je tedy označován jako kriticky realistický.<sup>30</sup>

Hlavní činností školáka je školní práce, tedy učení. Práce jako taková může být radostí, spojuje lidi, dává životu smysl. Prací sami sebe přetváříme a rosteme. Dítě se prostřednictvím zkušenosti rodičů dozvídá o světě práce, co to znamená chodit do zaměstnání a vytváří si tak představu, jak se jednou i ono samo zapojí do tohoto pracovního procesu. K tomu mu má pomoci právě škola.<sup>31</sup> Dítě se zde intenzivně připravuje na svou budoucí profesi a průběžně získává předpoklady a dovednosti pro její zvládnutí.<sup>32</sup> V rámci školní výuky se dítě již od první třídy postupně seznamuje s uměním a kulturou prostřednictvím výtvarné a hudební výchovy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zařazuje nepovinně i dramatickou výchovu jako doplňující vzdělávací obor.

Volný čas školáka je vyplněn především hrou, což je zcela přirozené, neboť před vstupem do školy byla hra převládající aktivitou. Jedná se však již o realističtější hry. Děti v tomto věku mají rády technické stavebnice, míčové a jiné sportovní hry, stolní a skupinové hry. Je to bezesporu věk dětských encyklopedií a dobrodružné literatury.<sup>33</sup> Erikson zdůrazňuje, že hra plní významnou roli, s jejíž pomocí si může školák vybit přebytečnou energii a zároveň se vyrovnávat s nadměrnou zátěží. Hra představuje pro školáka přístav, kam se uchyluje v době, kdy na něj příliš doléhají školní povinnosti a jiné starosti.<sup>34</sup> Právě ve volném čase se dítě může věnovat svým koníčkům, je zde prostor pro rozvíjení uměleckých aktivit (hudebních, výtvarných, dramatických, pohybových aj.), pro které má dítě vlohy.

U dítěte mladšího školního věku je myšlení úzce vázáno na realitu. Školák je tedy schopen uvažovat o něčem konkrétním, i když ten určitý objekt nevidí reálně před sebou. K vyvolání představy stačí, že daný objekt už zná ze své dřívější zkušenosti. Dítě mladšího školního věku nejlépe porozumí názorné skutečnosti.<sup>35</sup> Podle Piageta je dítě

---

<sup>27</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 115.

<sup>28</sup> Srov. Tamtéž, s. 120.

<sup>29</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 334.

<sup>30</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 118.

<sup>31</sup> Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 162–163.

<sup>32</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 311.

<sup>33</sup> Srov. Tamtéž, s. 155–157.

<sup>34</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 31.

<sup>35</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 267.

schopno logických operací až kolem sedmi let, avšak jedná se pouze o logické úsudky vázané na konkrétní, názorné obsahy.<sup>36</sup>

Během předmětného období se zlepšuje hrubá i jemná motorika.<sup>37</sup> Na začátku jsou pohyby drobných svalů zatím poněkud nedokonalé, postupně se zlepšuje koordinace zraku a jemných pohybů končetin. Oči dokážou odlišit mnohem více barevných odstínů než v předchozí fázi vývoje. Dochází tedy ke zlepšování smyslového vnímání. Čím přesněji dítě vnímá, tím je pro něj svět barevnější a rovněž zajímavější.<sup>38</sup> Tento vývoj vnímání potvrzuje i kresba dítěte, postupně v ní přibývá detailů, zlepšuje se napodobování složitých tvarů.<sup>39</sup> Úroveň grafomotorických dovedností může také pomoci při diagnostice školní zralosti.

Zrání centrální nervové soustavy má vliv na zvýšení emoční stability. Dochází k rozvoji emoční inteligence, dítě se tedy lépe vyzná ve svých vlastních pocitech a rovněž v emocích ostatních lidí, dokáže je i lépe vysvětlit. Tento rozvoj závisí také na získaných zkušenostech.<sup>40</sup> Emoční zralost umožňuje lepší přizpůsobení školnímu režimu. Školák již dokáže svoje emoce lépe usměřňovat. Dokonce už dovede emoce i předstírat.<sup>41</sup> Z tohoto jasně vyplývá, že dítě má v tomto věku předpoklady pro hraní divadla a zároveň může dramatickým scénkám lépe porozumět. Děti se navíc v tomto věku rády předvádějí, rády ukazují své schopnosti a dovednosti před ostatními.

---

<sup>36</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 124–128.

<sup>37</sup> Srov. Tamtéž, s. 120.

<sup>38</sup> Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 148.

<sup>39</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 113.

<sup>40</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 305.

<sup>41</sup> Srov. Tamtéž, s. 309–311.

## 1.1 Vývoj dětské religiozity

Mladší školní věk představuje pro náboženský vývoj významné období, je právem označováno jako **zlatý věk dětské religiozity**. Dítě ochotně přijímá náboženství svých rodičů, zajímá se samo o víru.<sup>42</sup>

Pro člověka je charakteristické hledání a touha po naplnění smyslu života, tento hlavní motiv se táhne jako červená nit celým jeho pozemským bytím. Proto se již u dětí mladšího školního věku objevují otázky spojené s lidskou existencí a její přesažností.

Náboženský vývoj dítěte zásadně ovlivňují sociální faktory, je důležité co a kdy si dítě osvojí. Zkoumáním náboženského zrání se zabývali následující autoři.<sup>43</sup>

Ernest Harms zkoumal pomocí kreseb dětské představy Boha. Na základě tohoto výzkumu zformuloval tři stádia náboženské zralosti: pohádkové, realistické a individuální. Této práci se týká především druhé stádium, které Harms vymezuje od sedmého do desátého roku života. Oproti předchozímu pohádkovému stádiu je představa Boha mnohem realističtější. Dítě přijímá představy formulované školou a církví. Školák často maluje Boha jako kněze a rovněž používá k jeho ztvárnění náboženské symboly jako je kříž, beránek, hvězda aj.<sup>44</sup>

Autorem další klasifikace je Werner Grün. První náznaky modlitby se podle něj u dítěte objevují od osmnácti měsíců života, následuje předmagický stupeň. Sledované období mladšího školního věku spadá do dvou následujících stádií. Magický stupeň trvá podle Grünha od čtyř do sedmi let, kdy dítě vnímá modlitbu jako zaklínací formuli, díky níž si může zajistit určité výhody, Bůh je tedy pro něj kouzelníkem. Oproti tomu v dalším stupni je zbožnost autoritativní a logická, vymezuje jej přibližně od sedmi do patnácti let. Dítě už často uvažuje na úrovni protikladů slušný–neslušný, správný–nesprávný aj. V případě příznivých podmínek se po tomto období vyvine diferencovaný náboženský život.<sup>45</sup>

Jean-Paul Deconchy zkoumal dětské představy o Bohu pomocí techniky sémantického diferenciálu. Na základě jeho výzkumu se děti přibližně ve věku devíti až desíti let soustředí hlavně na rozličné vlastnosti Boha. Jedná se o vlastnosti uvedené v katechismu (všudypřítomnost, spravedlnost, vševědoucnost aj.). Fáze vlastností je následně kolem dvanáctého až čtrnáctého roku nahrazena fází zosobnění.<sup>46</sup>

---

<sup>42</sup> Tuto tezi mohu potvrdit ze své vlastní zkušenosti. V deseti letech jsem chodila na přípravy ke křtu a byla poté pokřtěná na Svaté Hoře v Příbrami. Prožívala jsem tuto životní událost velmi radostně, uvědomovala jsem si, že se jedná o velkou slavnost. Dodnes na ten den ráda vzpomínám.

<sup>43</sup> Srov. HOLM, N. G. *Úvod do psychologie náboženství*, s. 75.

<sup>44</sup> Srov. Tamtéž, s. 75–76.

<sup>45</sup> Srov. Tamtéž, s. 76.

<sup>46</sup> Srov. Tamtéž, s. 76–77.

Výzkumy zaměřené na obraz Boha, jak si děti Boha představují, jsou potřebné pro formování didaktiky náboženské výchovy, tvorbu kurikula a pastorační vedení dětí různých věkových kategorií.<sup>47</sup>

Pro náboženský vývoj jedince má velký význam **zprostředkování tradice**. Právě obsahem a formou zprostředkování tradice se zabývá Sundén, rozlišuje tři typy zprostředkovatelů tradice. První typ jsou nejistí zprostředkovatelé, mají indiferentní, někdy i úzkostný vztah k církvi a k náboženství. Tento přístup může u dítěte zapříčinit skeptický postoj i dokonce odpor k náboženství. Naproti tomu druhým typem jsou jistí zprostředkovatelé, podle Sundéna se jedná o ideální zprostředkovatele, neboť mají kladný a důsledný postoj k náboženství. Děti vychovávají dobrým příkladem, ale nevnučují jim vlastní názory, vytváří tak příznivé podmínky pro osvojení náboženských obsahů. Třetím typem označuje Sundén příliš jisté zprostředkovatele tradice. V tomto případě se jedná o autoritativní zprostředkovatele, kteří paradoxně zprostředkování kognitivních a emocionálních modelů překážejí a způsobují v náboženské výchově problémy. Rodičovská autorita zde jakoby splývá s vůlí Boží. Tito přehnaně horliví vychovatelé narušují svým neustálým káráním náboženský vývoj dítěte. Takové jednání může v některých případech vyústit až do fenoménu tzv. „božího vnoučete“.<sup>48</sup> Pojmem „boží vnouče“ je označován člověk, který vyrůstal ve velmi silném náboženském prostředí, kde byl přinucen k specifické formě zbožnosti, což mu později způsobuje problémy. Jakýkoliv vzdor vůči rodičům je vnímán jako hřích, Bůh je tedy postaven na stranu rodičů proti dětem a jejich přáním. Problém rigidní náboženské výchovy tak může zapříčinit neschopnost vytvořit si vlastní identitu, odpoutat se od rodičů a chovat se samostatně. Někdy může tato dominantní výchova vést až k strachu z náboženství, k úzkostem a neurotickým poruchám.<sup>49</sup>

David Elkind zkoumal vývoj náboženského myšlení dětí z pohledu Piagetovy teorie. Rozdělil je na tři stádia. Pro tuto práci je stěžejní druhé stádium (7–9 let), kdy je náboženská identita dána podle toho, do jaké rodiny se kdo narodí a také účastí na bohoslužbách. Dítě definuje náboženství na základě konkrétního jednání lidí. Podle posledního stádia (10–14 let) pochází náboženská identita z vnitřních příčin a nikoliv z vnějšku. Z toho lze usuzovat, že vývoj náboženského myšlení dětí směřuje od vnějších projevů k vnitřním.<sup>50</sup>

John Westerhoff vypracoval zkušenostní model, kde se vyvíjejí postupně čtyři druhy víry. První z nich je zkušenostní, odpozorovaná víra (experienced). Tato dětská víra je založená na náboženských zkušenostech dítěte, pokud jsou dobré, dítě se snadno rozhodne pro přijetí Ježíše Krista. Druhá se nazývá společná, kolektivní víra (affiliative). V tomto případě se jedná o důležitost sounáležitosti se stejně smýšlejícími osobami. Dítě si potřebuje najít své místo v křesťanském společenství, proto je žádoucí podporovat v rámci farností skupiny mládeže. Prožívání víry se svými vrstevníky lze

---

<sup>47</sup> Srov. HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 103.

<sup>48</sup> Srov. HOLM, N. G. *Úvod do psychologie náboženství*, s. 77–78.

<sup>49</sup> Srov. Tamtéž, s. 136–139.

<sup>50</sup> Srov. HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 104.

těžko něčím nahradit. Třetí je hledající víra (searching), jedná se o hledání nových významů víry. Dítě si potřebuje zodpovědět otázky: Kdo jsem? Co chci v životě dělat? Kam směřuji? Čtvrtým stupněm je víra osobní, vlastní (owned), kdy se víra stane součástí osobního života. Dospívající se rozhodne následovat Krista: Pane, chci žít s tebou a jít kamkoliv mě pošleš. Obrácení je podle Westerhoffa přechod mezi třetím a čtvrtým stupněm víry. U některých jedinců se může jednat o náhlou, dramatickou událost, nebo tento proces probíhá pozvolna. Pokaždé však znamená významnou změnu v myšlení, prožívání a jednání konkrétního člověka. Víra se zvnitřní, je proměněná v osobní krédo. Z Westerhoffovy klasifikace je patrné, že zvěstování evangelia mladším dětem je přípravou pro jejich možné osobní přijetí víry v období adolescentním.<sup>51</sup>

V. Bailey Gillespie vytvořil sociální model víry na základě sociálního učení.

- 1) víra raného dětství – vypůjčená víra (borrowed faith)
- 2) víra mladšího školního věku – zrcadlí víra (reflected faith)
- 3) víra pubertálního věku – osobní víra (personal faith)
- 4) víra adolescentního věku – vnitřní, vybudovaná víra (interior, established faith)
- 5) víra rané dospělosti – znovu uspořádaná víra (reordered faith)
- 6) víra střední dospělosti – hloubavá víra (reflective faith)
- 7) víra staršího věku – pevná, rozhodná víra (resolute faith)

James Fowler nejprve studoval víru jako univerzální, později tuto svojí teorii aplikoval na křesťanskou víru. Klasifikoval sedm sekvenčních stupňů, kterými víra prochází a postupně se rozvíjí. Této práci se týká druhý a třetí stupeň. Jako druhý stupeň označuje Fowler intuitivní víru, kdy dítě jednoduše přejímá víru svých rodičů, tato víra je plná fantazie a obsahuje zároveň postoje dospělých. Třetí stupeň je jednoduchá víra, dítě připisuje Bohu lidské vlastnosti. V této fázi se víra dítěte přesouvá od víry rodičů k víře širšího příbuzenstva a též k církvi. Podle Fowlera může člověk uvěřit v Boha a obrátit se, ať už se nachází v jakémkoliv stupni Westerhoffovy klasifikace vývoje víry.<sup>52</sup>

Podle Hanesové patří mezi hlavní znaky, které určují duchovní charakter dítěte v mladším školním věku následující:

- schopnost rozlišovat mezi tím, co je dobré a co zlé (má citlivé svědomí)
- schopnost uctívat Boha celou svou duší i celou svou myslí
- oblíbenost příběhů, tedy i příběhů z evangelia.

---

<sup>51</sup> Srov. HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 105–106.

<sup>52</sup> Srov. Tamtéž, s. 106–108.

Děti v tomto období přestávají věřit na Mikuláše a na to, že jim vánoční dárky nosí Ježíšek, odlišují skutečnost od fantazie. Hlavním cílem náboženské výchovy dětí mladšího školního věku je vytvoření prostoru pro růst víry skrze její logické zdůvodňování. Právě vzhledem k rozvoji logického myšlení by se učitelé náboženství měli snažit odpovídat na otázky (např. Proč Ježíš zemřel na kříži? Proč je důležitá církev?) a povzbuzovat děti k samostatné práci s Bibli.<sup>53</sup> Právě skrze četbu Písma svatého lze rozvíjet osobní víru. Každopádně mezi nejpodstatnější vlivy určující rozvoj dětské religiozity patří výchova v rodině, vrstevnické skupiny, účast na bohoslužbách a rovněž výuka náboženství.

---

<sup>53</sup> Srov. HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 93–95.

## 2. Hudební, dramatické a výtvarné umění ve výuce jako aktivizační formy výuky náboženství

Papež Jan Pavel II. v listu adresovaném umělcům, uvádí následující: „*Krása je znamením tajemství a připomínkou transcendence. Je pobídkou k vychutnání života a snění o budoucnosti. Právě proto nemůže краса stvořených věcí přinést uspokojení a vzbuzuje onu tajuplnou tesknotu po Bohu.*“<sup>54</sup> Pastoraální konstituce o církvi v dnešním světě *Gaudium et spes* hovoří o důležitosti umění v životě církve.<sup>55</sup>

Krása a umění lidi odnepaměti oslovují. Má tu úžasnou vlastnost, že k nám dokáže hovořit napříč generacemi, kulturami, národy. Mnohdy k porozumění nepotřebujeme žádné překlady z cizích jazyků. Krása a umění jsou nadnárodní, neznají hranic a spojují různé generace lidí. Umění k nám promlouvá skrze umělcovo i naše vlastní srdce, jazykem emocí. Krása na nás působí, rozechvívá naši duši, způsobuje radost, vytváří nám na tváři úsměv a někdy nás může dojmout až k slzám.

Krásná umělecká díla a hudba nás povznášejí k Bohu. Při slavení liturgie nás mnohdy obklopují nádherné obrazy a sochařská díla, vyobrazující život Ježíše Krista, Panny Marie a svatých. Význam hudby při liturgickém slavení<sup>56</sup> je nepopíratelný, obzvláště patrné je to v době Velikonoc. Na Zelený čtvrtek přestanou varhany ve všech kostelích hrát a spolu s nimi v nás vše ztichne. Až na vigilií Slavnosti Zmrtvýchvstání Páně se píšely varhan opět slavnostně rozezní při zpěvu Gloria. Všichni radostně zpívají za doprovodu úžasné hudby, která se rozléhá celým chrámem Páně.

Bůh je ten největší umělec, stačí se podívat do přírody a nestačíme žasnout nad její krásou, jak je úžasně harmonická a dokonalá, jak neskutečně jsou propracované i všechny její detaily. Každá sněhová vločka má svůj jedinečný tvar.

*„Jako když se ptáci slétají k zemi, sype vločky sněhu, a ty usedají, jako by se snášela hejna kobylek. Jeho krásnou bělostí je oslněno oko a srdce žasne nad jeho přívalem.“* (Sir 43,18)

Stvoření nás ohromuje krásou, která oživuje vzpomínku na svého Tvůrce a naši duši naplňuje radostí a velkou vděčností. Za nazíráním smyslové krásy tušíme nepopsatelnou, duchovní krásu Boží.<sup>57</sup> I ty nesložitější hudební nástroje, co člověk vytvořil, se stále snaží jen napodobit krásu a jedinečnost lidského hlasu, který dokáže mluveným slovem i zpěvem děkovat v modlitbě svému Tvůrci. Když se umělec snaží zachytit krásu přírody, jakoby se spolupodílí na stvoření. Používá vlastních tvůrčích schopností k oslavě Boha – Tvůrce vesmíru, našeho osobního Boha, kterému na nás záleží.

<sup>54</sup> JAN PAVEL II. *List umělcům*, čl. 16.

<sup>55</sup> Srov. GS 62

<sup>56</sup> Liturgickou hudbou se zabývá Konstituce o posvátné liturgii SC v šesté kapitole (čl. 112-121), v sedmé kapitole je vyjádřena úcta církve k umění (čl. 122).

<sup>57</sup> Srov. ŠPIDLÍK, T. *Spiritualita křesťanského východu*, s. 237.

Umění dětem zprostředkováváme během výuky. Vyučovací metody se postupně vyvíjely v kontextu historické a společenské situace. Výběr konkrétních výukových metod je vždy určen danou koncepcí výuky. Pokusy o modernizaci vyučovacích metod vycházejí z následující teze<sup>58</sup>: „Učitel vytváří podmínky, aby žák podle svých schopností dosáhl co nejvyššího rozvoje, žák aktivně v procesu učení objevuje nové poznatky a rozvíjí své schopnosti na základě tvořivého přístupu.“<sup>59</sup> Se změnami ve školství souvisí hledání alternativních metod, které upřednostňují samostatné poznávání a tvořivou aktivitu dítěte, jedná se o tzv. aktivizující metody. Mezi tyto aktivizující metody patří mimo jiné dramatická hra.<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*, s. 171.

<sup>59</sup> Tamtéž, s. 171.

<sup>60</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*, s. 171.



## 2.1 Hudba

*„Hudba může být jedním z nejučinnějších prostředků kultivace osobnosti dítěte.“<sup>61</sup>*

Přemýšlela jsem nad tím, které ze všech existujících druhů umění vnímá dítě nejdříve. Je to právě hudba, která má prvenství. Vždyť v prenatalním období plod vnímá již od pátého měsíce tlukot matčina srdce, její hlas i zpěv.

Gordon Graham poukazuje ve své knize „Filosofie umění“ na naprostou jedinečnost hudby. Hudba se od ostatních druhů umění v mnoha směrech liší a je ničím nenahraditelná. Graham uvažuje nad myšlenkou možnosti nahradit malbu fotografií a analogicky divadlo (popřípadě román) filmem. Co by však mohlo nahradit hudbu? Verše sice mají rytmus, ale ve srovnání s hudbou jsou velmi omezené. Specifický charakter hudby nelze s ničím jiným srovnávat. Graham pro dokreslení cituje filosofa Ludwiga Wittgensteina: *„Je nemožné vyjádřit, co všechno pro mne hudba znamená.“<sup>62</sup>*

Již antičtí filosofové řešili význam hudby v souvislosti s rozvojem osobnosti člověka.<sup>63</sup> Platón tvrdil, že umění by mělo být základem výchovy.<sup>64</sup> Tento antický myslitel hudbu dokonce staví na vrchol veškerého umění, neboť má *„řád a harmonii rytmu a zvuků, pouze nenapodobuje a nezobrazuje, ale vniká do podstaty a řádu věcí.“<sup>65</sup>* Platónův žák Aristoteles tvrdil, že se každý člověk rodí se smyslem pro melodii a rytmus, proto na lidi hudba příznivě působí. Současná muzikologie potvrzuje působení hudby na psychiku člověka, podporuje fantazii a představivost, pomáhá relaxovat, zbavit se stresu, navozuje rozpoložení podobné dennímu snění. Hudba navíc rozvíjí tvořivost, intelekt i citové prožívání. Společným hraním se posilují mezilidské vztahy. Hudba se tajemným způsobem dotýká těch nejskrytějších hlubin naší duše.<sup>66</sup>

Hudba je umění, na které dítě dobře reaguje hned po svém narození. Usíná při zpěvu ukolébavky. Vnímá i hudbu provázející různé obřady (křest) a jiné společenské události. První spontánní pěvecké pokusy spočívají v napodobování melodie řeči. Jedná se o začátky jednoduchých hudebních představ a improvizací, které zrcadlí náladu dítěte. Je zajímavé, že dítě dokáže dříve dobře zpívat než mluvit, intonuje čistě již před třetím rokem života, ale správná výslovnost mu ještě chybí. Mezi čtvrtým až šestým rokem se u dítěte podstatně vyvíjí smyslové vnímání a to umožňuje rozvoj hudebních činností (soustředěný poslech hudby, zpěv, hra na hudební nástroje, improvizace). Dle výzkumů zabývajících se hlasovou hygienou je v tomto období hlas dítěte citlivý na velké zatížení, proto má dítě zpívat kratší dobu.<sup>67</sup>

---

<sup>61</sup> MUCHOVÁ, L., PETŘÍČKOVÁ, L. *Jako David...*, s. 7.

<sup>62</sup> Srov. GRAHAM, G. *Filosofie umění*, s. 111.

<sup>63</sup> Srov. MUCHOVÁ, L., PETŘÍČKOVÁ, L. *Jako David...*, s. 6–7.

<sup>64</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*, s. 9.

<sup>65</sup> MUCHOVÁ, L., PETŘÍČKOVÁ, L. *Jako David...*, s. 6.

<sup>66</sup> Srov. Tamtéž, s. 6.

<sup>67</sup> Srov. Tamtéž, s. 7–9.

Mladší školní věk s sebou přináší prostor pro růst estetického citění. Dítě má v tomto období velký zájem o hudbu, zpěv i hraní na hudební nástroje. V šesti letech je již dostatečně tělesně zralé, aby zvládlo aktivity spojené s hudebními činnostmi při výuce náboženské výchovy. Následující formy hudební činnosti lze zařadit v hodinách náboženské výchovy s ohledem na schopnosti učitele náboženství. Předně však záleží na tématu, cíli a obsahu konkrétní hodiny. Obzvlášť vhodné je jejich použití v hodinách, kde chceme podpořit náboženskou zkušenost, zážitek, tvořivost dítěte. Hudbou navodíme příjemnou atmosféru a podpoříme tak probírané téma. Právě u dětí mladšího školního věku je velmi účinné spojit hudbu s pohybem, tancem a také výtvarnou činností.<sup>68</sup> V praxi jsem si ověřila, že mají děti v předmětném věku rády „ukazovací pohybovky“, tedy písně doplněné pohybem a dramatickými prvky, které zdůrazňují obsah textu.

Aktivní provozování hudby se v předmětném věku týká především rytmické a pěvecké činnosti. Dítě by si mělo osvojit základní znalost rytmu již v mateřské škole. Učitel náboženství by měl každopádně v prvním ročníku zjistit úroveň hudebních dovedností dětí a podle toho postupovat při zařazování konkrétních hudebních činností do výuky.<sup>69</sup> V prvním ročníku je nejvhodnější zařadit jednoduché rytmické hry.<sup>70</sup> Úplně nejjednodušší rytmickou činností je rytmizované slovo, lze použít říkadla, písně s jednoduchým textem. Obohacením může být změna výrazu přednesu (dítě recituje vesele, rychle, rozčileně, unuděně atd.). Další možnou variantou je spojení rytmizovaného slova s hrou na dětské hudební nástroje (soubor orffovského instrumentáře) nebo s pohybem (tleskání, podupy, luskání atd.).<sup>71</sup> Zhruba od třetího ročníku lze k hudebním činnostem využít nadané děti, které již dokážou hrát na některý hudební nástroj (zobcová flétna apod.).<sup>72</sup>

K pěvecké činnosti uvádí J. A. Komenský následující doporučení: „*Zpívat všechny obvyklé nápěvy a schopnější žáci také počátky figurální hudby. Učit se nazpaměť většinou žalmů a svatých písní, kterých se užívá v církvi každého místa, aby všichni vyživeni jsou chválou Boží, uměli (jak praví apoštol) učit a napomínat sebe vespolek žalmy, zpěvy a duchovními písněmi, zpívající s milostí v srdci svému Pánu.*“<sup>73</sup>

Jak jsem uvedla na konci první kapitoly, v mladším školním věku dochází k rozvoji emocí, školák se již lépe orientuje ve svých pocitech. Myslím si, že zpívané i recitované **žalmy** je ve výuce náboženství vhodné více prezentovat mimo jiné i z důvodu jejich poetičnosti. Ráda bych se na tomto místě krátce zmínila právě o žalmech.

Žalmy nás tolik fascinují, neboť v sobě spojují božský i lidský prvek. Jsou to Boží slova, která vyslovila lidská ústa, proto nám jsou tak blízké. Když se modlíme žalmy, vnímáme, že nám žalmista rozumí a my zase rozumíme jemu. Mluvíme totiž stejným

---

<sup>68</sup> Srov. MUCHOVÁ, L., PETŘÍČKOVÁ, L. *Jako David...*, s. 9.

<sup>69</sup> Srov. Tamtéž, s. 9.

<sup>70</sup> Srov. Tamtéž, s. 17.

<sup>71</sup> Srov. Tamtéž, s. 10–11.

<sup>72</sup> Srov. Tamtéž, s. 22.

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 12.

jazykem. Stejně jako autor žalmu i my prožíváme radosti a trápení, úspěchy a pády, lásku a opuštěnost. Ptáme se, kde je Bůh, proč nám neodpovídá na naše prosby a jindy zase prožíváme Jeho přítomnost, blízkost a stopy v našem životě.<sup>74</sup> Žalmy mají tu vzácnou vlastnost, že dokážou dobře vystihnout realitu naší lidské existence. Žalmy jsou plné emocí, vyjadřují vděčnost, zrcadlí osobní postoje i hledají odpověď. Lidé rádi čtou žalmy, protože v nich nachází svoje vlastní životní zkušenosti. Žalmy mají specifické místo mezi knihami Starého zákona. Prorocké knihy zaznamenávají, co Bůh vyslovil, ostatní knihy vypráví o tom, co Bůh v dějinách učinil a žalmy jsou lidskou odpovědí na jeho slova a skutky. Význam žalmů nespočívá jen v soukromé modlitbě, ale je pevně zakotven v církevní liturgii. Slovo žalm pochází z řeckého „psalmos“, původní výraz vychází z akadského slovesa „zamaru“, které v překladu znamená zpívat, hrát na hudební nástroj.<sup>75</sup>

*„Žalm Davidův, když byl v Judské poušti.*

*Bože, tys Bůh můj! Hledám tě za úsvitu, má duše po tobě žízní. Mé tělo touhou po tobě hyne ve vyschlé, prahnoucí, bezvodé zemi.*

*Proto tě vyhlížím ve svatyni, chci spatřit tvoji sílu a slávu; tvé milosrdenství je lepší než život, mé rty tě chválí zpěvem.*

*Proto ti žehnám po celý život, v tvém jménu pozvedám dlaně. Má duše se sytí nejučtější stravou, moje rty plesají, má ústa zpívají chválu.*

*Když si tě na lůžku připomínám, o tobě rozjímám za nočních hlídek, že jsi mou pomocí býval, ve stínu křídel tvých plesám...“ (Ž 63,1–8)*

V hodinách náboženské výuky je pochopitelně vhodné zpívat převážně náboženské písně, které jsou svým obsahem a hudební náročností přiměřené věku vyučovaných dětí. Zhruba u dětí starších osmi let je možné zpívat různé kánony a také spojit zpěv s modlitbou vlastními slovy. Učitel náboženství při zpěvu s dětmi musí dodržet všechna následující hygienická pravidla:

- zpívat ve vyvětrané učebně
- vyvarovat se příliš hlasitého zpěvu
- dbát na správné držení těla (dýchání, otevírání úst)
- zpívat ve střední hlasové poloze (transponovat písně do nejvhodnější tóniny)

Před nácvikem je třeba dětem novou píseň zazpívat, poté je naučit slova a na závěr píseň několikrát vcelku opakovat. Když už děti píseň dobře znají, lze zařadit i doprovod hudebními nástroji.<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> Srov. TRSTENSKÝ, F. *Úvod do knihy žalmov*, s. 5.

<sup>75</sup> Srov. Tamtéž, s. 11.

<sup>76</sup> Srov. MUCHOVÁ, L., PETŘÍČKOVÁ, L. *Jako David...*, s. 12–23.

Další formu hudební činnosti představuje receptivní přijímání hudby. Poslech hudby je navíc primární formou kontaktu dítěte s hudbou. Dítě má většinou zkušenosti s jakousi konzumní hudební kulisou, ale neumí se soustředěně zaposlouchat do hudby. Při vybírání poslechových skladeb by měl katecheta brát ohled na uměleckou hodnotu, didaktickou vhodnost a přiměřenost. Jen kvalitní hudba může vychovávat v dítěti estetické cítění. Formy poslechu mohou být různé, počínaje živou produkcí hudby, návštěvou koncertu, aktivní účastí při besídkách, až po reprodukovanou hudbu. Poslechovou činnost lze spojit s hudební meditací, nebo může být součástí výtvarného projevu.<sup>77</sup> „*Naše duše je utvořena z harmonie. Hudba je sestra malířství.*“<sup>78</sup> Těmito slovy popsal vztah hudby a malířství Leonardo da Vinci. Spojení hudby a výtvarného projevu podněcuje fantazii a představivost dítěte, oboje navíc rozvíjí tvořivost a estetické vnímání. Písně mohou být přímo námětem pro kreslení či malování, nebo mohou výtvarnou činnost doprovázet. Děti mohou konkrétní děj písně výtvarně převyprávět.<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> Srov. MUCHOVÁ, L., PETŘÍČKOVÁ, L. *Jako David...*, s. 13–17.

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 16.

<sup>79</sup> Srov. Tamtéž, s. 16.

## 2.2 Dramatické umění

*„Hluboké obsahy, které předkládá náboženská výchova, mohou být použitím metod dramatiky předávány cestou zážitků a zkušeností.“<sup>80</sup>*

Z divadelní historie se dovídáme, že ve školách Tovaryšstva Ježíšova byla divadelní cvičení zakotvena ve studijním řádu, jezuité se v nich soustředili hlavně na techniku mluveného projevu, gesta a přirozenost, veřejné vystoupení bylo tehdy v těchto školách metodou výuky. J. A. Komenský se věnoval dramatické hře jako didaktické metodě, psal statě o využití divadelní hry při výuce a jako první teoreticky odlišil divadelní umění od divadla jako pedagogického prostředku. Použití divadla k účelu, který prvotně nesleduje uměleckou hodnotu, ale míří k jeho praktickému využití, se dělí na drama jako edukační prostředek (dramatická výchova) a drama ve smyslu léčby (dramaterapie). Dramatická výchova, jinak nazývaná též výchovná dramatika, tvořivá dramatika, tvořivé drama či dramika (v anglické terminologii drama in education) je improvizovaná forma dramatu, která je zaměřená na hraní a reflektování lidské zkušenosti. Pojem dramatická výchova se užívá pro samostatný předmět ve školním kurikulu a zároveň se jím označuje didaktická metoda.<sup>81</sup> *„Předmětem dramatické výchovy je činnost vycházející z obsahu dramatického umění a využívající jeho prostředků (např. improvizace, interpretace, vstupování do rolí, simulace), která směřuje k člověku a jeho obohacování, až po schopnost prožívání, sdílení a sdělování. Zjednodušeně lze říci, že dramatická výchova využívá původně dramatických prostředků k dosažení psychologických a pedagogických cílů.“<sup>82</sup>* Dramatická výchova podporuje rozvoj divadelního talentu, estetického cítění, vychovává zároveň poučeného diváka i aktivního herce, dále prostřednictvím divadelních prostředků podporuje sociální růst jedince.<sup>83</sup>

Výchovná dramatika představuje moderní metodu, která je zaměřená na prožívání, hlavní myšlenkou je osvojení si vědomostí na základě osobní zkušenosti dítěte. Hanesová uvádí dva základní druhy metod výchovné dramatiky:

- divadelní dramatická výchova (dopředu připravený text, např. scénář životopisu některé biblické postavy nebo světce), určená pro vystoupení před diváky
- tvořivá dramatika (nedivadelní typ, improvizace, vcítění se do role někoho jiného), základním prostředkem tvořivé dramatiky je dramatická hra.<sup>84</sup>

Tvořivá dramatika rozvíjí obsah vyučovacích předmětů ve hrách. Dramatická hra obsahuje různé edukační prvky, díky jimž si dítě osvojí jinak nezáživný obsah zajímavou a zábavnou formou.<sup>85</sup> Díky hře s rolemi si dítě na hodinách náboženské

<sup>80</sup> MUCHOVÁ, L., SLAVÍKOVÁ, J. *Vidět zavřenýma očima*, s. 7.

<sup>81</sup> Srov. VALENTA, M. *dramaterapie*, s. 12–13.

<sup>82</sup> Tamtéž, s. 13.

<sup>83</sup> Srov. Tamtéž, s. 27.

<sup>84</sup> Srov. HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 159.

<sup>85</sup> Srov. MUCHOVÁ, L., SLAVÍKOVÁ, J. *Vidět zavřenýma očima*, s. 6.

výchovy osvojuje vědomosti a cvičí si svoje reakce.<sup>86</sup> Dítě hraje různé situace ze života, může příběh tvořivě rozvíjet. Tvořivá dramatika v sobě spojuje pohyb, komunikaci a učí teamové spolupráci. Dítě si z hodiny náboženské výchovy odnáší zážitek a ten se stává podkladem pro autentickou zkušenost. Tvořivá dramatika může napomáhat meditaci a rozjímavému čtení Písma svatého.<sup>87</sup> Na cestě od čtení textu s biblickým příběhem k jeho metaforickému nebo symbolickému ztvárnění se děti učí vnitřnímu tichu, ve kterém se soustředí na významy a poselství textu. Děti nejprve poslouchají text, rozjímají nad ním a poté vyjadřují pomocí symbolů jeho obsah.

Pro děti je náročné umět se ztišit. Tichem potřebným pro meditaci se nerozumí nepřítomnost sluchových podnětů, ale prožívané soustředění. V dnešní době se dospělí i děti záměrně vyhýbají tichu ze strachu ze samoty. Schopnost soustředit pozornost na jednu věc a přestat vnímat ostatní podněty z okolí je pro meditaci nezbytná.<sup>88</sup>

Meditační cvičení pro děti mladšího školního věku jsou členěna do třech etap:

- uvolnění (odreagování po předchozím vyučování, na začátku je vhodné protáhnout a rozhýbat tělo)
- soustředění (po předešlé fázi následuje koncentrace, zaměření pozornosti)
- ztišení (hry na ztišení patří k těm nejnáročnějším, proto musí následovat až po uvolnění a soustředění)

V prvním ročníku je vhodné zařazovat pouze krátká a nenáročná meditativní cvičení. S přibývajícím věkem lze dobu i náročnost přiměřeně zvyšovat. Ve třetím ročníku lze již provádět meditační cvičení ve dvojicích nebo ve skupinách.<sup>89</sup>

Při výchovné dramatice lze pro větší umělecký efekt použít následující základní principy výstavby dramatu:

- expozice a vznik akce (vstup do hry, vymezení času a prostoru, hlavní téma, motivace jednotlivých postav)
- kolize (střet protikladů, počátek dramatického konfliktu)
- krize (vyvrcholení dramatického děje, emociálně náročná část)
- peripetie (obrat v dramatickém ději)
- katastrofa a katarze (rozuzlení, vyřešení situace)<sup>90</sup>

Tvořivá dramatika je časově náročná, zabere více času než pasivní učení a dalším problémem může být prostor a hluk. Nicméně se vyplatí překonat technické obtíže pro

---

<sup>86</sup> Srov. HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 159.

<sup>87</sup> Srov. MUCHOVÁ, L., SLAVÍKOVÁ, J. *Vidět zavřenýma očima*, s. 6–7.

<sup>88</sup> Srov. Tamtéž, s. 7.

<sup>89</sup> Srov. Tamtéž, s. 8–12.

<sup>90</sup> Srov. VALENTA, M. *dramaterapie*, s. 27–28.

specifické přednosti dramiky.<sup>91</sup> „*Od hravé vnější aktivity přecházejí děti pomocí tvořivé dramatiky k vnitřnímu soustředění a k bohatému citovému zážitku, který mohou přetvořit v duchovní zkušenost.*“<sup>92</sup>

---

<sup>91</sup> Srov. MUCHOVÁ, L., SLAVÍKOVÁ, J. *Vidět zavřenýma očima*, s. 6.

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 8.

## 2.3 Výtvarné umění

„*Ne všechny zavřené oči spí a ne všechny otevřené oči vidí. Španělského malíře El Greca jednou přijel navštívit přítel. Bylo slunné jarní odpoledne, ale mistr seděl ve svém pokoji, závěsy pečlivě zatažené. „Slunce dnes tak krásně září. Pojdte ven, ať si ho trochu užijete,“ navrhl. „Ted’ ne,“ odmítl El Greco. „Zaplašil bych světlo, které ted’ září ve mně.“*“<sup>93</sup> V postní době v roce 2007 jsem navštívila v Madridu galerii umění „Museo del Prado“. Tehdy jsem se poprvé „setkala“ s El Grecem a jeho mystické obrazy mne osobně velmi zasáhly, od té doby patří k mým nejoblíbenějším malířům. Oči, které maloval svým postavám, mají specifický a nezaměnitelný výraz. Jeho dynamické postavy, vlající směrem vzhůru jako plameny, vyzařují hluboké zaujetí.

Umělecké dílo je posuzováno podle toho, co a jakým způsobem vyjadřuje. Už samo slovo „vyjadřovat“, z francouzského *expression*, znamená původně vyrýt do vosku pečeť. Obrazně řečeno: udělat viditelným něco, co bylo dříve přítomné jen v duši umělce.<sup>94</sup> Read popisuje expresionistický styl jako úsilí umělce vtisknout dílu výraz jeho právě prožívaných citů. Sám umělec má tak silné citové pohnutky a tolik citu vkládá do svého výtvoru, že se díky tomu umělecké dílo stává jakoby nakažlivým. Potom tedy sděluje každému, kdo s výtvozem přichází do styku, co přesně jeho tvůrce v daný okamžik pociťoval.<sup>95</sup> Během výtvarné činnosti autor uměleckého díla neovlivňuje jen své okolí, ale rovněž sám sebe. Pro tvorbu výtvarného díla je nezbytná vnímavost, soustředěnost, představivost, vytrvalost a odvaha. Tyto vlastnosti se tudíž výtvarnou činností zákonitě rozvíjejí. Dítě ve výtvarné činnosti uplatní intelekt, motoriku, vůli i city. Za pomoci výtvarných technik lze rozvíjet citlivost k vnímání krásy světa a jeho transcendenci.<sup>96</sup>

Corrado Ricci srovnává dětskou tvořivost s dílem stvoření. Člověk je pro Stvořitele korunou a vrcholem stvoření, zatímco pro dítě a jeho výtvarný vývoj je člověk prvním a navždy klíčovým tématem. Kresba je pro dítě hrou a zároveň podává informaci o úrovni jeho vnímání, jemné motoriky, emocionality a intelektu. Dítě při kresbě užívá obrazů a symbolů pro ztvárnění vlastních prožitků, graficky zpracovává, co nedokáže ještě slovně vyjádřit. Kresbou dítě sděluje své pocity, jak samo sebe prožívá a rovněž jak vnímá svoje okolí. Prostřednictvím výtvarného projevu můžeme dítě kultivovat a podporovat ve vývoji.<sup>97</sup> Marie Montessoriová doporučuje neučit přímo techniku kreslení, ale nechat dítě svobodně tvořit věci v souladu s jeho vlastním cítěním. Zdůrazňuje spontánní úsilí dítěte ve spojení se svobodným projevem. Podle Montessoriové je vlastním učitelem kreslení vnitřní život, jež se postupně sám rozvíjí.<sup>98</sup>

<sup>93</sup> Srov. MUCHOVÁ, L., SLAVÍKOVÁ, J. *Vidět zavřenýma očima*, s. 4.

<sup>94</sup> Srov. ŠPIDLÍK, T. *Důvody srdce*, s. 73.

<sup>95</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*, s. 44.

<sup>96</sup> Srov. MUCHOVÁ, L., KOVÁŘOVÁ, I. *V kráse objevovat Boha*, s. 4–5.

<sup>97</sup> Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, s. 13–18.

<sup>98</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*, s. 134–136.



V souvislosti s tím vyslovuje následující podmínky: „*oko, jež vidí, ruka, která poslouchá a duše, jež dovede cítit.*“<sup>99</sup>

Dětská kresba se postupně vyvíjí ruku v ruce s vývojem daného jedince (bez ohledu na jeho umělecké schopnosti). Každému věku tedy odpovídá specifický druh kresby. **Vývoj dětské kresby**<sup>100</sup> prochází zhruba následujícími stádii. Prvním z nich je období „skvrn“, po něm následuje kolem jednoho roku věku dítěte stádium „čmáranic“, dítě kreslí všemi směry, aniž by zvedlo tužku. Dalším stádiem je „čarání“, kdy se dítě snaží napodobovat psaní dospělých a kreslí uzavřené smyčky. Někdy kolem 3–5 let začíná dítě kreslit lidské postavy tzv. „hlavonožce“ (hlava bez trupu), jedná se tedy o stádium „hlavonožců“, do kresby lidské postavy projektuje dítě samo sebe. Podle J. Lacana je první dětskou představou o vlastním těle rozkouskovaný obraz. Stádium „sklápění“ se vyskytuje obvykle kolem 5–7 let (chybí zde perspektiva, předměty jsou disproporční). Toto stádium se prolíná s fenoménem „transparentnosti“ (na obrázku je vidět vnitřek objektu), který trvá do 7–9 let. Kolem 7 let dochází k důležitému vývojovému posunu a objevuje se „vizuální realismus“, tato fáze trvá zhruba do 12 let, kdy nastupuje již poslední stádium zobrazování v prostoru.<sup>101</sup>

K tomuto bych chtěla podotknout, že se jedná pouze o průměrné údaje, protože každý člověk je originál a věkové rozmezí jednotlivých stádií může být dost odlišné, či zcela chybí. Mám pro toto tvrzení vlastní příklad. Když se moji rodiče přestěhovali do nového bytu, bylo mi přesně 13 měsíců. Přímo v den stěhování mě chvíli nechali samotnou s knihou „Míša Kulička v rodném lese“ (ilustrovanou Jiřím Trnkou). Někde jsem našla tužku a „vyzdobila“ jsem svou oblíbenou knížku několika „hlavonožci“ (velká hlava, výrazné oči, ústa, ruce, nohy a náznak trupu - viz příloha č. 1 a 2). Když jsem se svojí prvotinou pochlubila, moje matka (učitelka mateřské školy) byla velmi překvapená, dostala jsem poté od rodičů čisté papíry a malovala jsem nadšeně další „hlavonožce“.

V sledovaném období mladšího školního věku dává dítě přednost právě výtvarné činnosti před ostatními uměleckými aktivitami. V té souvislosti se hovoří o tzv. období aktuální výtvarné tvořivosti. Dítě pozorně sleduje okolní svět a snaží se ho graficky převyprávět, determinující je pro něj emocionální vztah k objektům, jež znázorňuje. V této době má dítě velký zájem o kresbu postav v pohybu a je také citlivé na symboliku barev.<sup>102</sup> Barva je reakcí předmětu na světelné paprsky, jedná se tedy o čistě fyzikální vlastnost předmětu, ale přesto hraje v umění významnou roli. Barvy totiž přímo působí na naše smysly, vlastnosti různých barev ztotožňujeme se svými emocemi. Barevnost díla úzce souvisí s jeho harmonií a vyvoláním iluze prostoru.<sup>103</sup> Děti projevují zájem o barvy, preferují výrazné, pestré a teplé odstíny. Již v kojeneckém věku dává dítě přednost barevným hračkám. Použitím konkrétních barev dítě vyjadřuje

<sup>99</sup> READ, H. *Výchova uměním*, s. 137.

<sup>100</sup> Pro ilustraci vývoje dětské kresby jsem do přílohy uvedla své dětské obrázky (příloha č. 1–14).

<sup>101</sup> Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, s. 21–27.

<sup>102</sup> Srov. MUCHOVÁ, L., KOVÁŘOVÁ, I. *V kráse objevovat Boha*, s. 8.

<sup>103</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*, s. 34–36.

své pocity. Učitel tedy může na základě převažujících barevných kombinací z kresby vyčíst důležité informace o citovém ladění dítěte.<sup>104</sup>

Cílem výtvarné výchovy je edukace prostřednictvím výtvarných prostředků a metod pro rozvoj estetického citění, zlepšení samotných výtvarných dovedností a rovněž získání znalostí z oblasti výtvarného umění.<sup>105</sup> Právě na osvojené znalosti, získané v rámci hodin výtvarné výchovy, může učitel náboženství navazovat při zařazování výtvarných aktivizačních forem do hodin náboženství. Učitel náboženství může pohled na výtvarné umění rozvíjet a prohlubovat o jeho duchovní dimenzi. Volba obsahů výtvarné činnosti by měla vycházet předně z jednotlivých témat výuky. Způsoby ztvárnění konkrétního tématu mohou být různé. Používané materiály i konkrétní techniky<sup>106</sup> je třeba volit s ohledem na věk a schopnosti dětí v konkrétní třídě. Výtvarná činnost se může spojit i s poslechem hudby a podpořit tak radost z tvorby dalším smyslovým vjemem. Na závěr je možné vzniklé artefakty společně rozebrat (nechat dítě okomentovat obsah výtvaru). Dětem tvoření vlastních artefaktů pomáhá v sebepoznání i sebedpřijetí.

V hodinách náboženství lze s dětmi provádět meditativní pozorování obrazů. Pro potřeby výuky dětí mladšího školního věku můžeme použít obrázky či fotografie z učebnic, nebo reprodukce uměleckých děl.<sup>107</sup> Pro tyto účely jsou také velmi vhodné **ikony**, které zobrazují biblické události, znázorňují životy světců, snaží se viditelným obrazem přiblížit neviditelná tajemství. Děti mohou krásu ikon v tichosti pozorovat a rozjímat nad tím, co zobrazují. Ráda bych proto na tomto místě zmínila význam ikon, který nám předkládá východní tradice.

V současné době je naše společnost přehlacená různými obrazy, jejichž působení na člověka je mnohem významnější než vliv knih. Lidé však paradoxně nedokážou tyto obrazy „přečíst“ a navíc současní umělci skoro vůbec nepředkládají ve své tvorbě duchovní nauku. To je jeden z důvodů, proč se lidé zajímají o ikony starých mistrů.<sup>108</sup> Ikony jsou typické pronikavým pohledem zobrazených postav, harmonickou malbou a podivuhodným souladem barev. Nejedná se o pouhou ilustraci biblických výjevů, nýbrž hlubokou meditaci nad jejich obsahem,<sup>109</sup> ukazují na vnitřní smysl biblické zvěsti.<sup>110</sup> V ikonách se neobjevují žádné stíny ani mraky, barvy jsou jasné, neboť zobrazují tajemné prostředí nebeského Jeruzaléma.<sup>111</sup> Právě barvy zde vyjadřují specifický symbolický význam, kdy modré či zlaté pozadí představuje nebe.<sup>112</sup> Při tvoření ikon se barvy nanášejí jedna přes druhou, vrství se od tmavých odstínů až po ty nejjasnější, v tom je obsažena hluboká symbolika, kdy v postupné malbě postavy

<sup>104</sup> Srov. MUCHOVÁ, L., KOVÁŘOVÁ, I. *V kráse objevovat Boha*, s. 8.

<sup>105</sup> VALENTA, M. *dramaterapie*, s. 26.

<sup>106</sup> např.: pastel, uhel, křída, akvarel, tempera, kvaš, tvarování z plastelíny, výroba koláží za použití výstřížků z časopisů, novin, látek či jiné výtvarné techniky

<sup>107</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 94.

<sup>108</sup> Srov. ŠPIDLÍK, T. *Vědy – umění – náboženství*, s. 79.

<sup>109</sup> Srov. NOVOTNÝ, J. *Světlo ikon*, s. 43.

<sup>110</sup> Srov. Tamtéž, s. 13.

<sup>111</sup> Srov. Tamtéž, s. 46.

<sup>112</sup> Srov. Tamtéž, s. 5–51.

představuje růst světla v člověku.<sup>113</sup> Ikonografové malují symbolické obrazy na dřevěné desky, jako cestu vedoucí k vyobrazeným osobám.<sup>114</sup> „Posvátný obraz, liturgická ikona, představuje především Krista. Ostatní obrazy, které představují Madonu a svaté, jsou znamením Krista, který je v nich oslaven.“<sup>115</sup> Četba biblických zpráv promlouvá k našemu sluchu, ikony biblickými motivy oslovují náš zrak. Ikonické zpracování pravd víry k nám sugestivně promlouvá symbolickým jazykem umění.

Vnitřní život dítěte je propojen se sférou pocitů, je tvořen zážitky a zároveň také zážitky umocňuje a podbarvuje. Oblast vlastní tvorby přináší dítěti hlubší prožívání a kontakt s oblastí umění.<sup>116</sup>

---

<sup>113</sup> Srov. NOVOTNÝ, J. *Světlo ikon*, s. 54.

<sup>114</sup> Srov. ŠPIDLÍK, T. *Vědy – umění – náboženství*, s. 39.

<sup>115</sup> KKKC 240

<sup>116</sup> Srov. MUCHOVÁ, L., KOVÁŘOVÁ, I. *V kráse objevovat Boha*, s. 7.

### 3. Charakteristika náboženské zkušenosti

„Je lhostejné, co si svět myslí o náboženské zkušenosti; kdo ji má, ten vlastní veliký poklad, jenž se mu stal zdrojem života, smyslu a krásy.“<sup>117</sup> Takto vidí náboženskou zkušenost ve své studii „Psychologie und Religion“ Jung.

Dítě se rodí do naší sekularizované společnosti, která ztratila vztah ke zkušenosti a ve které je narušený i vztah k přírodě. Teolog Zvěřina definuje zkušenost jako bezprostřední setkání osoby s nějakou konkrétní skutečností. Jedná se o akt poznání, který se kromě rozumu dotýká lidského srdce, působí na naše smysly a city. Nejhlubší životní zkušenosti mohou vést ke konverzi, kdy se radikálně mění jednání člověka. Konkrétní životní zkušenosti mohou přerůst ve zkušenosti náboženské, kdy se rodí víra a začíná se postupně vytvářet osobní vztah k Bohu.<sup>118</sup> Náboženská zkušenost souvisí s dětskou zkušeností v útlém věku, kdy dítě zakouší vztah důvěry k matce, později k oběma rodičům. Zde tví základy důvěry k Bohu Otci, a to ve zkušenosti malého dítěte, které je nezištně milováno.

Osobní vztah s Ježíšem Kristem je náboženskou zkušeností, která je základem křesťanského života a zároveň neodmyslitelně patří k předávání živé zkušenosti víry.<sup>119</sup> Církevní tradice vychází z osobní zkušenosti apoštolů s historickou postavou Ježíše Nazaretského. V období prvních koncilů byla snaha dogmaticky vyjádřit zkušenosti církve a vymezit se tak proti herezím. Od 5. století východní mniši zdůrazňují duchovní zkušenost jako základ náboženského života. Později se k důležitosti zkušenosti navrací sv. Ignác z Loyoly v rámci svých duchovních cvičení. V jednotlivých biblických knihách je popsána lidská zkušenost s Boží přítomností v dějinách (zkušenost exodu, proroci, Petrovo zapření, setkání Marie Magdalény se vzkříšeným Kristem aj.). Evangelisté, sv. Pavel a ostatní autoři biblických textů Nového zákona vyprávějí osobní zkušenost a vydávají tak svědectví o Kristu. Již církevní otcové zdůrazňují, že náboženská zkušenost musí být v souladu s biblickou zkušeností a zároveň s tradicí církve.<sup>120</sup> Sv. Klement Alexandrijský píše následující: „*Víra vás připraví, zkušenost ukáže cestu a Písmo vás jako mistr povede.*“<sup>121</sup> Církevní otcové hovoří o omezenosti popisu náboženské zkušenosti a zároveň touze jí vyjádřit, prohloubit a přiblížit ostatním, aby ji také mohli prožít.<sup>122</sup> „*Náboženská zkušenost je u církevních otců popisována jako vnitřní uvědomění si přátelství s Bohem, jež je doprovázeno působením milosti vůči minulosti, pocitem míru a radosti vůči přítomnosti a aktem důvěry vůči budoucnosti. Je však třeba upřesnit, že tato zkušenost s Bohem není vyhrazena pouze*

<sup>117</sup> SKALICKÝ, K. *Po stopách neznámého Boha*, s. 100.

<sup>118</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap*, s. 19–23.

<sup>119</sup> Srov. ŽUST, M. Náboženská a duchovní zkušenost. In ŠPIDLÍK, T., RUPNIK, M. I. *Nové cesty pastorální teologie*, s. 385.

<sup>120</sup> Srov. Tamtéž, s. 386–392.

<sup>121</sup> Tamtéž, s. 392.

<sup>122</sup> Srov. Tamtéž, s. 394–395.

*pro nějakou elitu zvláštním způsobem obdařených a vnímavých mystiků. Tato zkušenost je na dosah ruky každého křesťana, který dbá na duchovní věci.*<sup>123</sup>

Boublík se ve své knize „Boží lid“ věnuje výkladu věroučné konstituce Lumen Gentium (Světlo národů). V předmluvě zdůrazňuje tajemný život církve. Podle Boublíka tajemství církve prožíváme všichni v našem běžném životě, neboť jsme součástí církve, tedy mystického těla Kristova.<sup>124</sup> Bůh se zjevuje člověku, člověk odpovídá a prohlubuje svojí duchovní zkušenost v každodenním životě. Druhý vatikánský koncil hovoří o důležitosti náboženské zkušenosti ve vztahu k integraci osobnosti člověka.<sup>125</sup> Církev jako společenství křesťanů je hlavním zdrojem náboženské zkušenosti skrze svátosti, liturgii, církevní svátky a slavnosti aj. Co se týče roviny osobní spirituality, mezi důležité náboženské zkušenosti patří modlitba, osobní rozhovor s Bohem.

Náboženská edukace má vést dítě k prohloubení jeho náboženské zkušenosti. Rodina dítěti mnohdy zprostředkovává zcela odlišné postoje a hodnoty než ostatní instituce.<sup>126</sup> Jan Pavel II. vyzdvihuje důležitost rodinné náboženské výchovy, kdy dítě získává prostřednictvím svých rodičů základy katecheze. Někteří rodiče však nedokážou dětem předávat víru ani s nimi sdílet náboženskou zkušenost.<sup>127</sup> Proto je pro dětskou náboženskou zkušenost tak důležitá účast na bohoslužbách, výuka náboženství na fáře či ve školním prostředí a v neposlední řadě i zkušenost křesťanské vrstevnické skupiny.

Při výuce náboženství by měly děti nejdříve zažít určitou zkušenost a až na jejím základě mohou tvořit symboly. Do výuky zaměřené na zkušenost je vhodné zapojovat všechny smysly (vůně kadidla, hra na varhany, poznávání různých materiálů hmatem, zapálená svíce...)<sup>128</sup>

Podle jezuitského kněze a básníka Truhlara prožitou náboženskou zkušenost nejlépe vyjádříme poezií, pomocí metafor a symbolů. Její obsah lze právě prostřednictvím symbolů snadněji sdílet s ostatními.<sup>129</sup> Tradovanou zkušenost lidstva a konkrétní lidský život přemostují symboly, mají tedy zprostředkující funkci. Symboly sjednocují tělesné s duchovním, jisté s nejistým, člověka s Bohem. Člověk má schopnost svou osobní životní zkušenost vztáhnout k Bohu. Symbol je výrazem náboženské zkušenosti.<sup>130</sup>

---

<sup>123</sup> ŽUST, M. Náboženská a duchovní zkušenost. In ŠPIDLÍK, T., RUPNIK, M. I. *Nové cesty pastorální teologie*, s. 394.

<sup>124</sup> Srov. BOUBLÍK, V. *Boží lid*, s. 5-12.

<sup>125</sup> Srov. ŽUST, M. Náboženská a duchovní zkušenost. In ŠPIDLÍK, T., RUPNIK, M. I. *Nové cesty pastorální teologie*, s. 388–389.

<sup>126</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 184.

<sup>127</sup> Srov. Tamtéž, s. 146.

<sup>128</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap*, s. 57.

<sup>129</sup> Srov. ŽUST, M. Náboženská a duchovní zkušenost. In ŠPIDLÍK, T., RUPNIK, M. I. *Nové cesty pastorální teologie*, s. 400–404.

<sup>130</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 67.

#### 4. Úloha symbolů v náboženské zkušenosti a ve zkušenosti umělecké

Světa symbolů jsme se dotkli v kapitole o výtvarném umění v souvislosti s ikonami. Symboly hrají důležitou roli nejen v umění, ale zároveň v našem náboženském prožívání víry.

Symboly nás vedou k nevyslovitelným hlubinám.<sup>131</sup> Význam pojmu symbol vychází z řeckého slova „symballein“, což znamená spojit dohromady, sloučit, smísit. Slovo „symbolon“ představuje rozlomený prsten, který slouží jako poznávací znamení vyslanců dvou přátel. V symbolu se setkává jedna skutečnost s druhou: tělo a duše, zjevné a skryté, světské a božské. Symbol kříže může ukazovat na skutečnost smrti i nesmrtelnosti, nese v sobě tedy zármutek i naději. Vnější vzhled symbolu ukazuje na jeho vnitřní význam.<sup>132</sup> Symbol ve své podstatě ukrývá vztahovost k zcela reálné materiální skutečnosti a zároveň umožňuje utváření mnohých abstraktních představ, vyznačuje se skutečnou existencí ve světě a současně významovou ambivalencí.<sup>133</sup> Charakteristickým znakem symbolů je jejich obecná srozumitelnost, působí v lidech podobné představy.<sup>134</sup> Pro chápání biblických textů, liturgie, svátostí a slavností jsou symboly nezbytné. Metafora a symbol jsou navíc společným vyjadřovacím prostředkem náboženství, Písma svatého a umění jako takového.

Například ikony zobrazují lidskou důstojnost v souladu s biblickým výrokem, že člověk je stvořen k obrazu Božímu, tedy jako nejvznešenější stvoření.<sup>135</sup> Hlavním cílem života křesťana je stále více vrůstat do obrazu a podobnosti s Kristem. Tato cesta růstu ke křesťanské dokonalosti je zde vyjádřena symbolickou a uměleckou terminologií. Díky skutkům, které napodobují Krista, se člověk stává spolupracovníkem na spáse světa, tyto skutky Špidlík obrazně přirovnává k uměleckým dílům.<sup>136</sup>

Křesťanství vyjadřuje nadpřirozené skutečnosti za pomoci symbolů.<sup>137</sup> Výše zmiňované mystické tělo Kristovo je současně viditelným shromážděním věřících i duchovním společenstvím. Církev v sobě obsahuje lidský i božský prvek.<sup>138</sup>

Karel Skalický rozebírá Ježíšův symbolický čin „očistění“ Jeruzalémského chrámu (jenž naznačuje proměnu) i příměr k chrámu těla.<sup>139</sup> Karel Rahner používá slova symbol rovněž ve spojení s učením o imanentní a ekonomické Trojici.<sup>140</sup> Symboly se ve své psychoanalýze zabýval Freud, sehrály významnou roli i v analytické psychologii C. G. Junga. Symboly jsou mostem mezi nevědomím a vědomím člověka, objevují se často

<sup>131</sup> Srov. ŠPIDLÍK, T. *Vědy – umění – náboženství*, s. 73.

<sup>132</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 10.

<sup>133</sup> Srov. BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, s. 18.

<sup>134</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap*, s. 12.

<sup>135</sup> Srov. NOVOTNÝ, J. *Světlo ikon*, s. 45.

<sup>136</sup> Srov. ŠPIDLÍK, T. *Vědy – umění – náboženství*, s. 74–75.

<sup>137</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 49.

<sup>138</sup> Srov. LG 8

<sup>139</sup> Srov. SKALICKÝ, K. *Ježíš Nazaretský*, s. 32–34.

<sup>140</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 53.

v krizových situacích. Při řešení konfliktů může hrát důležitou roli léčebná funkce symbolu.<sup>141</sup>

V tvorbě dítěte i v tvorbě umělce je patrný jasný příklon k symbolické činnosti.<sup>142</sup> Umělec i dítě komunikují symbolickým jazykem.<sup>143</sup> Umělecké dílo v sobě nese jedinečné výtvarné symboly a jejich prostřednictvím umožňuje specifický dialog se světem a zároveň se sebou samým.<sup>144</sup> Pro meditativní prohlížení obrazů i meditativní naslouchání hudby či básní je velmi důležité ticho, umění ztížit se, soustředit se. Pro děti mladšího školního věku je vhodná četba pohádek, které v sobě skrývají rovněž mnoho symbolů.<sup>145</sup>

Dítě se skrze setkání se symboly (a jejich postupným chápáním) otevírá pro hlubší prožívání víry. Symbol je hlavním dorozumívacím prostředkem náboženství, ale zároveň i umění. Víra a oblast umění mají tedy společný jazyk – symbolickou řeč.

Zkušenosti s uměním, které si děti přinášejí z hodin zaměřených na uměleckou výchovu, se v hodinách náboženství propojují se zkušeností náboženskou a děti mladšího školního věku tak začínají rozumět hlouběji jejich symbolickým výrazům.

---

<sup>141</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 65–67.

<sup>142</sup> Srov. BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, s. 10.

<sup>143</sup> Srov. Tamtéž, s. 15.

<sup>144</sup> Srov. Tamtéž, s. 17.

<sup>145</sup> Srov. Tamtéž, s. 91–94.

## 5. Smysl umění v náboženské výchově dětí mladšího školního věku

Tato kapitola je stručným shrnutím poznatků, ke kterým jsem dospěla při psaní této práce a zároveň naplněním cíle práce.

Hudební, dramatické a výtvarné umění má ve výuce náboženství pro děti mladšího školního věku několik rovin:

- 1) Umění **rozvíjí osobnost dítěte po jeho psychické stránce**. Oblast vlastní tvorby přináší dítěti hlubší prožívání a zároveň rozvíjí jeho jemnou motoriku. Prostřednictvím výtvarného projevu můžeme dítě kultivovat a podporovat ve vývoji a vnímavosti. Mladší školní věk je obdobím výtvarné tvořivosti, dítě se snaží svět graficky převyprávět za použití své bohaté fantazie.
- 2) Umění **uvádí dítě do světa náboženské zkušenosti prostřednictvím symbolů**. Za pomoci symbolů se stává tajemství víry srozumitelnější. Symboly nabízejí cestu pro lepší pochopení a hlubší nazírání neviditelného světa, který spojuje se světem smyslovým. Podle Truhlara prožitou náboženskou zkušenost nejlépe sdílíme právě pomocí symbolů.
- 3) Umění **otevívá dítěti cestu k modlitbě a vůbec k hluboké křesťanské spiritualitě**. V hodinách náboženství lze recitovat či zpívat žalmy, nebo jiné náboženské písně. Podle známého výroku sv. Augustina: „*Kdo zpívá, dvakrát se modlí*“. Děti mohou například v tichosti pozorovat ikony a rozjímat nad tím, co zobrazují. Jak uvádí Muchová, tvořivá dramatika může napomáhat meditaci a rozjímavému čtení Písma svatého. Ztišení a schopnost se soustředit je pro modlitbu zásadní.
- 4) V neposlední řadě umění **pomáhá dítěti prostřednictvím symbolů v prohloubení jeho vnímání transcendence**, toho, co člověka přesahuje. Symboly lze vyjádřit, co slovy nejsme schopni popsat, protože nám na to slova nestačí.

Děti v mladším školním věku mají spontánní vztah k umění, a to jak v pasivní, tak v aktivní formě. Proto se pedagogové často omezují na ocenění jeho aktivizační schopnosti směrem k dětem.

V této práci jsem se však snažila ukázat, že v hodinách náboženství má umění daleko větší význam. Pomáhá dětem prohloubit duchovní rozměr vlastního života a otevírá jim přístup k náboženské zkušenosti na jiném principu, než jakým je pouhá znalost učení církve.

Ostatně ve své apoštolské exhortaci o hlásání evangelia v současném světě *Evangelii Gaudium* (Radost evangelia) papež František vyzývá k evangelizaci rovněž



skrze využití umění.<sup>146</sup> „Je dobré, aby každá katecheze věnovala zvláštní pozornost „cestě krásy“ (via pulchritudinis). Zvěstovat Krista znamená ukazovat, že věřit v něj a následovat jej není jenom pravdivá a spravedlivá věc, ale také věc krásná, jež je schopna naplnit život novým jasem a hlubokou radostí i uprostřed zkoušek. (...) Nejde o estetický relativismus, který by mohl zatemňovat nerozlučné pouto mezi pravdou, dobrem a krásou, nýbrž o obnovení úcty ke kráse s cílem dospět k lidskému srdci a dát v něm zazářit pravdě a dobrotě Vzkříšeného. (...) Je žádoucí, aby každá místní církev ve svém evangelizačním působení podporovala využívání umění v návaznosti na bohatství minulosti, ale také v šíři jeho rozmanitých současných výrazů, aby se tak víra sdělovala novou „řečí v podobenstvích“. Je třeba mít odvahu nalézat nová znamení, nové symboly, novou tkáň, kde se může vtělit a předávat slovo, různé formy krásy, které se objevují v rozličných kulturních prostředích.“<sup>147</sup>

Tuto kapitolu bych ráda ukončila myšlenkou, že dar umění má své místo mezi sedmi dary Ducha svatého.

---

<sup>146</sup> Srov. EG 167

<sup>147</sup> EG 167

## Závěr

Cílem této práce bylo představit metody hudební, dramatické a výtvarné jako prostředek k prohloubení náboženského prožívání.

V úvodu práce jsem popsala vývojově-psychologickou charakteristiku dítěte mladšího školního věku a rovněž vývoj dětské religiozity. Pro potřeby této práce je důležitá znalost zásadních fenoménů mladšího školního věku z oblasti vývojové psychologie a psychologie náboženství. Zrání centrální nervové soustavy dítěte, rozvoj hrubé i jemné motoriky, sociální vývoj aj. souvisí se schopností dítěte podílet se aktivně i pasivně na umění.

V hlavní části práce jsem se věnovala hudebnímu, dramatickému a výtvarnému umění ve výuce jako aktivizačním formám výuky náboženství. Charakterizovala jsem jednotlivé druhy umění. V kapitole o hudbě jsem specifikovala charakter hudby a její působení na lidskou psychiku. Popsala jsem zde vývoj dětského zpěvu a nastínila možné hudební aktivity vhodné pro tento věk. Poukázala jsem na žalmy a jejich význam pro osobní spiritualitu. Zmínila jsem se o využití tvořivé dramatiky, schopnosti ztišení a meditaci. V kapitole o výtvarném umění jsem uvedla jeho charakteristické rysy. Popsala jsem zde vývoj dětské kresby a pro ilustraci jej doplnila o obrazové přílohy. Dítě ve své kresbě projeví intelekt, úroveň motoriky i pocity. Za pomoci výtvarných technik je možné rozvíjet jeho citlivost k vnímání krásy. Při kresbě dítě užívá obrazů a symbolů pro ztvárnění prožitků, co zatím nedokáže slovně vyjádřit.

Při psaní této práce jsem vycházela z vlastní zkušenosti, kterou jsem získala při výuce dětí převážně z dětského domova. Snažila jsem se výuku náboženství ozvláštnit a „zatraktivnit“ pomocí dramatizace, hudby a výtvarných činností. Postupem času jsem si však začala uvědomovat, že jakkoliv se můj prvotní záměr může jevit zajímavý pro uplatnění v praxi, sám o sobě nestačí. Použití aktivizujících metod (výtvarného, hudebního a dramatického umění) v hodinách výuky náboženství musí mít jasný cíl. Učitel náboženství musí předně vycházet z cílů a obsahu dané hodiny a daná témata by měla být promyšlena koncepčně z hlediska vhodnosti použití té které přiměřené aktivizující metody především s ohledem na konkrétní třídu a tedy věkovou i intelektuální úroveň konkrétních dětí. Dětská náboženská zkušenost a zážitky v rámci hodin náboženské výchovy mohou významně přispívat k rozvoji jejich náboženských postojů a pohledu na svět. Roli předávání víry v křesťanské rodině nelze ničím nahradit, avšak v případě dětí, které v rodině nemají možnost svou náboženskou zkušenost dostatečně prožívat, může představovat výuka náboženství zásadní vklad na cestě hledání Boha.

Během psaní této práce jsem si, skrze snahu proniknout do tématu, čím dál víc uvědomovala hodnotu symbolů, umění a jejich význam v lidském životě. Jednoduchý a symbolický jazyk umění staví mosty mezi lidmi. Sbližuje je navzájem a zároveň sbližuje člověka s Bohem - tvořivého člověka s jeho Stvořitelem. Do popředí stále více

vystupovala lidská jedinečnost, kreativita a touha po dokonalosti, po kráse, po dobru. Každý člověk hledá smysl života, hledá krásu, dobro, lásku, hledá tedy Boha, svého Stvořitele, protože je Božím obrazem. Nádhera emotivních žalmů a ikon s biblickými motivy nás niterně oslovuje. Právě skrze poukázání na krásu a prostřednictvím symbolů můžeme dětem lépe přiblížit veliké tajemství lásky našeho Stvořitele a milujícího Otce. Za použití uměleckého jazyka symbolů můžeme dětem pomoci lépe pochopit věroučné pravdy a radostnou zvěst evangelia.

Hraní divadla, hudba a výtvarná činnost ve výuce neznamená jen zábavnou formu jak zpestřit hodiny, ale otevírá důležitou dimenzi k prostředkům náboženské řeči. Nabízí nám komunikaci pomocí symbolů a metafor, skrze kterou lépe pronikáme do tajemství neviditelného světa. Viditelná skutečnost symbolu nás vede ke skutečnosti skryté. Náboženství i umění mají společný jazyk symbolů, jenž se dotýká hlubin srdce.

V práci jsem proto charakterizovala náboženskou zkušenost a úlohu symbolů v této zkušenosti a rovněž ve zkušenosti umělecké, čímž vystoupil do popředí hlavní smysl uměleckých forem v náboženské výchově.

Jsem si vědoma, že tato práce i vzhledem k jejímu předepsanému rozsahu pouze nastínila a popsala hrubé obrysy možností využití výtvarného, dramatického a hudebního umění ve výuce náboženství pro děti mladšího školního věku. Bylo by vhodné, v případné další práci, prohloubit jednotlivá témata a obohatit je o praktické návody a příklady z praxe, neboť se jedná o oblasti, které lze stěží popsat na několika stránkách. Bylo by možné rozšířit tuto práci i o zvukovou, popřípadě audio-vizuální přílohu konkrétních realizovaných projektů. Každopádně vnímám tuto práci jako úvodní vstup do této problematiky, jako průchod do nových dimenzí výuky, které se nám skrze umění otevírají.

## Seznam použitých zdrojů

### Literatura:

BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2079-2.

*Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona*. 11. vyd. Praha: Česká biblická společnost, 2005. ISBN 80-85810-37-9.

BOUBLÍK, V. *Boží lid*. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1997. ISBN 80-7192-307-9.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

*Dokumenty II. vatikánského koncilu*. Praha: Zvon, 1995. ISBN 80-7113-089-3.

FRANTIŠEK *Evangelii Gaudium: Apoštolské exhortaci o hlásání evangelia v současném světě*. Praha: Paulínky, 2014. ISBN 978-80-7450-118-0.

GRAHAM, G. *Filosofie umění*. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-85947-53-6.

HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*. 2. rozšířené a prepracované vydání. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela, 2005. ISBN 80-8083-121-1.

HOLM, N. G. *Úvod do psychologie náboženství*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-217-3.

HORNEY, K. *Neurotická osobnost naší doby*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-219-5.

*Kompendium katechismu katolické církve*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7195-094-7.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky: Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světonázorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva*. Brno: Kartuziánské nakladatelství a vydavatelství, 2011. ISBN 978-80-86953-82-3.

MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap: O rozvíjení dětského Božího obrazu*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1998. ISBN neuvedeno.

- MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné: Didaktika uvádění do světa symbolů*. Brno: CDK, 2005. ISBN 80-7325-075-6.
- MUCHOVÁ, L., KOVÁŘOVÁ, I. *V kráse objevovat Boha: Výtvarné práce v hodinách náboženství pro děti staršího školního věku*. České Budějovice: Diecézní katechetické středisko, 1998. ISBN neuvedeno.
- MUCHOVÁ, L., PETŘÍČKOVÁ, L. *Jako David...: Využití hudebních technik v hodinách náboženství s dětmi mladšího školního věku*. České Budějovice: Diecézní katechetické středisko, 1998. ISBN neuvedeno.
- MUCHOVÁ, L., SLAVÍKOVÁ, J. *Vidět zavřenýma očima: Jak dospět v hodinách náboženství cestou tvořivé dramatiky k meditacím*. České Budějovice: Diecézní katechetické středisko, 1998. ISBN neuvedeno.
- NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
- NOVOTNÝ, J. *Světlo ikon*. Velehrad: Refugium, 1997. ISBN 80-86045-14-5.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. ISBN neuvedeno.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- SKALICKÝ, K. *Ježíš Nazaretský: Otázka a výzva člověku naší doby*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7394-144-4.
- SKALICKÝ, K. *Po stopách neznámého Boha: Náboženství a Bůh v novodobém religionistickém bádání*. Praha: Aula, 1994. ISBN 80-901626-4-9.
- ŠPIDLÍK, T. *Důvody srdce*. Praha: Vyšehrad, 2001. ISBN 80-7021-533-X.
- ŠPIDLÍK, T. *Spiritualita křesťanského východu: Modlitba*. Velehrad: Refugium, 1999. ISBN 80-86045-33-1.
- ŠPIDLÍK, T. *Vědy – umění – náboženství: Protiklad nebo soulad?*. Olomouc: Refugium, 2009. ISBN 978-80-7412-037-4.
- TRSTENSKÝ, F. *Úvod do knihy žalmů*. 2. oprav. a rozšíř. vyd. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2008. ISBN 978-80-8084-299-4.
- VALENTA, M. *dramaterapie*. 4. aktual. a rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ŽUST, M. Náboženská a duchovní zkušenost. In ŠPIDLÍK, T., RUPNIK, M. I. *Nové cesty pastorální teologie*. Olomouc: Refugium, 2008. ISBN 978-80-86715-97-1, s. 385–410.

### **Církevní dokumenty:**

*Gaudium et spes*

*Lumen Gentium*

*Sacrosanctum Concilium*

*Evangelii Gaudium*

### **Elektronické zdroje:**

JAN PAVEL II. *List umělcům*, [online]. Praha: Česká biskupská konference, 2010 [cit. 25. února 2015]. Dostupné na: <<http://www.cirkev.cz/cirkev-ve-svete/dokumenty/hneda-rada/?page=3>>.

### **Archiv autorky práce**

fotografie a obrázky v příloze

## Resumé

V úvodu této práce jsem popisovala vývojově-psychologickou charakteristiku dítěte mladšího školního věku. Období mladšího školního věku spadá zhruba do věku 6–12 let. Toto období provází řada velkých změn a nových skutečností, se kterými se malý prvňáček musí vyrovnat a přizpůsobit se požadavkům, které jsou na něj kladeny. Předně se jedná o nahrazení nejčastější aktivity v podobě hry za povinnou školní docházku a s ní spojenou školní prací. Dítě se v tomto období stává „střízlivým realistou“. Škola zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte, které se začleňuje do společnosti a získává zde nové role. Postupně roste i vliv vrstevnické skupiny, do které dítě patří. Pro toto období je charakteristický rozvoj hrubé i jemné motoriky, který souvisí se zráním centrální nervové soustavy dítěte. Myšlení dítěte mladšího školního věku je úzce vázáno na realitu, nejlépe tedy porozumí názorné skutečnosti.

Dále jsem popsala vývoj dětské religiozity. Toto období je označováno jako zlatý věk dětské religiozity. Dítě přijímá náboženství svých rodičů a zajímá se o víru. Pro jeho náboženské chování je důležitý kognitivní a sociální vývoj.

V hlavní části práce jsem se věnovala jednotlivě hudebnímu, dramatickému a výtvarnému umění ve výuce jako aktivizačním formám výuky náboženství.

V kapitole o hudbě jsem specifikovala charakter hudby a její působení na lidskou psychiku. Popsala jsem stručně vývoj dětského zpěvu a nastínila možné hudební aktivity, které jsou vhodné pro tento věk. V této kapitole jsem poukázala na žalmy a jejich význam v osobní spiritualitě.

Další kapitolou jsem se snažila přiblížit dramatické umění a jeho možné použití ve výuce náboženské výchovy. V rámci tvořivé dramatiky jsem se zmínila o meditačním cvičení a schopnosti ztišení. Uvedla jsem zde základní principy výstavby dramatu.

V kapitole o výtvarném umění jsem uvedla jeho charakteristické rysy. Zmínila jsem se zde o způsobu uměleckého vyjadřování a tvořivosti. Dále jsem popsala vývoj dětské kresby. Dítě ve své kresbě projeví intelekt, úroveň motoriky i pocity. Za pomoci výtvarných technik je možné rozvíjet jeho citlivost k vnímání krásy. Při kresbě dítě užívá obrazů a symbolů pro ztvárnění prožitků, co zatím nedokáže slovně vyjádřit. Načrtla jsem zde význam a hloubku ikon východní tradice a rovněž možnost provádění meditativního pozorování obrazů.

Dále jsem se zabývala charakteristikou náboženské zkušenosti a její důležitostí. Poukázala jsem zde na tradici, církevní otce a spojitost se symboly. V předposlední části jsem charakterizovala úlohu symbolů v náboženské zkušenosti a rovněž ve zkušenosti umělecké. Popsala jsem význam pojmu symbol, jeho znaky a důležitost pro chápání transcendentna.

V poslední kapitole jsem shrnula smysl umění v náboženské výchově dětí mladšího školního věku, tato část je zároveň naplněním cíle práce.

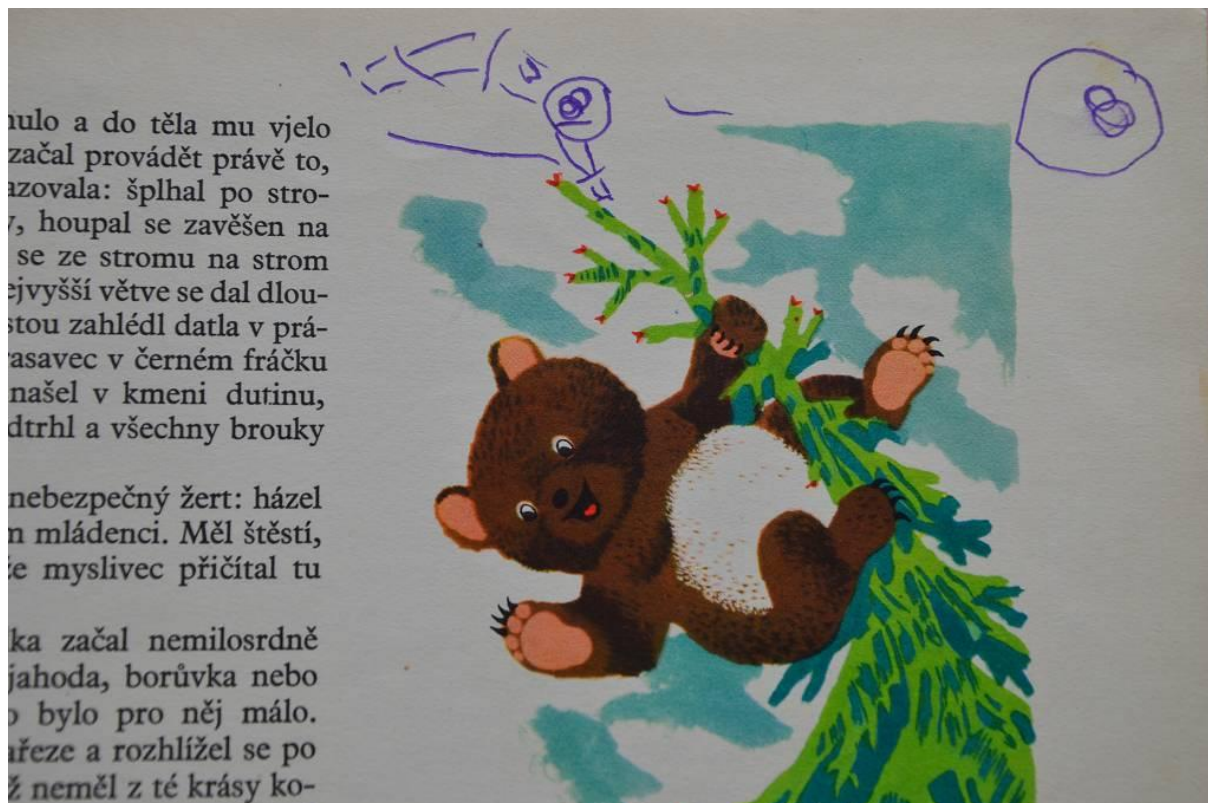
## Seznam zkratek

- EG apoštolská exhortace papeže Františka *Evangelii Gaudium*
- GS pastorální konstituce II. vat. koncilu o církvi v dnešním světě *Gaudium et spes*
- KKKC Kompendium katechismu katolické církve
- LG věroučná konstituce II. vat. koncilu o církvi *Lumen Gentium*
- SC konstituce II. vat. koncilu o posvátné liturgii *Sacrosanctum Concilium*

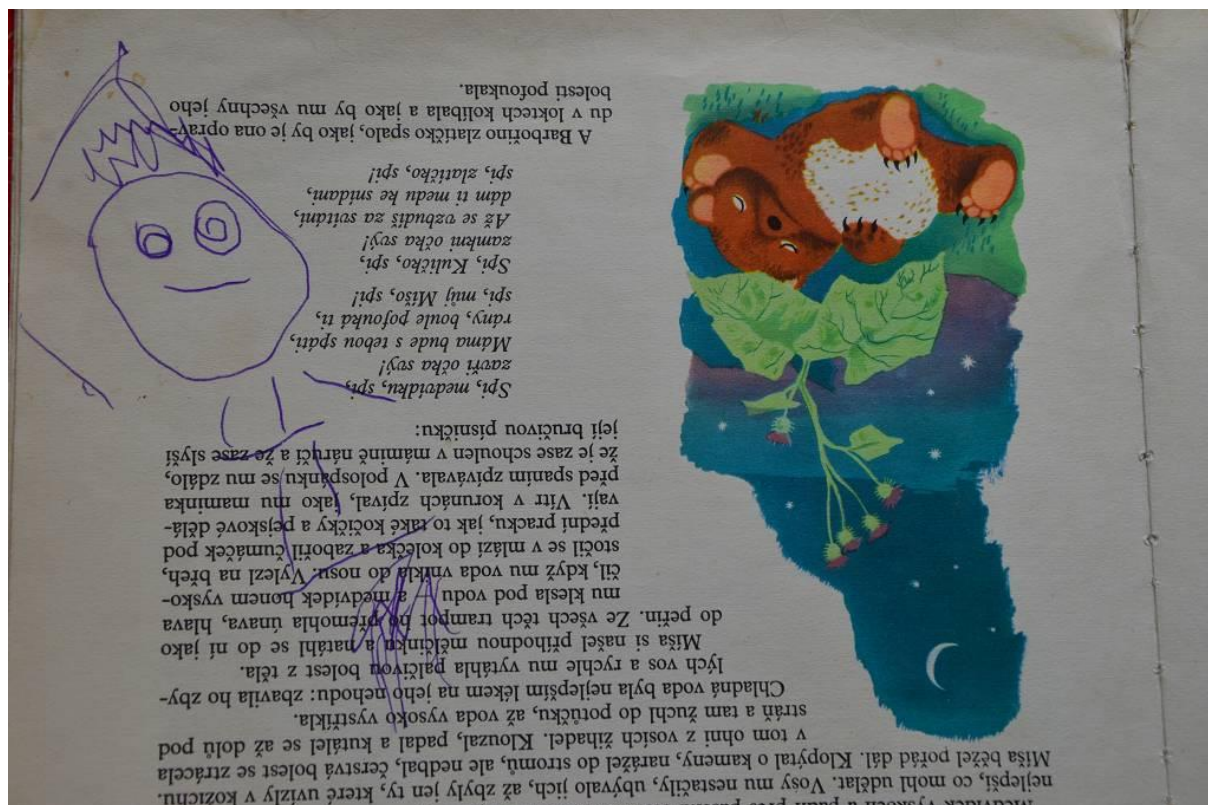


## Seznam příloh

- Příloha č. 1:** obrázek (věk: 1 rok) – první pokus o hlavonožce
- Příloha č. 2:** obrázek (věk: 1 rok) – kresba lidské postavy
- Příloha č. 3:** obrázek (věk: 5 let) – „Život v lese“
- Příloha č. 4:** obrázek (věk: 6 let) – „Princezna a park“
- Příloha č. 5:** obrázek (věk: 7 let) – „Pepa námořník“
- Příloha č. 6:** obrázek (věk: 7 let) – „Sněhurka a trpaslíci“
- Příloha č. 7:** obrázek (věk: 7 let) – „Smutné kuřátko hledá svojí maminku“
- Příloha č. 8:** obrázek (věk: 10 let) – autoportrét na zadní straně přání k svátku
- Příloha č. 9:** obrázek (věk: 10 let) – malované lidové písničky
- Příloha č. 10:** obrázek (věk: 11 let) – portrét babičky
- Příloha č. 11:** obrázek (věk: 11 let) – „Volavka“
- Příloha č. 12:** obrázek (věk: 13 let) – „Betlém“
- Příloha č. 13:** obrázek (věk: 14 let) – „Betlém“
- Příloha č. 14:** obrázek (věk: 15 let) – „Zimní krajina“
- Příloha č. 15:** stylizace – předmět „Základy výtvarného projevu“ na Teologické fakultě
- Příloha č. 16:** fotografie – výtvarná činnost na dětském táboře 2014
- Příloha č. 17:** fotografie – výtvarná činnost na dětském táboře 2014
- Příloha č. 18:** fotografie – výtvarná činnost na dětském táboře 2014
- Příloha č. 19:** fotografie – výtvarná činnost na dětském táboře 2014
- Příloha č. 20:** fotografie – vystavené artefakty na dětském táboře 2014
- Příloha č. 21:** fotografie – vystavené artefakty na dětském táboře 2014
- Příloha č. 22:** fotografie – výtvarná činnost na dětském táboře 2014
- Příloha č. 23:** fotografie – výtvarná činnost na dětském táboře 2014



**Příloha č. 1:** autor dětské kresby – Klára Málová (věk: 1 rok) – první pokus o hlavonožce



**Příloha č. 2:** autor dětské kresby – Klára Málová (věk: 1 rok) – kresba lidské postavy  
Jedná se o výjimečně vospělou kresbu, děti běžně malují první hlavonožce až ve věku 3-4 let.





**Příloha č. 3:** autor dětské kresby – Klára Mállová (věk: 5 let) – „Život v lese“ (použitá technika: černá tuž, bretonové barvy)



**Příloha č. 4:** autor dětské kresby – Klára Mállová (věk: 6 let) – „Princezna a park“ (použitá technika: pastel)





**Příloha č. 5:** autor dětské kresby – Klára Málková (věk: 7 let) – „Pepa námořník“ (použitá technika: fixy)



**Příloha č. 6:** autor dětské kresby – Klára Málková (věk: 7 let) – „Sněhurka a trpaslíci“ (použitá technika: černá tuž, bretonové barvy, pastel)





**Příloha č. 7:** autor dětské kresby – Klára Málová (věk: 7 let) – „Smutné kuřátko hledá svoji maminku“ (použitá technika: černá tuž, vodové barvy, pastel)

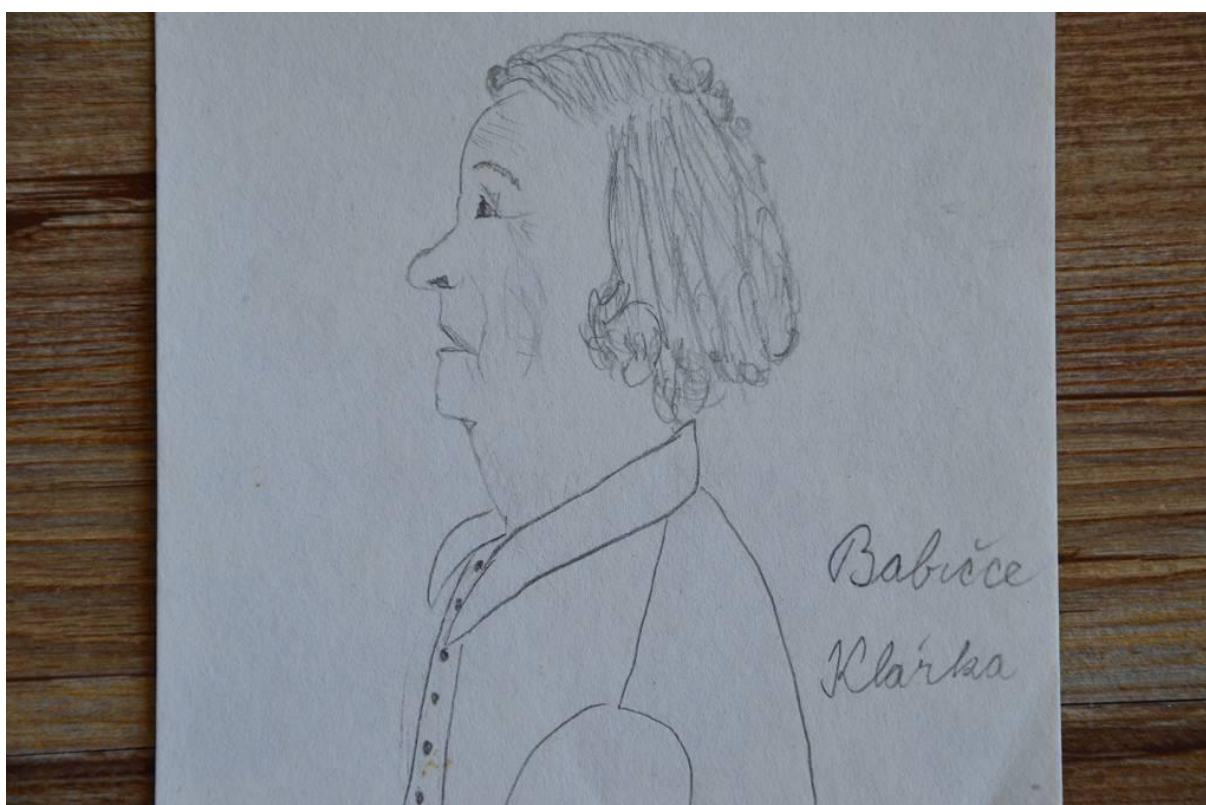


**Příloha č. 8:** autor dětské kresby – Klára Málová (věk: 10 let) – autoportrét na zadní straně přání k svátku (použitá technika: tužka)





**Příloha č. 9:** autor dětské kresby – Klára Málová (věk: 10 let) – malované lidové písničky (použitá technika: pastel, černá fixa)



**Příloha č. 10:** autor dětské kresby – Klára Málová (věk: 11 let) – portrét babičky (použitá technika: tužka)



**Příloha č. 11:** autor dětské kresby – Klára Málová (věk: 11 let) – „Volavka“ (použitá technika: rudka, vodové barvy)





**Příloha č. 12:** autor dětské kresby – Klára Málková (věk: 13 let) – „Betlém“ (použitá technika: fixy)



**Příloha č. 13:** autor dětské kresby – Klára Málková (věk: 14 let) – „Betlém“ (použitá technika: tužka)





**Příloha č. 14:** autor dětské kresby – Klára Málková (věk: 15 let) – „Zimní krajina“ (použitá technika: černá tuž)



**Příloha č. 15:** autor kresby – Klára Málková (věk: 33 let) – stylizace – předmět „Základy výtvarného projevu“ na Teologické fakultě (použitá technika: tužka)



**Příloha č. 16:** autor fotografie – Klára Mállová – výtvarná činnost na dětském táboře 2014



**Příloha č. 17:** autor fotografie – Klára Mállová – výtvarná činnost na dětském táboře 2014





**Příloha č. 18:** autor fotografie – Klára Mállová – výtvarná činnost na dětském táboře 2014



**Příloha č. 19:** autor fotografie – Klára Mállová – výtvarná činnost na dětském táboře 2014





**Příloha č. 20:** autor fotografie – Klára Málková – vystavené artefakty na dětském táboře 2014



**Příloha č. 21:** autor fotografie – Klára Málková – vystavené artefakty na dětském táboře 2014



**Příloha č. 22:** autor fotografie – Klára Málková – výtvarná činnost na dětském táboře 2014



**Příloha č. 23:** autor fotografie – Klára Málková – výtvarná činnost na dětském táboře 2014

## Abstrakt

MÁLOVÁ, K. *Možnosti využití hudebního, dramatického a výtvarného umění ve výuce náboženství pro děti mladšího školního věku*. České Budějovice 2015. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

**Klíčová slova:** aktivizační formy výuky, hudba, výtvarné umění, dramatické umění, náboženská zkušenost, symbol

Tato práce se zabývá možnostmi využití hudebního, dramatického a výtvarného umění ve výuce náboženství pro děti mladšího školního věku. V úvodu práce popisuje vývojově-psychologickou charakteristiku dítěte mladšího školního věku a rovněž vývoj dětské religiozity. Hlavní část práce je věnována jednotlivě hudebnímu, dramatickému a výtvarnému umění jako metodám pro vyvolání dětského zájmu o křesťanskou víru a jako cestě prohloubení náboženského prožívání metodou otevírání náboženské zkušenosti a symbolů. V rámci těchto témat je zmíněn i význam žalmů a ikon.

## **Abstract**

### **The Possibilities of Using Music, Drama and Fine Arts in Religious Education for Children of Younger Schol Age**

**Key words:** activating forms of teaching, music, fine arts, drama in education, religious experience, symbol

This thesis deals with the possibilities of using music, drama and fine arts in religious education for children of younger school age. The introduction describes the developmental-psychological characteristics of younger school age, as well as the development of children's religiosity. The main part is respectively devoted to music, drama and fine art as methods for inducing children's interest in the Christian faith as a way to deepen their religious feelings by opening religious experience and symbols. Within these themes there is also mentioned the importance of Psalms and icons.