

**Jana Breníková, Jana Kouřilová, Lukáš Laibrt,  
Marie Najmonová, Markéta Pavlíčková, Veronika Plachá,  
Eva Svobodová, Miluše Vítečková**

## **Kontroverzní témata v MŠ a na 1. stupni ZŠ**

**Inspirace pro pregraduální přípravu  
vyučujících mateřských a základních škol**

**České Budějovice 2023**

Publikace byla vydána díky finanční podpoře



**aoba**  
**kuos**  
NADAČNÍ FOND

 otevřeno

Seznam spoluautorů:

Jana Breníková  
Jana Kouřilová  
Lukáš Laibrť  
Marie Najmonová  
Markéta Pavlíčková  
Veronika Plachá  
Miluše Vítečková

## **Kontroverzní témata v MŠ a na 1. stupni ZŠ**

**Inspirace pro pregraduální přípravu vyučujících mateřských a základních škol**

Editorky: Veronika Plachá  
Miluše Vítečková

Grafický návrh obálky: Karel Řepa

Sazba: Přemysl Rosa

Tisk: Tiskárna Protisk, s.r.o.

Vydalo nakladatelství: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,  
Pedagogická fakulta

Náklad: 100 kusů

Počet stran: 68

Výhrada práv:

Všechna práva vyhrazena. Reprodukce a rozšiřování díla nebo jeho částí jakýmkoliv způsobem jsou bez písemného souhlasu nakladatele zakázány, s výjimkou případů zákonem výslovně povolených.

1. vydání

© Jana Breníková, Jana Kouřilová, Lukáš Laibrť, Marie Najmonová, Markéta Pavlíčková, Veronika Plachá, Eva Svobodová, Miluše Vítečková, 2023  
© Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2023

ISBN 978-80-7694-021-5

# Obsah

<b>1 Úvod</b>	<b>1</b>
Inspirace, jak otevírat témata, která vnímáme jako náročná, ve výuce studentů učitelství . . . . .	1
Situace, kontexty, jak kontroverzní témata ve školním prostředí otevírat . .	2
Podmínky, které usnadňují sdílení náročných témat v prostředí školy . . .	3
<b>2 Kontext dítěte v předškolním a mladším školním věku</b>	<b>5</b>
Kontext vývoje . . . . .	5
Kontext rodiny . . . . .	6
<b>3 Témata vztahující se ke smrti</b>	<b>9</b>
<i>Příklady otevření tématu smrti v mateřské škole . . . . .</i>	10
<i>Příklady otevření tématu smrti na 1. stupni základní školy . . . . .</i>	12
Téma smrti intervenčně . . . . .	13
<i>Příklad vyrovnávání se dítěte se smrtí prarodiče v prostředí MŠ . . . . .</i>	18
<i>Smrt školního zvířete . . . . .</i>	19
<i>Příklady podpory žáků 1. stupně vyrovnávajících se s úmrtím v rodině . . . . .</i>	19
<b>4 Témata vztahující se k sexualitě</b>	<b>23</b>
Vztahová a sexuální výchova v předškolním věku . . . . .	24
<i>Sdílení paní učitelky z mateřské školy . . . . .</i>	27
<i>Sdílení dětské psycholožky . . . . .</i>	29
Vztahová a sexuální výchova na 1. stupni ZŠ . . . . .	30
<b>5 Témata vztahující se k odlišnostem</b>	<b>35</b>
<i>Kazuistika z praxe dětské psychoterapeutky . . . . .</i>	36
<b>6 Přístupy, které nabízí prostor pro otevírání a sdílení kontroverzních témat</b>	<b>39</b>
Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení . . . . .	39
<i>Ukázka dvou lekcí využívajících techniky kritického myšlení . . . . .</i>	40
Filozofie pro děti a kontroverzní témata . . . . .	48
<b>Závěrem</b>	<b>53</b>
<b>Seznam použité literatury</b>	<b>55</b>
<b>Přílohy</b>	<b>60</b>
Příloha 1 – Kvído – příběh v pěti dnech . . . . .	60



---

## Úvod

---

Lukáš Laibrť, Marie Najmonová, Veronika Plachá, Miluše Vítečková

### **Inspirace, jak otevírat témata, která vnímáme jako náročná, ve výuce studentů učitelství**

Témata, kterým se zde budeme věnovat, sama o sobě nijak kontroverzní nejsou. Plození, rození, umírání a různorodost tvarů, barev a vůní patří k životu. Kultura, se svou snahou odlišit nás od přirozenosti, nás těmto tématům vzdálila. Vznikla tabu, byly definovány podmínky vymezené pravidly a jak co má probíhat, jak máme vypadat, o čem je vhodné mluvit a o čem pomlčet.

Termín kontroverzní můžeme zmínit v souvislosti s přemýšlením nad tématy, která jsou pro člověka důležitá, jsou člověku velice blízká a jsou tím pádem diskutabilní tedy kontroverzní – mnoho z nás má k těmto kontroverzním tématům svůj postoj, názor či nějaké tvrzení, nebo má obavu toto téma otevírat.

Přemýšlení o zmíněných tématech může pootevírat další otázky, které souvisejí s filozofií, náboženstvím, mystikou, ale i zkušenostmi. Dostáváme se na území, kde spíše věříme, než víme – a na své víře se nemusíme shodnout. Děti obvykle sdílejí názory svých rodin a mohou být znejistěné tím, že jejich rodinná tradice není univerzálně platná. A naopak, my v roli učitelů, můžeme být zaskočeni názorem, který považujeme za nepřijatelný, zjednodušující. Protože ale tušíme, že žák opakuje tvrzení slyšené doma, nechceme názor vycházející z názorů rodičů kategoricky odmítat, dostat dítě do situace, kdy může mít pocit, že se stavíme proti jeho rodiči.

Náročná nejsou jen témata samotná, tedy konkrétní informace. Náročné jsou často emoce, které v nás tato témata vzbuzují. V případě konečnosti života jde nejčastěji o smutek, strach či úzkost (Wass, 2004), u témat vztažených k sexualitě o stud, nejistotu ale i zvědavost.

Váháme, jak tedy o všech těchto skutečnostech s dětmi mluvit. Vnímáme, že jde o témata intimní, patřící do rodin (Mahon et al., 1999). V ideálním případě se tato témata prvně otevírají tam a učitelé potom na rodiče navazují (Křišová & Poláčková, 2023). Nelze se však na to spolehnout. Někteří rodiče s dětmi o náročných tématech nemluví a jiní rodiče si nepřejí, aby se o nich mluvilo ve škole. Je tedy nezbytné se

s rodiči domlouvat. Dávat prostor, aby zazněly jejich výhrady a respektovat jejich postoje. Současně jim vysvětlovat svůj přístup, že nebudeme propagovat vlastní názory. K životu v současné společnosti patří, že nepanuje názorová shoda, a je důležité na to děti připravit. Takže budeme s dětmi témata opakovaně otevírat a společně promýšlet, diskutovat.

Současně se tato témata přirozeně objevují a vystupují i ve školním prostředí a je potřeba se jim věnovat. V pregraduální přípravě jsou však opomíjena a studenti učitelství se s nimi příliš nesetkávají. Proto chceme sdílet své dosavadní poznatky a zkušenosti a zejména otevřít diskuzi mezi vzdělavateli budoucích učitelů, jak své studenty lépe připravit do praxe.

Text této publikace je nejprve členěn podle témat (věnuje se tématu smrti v obecné i intervenční rovině a některým tématům vztahově sexuální výchovy). Každá kapitola obsahuje teoretické uvedení do dané problematiky, doporučení odborníků, kteří se těmito tématům věnují. Chceme tím usnadnit vzdělavatelům budoucích učitelů orientaci v tématu a nabídnout inspiraci pro začlenění témat v rámci pregraduální přípravy učitelů.

Text je doplněn případovými studiemi, zkušenostmi z praxe pedagogů (jména jsou změněna z důvodu zachování anonymity), ale i dětské psychologky pracujících s dětmi předškolního či mladšího školního věku. Sdílení z praxe považujeme za vhodnou cestu, jak studentům učitelství jednak doložit, že se tato témata v jejich praxi mohou objevit a současně jim ukázat, jak je možné v takových situacích jednat. Tyto případy jsou však také odrazovým můstkem pro jejich další úvahy. Mohou potom sami přemýšlet a diskutovat své postoje a návrhy řešení nastalých situací v praxi.

V publikaci jsou dále uvedeny dva pedagogické přístupy, jejichž postupy se při řešení kontroverzních témat ve výuce osvědčily. Jedním jsou techniky Programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (*Reading and Writing for Critical Thinking*), které jsou stručně představeny a uvádíme též přípravu dvou lekcí. Dále představujeme Filozofii pro děti a záznam jedné lekce realizované na 1. stupni.

## **Situace, kontexty, jak kontroverzní témata ve školním prostředí otevírat**

Když přemýšlíme o možnostech, jak kontroverzním tématům věnovat v rámci výuky pozornost, můžeme odlišit tři typy situací. Každá má svou specifickou náročnost, navíc zúčastnění mají každý jiné potřeby, na které je potřeba brát zřetel.

Rovina **akutní** se vztahuje ke konkrétním situacím, které se těchto témat bezprostředně týkají. Například když zemře velmi blízká osoba člena školní komunity, nebo přímo její člen; děti se v rámci hry věnují výrazně sexuální aktivitě, nebo

sledují pornografii; děti útočí na spolužáka či jej zesměšňují. V těchto případech jsou účastníci zasaženi silnými emocemi (na straně dětí nebo učitele či všech). Obvykle v takových situacích cítíme tlak na naše jednání, potřebu „něco udělat“. Vzhledem k rozrušení není příliš prostor k přemýšlení, diskutování. Nejprve je potřeba nastolit pocit bezpečí, případně poskytnout čas na odžití emocí, zklidnění, poskytnout podporu. Vyučující by měl být také citlivý k sobě a případně požádat o podporu kolegy či pracovníka/y školního poradenského pracoviště. Poté se k situaci můžeme vracet v obecnějším kontextu, pojmenovávat emoce, reflektovat, co situace pro jednotlivé účastníky znamenala. Můžeme sdílet otázky, myšlenky a diskutovat. Hledat způsoby, jak takovým situacím předejít, jak je řešit, společně si stanovit pravidla. Vyučující v této fázi může využít již zmíněné podpory některého z kolegů či odborníka.

Jako **aktuální** rovinu vnímáme takovou, kdy je téma již nějak přítomné ve sdílené realitě, ale není emočně naléhavé. Například slavíme svátek Památka zemřelých, společnost sleduje poslední rozloučení s celebritou, mluví se o svátku sv. Valentýna, je období rození mládat, nalezneme mrtvého živočicha a další. Někdy se děti samy od sebe zeptají. Téma se také může objevit ve výuce, jako součást jiné látky (např. války a popravy v historii; četba ukázky z knihy; život zvířat). To vše může být odrazem pro společné sdílení zkušeností, otázek, představ, nejistot. Díky tomu, že dospělí ani děti nejsou zahlceni emocemi, je diskutování a promýšlení snadnější.

**Preventivní** otevření námi řešených témat je dopředu pedagogem plánované, připravené. Výhodou je, že je možné domluvit se s rodiči, co a proč plánujeme probírat a rodiče mohou zvážit účast svého dítěte na takové akci. Plánovat a informovat rodiče bychom ale měli i v případě oslav „Dušiček“ a podobně. U „preventivních programů“ může hrozit, že nejsou propojeny s životem dětí, zůstanou trochu mimo kontext a porozumění. Je tedy důležité vracet se k nim, propojovat se situacemi, které se témat programu dotýkají. Potenciální výhodou i nevýhodou je, že preventivní programy někdy vede odborník, který se s dětmi nezná.

## **Podmínky, které usnadňují sdílená náročných témat v prostředí školy**

Vzhledem k emoční náročnosti a osobní povaze témat je nezbytné, aby se děti ve skupině cítily bezpečné, přijaté. Pokud ve skupině nejsou dobré vztahy, není dobré podporovat osobní sdílení dětí, aby nebyly následně zraněny.

Zásadní je vztah pedagoga k dětem. Důležitá je jeho schopnost akceptace, empatie i míra autenticity, ale zejména také znalost a využití pedagogické diagnostiky. Je nutné se zaměřovat na diagnostiku klimatu třídy, ale i individuální

diagnostiku a znát děti a žáky i na základě diagnostiky jejich rodinného prostředí. Neméně důležitá je práce se třídou a průběžná intervence. V tomto případě je možné využít např. pracovních listů, které řeší problematiku stereotypů a předpokládá působících na utváření mezilidských vztahů a hodnocení druhých. Např. pracovní list *Kvído příběh v pěti dnech s otevřeným koncem*, který byl vytvořen v rámci projektu *Společně to zvládneme – efektivní podpora a spolupráce ve škole* (CZ.02.3/61/0.0/0.0/15\_007/0000186). Cílem projektu bylo mimo jiné podpořit vzdělávání žáků ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí a snížení jejich školní neúspěšnosti (viz příloha č. 1).

Výše uvedená pedagogická diagnostika je dle nás zásadní pro práci s náročnými tématy v třídních kolektivech. Na základě poznání dítěte/žáka, jeho rodiny a klimatu třídy se učitel rozhoduje, jak s tématem pracovat, jak kterého žáka téma osloví, jaké důsledky to pro něho může mít v kontextu jeho rodiny. V této souvislosti je důležité zmínit i metodu STOP, kdy si dítě/žák samo/sám určí, zda mu je příjemné o tématu mluvit, účastnit se aktivity, může se tedy rozhodnout, zda a jak se zapojí.

Současně je rozhodující samotná osobnost učitele a jeho postoj, pocity ve vztahu ke sdílení náročných/kontroverzních témat v prostředí školy. Mezi učiteli tedy mohou být ti, kteří samotní nemají problém tato témata otevírat, i ti, pro které je to složitější situace, ale mají takový třídní kolektiv, který mu samotnému pomáhá tato témata přirozeně otevírat. Ale najdou se i tací, pro které jsou některá témata tabu, nebo mají postoj, že sdílení, diskuze těchto témat má být v rodinném prostředí. Avšak i ve třídách, kde učí tito učitelé, nastanou výše zmíněné akutní situace spojené s řešením náročných témat. Z tohoto důvodu je třeba zmínit, že pro některé učitele jde o situace přirozenější a pro některé problémové. Ve vztahu k podmínkám, které usnadňují sdílení náročných témat v prostředí školy, je tedy kromě pedagogické diagnostiky důležitá i sebereflexe učitele, kdy sám rozhodne, zda dokáže reagovat na akutní situaci, či vyhledá pomoc druhého kolegy, příp. externího odborníka. Ve chvíli pozvání externího pracovníka je však důležitá velká provázanost mezi ním a třídním učitelem, příp. školním psychologem. Určitě nedoporučujeme zajištění kontroverzních témat externí společností bez této úzké provázanosti a dlouhodobější spolupráce. Současně může učitel na základě sebereflexe u sebe rozvíjet ty kompetence, které mu pomohou řešit tyto situace. Předkládaná publikace je pro takové budoucí učitele např. první možností, jak se otevřít úvahám o sdílení náročných témat v prostředí školy. V neposlední řadě je podstatné zmínit to, co je uvedeno hned v úvodu následující kapitoly, a to, že dětské uvažování není zatížené předsudky, tedy přijímají skutečnosti oproti nám věcně. Vyhýbání se diskuzím o pro nás náročných tématech tedy chrání vlastně pouze nás. Vždy je však důležité, kromě závěrů pedagogické diagnostiky, respektovat vývojové hledisko, ale i rodinné zázemí dítěte.



---

## Kontext dítěte v předškolním a mladším školním věku

---

Jana Kouřilová, Marie Najmonová, Veronika Plachá

### Kontext vývoje

Děti se snaží zorientovat ve světě, snaží se porozumět tomu, co vidí a prožívají. Pomoc s pochopením hledají u dospělých, zejména svých rodičů a jiných blízkých, třeba i učitelů. Pokládají tak všetečné a náročné otázky. Dospělí jsou mnohdy nejistí, rozpačití, zejména, když tyto otázky míří k tématům sexuality, smrti, nemoci, postižení a odlišnosti. Naopak dětské uvažování je nezatížené předsudky, což jim pomáhá přijímat věcně skutečnosti, které jsou pro dospělé náročné. Vyhýbání se diskuzím o pro nás náročných tématech tedy chrání, jak bylo zmíněno výše, pouze nás.

Provedení tématy vztaženými k povaze života na zemi (tedy ke smrtelnosti, rozmnožování a diverzitě), společné formulování otázek, hledání odpovědí a promýšlení zmenšuje úzkost, kterou dítě může cítit. Díky sdílení může dospělý odhadnout, jak o problematice dítě uvažuje, co v jejím kontextu prožívá a může dítě podpořit ve vyrovnání se s danými skutečnostmi (např. existencí nemoci, nevyhnutelností smrti). Upřímné sdílení posiluje vzájemnou důvěru a vytváří bezpečí, o které se mohou v náročných situacích opřít.

Vysvětlení, kterým reagujeme na přímou otázku dítěte či na konkrétní situaci, by mělo respektovat vývoj dětského porozumění světu, slovní zásobu a kvalitu myšlení.

Myšlení dětí v předškolním věku ještě nezohledňuje logiku a je nepřesné. „Intuitivní a prelogické uvažování se projeví určitou selekcí informací a specifickým způsobem jejich zpracování“ (Vágnerová, 2017, s. 177). Mezery v porozumění si děti doplňují fantazií, která je v tomto období velmi živá a může být i zdrojem velké úzkosti. Věci, které dětem nezapadají do jejich obrazu světa, v tomto období dokáží snáze ignorovat. Dalším typickým znakem je egocentrické myšlení (tedy představa dítěte, že je středobodem veškerého dění), jehož důsledkem může být pocit viny i za věci, které dítě nezpůsobilo, případně si na ně hrálo.

Proto je velmi důležité, aby dítě vnímalo jistotu, že může o věcech, které jej zneklidňují, s dospělým mluvit. Pohled dospělého může do jisté míry relativizovat zúzkostňující představy dětí a tišit jejich případné výčitky svědomí. Ke zmírnění těchto pro děti nepříjemných pocitů či prožitků mohou napomoci jednoduchá, popisná a současně pravdivá vysvětlení ze strany dospělého. Odborníci varují před metaforickými obraty či smyšlenými vysvětleními pro děti (jako „děti nosí čáp“). Dítě takovým vysvětlením mnohdy nemůže uvěřit, tuší, že je klamáno nebo jej vrstevníci informují jinak. Obojí narušuje důvěru v dospělé a pocit bezpečí (Jung, 2022). Je náročné odhadnout rozsah a složitost svého výkladu, i když reagujeme na přímou otázku dítěte. Proto je vhodné začít stručným vysvětlením a čekat na případné dotazy, nezahlcovat dítě množstvím nevyžádaných informací. Také se osvědčuje ponechat téma otevřené, abychom se k němu mohli ze své vůle či na otázku dítěte opakovaně vracet.

Děti v mladším školním věku obvykle již odlišují realitu od fantazie, odmítají vysvětlení „pro děti“ a ptají se dospělých „jak je to doopravdy?“. Upřednostňují vysvětlení, které zní logicky a je konzistentní s tím, co již o světě vědí. Souvisí to i s ubýváním egocentrického chápání příčinnosti, „školák si už nemyslí, že je středem veškerého dění a že se ho tudíž musí všechno nějak týkat“ (Vágnerová, 2017, s. 272). V tomto věku již děti chápou časovou nevratnost. Ve svých dotazech jsou více konkrétní a diskuze jde hlouběji („Proč se mrtví spalují?“, „Co cítí umírající člověk?“ apod.). Sdělení dospělých více domýšlejí, jsou schopny je zobecnit, chápat např. univerzalitu smrtelnosti.

Oproti dětem předškolního věku pro mladší školáky vzrůstá vliv názoru vrstevnické skupiny, může upravovat své projevy podle spolužáků s touhou před nimi obstát.

## **Kontext rodiny**

Při práci s uvedenými tématy je nutné vždy brát v úvahu rodinný kontext dítěte a postoje a hodnoty, které rodina ctí. Respekt institucí (mateřské, základní školy) k postojům a hodnotám rodiny je (nejen pro děti) důležitým signálem k přijímání variability a názorové různosti. Je-li přítomen respekt a důvěra, bývá snadnější najít i cestu, jak dětem zprostředkovat uvedená témata tak, aby se zmírnil pocit ohrožení či znevážení hodnot, které jsou pro zúčastněné klíčové.

Dítě vyrůstá v rodině, která formuje jeho představy o světě a jeho vztah k různým tématům, která se v průběhu jeho života vynořují. Postoje rodiny k tématům, jako je smrt či sexualita, mohou mít být hluboce zakořeněny v rodině či v rodě, mohou mít souvislost s historií rodiny či s rodinnými traumaty, s rodinnými přesvědčeními a hodnotami, s náboženským a světonázorovým zaměřením

rodiny a s její spiritualitou. Tato témata na sebe mohou vázat velkou míru strachu a úzkosti dospělých, např. strach o to, aby některé informace či zkušenosti nepřišly k dětem příliš brzy, aby přišly ve „správné“ podobě a od správného člověka, aby dětem neublížily, aby jejich zprostředkování dětem bylo v souladu s hodnotami rodiny apod. Uvedená témata bývají také bytostně spojena s intimním prostorem rodiny, proto může být pro některé rodiče nepředstavitelné či nepřijatelné, aby byla zpracovávána a ošetřována v rámci instituce jako je mateřská nebo základní škola. Některí rodiče mohou vnímat děti v předškolním či raně školním věku jako malé pro expozici těmto tématům, mohou mít pocit, že je předčasné se jimi v tomto věku zabývat, nebo že to může být pro děti až ohrožující. Některí rodiče potřebují mít kontrolu nad tím, jak bude dítě s tématem seznamováno, jiní mohou mít strach, že je zasahováno do jejich rodičovských kompetencí. Jsou ale také rodiče, kteří mohou vnímat tato témata jako těžká, obsazená ostychem, studem, nejistotou či dalšími nepříjemnými emocemi, a z těchto důvodů mohou mít tendenci je s úlevou přenechat učitelům ve školách.

Důležité je zmínit vlivy, které vyplývají z prostředí, ve kterém děti vyrůstají. A jedním z nich je sociokulturní odlišnost dítěte, která může ovlivňovat způsob, jak s ním kontroverzní témata diskutovat, jak je otvírat. Zároveň samo o sobě může být učiteli vnímáno kontroverzně vzhledem k odlišnostem v hodnotách a postojích, které si dítě z rodiny přináší. Rodina je pro dítě vzorovým a primárním prostředím, kde se učí základním vzorcům chování, ale i dovednostem a strategiím, které následně uplatňuje i ve vztazích mimo rodinu. Dítě od rodiny získává genetickou výbavu, která má významný vliv na jeho tělesný, duševní i sociální rozvoj (Dunovský, 1999). Učitel tedy musí dítě vnímat v kontextu rodinného a primárně socializačního prostředí.



---

## Témata vztahující se ke smrti

---

Veronika Plachá

Téma smrti se v naší kultuře stalo tabuizovaným. V posledních desetiletích je toto vytlačení mimo pozornost a vědomí společnosti překonáváno, zejména díky hospicovému hnutí a death education (tento termín dále překládám jako výchovu vztahující se ke smrti, blíže viz Plachá, 2021; Žaloudíková, 2015). Přestože je snaha téma smrti s dětmi komunikovat, otevírat, jde spíše o ojedinělé případy, obecně jeho zamlčování stále přetrvává, což prokázal mj. průzkum „Umírání a péče o nevléčitelně nemocné II.“ iniciovaný Cestou domů (STEM/MARK, 2015). Jeho respondenty byla dospělá populace ( $N = 1114$ ) a zdravotníci ( $N = 883$ ). Z výsledků vyplývá, že mluvit o smrti je těžké pro dvě pětiny dotázaných a tři čtvrtiny si uvědomují, že se tomuto tématu nevěnujeme dostatečně. Třetina dotázaných o smrti nemluví vůbec. Současně je naprostá většina dotázaných přesvědčena, že o smrti je potřeba mluvit i s dětmi. Tento úkol je kladen zejména na rodiny dětí, ale třetina navrhuje svěřit ho i školám a učitelům.

Dospělí podceňují dětské uvědomění si existence smrti a potřebu jí porozumět (Goldman, 2015; Loučka, 2011; Yalom, 2020). Psychologové upozorňují, že děti se zabývají smrtí již v raném věku, například Yalom (2020) dokládá toto uvědomění již u batolat.

Porozumění tomu, co to ale smrt je, se vynořuje postupně. Dospělý koncept smrti v sobě spojuje pochopení, že smrt je nevratná, je spojená s nefunkčností (nejen těla, ale i mysli) a je univerzální, tedy týká se všeho živého. Dále ke konceptu smrti patří i případné představy a přesvědčení o posmrtném životě. Obvykle se udává, že k dotvoření tohoto konceptu dochází ve středním školním věku (Vymětal, 2009).

Proto je důležité v diskuzi o smrti samotné, či v souvislosti s úmrtím blízkého člověka, věnovat pečlivou pozornost tomu, jak dítě smrt chápe (Dudová, 2013; Holland, 2016; Žaloudíková, 2015). Kromě věku a kognitivního vývoje má na koncept smrti vliv zkušenost dítěte a komunikace o smrti v prostředí, kde vyrůstá (Goldman, 2015; Yalom, 2020).

Právě otevřená komunikace o tomto tématu je klíčová. Pokud se jí vyhýbáme, děti nechráníme, ač se o to domněle snažíme. Dětská představivost dokáže o smrti vytvořit mnohem horší obraz (Goldman, 2015; Yalom, 2020; Žaloudíková, 2015).

Pro seznámení dětí s konečností života je snazší začít s méně emočně náročnými situacemi, jako je třeba nalezení mrtvého živočicha či téma zpracované v knize či filmu (Matějček, 1992; Yalom, 2020). Yaloma (2020) to označuje jako „očkovací efekt“, který děti vybaví určitým porozuměním zákonitostem smrti, aniž by je muselo dané úmrtí hluboce zasáhnout. Zvláště pokud své otázky a případnou úzkost mohou sdílet s dospělými.

Může být škola prostředím, kde se o smrti a smrtelnosti mluví a přemýšlí? V roce 2021 byly publikovány výsledky dalšího výzkumu iniciovaného Cestou domů. Respondenty byli rodiče školou povinných dětí (N=1008) a učitelé základních škol (N = 1036). Téměř tři čtvrtiny učitelů se shodly, že by mělo být téma smrti a umírání otevíráno v běžné výuce a polovina učitelů se ve své praxi setkala s konkrétním úmrtím, které se týkala buď nejbližší rodiny žáka, nebo školní komunity. Bohužel jen 5 % učitelů je připraveno o smrti hovořit, školy také nemají stanoven žádný doporučený postup, jak to dělat.

Rodiče jsou v názoru, zda téma smrti patří do škol, opatrnější. Téměř polovina z nich by raději o těchto tématech s dětmi mluvila sama, ovšem pouze 17 % to skutečně udělalo (blíže viz <https://www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinna>).

V následujících textech představujeme zkušenosti pedagogů, kteří téma smrti v mateřské škole či na 1. stupni ZŠ otevřeli.

## Příklady otevření tématu smrti v mateřské škole

### Sdílení paní učitelky Petry

*Pracuji v lesní školce, a u nás jsme se s dětmi tématu smrti věnovali na podzim, na přelomu října a listopadu. Inspirovali jsme se mexickou podobou svátku Dušičky (Día de los muertos; Památka zesnulých), jak ji ukazuje ta pohádka Coco. Vlastně nejdřív jsme poprosili rodiče, aby s dětmi vybrali fotku někoho, kdo jim zemřel. . . prarodiče třeba, ale i zvířátka. A tu si ten den přinesly. U stromu jsme měli takový oltář, prostor, kam si tu fotku daly a mohly ji ozdobit. Byl to den vzpomínek. Taky jsme byli různě v maskách, my průvodci jsme měli třeba jen klobouk, nebo jen malé líčení, ale jiní dospělí a děti mohli mít pomalovaný obličej nebo kostým.*

*Jinak tím, že jsme hodně venku, vidáme často nějaká mrtvá zvířata. Tak to se snažíme s dětmi to zvířátko tak nějak příkryt, třeba listy, květy. . . ozdobit, a tak i uctít, vlastně pohřbít. Protože děti ty mrtvá zvířata zajímají. . . většinou se u nich zastavují a dívají se na ně.*

Oslava Dne zemřelých byla s rodiči dopředu domluvená, rodiče se podíleli na přípravě a pokud by s účastí svého dítěte nesouhlasili, nebo to situace (např.

postižení dítěte) nedovolovala, mohli je nechat doma, příp. přijít společně a třeba jen na část dne.

V mexickém pojetí jsou skutečně mrtví ti, na které už nikdo nevzpomíná. Což pozůstalým nabízí jinou perspektivu, se zemřelým lze prostřednictvím vzpomínek prožívat kontakt.

### Sdílení paní učitelky Štěpánky

*Já sama bych se s dětmi ve školce o smrti bavila, když je nějak aktuální doba. Těžko najednou přijdu a z čista jasna začnu vykládat, že život končí. Myslím si, že takový to prvotní setkání, že život skončí, je, když to dítě zašlápne mravenec. Tam se potkají poprvé. . . A vlastně řešit to. Teď už vlastně ten mravenec neleze, teď už nemůže jít zpátky do mraveniště. Mluvit o tom, no a určitě o tom mluvit a přijímat ty děti, tak jak to oni vnímají a nechat je to prožívat, nezakazovat jim to, to je moje zkušenost.*

*Když jsem pracovala v církevní školce, tak tam bylo zvykem tam patřilo k běžný činnosti, že na „Dušičky“ jsme jeli na hřbitov. Valná většina dětí to znala. Ty, co to neznaly, tak se přidaly, ten kolektiv je táhnul. Byl to městský hřbitov a takový docela malý, tam jsme si vybírali ty hroby, kde třeba nebyla žádná kytka, žádná svíčka, tak tam jsme zapalovali svíčky, pro ty děti to byl neuvěřitelný zážitek, že prostě vlastně některé tam šly opravdu po prvně.*

Paní učitelka by vyčkala na nějaký přirozený moment, v němž se děti se smrtí potkají. V takové chvíli potom věnuje tématu pozornost, nabízí dětem prostor k otázkám.

V době kolem svátku Památka zemřelých s dětmi navštěvovali hřbitov. Tato návštěva by měla být předem diskutována s rodiči.

### Sdílení paní učitelky Jany, úvahy o posmrtném životě

*Když se stane, že si ve školce o smrti povídáme, přijde občas na otázky, co je po smrti. Některé děti přinášejí z domova takový ty teorie o tom, že do nebička. A také někdo neví, tak řekne, že neví. Tak já jim říkám, jaký jsou asi základní alternativy, v co tak lidi věří. Někdo že věří v posmrtný život, jiný ve znovuzrození, někdo zas že život smrtí úplně končí. Říkám jim, že si mají najít to, co je jim blízký, jak to cítí oni, nebo jak si to představují. . .*

Paní učitelka téma sama neotevírá, ale je připravená věnovat mu pozornost, když se objeví. Nechává dětem svobodu v uvažování, co je po smrti. Je důležité si uvědomit, že v každé rodině je to nastavené jinak a my, jako učitelé, vytváříme i tímto přijetím odlišných názorů bezpečné prostředí pro dítě, bezpečné prostředí pro sdílení jakýchkoliv náročných témat.

## Příklady otevření tématu smrti na 1. stupni základní školy

Výuka etické výchovy, 1. stupeň ZŠ, techniky Filozofie pro děti, sdílení paní učitelky Blanky:

*Na podzim věnuji pozornost svátku Dušičky. To jsem dělala se čtvrtáky a pátáky a využili jsem příběh Filozofie pro děti. Soustředili jsme se potom na otázku „Jak se pozná, že vzpomínáte?“ Někdo říkal, že dává na hrob svíčku a pak zas někdo, že to dělá v hlavě a pak někdo zas, že to není důležitý, tu svíčku, že je důležitý to v hlavě, to, co cítím. . . tak se to rozběhlo. . . většina dětí si myslí, že o tom ten člověk, na kterého vzpomínáme, nějak ví. . . to asi bylo u těch pátáků. Já jsem se ptala, „Jak to ví?“ A oni, že o tom ví, proto, že on je jako duch. A tak to kolovalo a všichni se na tom nějak shodli – a já se potom zeptala, jestli dělají nějaký rozdíl mezi tím, co je duch a co je duše? A oni se shodli, že to je rozdíl, protože duše, to je jako to dobrý z toho člověka, a to je jako někde nahoře. Ale duchové, ty jsou jako spíš tady a ty jako lidem spíš škoděj.*

*A oni vlastně tím vlastně, jak to vyjádřili, vymezili ten rozdíl, mezi slavením dušiček a slavením Haloweenu. . . na to už jsem úplně nepoukázala, to by bylo moc. Ale dá se na tom zase někdy stavět. . .*

*U čtvrtáků jsem dala rozstříhanou větu, a na druhé straně té rozstříhané věty byl příběh a potom jsme se pracovali s tím příběhem podle P4C. . . byl to příběh kluka, kterému umřel dědeček. A ještě než umřel, tak spolu šli někam na pláž a dědeček mu vyprávěl, že měl přítele, který už umřel, ale pak dědeček někdy viděl jeho vysochanou podobu do skály. . . a říkal, že je to, jakoby ten jeho přítel žil věčně. A tak jsem se ptala, jestli by chtěli, aby ti, které mají rádi, žili věčně?*

*A nejdřív to bylo: „Jasně, to bysme chtěli!“ „Proč?“ „No, oni by nám dál pomáhali a tak. . .“*

*A pak jeden kluk říkal: „Musíme se naučit žít bez nich“. . . Asi to tak nezačal. . . „Oni by se trápili, kdyby nemohli umřít“. . . nebo „Nuda“. . . nebo „Pořád všchno dokola.“ Takže nakonec našli mnohem víc důvodů, proč to není dobrý, vlastně naopak, než mysleli. . .*

*A vlastně ten příběh začíná: „Do nedávna jsem o smrti nic nevěděl a ani jsem o ní nepřemýšlel.“ A hned byla reakce: „Jak to, že o smrti nic nevěděl, o tom přeci měl přemýšlet!“*

*Takže asi tak, to je moje zkušenost, že se s tím buď člověk setká, aniž by chtěl a pak se s tím. . . pak může dětem zprostředkovat setkání s tím tématem, protože chtěl. Protože to je pro děti důležitý a P4C se těm tématům nevyhýbá. . . to je stěžejní téma lidského života.*

Z reakcí dětí je patné, jak o daných tématech přemýšlejí. V této ukázce je zachycen důležitý přínos diskutování – došlo zde k proměně pohledu žáků na smrt. Děti nejprve vnímají smrt, jako to, co nám naše blízké bere. Zemřelí nám chybí. Ale pak se objevilo téma určité nezávislosti, či zralosti. Protože do popředí



vystoupil pohled člověka nemocného, který je na konci svých sil. Tato perspektiva vedla k proměně náhledu na smrt, tedy že smrt přináší úlevu, dále uvědomění, že neomezenost života může vést k zevšednění. Aniž tedy byly děti jakkoli směřovány, dokázaly začít vnímat smrt jako něco, co může mít některé dobré stránky.

Jako jistou perličku na závěr uvádí paní učitelka postřeh jednoho žáka. *A ten příběh začíná: Do nedávna jsem o smrti nic nevěděl a ani jsem o ní nepřemýšlel. A hned byla reakce: Jak to, že o smrti nic nevěděl, o tom přeci měl přemýšlet!* Tato reakce naznačuje, že minimálně tento žák vnímá smrt a smrtelnost jako něco, čemu je potřeba věnovat pozornost. Pozastavuje se nad tím, jako by předpokládal, že přemýšlet o smrti je běžné.

### Výuka vlastivědy, 5. třída, sdílení paní učitelky Dany:

*Kdysi jsem v jedné páté třídě tak říkala, že příště budeme brát druhou světovou válku. Kluci na to konto začali křičet: Hurá!!! Bezva!!! To mě překoapilo. Tak jsem tedy hledala, jak jim ukázat ten strach, a pouštěli jsme si ukázkou z filmu „Zachraňte vojína Ryana“, jak se ti kluci vlastně před bitvou bojí, jak jim je zle. . . a když padl první výstřel, tak jsem to vypnula. . . Ale chtěla jsem, aby si to spojili. Protože ve filmech, na který se dívají a v těch hrách o nic nejde a oni tak koukají na skutečnost. Nespojují si to vůbec. . . takže jsem to chtěla tak jako víc vztáhnout k té skutečnosti. Oni jsou na zabíjení zvyklí jako na zábavu, takže proto.*

Paní učitelka měla pocit, že děti vnímají válku a zabíjení jako zábavu. V další hodině žákům pustila kousek filmu z druhé světové války, protože nejprve chtěla zrušit odstup, který od zabíjení děti díky hrám mají, kultivovat jejich postoj k válce a zabíjení. Proto jim pustila film zachycující strach vojáků před bitvou. Je ale náročné odhadnout míru emoční náročnosti – pro jedno dítě může být takový snímek v přijatelný, pro druhé může být nepřiměřený, a tudíž zdrojem dalších úzkostí či děsivých snů.

## Téma smrti intervenčně

Komunita školy může dítěti a jeho rodině, kteří se vyrovnávají s úmrtím blízkého člověka, poskytnout významnou podporu. K tomu nám může pochopení procesu truchlení a také seznámení s možnostmi, které jako učitelé máme.

### Specifika dětského truchlení

Truchlení je přirozená reakce na ztrátu milované osoby. Freud (2002, s. 366) mluví o „práci, kterou smutek (truchlení) vykonává“. V tomto procesu pomalu (řadu měsíců či let) a bolestně odpoutáváme své city od milovaného zemřelého, abychom je později přesunuly do vztahů nových. Tento proces jde dělit do určitých fází,

my zde představíme pojetí Kastové (2010), které přeformulovala známé schéma navržené Kübler-Rossovou (1993). První fázi Kastová (2010) nazývá *popření*, ve které je charakteristická strnulost a ztráta schopnosti vnímat a prožívat. Následuje *fáze, v níž propukají chaotické emoce*. Kromě smutku a žalu to může být hněv, strach, pocity viny, úzkost, celkový neklid, ale i úleva či nečekaná radost. Další je *fáze hledání*, nalézání a odpoutávání se, kdy pozůstalý na zemřelého vzpomíná, hledá jej, očekává jeho návrat, případně zde dochází k poznání, co v nás ze zesnulého zůstává a žije dál. Poslední je *fáze nového vztahu k sobě a ke světu*, ve které dochází k přijetí ztráty. Jde také o nový pohled na svět, který je obohacen o citlivost a uvědomění si pomíjivosti, nesamozřejmosti života.

V porozumění dětským reakcím na úmrtí blízkého člověka potřebujeme znalost toho, jak konkrétní dítě faktu smrti rozumí. U dětí a dospívajících se nedá dopředu odhadnout, jak budou na zprávu o úmrtí reagovat.

U dětí mají výše uvedené fáze trochu jiný výraz. Sdělení o úmrtí blízkého člověka děti často přijmou klidněji a teprve později ztrátu hořce oplakávají, zvláště pokud jsou malé a nerozumí tomu, co smrt vlastně je. Doporučuje se poučit děti o příčině smrti, případně mluvit o zastavení tělesných funkcí (například „již nedýchá, jeho srdce se zastavilo a netluče“). To napomáhá jednak porozumění, co smrt je, ale zabraňuje to i pocitům viny. Úlohu pravdivých poctivých informací, včetně popisu, co se s tělem děje po smrti (žeh či pohřeb do země) akcentuje Bowlby (2013). *Projevy různých emocí* [odpovídající druhé fázi dle Kastové (2010)] mohou být u dětí výraznější. Jsou popsány (Bowlby, 2013) případy, kdy dítě střídalo rychle smutek i radost, chvílemi na ztrátu zcela zapomínalo. Zvláště nebezpečné jsou pocity viny, které mohou děti trápit (Kubíčková, 2001; Yalom 2020). Proto se doporučuje s dětmi o úmrtí a o jejich porozumění celé situaci mluvit. Jindy, zejména v dospívání, neprojevují smutek navenek, ale zcela se stahují do sebe a nechtějí s nikým navázat kontakt (Matějček & Dytrych, 1997). Také projevy fáze hledání, nalézání a odpoutávání se jsou zřetelnější. Zejména malé děti, které ještě nevnímají smrt jako nevratnou událost, mohou mít silnou naději na znovushledání a silně je pak i zoufalství, které naději střídá. Potřebují trpělivou podporu a pravdivé informace, aby ztrátu přijaly jako trvalou. V této fázi dítě osciluje mezi popřením ztráty a jejím přijetím (Pöthe, 2020). Zvláště nevhodně zde působí běžně používané formulace jako „odešel, usnul“. Zamlčování či zkreslování informací ve snaze dítě ochránit nepomáhá. Naopak proces truchlení komplikuje.

Velkou roli v truchlení hraje vztah k zemřelému. Ztráta milovaného blízkého člověka je sice bolestná, ale pokud je tento vztah ambivalentní, truchlení je komplikovanější (Bowlby, 2013). Zatímco dle Bowlbyho (2013) je ve smrti rodiče pro dítě zásadní emoční ztráta attachmentové postavy, Yalom (2020) akcentuje také dopad této události na uvědomění si vlastní smrtelnosti.

Důležité je, aby dítě fakt smrti postupně pochopilo a prožilo s ním spojený smutek a úzkost, ale také jej dokázalo „přijmout a tvořivě ve vývoji své osobnosti

zpracovat“ (Matějček, 1992, s. 139). Pro to potřebuje podporu dospělého, který je pro ně důvěryhodný a pokud možno i dostupný. Může to být člen rodiny, nebo i učitel nebo jiný pracovník školy. Definitivnost ztráty není absolutnost. Zemřelí zůstávají v našich vzpomínkách, myšlenkách, fantaziích, pocitech a tam se s nimi můžeme setkat. Pokud jde o ztrátu rodiče (nebo velmi blízké a důležité osoby), musí se s ní dítě v každém dalším vývojovém stadiu vyrovnat znovu, znovu ji integrovat (Goldman, 2015; Heath & Cole, 2011).

### **Možnosti podpory truchlícího dítěte – z pohledu školy**

Je doporučeno, aby školy měly vytvořené plány, co dělat, když je komunita školy nebo její člen zasažen úmrtím blízkého člověka. Psychoterapeutický tým (2011) vytvořil příručku *Když se stane neštěstí*, kterou si řada základních škol včlenila do krizových plánů.

Podpoře, kterou může dětem zasaženým ztrátou blízké osoby poskytnout škola, se věnuje ve svém díle Holland (2016). Navrhuje čtyři specifické momenty, v nichž může škola (učitel, ředitel) vyjádřit dítě a jeho rodině podporu a nabídnout pomoc.

### **Zpráva o úmrtí v rodině žáka**

První příležitost je ve chvíli, kdy se o úmrtí v rodině žáka dozvídáme. Podle výzkumu *Cesty domů* (STEM/MARK, 2021) jen 27 % rodičů oznámilo škole úmrtí v rodině. Učitel se často zprávu dozví od jiných členů školní komunity. Pokud školu nekontaktovala žákova rodina, může být aktivita na straně učitele či ředitele, protože někdy je rodina událostmi natolik zaskočená a zahlcená, že kontaktovat školu zapomíná. Je na místě si zprávu ověřit, otevřít komunikaci a případně zjišťovat, co by žák zasažený ztrátou potřeboval.

Je možné, že v prvních fázích truchlení může dítě/žák potřebovat určitou krizovou intervenci, zvláště pokud jde o reakci na náhlou, nečekanou smrt blízkého člověka (Kastová, 2010; Špatenková, 2004; Vodáčková, 2010). Nemusí nutně jít o pomoc odborníka. Krizovou intervencí do určité míry poskytují i lidé neškolení (tedy i učitelé), kteří v kontaktu s dítětem procházejícím krizí dokážou trpělivě naslouchat, vyjadřovat empatii, dopřát prostor pro odeznění emocí a umí se doptat zasaženého, jakou má představu o pomoci. Ke zmírnění bolestivého prožívání krize přispívá, pokud se může člověk vypovídat, vyplakat, aniž je přehnaně chlácholen (Lazarová, 2008).

### **Vyjádření účasti v období kolem pohřbu**

Zásadní, a v současnosti kontroverzní, je účast dítěte/žáka na rodinném truchlení. Dítě má své místo v loučení rodiny se svým zemřelým. Okolí by před ním nemělo

své emoce zcela skrývat, naopak sdílení může být zdrojem úlevy. Vyčlenění dítěte ze společného prožívání dítě ještě více zraňuje (Dudová, 2013; Holland 2016). Dítě má právo (nikoli povinnost) účastnit se pohřbu (Goldman, 2015; Holland, 2016; Matějček, 1992;). Pokud by na pohřeb dítě nechtělo či nemohlo jít, je potřeba poskytnout mu jiný rituál pro rozloučení (Bowlby, 2013; Dudová, 2013; Goldman, 2015). Ve výzkumu „Je smrt školou povinná“ (STEM/MARK, 2021) dvě pětiny rodičů sdělily, že by dítě nevzaly na pohřeb blízké osoby (považují to za stresující a pro dítě nevhodný zážitek).

Dny kolem pohřbu jsou druhým okamžikem pro vyjádření podpory ze strany učitele, spolužáků, školy. Pohřeb je důležitým rituálem nejen pro blízké pozůstalé, ale i pro komunitu. Vytváří příležitost pro uznání ztráty, vyjádření a sdílení emocí i vyjádření účasti a podpory truchlícím. V naší společnosti panují kolem vyjadřování účasti dětem velké rozpaky. Může jít o situaci náročnou pro obě strany. Ovšem vyjádření účasti je důležité jak pro truchlící, tak pro jejich okolí. Je možné zvolit písemnou podobu tohoto vyjádření, učitel se žáky mohou dítěti a jeho rodině napsat dopis, vytvořit obrázek, vyjádřit soucit (např. „myslíme na Tebe a těšíme se, až se k nám vrátíš“). Tím se děti přirozeným způsobem učí, jak se účast a podpora truchlícím může vyjádřit. Dopisy či jiný kontakt navíc budují most, díky kterému je pro dítě návrat do školy snazší.

## Návrat žáka do školy

Děti jsou často do pohřbu svého blízkého doma. Návrat žáka do školy a jeho další život ve třídě nabízí pro učitele a celou třídu největší příležitost truchlící dítě podpořit.

Může to začít domluvami ohledně příchodu do školy, s nímž může dítěti pomoci doprovod kamaráda nebo přítomnost rodiče ve výuce.

Dále jde o nabídku podpory – jak v učivu, případně s jeho prožíváním. Je potřeba brát ohled na důsledky truchlení pro školní život žáka. Podpořit jeho postupné zapojení do výuky – zvážit případné úlevy a postupně přitahovat jeho pozornost k přítomnému dění. Současně je důležité udržet pravidla důležitá pro celou třídu. Sledovat zapojení mezi spolužáky, které umožní odreagovat se ve hře, sdílení.

## Dopad truchlení na školní život dítěte

Učitel by si měl být vědom, že náročná situace, kterou truchlící žák prochází, má okamžité i dlouhodobé dopady na jeho chování ve škole:

- **nezájem o učení a školní výkony.** Tento nezájem přetrvává výrazně déle po odeznění rozbouraných emocí (Bowlby, 2013). Školní prostředí klade na dítě specifické nároky, kterým se dítě brání. Truchlící žák pak vyrušuje či selhává při plnění zadaných úkolů (Špatenková, 2004);

- **únava** a s ní spojená podrážděnost; ospalost či potíže se spánkem, nechutenství, bolesti hlavy a pocity nevolnosti;
- **problémy se soustředěním, s pamětí** (zapamatováním si i vybavováním), ztráta zájmu o svět a vyhýbání se kontaktu s lidmi;
- výkyvy v **prožívání** a chování žáka.

Obvyklým předpokladem je, že truchlící dítě bude smutné, nešťastné. Projevy jeho truchlení ale mohou vypadat úplně jinak. Může být do sebe uzavřen, netečný, či nedůtklivý až agresivní. Jeho nálady se mohou střídát, může reagovat nemístně (Holland, 2016). Pöthe (2020) v kazuistice chlapce, jemuž zemřela maminka, cituje komunikaci s chlapcovou učitelkou, která terapeutovi sdělovala, že: „Romča se „až tak smutně necítí“, protože při výuce neustále ruší a provokuje.“ (Pöthe, 2020, s. 56)

Je možné, že dítě své prožívání projevuje jen v určitém prostředí, zatímco jinde se chová „normálně“ (Špatenková, 2004). Učitel by měl být schopen toto předjímat a na případné nevhodné jednání reagovat citlivě. Pokud by to bylo potřeba, měl by tyto projevy vysvětlit i spolužákům dítěte. Někdy jsou truchlící děti natolik zaplaveny svými pocity, že se chovají nepříjemně k ostatním, což může vyústit v hádky a potyčky (Stevenson, 2009).

Učitel by měl být k těmto projevům citlivý, ale neměl by nepřipustné chování přehlížet, omlouvat. U kázeňských přestupků, kdy dítě ubližuje druhým, se doporučuje postupovat standardním způsobem. Je však potřeba rozumět jim v kontextu ztráty (Materiál Schools Information Pack nadace Wiston's Wish, n.d.).

Pokud silně rušivé chování přetrvává déle než šest měsíců, je dobré žákovi a jeho rodině nabídnout a zprostředkovat pomoc odborníka (Holland, 2016; Láta-lová, Kamarádová & Praško, 2013). Neřešené komplikované truchlení může vést k rizikovému chování, jako je zneužívání drog a alkoholismus, rizikové sexuální chování, riskování, sebepoškozování apod. (Holland, 2016; Stevenson, 2009).

Ohled je možno brát i na témata ve výuce, která mohou být pro dítě zraňující nebo náročná (např. vyhýbání se tématu rodiny či naopak, učitel věnuje ve výuce pozornost tématům, která dítě trápí; někteří učitelé potom s celou třídou četli beletrii tematizující smrt; nebo zařadili volná témata pro tvorbu např. výtvarnou, literární).

Truchlící děti potřebují láskyplnou pozornost, sdílení s dospělým. Pokud rodič není schopen takovou podporu poskytnout, může dítě cítit potřebu být přehnaně statečné. Může se snažit být oporou pro rodiče, potěšit ho či zaujmout místo zemřelého rodiče, což je úkol nad jeho síly a dítě poškozuje (Cleveová, 2004; Kubíčková, 2001). Podporu může nabídnout jiný, známý a pro dítě důvěryhodný, dospělý (například vyučující, školní psycholog či jiný pracovník školského poradenského pracoviště).

Úlohou doprovázejícího je podpořit dítě svou přítomností, sdílením a soucitem. Dovolit mu, aby vyjadřovalo a formulovalo své pocity a myšlenky, nechalo vynořovat vzpomínky na zemřelého a emoce s tím spojené. Dítě potřebuje možnost klást další otázky a dostávat na ně upřímné odpovědi. Zde Holland (2016) klade důraz na úzkou spolupráci s rodinou, abychom věděli, jaké představy o smrti a posmrtné existenci dítěti nabídli (např. sedí na obláčku) a případně vysvětlili, proč my s dítětem mluvíme jinak (dítě se třeba může na zemřelého zlobit, proč je opustil a místo toho raději sedí na obláčku).

Přijetí a zpracování ztráty napomáhá společné vzpomínání, prohlížení fotografií či vytvoření pamětního alba či krabice. Pokud dítě cítí potřebu uzavřít nedokončené, nebo vyslovit, co by chtělo, aby zemřelý slyšel, tehdy je úlevné napsat zemřelému dopis nebo uspořádat nějaký osobní rituál loučení (Goldman, 2015; Látalová, Kamarádová & Praško, 2013). Děti zmiňují výročí zemřelého, či jiné svátky, které znovu upomínají na fakt ztráty (“dneska by měl můj táta narozeniny”).

Doprovázející by také měl dodávat dítěti trpělivost. Pozůstalý se postupně smiřuje s tím, že cesta k přijetí ztráty je dlouhá. Důležité je uvědomovat si a přijmout, že život pozůstalého je touto ztrátou změněn navždy (Kast, 2015).

## Přechod do jiné třídy či školy

Posledním důležitým bodem je předání zprávy o tom, že konkrétnímu žákovi zemřel člen nejbližší rodiny, jeho dalším vzdělavatelům. Předejde se tak možnému nepochopení případným projevům v jeho chování. Pokud by se žák setkal s nepochopením, hrozilo by, že začne novou školu odmítat.

## Příklad vyrovnávání se dítěte se smrtí prarodiče v prostředí MŠ

### Sdílení paní učitelky Štěpánky

*Téma smrti většinou přinese do školky nějaké dítě, kterému zemře někdo blízký. Já jsem se setkala s tím, že jednomu chlapečkovi zemřela babička. Byl na pohřbu do země, a když se vrátil do školky, to prožíval tak, že tři měsíce kreslil prostě pořád hřbitovy, pořád ty hroby a kříže. . . Tenkrát na tom pohřbu jsem byla i já se svou dcerou, protože jsme se s tou rodinou znali. A pro ty děti to bylo přirozený, že při tom pohřbu si sedly prostě na kraj hrobu a o té babičce si povídaly. Tak nějak o tom, že prostě ta babička sice tady není, ale asi bude někde v nebi. Sice to trvalo dlouho, ale vlastně mně bylo jasné, že tomu chlapečkovi to nemůžu po měsíci zakázat, že už dost bylo hřbitovů, už dost bylo*

*křížů, už dost bylo hrobů a on to potřeboval. . . A vlastně je to rok a tři čtvrtě a oni si s mojí dcerou na tu babičku v podstatě minimálně jednou za měsíc vzpomenou, povídají si mezi sebou, vlastně ten jejich zážitek, že byla a už není tady, ale. . .*

Sdělení ilustruje, že dítě potřebuje čas a možnost opakovaně se k danému zážitku i ztrátě symbolicky vracet, i když zřejmě nešlo o tragickou, emočně vyjatou situaci. Chlapec měl podporu a pochopení i v podobně staršího dítěte. Je důležité dítěti poskytnout tolik prostoru, kolik potřebuje, případně s ním o kresbách mluvit.

## Smrt školního zvířete

### Sdílení paní učitelky Petry (lesní MŠ)

*Jedna situace ale byla pro děti hodně náročná. Stalo se, že pes napadnul školková morčátka a jedno zakousnul. . . Tenkrát jsem u toho nebyla, ale to byly děti opravdu v šoku. Společně potom s průvodci připravili hrobeček a svého mazlíka pohřbily. Některé plakaly, některé byly opravdu zamrzlé, v šoku, nereagovaly vůbec. Tak jsme se tomu potřebovali věnovat déle, třeba to malovaly, vzpomínali jsme na to, mluvili o tom, vracelo se to týdně. . . i jsme to rodičům hned říkali – aby věděli, co se stalo.*

## Příklady podpory žáků 1. stupně vyrovnávajících se s úmrtím v rodině

### Sdílení pana učitele Erika s podporou žáka 3. třídy

*Já vždycky chtěl po rodičích, aby mi říkali cokoli, co se děje, co by mohlo mít vliv na chování dítěte ve škole. A také, to jsem si vzal z Waldorfských škol, jsem se s dětmi ráno vždycky vítal podáním ruky – a tak jsem se jim vždycky podíval do očí a tam všechno to je. Třeba ten smutek. Tak nějak tak jsme fungovali, takže jsem věděl, že starší brácha Edy z mojí třídy, že se jeho brácha vyboural na motorce, bylo to hodně, hodně vážný. . . Tak jsem se ho při pozdravu s ním vždy ptal – „Jak je?“ No a on „asi líp“, nebo „včera jsme byli v nemocnici“. . . Já věděl od rodičů, že je to hodně vážné, že to asi bude konec, ale tak jsem ho tak jako vždycky povzbudil, poplácal po rameni. . . a tak. Potom, když přišel, že brácha umřel, tak se i rozbrečel a já ho objal a tak jako chvíli podržel, ale pak jsem ho tak poplácal .. a „Je to těžký, ale musíme dál, tak pojď, teď budem pracovat“. . . tak žádně*

*takovéto ohlazování a litování, to jsem nechtěl, aby třída taky brečela, ne. . . ale tak nějak to vzít a pak. . . pak nic nového třeba nebrat ten den a třeba jenom číst. . . Ale nedělat kolem tryznu, projevit účast, říct: „Edo, je mi to líto“, ale potom nerozmazávat.*

*Když jsem sám byl na střední škole, tak jsem měl nemocnou maminku, ona pak zemřela. A měl jsem jednoho učitele, který na mě vždycky tak jako chytnul za loket a ptal se: „Jak to vypadá,“ nebo „Jak to zoládáte?“ Ne moc řečí, ale projevil zájem a účast.*

V tomto příběhu silně vystupuje význam otevřené a upřímné komunikace s žáky a jejich rodiči. Vlastní doprovázení Edy, kterému umíral bratr, probíhalo v rámci každodenního rituálu ranního pozdravu, kdy pan učitel Erik věnoval soustředěnou pozornost jednotlivým žákům. Eda tak přirozeným způsobem dostal možnost sdělovat své zážitky i projevit emoce a současně vnímal zájem a přijetí od pana učitele. Bylo přirozené při tomto Edu obejmout i povzbudit.

Pan učitel Erik současně dbal na udržení navyklého řádu, poskytnul Edovi i třídě jistotu činnosti, která je známá a není náročná, v níž se zapojují všichni.

Inspirací pro toto jednání, které je citlivé a současně pevné, mu byl jeho učitel na střední škole.

### **Sdílení pana učitelky Cecílie o podpoře žáka 4. třídy**

*Byl to asi pátek, jeli na výlov a havarovali. . . maminka byla na místě mrtvá a ten kluk, Cyril, měl zlomenou páteř. Byl potom půl roku v nemocnici. . . Ve třídě jsem to řekla já. Ono, bylo to na malém městě a všichni to věděli, řešilo se to. Zasažovali tam hasiči z obce a tak. . . děti toho byly plné. . . ale řekla jsem to já. Nechtěla jsem, aby kolem toho byly nějaké dohady a tak. Domluvili jsme se, že mu budeme psát do nemocnice dopisy a jednou za tři dny jsme je předávali rodině, aby to Cyrilovi dali. On nám i odpovídal. A posílali jsme mu nejen dopisy, ale děti mu různě posílaly i dárečky. Jednou jsme mu poslali plyšáka. . .*

*Pak jsme se třídou četli od Astrid Lindgrenové „Bratry Lví srdce“. Celá třída. Společně jsme si o tom pak povídali. Já tenkrát hledala nějakou tu knížku. Hlavně pro něj (Cyrila). Nechtěla jsem ho jako rozptýlit, spíš mu nějak nabídnout nějaký přesah, jak tu smrt uchopit.*

*Po návratu z nemocnice ho děti přijaly dobře. A nějak jsme se aspoň zpočátku snažili nic o těch maminkách. . . třeba na svátek matek jsme dělali jiné téma a tak. . . aby mu nebylo tak líto. . . děti samy si dávaly dost pozor. . .*

*Jinak škola tenkrát – jako ředitel nebo někdo, oficiálně nic nevyšlo nebo tak. Ani jsme se to oficiálně nedozvěděli, tatínek pak do školy chodil třeba pro ty dopisy a tak. . .*



Paní učitelka Cecílie dokázala věnovat pozornost všem dětem ve třídě a nezapomněla ani na Cyrila, který byl hospitalizován. Třidu vnímá jako společenství, které má své potřeby, ale také potenciál pro zpracování emočně náročných událostí.

Nejprve otevřela rozmluvu o autonehodě, vnímala, že děti jsou touto událostí zasažené a potřebují o ní mluvit, současně tímto chtěla zamezit postranním dohadům.

Společným psaním dopisů povzbudila vzájemnost ve třídě; děti se přirozeně učí vyjádřit účast a péči. Mohou „udělat alespoň něco“, což je potřeba většiny lidí, v jejichž bezprostřední blízkosti se odehrála nějaká tragédie.

Hledá prostředek k tomu, pomoci jak Cyrilovi, tak třídě, přijímat smrtelnost jako součást našich životů. K tomu vybrala knihu Bratři Lví srdce, kterou vnímá jako nabídku přesahu.

V další výuce je ona i Cyrilovi spolužáci opatrná v otevírání témat spojených s maminkami.

Byla jediným pedagogem na škole, který se tragické události věnoval, s žáky o ní hovořil a jednal. Vedení školy se k situaci nevyjádřilo, nevyvinulo žádnou aktivitu ani směrem k žákům, ani směrem k pozůstalým.

### Další inspirace – neziskové organizace



VIGVAM poradna pro rodiny a děti zasažené ztrátou. Vytvořili metodiky a krátké filmy pro použití ve výuce a návrhy intervence v náročných situacích, ke stažení na odkazu <https://poradna-vigvam.cz/pro-skoly/>



Cesta domů – domácí hospic a poradna pro nevléčitelně nemocné. Činnosti směřující k detabuizaci smrti – vydavatelství knih o smrti a vyrovnávání se s ní, metodiky a materiály pro učitele, výsledky průzkumu. Ke stažení na odkazu <https://www.cestadomu.cz/pedagogove>



---

## Témata vztahující se k sexualitě

---

Veronika Plachá, Markéta Pavlíčková

Intimní vztahy, sexualita, rozmnožování jsou také součástí přirozeného života. V komunikaci s dětmi nám brání jiné emoce nežli v případě témat vztahujících se ke smrti. Nejčastěji dospělí cítí stud, rozpaky, ohled na předpokládanou dětskou nevinnost. O potřebnosti výchovy vztahující se k intimitě, sexu a sexualitě nepochybujeme. Náročnější je rozhodování v kolika letech a jaké informace dětem sdělovat a samozřejmě kdo by měl být dětem průvodcem.

Každý intuitivně rozumíme slovu sexualita, ale definuje se nám obtížně. Forrest (2018, s. 134) definuje sexualitu jako „část identity, ve které vnímáme sami sebe v kontextu navzájem propojených sexuálních pocitů, ideologií, tužeb a potřeb; současně s našimi sexuálním projevy a chováním.“

Pro vymezení pojetí výchovy o vztazích a sexualitě se opíráme o definici fóra pro sexuální výchovu ve Velké Británii, které ji vymezuje jako „učení se o emočních, sociálních a fyzických aspektech dospívání; vztahů; sexu; lidské sexuality; a sexuálního zdraví“ (Emmerson, 2015, In Pavlíčková, 2023, s. 10).

Výjimečnost a náročnost této výchovy je v tom, že kromě objektivní roviny zahrnující informace o stavbě a funkci rozmnožovací soustavy apod. se dotýká hluboce intimních témat vztahování se k druhému, potřeb a touhy, prožívání, rozkoše. S tímto se mnohdy pojí silné pocity studu. Slussareff (2022) vyzývá rodiče i učitele, aby se nestyděli mluvit o studu, protože i stud je přirozená a velmi důležitá reakce a je dobré rozumět jeho poselství.

Domníváme se, že právě tato esence je v době, kdy se potýkáme s odlidštěností pornografických i jiných informací, žádoucí. Současně ale klade velké nároky na učitelovu odvahu k autenticitě a zranitelnosti.

Sdílení těchto témat vyžaduje i otevřenost vůči názorům a projevům žáků. Proto by měla být součástí přípravy na výchovu o vztazích a sexualitě učitelova hlubší reflexe svých postojů, pocitů a zkušeností, které se k těmto tématům pojí. Určité podněty pro ni navrhuje Drábek (Stretti, Kaňák, Drábek & Kniha, 2014, s. 100): „Znám nějaká sexuální témata, která přesahují mou osobní normu? Jak se vyrovnávám se svou sexualitou? Způsobila sexualita někdy v mém životě krizi? Jak se to projevilo?“

## Vztahová a sexuální výchova

Název Vztahová a sexuální výchova je volným překladem anglického názvu *Relationships and Sex Education*, který v současné době doporučují Mason a Woolley (2019). Důraz na vztahy naznačuje kontext těchto témat i to, že vztahy jsou základní faktorem lidského vývoje a ideálně by vztahy měly i předcházet sexu. Při vztahové a sexuální výchově by neměla chybět témata lásky, péče, empatie, respektu, řešení problémů a konfliktů (Mason & Woolley, 2019). Možná by byl tedy lepší překlad Výchova o vztazích a sexu, abychom toto zdůraznili.

Jako první včlenilo povinnou sexuální a vztahovou výchovu do školní výuky Švédsko v roce 1955 (Wallin et al. qtd. in Unis & Sällström, 2020). Později, v roce 2011, určili sexuální výchovu jako průřezové téma. Doporučuje se tam, aby byla zařazena do několika školních předmětů (včetně sylabů a doporučení metod dialogu, diskuze, možnosti pro reflexi, pro pohledy studentů, jejich myšlenky a otázky) (*The Swedish National Agency for Education* qtd. in Unis & Sällström, 2020).

## Vztahová a sexuální výchova v předškolním věku

V ideálním případě by měly být témata vztahové a sexuální výchovy primárně řešena v rodinách, prvními průvodci by měli být rodiče a pečující. Odborníci (Krišová & Poláčková, 2023; Stretti et al., 2014) doporučují začít komunikací o těle, včetně pojmenovávání všech částí těla a také budováním vnímání intimity a respektu k hranicím a potřebám těla. Tato témata se potom objevují i ve výchově v předškolních zařízeních.

## Sebeuspokojování v předškolním věku

Tématu dětské masturbace věnujeme větší pozornost, protože se s tímto jevem studující učitelství pro mateřské školy na svých praxích poměrně často setkávají. Chceme jim tedy poskytnout hlubší i širší teoretickou základnu, aby mohli na takové chování adekvátně reagovat. Následující text i případové studie využíváme ve výuce.

Slovo masturbace vzniklo složením latinských slov „manus“ (ruka) a „stuprare“ (zhanobiti), lze přeložit jako „hanobení se rukou“.

Samo označení tedy naznačuje, že jde o přinejmenším nevhodnou aktivitu. Ale je tomu tak? V křesťansko-židovské tradici je masturbace odsuzovaná. Kniha uvádí, že do medicínského pohledu na zdraví tento mýtus o zásadní škodlivosti masturbace prosazoval švýcarský lékař A. D. Tissot v polovině 18. století s tím, že „onanismus“ v dětství a mládí může být příčinou řady duševních nemocí. Tyto představy se zachovaly i v 19. století, vyvracel je Sigmund Freud, který považoval

dětskou sexualitu a masturbaci za přirozenou. Výzkumně toto potvrdil i Alfred Kinsey (výzkumy realizoval na přelomu 40. a 50. let 20.století) (Stretti, Kaňák, Drábek & Kniha, 2014).

Odborná i širší veřejnost v současnosti již přijímá dětskou sexualitu i sebeuspokojování jako něco přirozeného, přesto v mnohých dospělých setkání s dítětem, které se věnuje sebeuspokojování, budí rozpaky či jiné emoce.

Dokonce i současné děti a dospívající mají masturbaci spojenou se studem, zejména děti z rodin praktikujících nějaké tradiční náboženství. Ale i děti z běžných rodin popisují mlčení ohledně tohoto chování, které v nich vzbuzuje pocit, že jde o nežádoucí aktivitu (Kaestle & Allen, 2011).

Freud (2000) rozlišil tři fáze dětské masturbace. První je v kojeneckém věku, druhá v předškolním období a třetí se týká období puberty. U malých dětí, oproti pubertální či dospělé masturbaci, chybí doprovodné sexuální fantazie, dítě sleduje jen svůj příjemný pocit. Spilková (2013, s. 78) uvádí, že děti prožívají sexuální vzrušení a mohou dosáhnout orgasmu, ale „eroticky nemravný charakter dávají těmto aktivitám až dospělí svými sexuálními projekcemi“.

V předškolním věku se kromě zájmu o své tělo a zkoumání prožitků při jeho stimulaci objevuje i zájem o druhé. Pozornost a někdy i otázky budí rozdíly mezi dospělým a dětským tělem, mezi chlapci a dívkami. Děti se navzájem pozorují na toaletě, prohlížejí se, hrají si „na doktora“ (Říčan, 2021; Spilková, 2013). V rodině i mimo ni se přirozeně učí, kdy je dovolena a kdy zakázána nahota, co se nemá okukovat, na co se nemá před lidmi sahat. . . „Většinou stačí jemné náznaky a děti chápou, že pohlavní orgány rodičů a sourozenců jsou pro ně „tabu.“ (Říčan, 2021, s.138).

Masturbace se v tomto období nejčastěji objevuje kolem 4. roku a po 7. roce ustupuje, až do puberty (Příhodová & Koumarová, 2009). Děti se jí věnují při odpočinku, hygieně, ale třeba i v přítomnosti druhých, na veřejnosti. Záleží tedy na kontextu, jak budeme na toto přirozené chování dítěte reagovat.

Stretti (2014) doporučuje dospělým (rodičům či předškolním pedagogům) zachovat klid. Přehnaná reakce dítě může zaskočit, polekat a zkreslit jeho porozumění tomu, co se děje. K věcnosti pomůže pochopení, že dítě zatím nezná společenské zvyklosti a hledá jen prožitek (nespojuje si aktivitu se sexuálními fantaziemi). Doporučuje se vysvětlit dítěti, že pro takové chování a prožitky je prostor v soukromí, nikoli na veřejnosti. Pokud se dítě autoerotice v nevhodné situaci dále věnuje, je vhodné nenásilně jeho pozornost odvést ke hře nebo jiné aktivitě.

Tresty, násilné přerušování této aktivity, zákazy a další příliš odmítavé či restriktivní postupy mohou paradoxně posilovat nutkání masturbovat, nebo vést k pocitům provinění či studu (Příhodová & Koumarová, 2009). Dítě prožitek odmítnutí, trestu i celou pro ně nesrozumitelnou emoční reakci dospělého nespojuje jen

s konkrétní aktivitou – sebeuspokojováním, ale s celou oblastí sexuality a tělesnosti. Může tedy vést k pocitu špinavosti, přesvědčení, že celá sexualita je nebezpečná a špatná. Může být i příčinou vzniku neurózy (Říčan, 2021).

U některých dětí se nutkavé sebeuspokojování stává zlovykem, kterého se, podobně jako okusování nehtů a trhání vlasů, jen obtížně zbavuje.

Příhodová a Koumarová (2009) uvádí, že ve své praxi se setkávají s masturbací jako důsledkem citové deprivace v rodinách špatně fungujících, či taktilní deprivace v rodinách funkčních. Spojují ji také s výrazně nejednotnou výchovou.

Autoerotika je pro řadu dětí určitým uklidňujícím rituálem před usnutím, může být také používána pro regulaci pocitů úzkosti a nejistoty (Cavanagh Johnson, 1993). Jindy může být reakcí na nudu (Trojan, 1993).

Nutková, excesivní masturbace může být důsledkem špatné intimní hygieny či zánětu (Burdová, 2011). Pokud je tato příčina vyloučena, může být nutková masturbace důsledkem sexuálního zneužívání (Pöthe, 1996).

Cavanagh Johnson (1993) uvádí jako měřítko „závažnosti“ sexuálních aktivit dětí, zda dítě aktivity zanechá na výzvu dospělého a zda se dítě naučí brát ohled na situaci (sexuální aktivitám se věnuje v soukromí).

Stejně tak je důležité upozornění že do svých těl ani těl druhých nevkládáme předměty, respektujeme hranice druhých (ke hře na doktora se nenutíme a ctíme odmítnutí druhého, když již nechce pokračovat). Pravidla „hry na doktora“ zpracovaly pro potřeby mateřských škola autorky Pešáková, Čechovská, Havlíková, Kvapilová, Bartáková & Čechovská (2018).

Mezi základní informace, které by měly děti v předškolním věku dostat, patří, že jsou rozdíly mezi těly chlapců a dívek a těly dětí a dospělých. Dítě by mělo znát krom rodinných i adekvátní pojmenování pohlavních orgánů. Měly by vědět, že se děti rodí z mámy (jednoduše popsat vývoj v děloze a cestu na svět).

## **Prevence sexuálního zneužití**

Děti v předškolním věku mohou být vystaveny nevhodnému sexuálnímu kontaktu, činnosti či chování. Sexuální zneužití (i jednorázové) dítě traumatizuje. Za zneužívání se nepovažuje jen sexuální tělesný kontakt, ale může být i bezdotykové. „Pokud má dítě zážitek osobního pozorování sexuálního aktu nebo sledování pornofilmu, kterému nerozumí, vnímá jej většinou jako násilí.“ (Spilková, 2013, s. 78) Tuto zkušenost potom dítě odehrává ve hře či jiných interakcích s dětmi.

**Příznakem sexuálního zneužívání v předškolním věku** může být poranění pohlavních orgánů či konečníku, pohlavní nemoc, záchvatovitá masturbační aktivita, napodobování sexuálních aktivit, kresba či hra se sexuální tematikou (Pöthe, 1996, s. 48).

K podezření na sexuální zneužívání dětí se váže „ohlašovací povinnost“, tedy povinnost oznámit toto podezření policii či Orgánu sociálně-právní ochrany dítěte (OSPOD).

Doporučuje se věnovat pozornost prevenci takových zkušeností. Dle Pötheho (1996, s. 73) by součástí preventivních programů zaměřených na předcházení pohlavnímu zneužívání mělo být předávání těchto postojů:

- moje tělo patří mě a mám právo si ho chránit;
- existují bezpečné a nebezpečné dotyky, které jsou často zahaleny tajemstvím, právě proto o nich musím mluvit;
- nesmím tolerovat žádné nepříjemné dotýkání a manipulace s tělem, které ve mně budí obavy;
- mám právo říci „ne“;
- najdu si ve svém okolí bezpečné osoby, kterým se mohu kdykoliv a s čímkoliv bez obav svěřit;
- pokud se svěřím, mohu tím ubližování zastavit.

Stretti (2014) ještě navíc akcentuje fakt, že sexuální zneužití nikdy není chybou dítěte. Pozornost limitům v kontextu sexuality se dotýká také prevence sexuálního zneužití. Ať už v souvislosti s uvědoměním si rozdílů mezi kvalitou doteků (vítanými, příjemnými a dotyků nechtěných, nepříjemných až bolestivých). Dalším tématem je souhlas a právo odmítnout doteky, které jsou nepříjemné s ohledem na kvalitu nebo na vztah.

### **Pornografie a děti předškolního věku**

Vzhledem k snadné dostupnosti pornografických materiálů se stále častěji rodičům doporučuje poučit o nich děti již v tomto věku, zvláště pokud mají přístup k digitálním technologiím. Slussareff (2022, s. 193) doporučuje „dítě upozornit, že na internetu je možné vidět i věci, které nechceme. Třeba něco hroživého, strašidelného. Nebo také něco, co je jenom soukromé, třeba obrázky nahých lidí a podobně. Když na něco takového narazíš, budeš se cítit divně, někdo se lekne, někoho šimrá v břicho. . . vždycky je lepší v takovou chvíli obrazovku vypnout, nebo zakrýt, odejít od toho a říct někomu dospělému, třeba mě, aby to vypnul.“

### **Sdílení paní učitelky z mateřské školy**

*Pamatuji si dobře na několik dětí, s nimiž jsme sebeuspokojování více řešily. Ono se to v tom věku prostě objevuje hodně a hodně dětí si tak dělá hezky, když leží a nemůžou usnout, ale tyhle děti byly mnohem výraznější.*

*První si vybavuji holčičku, takovou veselou, rozvernou. Ta, když se leželo na spinkání, měla zvyk se takhle těšit a tedy, dělalo jí to asi moc dobře, protože vzdychala a byla vždycky celá zadýchaná, zrudlá. . . jenže vzdychala opravdu hlasitě a měli jsme navíc takový starý postýlky, který neskutečně vrzaly. . . a tak děti hodně rušila. Takže to jsem musela nějak řešit. Ale ona tomu vlastně rozuměla a stačilo pak vždycky jí říct jménem a třeba ruce na peřinu a ona na mě mrkla a přestala. Tak to bylo vlastně tak nějak v pohodě.*

*Zato druhá holčička, ta masturbovala spíš v situacích, kdy prožívala velký stres. Ona byla celá hodně úzkostná. Nejčastěji to bylo třeba při převlékání v šatničce, než se šlo na procházku. . . když tam byl shon, děti křičely. . . tak si kolikrát strčila ruku do kalhot, nebo se tlačila na nějaký roh nebo hranu. . . a nějak se takhle uvolňovala. Na tu jsem nevolala, neupozorňovala. . . to by se jen ještě víc lekla. . . ale spíš jsem ji třeba poprosila, aby pomohla mladšímu dítěti a celkově jsem se snažila třeba, aby do šatničky šla později a nemusela tam dlouho být. . . ale taky, děti, některé si toho všímaly, a tak ji pozorovaly, protože přitom byla trochu mimo. . .*

*A potom ještě jeden chlapeček, ten měl odklad. Ale tam to bylo jiné v tom, že on chtěl, aby se na něj děti dívaly. A nebylo to při spaní, ale třeba v umývárně, na záchodech. . . ukazoval se dětem – holčičkám, ale často i klukům. . . to jsme potom musely víc hlídat. . . a u něj jsem pak mluvila i s jeho maminkou. Ta mi řekla, že byl několikrát nějak zneužitý jiným klukem, už větším. Že to řešili a že myslela, že už je to tím pryč. Ale nebylo, on si to takhle nějak znovu odehrával. To mi bylo líto, že nám to rodiče neřekli – protože bychom dávaly víc pozor a děti před tím ochránily. Po tom rozhovoru jsem jednou s dětmi v kruhu řešila záměrně, co dělat, když nám někdo dělá něco, co se nám nelíbí. Když mi někdo ubližuje, nebo třeba mě hladí a já to nechci. Aby věděly, že jejich tělo je jejich a mohou říci „ne“.*

*Jinak jsem se s dětmi snažila o tom uspokojování mluvit spíš někdy chvíli o samotě, aby věděly, že to není špatně, ale že při tom nemají nikoho rušit. . . spíš někde o samotě.*

*Náročné taky bylo, že moje kolegyně, která byla starší, pro děti v tomhle neměla pochopení. Hodně jí to zlobilo a byla tím zhnusená. . . Snažila jsem se jí tenkrát vysvětlit, že v tomhle věku jsou tyhle věci normální. . . ale moc to nepomohlo. Potom ještě, to bylo už v jiné školce, jsme měli besedy pro rodiče. A tam jsem jim tedy chvíli o té dětské sexualitě taky vyprávěla, aby to rodiče nezakazovali, ale jen nějak s pochopením odkázali do soukromí. . .*

Zkušenosti paní učitelky dokládají, jak často a v jakých podobách se téma sexuality a sebeuspokojování v mateřské škole objevuje. Paní učitelka dokázala rozlišit potřeby, které se za tímto chováním ukrývaly. V prvním případě šlo o rituál pro usnutí, který pokud by nerušil ostatní, není nutné příliš komentovat. Druhá holčička sebeuspokojení měla trochu jako zlozvyk, kterým regulovala míru svého



stresu. Bylo tedy potřeba spíše ovlivnit situace, v nichž se takové chování vyskytovalo. V posledním případě šlo zřejmě o důsledek traumatu, které je potřeba zpracovat jiným způsobem, nejlépe s dětským psychoterapeutem.

## Sdílení dětské psycholožky

*Maminka pětiletého Pavlíka přichází za psycholožkou konzultovat „zvláštní“ aktivity svého syna. Maminka se velmi ostýchá o celé situaci mluvit, protože jde, jak sama uvádí, o záležitosti, které jsou jí velmi trapné. Ve školce byla upozorněna, že Pavlík se často dotýká svých pohlavních orgánů, a to mnohokrát i v situacích, kdy je to vyloženě nevhodné. Stalo se také, že Pavlík se někam schoval se svým kamarádem, kde si pohlavní orgány prohlíželi navzájem. Pro Pavlíkova kamaráda to ale nakonec bylo zřejmě trochu šokující, celou situaci večer s pláčem vyprávěl doma a jeho rodiče to druhý den řešili ve školce. Pavlíkovo mamince to paní učitelky oznamovaly ve značném rozladění a trochu výhružně.*

*Sdělení paní učitelky bylo pro Pavlíkovu maminku natolik náročnou situací, že se před nimi rozplakala. Sama je prý osoba velmi ostýchatá, nikdy jí nebylo příjemné mluvit o sexuálních tématech, a teď tohle provádí její syn! Pavlíkovo maminka přichází na konzultaci s velkými obavami o psychické zdraví svého syna a o jeho budoucnost – má strach, aby se z něj nestal „sexuální násilník, sexuální deviant nebo něco podobného“. Než se odhodlala celou situaci konzultovat s psycholožkou, tak svého syna hodně pozorovala a sama si všimá, že má tendenci se pohlavních orgánů dotýkat, sahat si do slipů apod. Maminka, jakmile takové chování u Pavlíka zachytí, na něj křičí, aby toho nechal – není zvyklá na syna zvyšovat hlas, teď má ale ze všeho takový strach, že si nemůže pomoci. Když se snažila vše popsat Pavlíkovi otci, tak ten jen mávl rukou a řekl, že je to normální klukovina a že ona je příliš úzkostná. Cítí se být na celou situaci sama a je jí velmi zahlcena.*

*Pavlíkova maminka s psycholožkou vše probírá zprvu s ostychem, nakonec ale také s úlevou. Konzultace jí dává šanci o celé situaci v klidu a bez odsudku mluvit a podívat se na ni z různých úhlů pohledu. Během konzultace přichází na to, že s Pavlíkem vlastně nebyla schopna vše probrat klidně, vypouští k němu jen úzkostné nebo našťvané signály. S psycholožkou probírá, jak s Pavlíkem o jeho chování mluvit, jak mu v klidu vysvětlit, co se děje, co vnímají paní učitelky, co asi vyděsilo jeho kamaráda, a jaký mu dát „návod“ k tomu, jak se chovat (tedy kdy je možné a kdy ne si na pohlavní orgány sahat). Zároveň dostává poměrně těžkou instrukci, aby se snažila chlapcovu sexuálnímu chování nevěnovat tolik pozornosti a tolik ho nepozorovala.*

*Na další konzultaci přichází maminka již klidnější. S Pavlíkem se pokoušela situaci probrat, ale jen velmi krátce, on stejně dlouho nevydrží s pozorností, vraceli se*

*k tomu několikrát. Maminka má pocit, že snad chlapeček něco pochopil. Zároveň se jí podařilo si s Pavlíkem domluvit „signál“, kterým ho upozorní, že si na pohlaví sahá v situacích, kdy to není vhodné – maminka ho tak nemusí hubovat a dokonce se tomu spolu i zasmějí. To, jestli se chlapeček sebe dotýká, když je sám v pokojíčku, už maminka sledovat přestala. Ze školky již žádné další zprávy o chlapcovu chování nepřicházejí. Zdá se, že situace se zklidnila.*

Otázky k úvaze a diskusi:

- Jak rozumíte chlapcovu chování? Zkuste o něm přemýšlet i v kontextu znalosti vývojové psychologie, zejména znalostí psychosexuálního vývoje.
- Co vše asi prožívala chlapcova maminka?
- Jak byste se zachovali, kdybyste byli v roli Pavlíkovo učitelky?
- Co myslíte, že byly faktory, které pomohly celou situaci zklidnit?



Téma doteků, tedy i masturbace, sexuálních her či osobních hranic a schopnosti hájit je zpracováno v metodice „Školka pro mě“, kterou zpracovalo Nesehnutí (2018), zejména pracovní list „Doteky“. Je dostupná na této elektronické adrese: <http://zenskaprava.cz/nabidka/skolka-pro-me-jak-si-uzit-skolku-zabavne-a-citlive/>

## Vztahová a sexuální výchova na 1. stupni ZŠ

Janiš (2020, s. 37) zdůrazňuje roli základní školy, která může „oslovit všechny členy dětské populace, škola je schopná zajistit dlouhodobou a systematickou výchovnou práci prováděnou profesionálními pracovníky. Současně je schopná zhodnocovat i vlivy jiných činitelů, mobilizovat a aktivizovat. Jak již bylo uvedeno, škola zaujímá v systému sexuální výchovy dominantní postavení, které vychází do jisté míry z neschopnosti rodiny naplňovat výchovnou roli na úseku sexuální výchovy.“

Sejbalová a Martinová (2021, s. e43) jako téma pro vztahovou a sexuální výchovu na 1. stupni doporučují i rizika spojená se sledováním pornografie, „aby již malé prepubertální děti byly nejdříve seznámeny s riziky, která souvisí s užíváním internetu.“ (viz kapitola níže)

Dalším důležitým tématem, které by mělo následovat, je klasická sexuální výchova zaměřená na fyziologii dospívání. Považují za nejvhodnější věk předání informací o fyziologii dospívání u dívek kolem 10. – 11. roku, u chlapců v rozmezí 11–13 let. Ve svém výzkumu pro nakladatelství Babyonline (2020) zjistily, že třetina dívek a polovina chlapců má již ve 13 letech vážnou známost.

Současná podoba vztahové a sexuální výchovy na základních školách je často kritizována zejména proto, že se soustředí zejména na biologická fakta (tedy na rozmnožovací soustavu, menstruační cyklus, reprodukci, případně prevenci pohlavně přenosných chorob) a opomíjí téma intimity, emocí apod. (Jarkovská, 2013; Křišová & Poláčková, 2023; Pavlíčková, 2023).

V následující kapitole prezentujeme data z výzkumů, která by měla studenty učitelství přesvědčit, že je potřeba s žáky o sexualitě a pornografii mluvit již na 1. stupni.

### **Pornografie v životě dětí mladšího školního věku**

Ačkoli se zdá, že mezi 6. – 12. rokem je příliš brzy nato mluvit s dětmi o pornografii, výzkumy upozorňují, že pro řadu dětí je i toto pozdě. Výzkum *EU Kids Online* (Bedrošová et al., 2018) porovnával mimo jiné, jak často se děti a dospívající na internetu setkávají se sexuálně explicitními obsahy (obrázky, fotografie nebo videa, které zobrazují nahé lidi nebo osoby, které mají sex). České děti patří v Evropě k těm, které mají více zkušeností. Zatímco v celé studii vidělo takové materiály 33 % respondentů, v České republice to byla téměř polovina (45 %). Pětina dětí ve věku 9 až 11 let používajících internet již tyto materiály viděla. Ve věkové kategorii 12–14 let to byla téměř polovina. Ukázalo se, že čím mladší děti byly, tím častěji přiznávaly, že se po jejich shlédnutí cítily velmi či málo rozrušeně (68 % respondentů 9–11 let). Častěji se takto nekomfortně cítily dívky (52 %) a čtvrtina chlapců. Každý den se s pornografickými obsahy na mobilu, počítači nebo podobném zařízení setkává 1 % dětí ve věkové kategorii 9–10 let, ale již 25 % dospívajících v kategorii 15–17 let.

Sejbalová a Martinová (2020, 2021) ve svém výzkumu *Děti ohrožené pornografií a on-line sexuálními agresory* oslovily žáky / studenty ve věku 13–20 let, získaly informace od 1665 respondentů. Z nich téměř pětina (18 %) viděla pornografický snímek ještě na 1. stupni, tedy ve věku mezi 6. – 11. rokem (konkrétně 26 respondentů v šesti letech, devět v sedmi, 27 v osmi letech; 52 v devíti letech; 82 v 10 letech; 113 v 11 letech). Autorkám se prokázal vztah mezi zájmem o pornografii a nedostatečnou sexuální výchovou v rodině a ve škole. Konkrétně skupina, která získala informace o sexualitě zejména od vrstevníků či z internetu, si pornografii vyhledává v 64 %. Naopak ze skupiny, která získala informace doma či ve škole, navštívila porno stránky necelá třetina. Autorky z toho vyvozují, že „kvalitní sexuální výchova tedy významně snižuje zájem dětí o pornografii“ (Sejbalová & Martinová, 2021, s. e38).

Dalším tématem tohoto výzkumu byla zkušenost s oslovením sexuálním agresorem online. Takovou zkušenost mělo 29 % respondentů, ze tří čtvrtin to byly dívky. Většina z nich ihned po žádosti o zaslání intimních fotografií apod. konverzaci ukončila. Při analýze dat autorky zjistily, že ve skupině dětí, které poprvé viděly

porno mezi 6. – 10. rokem, byla takto oslovena skoro polovina (45,4 %). Komunikaci následně ukončilo jen 58 % z nich. „Výzkumem byl jednoznačně prokázán fakt, že čím dříve dítě přijde do kontaktu s pornografií, tím více se stává potencionální obětí on-line agresorů a tím hůře na agresory dokáže správně reagovat a hovor ihned ukončit.“ (Sejbalová & Martinová, 2021, s. e43).

Mácová (2021) ve své diplomové práci popisuje lekci, kterou realizovala se žáky 9. třídy. Výchozím bodem bylo video kratičké video (30 sek.) Keep it real online / pornography (<https://www.youtube.com/watch?v=g0YXggsNT5s>). Využili jsme jej i ve výuce studentů učitelství pro 1. stupeň pro otevření tématu. Jeho stručný scénář uvádíme níže.

U dveří zvoní dvojice nahých lidí (dle kontextu jde o pornoherce Dereka a Sue). Otevírá jim matka v županu.

Herečka: *Ahoj, já jsem Sue a tohle je Derek! Jsme tady, protože si nás Váš syn právě vyhledal. . .*

Matka otáčí se do domu a volá: *Maty!!! Maty!!! Zlato přišli za Tebou nějací lidé! K hercům: Tak on se na vás kouká?*

Herci: *Ano, na notebooku, na Iphonu. . .*

Sue: *Každopádně, my hrajeme pro dospělé, ale on je jen dítě a možná neví, jak vztahy vlastně fungují.*

Derek: *O souhlasu ani nemluvíme, vždy jdeme rovnou na to. Jojo, v reálném životě bych se takhle nikdy nechoval. . .*

Chlapec (střední školní věk) přichází, oba nazí herci ho zdraví: *Ahoj, Maty!*

Matka v duchu k sobě: *OK, Sandro, zůstaň klidná, víš co máš dělat.*

Nahlas: *OK, Maty, zdá se, že si musíme promluvit o rozdílech mezi tím, co vidíš online a skutečnými vztahy.*

Komentář: *Žádný soudy! Mnoho dětí užívá porno, aby se dozvěděli o sexu. Na "Keep it real online" najdete pomoc a radu.*

### **Podněty pro následující diskuzi:**

Je možné, že setkávání se s pornografií v nízkém věku s sebou bude přinášet rizika v navazování intimních vztahů. Je ale možné tato rizika vyvažovat rozhovory s dětmi.

Slussareff (2022) doporučuje (zejména rodičům) téma pornografie s dětmi otevřít, na úvod nejprve zjistit, co už o tom dítě ví, co si o tom myslí a dále se věnovat následujícím tématům:

- Důležité je dětem sdělit, že vidět, či sledovat porno samo o sobě není špatné. Vyjádřit pochopení, normalizovat zvědavost i případné další reakce (zájem, vzrušení, ale i zaskočení, stud. . .).

- Přesto, že děti tvrdí, že ví, že snímky neodpovídají realitě, je dobré i o tomto mluvit („trochu jako wrestling, přehnaná show“, herci nejsou prototyp normy, jejich výdrže a reakce také ne. . . ve videích také není znázorňován souhlas, téma ochrany a antikoncepce).
- Doporučení neposílat takové věci dál a nikomu dalšímu ukazovat (do 18 let), čímž děti chrání sebe před průšvihem a druhé před tím, že na něco takového nemusí být připraveni.
- Častější sledování může člověka ovlivnit a působit mu problémy – například může vzniknout závislost na takových videích, může se měnit reakce – vyhledávání nových typů videa, které budou působit intenzivněji.
- Také potom mohou vznikat potíže se sexualitou v realitě. Sledování výrazně mění sexuální očekávání a chování mladých lidí.
- Je důležité zdůrazňovat význam vztahovosti, citů, ohleduplnosti. . .

**KON  
SENT**

Konsent z. s., je česká nevládní organizace, která se zabývá prevencí sexuálního násilí a obtěžování a zasazuje se o změnu přístupu k sexu a vztahům.

Na webových stránkách organizace jsou v sekci „chci podklady“ pro vyučující ke stažení návrhy lekcí na mnoho témat vztahové a sexuální výchovy. Jsou však cílené spíše na 2. stupeň ZŠ a střední školy.



---

## Témata vztahující se k odlišnostem

---

Marie Najmonová, Eva Svobodová, Miluše Vítečková

Téma odlišností řešíme v rámci pregraduální přípravy stále a ve všech předmětech. Jde o téma průřezové, které prochází napříč životem i učením. Individuální přístup, individualizace, diferenciacce jsou běžnou součástí práce učitele. Témata odlišnosti jsou řešena vždy, když se vyskytne příležitost, situace. Oproti tématům smrti a sexuality, jde o frekventovanější záležitost, se kterou se v podstatě setkáváme každý den.

Témata spjatá s odlišností mohou být součástí prevence zaměřené na rozvoj a podporu pozitivního klimatu ve třídě a jsou to témata, při kterých má učitel možnost poznat nejen postoje jednotlivých žáků, ale i jejich pocity. Důležité je vytvořit prostředí, ve kterém se každý žák cítí akceptován a podporován. V tomto smyslu je odlišnost ústředním tématem již zmíněného pracovního listu Kvído příběh v pěti dnech s otevřeným koncem (viz Příloha 1). Pracovní list obsahuje krátký příběh chlapce Kvída, který se cítí být osamocen, vyčleněn a nepochopen okolím. Cílem jednotlivých úkolů je poukázat na pocity nejistoty, obav a strachu a zvědomění si toho, kde se tyto pocity berou. Příběh se odehrává v pěti dnech. Tyto dny nejsou řazeny chronologicky a je využito retrospektivního řazení. Úkoly, které jsou součástí listu, využívají jak metody samostatné práce žáků, tak i skupinové. Příběh lze využít jak v třídnických hodinách, tak v hodinách čtení a slohu.

Sdílíme zkušenosti z výuky se studujícími oboru Učitelství pro mateřské školy.

Jedna studentka přišla s případem z praxe.

*Do školky začal chodit malý romský kluk Ivan. Přistěhoval se s rodiči ze Slovenska, a protože neměli kde bydlet, vyhradili jim příbuzní jednu místnost vedle prasečího chlívků. Ivan chodil do mateřské školy čistý, ale smrděl a nikdo vedle něj nechtěl sedět.*

Co s tím? Studentky například navrhly, že by si vedle Ivana měl sednout učitel. Ale může dětem tvrdit, že Ivan nesmrdí? Někdy je hodně těžké hledat slova, která by neublížila

a při tom byla pravdivá. Někdy je dobré neřešit věc hned, ale promyslet si, jak zareaguji, např. *Mrzí mě, že u Ivana nechce nikdo sedět a nevím, co bych vám k tomu řekla. Musím si to promyslet.* To je výhoda školy, můžeme promýšlet dle libosti, ale jde to i ve skutečném životě. A děti tím učíme, že je dobré nejednat ukvapeně, ale problém si promyslet. A třeba přijde nápad. Nebo je možné si např. zahrát „čichací Kimovu hru“, kdy zjistíme, že každému nemusí vonět stejné věci. Něco mi voní a něco páchne. Ale nemusím to mít stejné jako ostatní. Víte, jak je cítit pokakaná plenka od miminka? A má ho maminka ráda, i když tak strašně páchne? Maminkám to obvykle nevadí a rozhodně to není důvod, že by přestaly mít své děťátko rády. . .

V situaci, kdy děti otevřeně kritizovaly osobní vůni druhého, Hayden (2008) konfrontovala osočující dítě s představou, že by takto někdo mluvil o něm samotném. Hledali pak společně jiné, méně zraňující způsoby, jak takovou výhradu vyjádřit, či jak skutečnost řešit.

Inspiraci také může poskytnout „pravidlo pěti vteřin“, které doporučuje hnutí *Moje tělo je moje*. To říká, že máme upozornit na takový nedostatek, který je možné ve chvílce napravit (pocuchané vlasy, svetr naruby. . .). S ostatními nedostatky kritizovaný nemůže konstruktivně naložit, a proto by na ně neměl být upozorňován.

## Kazuistika z praxe dětské psychoterapeutky

*Rodiče přivedli Elišku do psychoterapie, když byla na začátku 3. třídy. Vyprávěli, že Eliška od raného dětství trpí atopickým ekzémem, který se po nástupu do školy významně zhoršil. Ekzém mívá především na ruce a na nohou, hodně ji svědí. Eliška nechce chodit v krátkých rukávech a v sukních, aby postižená místa nebylo vidět, cítí se ošklivá. Na Eliščino tělo pravděpodobně reagují i ostatní děti, o tom rodiče ale moc nevědí. Cílem rodičů je především psychicky stabilizovat Elišku, protože vnímají, že její psychická pohoda se jejími zdravotními obtížemi velmi souvisí.*

*Eliška působí jako zvláštní, výjimečné dítě. Je velmi chytrá, bystrá, má postřeh, je vtipná, vnímavá, má v mnoha oblastech vědomosti výrazně přesahující její věk, velmi dobře a koetnatě se vyjadřuje. Ráda rozvíjí komunikaci s dospělými. Emočně se projevuje velmi nestabilně – z klidu rychle přechází do dramatických emočních projevů a pláče, pak se zase poměrně rychle uklidňuje. Eliška má tendenci strhávat na sebe pozornost,*



častokrát se snaží domoci se svého, ačkoliv jí druhý člověk dává jasně najevo své hranice. Někdy se projevuje velmi dětsky, mluví hodně o tom, že by se chtěla „vrátit do školky“ nebo „být miminko“. K otázce ekzému se staví odmítavě – chce ho „nemít“, nechce o něm ani mluvit.

V průběhu terapie se stále více ukazuje, že Eliška nepřijímá sama sebe a necítí se být ani přijímána v dětském kolektivu, zejména mezi dětmi ve třídě. Čím dál víc vyplouvá na povrch, že se od ní děti odtahují nejen kvůli viditelným projevům na kůži (prý říkají, že se jí „štítí“), ale také kvůli Eliščině „jinakosti“, emoční nepředvídatelnosti, manipulativním sklonům. Eliška se snaží dětem zalíbit různými dárky, i když – jak sama říká – ví, že je to špatně, jen si zkrátka nemůže pomoci.

Eliška má v průběhu terapie možnost sdílet to, co prožívá a zpracovávat to prostřednictvím hry či arteterapeutických technik. Eliška je často schopna nahlédnout na své chování a jeho důsledky, dokonce i vnímat, jaké její projevy mohou být někdy pro ostatní odrazující, např. když se projevuje až příliš emotivně a dramaticky a druhým určuje, jak se mají chovat. Problémem ale Eliščina schopnost své chování regulovat – i když ví, co by bylo lepší dělat či nedělat, většinou není schopna své chování ovládnout. V průběhu Eliščiny terapie byla konzultována její situace i s rodiči. Rodiče se dceři hodně věnují, večer ji dlouho hladí a drbou a tím „léčí“ ekzém. Eliška požaduje, aby jí rodiče mazali postižená místa (jde o každodenní rutinu, ale také o nutnost doporučenou lékaři), ona sama si je nechce ošetřovat vůbec. S rodiči mluvíme o tom, jak „předávat“ Elišce zodpovědnost za to, jak bude o svou nemoc pečovat a hledáme věku přiměřený model této péče.

Eliška často prožívá ve třídě nepříjemné chvíle, které doma rodičům zřejmě popisuje tak, že mají obavu, že je Eliška šikanována. Eliščina maminka celou situaci probírá s paní učitelkou a zjišťuje, že situace je možná spíš opačná – že někdy mají možná Eliščini spolužáci pocit, že jsou šikanováni Eliškou. Paní učitelka vše sleduje s citem a s pochopením, což zřejmě pomáhá k tomu, že se mezi dětmi ve třídě konflikt více nerozvíjí.

Nakonec se Elišce podaří navázat přátelství se stejně starou holčičkou ze sousedství, v tomto vztahu má Eliška pocit, že je přijímána taková, jaká je, což ji alespoň částečně zklidňuje. Terapeutická práce s Eliškou ale dál pokračuje, stále zůstávají témata jejího vztahu ke svému tělu a ke své nemoci a také zvládnutí vlastních emocí.

Otázky k diskuzi a přemýšlení:

- Eliška je v lecčems „zvláštní“ dítě – v čem všem lze vnímat její zvláštnost či výjimečnost? Zkuste se podívat na svět Eliščinými očima – co vidíte, z čeho máte obavu, co potřebujete? Představte si, že jste v situaci, kdy někdo zjevně

dává najevo, že se mu hnusí vaše tělo. Jaké pocity by to ve vás vyvolávalo? Co byste měli tendenci udělat?

- V čem všem může být ekzém pro Elišku komplikací, jaké obtíže jí může přinášet do života? A mohl by Elišce přinést také něco pozitivního?
- Jak myslíte, že Elišku vnímají její spolužáci?
- Co byste jako učitelé dělali a čemu byste se naopak rozhodně snažili vyhnout, kdybyste měli Elišku ve třídě? Co může být v dané situaci pro paní učitelku nejtěžší?
- Jak pomáhat Elišce vyrovnávat se se zdravotním problémem (atopickým ekzémem)? Co pro to mohou udělat lidé okolo ní – rodiče, učitelé?

Případnou inspiraci je možné ve vztahu k vnímání jinakosti lze nalézt v publikaci *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod* (Čapek, 2015, s. 388–392), v kontextu čtení s předvídáním, v příběhu *Listnáči ven!* [předlohou byl text z knihy *Příběhy pomáhají s problémy* (Badegruber & Pirkel, 200), které lze využít v praxi i v souvislosti s jinými náročnými tématy]. S touto aktivitou pracujeme se studenty Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a současně jsme ji ověřili na 1. stupni základních škol prostřednictvím výzkumného šetření, které je prezentováno v odborném článku *Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol* (Vítečková, Procházka & Najmonová, 2018).

## Další inspirace pro sdílení témat o odlišnosti

MOJE TĚLO JE MOJE

MOJE TĚLO JE MOJE je hnutí založené Ridinou Ahmedovou, upozorňující na body shaming a usilující o respekt. Kromě jiného mají připravené workshopy do škol (<https://mojetelojemoje.cz/workshopy-do-skol/>)



Persona dolls jsou nehotové panenky, které si žáci ve třídě dotvoří, více včetně popisu metody na <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/persona-dolls>

---

## Přístupy, které nabízí prostor pro otevírání a sdílení kontroverzních témat

---

### Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Jana Breníková

Uvedené lekce byly vytvořeny na principech Programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (*Reading and Writing for Critical Thinking*). Tento program byl vyvinut v USA a spuštěn v roce 1997. Byl určen pro země střední a výchovně Evropy, které se vydávaly novou svobodnou cestou. Cílem programu byla podpora demokracie a občanské společnosti, a to prostřednictvím rozvoje kritického myšlení. V České republice tento program zaštiťuje občanské sdružení Kritické myšlení, které slouží jako koordinační centrum RWCT.

Základním rámcem v tomto programu je tzv. *třífázový cyklus učení*:

1. **evokace** – každé učení začíná tím, že si studenti uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí, že vědí, o předloženém tématu, zároveň formulují i nejasnosti a otázky, které k tématu mají a na které budou hledat v další fázi odpověď;
2. **uvědomění si významu informací** – konfrontace studentova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (text, film, vyprávění, přednáška. . . );
3. **reflexe** – studenti přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskusí s kolegy, uvědomí si, co nového se naučili, které z původních představ se jim potvrdily, které naopak vyvrátili, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí (spolužáků, učitele) k tématu.

Kritické myšlení vede žáky k tomu, aby vyjadřovali, argumentovali a diskutovali svoje myšlenky a postoje. Vybízí žáky k pochybnostem, otázkám a k pohledům na jedno téma z mnoha stran. Překládá žákům otázky, na které neznají odpovědi a podněcuje je k přemýšlení a respektu k různým názorům. V průběhu učení je žák aktivní, protože přemýšlí, diskutuje, dělá si poznámky a reflexe, což mu pomáhá lépe si utřídit své myšlenky.

Současně umožňuje formulaci názorů i introvertním studujícím, nabízí možnost sdílet text jen s vybraným člověkem, případně nesdílet. Což je v takto citlivých, intimních tématech velmi vhodné.

Na učitele tento způsob výuky klade nároky na vytvoření takového prostředí, které je pro žáky bezpečné, nehodnotící a akceptující různé pohledy a individuální rozdílnosti. Tohoto principu je využito také ve výše zmíněné práci s příběhem *Listnáči ven!*

## Ukázka dvou lekcí využívajících techniky kritického myšlení

### Téma: „Sexualita a sebeuspokojování v předškolním věku“

*Cíl lekce:*

- účastník porozumí specifikům dětské masturbace;
- účastník si uvědomí, že nevhodné zásahy mohou vést k různým důsledkům v životě dítěte;
- účastník je schopen vyjmenovat hlavní zásady při práci s dětmi, které masturbují.

*Délka lekce:* 90 minut

#### **Evokace:**

Odpovězte individuálně na otázky ve sloupci – *Před čtením:*

Otázka:	Před čtením	Po čtení
1. Jak se liší dětská a dospělá masturbace?		
2. Je masturbace u dětí v MŠ normální jev?		
3. Může mít masturbace u dětí souvislost se sexuálním zneužíváním?		
4. Napodobují děti při masturbaci dospělé?		
5. Jak reagovat na dítě, které se sebeuspokojuje?		

#### **Uvědomění:**

##### **I.N.S.E.R.T.**

Čtení textu a označení insertními značkami na pravý okraj textu.

<b>I</b>	<b>interactive</b>	<b>interaktivní</b>
<b>N</b>	<b>noting</b>	<b>poznámkový</b>
<b>S</b>	<b>system for</b>	<b>systém pro</b>
<b>E</b>	<b>effective</b>	<b>efektivní</b>
<b>R</b>	<b>reading and</b>	<b>čtení a</b>
<b>T</b>	<b>thinking</b>	<b>myšlení</b>

- „✓“ – **fajfku** tam, kde v textu žáci narazili na informaci, která potvrzuje to, co už věděli;
- „-“ – **mínus** tam, kde se setkali v textu s informací, která je v rozporu s tím, co si mysleli, že vědí;
- „+“ – **plus** tam, kde v textu narazili na zajímavou novou informaci;
- „?“ – **otazník** tam, kde něčemu v textu nerozuměli nebo kde by rádi měli další informace;

**Text** (vycházíme z odborného textu, který nám definuje a popisuje dětskou sexualitu a masturbaci, jde o zkrácenou verzi textu uvedeného výše):

### Dětská sexualita a masturbace

Slovo masturbace vzniklo složením latinských slov „manus“ (ruka) a „stuprare“ (zhanobiti). Samo označení tedy naznačuje, že jde o přinejmenším nevhodnou aktivitu. Ale je tomu tak? V křesťanskožidovské tradici je masturbace odsuzovaná. Do medicínského pohledu na zdraví tento mýtus o zásadní škodlivosti přešel v polovině 18. století s tím, že „onanismus“ v dětství a mládí může být příčinou řady duševních nemocí. Tyto představy se zachovaly i v 19. století, vyvracel je Sigmund Freud, který považoval dětskou sexualitu a masturbaci za přirozenou.

Odborná i širší veřejnost v současnosti již přijímá dětskou sexualitu i sebeuspokojování jako něco přirozeného, přesto v mnohých dospělých setkání s dítětem, které se věnuje sebeuspokojování, budí rozpaky či jiné emoce. Dokonce i současné děti a dospívající mají masturbaci spojenou se studem (Kaestle & Allen, 2011).

Již Freud (2000) rozlišil tři fáze dětské masturbace. První je v kojeneckém věku, druhá v předškolním a třetí se týká období puberty. U malých dětí, oproti pubertální či dospělé masturbaci, chybí doprovodné sexuální fantazie, dítě sleduje jen svůj příjemný pocit. V předškolním věku se krom zájmu o své tělo a zkoumání prožitků při jeho stimulaci objevuje i zájem o tělo druhých. Děti se navzájem pozorují na toaletě, prohlížejí se, hrají si „na doktora“ (Říčan, 2021; Spilková, 2013). Přirozeně se učí, kdy je povolena a kdy zakázána nahota, co se nemá okukovat, na co se nemá před lidmi sahat. „Většinou stačí jemné náznaky a děti chápou, že pohlavní orgány rodičů a sourozenců, jsou pro ně „tabu.“ (Říčan, 2021, s. 138).

Masturbace se v tomto období nejčastěji objevuje kolem 4. roku a po 7. roce ustupuje, až do puberty (Příhodová & Koumarová, 2009). Děti se jí věnují při odpočinku, hygieně, ale třeba i v přítomnosti druhých, na veřejnosti. Záleží tedy na kontextu, jak budeme na toto přirozené chování dítěte reagovat.

Doporučuje se vysvětlit dítěti, že pro takové chování a prožitky je prostor v soukromí, nikoli na veřejnosti. Pokud se dítě autoerotice v nevhodné situaci dále věnuje, je vhodné nenásilně jeho pozornost odvést ke hře nebo jiné aktivitě.

Tresty, násilné přerušování této aktivity, zákazy a další příliš restriktivní postupy mohou paradoxně posilovat nutkání masturbovat (Příhodová & Koumarová,

2009). Dítě prožitek odmítnutí, trestu i celou pro ně nesrozumitelnou emoční reakci dospělého nespojuje jen s konkrétní aktivitou – sebeuspokojováním, ale s celou oblastí sexuality a tělesnosti. Může tedy vést k pocitu špinavosti, přesvědčení, že celá sexualita je nebezpečná a špatná (Říčan, 2021).

U některých dětí se nutkavé sebeuspokojování stává zlovykem, kterého se jen obtížně zbavuje. Vzniká začarovaný kruh, dítě je více upozorňováno na svoji aktivitu, vidí silnou emoční odezvu okolí.

Příhodová a Koumarová (2009) uvádí, že ve své praxi se setkávají s masturbací jako důsledkem citové deprivace či taktilní deprivace. Autoerotika je pro řadu dětí určitým uklidňujícím rituálem před usnutím, může být také používána pro regulaci pocitů úzkosti a nejistoty (Cavanagh Johnson, 1993). Jindy může být reakcí na nudu (Trojan, 1993).

Cavanagh Johnson (1993, s. 434) uvádí jako měřítko „závažnosti“ sexuálních aktivit dětí, zda dítě aktivity zanechá na výzvu dospělého a zda se dítě naučí brát ohled na situaci (sexuální aktivitám se věnuje v soukromí).

Nutková, excesivní masturbace může být důsledkem špatné intimní hygieny či zánětu (Burdová, 2011). Pokud je tato příčina vyloučena, může být nutková masturbace důsledkem sexuálního zneužívání (Pöthe, 1996).

### **Přepis informací do tabulky:**

potvrzující informace	nové důvěryhodné inf.	rozpor	otázka
✓	+	-	?
3 informace	3 informace	1 informace	1 otázka

Diskuze rozporů a otázek ve dvojicích;

Diskuze nad otázkami v plénu.

### **Kazuistiky A, B, C**

Účastník si vybere jednu ze tří popsaných kazuistik. Čte si ji po stanovený čas. Po vypršení stanoveného času se pohybuje po místnosti, zastaví se s kolegou a shrne svými slovy, o čem četl (text nemá popisek text A, B, C). Pokud jsou jejich texty, které četli shodné, hledají dalšího kolegu.

Až se účastníci se stejným textem najdou, diskutují následující zadání:

- *Přemýšlejte nad potřebou dítěte, která toto chování spustila.*
- *Jak je možné tuto potřebu uspokojit sociálně přijatelnějším způsobem?*

**Text A****Vyprávění paní učitelky z mateřské školy**

*Pamatuji si dobře na několik dětí, s nimiž jsme sebeuspokojování více řešili. Ono se to v tom věku prostě objevuje hodně a hodně dětí si tak dělá hezky, když leží a nemůžou usnout, ale tyhle děti byly mnohem výraznější.*

*První si vybarvuji holčičku, takovou veselou, rozvernou. Ta, když se leželo na spinkání, měla zvyk se takhle těšit a tedy, dělalo jí to asi moc dobře, protože vzdychala a byla vždycky celá zadýchaná, zrudlá. . . jenže vzdychala opravdu hlasitě a měli jsme navíc takový starý postýlky, který neskutečně vrzaly. . . a tak děti hodně rušila. Takže to jsme musela nějak řešit. Ale ona tomu vlastně rozuměla a stačilo pak vždycky jí říct jménem a třeba ruce na peřinu a ona na mě mrkla a přestala. Tak to bylo vlastně tak nějak v pohodě. Náročné ale bylo, že moje kolegyně, která byla starší, pro děti v tomhle neměla pochopení. Hodně ji to zlobilo a byla tím zhnusená. . . Snažila jsem se jí tenkrát vysvětlit, že v tomhle věku jsou tyhle věci normální. . . ale moc to nepomohlo. Potom ještě, to bylo už v jiné školce, jsme měli besedy pro rodiče. A tam jsem jim tedy chvíli o té dětské sexualitě taky vyprávěla, aby to rodiče nezakazovali, ale jen nějak s pochopením odkázali do soukromí. . .*

**Text B****Vyprávění paní učitelky z mateřské školy**

*Zato druhá holčička, ta masturbovala spíš ve situacích, kdy prožívala velký stres. Ona byla celá hodně úzkostná. Nejčastěji to bylo třeba při převlékání v šatničce, než se šlo na procházku. . . když tam byl shon, děti křičely. . . tak si kolikrát strčila ruku do kalhot, nebo se tlačila na nějaký roh nebo hranu. . . a nějak se takhle uvolňovala. Na tu jsem nevolala, neupozorňovala. . . to by se jen ještě víc lekla. . . ale spíš jsem ji třeba poprosila, aby pomohla mladšímu dítěti a celkově jsem se snažila třeba, aby do šatničky šla později a nemusela tam dlouho být. . . ale taky, děti, některé si toho všímaly, a tak ji pozorovaly, protože přitom byla trochu mimo. . .*

**Text C****Vyprávění paní učitelky z mateřské školy**

*. . . A potom ještě jeden chlapeček, ten měl odklad. Ale tam to bylo jiné v tom, že on chtěl, aby se na něj děti dívaly. A nebylo to při spaní, ale třeba v umývárně, na záchodech. . . ukazoval se dětem – holčičkám, ale často i klukům. . . to jsme potom musely*

*víc hlídat. . . a u něj jsem pak mluvila i s jeho maminkou. Ta mi řekla, že byl několikrát nějak zneužitý jiným klukem, už větším. . . že to řešili a že myslela, že už je to tím pryč. Ale nebylo, on si to takhle nějak znovu odehrával. To mi bylo líto, že nám to rodiče neřekli – protože bychom dávaly víc pozor a děti před tím ochránily. Po tom rozhovoru jsem jednou s dětmi v kruhu řešila záměrně, co dělat, když nám někdo dělá něco, co se nám nelíbí. Když mi někdo ubližuje, nebo třeba mě hladí a já to nechci. Aby věděly, že jejich tělo je jejich a mohou říci „ne“.*

*Jinak jsem se s dětmi snažila o tom uspokojování mluvit spíš někdy chvíličku o samotě, aby věděly, že to není špatně, ale že při tom nemají nikoho rušit. . . spíš někde o samotě.*

1. Skupina nejprve diskutuje možnosti.
2. Přiřazuje k nabídce, kterou vidí napsanou na tabuli:
  - *potřeba regulovat napětí, stres;*
  - *potřeba trauma "odžít", případně pokud možno pomocí terapie uzdravit;*
  - *uspávací zvyk.*

**Návrat k otázkám** – ale odpovídáme ve sloupci: **PO ČTENÍ**

dvojice – sdílení, shod a rozdílů, diskuze.

**Reflexe:**

### *Propustka*

Každý sám vyplní propustku:

*Napište 1–3 zásadní poznatky, které si odnáším do praxe k tomuto tématu.*

*Jakou mám otázku?*

## **Téma: „Úmrtí blízkého člověka“**

*Cíl lekce:*

- účastník si zvědomí svůj postoj ke smrti;
- ujasní si, jak je/ není pro něj obtížné mluvit o smrti s dětmi, kterým někdo blízký zemřel;
- seznámí se s příkladem toho, jak lze o smrti mluvit s dětmi (kazuistika);
- seznámí se se zásadami podpory žáka, kterému zemřel blízký člověk.

*Délka lekce:* 90 minut

**Evokace:**

Co podle vás mohou ukazovat následující čísla z výzkumu „*Patří smrt do výuky?*“ v němž jde o mapování názorů učitelů a rodičů?



**Řešení:****Hlavní zjištění – patří smrt do výuky?**

- Výsledky průzkumu ukazují, že se zařazením tematiky smrti a umírání do výuky na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií by souhlasilo 72 % učitelů a 57 % rodičů.
- Výrazně větší míra odporu tak panuje u dotázaných rodičů, mezi nimiž si více než 1/3 nepřeje, aby byly jejich děti ve škole s problematikou smrti a umírání blíže seznamovány.

Zdroj: STEM/MARK (červen 2021)

Otázka: Kdy jsem se ve své praxi setkala/a s tématem smrti? Měl/a jsem dost informací o tom, jak mám tuto situaci řešit?

- volné psaní;
- sdílení ve dvojicích.

**Uvědomění:****Čtení textu metodou: Poslední slovo patří mně – příklad z praxe**

*Text A (Vyprávění pana učitele 1. stupně)*

*Dozvěděl jsem se to (že žákovi 1. třídy zemřel otec při autonehodě) okamžitě potom, když se to stalo. Myslím, že to byl víkend, takže hned v pondělí jsem to věděl, chlapeček samozřejmě nepřišel. . . To jsem učil ve vsi, takže tam se to rozneslo rychle. A opravdu ten chlapeček přišel přibližně po třech dnech do školy, když ten pohřeb proběhl, tak potom přišel do školy. . . Byl takovej jako zamlkej, ne tak úplně mezi vrstevníkama, ale spíš jako ve vztahu k dospělým, že nevěděl, jak to uchopit. A bylo pro něj tak jako hrozný, když měl někdo tendenci ho jako litovat, tak se v tom nějak babrat a pořád k tomu mluvit. . . Tak tohle. Ale tak jsem nějak byl ve styku s ním do devátý třídy, než vyšel. A srovnal se s tím naprosto obdivuhodně, byl schopný o tom mluvit a přišlo mu až to, že se ho tak netýká. Že to bylo brzo, v šesti letech, takže neměl pocit, že ho to nějak zasáhlo. Ale bylo tam vidět to úzkostný. . . ladění. Třeba fixace na matku výraznější, že třeba když řekla, že pro něj přijde po obědě a nestála tam po tom obědě, tak byl takovej jako nešťastnej, takovej v obavách. . . Jinak myslím, že ne. . .*

*V: A s těma dětma ve třídě jste o tom mluvili nějak? Jak to probíhalo?*

**U:** Takže všechny děti se znaly. Takže všichni to taky věděli dopředu a přišli s tím hned v pondělí oni. Takže jsme se k tomu, co se teda přihodilo, co se stalo, a zase děti to spíš, než na tuhle situaci vztáhly na to, že jim zemřela babička, že znají někoho. . .

Ty malý, nemám zkušenost, že by o tom nechtěly mluvit, naopak že to ze sebe chrlí. Ale tady toho kluka se to dotklo niterně, tak byl takovej chvíli uzavřenej, ale opravdu komunikoval normálně, jenom k dospělejším byl odažitej, protože ty dospělí furt k němu šli a měli potřebu ho jako ohlazovat, a tak si ho jako extrémně všímat a myslím, že o to vůbec nestál. Je pravda, že když byl větší, jsme se k tomu nikdy nevrátili. Vždycky jen zmínil jako že taťka má výročí, ale nikdy se nevrátili k tomu, jak to prožíval, to ne. . .

**V:** A Vy jste mu nějak kondoloval nebo někdo na tý škole?

**U:** Takhle ne, vedení se třeba účastnilo pohřbu, ale nebylo to, že by jemu někdo vyjadřoval nějakou soustrast, to zas ne a nějak si nemyslím, že to děti takhle mají, že to dovedou takhle pojmut, co to je. . .

## Text B

**U:** Mně shodou okolností umřel táta, když mi bylo osm. A tak vím, úplně, jak mi bylo nepříjemný . . . bylo to nečekaný úmrtí a bylo mi nepříjemný, že každý mě má za takovýho jako chudáčka. Ta lítost není extra dobrý. . . .

**V:** A Vám nějak pomohli ve škole nebo pamatujete si, jak to bylo?

**U:** To bylo ještě před listopadem, takže to bylo, že se o tom jako zmínili v tý škole. . . Ale taky jsem měl pocit, že to jde všechno jako mimo mne. Takže to si nevybavuju, že by se o tom nějak mluvilo. Víم jenom že, (úsměšek) že ty, který jsem neměl moc rád (zasmání), tak byli takový najednou jako vstřícnější, a já mám takovou jako intuici, že vycítím takovou tu faleš, a jako to malý dítě mě to hrozně štvalo, že jim tohle jako nemůžu uvěřit, takže to mi vadilo v tomhle. . . A spolužáci se normálně zeptali, co se stalo, nebo tak normálně zkonstatovali: „Tobě zemřel táta“, tak takový, ale šlo se dál, a jak byly ty hry, tak se to jako smázlo a člověk na to nezapomněl, ale tak to zasunul. . . některý věci jsem objevil až jako v dospělosti, že mu dochází, že jako přemejšlí, dostane se do podobný situace. . . tady to. . . (odmlčení)

Jako od těch lidí, který jsem na tý škole měl rád, tak mi to nevadilo, to mi bylo příjemný, ten jejich zájem, ale od těch, k nimž jsem neměl blízký vztah, tak mi to bylo opravdu jako nepříjemný a myslím jsem si a možná si to myslím pořád, že tyhle lidi se do toho nemají plést. Že ke mně nemají blízko, tak nemají tohle. . .

**V:** Hm, že jako je to takový soukromý, nebo intimní, že. . .

**U:** Jo, že mám chuť o tom mluvit s lidmi, kteří jsou mi prostě nějak citově nakloněný, ale ty, který nemám jako – občas se jako pozdravíme a jdeme dál, tak ne. . .

*Jinak jako, ještě jsem vám chtěl. . . Třeba když jsme měli výuku osobnostně dramatické výchovy, tak se občas stalo, že si děti zvolily scénku o tom pohřbu, nebo jako smuteční události – no většinou pohřeb, že . . . to mě překvapilo, v tu chvíli, že všechno statní bylo do legrace, tak v tuhle chvíli jsem věděl, že to je vážná situace, tak se dokázaly zklidnit a najednou zahrát na tu smutnou notu, že mám pocit, že i když ty děti o tom nemluví, tak ví, že to není žádná veselá věc. . . a vzápětí umí udělat jakoby “stop” a k té veselosti se jako vrátit. . .*

*Spíš je takový. . . Když se ty okolo v tom jako babraj v nějakých pocitech . . . takže když se to vezme zpříma nějakou podporou, jak jste říkala, nebo zeptám se, jak se má, a on jako dobrý možná naznačím, že kdyby byl zájem. . . Tak jako se ptám a že vždycky tyhle věci zůstanou mezi náma. . . takže. . . (odmlčení).*

## **Reflexe:**

### **Bod zlomu.**

Účastník utřídí výroky na škálu jako na teploměru, na bod zlomu přiřadí takové výroky, o kterých si není jistý, zda s nimi souhlasí či ne.

Výroky:

1. Učitel by měl počkat, až si dítě řekne o podporu nebo pomoc.
2. Pokud učitel nedostal oficiální zprávu o úmrtí v rodině žáka, neměl by nic dělat.
3. Pokud se učitel dozví, že žákovi zemřel rodič nebo blízký příbuzný, měl by rodinu kontaktovat a zprávu si citlivě ověřit.
4. Je důležité žáku vyjádřit svou účast.
5. Když se dítě vrátí do školy, je dobré dělat jakoby nic a vyhýbat se všem zmínkám o smrti, rodině, případně dalších zraňujících tématech.
6. Učitel by měl brát ohled na náročnou situaci žáka, je vhodně probrat možnou podporu a úlevy. Pomáhá i časový plán případných úlev (např. neklasifikování písemných zkoušek apod.).
7. Pohřeb je soukromá záležitost rodiny, není vhodné ji v té době kontaktovat.
8. Další učitel či škola, ke kterému žák přechází, by měl dostat zprávu o tom, že ztratil blízkého člena rodiny.
9. O smrti v rodině žáka by se ve škole/ve třídě nemělo mluvit.

Uspořádání výroků si porovnají účastníci ve dvojicích či trojicích.

Následuje společná diskuze nad top pěti výroky, které charakterizují základní postoje, které by měl učitel v praxi zastávat, aby dětem pomohl zvládat tuto těžkou situaci. Lze následně porovnat s doporučenými čtyřmi klíčovými okamžiky dle Hollanda (2016) uvedenými v části *Téma smrti intervenčně*.

## Zamyšlení nad svým postojem ke smrti

Jiným způsobem expozice, který využíváme, je mapování historie svých zkušeností, od kterých se odvíjejí naše postoje. V tomto příkladu se soustředíme na postoj ke smrti, ale může se vztahovat i k jiným tématům.

Jak se v průběhu Vašeho života měnilo Vaše porozumění a postoj ke smrti?

- Napište hlavní události, osoby, knihy, filmy. . . cokoli, co Váš postoj ovlivnilo.
- Můžete si nakreslit časovou osu, nebo křivku, vyznačit to na ní.
- Co Vám pomáhalo, co bylo těžké, co byste chtěl/a, aby bylo jinak? Co by Vám mohlo tenkrát pomoci?

## Filozofie pro děti a kontroverzní témata

Lukáš Laibrť

Filozofie pro děti (Philosophy for Children, P4C) je pedagogický přístup, který je rozvíjen od šedesátých let 20. století na základě aktivit profesora Matthew Lipmana (profesor logiky a estetiky na Kolumbijské univerzitě v New Yorku) a jeho kolegů (Bauman, 2013). Cílem „filozofování“ je v tomto pedagogickém přístupu, jak uvádí Bauman (2013, s. 9) „vést k tomu, abychom si lépe všímali světa kolem sebe, zajímali se o něj, lépe vycházeli s ostatními, lépe přemýšleli a rozhodovali se, tj. výchova pro život v demokratické společnosti skrze rozvoj sociálních dovedností, a především skrze rozvoj myšlení.“ Právě toto „filozofování“ ve Filozofii pro děti znamená přemýšlet o věcech, které jsou člověku blízké a pro jeho život důležité, zároveň kontroverzní a vyvolávající otázky. Přistupovat k nějakému problému filozoficky znamená, že se neobejde bez přemýšlení a reflexe (včetně přemýšlení o tom, jak přemýšlíme), bez kritičnosti a sebekritičnosti, ale ani bez tvořivosti. Filozofie se pokouší vidět problémy v celku a souvislostech, dokáže propojit svět umění, náboženství, humanitních oborů i přírodních věd. Také nám filozofie nabízí otázky vedoucí k zamyšlení, vede k hlubšímu vhledu i nadhledu (Bauman, 2013).

Program Filozofie pro děti chce dětem (ale i dospělým) nabídnout pomoci rozvíjet samotné a kritické myšlení. Od ostatních programů, které se věnují stejnému cíli, se odlišuje tím, že se pokouší skloubit rozvoj kritického myšlení s myšlením tvořivým a současně angažovaným (pečujícím, nelhostejným k diskutovanému problému, k průběhu diskuse i jejím účastníkům). Děti se v diskuzi učí nejen správně logicky uvažovat, tvořit a formulovat otázky a solidně argumentovat, ale také respektovat ostatní a také, že uvažování nevyklučuje spolupráci (Bauman, 2013). Nejde zde tedy o debatu (poražení druhých svými argumenty), ale o společné hledání (inquiry) v diskuzi. Podstatou „filozofování“ v tomto programu je tedy bytostná touha a úsilí hledat a nalézat odpovědi, formulovat nové otázky pro

nové situace a kontexty, a to ne o samotě, ale v dialogu s druhými. Tento dialog chápeme ve Filozofii pro děti jako diskuzi, ve které účastníci dokážou překonat pouhou snahu o sdělení a výměnu svých názorů, ale zapojují se s cílem přispět ke společnému cíli, tj. hledat odpověď na otázku, která je ve středu zájmu. Jak uvádí Bauman (2013, s. 13), „každý dialog může být považován za diskusi, ale ne každou diskusi považujeme za dialog.“ Filozofický dialog má dvě specifika. Prvním je, že je dialogem přirozeným nikoliv iluzivním – není pouze dialogem „jako“, kdy učitel klade otázky, na které zná předem odpověď a chce ji slyšet od žáka. Při hledání odpovědi na filozofickou otázku žádný z účastníků nemůže říct, že zná vyčerpávající odpověď. Druhým je, že ačkoliv se poznání prohlubuje, tak filozofický dialog „nikdy nekončí“. Vždy se může objevit nějaké zpochybnění či vyvrácení předchozího tvrzení. Pokud vezmeme v potaz, že dialog je vnímán jako prostředek rozvoje myšlení, tak dochází k tomu, že žák si z hodiny Filozofie pro děti odnáší daleko více otázek než odpovědí, je velmi pozitivní a důležité. Právě díky filozofickému zkoumání se děti učí vnímat svět kolem sebe jako nesamozřejmý a plný otazníků (Bauman, 2013).

Abychom dosáhli toho, že dojde k naplnění výše zmíněných cílů, je klíčové transformovat třídu (skupinu) v tzv. hledající společenství (community of inquiry), tedy vytvoření prostoru pro dialog vzájemně se respektujících partnerů. Zde je důležitá role pedagoga, kterou můžeme popsat jako roli facilitátora, tedy někoho, kdo celý proces usnadňuje, ale není však jeho obsahovým „tahounem“ (Bauman, 2013). Pedagog v roli facilitátora má mimo další tři důležité úkoly. Za prvé vybírá vhodný didaktický text či jiný didaktický prostředek (vnější motivace) navozující filozofické otázky/problémy/pojmy. Druhým úkolem je udržení disciplíny, a to kognitivní (např. upozornění na logickou chybu apod.), sociální (např. respektování stanovených pravidel, možnost udělat chybu a další) a v neposlední řadě disciplínu vlastní (např. umožňuje aktivitu žákům, nepřebírá odpovědnost za výsledek, neprosazuje vlastní názor apod.) – je autoritou organizační, nikoli ideologickou. Posledním z důležitých úkolů pedagoga v roli facilitátora je, že pomáhá žákům k tomu, aby diskuze a společné hledání šlo, co nejvíce do hloubky – vhodně zvolenými otázkami odkrývá další možné pohledy na diskutovaný problém a rozšiřuje jeho vnímání o nové aspekty (Bauman, 2013).

Základem klasického setkání Filozofie pro děti je společné čtení příběhu (můžeme zvolit i jiný motiv, např. obraz, video, hudbu aj.), který odráží nejrůznější problémy a otvírá různá témata (např. smrt, sexualita, násilí aj). Tímto vzbuzujeme zájem zamyslet se nad takovými problémy/tématy a klást si další otázky. Příběh čte skupina společně, každý jednu větu či malý odstavec. Po společném přečtení mají děti (i dospělí) čas na formulaci své otázky (např. Jak vypadá hraní si spolu?, Proč je tam skřítek, když jsou v říši lidí?, Můžeme lhát mamce a taťkovi? apod.).

Zde je nutné zmínit, že ne každá otázka je vhodná pro diskuzi, tedy je otázkou filozofickou. Velice často se můžeme setkat s uzavřenými otázkami či otázkami na které bude lepší hledat odpověď jinou formou (např. vyhledáním v encyklopedii či na internetu, pozorováním přírody, či vyhledáním v textu nebo můžeme na otázku znát již odpověď aj.) než je diskuze. Pro identifikaci filozofické otázky (vhodné otázky pro diskuzi) nám může pomoci několik kritérií. Je-li otázka blízká člověku, pro člověka důležitá a je diskutabilní (kontroverzní), tak můžeme říct, že je to vhodná otázka pro diskuzi. Zde je potřeba si uvědomit, že některé otázky mohou pro děti splňovat tyto kritéria, ale pro dospělé je již splňovat nemusí. Nicméně některá témata jsou jistě kontroverzní tedy diskutabilní v jakémkoliv věku. Otázky následně zapisují děti samy na tabuli a připisují k ní své jméno. Po zapsání otázky proběhne společný výběr a následné řešení otázky v podobě diskuze (dialogu) hledajícího společenství (Macků & Laibrt, 2013).

### Ukázky z proběhlých diskuzí

Realizace diskuzí probíhala na 1. stupni alternativní základní školy se skupinou 11 dětí. Tato skupina byla složena z žáků (chlapců a dívek) od 1. do 5. třídy. Použitým didaktickým textem byl příběh Romana, který je předposledním příběhem z řady „Filozofie pro děti: prevence násilí“. Konkrétně jsme pracovali s následující částí příběhu:

*“Uličku, ve které jsem se ocitla, jsem poznala okamžitě. Byla to ulice Na Schodech. Předemnou byl obchod Alberta Kolára. Poněkud obtloustlý a stále špinavý pan Kolár byl v naší vesnici opravářem kol. Byl trochu nahluchlý a nikdy nemluvil. Ne. Albert Kolár – už od narození – jen bručel. Všechny děti z okolí dostaly stejný zákaz: nepřibližovat se ke starému Kolárovi bez doprovodu někoho dospělého. Protože, jak se šušovalo, pan Kolár se – lepil na lidi. Příliš lepil. A co mohlo být nepříjemnějšího než přilepit se, když o to člověk vůbec nestojí?”. (Côté, & Sasseville, 2011, s. 41)*

Ze všech otázek, které děti vymyslely, byla nakonec vybrána tato:

*Byl Albert od lepidla nebo objímal tak nepříjemně, až měl/a pocit, že se přilepí?*

Na začátek diskuze se děti zeptaly, zda měl tedy Albert na sobě lepidlo? Z toho vyplývá, že nejprve byl kladen důraz na první část otázky. Následná odpověď, nad kterou se celé společenství shodlo, byla, že možná měl na sobě lepidlo, ale důležité je, zda byl celý od lepidla nebo jen jeho část. Jedno z důležitých tvrzení bylo, že měl lepidlo na celé své osobě, možná ze zvyku, aby se mohl přilepit na ostatní. S tímto tvrzením byla celá skupina prozatím spokojena.

Další, co děti zajímalo, bylo, zda objímal nepříjemně? Bez lepidla. Výsledkem dlouhé diskuze nad otázkou byla společná shoda, že Albert objímal nepříjemně. Následně děti tvořily seznam, co musí člověk splňovat, aby jeho obejmutí (objetí)

bylo nepříjemné (tedy kritéria pro posouzení daných situací). Důležitá výsledná kritéria nepříjemného obejmutí: zda člověk smrdí, zda to bolí, zda ho nesnáším (tedy oblíbenost daného člověka) a zda je to dětské či trapné. . . Diskuze při stanovování seznamu byla velmi napjatá, živá a děti se navzájem překřikovaly při vyjasňování si jednotlivých kritérií.

Výsledný seznam, byť se může zdát krátký, je výsledkem poměrně náročného procesu, který byl složitý hlavně v udržení disciplíny ve všech směrech a dodržování stanovených pravidel.

Dalším motivem či inspirací pro pokládání a formulování otázek je volné téma proběhlých dní či různé zážitky dětí. Příkladem je diskuze nad čtením knihy věnované vztahové a sexuální výchově.

Děti mají v třídní knihovně „Růžovou knížku“, která pojednává o dospívání a sexualitě. Zatím o ni měly zájem zejména dívky (chlapce zajímala převážně za účelem vtípků). Poutá dětskou pozornost, a tak se jednoho dne mezi volnými otázkami objevila i otázka:

*Budeme nikdy (ukázalo se, že je myšleno někdy) číst „Růžovou knížku“?*

Na začátku této diskuze jsme si potřebovali vyjasnit některá slova (pojmy). Nejprve jsme řešili slovo „nikdy“. Tedy jak jej máme chápat. Došli jsme k závěru, že slovo nikdy = nebude to, a slovo někdy = bude to, ale nevíme kdy.

Dalším důležitým slovem pro vyjasnění, bylo slovo „číst“, zde je chápat jako probírat či listovat. Následně jsme si položili otázku, proč vlastně číst v této knížce a proč ne.

Děti navrhly abychom hledaly důvody (argumenty) pro i proti a vytvořily již ověřený seznam. Důvody pro ano: zajímavá, obrázky, můžu se něco dozvědět, sex, vtipný, nahatý. Důvody pro ne: nechutný, stydím se, nechci.

Celá diskuze byla soustředěná a napínavá. Dívky odvážně a otevřeně sdělovaly své důvody pro četbu knihy a velice se zajímaly o myšlenky a názory chlapců. Ti se vše snažili zlehčovat a vtipnými komentáři zakrývat svůj ostych nad těmito tématy společně přemýšlet.

Výsledkem byla shoda, že chceme v knize číst, protože chceme vědět víc a chceme o tématech vztahových k sexualitě diskutovat, protože patří nebo budou patřit do našeho života. Chlapci přistoupili na možnost diskutovat ne o tématech z „Růžové knihy“, ale řešit právě ony důvody proč tuto knihu číst. Připustili, že témata v knize jsou důležité, ale potřebují je z počátku probírat spíše mezi dalšími chlapci bez dívek.





---

## Závěrem

---

V předložené publikaci jsme se snažili o komplexní uchopení náročných témat, se kterými se učitel v praxi setká, která jsou přirozenou součástí našich životů a která takto celistvě doposud nikdy nebyla publikována.

Jsou to témata vztahující se ke smrti a smrtelnosti, intimitě a sexualitě a k vyrovnávání se s odlišnostmi. Věnujeme jim pozornost, protože nás vyzývají k přijetí skutečností, které k životu patří a formulaci svých úvah a postojů. Mohou se stát cestou k osobnostnímu růstu a kultivaci naší osobnosti. A i tyto nelehké výzvy vnímáme jako nedílnou součást pregraduální přípravy učitelů.

Nejprve je téma teoreticky ukotveno, následně je čtenář vtažen do tématu skrze sdílený příběh z praxe, který je reflektován. Dále text obsahuje konkrétní materiály, které využíváme ve výuce našich studujících oborů Učitelství pro MŠ a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Chceme tím nejen inspirovat případné zájemce o otevírání náročných témat ve školním prostředí, ale také otevřít diskuzi s ostatními vzdělavateli budoucích učitelů.

Budeme rádi, pokud knížka najde své čtenáře, pokud pomůže jak našim studentům, tak učitelům z praxe při řešení náročných témat ve školní realitě, ale i pokud bude ostatní podněcovat k diskuzi, sdílení dalších zkušeností.

Kolektiv autorů



---

## Seznam použité literatury

---

- Bauman, P. (2013). *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí: teorie a metodika, aktivity pro rozvoj myšlení*. Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti.
- Bedrošová, M., Hlavová, R., Macháčková, H., Dědková, L., & Šmahel, D. (2018). *České děti a dospívající na internetu: Zpráva z výzkumu na základních a středních školách. Projekt EU Kids Online IV – Česká republika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Badegruber, B. & Pirkl, F. (2000). *Příběhy pomáhají s problémy*. Portál.
- Bowlby, J. (2013). *Ztráta*. Portál.
- Burdová, I. (2011). *Jak s dětmi mluvit o sexu, manželství a rodičovství*. Kartuziánské nakladatelství.
- Cleveová, E. (2004). *Drž tátu za ruku; krizová terapie s dvouletým chlapcem*. NLN.
- Crawford, A., Saul E. W., Mathews, S., Makinster, J. (2005). *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. The International Debate Education Association, New York.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada.
- Dunovský, J. (1999). *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Grada Publishing.
- Dudová, I. (2013). Smutek a truchlení dítěte. *Pediatrie pro praxi*, 14(4), 248–251. Dostupné z <http://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2013/04/10.pdf>
- Emmerson, L. (2015). *SRE – the Evidence. Sex Education Forum: Evidence Briefing*. Dostupné z <https://www.sexeducationforum.org.uk/sites/default/files/field/attachment/SRE%20-%20the%20evidence%20-%20March%202015.pdf>
- Forrest, S. (2018). Sexualities, Identities and Equal Rights: The Making and Remaking of Sexualities. In Cole, M. (Ed.), *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Disability and Social Class* (4th ed.) (pp. 131–154). New York: Routledge.
- Freud, S. (2002). *Spisy z let 1913–1917*. Psychoanalytické nakladatelství.
- Goldman, L. (2015). *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Portál.
- Heath, M. A., & Cole, B. V. (2011). Strengthening classroom emotional support for children following a family member's death. *School Psychology International*, 33(3), 243–262.

- Holland, J. (2008). How school can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 411–424.
- Holland, J. (2016). *Responding to loss and bereavement in schools*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Janiš, K. (2020). Aktuálnost a realizace sexuální výchovy. In M. Mitlöhner, Z. Prouzová (Eds.). *28. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice: sborník referátů* (pp. 37–42). Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, z. s.
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Slon.
- Johnson, T. C. (1993). Assessment of Sexual Behavior Problems in Preschool-Aged and Latency-Aged Children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2(3), 431–449. doi:10.1016/s1056-4993(18)30550-9
- Jung, C. G. (2022). *Vývoj osobnosti*. Portál.
- Kaestle, Christine. E. & Katherine R. Allen, (2011). The Role of Masturbation in Healthy Sexual Development: Perceptions of Young Adults. *Archives of Sexual Behavior*, 40(5), s. 983–994.
- Kast, V. (2015). *Truchlení*. Portál.
- Kastová, V. (2010). *Krize a tvořivý přístup k ní*. Portál.
- Kübler-Ross, E. (1993). *O smrti a umírání*. Arnika.
- Kubíčková, N. (2001). *Zármutek a pomoc pozůstalým*. Nakladatelství ISV.
- Krišová, D. & Poláčková, M. (2023). *Děti to chtějí vědět taky*. Konstent.
- Látalová, K., Kamarádová, D., & Praško, J. (2013). Komplikované truchlení a jeho léčba. *Psychiatrie*, 17(4), 181–188.
- Loučka, M. & Vančura, J. (2011). Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty. *Československá psychologie*, LV(1), 38–48.
- Macků, R. & Laibrt, L. (Eds.). (2013). *Kurzy rozvoje myšlení – pracovní sešit*. TF JU v Českých Budějovicích.
- Mácová, K. (2022). *Kontroverzní témata ve výuce občanského a společenskovedního základu*. [Diplomová práce]. Pedagogická fakulta JU.
- Mahon, M. M., Goldberg, R., L., & Washington, S. K. (1999). Discussing death in the classroom. Beliefs and experiences of educators and education students. *OMEGA*, 39(2), 99–121.
- Mason, S., Woolley, R. (2019). *Relationships and Sex Education 3–11: Supporting Children's Development and Well-being* (2nd edition). Bloomsbury Academic.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.
- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1997). *Radosti a strasti prarodičů aneb Když máme vnoučata*. Grada Publishing, a. s.

- Pavličková, M. (2023). *Vztahová a sexuální výchova na druhém stupni základních škol*. [Diplomová práce]. Pedagogická fakulta JU.
- Pešáková, K., Čechovská, L., Havlíková, P., Kvapilová, K., Bartáková, E. & Čechovská, D. (2018). *Školka pro mě. Jak si užít školku zábavně a citlivě*. NESEHNUTÍ.
- Pöthe, Peter. (1996). *Dítě v ohrožení*. G plus G.
- Pöthe, P. (2020). *Síla nevysloveného: příběhy z psychoterapie dětí a dospívajících*. Portál.
- Plachá, V. (2021). *Zkušenosti učitelů s výchovou vztahující se ke smrti*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Psychoterapeutický intervenční team a Pracovní skupina pro vytváření standardů psychosociální krizové pomoci a spolupráce při MV – generálním ředitelství Hasičského záchranného sboru ČR, (2011). *Když se stane neštěstí*. Dostupné z <http://www.policie.cz/soubor/kdyz-se-stane-nestesti-pdf.aspx>
- Příhodová, I. & Koumarová, L. (2009). Masturbační projevy v časném dětství a jejich diferenciální diagnostika. In *Pediatr. pro Praxi*; 10(2): 112–113.
- Říčan, P. (2021). *Cesta životem*. Portál.
- Sejbalová, P. & Martincová, J. (2020). *Děti ohrožené pornem a lovci na síti – výsledky průzkumu u dospívajících*. Babyonline, s r. o. Dostupné z <https://www.babyonline.cz/vysledky-sexualniho-pruzkumu>
- Sejbalová, P. & Martincová, J. (2021). Průzkum na téma: Děti ohrožené pornografií a on-line sexuálními agresory. *Psychiatrie pro praxi*. 22(e3): e34–e46.
- Slussareff, M. (2022). *Hry, sítě, porno: rodičovský průvodce džunglí digitálního dětství a puberty*. Jan Melvil Publishing.
- Spilková, J. (2013). Sexuologické problémy u dětí. In *Pediatric pro praxi*. 14(2): 78–80.
- STEM/MARK (2021). *Je smrt školou povinná?* Dostupné z <https://www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinna>
- Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch. & Walter, S. (2007) *Příručky RWCT, 1–8, Kritické myšlení*.
- STEM/MARK (2015). *Umírání a péče o nevyлéčitelně nemocné II*. Dostupné z <https://www.umirani.cz/data#komunikace>
- Stevenson, R. G. (2009). Educating adolescents about death, bereavement and coping. In D. E. Balk & C. A. Corr (Eds.), *Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping* (273–290). New York: Springer Publishing Company.
- Stretti, S., Kaňák, J., Drábek, T. & Kniha, M. (2014). *Děti a jejich sexualita*. C-Press.
- Špatenková, N. (2004). *Krize psychologický a sociologický fenomén*. Grada Publishing, a. s.
- Unis, B. D., Sällström, C. (2020). Adolescents' conceptions of learning and education about sex and relationships. *American Journal of Sexuality Education* 15(1), 25–52. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1617816>

- Hayden, T. L. (2008). *Spratek: příběh dítěte, které nikdo nemiloval*. Portál.
- Trojan, O. (2009). *Jak mluvit s dětmi o sexu: rádce pro rodiče a učitele*. Fragment, 2009.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Vítečková, M., Procházka, M., & Najmonová, M. (2018). Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace*, 28(2), 290–305.
- Vodáčková, D. (2010). Krizová intervence. In L. Krejčová & V. Mertin (Eds.), *Pedagogická intervence u žáků ZŠ* (s. 109–122). Walter Kluwer.
- Vodáčková, D. (2013). Několik návrhů, jak pracovat se školní třídou při náhlých traumatických událostech. In Kolektiv autorů. *Nástrahy dnešnej doby v kontexte školskej triedy* (C 1.4, s. 1–12). Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o.
- Vymětal, J. (2009). *Speciální psychoterapie*. Grada.
- Wass, H. (2004). A perspective on current state of death education. *Death Studies*, 28(4), 289–308.
- Winston's Wish. (nedatováno). *Schools information pack*. Dostupné z <https://winstonswish.myshopify.com/collections/free-downloadable-resources>
- Yalom, I. D. (2020). *Existenciální psychoterapie*. Portál.
- Žaloudíková, I. (2015). *Dětské pojetí smrti*. MuniPress.



# Přílohy

## Příloha 1 – Kvído – příběh v pěti dnech



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

INKLUZIVNÍ  
VZDĚLÁVÁNÍ

Společně to zvládneme – efektivní podpora a spolupráce ve škole  
CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000186

# Kvído

příběh v pěti dnech  
s otevřeným koncem

Na dalších stranách Tě čeká malý otevřený příběh o Kvídovi  
a také nějaké otázky na přemýšlení.

INKLUZIVNÍ  
VZDĚLÁVÁNÍ

Ještě než otočíš - jak si představuješ někoho, kdo se jmenuje KVÍDO?  
Napiš (a třeba i nakresli), jak vypadá, jaký je, kde bydlí, kdo jsou jeho rodiče...



**PÁTEK 5. KVĚTNA**

Kvído utíkal. Utíkal opravdu rychle. Školní batoh na jednom rameni, čepici s velkou bambulí v ruce, rozepnutá, vlající bunda.

“Holomku pitomej, táta by tě měl pořádně seřezat. Zatracený sídliště.”

Starý pán s holí jen těžko udržel rovnováhu, jak do něj Kvído narazil.

Bylo to divné. Kvído málokdy běžel. Běhání neměl rád. Svět se mu při něm míhal, narozdíl od chůze nemohl čmárat do notýsku. Tužky v batohu se mu lámaly, vodovky vysypávaly, tuš vylévala.

Doma byla jen babička Věra. Než ho stačila poslat s košem, zamknul se ve svém pokoji.

Dnes běžel tak rychle, že si nikdo nestačil všimnout slz v jeho očích.

**PONDĚLÍ 1. KVĚTNA**

Kvído miloval ten pocit inkoustového pera klouzajícího po papíru. Měkká tužka byla prima, štětec bral do ruky také rád, ale inkoustové pero, toho se prostě nemohl nasytit. List za listem papíru plnil čarami a elipsami.

- „Kvído, vynes prosím koš. Výtah zas nejede a na mne je těch osm pater hodně.“
- „Babi, kdy přijde máma?“
- „Má odpolední, to už budeš spát.“
- „Zejtra máme tělocvik, nevyprala bys mi prosím tepláky?“

Až dneska si Věra všimnula, jak Kvído nad notesem opírá špičku jazyka o horní ret, zatímco silné brýle pomalinku klouzají po kořeni nosu.

**ÚTERÝ 2. KVĚTNA**

- „Čus Kvídane, hustý tepláky...“
- „To ti dal fotřík svoje?“
- „Nechceš tam z každý strany máznout tři proužky křídou?“
- „Jsi blbej, nebo co? Kašli na něj, Kvído, je to naprostej pitomec.“

Kvído spíš šel než běžel. Přišlo mu, že s ostatními má společné jen to, že nesnášejí venkovní běhací těláky ve Stromovce. Popadl těžký kámen a hodil ho do louky za potok.

„Já tátu nemám, hňupové...“

Byl daleko za skupinkou. Nikdo si nemohl všimnout, že kámen doletěl o mnoho dál, než by ho dokázal hodit kdokoliv z jeho spolužáků.

**STŘEDA 3. KVĚTNA**

Kvído se během přestávky před matikou snažil dopočítat do sešitu úkol. Spíš domatlat, než dopočítat. Matiku nesnášel. Měl pocit, že je naprosto porouchaná kalkulačka. Vložíš příklad, vypadne cokoliv jiného, než správné řešení. Žákovská podle toho vypadala...

Najednou někdo zakopnul o jeho batoh.

- „Co děláš?“
- „Co? Zdrhám před Petrem. Promiň, Kvído, ale když tys ho měl tak blbě položen...“

Víčko láhve povolilo úplně.

Nikdo si nevšimnul, že uvnitř batohu ze špatně zavřené láhve vytéká šťáva do Kvídova skicáku a rozpjí dlouho budovaný svět velmi přesných geometrických tvarů.

**ČTVRTEK 4. KVĚTNA**

Kvído se poflakoal po sídlišti. Máma byla v práci, babička se svými třemi sestrami na kafi.

Po druhé straně ulice šla skupinka holek a něčemu se smála. Slyšel jen útržky jejich rozhovoru.

- „...přesně takovýho, jako je von, máme taky ve třídě... jsou všichni divný... se vždycky bojím, když...“
- „... u nás ve škole jednoho prej poslali do praktický školy... prej propadal, pral se...“
- „Jak, praktický?...“

Kvído vzteky nakopnul prázdnou plechovku od energetického nápoje. Nikdo si ale už nevšimnul, že ji sebral a hodil do kontejneru.

**PŘEČTENO? Pracuj nyní ještě chvíli sám.**

Do každého z pěti čtverců napiš nebo nakresli to pro Tebe důležité z každého Kvídova dne. Jedna věta je až až, jednoduchý obrázek funguje stejně dobře.

Co všechno ses dozvěděl o Kvídovi? Čeho sis na něm všimnul?

Bylo to jen krátké seznámení s Kvídem. Napadá Tě, čeho dalšího si na tomhle Kvídovi nikdo nevšimnul?

Co na Kvídově pětidenním příběhu Ti přijde uvěřitelné a co třeba ne?

**Dal sis práci nahlédnout do příběhu. Nyní je čas pracovat ve dvojici nebo malé skupince**

1. Prohlédněte si společně vaše poznámky na předchozí straně. Vaším úkolem bude nejprve přemýšlet o tom, co se Kvídovi mohlo přihodit v pátek.
2. Nyní se stáváte spisovatelským týmem a vaším úkolem bude vžít se do Kvída a napsat dva mikropříběhy - Kvídova sobota 6. května a Kvídova neděle 7. května. Kvída nyní znáte, je tedy na vás, jaké budou. Pracujte rychle, stručně, v bodech a heslech. Pište, jako byste sami byli Kvído.

**Nyní je čas diskutovat jako celá třída nebo větší skupina**

1. Kvídův týden by klidně mohl být tématem vyprávění různých lidí. Najde se mezi vámi někdo, kdo by měl chuť krátce odvyprávět Kvídův příběh třeba jako Kvído, Kvídova spolužačka, Kvídova maminka, starý pán z pátečního odpoledne? Použijte vaše poznámky na předchozí straně.
2. Přejde vám Kvído jiný? Dokážete říci, v čem?
3. Jací lidé vám přijdou jiní? A jací třeba divní? Dokážete říci, z čeho se tenhle váš pocit bere?
4. Všimli jste si někdy, jak se chováte, když jste sami a když jste ve skupince?
5. Jak vy sami hledáte cesty k lidem / spolužákům, kteří vám přijdou jiní?

Autoři: Jana Breníková  
Jana Kouřilová  
Lukáš Laibrt  
Marie Najmonová  
Markéta Pavlíčková  
Veronika Plachá  
Eva Svobodová  
Miluše Vítečková

Editorky: Veronika Plachá  
Miluše Vítečková

Vydalo nakladatelství: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,  
Pedagogická fakulta

Grafický návrh obálky: Karel Řepa

Sazba: Přemysl Rosa

Tisk: Tiskárna Protisk, s.r.o.

1. vydání

© Jana Breníková, Jana Kouřilová, Lukáš Laibrt, Marie Najmonová, Markéta Pavlíčková, Veronika Plachá, Eva Svobodová, Miluše Vítečková, 2023

© Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2023

ISBN 978-80-7694-021-5