

**Univerzita Karlova  
Filosofická fakulta  
Ústav etnologie**

**Diplomová práce  
Bc. Veronika Žáčková**

**Institucionální flexibilita mateřských škol ve vztahu  
k dětem cizinců**  
Institutional flexibility of nursery schools in relation to  
children of foreigners

Tímto bych chtěla především poděkovat své vedoucí práce PhDr. Barboře Půtové, Ph.D., Ph.D., Ph.D., za její ochotu, rady a velkou podporu. Mé velké díky patří Anně Vajašové, která se za mě v choulostivém prostoru mateřských škol zaručila, byla mi studnicí vědomostí, klíčovou informátorkou a lidskou oporou a bez ní by tato práce nevznikla. Dále bych pak chtěla poděkovat dalším pracovníkům mateřských škol, ve kterých jsem působila, především pak ředitelům za jejich ochotu mě do tříd vpustit a pedagogům a jejich asistentům za jejich ochotu se mnou kooperovat. Vděčná jsem i svým blízkým za jejich trpělivost a důvěru.

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

**Abstrakt:**

Předmětem diplomové práce bude analýza mateřských škol jako svébytné instituce zajišťující výchovu a vzdělávání dětí v předškolním věku. Zvláštní pozornost bude věnována ověření připravenosti českých mateřských škol na výchovu dětí cizinců. Cílem práce je odhalit limity a připravenost vybraných pražských mateřských škol na výchovu dětí pocházejících z odlišných kultur. Součástí práce bude vlastní terénní výzkum realizovaný prostřednictvím rozhovorů mezi učiteli a dětmi mateřských škol a zúčastněného pozorování.

**Klíčová slova:**

mateřská škol, institucionální analýza, děti cizinců, výchova, vzdělávání, pedagog, asistent pedagoga, instituce

**Abstract:**

The subject of the diploma thesis will be the analysis of nursery schools as an independent institution providing education and training of preschool children. Special attention will be paid to verifying the readiness of Czech nursery schools for the education of foreign children. The aim of the work is to reveal the limits and readiness of selected Prague nursery schools for the education of children from different cultures. Part of the work will be own field research carried out through interviews between teachers and children of kindergartens and participatory observation.

**Key words:**

nursery school, institutional analysis, children of foreigners, education, educationalist, teaching assistant, institution

## Obsah

ÚVOD .....	7
1. STŘETÁVÁNÍ KULTUR .....	10
2. ASISTENT PEDAGOGA.....	22
3. STATUS A ROLE PEDAGOGA A ASISTENTA .....	25
4. INSTITUCIONÁLNÍ ANALÝZA .....	32
5. RIZIKA SOCIÁLNÍ PATOLOGIE V KONTEXTU FUNGOVÁNÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL – ŠIKANA A STALKING ....	45
ZÁVĚR .....	57
BIBLIOGRAFIE.....	60
PŘÍLOHY .....	63

## Úvod

Předmětem diplomové práce je antropologicky koncipovaná deskripce a analýza mateřských škol jako edukativní instituce poskytující výchovu a vzdělávání dětí v předškolním věku. Na toto téma nepohlížím z pedagogické nebo psychologické perspektivy, ale přistupuji k němu jako k etnologicky a antropologicky relevantnímu problému. Transkulturně koncipované antropologické výzkumy totiž prokázaly, že výchova a vzdělávání dětí zásadním způsobem ovlivňuje průběh socializace a enkulturace. Zajišťuje transmisi kulturních prvků, formuje osobnost příslušníků dané kultury a posiluje solidaritu a integraci společnosti. Z této perspektivy lze označit instituci mateřské školy za klíčovou i v naší kultuře, neboť zajišťuje výchovu dětí od tří do šesti až sedmi let věku dítěte. Pokud to kapacita a podmínky mateřské školy umožní, jsou přijaty i o něco mladší děti. V České republice je povinností rodičů dítěte umístit ho jeden rok před školní docházkou do mateřské školy. Tento rok musí dítě „odchodit“ minimálně čtyři hodiny denně v dopoledních hodinách. Tato docházka je povinná a je zdarma. Stejně jako ve škole musí tento rok rodiče dokládat důvod nepřítomnosti dítěte. Pokud dítě nesplní povinnou předškolní docházku v určeném rozsahu, musí být přezkoušeno komisí, ve které zasednou minimálně dva lidé, zpravidla jeho pedagog a ředitel mateřské školy. Toto přezkoušení se koná i v případě individuálního předškolního vzdělávání. Z výše uvedených skutečností je zřejmé, jak významnou roli v životě dětí i jejich rodičů mateřská škola jako instituce sehrává.

Hlavním cílem diplomové práce je využít potenciál antropologické analýzy, konkrétně aplikace teorie statusů a rolí Ralpa Lintona (1936) a koncepci univerzální struktury institucí Bronisława Malinowského (1944), na fungování vybraných mateřských škol. Mezi dílčí cíle práce patří analýza adaptace dětí cizinců na české školství a kolektiv českých dětí. Diplomová práce se věnuje institucionální analýze mateřských škol z hlediska jejich (1) cílů, (2) personálu, (3) materiálně-technické základny a (4) systému norem. Prostřednictvím terénního výzkumu, založeného na zúčastněném pozorování a rozhovory s informátory, jsem se pokusila odhalit potenciál i limity specifického vzdělávacího prostředí, které se ve vztahu k dětem cizinců samozřejmě prohlubují.

K napsání práce mě motivovala jak aktuálnost tématu, tak můj dobrý přístup do terénu. V době otevřených hranic a volného pohybu lidí jsou migrace a život ve státech, které nejsou naší domovinou, celkem běžné. Dospělí si ve většině případů mohou vybrat místo, kde chtějí žít, a to se všemi problémy, které takový pobyt přináší. Děti cizinců jsou však takzvaně „hozeni do vody“ a musí se smířit s volbou svých rodičů. V terminologii německého filozofa Martina Heideggera (1927) jsou „vrženy“ do světa, neboť o svém osudu nemohou rozhodnout sami. Politika přístupu (nejen) k vlastním, ale i dětem cizinců, určuje jejich, ale i naši budoucnost. Vychováváme si budoucí občany a pracovní sílu. Z hlediska vývojové psychologie to, co v dětech „otiskne“ naše kultura do šesti let věku, je pro jejich další život stěžejní (Pugnerová, 2019). Hodnoty a normy, které v naší kultuře lidé sdílejí, se tak z velké části formují již v mateřské škole. Jedna z prvních zásadních fází socializace a enkulturace probíhá totiž právě v této instituci. Z této perspektivy je nezbytné vnímat důležitost mateřských škol, která je v mnoha ohledech podceňována. Především pro děti cizinců je mateřská škola více méně prvním kontaktem s cizí (českou) kulturou. Špatná zkušenost v prvních kontaktech s cizí kulturou může nezřídka vyvolat psychické problémy, jako jsou kulturní šok, pocit vykořenění, a špatné identity s kulturou, ve které dítě-cizinec žije. V nejzazším případě může taková situace vyvolat i sociopatické sklony nebo kulturní předsudky. V těchto případech velmi záleží na tom, v kolika letech bylo dítě vytrženo ze své domovské kultury, a také jaká byla „pravidla hry“ v jejich původní domorodé kultuře.

Mezi další cíle této práce patří zmapování prostředí českých mateřských škol a odhalení zásadních problémů ve fungování těchto institucí. Prostředí škol je závislé na mnoha předpisech i nepsaných pravidlech. Proto se pokusíme popsat a analyzovat postupy a opatření, kterými se musí mateřské školy řídit, a to jak z hlediska legislativy a práva tak veřejné správy. Pozornost budeme věnovat také deskripci a interpretaci úhlů pohledu respondentů a jeho aplikaci na problémy spjaté s fungováním mateřské školy. Budeme-li pohlížet na mateřskou školu jako na integrovaný systém, zjistíme, že zde existuje celá řada dysfunkčních prvků. Mateřskou školu totiž netvoří pouze učitelé a žáci, nýbrž také mnoho dalších vzájemně spjatých funkčních elementů. Uvnitř instituce za takovou složku můžeme označit ředitele a další administrativní pracovníky. Do této interní skupiny lze zařadit také rodiče. Mateřskou školu však výrazně ovlivňují také externí složky, jako jsou veřejná správa, pedagogičtí odborníci fungující ve struktuře školství, pedagogicko-psychologické poradny, školící pracovníci a další. Proto se diplomová práce detailněji zabývá institutem odborného asistenta. Asistenti



pedagoga tvoří speciální kategorii, kterou lze zařadit jak do interní, tak do externí oblasti fungování mateřské školy. V předškolním životě dětí cizinců je asistent pedagoga zásadním faktorem celého systému. V neposlední řadě je proto jedním z dílčích cílů diplomové práce odhalit složitý spletenec systémových vztahů existujících v mateřské škole a odhalit flexibilitu výchovné struktury ve vztahu k životu jak domorodých, tak cizineckých dětí.

Metody, které jsem využila při svém výzkumu mateřských škol, odrážejí do jisté míry specifiku daného terénu. Metodologickou páteří celé práce bylo účastněné pozorování a rozhovory s informátory. Prostřednictvím rozhovorů jsem se snažila nejen popsat a analyzovat systém fungování mateřských škol, ale také identifikovat klíčové dysfunkční prvky této instituce. Metoda volně strukturovaných rozhovorů realizovaných s učiteli přímo v prostorách mateřských škol, vtiskla mému výzkumu vysoký stupeň autenticity. V průběhu zúčastněného pozorování a při interakci s dětmi jsem se musela řídit především empatickou intuicí, neboť děti by mi jakékoliv nežádoucí chování či nátlak neodpustily. Byla jsem přímým svědkem mnoha incidentů, a to jak mezi dětmi samotnými, tak mezi dětmi a učiteli, či mezi učiteli a rodiči. Specifickou systémovou kategorií tvoří události a vztahy mezi pedagogy a jejich asistenty. Vzhledem k důležitosti pedagogického asistenta pro cizinecké děti bylo pozorování jejich činnosti a zapojení se do aktivit s těmito dětmi pro tuto práci velmi přínosné. Metodou sněhové koule jsem získala mnoho respondentů, které jsem v průběhu výzkumu postupně nenásilně informačně vytěžovala. Přirozená upovídanost předškolních pedagogů a vděčnost za zájem o jejich povolání mi v tom byla velmi nápomocná. Z velké části tedy stačilo často jen poslouchat rozhovory v kolektivu učitelů a následně je komparovat s terénním deníkem a dalšími dílčími poznatky. Výstupem výzkumu byla systémově koncipovaná institucionální analýza, v jejímž ohnisku stál rozbor cílů mateřských škol, jejich personálu, materiálně-technické základny a norem a pravidel. Přidanou hodnotou realizovaného výzkumu byla identifikace problémů, které jsou spojeny s fenoménem šikany, jíž považuji za negativní a stále více aktuální sociální jev.

## 1. Střetávání kultur

Antropologické teorie pracují od nepaměti s problémem střetávání a prolínání, odlišných kultur. S tím souvisí také konflikty civilizací a kultur. Ať již jsme příznivci jakékoliv teorie věnované vzniku a šíření kultur, je nepopíratelným faktem, že fenomén akulturace je aktuálním globálním tématem, které se v určitých oblastech světa stává stále více diskutovaným problémem. Nelze totiž popřít skutečnost, že lidská historie je plná válek a násilných konfliktů mezi různými sociálními skupinami a odlišnými kulturami. Náboženství, které k lidským kulturám esenciálně patří, v určitých pasážích svých posvátných knih dokonce k násilným konfliktům vyzývá. Nejen teritoriální expanze se ve výkladech posvátných textů považuje za Boží příkaz. Nicméně společný nepřítel je jedním z nejsilnějších pout pro vnitřní soudržnost skupiny i společnosti. Není tedy překvapující, že se objevují i teorie, podle nichž lidstvo bez nepřátel nemůže existovat. I pro to v mnoha kulturách lze nalézt přesvědčení, že co je jiné, je „nečisté“, a proto i nebezpečné. (Hofstede 2006, Douglasová 2014)

Úmyslné konflikty k lidským kulturám pravděpodobně patří, ale z určitého úhlu pohledu jsou možná mnohem zajímavější než neúmyslná nedorozumění. Podle mého názoru právě takové situace, kdy konfliktem není spor, nýbrž ono nedorozumění, mohou být krásným příkladem rozdílnosti kultur. Jeden z mých oblíbených příkladů takového „misunderstanding“ popsala Margaret Meadová ve svém díle *The American troops and the British community (1944)*, mezi britskou a americkou společností v dobách druhé světové války v souvislosti s procesem namlouvání. *„Podle anglických dívek byli američtí vojáci v průběhu namlouvání bez výjimky příliš útoční. Oproti tomu Američané považovali tato děvčata za příliš povolná a sexuálně 'odvázaná'. Meadová správně odhalila, že příčina tohoto rozporu souvisí s odlišným průběhem namlouvání ve Spojených státech a Velké Británii. V americké i anglické kultuře mají námluvy asi 30 různých etap, od oslovení a podání ruky až po pohlavní styk. Tyto etapy se ale liší svým pořadím. Ve Spojených státech stojí líbání už na pátém stupni. Mladí lidé zde líbání považují za nezávaznou seznamovací aktivitu, která má blízko k podání ruky a běžné konverzaci. Ve Velké Británii ale líbání přichází na řadu mnohem později – stojí až na 25. místě. Není tedy divu, že Angličanky považovaly americké vojáky, kteří poměrně brzy vyžadovali líbání, za příliš agresivní. Anglické dívky v této situaci zbývaly dvě možnosti – přerušit známost nebo 'přeskočit' ostatní stupně anglického seznamovacího rituálu a líbání povolit. Pokud dívka přijala alternativu líbání, ocitla se podle svých kulturních vzorů namlouvání velice blízko k*

*povolení pohlavního styku. Američan by se do této fáze namlouvání podle svého kulturního stereotypu propracoval až mnohem později. Proto také považuje dívku za příliš povolnou.”* (Mead in Soukup 2011: 468–487)

Ovšem ne vždy taková nedorozumění mohou plodit úsměvné historky. Často právě různé linie chápání a komunikace vyvěrající z odlišných kultur mohou být zdrojem pro vážnější a hlubší problém. Hofstede ve své knize *Softwary lidské mysli* cituje *Příběhy Hadži Baby z Isfahánu* od Jamese Moriera. Ten popisuje celý komplex mezikulturních nepochopení a nedorozumění příkladem z Teheránu, kde se měl sejít anglický velvyslanec s Íránským Šáhem: *„Když došlo na otázky etikety, vznikaly neustálé a nepřetržité obtíže. Elči (pozn. anglický velkvyslanec) se ukázal jako člověk, se kterým se ze všech smrtelníků dá nejméně snadno vyjít. Napřed, pokud jde o sezení. V den své audience u Šáha odmítl sedět na zemi a trval na tom, že tam bude mít židli. A ta, že musí být umístěna tak a tak daleko a nikoli dále od trůnu. Pak šlo o boty. Trval na tom, že si nechá boty a nepůjde po chodníku bosý. Navíc si odmítl vzít naše ponožky z rudé látky. Za třetí šlo o klobouk. Vyhlásil, že jej smekne, až bude králi skládat poklonu, a to přestože jsme jej ujistili, že odkrytí hlavu je činem velice nevhodným. A pak ještě, když šlo o oblečení, došlo k velmi hněvivé rozpravě. Z počátku se předpokládalo, že jemu a jeho doprovodu bude zasláno přiměřené oblečení, které by jejich osoby (jinak neslušně odhalené) zakrylo natolik, aby mohli být viděni králem. Ale on tento návrh s posměchem zamítl. Řekl, že předstoupí před Šáha Persie ve stejném oblečení, jaké nosí v přítomnosti svého vlastního panovníka.”* (Hofstede 2006: 241) Anglický velvyslanec tímto předvedl bravurní urážku hostitelské kultury a sebestřednost. Tento úryvek však zmiňuji z toho důvodu, že Hofstede toto *„trapné nedorozumění“* přirovnává k tomu, co dnes zažívají běžní turisté a jejich hostitelé, a také především k tomu, k čemu v současnosti dochází i mezi učiteli a přistěhovalými rodiči jejich žáků. (Hofstede 2006: 242)

Podle Hofstedeho jsou zdroje rozdílů mezi zeměmi a skupinami zakotveny v historii ve třech skupinách. První takovou skupinu identifikuje jako identitu jedince, ve které se sám sebe ptá, ke které kultuře patří. K odpovědi na tuto otázku ho mohou dovést tři indicie, a to jazyk, region, nebo zjevná identita. Identita ale nemusí a není základním prvkem národní nebo etnické kultury. Existují totiž sociální skupiny, které mezi sebou bojují, mají odlišnou kulturní identitu, ale přitom mohou sdílet tytéž hodnoty. Ve druhé skupině tedy pak nalezneme hodnoty jako neviditelný software mysli a s tím související třetí skupinu – instituce. Instituce pod sebou pak skrývají pravidla, zákony a organizace, což je na rozdíl od softwaru lidské mysli

viditelné (Hofstede 2006: 242–243). Jasně tedy tímto dokládá, nakolik ovlivňují instituce naši kulturu, ba co víc, mohou být zdrojem interkulturních konfliktů. Mateřská škola jako institucionální organizace ve vzdělávání (nejen) předškolních dětí je proto místem potenciálních interkulturních konfliktů, a to jak těch úmyslných, tak i těch neúmyslných.

Instituce navíc formují naši mysl a formování mysli malého dítěte je životně důležité nejen pro něj, ale i pro společnost jako takovou. Vědomí morálního jednání a morálka jako taková se formuje právě v předškolním a mladším školním věku (zpravidla do šesti let věku dítěte). Do té doby lze do dítěte vkládat normy a hodnoty a utvářet jeho morálního citění. Po tomto období již není možné dětské morální citění vnitřně modelovat. Z hlediska morálního vývoje po rozsáhlých výzkumech švýcarských předškolních a mladších školních dětí Jeana Piageta, rozlišuje tři základní stadia:

*„1. Předkonvenční, kdy se dítě přizpůsobuje pravidlům uloženým autoritou, aby se vyhnulo trestu nebo získalo odměnu. Morální hodnocení se zakládá na mínění autority.*

*2. Konvenční, kdy se jedinec na této úrovni snaží dodržovat pravidla a sociální normy, aby si zasloužil uznání jiných a udržel sociální řád.*

*3. Postkonvenční, kdy jsou pro jedince hlavní obecné zásady spravedlnosti, které by mohly být v rozporu s psaným zákonem či autoritou, avšak v nichž obstojí sám před sebou a převezme za ně zodpovědnost.“* (Pugnerová 2019: 52)

Na základě těchto stupňů a svých pozorování dospěl Piaget ve své *Psychologii dítěte* (2007) k rozdělení morálního citění ještě na heteronomní a autonomní. Morálka předškolního dítěte a mladšího školního dítěte je heteronomní, tedy determinovaná zvenku a řízena jinými lidmi – hlavně rodiči, příbuzní a učitelé. Vlastní jednání, stejně jako jednání druhých lidí je dítětem vyhodnoceno jako dobré, pokud bylo povoleno nebo schváleno autoritami a naopak. Dospělé autority tedy vytvářejí hodnoty a stanovují kritéria, co je dobré a co špatné, dítě samo o sobě toto zatím nepozná. Učitelé v těchto souvislostech mají silné slovo, např. se zde objevuje častý jev, kdy *„dítě vypracovává domácí úkoly zadané paní učitelkou a rodič mu chce poradit jiný pracovní postup, dítě brání postup paní učitelky, neboť ona je pro něj významnou autoritou, od které přejímá názory.“* (Piaget in Pugnerová 2019: 52–53)

V šedesátých letech dvacátého století Lawrence Kohlberg potvrdil tři stadia morálního vývoje a rozpracoval do každého stadia ještě dva podstupně. V prvním stupni je dítě orientováno na trest a poslušnost. Hodnocení jednání závisí na hmotných důsledcích – pokud je chování potrestáno, je dítětem vyhodnoceno jako špatné, naopak následuje-li odměna,

chování je považované za správné. Úmysl jednání zde není podstatný. Pokud se stane, že chování obecně považováno za špatné, je před dítětem nepotrestáno nebo naopak ještě odměněno, dítě ho považuje za správné. Druhý stupeň Kohlberg nazývá účelová orientace, kdy správné jednání je takové, které uspokojí vlastní potřebu. V tomto stupni dítě již vnímá určité mezilidské vztahy a rozdílné potřeby, nicméně jsou pro něj žádoucí pouze do té míry, kdy napomáhají jeho vlastní osobě. Navíc zde lze pozorovat urputnou snahu o naprostou rovnost. Třetí stupeň, který již spadá do konvenčního stadia, je orientace na souhlas ostatních. Zde je hlavní snahou dítěte vyhovět očekávání druhých a být především v jejich očích dobrým člověkem. Podřizuje se zde normám sociální skupiny, a to především rodiny a skupiny kamarádů, spolužákům apod. Oceňované vlastnosti jsou vlídnost a slušnost. Ve čtvrtém stupni se člověk orientuje na právo a pořádek, je tedy charakterizován tzv. právním pozitivismem. Tímto pojmem označujeme nekritické respektování platných právních předpisů, respektování autorit a důsledné plnění svých povinností. Jednání člověka je tedy posuzováno až technicky – správné je to, co odpovídá zákonu a individuální hodnocení zde chybí. Pátý stupeň vývoje morálky se zaměřuje na zákonné chování a sociální úmluvy. Cílem je dosáhnout co největšího užitku pro co nejvíce lidí a dítě, potažmo dospělý, již chápe, že zákon slouží jemu a ne on zákonu, což v jeho očích vede k větší spravedlnosti. Zajímavé je, že jedinec zde již dokáže rozeznat, kdy použití zákona povede k bezpráví, tzn. pojmy právo a zákon řádně rozeznává. Jedinec navíc chápe, že jeho normy a hodnoty jsou relativní a tedy směřuje své chování tak, aby došlo ke konsenzu. A konečně šestý stupeň nese název Orientace na všeobecně platné etické principy. Na tomto stupni podléhá jednání univerzálním principům spravedlnosti, lidské vzájemnosti, rovnosti práv a respektování důstojnosti každého člověka. Jedinec chápe důležitost vcítění se do druhého člověka a vzít v potaz jeho nároky a pohled na věc. Morálka už není na tomto stupni opřena o nic konkrétního, cítění je výhradně intuitivní. První a druhý stupeň morálního vývoje věkově odpovídá žákům mateřských škol. (Pugnerová 2019: 52–55)

Dalším výrazným jevem u dětí předškolního a mladšího školního věku je vysoká sugestibilita, tedy snadná ovlivnitelnost a přístupnost duševnímu vlivu druhého. U dětí platí, že čím mladší dítě je, tím více bývá ovlivnitelné. Mladší děti jsou sugestibilnější, ovlivnitelnější prostředím a názorem okolí. Převzaté představy a myšlenky se prosazují v prožívání, chování i fyziologii dítěte, a to jak prospěšným smyslu, tak i neprospěšným. Sugestibilita je zapříčiněna mimo jiné nedostatkem zkušeností u dítěte, které tak nemá ještě úplně pevné názory a lehce je mění pod vnějším vlivem. Realitou pak pro dítě je to, co říkají pro něj důležití lidé, tedy

z velké části i učitelé. Sugestibilita je tak jev, který podtrhuje význam obklopení předškolních a školních dětí zdravými vzory chování, a to i v podobě kvalitních učitelů. (Pugnerová 2019: 52–55)

*„Ve spojitosti se střetem kultur můžeme mluvit o řadě obvykle přítomných psychologických a sociálních procesů. Nejjednodušší formou střetu kultur je příchod cizince do nového kulturního prostředí.“* (Hofstede 2006: 243) Setkávání žáků mateřských škol s jejich etnickými protějšky musí být učiteli dobře zvládnuto především kvůli výše popsaným jevům – tvorba morálního citění a vysoká sugestibilita. Zároveň je třeba mít na mysli, že stejně jako v českých dětech utváří personál mateřské školy představu o jiných etnikách a cizincích, utváří obraz zároveň také v oněch dětech cizinců. To, že cizinecké děti dokonale napodobily české děti, ještě neznámá, že pochopily, co se právě děje. Tvorba morálního citění probíhá pomocí autorit, kdy učitel v mateřské škole bývá autoritou přirozenou. Nicméně v situaci, kdy dochází k rychlému přesunu z domovského státu a známé kultury do nového, tedy v tomto případě českého prostředí, může být dítě lehce zmatené, a pak pro něj učitel v mateřské škole autoritou být nemusí. Záleží také na kultuře, ze které dítě přichází. Během mého výzkumu do mateřské školy nastoupila čínská dívka v rychlém sledu událostí. Z Číny se svou rodinou přicestovala v neděli dopoledne a hned v pondělí ráno ji rodiče chtěli přivést do mateřské školy. I přes přesvědčování pedagogického personálu, aby holčičce nechali čas na adaptaci, ji hned v pondělí ráno opravdu přivedli. Byla velmi spořádaná, předem zjevně dobře připravená rodiči, absolutně respektovala autoritu učitelky, i když nerozuměla ani slovo. Když jsem se pak na její chování učitelek ptala, říkaly, že *„tohle u jiných národností není normální. Když nám cizinci nerozumí, trvá dlouho, než se přizpůsobí a trochu pochopí, jak to tady chodí, ale Asiati jsou hodně disciplinovaní.“* (respondentka č. 4 2019)

Cizinec při střetu s novou kulturou zažívá antropology dobře známý pojem – kulturní šok (Soukup, 2011). V raných fázích života si člověk osvojuje určité hodnoty, které se postupem času natolik zautomatizují, až jsou téměř nevědomé. Na těchto hodnotách jsou pak založeny vědomé projevy kultury, jako jsou například rituály či symboly. Snaživý cizinec může nastudovat a pokusit se osvojit si některé tyto povrchní projevy kultury, je ovšem nepravděpodobné, že by procítil hodnoty, na kterých jsou vnější projevy kultury založené. V jistém smyslu se tedy dospělý návštěvník cizí země navrací do duševního stavu dítěte, které se musí znovu učit základní věci a třeba i přehodnotit některé své postoje, což obvykle vede k pocitu rozhořčení, bezmoci a nepřátelství k novému prostředí. Pokud projde cizinec

kulturním šokem, nastává akulturace, kdy se pomalu naučí žít v nových podmínkách a přijme některé místní hodnoty. V poslední fázi přijímání nové kultury se původně cizinec stává domorodcem (Hofstede 2006: 243–244). Dítě-cizinec oproti dospělým cizincům tedy není v o moc horší situaci, protože jeho kulturní šok, vzhledem k ještě ne natolik zakořeněným hodnotám, které se teprve tvoří, nemusí být tak silný a domorodcem se dítě může stát dříve, než dospělý. Existuje však i jev ‚kulturní šok naruby‘, kdy cizinec, který úspěšně prošel procesem akulturace, se vrací zpět do své původní domoviny, například kvůli ukončení pracovního pobytu. Musí si pak zpět zvykat na hodnoty mateřského státu a přizpůsobují se zpět svému původnímu kulturnímu prostředí (Hofstede 2006: 245). V takovém případě dítě oproti dospělému již nemá žádné výhody.

Jisté psychologické procesy probíhají i na straně příslušníka hostitelské kultury. V první fázi obvykle hostitel prožívá zvědavost, kterou následuje etnocentrismus, který odkazuje k *„odvěké lidské tendenci poznávat, hodnotit a interpretovat svět pouze z perspektivy kultury vlastního společenství.“* (Soukup 2011: 127) Hostitelé posuzují návštěvníka a toto hodnocení bývá obvykle negativní. V etnocentrických představách je místní svět hostitele středem vesmíru. Překonáním etnocentrismu se hostitelé dostávají do přesvědčení polycentrismu, který zdůrazňuje, že cizince je třeba chápat měřítkem jejich kultury a hodnot. (Hofstede 2006: 245–246) Pokud se ale setkávání s cizinci ubírá opačným směrem než k ideje polycentrismu, může přerůst až v xenofobii a rasismus. Ten je pochopitelně nežádoucí pro obě strany a společnosti orámované rasismem a xenofobií jsou odsouzeny k velmi problematické spolupráci.

Xenofobie silně souvisí s etnocentrismem a vyjadřuje strach či úzkost z toho, kdo přichází z ciziny, nebo z něčeho cizího, co stojí mimo vlastní sociální útvar. Je základem různých nenávislných ideologií, jako např. fašismus, nacionalismus, ale i rasismus. Xenofobie je základem pro pronásledování cizinců a vytváření autonomních území, navíc se prohlubuje, když se společnosti ocitají v sociální, ekonomické či politické krizi, nebo v kritické či nesrozumitelné situaci, tedy i v situacích velkých změn. V těchto změnách je vše cizí v podstatě snadno definovatelným původcem nesnází, jelikož jak již bylo zmíněno výše, ‚jiné‘ je obecně považováno za ‚nebezpečné‘. (Šisková 2008: 12)

Rasismus je ideologie vycházející z xenofobie. Předpokládá fyzickou a duševní nerovnost ras, což je neutrální antropologický termín, který odkazuje k diferenciaci mezi lidskými plemy. Rasové odlišnosti pak rasismus považuje za rozhodující v dějinách a kultuře

lidstva. V rasových teoriích se setkáme s takovými výroky, které hlásají rozdělení lidstva na vyšší a nižší rasy. Ty vyšší jsou tvůrčími nositeli civilizace a pokroku, jsou tedy tímto určeny k vládnutí. Nižší rasy je třeba vést, jelikož disponují neschopností kulturní tvořivosti. Některé ortodoxní rasové teorie mají agresivní podobu a jejich projevy mají formu veřejně prosazovaných ideologií, dokonce i politického zřízení (apartheid apod.). Takový druh rasové nenávisti je snadno rozeznatelný i pro širokou veřejnost a existují pro ně právem použitelné termíny, např. hanobení, či rasové násilí. (Šišková 2008: 13)

České školství stále integruje děti-cizince především výukou českého jazyka a zvládnutím látky, kterou obsahuje český vzdělávací program. Přitom buď z části, anebo zcela opomíjí výchovu a podporu vývoje sociální a kulturní identity žáků (a to nejen těch cizineckých, ale i těch českých). Jak píše Šišková, *„když jsme se ve třídě zeptali, jestli mají děti ve třídě někoho z jiné než české kultury, odpověděly, že ne, a to i v případě, že s nimi do třídy chodila dívka z Ruska či Ukrajiny. O kamarádovi klidně řeknou, že je to Vietnamec, protože má šikmé oči. Teprve za půl hodiny se zezadu ozval hlas s tím, že chlapec je z Gruzie. Existují samozřejmě ale i pozitivní příklady, které však potvrzují výše zmíněné jako výjimka. Obecně to stále vypadá, jako bychom se báli o jiných kulturách v ČR či o jejich střetech hovořit, jako bychom v tom neviděli smysl, jako by se nás to netýkalo, nevíme, jak o nich hovořit.“* (Šišková 2008: 35) Takové tvrzení se s mými zkušenostmi už neshoduje. Nevím, zda to byla jen má šťastná ruka při výběru mateřských škol pro výzkum, či pouhá náhoda, nicméně ve třídách mateřských škol, kde jsem měla možnost se pohybovat, byly děti dobře seznámené s tím, že někteří jejich spolužáci nepocházejí z českého prostředí a otevřeně se o tom zde hovořilo. Ve třídách bylo každý týden určité téma, kolem kterého se odehrávaly dopolední aktivity<sup>1</sup>. Pamatuji si, že v jedné třídě měli neuvěřitelně propracované téma cesty kolem světa a poznávání kultur (obr. č. 1). Děti měly vytvořenou mapu světa s letadlem, s nímž ‚létaly‘ do různých států. Učitelky připravily modely biotopů různých částí světa a profily jejich kulturních rozmanitostí (obr. č. 2 a 3). Proto se při výuce mluvilo jak o přírodě, tak o kulturních obyčejích a zvycích (např. zenová zahrada, ze které se stala oblíbená hračka – obr. č. 4). Došlo samozřejmě i na kultury, ze kterých pocházeli někteří žáci (např. Čína). V té době však čínská dívka ještě neuměla česky natolik, aby mohla ostatním něco sdělit, ale učitelky měly téma natolik zvládnuté, že na dívce bylo vidět, že se cítí (dá-li se to tak říct) být pyšná na svůj původ.

---

<sup>1</sup> Tzv. Týdenní vzdělávací program



Obr. č. 1



Obr. č. 2 - Biotopy



Obr. č. 3 - Biotopy



Obr. č. 4 – Zen/suchá zahrada



Obr. č. 5 – africké masky



Pravdou zůstává, že v českém rámcovém vzdělávacím plánu je zahrnuta i kapitola „Dítě a svět“ (MŠMT 2018). V ní je záměrem vzdělávacího úsilí učitele založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí, počínaje nejbližším okolím až po globální problémy celosvětového dosahu. Učitel by měl v dítěti po seznámení s místem, ve kterém dítě žije, podporovat jeho pozitivní vztah k světu, rozšiřovat jeho povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, jeho rozmanitosti a proměnách. Učitel by si měl klást za vzdělávací cíl také poznávání jiných kultur a rozvoj úcty dětí k životu ve všech jeho formách. V neposlední řadě by měl věnovat pozornost vytvoření povědomí o lidské sounáležitosti se světem, se živou a neživou přírodou, lidmi, společností a planetou. Úkolem učitele je mimo jiné poskytovat dětem přirozené pozorování blízkého prostředí a života v něm, okolní přírody, kulturních i technických objektů. Důraz by měl klást také na práci s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií, což může u dětí prohloubit jejich interkulturní rozhled. Dalším očekávaným pedagogickým výstupem určeným dětem v mateřských školách, je posílit jejich přesvědčení, že svět má sice svůj řád, ale je současně nesmírně rozmanitý, pozoruhodný, pestrý a různorodý, a to jak svět přírody, tak i svět lidí. Proto je pro děti důležité mít základní povědomí o existenci kulturně vzájemně odlišných, ale přitom lidstvím spjatých různých národů a etnik. Děti by se měly naučit vnímat sama sebe, jako součást širšího univerza – přírody, společnosti modré planety i vesmíru. Implicitním předpokladem tohoto postoje k edukativnímu procesu je předpoklad, že je dítě považováno za dostatečně vyspělé, aby chápalo rozmanitost světa. V rámcovém vzdělávacím programu jsou zahrnuta i výchovná rizika. Úspěch vzdělávacích záměrů učitele totiž ohrožuje nedostatek příležitostí dětí, vidět a vnímat svět ve vší jeho kulturní a přírodní pestrosti. Rámcový vzdělávací program tak svojí koncepcí a cíli naznačuje, že děti, které mají ve třídě za spolužáky příslušníky jiných etnik a kultur, jsou v podstatě ve výhodě, neboť tato skutečnost může přispět k jejich chápání „těch druhých“ nikoliv v pojmech etnocentrismu nebo rasismu, ale v kategoriích kulturního relativismu. Vzdělávací cíl, podporující interkulturní toleranci, bohužel někdy ohrožují špatné příklady netolerantního chování dospělých k fenoménu „cizosti“. Toto nežádoucí ohrožení se navíc znásobuje, pokud jsou škola a její vzdělávací program uzavřeny vůči reálně existujícím xenofobním postojům a

s nimi souvisícími projevy chování.<sup>2</sup> Dá se tedy říci, že s přibývajícím problémy, jež v Evropě vyvolala imigrace lidí s odlišnou kulturou, by měly mateřské školy držet krok a rozhodně se nevyhýbat takovým tématům ani ve vztahu k dětem přistěhovalců.

---

<sup>2</sup> *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45303/>

## 2. Asistent pedagoga

Pracovní pozice označená pojmem „asistent pedagoga“ je termínem pro naplnění cílů této práce naprosto zásadní. Asistent pedagoga totiž představuje mezičlánek umožňující funkční spojení mezi běžným chodem školského zařízení a speciálním režimem, který vyvolává přítomnost žáků-cizinců nebo žáků se speciálními potřebami. Pro tuto kapitolu budu pro přesné vymezení a definování klíčových pojmů čerpat z Metodického doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga<sup>3</sup> a příslušných zákonů. Považuji za nezbytné vymezit základní pojmy a procesy, které umožní bezproblémově s těmito pojmy pracovat, včetně konkrétních odkazů na zmíněné postupy.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem. Jeho prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných a vyrovnávacích opatření ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání, tedy i se žáky s odlišným mateřským jazykem. Úkolem asistenta pedagoga je zlepšovat přístup žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ke vzdělávání a současně přispívat k vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí. Proto klade důraz na rovné a transparentní naplňování potřeb všech žáků včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Uplatnění této funkce je vhodné v situacích, kdy zajištění a podpora pedagogické činnosti učitele při práci s žáky a ve výuce vyžadují činnost další osoby nebo když neexistují jiné varianty podpory pedagoga nebo jeho žáků. Například při rozšířeném využití speciálních výchovných pomůcek, nebo když dochází k úpravě pracovních povinností pedagoga.

Asistent pedagoga pomáhá učiteli při organizaci a realizaci vzdělávacího procesu ve třídě, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáků do všech činností probíhajících ve školském zařízení v rámci vzdělávacího procesu. Pracuje podle potřeby se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s ostatními žáky třídy podle potřeby a pokynů učitele, s nímž úzce spolupracuje. Asistent se tedy s pedagogem, dle jeho pokynů, může libovolně střídat. To platí i u žáků disponujícím mateřským jazykem, Tato vzájemná kooperace je v pedagogické praxi zcela běžná, nicméně asistent nikdy nevykonává výuku žáků samostatně. Při takové činnosti asistent pedagoga respektuje doporučení školského poradenského zařízení. Mezi

---

<sup>3</sup> *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ap-met-doporučení>

jeho primární edukativní aktivity patří aktivizace žáka, podpora pozornosti žáka při vzdělání a plnění příslušných úkolů, kontrola relevance jeho porozumění. Současně by měl průběžně monitorovat plnění jím zadaných úkolů, v případě potřeby popsat, analyzovat a ve vztahu žáku interpretovat zadání. Po celou dobu své činnosti však maximálně respektuje žákovu samostatnost. Asistent pedagoga dále směřuje žáka k podpoře rozvoje komunikace a socializace. V případě jeho práce se žáky se sociálním znevýhodněním, ke kterému můžeme řadit i odlišný mateřský jazyk, vykonává činnosti vedoucí k podpoře spolupráce a komunikace se školní komunitou a s přizpůsobením se školnímu prostředí.

Důležitým bodem v Metodickém doporučení<sup>4</sup> je, že asistent pedagoga pracuje s žáky přímo ve třídě, kde jsou vzděláváni. Pouze ve výjimečných případech, kdy to vyžaduje bezpečnost a ochrana zdraví žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo bezpečnost a ochrana zdraví ostatních žáků ve třídě, je možné tuto činnost vykonávat dočasně mimo třídu. S těmito situacemi jsem se však osobně nikdy nesetkala, a navíc v souladu s tímto očekáváním byla výuka zajišťována vždy přímo ve třídě.

Ke zřízení funkce asistenta pedagoga je nezbytný souhlas krajského úřadu u obecních, krajských a soukromých škol, u ostatních zřizovatelů je třeba souhlas Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Podkladem ke zřízení jeho funkce u žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním je vyjádření školského poradenského zařízení, tedy pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. V případě žáků se sociálním znevýhodněním není doporučení školského poradenského zařízení nezbytné. O zřízení funkce asistenta pedagoga ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, žádá vždy ředitel školy. Školské poradenské zařízení na základě žádosti zákonného zástupce a jeho informovaného souhlasu posoudí rozsah a závažnost speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Posoudí tedy speciální vzdělávací potřeby žáka a širší podmínky a okolnosti, ve kterých se vzdělávací proces žáka odehrává. Při posudku vychází ze vstupních informací od rodičů, informací ze školy (buď formou školního dotazníku, případně školské poradenské zařízení spolupracuje přímo se školou, a to pouze se souhlasem zákonného zástupce žáka) a s lékařskými zprávami, zprávami klinických psychologů a z dalších vyšetření (tyto zprávy si školské poradenské zařízení vyžádá od zákonných zástupců, na kterých záleží, zda dokumentaci poskytnou). Školské poradenské zařízení na základě šetření

---

<sup>4</sup> Ibid.

také specifikuje týdenní počet vyučovacích hodin, v nichž je potřeba podpora asistenta pedagoga ve třídě.

Je důležité zmínit, že asistent pedagoga neposkytuje podporu pouze žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale je dalším pedagogickým pracovníkem, který pod vedením a ve spolupráci s učitelem přispívá k efektivnímu vzdělávání ve třídě. Asistent také nemůže poskytovat služby, které se netýkají vzdělávání, například zajišťovat doprovod žáka do školy. Tím se jeho postavení liší od osobního asistenta, který tyto činnosti vykonávat může. Osobní asistent je pracovníkem v sociálních službách (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů).

Asistent pedagoga je tedy součástí pedagogického sboru školy. Zúčastňuje se jednání týmu pedagogických pracovníků školy, která se týkají plánování vzdělávacího procesu ve třídě, ve které asistent pedagoga působí, a účastní se i setkání s rodiči žáků. Učitel, při kterém asistent pedagoga působí, stanoví způsob práce a organizaci úkolů, které bude v průběhu vzdělávacího procesu asistent vykonávat. Usměňuje také činnost asistenta k efektivnímu uplatňování individuálního vzdělávacího plánu žáka a vede asistenta při výběru vhodných pedagogických postupů a metod. Učitel také průběžně hodnotí práci asistenta pedagoga a rekapituluje, jak se jeho působení projevuje ve vzdělávání žáků.



### 3. Status a role pedagoga a asistenta

Pojmy status a role využil jako gnoseologické nástroje při analýze sociálních interakcí americký antropolog Ralph Linton ve své knize *Studium člověka* (1936). V intencích jeho teorie člověka a kultury využiji tyto dva pojmy pro následnou deskripci, analýzu a interpretaci statusu a role pedagogů a jejich asistentů. Status podle Lintona označuje pozici či postavení člověka v sociálním systému. Status člověka může být buď vrozený, připsaný či získaný. Vrozeným statutem Linton chápe pohlaví, v rámci připsaného statutu se můžeme zabývat věkem, získaným statutem chápeme například vzdělání či postavení jednotlivce v sociální struktuře společnosti. Sociální roli Linton vymezil jako činnou stránku statutu. Jedná se o chování jedince, které je v souladu s jeho aktuálním statusem (Linton 1936). Statusy jednotlivce se v průběhu života mění. Proměňují i v průběhu jediného dne, v souladu se změnami sociálního prostředí. Někdy ovšem dochází k tomu, že se ne vždy shoduje role, kterou lidé hrají, s aktuálním statutem.

Typický člověk, který vykonává povolání učitele v české mateřské škole, má téměř stoprocentně vrozený status ženy. V mateřských školách, kde především probíhal můj výzkum, tvořily personál pouze ženy. Již toto předznamenává jeden z dílčích problémů, jímž je jednostranné pohlavní zastoupení v českém školství. Tyto ženy mají kromě profesního statusu učitele velmi často také status matky, manželky, přítelkyně nebo kamarádky. Samozřejmě, jako každý člověk, také pedagogové přepínají v průběhu dne své statusy. Klasicky jsou ráno matky a pečovatelky o domácnost, po odchodu do zaměstnání se stávají učitelkami, po skončení pracovní doby při posezení s kamarádkou v kavárně plní roli přítelkyně, po návratu domů se vrací ke statusu matky a manželky, pečovatelky o domácnost.

Během zúčastněného pozorování učitelek v jejich zaměstnání jsem pochopila, že není prakticky možné zastávat pouze jeden status a s ním spjatou roli a plnit po celou pracovní dobu pouze profesní roli pedagoga. V prostředí předškolních dětí dochází často ke kombinaci role učitelky s rolí matky. A co víc, občas jsou matkami pro jedno dítě, zatímco pro všechny ostatní zůstávají v roli učitele. Tato dualita rolí je vcelku běžnou záležitostí. Každý si pamatujeme scénu ze školky, kdy paní učitelka mateřsky chovala plačící dítě, snažila se ho utěšit, zatímco ostatní děti hlasitě dirigovala a „stavěla je do řady“.

V jedné z mateřských škol, kde probíhal můj výzkum, se nacházelo dítě se syndromem separační úzkosti. Tímto syndromem se rozumí neschopnost odloučení od osoby blízké, u

dítěte zpravidla rodiče či osoby o dítě pečující. Projevuje se neschopností odloučení od blízké osoby. Toto odloučení i na krátkou dobu způsobuje dítěti psychické trauma. Za syndrom se tato neschopnost odloučení považuje až po překročení běžné adaptační doby, která je obvykle dlouhá tři až šest týdnů. Dotyčné dítě se po odchodu rodičů ze školky nedalo utěšit. Aby v průběhu dne učitelky alespoň trochu snížily projevy jeho syndromu, byly ve vztahu k tomuto dítěti matkami. A to v takové míře, že si dotyčného chlapce mezi sebou předávaly tak, že ta která měla zrovna v tu chvíli nejvíce prostoru být mu „matkou“ se mu mateřsky věnovala. Tak se stávalo, že chlapec v průběhu dne i několikrát procestoval všechny třídy ve školce, dokud si ho nevyzvedl jeden z jeho rodičů. Zajímavé na této dualitě rolí matka vs. učitelka je, že v největší míře se role matky projevovala u žen, které doma měly předškolní děti a měly pouze průměrnou praxi i výchovné schopnosti. U zkušenějších pedagožek, a tím nemyslím jejich věk, ale spíše odbornost a délku praxe (která překvapivě často s věkem vůbec nesouvisí), se tato statusová dualita projevovala méně. Nižší četnost duality matka/učitelka jsem zaznamenala také u mladších, bezdětných pedagožek. Tato korelace mezi dvěma jinak značně odlišnými skupinami je pro analýzu statusů a rolí velmi inspirativní.

Možná ještě zajímavější je způsob flexibility statusu a role u osobního asistenta. Ten není ani učitelem, ani rodičem, nejvíce se asi jeho status ve vztahu k dětem podobá kamarádovi. Pro děti, ke kterým je asistent přidělen, je asistent kamarádem zřejmě především kvůli jeho postavení. Dítě-cizinec, nebo i dítě s vadami, pro které je mu asistent přidělen, asistenta vnímá jako někoho, kdo mu tlumočí dění ve třídě a pokyny učitelů. Zvláště pro dítě-cizince, které dosud nemá žádnou českou jazykovou vybavenost, je asistent prvním prostředníkem k porozumění a pochopení chodu mateřské školy. Zároveň je to pro ně často první učitel českého jazyka, který se mu snaží vštěpit základní potřebná slovíčka. To je smutný fakt, zvláště s přihlédnutím k tomu, že je běžným jevem vcelku dobrá čeština u rodičů-cizinců, avšak absolutně nulová znalost českého jazyka u dítěte-cizince. Nejběžněji jsem se s tímto modelem setkala u ukrajinských a ruských rodin, kde rodiče již několik let obstojně zvládají český jazyk, jejich děti však neumí česky ani pozdravit. Rodiče z těchto kultur nejčastěji dávají své děti do mateřských škol až poslední rok před školní docházkou s cílem, „*aby se naučily mluvit česky dřív, než půjdou do školy*“ (respondentka č. 11 2019). Jejich představa je, že mateřské školy jsou tu pro to, aby naučily jejich děti českému jazyku a připravily je tak na školní docházku. Při konfrontaci těchto rodičů se pedagogové vždy snažili vysvětlit, že mateřská škola není jazykovým ústavem pro výuku jejich cizojazyčných dětí, a navíc není možné dítě pouze ve

školce za jeden rok naučit českému jazyku natolik, aby zvládl školní docházku. Taková vysvětlení se u těchto rodičů nikdy nesesetkala s porozuměním. U cizinců z jiných zemí, především Asiatů, byla situace často opačná. Rodiče neuměli česky vůbec, ale byli velmi důslední v domácí výuce jazyka, a to i proto, že se tím sami učili česky.

Osobní asistent byl tedy často jediným člověkem ve školce, kterému dítě rozumělo, i když vzájemná komunikace probíhala většinou „rukama nohama“. Asistent, na rozdíl od pedagoga, však má prostor pro takové vysvětlování. Status asistenta tak pro dítě osciluje někde mezi kamarádem a učitelem.

Status asistenta pedagoga ve vztahu k učiteli je značně problematický v závislosti na mnoha faktorech. Asistent je pedagogův podřízený a je jeho „prodlouženými pažemi“. Existuje tedy mezi nimi profesně nerovné postavení. V průběhu svého empirického výzkumu jsem zjistila, že asistent pedagoga má tendenci ke kritickému postoji a hospitaci zároveň. Dívá se učiteli „pod ruce“, což by správně neměla být překážka, ale zpětná vazba. Kritik je tedy další status, což se promítá do jeho role asistenta pedagoga.

Nerovné postavení pedagoga a jeho asistenta a jejich vztah nadřízenosti a podřízenosti může být i příčinou dysfunkce jejich vztahu. Asistent často nemá odbornost pro výchovu dětí v předškolním věku, a pokud s dětmi ve svém předchozím či stávajícím zaměstnání nepracuje, nebývají mezi nimi časté pracovní spory. Ovšem není výjimečné, že má asistent vzdělání či praxi u dětí jiného věku nebo v jiných institucích pracujících s dětmi, než je mateřská škola. Pak není daleko od sporu. Asistent, který má ze svého postavení či dosaženého vzdělání pocit, že může učiteli radit nebo ho opravovat, to také často dělá. V lepších případech si odpustí připomínky před dětmi a jejich rodiči. Setkala jsem se povětšinou s iritujícími dotazy typu „*proč přemlouváte děti pít mléko?*“ nebo „*proč každé ráno probíhá komunitní kruh<sup>5</sup>?*“ či „*proč jednomu dítěti s něčím pomůžete a jinému ne?*“, tedy neustálé dotazy na formy a metody práce. V horších případech snižuje autoritu učitele přímo při jeho práci. Takové poznámky mohou pedagoga dokonce autority úplně zbavit. Nabourává to vzdělávání, atmosféru ve třídě a pohodu učitele. Znemožňuje to jakoukoli efektivitu i dobře zvolených metod práce. Vztahy na pracovišti tím velmi trpí a asistent je schopen tímto rozbourat celý personální kolektiv, což

---

<sup>5</sup> Komunitním kruhem se rozumí ranní činnost, při které se všechny děti v kruhu přivítají, pedagog děti seznámí s plánem dne a dá se prostor dětem k individuálním sdělením. Tímto se upevňuje kolektiv a odhalují se problémy i potenciální separace jedinců či skupin dětí. Děti se též v komunitním kruhu učí sociální interakci ve zhuštěné formě. (Příloha č. 2)

má samozřejmě velmi špatný vliv i na kolektiv jejich žáků. U učitele navíc takové jednání asistenta pedagoga podporuje syndrom vyhoření.

Co se týká komunikace mezi pedagogem a jeho asistentem, ta začíná zpravidla před začátkem školního roku, kdy si dávají schůzku, aby si vyjasnili své představy. V jedné mateřské škole jsem se této schůzky měla možnost účastnit. Pedagožka seznámila asistentku s plánem práce asistenta, a jak by měla vypadat její podpora žáků s odlišným mateřským jazykem. To zahrnovalo především individuální práci s těmito žáky během ranních her a komunitního kruhu. Na těchto činnostech ještě žáci s odlišným mateřským jazykem nemohou participovat v plném rozsahu, protože nerozumí pokynům. Asistentka tak s nimi probírá příslušná témata u stolečku s pomocnými předměty a materiály. Učí je tak slovní zásobu, aby pak tito žáci mohli být co nejdříve začleněni do kolektivu. Díky průběžným sezením s asistentem tak postupně děti cizinců mohou spolupracovat s ostatními žáky. Nejdříve mi připadalo, že právě kvůli individuálním sezením s asistentkou žáci s odlišným mateřským jazykem stráví delší dobu mimo kolektiv a tím mohou být více vyčleněni, ale bylo tomu naopak. Většinou právě díky práci asistentek se během pár desítek minut děti mohly vrátit k práci s ostatními ve třídě. Na schůzce, které jsem se účastnila, asistentka všechny návrhy učitelky odkývala bez připomínek.

V mateřských školách funguje tzv. „úvazek u dětí“ a „úvazek mimo dětí“<sup>6</sup>. To v praxi znamená, že učitel má v plném úvazku šest hodin přímé vyučovací činnosti a dvě hodiny na přípravu. Asistent má ve zkráceném úvazku většinou stejný poměr hodin.<sup>7</sup> Po úvodní schůzce se již další takové meetingy učitelky s asistentkou nekonaly. Případné neshody či plány do dalších dnů si vyřikávají v oněch přípravách (nepřímé činnosti), mají tedy dostatek prostoru pro svou komunikaci. Nutno dodat, že u dětí se pedagog se svým asistentem může libovolně střídat. Jak již bylo konstatováno, práce s dětmi-cizinci nespadá pod činnost pouze jednoho z nich.

Důležitým bodem úvodní schůzky bylo také seznámení s třídním vzdělávacím plánem (Příloha č. 1). Kromě třídního programu existuje ještě školní a rámcový vzdělávací program. Mimo jiné díky vypracování třídního vzdělávacího plánu jsou učitelé mateřských škol

---

<sup>6</sup> Nařízení vlády č. 273/2009 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

<sup>7</sup> Výše citované nařízení vlády jasně stanoví rozsah úvazku asistenta pedagoga na dvacet až čtyřicet hodin týdně podle potřeby školy či školského zařízení. Toto rozpětí dává možnost řediteli školy zohlednit poměr přímé a nepřímé činnosti podle specifik konkrétního žáka, ke kterému je asistent pedagoga přidělen.

v deváté platové třídě, protože jejich práce zahrnuje plánovací činnost. Ti učitelé a pracovníci školských zařízení, kteří plánovací činnosti neprovádějí, jsou v platové třídě osmé. Nicméně obecně asistent pedagoga se pohybuje dle náročnosti a požadovaných činností mezi čtvrtou až devátou platovou třídou.<sup>8</sup>

Jedním z plánů pro práci a rozvoj žáků s odlišným mateřským jazykem, řečeno již na úvodní schůzce, bylo vytvořit jim jakési slovníky. Každý takový žák by měl sešit obsahující veškerou probranou slovní zásobu (Příloha č. 3). Do takového sešitu by mohl libovolně nahlížet v průběhu výuky, což by mu pomáhalo být součástí kolektivu bez větších zásahu ze strany dospělých pracovníků. V dotyčné třídě mateřské školy však asistentka tento úkol nesplnila a slovníky s dětmi nevytvořila, když pak byla asistentka nemocná, učitelka slovníky s dětmi dodělala sama. Podle slov učitelky *„asistentka nepracuje na sto procent tak, jak by si představovala, ale ne vždycky je to její chyba, protože děti chodí pozdě, chybí, jsou nemocné a tak. S tím asistentka nemůže nic dělat.“* (respondentka č. 1 2019) V jiné mateřské škole, kde měli podobný přístup k individuálním sezením s žáky s odlišným mateřským jazykem, mi pak jedna z učitelek sdělila, že *„asistentku musela často téměř nutit a připomínat jí, že se má s dětmi jít učit slovíčka“*. (respondentka č. 10 2019) Tato asistentka zřejmě neměla pro jazykovou vybavenost dětí-cizinců přílišné pochopení.

Obecně je důležité, aby pro komunikaci s dětmi měli dotyční dospělí talent a cit. Pro takovou komunikaci (a to samozřejmě nejen v mateřské škole) je důležité zvolit správnou dikci. Pokud na děti dospělý mluví složitě, dítě mu nerozumí. Když však dospělý zvolí přílišnou jednoduchost a způsob komunikace, například na děti v mateřské škole šišlá, dítě se pak může cítit podceňováno. Slovy dětí: *„Bere nás jako malý děti, ale my už jsme velký“*. (dětí z mateřské školy č. 1, třída Borůvky, 2019) Styl komunikace zkrátka musí odpovídat věku a intelektu dětí. Dotyčná asistentka, která tento cit zjevně postrádala, zvolila složitou variantu. Celkově na děti ve třídě mluvila neskutečně složitě. Pro představu uvedu příklad, kdy se děti šly oblékat na pobyt venku a asistentka jim v šatně sdělila, *„ať se obléknou více přiměřeně, jelikož dnes k nám proudí jakási tlaková níž od severu a v důsledku prochladnutí by mohly chytit virovou či bakteriální infekci“* (asistentka pedagoga č. 1 2019). Děti se pak chodily ptát mě, jestli *„si mají vzít bundu, protože jim paní asistentka vypráví něco o nemocech, ale oni tomu moc nerozumí“* (dětí z mateřské školy č. 1, třída Borůvky, 2019). Ale tím hůř, že asistentka takto mluvila i na

---

<sup>8</sup> Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě.

děti-cizince, kteří nerozuměli česky prakticky nic. V individuálním sezení, kdy se podle třídního plánu probíraly dopravní prostředky, žákům s odlišným mateřským jazykem asistentka vysvětlovala slova kolo a motorka tak, že „*na motorce nemusíte vyvinout žádnou velikost síly, jelikož v důsledku pístů v motoru a stlačovaného paliva se rozpohybují kola motorky, ale na kole musíte vyvinout určitou sílu, abyste rotačním pohybem dolních končetin dali do pohybu tento dopravní prostředek.*“ (asistentka pedagoga č. 1 2019) Měla zřejmě pocit, že děti ocení její vyjadřovací schopnosti, ale v průběhu jejího vysvětlování děti přirozeně ztrácely pozornost (takovým větám by těžko porozuměl i rodilý mluvčí). Asistentka pedagoga zjevně disponovala rozvinutými jazykovými kódy, ve kterých byla pravděpodobně vychována a chtěla je zúročit, nebo zkrátka jinak mluvit neuměla, a to ani na děti. Rozvinuté jazykové kódy si většinou osvojují děti z rodin ve vyšších vrstvách a s rodiči vyššího formálního vzdělání. Těm je například vysvětlováno, proč mu rodiče něco zakazují a něco jiného naopak doporučují, košatě jsou pak schopny vyjádřit jednoduché pojmy. Děti, které pochází z rodin z nižších vrstev, se však nesetkávají s tak rozvinutým jazykem, disponují tedy pouze omezenými jazykovými kódy, ve kterých není potřeba verbalizovat samozřejmé jevy. Zároveň jimi lze lépe vyjádřit praktické zkušenosti (Bernstein 1971). Ztráta pozornosti se projevovala až kývavými pohyby jednoho ukrajinského chlapce.<sup>9</sup> Asistentka tak přišla za učitelkami s tím, že má chlapec poruchu autistického spektra. Podezření na takovou poruchu se vyvrátilo poté, co si vyškolená pedagožka na poruchy autistického spektra v oné mateřské škole poslechla, jakou formou probíhá výuka dětí-cizinců s asistentkou. Konstatovala, že „*ona sama by se z toho střelila do hlavy a chlapec autismem netrpí.*“ (respondentka č. 2 2019) Učitelky rády nazývaly věci takto hovorově, když jednaly mezi sebou. Pokud by věděla, že ji slyším, a tedy že ji slyší někdo externí, pravděpodobně by to takto neformulovala a nepřidala by další přidružené fráze na adresu asistentky.

Učitelky z mého výzkumu si obecně stěžovaly hlavně na neustálé připomínky asistentek a neshody ve výchově. Nejčastěji šlo o věty typu:

Respondentka č. 7: „*Pepíčku s tím si nehraj!*“

Asistentka pedagoga č. 7: „*Tak mu to nech, proč by nemohl!*“

---

<sup>9</sup> Kývavé pohyby jsou typické pro poruchy autistického spektra. Je to ovšem jinak přirozený projev stresové situace. V důsledku kývavých pohybů se jedinec může zcela uklidnit, u dětí předškolního věku to není vzácné.

Touto formou se mohou dohadovat rodiče, ale určitě ne pedagogický sbor mateřských škol. Děti byly vždy o to více zmatené. Navíc je to typická výchovná chyba, která má za následek, že děti nakonec nerespektují ani jednu z dohadujících se stran. Sama jsem byla svědkem jedné podobné šarvátky, ve které šlo o mléko. Asistentka, která se zajímala o zdravou výživu, byla toho názoru, že mléko pro děti není zdravé a dětem by se dávat nemělo. Ptala se, *„proč dětem učitelka mléko nutí“* (asistentka pedagoga č. 7). Učitelka to vysvětlovala tak, že *„dětem mléko nenutí, ale na začátku roku padla otázka, kdo nepije mléko, a ti kteří se přihlásili, tak ho pít nemusí. Ale ostatní si nebudou vymýšlet den ze dne, jestli chtějí pít to a tamto, protože na to školka nemá kapacitu a vybavení.“* (respondentka č. 7) Takové vedení by se možná mohlo zdát přísné, ale má výchovné přesahy. Na tomto příkladu je hezky vidět, jak asistentka plete do výuky své osobní postoje a zájem o jiné obory, kdežto pedagog je stále pedagog, který věci vnímá z výchovného hlediska a perspektivou svého oboru.

Vyřikávání takových neshod, jak již bylo řečeno, by nikdy nemělo probíhat před dětmi. Zdálo se, že toto probíhalo spíše formou prosby o změnu tak, aby to nebylo bráno jako kritika a nevznikaly tak hádky. Stává se ale, že si asistentky stojí za tím, že učitel, který je jim nadřízen, dělá svou práci v něčem špatně, právě i proto, že názory na výchovu se obrovsky liší. Asistent vzhledem k tomu, že v těchto případech není odborník na výchovu předškolních dětí, by ale neměl takové názory ventilovat před nikým jiným, než je příslušný učitel a vedení mateřské školy. Případné podrážení autority učitele tímto směrem může mít hluboké následky.

Vzhledem k tomu, jak vztahy mezi učiteli a jejich asistenty závisí na osobnostních rysech, je zde silná tendence k jejich dysfunkci. Musejí spolupracovat v kolektivu dětí, což není lehké s člověkem, se kterým si osobnostně nerozumíme. Takový případ může vyústit až v nechuť kooperovat. Při výuce dětí však není možné se nějak obcházet, navíc, když pouze jeden z dvojice učitel-asistent má pedagogické vzdělání. Naopak povýšený postoj pedagoga, který využívá svého nadřízeného postavení, je samozřejmě nežádoucí pro všechny strany. Silnou příčinou dysfunkce takového vztahu je v prostoru mateřské školy odlišný přístup a vztah k dětem. Pokud personál mateřské školy bere své povolání pouze jako práci a prostředek k výdělku, je téměř jisté, že interpersonální vztahy nebudou v pořádku a bez problému fungovat. Ochota tzv. udělat něco navíc, je zřejmě pro tuto práci zásadní. Většina pedagogů, které jsem měla možnost pozorovat, striktně nedbala na odpracované hodiny a v přípravách vykazovali přesčasy. Také si v rámci dobrých vztahů vycházeli vstříc s přehazováním směn, a to ať už z důvodu různých školení a intervencí, či z důvodů osobních.

## 4. Institucionální analýza

Britský sociální antropolog polského původu Bronislaw Malinowski, se proslavil jak svými terénními výzkumy, tak funkcionalistickou teorií kultury. Východiskem jeho koncepce studia člověka, společnosti a kultury je teorie potřeb. Malinowski ve svých pracích rozlišuje tři úrovně potřeb, a to základní (biologické) potřeby, instrumentální (sekundární) potřeby a potřeby symbolické (integrativní). Schéma má hierarchickou podobu. Základní jsou potřeby biologické, tedy požadavky lidského organismu jako jsou metabolismus, reprodukce, tělesné pohodlí nebo bezpečnost. Těmto potřebám odpovídají kulturní reakce jako zásobování, úkryt, oblečení, příbuzenské systémy, ochrana a obrana a podobné. Instrumentální potřeby jsou zajišťovány prostřednictvím výroby (ekonomika), udržováním společenského řádu (sociální kontrola), předáváním kulturní tradice (výchova) a mocenskou autoritou (politika). Symbolické a integrativní potřeby jsou spjaty s kognitivními systémy, jako jsou věda, magie, náboženství, umění hry a rituály. (Malinowski 1944)

Z metodologického hlediska byla pro moji práci velice inspirativní Malinowského teorie institucí, kterou jsem se pokusila aplikovat na systémovou a funkcionální analýzu mnou zkoumaného vzdělávacího a výchovného systému. Podle Malinowského je uspokojování potřeb realizováno prostřednictvím organizovaných činností, které se sdružují v celé systémy – instituce. Kultura z tohoto hlediska představuje systém autonomních, více či méně koordinovaných institucí, které vystupují jako základní a funkční prvky kulturního systému. Pro potřeby svých empirických výzkumů Malinowski vymezil tzv. „univerzální strukturu“, která je podle jeho názoru totožná pro všechny instituce. Výchozím prvkem této struktury je cíl („charta“), který při uspokojování potřeb před sebou daná instituce vytyčila. Neméně významným prvkem institucionální struktury je personál, který představuje „*skupinu organizovanou na základě určitých zásad autority, dělby funkcí a rozdělení práv i povinností. Pro existenci každé instituce je dále nezbytné, aby si její členové osvojili určité normy a pravidla, které obvykle vystupují v podobě dovedností, zvyků, právních norem a mravních příkazů. Za další významný prvek institucionální struktury Malinowski považuje hmotné prostředky, jimiž daná instituce disponuje. Výsledkem činnosti takto organizované skupiny lidí jsou určité aktivity, tedy skutečné jednání jednotlivých členů více nebo méně směřující k naplnění cílů, potřeb a norem instituce. Jako klíčovou kategorii Malinowski zavedl pojem funkce neboli integrovaný výsledek činnosti instituce jako celku, který vyjadřuje objektivní roli, jakou*



*instituce hraje v kulturním systému. Každá instituce uspokojuje ve své vlastní sféře určitou oblast potřeb a všechny dohromady vytvářejí vnitřně integrovaný systém – kulturu s organicky propojenými částmi.“* (Malinowski in Soukup 2011: 487) Ve svém výzkumu jsem se pokusila aplikovat Malinowského institucionální teorii na analýzu fungování mnou vybraných mateřských škol včetně využití modelu univerzální institucionální struktury z hlediska (1) cílů, (2) personálu, (3) norem a (4) materiálně-technické základny.

Cíle mateřské školy se zdají na první pohled vcelku zřejmé a jasné. Primárně se jedná o kolektivní výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku. Význam těchto institucí pro existenci a fungování daného kulturního systému je ale daleko rozsáhlejší a rozmanitější, ačkoli výchova a vzdělávání zůstává základním posláním škol. Vedle rodiny, která reprezentuje primární instituci, školy jako sekundární instituce hrají významnou roli v procesu enkulturace a socializace. Prostřednictvím předškolního vzdělávání dochází k transmisi kulturních hodnot a předávání kulturního dědictví z generace na generaci. Interiorizací normativních systémů si děti osvojují pravidla sociální interakce a kolektivně osvojují kulturní vzorce chování. Kumulativním způsobem se učí porozumět světu, který je obklopuje a adekvátně reagovat na různé sociální situace. Děti v mateřských školách se nacházejí v kritickém období ontogeneze, neboť právě v dětském věku se utváří jejich hodnotová orientace a formují osobnostní rysy. Disfunkce v oblasti vzdělávacího systému, ať již na úrovni cílů, norem, personálu nebo materiálně-technické základny, mohou mít negativní vliv jak na průběh socializace dětí, tak na formování jejich osobnosti.

V průběhu svého výzkumu jsem v souladu s cíli své práce, věnovala pozornost tomu, jak je ze strany rodičů vnímáno poslání mateřské školy. Výchozí komponentou institucionální struktury je totiž cíl, který má ve vztahu k potřebám svých klientů daná instituce naplňovat. Při analýze cílů mateřských škol jsem se rozhodla využít antropologických kategorií označovaných jako emická (od fonemic) a etická (od fonetic) deskripce kultury.<sup>10</sup> Konkrétně se jedná o zdvojené zachycení úhlu pohledu na cíle dané instituce, v tomto případě subjektivní perspektivy klientů (rodiče) a objektivní perspektivy norem a pravidel, které cíle této vzdělávací instituce i práci učitelů determinují. Emická deskripce, v tomto případě mnou rekonstruovaný pohled klientů na poslání mateřských škol, naznačil, že očekávání rodičů často

---

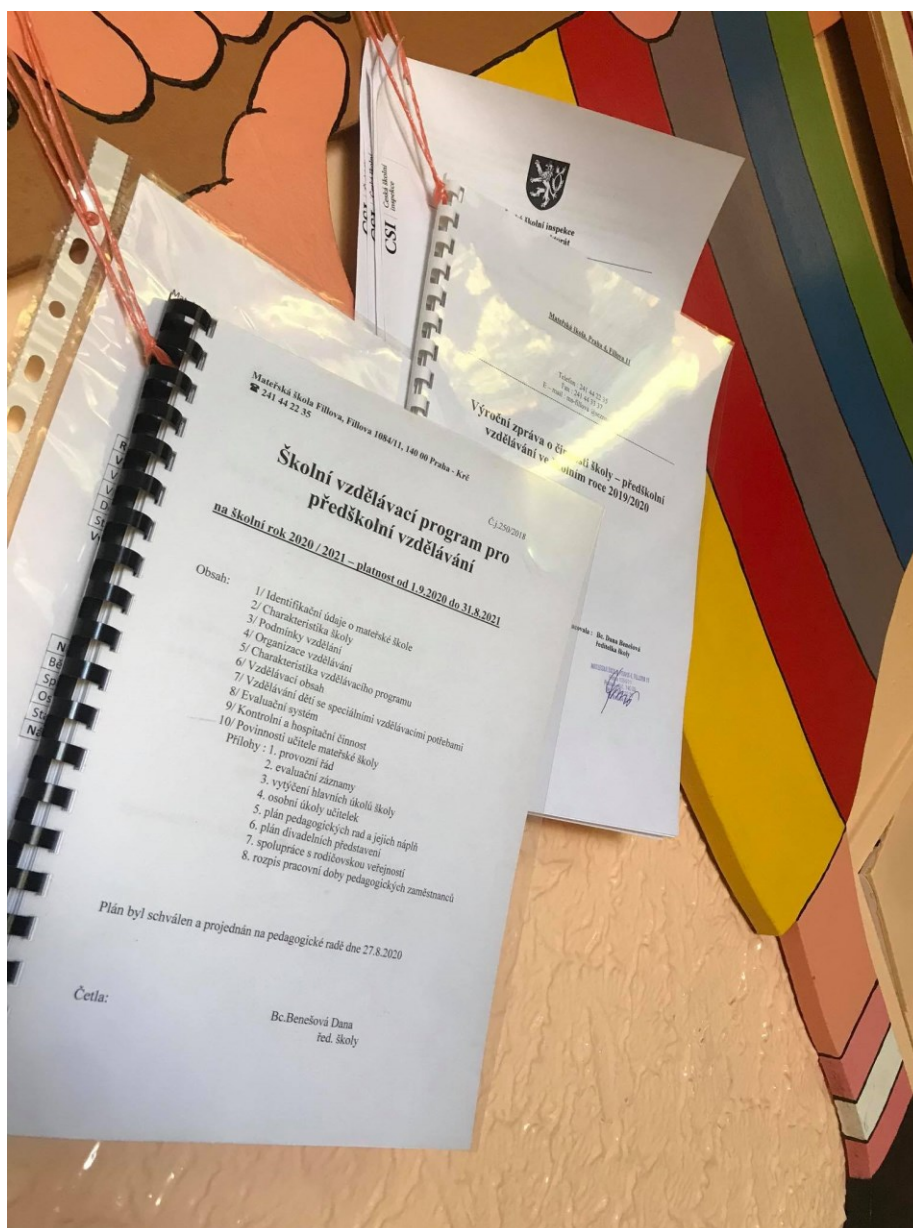
<sup>10</sup> Pojmy emická a etická deskripce uvedl do kulturní antropologie americký lingvistický antropolog K. L. Pike pro odlišení vnitřní perspektivy domorodců (nativní úhel pohledu) a vnější perspektivy výzkumníka (antropologův úhel pohledu).

neodpovídá realitě. Například se mi mnoho učitelek mateřských škol svěřilo s tím, že je „*rodiče vnímají spíš jako hlídárnu pro děti. My tady nemáme úplně v lásce označení školka, protože je to zavádějící. My jsme mateřská škola a máme děti učit. Já jsem pedagogický pracovník, jsem učitelka, ne chůva, ale rodiče mě tak neberou. My jsme pro ně jenom barák, kam můžou dítě strčit, aby mohli jít do práce, nebo aby měli klid.*“ (respondentka č. 5) Takové prohlášení a jeho lehké obměny jsem od svých respondentek vyslechla mnohokrát. Zdá se, že učitelky trpí tím, že další cíle mateřské školy nejsou viditelnější. Tomu by mohlo pomoci, kdyby se všichni rodiče seznámili s tzv. školním kurikulem neboli školním vzdělávacím programem (obr. č. 6). „*Toto označení má vystihovat vytyčení určité vzdělávací cesty s jasně formulovanými cíli, naznačeným procesem práce a očekávanými efekty v různých oblastech vzdělávání. Existují tři základní oblasti. Formální kurikulum, kam můžeme zařadit základní směřování školy, cíle, obsah, prostředky a organizaci i případně získání předpokládaných dovedností (kompetencí). Neformální kurikulum, kam se začleňují další společné aktivity celé školy, spolupráce s rodiči, mimoškolní činnosti s případnou nabídkou pro veřejnost – např. dětská knihovna, mateřské centrum, program pro adaptaci dětí před nástupem do MŠ, družinu pro děti ze ZŠ apod. Skryté kurikulum, kam můžeme zařadit prostředí školy a jeho vybavenost, zásady pro stravování, vzdělání učitelů – jejich zájmy, studium, personální klima školy apod.*“ (Koťátková 2008: 97) Zde jsou tedy nastíněny cíle instituce mateřské školy, kdy se navíc počítá s tím, že školní vzdělávací program není považován za neměnný a počítá se s jeho aktualizacemi.<sup>11</sup> Každá mateřská škola si tedy pomocí školního vzdělávacího plánu může vytyčit cíle pro svou výchovnou a vzdělávací práci (např. rozvoj vztahů mezi dětmi, tolerance a kooperace, individuální rozvoj žáka, pohyb a sport, rozvoj myšlení a paměti, logopedie a prevence poruch řeči, rozvoj vyjadřování a slovní zásoby, rozvoj dramatických schopností). (Koťátková 2008: 97–98)

---

<sup>11</sup> Školní vzdělávací plán si vypracovává každá mateřská škola sama, kdy výchozím a závazným dokumentem je Rámcový vzdělávací program vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Obr. č. 6 – Nástěnka v aule mateřské školy, kde si každý příchozí může prohlédnout Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.



Školní vzdělávací program, na jehož vypracování se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci (a tedy i asistenti pedagogů), tedy stručně nastiňuje obsah výchovně vzdělávací práce a jeho zaměření v jednotlivých obdobích školního roku. V tomto případě nám reprezentuje etickou objektivně vymezenou dimenzi vzdělávání a výchovy dětí v mateřských školách. Školní vzdělávací program prezentuje koncepci jednotlivých třídních programů, které můžou plnit cíle školního vzdělávacího programu různými cestami. Třídní vzdělávací program vypracovávají učitelky, které v daném roce budou s dětmi v konkrétní třídě pracovat. „*Plán obsahuje určité pedagogické kategorie. První je záměr – tedy kam bude pedagogická práce směřovat. Do druhé kategorie nezbytně spadají stěžejní cíle pro jednotlivé části roku, do třetí*

*rámcově naznačen obsah práce a následuje čtvrtá kategorie a to jsou, metody, jakými se ve třídě bude s dětmi převážně pracovat. V obsahové části bývá orientačně naznačeno, jaká témata by měla být ta hlavní, a je pochopitelné, že bude záležet na tom, jak se práce ve skupině bude vyvíjet, ale i na vlivech různých pro děti zajímavých situací, které mohou uvažovaná témata ovlivnit nebo nahradit.“ (Koťátková 2008: 99–100) Takovou zajímavou situací může být například již zmíněná ‚cesta kolem světa‘ a vyprávění o čínské kultuře v přítomnosti čínskéžačky.*

Třídní vzdělávací plán jako vnější objektivní etická perspektiva, by měl být rodičům plně dostupný i spolu s detailním plánem na určité období tak, aby se rodiče mohli seznámit s cíli výchovné instituce. Výchovně vzdělávací cíle obsahují především cíle se zaměřením na rozvoj motoriky, cíle zaměřené na rozvoj myšlení a řeči, cíle zaměřené na rozvoj osobnosti dítěte a jeho dovedností pro soužití s druhými, cíle zaměřené na rozvoj tvořivosti, seberealizace a vrozených dispozic a cíle zaměřené na rozvoj celé škály dovedností použitelných v běžném životě. Ke každé kategorii níže uvádím některé příklady činností, se kterými jsem se jako divák v průběhu zúčastněného pozorování setkala, či jsem měla možnost se jich přímo účastnit. Cíle se zaměřením na rozvoj motoriky se nachází v Rámcovém vzdělávacím programu části ‚Dítě a jeho tělo‘<sup>12</sup>. Jde o činnosti například při zdolávání opičí a překážkové dráhy, orientace v prostoru, jízdy na koloběžkách. Mezi cvičení na rozvoj myšlení a řeči mohou patřit dokončování příběhu nebo postižení dějové posloupnosti, jazyková cvičení, tedy básničky, říkanky, dramatizace pohádek. Pro rozvoj osobnosti se používají výše zmíněné a vysvětlené komunitní kruhy, hry zaměřené na spolupráci a socializaci. V další kategorii (tvořivost) se rozvíjí dovednosti pomocí výtvarných a hudebních činností, rytmizace apod. Pro běžný život pak poslouží vedení k samostatnosti (dítě po sobě uklidí rozlité pití), starost o vlastní věci a okolní prostředí, třídění odpadu atd.

*„Pedagogická práce často používá hru jako metodu pro naplnění výchovně vzdělávacích cílů. Ne vše se dá dělat formou hry, ale i pro řízenou činnost by měly učitelky hledat zdroje v přitažlivých dětských hrách. Hry navozené a řízené učitelkou mohou mít význam motivační, ale i vlastní výchovný a vzdělávací.“ (Koťátková 2008: 106) Mnoho učitelek mi také sdělovalo, že děti si v mateřské škole připadají jako v neustálé hře, ba co víc, rodiče si myslí,*

---

<sup>12</sup> *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018.* Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45303/>

že si děti celý den hrály, protože jim to jejich děti takto sdělily. „*Rodiče si někdy dost neuvědomují mnohostranný přínos her v spontánním i navozeném učení a shrnují to ve velmi zjednodušené až pejorativní poznámky typu ,nojo, oni si tam jenom hrají‘. Méně si však uvědomují, že nastavit situace tak, aby dítě ani nepostřehlo, že se učí, a nezmizela jeho pozornost ani radostný a aktivní potenciál, je náročnější, než si děti posadit a něco důležitého jim deklamovat. A při tom ,dospěláckém vykládání‘ ani nehledět na to, že efektivita myšlení, zapamatování, zkušenosti a vlastního přispění dětí je nulová.*“ (Koťátková 2008: 106)

„*Je to pro mě největší pocta, jakou můžu dostat, když moje děti<sup>13</sup> řeknou, že si celý den hrály, přitom já vím, kolik jsem toho do nich za den nacpala (smích). Moje práce je učit děti, aniž by si toho všimly.*“ (respondentka č. 1 2018) Toto mi řekla jedna z informátorek při absolutně neformálním rozhovoru v začátcích mého výzkumu. Její tvrzení se mi potvrdilo nespočetněkrát průřezově všemi mateřskými školami, kde jsem realizovala svůj výzkum. Pamatuji si na jedno dopolední zaměstnání, které bylo zaměřené na matematické představy nebo také předmatematickou gramotnost. Děti dostaly placaté molitanové podložky ve tvaru kytek v různých barvách (obr. č. 7). Od každé barvy byl v kolektivu dětí různý počet květin. Děti seděly v kroužku, aby na sebe viděly a učitelka se postupně ptala, kolik je žlutých kytek, kolik modrých a tak dále. Poté nechala vstát děti s modrými a červenými kytkami a jedno z dětí se zeptala, kterých je víc. Zní to zvláště, ale děti například nechápaly, že když modrých je ve srovnání s červenými víc, tak červených je logicky oproti modrým méně. Musely si je vždy znovu spočítat. V pokročilé fázi programu pak učitelka přešla k pojmu ,stejně jako‘. Chtěla, aby děti řekly dvě barvy květin, kterých je stejný počet. Trvalo dlouho, než děti přišly na to, že červených a zelených je stejný počet. Odhalily to až poté, co je učitelka nechala znovu spočítat všechny zvlášť, pak postavila vedle sebe modré a červené, zeptala se, kde jich je víc – to děti už věděly z předchozího cvičení – a takhle k sobě stavěla všechny barvy se všemi, až došlo na červené a zelené. Ptala se „*kolik je červených – pět, kolik je zelených – pět, kde je jich víc – nikde, takže jich je stejně*“ (respondentka č. 1 2019). Poslední ambicí učitelky bylo, aby děti pochopily, že když je červených oproti modrým méně a zelených je stejně jako červených, tak logicky je zelených oproti modrým také méně. Bohužel v ten den se k tomu nepovedlo všechny děti přivést, ale spíše než kvůli složitosti, nepovedlo se to kvůli nedostatku času. Děti se

---

<sup>13</sup> Myšleno děti ve třídě mateřské školy spadající pod učitelku. Učitelky v mateřských školách nerozlišují výraz ,moje děti‘ ve smyslu jejich biologických potomků a ,moje děti‘ ve smyslu svěřenců v práci, tedy žáků mateřské školy.

takovými cvičeními učí základním kognitivním schopnostem, po tomto dopoledním zaměstnání se mě však (především dívky) chodily ptát, „*jak se ta hra jmenovala, paní učitelko<sup>14</sup>? Budeme ji hrát i zítra?*“ (děti z mateřské školy č. 1, třída Borůvky, 2019) To bylo krásným potvrzením toho, co mi řekla učitelka o hrách v mateřské škole. Výchovu a výuku dětí pomocí her, aniž by se unudili při učení a vůbec si všimly, že se vlastně učí, bych po měsících mého pozorování rozhodně zařadila mezi cíle mateřských škol, a to úspěšné a správné.

Obr. č. 7



V průběhu mého terénního výzkumu jsem si mnohokrát ověřila, že denní program v mateřské škole je velmi „nabitý“. Současně jsem si uvědomila, že je škoda, jak moc jsou učitelky omezeny striktním denním harmonogramem. Nejednou jsem byla svědkem toho, že se určitá činnost musela direktivně zastavit, protože podle denního plánu už měly být děti například dávno venku. Harmonogram denního programu je závazný bez ohledu na počasí či každodenní zaměstnání. Dá se říci, že je jedním ze základních pravidel chodu mateřské školy. Děti mají přesně dané rozmezí hodin pro příchod, pro dopolední výuku i čas, který stráví

---

<sup>14</sup> Bylo zbytečné dětem vysvětlovat, aby mi říkaly jménem, jelikož nejsem ‚paní učitelka‘. Byla jsem pro ně dospělým elementem v mateřské škole, který mají vždy za paní učitelku. Úsměvnou situací však bylo, když jsem poblíž mateřské školy (při cestě na neformální posezení s učitelkami, které sice bylo spojeno s výzkumem, ale nesouviselo s dětmi) bok po boku s jednou učitelkou potkala dívku s jejími rodiči, která chodila do třídy, kde jsem prováděla zúčastněné pozorování. Dívka pozdravila paní učitelku a přidala k tomu: „*Jé mami koukej, to je Verča, jak si s náma hraje ve školce!*“ Mimo prostory mateřské školy jsem tedy u dětí byla ‚Verča‘.

venku. Pravidel má ale mateřská škola velké množství, mnohá již byla zmíněna. Z těch dalších by bylo dobré zmínit zásady pro odpovídající životosprávu, tedy vhodnou stravu a tekutiny, což asi není až tak úplně překvapivé, nicméně pro zdraví dětí, podstatné. Mateřská škola musí být uzpůsobena pro zajištění základních potřeb. S takovým zásadním opatřením souvisí nespočet dalších pravidel. Jako příklad pravidel spjatých se stravováním, mohu uvést, že já, jako osoba v mateřské škole, která nemá potravinářský průkaz, jsem se nesměla účastnit oběda s dětmi. V době, kdy děti obědvaly, jsem vždy čekala před budovou školy.

Dalším normativním pravidlem, fungujícím jako součást institucionální struktury mateřských škol, je princip vztahového zapojování rodin dětí do výchovného a vzdělávacího systému. Důvodem je vytváření zdravého a vzájemně přínosného školního prostředí, neboť zde dítě tráví většinu dne (Koťátková 2008: 138–140). Dobré vztahy s rodiči jsou v mnoha mateřských školách považovány za základ vzdělávání dětí a fungování instituce. Rodiče by měli být spokojeni s výukou svých dětí a měli by učitelům důvěřovat. Zároveň by učitel u rodičů měl mít respekt a autoritu. V průběhu mého výzkumu jsem ale zjistila, že není ojedinělé, že se rodiče snaží „vychovávat“ učitele a říkat jim, jak by „správně“ měli dělat svoji práci. Pokud však učitel dokáže s rodiči vytvořit vzájemně zdravé vztahy založené na vzájemné důvěře, vzniká tak užitečná báze pro klidný a profesně úspěšný výkon pedagogické práce. Veškeré záležitosti týkající se výchovy a vzdělávání dětí se učitelům totiž řeší snáz. Zjistila jsem také, že existuje jeden problém, který učitelé neustále řeší ve vztahu k rodičům. Jedná se o dobu, kterou dítě v mateřské škole denně stráví. Mateřská škola funguje s drobnými variacemi přibližně od 7:00 ráno do 17:00 večer. V průběhu mého zúčastněného pozorování jsem zjistila, že častým tématem řešeným mezi učitelkami bylo, jaké dítě kdy z mateřské školy odešlo, konkrétně v jakou hodinu ho rodiče vyzvedávají. Zdálo se mi, že pro učitelky je to až taxonomický způsob označení dětí, jejich diferenciací a klasifikačního zařazení do určité skupiny – *„tady s Matyáškem jsme tu kámoši, protože maminka<sup>15</sup> vyzvedává vždy až ve třičtvrtě na pět, předtím si jde ještě nakoupit, vid', přitom je na mateřský celej den doma, ale proč by tam to dítě měla mít, vid', když ho může mít tady“* (respondentka č. 4 2019). Je pravda, že pro mě bylo velké překvapení, když jsem zjistila, že někteří rodiče nechávají své dítě v mateřské škole někdy i deset hodin, a to rovnou od začátku jeho docházky. Přitom se jedná i o tříleté dítě, které na režim mateřské školy ještě není zvyklé, stejně jako není zvyklé být bez matky. Když

---

<sup>15</sup> Řečeno s výmluvným tónem v hlase.

rodiče nechají dítě takovou dobu v mateřské škole hned od prvních dnů jeho docházky, neposkytnou mu vůbec prostor pro průběžnou adaptaci. Pak se stává, že takové dítě probrečí i celý den až do chvíle, než si ho někdo z rodiny vyzvedne. A co více, takto pláče i v době, kdy už se ostatní jeho spolužáci dávno na režim bez rodičů adaptovali. Dá se říci, že je dítě svým způsobem psychicky traumatizováno a není vyloučeno, že jeho ‚náhlé odložení‘ způsobí další následky, jako například nechutí či odpor k docházení do vzdělávacích institucí, narušení vztahu s učiteli či s rodinou, která traumatizaci zapříčinila svým neempatickým jednáním.

Učitelé by nesporně měli aktivně a programově pracovat na dobrých vztazích s rodiči. Koťátková (2008) přichází s několika doporučeními, které mohou pomoci vytvářet kvalitní a zdravé klima v komunitě učitelů a rodičů. Slovy Koťátkové je důležité: *„Přirozeně komunikovat ve vyváženém poměru vlastního sdělování a pozorného naslouchání. Umět ocenit práci a snahy ostatních členů společné komunity (učitelů, rodičů, dětí, technického personálu). Být transparentní osobností, nepředstírat, být otevřený pro hledání dohody. Přijímat ostatní bez předsudků, nezveličovat odlišnosti a nebát se jich. Řešit problémy podle toho, jak přicházejí, otevřeně o nich mluvit, nabízet řešení a naslouchat různým, i když někdy velmi odlišným názorům a řešením. Být loajální (v souhlasném postoji) se svojí školou, která je spojena společnou prací na programu školy a oceněním podílu všech, kteří odpovědně zajišťují její fungování. Přijímat rodiče/učitele jako dobré, i když jejich přístup k výchově může být jiný než náš. Nesnižovat jejich obraz v očích dětí. Spolupracovat v celé školní komunitě znamená dobré vzájemné poznání, úctu a soudržnost. Tím vytváříme stabilitu pro děti při jejich prvních krocích za vzděláváním.“* (Koťátková 2008: 127)

Základními normami určujícími fungování mateřské školy jsou samozřejmě zákony, příslušná legislativa a již zmíněné vzdělávací plány. Zákony udávají, kolik může být ve třídě žáků, jaké vzdělání je požadováno pro výkon pedagogické práce, ohodnocení této práce, povinnost docházky předškolních žáků, zásady vzdělávání příslušníků národnostních menšin a mnoho dalšího. Vzhledem k tomu, že školství a vzdělávání je řazeno do oborů správního práva, platí zde, na rozdíl od ostatních odvětví českého právního řádu, že co není zákonem povoleno, je zakázáno.<sup>16</sup> Veškeré jednání ohledně mateřských škol se tedy musí dít v rámci platného

---

<sup>16</sup> U všech ostatních právních odvětví platí poučka ‚co není zákonem zakázáno, je dovoleno‘. To je v souladu s demokratickými zásadami České republiky a zabraňuje se tím přemíře zákonů, kdy by veškeré chování mělo být regulováno právem. Dle této zásady je tedy právem upraveno pouze takové chování, které má být státem a společností sankcionováno. Pouze správní právo, nejrozsáhlejší odvětví českého právního řádu a součást veřejného práva (tedy práva, které je definováno nerovností



práva. Právní normy ohledně mateřských škol jsou např. zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon<sup>17</sup>, vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání<sup>18</sup>, zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů<sup>19</sup>, vše ve znění pozdějších předpisů. Školský zákon definuje mimo jiné i cíle předškolního vzdělávání a to takto: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Nezastupitelnou součástí univerzální institucionální struktury je personál. Ten v mateřských školách představuje specifickou profesní kategorii. Na jedné straně jej tvoří pedagogové, pedagogičtí pracovníci a ředitelé, na straně druhé obslužný personál, jako jsou kuchařky či uklízečky. Každý zaměstnanec má v mateřské škole svůj jasně vymezený pracovní status a s ním spjatou a okolím očekávanou roli. Kolektiv pedagogických pracovníků mateřské školy je velmi důležitý pro výchovu svěřených žáků, kteří samozřejmě intenzivně vnímají náladu a osobnostní rysy personálu, i když jim zatím úplně nemusí rozumět. *„Osobnostní vlastnosti učitelů jsou pro kvalitní klima velmi důležité. Patří sem ochota komunikovat, a to především s dětmi. (...) Schopnost mít rád děti a citově se angažovat je také velmi významný vklad pro práci s nejmenšími dětmi.“* (Koťátková 2008: 120) Učitelky v mateřských školách by měly adekvátně interpretovat dětské vnímání světa ve vší jeho pestrosti. Důležité je být dětem oporou a určitou stabilitou, pevným bodem, o který je možné se opřít. O dítě se zajímat a naslouchat mu. Neredukovat roli učitelky pouze na pracovní výkon, ale být přirozeně lidská a pomáhat dítěti i v nestandardních situacích (Koťátková 2008: 120–121).

---

účastníků, kde jeden ze subjektů je stát) se řídí podle zásady, kdy veškeré jednání se musí konat přesně podle platných právních norem, tedy obecně závazných norem, stanovených a sankcionovaných státem. V právním jazyce se této poučce říká zásada legální licence, zakotvena v zákoně č. 500/2004 Sb., Správní řád.

<sup>17</sup> Školský zákon ve znění účinném od 11. 7. 2020. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

<sup>18</sup> Vyhláška o předškolním vzdělávání. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43486/>

<sup>19</sup> Zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>

Nestandardních situací je v mateřské škole denně plno. Z mého výzkumu uvádím příklad s ukrajinským chlapcem Andrejem, který nedisponuje jazykovou vybaveností češtiny a dostal se do velmi choulostivé situace. Při dopoledním zaměstnání se od Andreje (jméno je změněno) začaly ostatní děti odtahovat a postupně chodit za učitelkou, že Andrej páchne. Křičely, že „*si Andrej nadělal do kalhot a smrdí*“ (děti z mateřské školy č. 1, třída Jahůdky, 2019). Ten jim samozřejmě nerozuměl, ale sám cítil, že je něco špatně a zahanbeně odešel do rohu třídy. Učitelka si zprvu myslela, že se mu děti pouze smějí a říkají takové věci, protože Andrej se kvůli tomu, že nerozumí, nemůže bránit. To se ale nikdy předtím nedělo. Děti okřikla, aby toho nechaly, přizvala do třídy uklízečku, aby děti na chvíli pohlídala, a v nestřeženém okamžiku vzala Andreje pryč ze třídy do sprch jiné třídy, aby to jeho spolužáci neviděli. Tam zjistila, že si Andrej pravděpodobně neuměl říct, aby ho učitelka po vykonání potřeby přišla utřít (což je u dětí v mateřské škole jinak běžné) a má špinavé spodní prádlo i kraťasy. Andreje osprchovala a převlékla do náhradního oblečení, domlouvala se s ním přitom rukama nohama a vždy ho posunky upozornila, co se bude dít, aby byl co nejméně ve stresu, protože se nemohli domluvit jinak. Když byl Andrej umytý a v čistém oblečení, dala mu do rukou balík papírů, aby to vypadalo, že paní učitelce s něčím pomáhal, a šli zpět do třídy. Než učitelka vzala za kliku u dveří třídy, Andrej ji chytil za ruku a přes hřbet ruky ji několikrát pohladil. Nonverbálně, jediným způsobem, který zvládl, ji tak děkoval. Síla emocí při večerním neformálním rozebírání této situace vehnala učitelce slzy do očí.

Také další komponenta univerzální struktury institucí – materiálně technická základna, je pro efektivní fungování mateřských škol zásadní. Do této kategorie zahrnujeme veškeré vybavení, které má instituce k dispozici. Prostřednictvím vybavenosti, kterou má mateřská škola k dispozici, lze analyzovat řadu aktivit a procesů, například účinnost zaměření, finanční prostředky, fungování personálu v kontextu materiálního zázemí dané instituce atd. Mezi mnou zkoumanými mateřskými školami byl velký rozdíl ve vybavení. V některých si většinu hraček (domečky pro panenky, mapy, glóbusy, panenky apod.) učitelky dělaly samy, v jiných byly takové předměty koupené (obr. č. 8). Když jsem se v této souvislosti ptala svých informátorek, jak je možné, že jsou státní mateřská škola a mají tolik koupeného krásného vybavení, zatímco ostatní na takové vybavení finančně nedosáhnou, bylo mi učitelkou řečeno: „*Ona naše ředitelka schválně bere ukrajinský děti, protože městská část na to dává příspěvky, jak je těch Ukrajinců tady hodně. Takže my máme nějaký peníze za to, že sem bereme ty ukáčka, máme hezký hračky a tak, ale taky máme v každé třídě víc ukrajinských dětí než*

českých, to mě štve. Oni si dělají úplně gangy ty děti mezi sebou, jak je jich tu mraky, a my jim ani nerozumíme.“ (respondentka č. 11 2019) V této mateřské škole byly všechny učitelky mnohem více nesnášenlivější vůči dětem-cizincům, pravděpodobně právě proto, že jich ve třídách měli takové množství.

Obr. č. 8 – koupený domeček pro panenky



Do kategorie materiálně-technické základny se dají do jisté míry zařadit i znalosti a kvalifikovanost personálu, která souvisí například s odbornou knihovnou, kterou má daná instituce k dispozici. V jedné, mnou zkoumané mateřské škole, ředitelka velmi dbala na neustálé vzdělávání jejích podřízených. Sdělila mi, že „učitelky se musí vzdělávat pořád. Musí sledovat výchovné trendy, už jenom pro to, aby je nevyvedlo z míry, že maminky přicházejí s různými nápady a učitelky na ně musí reagovat. Navíc jsou tu nové a nové poznatky ohledně dětí, nemůžeme zůstat pozadu, nechceme děti vést stejně jako před pěti nebo deseti lety. Proto hodně fandím těm, které se aktivně vzdělávají. Mám tu dvě vysokoškolačky, jednu právě studující, ostatní pořád posílám na školení.“ (ředitelka mateřské školy č. 1 2019) Není tedy náhodou, že součástí vybavení této mateřské školy byla nadstandardně vybavená, rozsáhlá knihovna s nejrůznější pedagogicky zaměřenou literaturou (obr. č. 9).

Obr. č. 9 – jedna z knihoven mateřské školy (tato se nacházela v technické místnosti přímo ve třídě, podobnou knihovnou disponovala každá třída této MŠ)



## 5. Rizika sociální patologie v kontextu fungování mateřských škol – šikana a stalking

Předmětem mého výzkumu nebyla pouze deskripce, analýza a interpretace fungování základních komponent, které tvoří institucionální strukturu mateřských škol. Cílem mého zúčastněného pozorování a rozhovorů s informátory byla také identifikace disfunkčních prvků a procesů, které mohou negativně vztahy v dané instituci ovlivňovat. Dalšími významnými faktory, které ve stále větší míře nežádoucím způsobem ovlivňují fungování mateřských škol, jsou šikana a stalking.

Šikana je pojem, který děsí děti, učitele a rodiče napříč všemi státy, věkovými kategoriemi i národnostmi. Tento jev je pro všechny sociální skupiny společný a potenciál pro šikanu jako sociální jev, nemá hranic. Formy šikany se však mění a vyvíjejí a důležité je uvědomit si, že klasická šikana, jak ji většina veřejnosti vnímá, tedy mezi dětmi nebo vojáky, není jediná. Proto považuji za důležité vymezit pojem šikana, přiblížit některé druhy šikany a pojednat i o nových formách šikany, které nejsou zatím ještě tolik známé, ale o to více překvapující nebo destruuující.

Říčan (1995) definuje šikanu jako jakousi nemoc, patologii sociální skupiny. Člověk je od narození zapojen do určité skupiny, nejdříve primární (rodina), později do sekundárních, více či méně formálních, skupin. To ve svých důsledcích znamená, že je každý jedinec v průběhu svého života neustále vystaven determinujícímu vlivu sociálních skupin, kterých je členem. V raném dětství je dítě závislé na pomoci ostatních, zejména své rodiny a dalších blízkých, kteří uspokojují jeho potřeby. V této souvislosti je inspirativní psychologická teorie Erika Eriksona (1999) o epigenetických stádiích vývoje člověka. Podle Eriksona každý jedinec řeší v určitých fázích vývoje konkrétní úkol, který když splní, získá (nebo nezíská) určitou „ctnost“. Jedním z úkolů, který musí člověk splnit v raném dětství je vyřešit dilema ‚důvěra versus nedůvěra‘. Pokud to dokáže pozitivně vyřešit, nabytou ctností je naděje, již Erikson považuje za důležitou podmínku lidského života. Schopnost důvěřovat lidem závisí na tom, jak rodina dítěte uspokojuje jeho základní biologické potřeby, protože ono samo toho není schopno. Pokud ovšem dítě nemá tyto potřeby adekvátně uspokojené, může mít celoživotní problémy v oblasti skutečné důvěry k lidem.

Člověk prochází nejdříve primární a poté následně sekundární socializací. V sekundární socializaci se již setkává s výchovnými a vzdělávacími institucemi, jako je mnou zkoumaná

mateřská škola. Jeho život ale formují další sekundární instituce, jichž se stává členem. Definicí sociální skupiny je velké množství. Jedna z nich například uvádí, že skupina je „*sociální jednotka, která sestává z počtu individuí, která zaujímají vztahy jeden k druhému ve více či méně definovaném statusu a roli a která udržuje soubor hodnot nebo norem regulujících chování individuálních členů, alespoň v záležitostech týkajících se skupiny.*“ (Pugnerová 2019: 134) Důležitým aspektem skupiny ale může být také „*počet osob, které v určité krátké době navzájem často komunikují, avšak jejich počet je tak malý, že každý člen může vstoupit do spojení se všemi ostatními osobami tváří v tvář, nikoliv pak zprostředkovaně jinými lidmi*“ (Tamtéž: 134). Sociální skupinu charakterizují takové znaky, jako jsou vzájemná závislost mezi jejími členy, interakce a interpersonální ovlivňování prostřednictvím sdílených norem a idejí, jež jsou společné pro všechny její členy. Třída mateřské školy tak vzniká nejprve jako formální skupina, kterou determinují určitá pravidla. Postupem času si však každé dítě utváří i neformální vztahy s ostatními spolužáky na základě různých kritérií, jako jsou sympatie či obdobné zájmy nebo společná představa o zábavě. Důležité je taky rozdělení skupin na vlastní a nevlastní – tzv. „in group“ a „out group“. I v rámci jedné třídy se tvoří menší skupinky, které charakterizují různé atributy, například módní doplňky, technické vymoženosti apod. I to může být zdrojem jednání, které vykazuje prvky šikany nebo vyvyšování se jedné skupiny nad druhou (Pugnerová 2019: 133–137). Děti, když mají tu možnost, si vyberou pro participaci na hře či nějaké činnosti vždy členy své „in-group“. Již v pěti letech jsou navíc citlivé na sociální status své „in-group“ a cítí větší podobnost s jejími členy, zvláště je-li status „in-group“ vysoký. Při hodnocení oblíbenosti „in-group“ versus „out-group“ také hraje roli, zda děti mohou skupiny, ke kterým patří, změnit. (Bennett, Sani 2004)

Důležitou profesní kompetencí učitelů je jejich schopnost identifikovat rizika šikany prostřednictvím znalosti skupinové struktury. „*Skupinová struktura je vzorec vztahů mezi členy konkrétní skupiny. V každé skupině rozlišujeme pozice, status, prestiž, sociální role, sociální a skupinové normy. Skupinová struktura a skupinové normy jsou považovány za základní charakteristiky skupiny. Jinými slovy, charakteristika skupinové struktury a její normy dávají konkrétní skupině její specifický ráz, pomocí něhož se skupiny mezi sebou liší. Pozice je charakteristika umístění člena ve skupině. Status je ocenění této pozice, je dán určitým hierarchickým uspořádáním. Podstata statusu je míra prestiže. Sociální role je soubor očekávání, která jsou spojena s určitou pozicí.*“ (Pugnerová 2019: 136)

V drtivé většině tříd se vyskytuje minimálně jedno nadprůměrně agresivní dítě a jedno, které má předpoklady se stát obětí šikany, v obou případech je to častěji chlapec. Pošťuchování slovní i fyzické je u dětí celkem běžné. Je to vcelku užitečný trénink komunikace i způsob, jak se navzájem poznat a navázat užší vztahy. Děti si většinou v pošťuchování oplátí stejnou mincí. Potenciální oběť šikany se ale zalekne a vystraší, pravděpodobně se báživě stáhne. A pokud nevyváží svůj handicap v jedné oblasti jinou užitečnou vlastností, např. bavit třídu vtipy, stane se vyvrhelem. Agresor se toho chytí. Není navíc výjimkou, že ve třídě schází stejně výrazná osobnost, jako je agresor, nýbrž v pozitivním slova smyslu. Tedy nějaký pozitivní silný jedinec nebo skupinka dětí, které jsou dobře vychované a natolik silné osobnosti, že se dokážou zastat nejslabšího a pro ostatní ve třídě by byli také autoritou. V takových kolektivech se pak šikaně daří. Pokud třídě „nevelí“ schopný a talentovaný pedagog, je většinou třídní „otloukánek“ odsouzen k tomu nalézt si jinou školu. V takovém případě však všichni přítomní musí počítat s tím, že napříště bude agresor ještě silnější, jeho mocenská pozice se posílí a ostatní děti budou mít před očima ten nejhorší možný příklad nežádoucího chování. (Říčan 1995: 7–9)

Šikana je velmi závažný problém, protože často zůstává utajena a to i před očima dospělých. Může být do té míry skryta, že se na ni vůbec nepřijde. Učitelé navíc bohužel, i když tuší, že se v jejich třídě něco děje, z nedostatku relevantních informací nic nepodniknou. Buď neví, jak si s problémem poradit, nebo šikany považují za své osobní selhání, a to v některých případech právem. Případy šikany bagatelizují i ředitelé vzdělávacích institucí, aby to na ně a na jejich instituci nevrhlo špatné světlo. Statisticky je tedy šikany velmi náročné zmapovat a nikdy nemůžeme vědět, jak přesné kvantitativní údaje o šikaně jsou. (Říčan 1995: 8–19)

Šikana je zvláštní případ vnitrodruhové agrese, která se projevuje mezi příslušníky stejného druhu. Součástí úvah nad tímto typem agrese je proto také morální hledisko. Podle některých teorií má agresivita vrozený původ. *„Žádná událost v běžném životě není tak zlá, aby se v ní dala hledat příčina brutality, s jakou se setkáváme třeba u některých sadistických vrahů. Jedině síla prožitku ve chvílích, kdy se lidský plod prodírá porodními cestami a přitom cítí, že mu jde o život, může prý vysvětlit hrůzy agrese, kterou je člověk schopen použít proti svému bližnímu: Když je člověk doopravdy zlý, tak vlastně znovu prožívá, aniž o tom ví, svůj porod a chová se, jako by mu šlo o život.“* (Říčan, 1995, str. 23) Nicméně jiní psychologové jsou toho názoru, že agrese je naučená, stejně jako řada dalších kulturních vzorců lidského chování, tedy osvojená na základě nějaké sociální zkušenosti. Jinými slovy jde o naučený mechanismus,

který se generoval na základě zjištění, že se mu agresivní chování vyplácí. Nejčastějším příkladem naučené agrese je, když je dítě rodiči zvláště krutě trestáno nebo i bezdůvodně týráno a vnímá uspokojení, s jakým jeho rodiče takto činí. Dítě si pamatuje vzorce chování, které jsou adaptivní a vedou k úspěchu. (Říčan 1995: 17– 23) Agrese je tedy nejčastěji chápána jako fyziologický mechanismus, emoční reakce a projev chování nebo jednání. Slouží k přežití jedince i druhu v přirozeném prostředí, je nutné tedy považovat ji za součást normálního chování. Cíl, na nějž je toto chování zaměřeno, je objektem, kdy jím může být i jedinec sám, v tom případě se jedná o autoagresi. Agresivita je pak označení pro projev agrese. (Vašutová 2010: 48–51)

Lidská agresivita jako emoční projev je pravděpodobně spjata s lidskou přirozeností a jako potenciální model chování i zakódovaná v lidském genofondu. Otázka samozřejmě zní, jaký spouštěč agresivitu u člověka odstartuje. Evoluční kořeny lidské agresivity pravděpodobně souvisí již s obdobím, kdy se před 200 až 140 tisíci lety u anatomicky moderních lidí formovala lidská mysl. Jedná se o dobu, kdy se v prostředí tzv. „původních ekologických adaptací“ utvářely mentální moduly, které našim dávným předkům umožňovaly adekvátně reagovat na různá rizika přírodního nebo společenského ohrožení. Klasickým příkladem takové adaptivní reakce na stresový podnět, například při setkání člověka se šelmou, byl buď únik, nebo útok. Pro obě reakce bylo nezbytné v krátké chvíli nakumulovat v lidském těle velké množství energie, která umožnila přežití jedince. Když byli jedinci vystaveni atypickému stimulu, například ohrožením černou magií, spustil se v jejich těle stres kumulující energii, kterou ale nebylo možné spotřebovat útokem nebo útekem. Magií prokletý jedinec tak ve fázi maladaptivity po určité době dokonce umíral na totální vyčerpání organismu, bez jakékoli zjevné příčiny úmrtí. Jeho okolí bylo přesvědčeno, že byl „proklet“, což utužovalo víru v sílu magie. (Soukup, 2011)

*„Slovo šikana pochází z francouzského slova chicane, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů, například vůči podřízeným nebo vůči občanům, od nichž šikanující úředníci zbytečně vyžadují nová a nová potvrzení a razítka, nechávají je pro nic za nic čekat atd. U nás se v posledních letech běžně užívá slovo šikana v trochu jiném smyslu, a to k označení nešvaru, který se povážlivě rozmohl v armádě: Nováčci (bažanti) jsou zde často krutě fyzicky týráni, všemožně ponižováni, zneužíváni a vydíráni ze strany ‚mazáků‘. Praktiky známé z armády napodobují už mnoho let učňové, zejména v internátech, včetně krvavých výstřelků, na které se soustřeďují*



*senzacektivý novináři a jiní pracovníci masmédií. (...) V současné době se stále častěji píše a mluví o šikaně mezi školními dětmi, jež dovedou spolužáka řezat a pálit nebo stejně surově ponižovat, když mu např. nadělají do školní brašny, nutí ho sníst či vypít něco odporného, políbit botu, zbit nebo zkopat menší dítě apod. (...) Většinou jde o mnohem méně závažné ubližování, jež ovšem také nesmíme podceňovat. (...) Uvádím definici šikany, se kterou pracuji v posledních letech přední britští badatelé: Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“ (Říčan 1995: 25-26)*

Do charakteristických rysů šikany řadíme záměrnost, jedná se tedy o chování úmyslné, agresor má v úmyslu druhého nějakým způsobem poškodit. Dále je to trvání v čase, ačkoli někteří autoři mluví o šikaně, která je jednorázovým incidentem, obvykle je šikana dlouhotrvajícím, opakujícím se jednáním. Asymetrie síly je dalším typickým atributem šikany. Nepoměr sil mezi tím, kdo šikanuje a tím, kdo je šikanován, může být ve smyslu jak fyzické síly, tak i psychické odolnosti či sociální zdatnosti. V neposlední řadě je šikana spojována s následky. Oběti šikany se stávají stále více neschopni sami sebe chránit, což může vést k pochybnostem o vlastní osobnosti, nedostatku sebedůvěry, úzkostem atp. Tradiční šikana je záležitostí fyzickou (úder, kopance, plivání, tlačení, zabavování věcí), verbální (posmívání, nadávání, vyhrožování), či psychickou (šíření fám, manipulování sociálními vztahy, sociální vyloučení a vydírání). (Vašutová 2010: 48–58)

Akteři šikany mají své specifické vlastnosti. Agresoři jsou často fyzicky zdatní, silní a obratní, zvláště pokud jde o chlapce. Důležitou roli však hraje i jejich inteligence (spojená s krutostí), která často může vyvážit ne až tak výraznou fyzickou zdatnost. Oblíbenou představou je, že šikanátor je jedinec vnitřně nešťastný, kompenzující si nějaký svůj vnitřní problém, trpí pocity méněcennosti, a že je třeba pro jeho pochopení nalézt onen vnitřní problém. Takových agresorů je však nanejvýš pětina. Většinou se jedná o sebejisté, neúzkostné jedince, bez problémů, které bychom u nich rádi našli. Poškození však často spočívá v nevhodné výchově. Pro šikanující děti je typická touha dominovat, ovládat druhé a bezohledně se prosazovat. Mezi tyto jedince patří i ti, kteří se často a snadno urazí. Zajímavé je, že obecně mají tito lidé horší osobní hygienu. Ve výchově nejvíce poškodí dítě nedostatek

zájmu, citový chlad a ponižování, zásadní roli pak hraje tolerance k násilí od rodičů. (Říčan 1995: 31–35)

Obětí šikany se může stát prakticky kdokoliv. Ve větším ohrožení jsou však děti s určitou odlišností, kterou může být například i jiný mateřský jazyk. V kriminologii, vědě a nauce o kriminalitě, existuje pojem ‚viktimizace‘, který označuje souhrn předpokladů pro to, stát se obětí trestného činu. Viktimizací můžeme tedy přeneseně označit i souhrn předpokladů pro to, jak se stát obětí šikany. U dětské šikany do tohoto souhrnu můžeme zařadit například situaci, kdy do sehraného kolektivu přijde nový jedinec nebo člověk, který ve svém jednání vykazuje tělesnou slabost nebo překvapivě i mentální přednost (zralost, přemýšlivost, jemnost apod.). *„Zkoumalo se, jakou roli hraje viditelná odlišnost dítěte, nápadnosti v jeho zjevu, jako jsou zrzavé vlasy, obezita, vzhledová vada apod. Agresoři totiž velmi často zdůvodňují svůj útok něčím takovým, ale skutečná souvislost je mnohem slabší, než se obvykle myslí. Vysvětlení je v tom, že téměř každý člověk se v něčem liší od ostatních a lze si to vzít jako záminku šikany – což právě agresori dělají. Pokud ovšem ona odlišnost svého nositele degraduje v očích vrstevníků, jak to někdy bývá u vzhledových vad, je větší nebezpečí, že se stane outsiderem – a jako takový je, jak už víme, zvýšeně zranitelný vůči šikaně. Sem patří i nedostatek půvabu, případně přímo odpudivý zjev nebo projev, který z dítěte činí terč agrese.“* (Říčan 1995: 35)

Nejčastější psychické důsledky oběti šikany jsou tichost, plachost a citlivost. Jak již bylo řečeno, na škádlení nebo otevřené ubližování nedokáže dotyčný jedinec adekvátně reagovat a ustrašeně se stáhne. Oběti mívají nízké sebevědomí, považují se za hloupé, podřizují se ostatním a jsou submisivní. Již od raného dětství se vyznačují zvýšenou citlivostí a opatrností. Často mají tyto oběti úzký vztah s matkou, což může být příčina i důsledek šikany. Ačkoli je mnoho lidí, kteří odmítají násilné či krvavé sporty (box, MMA), u obětí šikany je to svým způsobem pravidlem. Pohledu na násilí a takovým sportům se obloukem vyhýbají. Šikana je navíc záležitostí celé skupiny, a tak bylo velkým předmětem zkoumání, na které straně jsou sympatie třídy, zda na straně agresora, či na straně otloukávané oběti. Výsledkem bylo, že jak agresor, tak šikanované dítě, je třídě méně sympatické než ostatní děti. I to může přispívat k situaci, ve které se šikaně daří. (Říčan 1995: 25–42)

Já osobně jsem se s žádným aktivním případem šikany v průběhu svého výzkumu nasetkala, nicméně to bylo velké téma probírané pedagogy a dalšími pracovníky, protože téměř všichni se s náznaky takového chování setkali. Každá třída má různé příručky a pokyny pro pedagogy, jak při agresi a šikaně postupovat (Příloha č. 5), pedagogové se na toto téma

často školí. Klasickým příkladem šikany je vyřazování z kolektivu, odmítání spolupracovat s konkrétním dítětem, provokování, pošťuchování a další negativní projevy chování. Bylo mi však sděleno, že takové jednání je typické spíše pro starší předškolní děti (tedy až tak okolo pátého roku). V případech, kdy se zdálo, že aktérem šikany je dítě-cizinec se jednalo o to, že cizinec neuměl navázat kontakt s ostatními dětmi jinak, než právě pošťuchováním. Pak se stalo, že ho děti vylučovaly z kolektivu. Nikoliv proto, že by byl cizinec, ale proto, že je „štval“. V takovém případě ale hrály roli především osobnostní rysy dítěte-cizince. Prevencí proti takovému chování jsou většinou prosociální hry (Příloha č. 4), kdy pedagog děti zavede až do absurdity, například když dítě označí obrázek druhého dítěte jako ošklivý, pedagog by se měl zeptat proč je ošklivý, kdo to určil, někomu jinému se obrázek líbit může apod. Učí se tak i přijímat odlišnosti a tvořit si vlastní názor. V průběhu výzkumu vyšlo najevo, že šikana z důvodu jiné národnosti je v předškolním vzdělávání velmi vzácná, některé informatorky s jistotou tvrdily, že v mateřských školách neexistuje vůbec.

S novou dobou přicházejí nové trendy. A to bohužel i v negativních společenských jevech, jako je šikana. Je tedy nutné, po vymezení tradiční šikany, upřít pozornost na směr progresu, který tento jev zaznamenal. Tradiční šikana, tedy šikana děti versus děti je známým pojmem a je jí věnováno velké množství literatury a pozornosti. Postupem času se však objevuje šikana obrácená, opačná, která se plíživě vkrádá do životů učitelů a téměř nepozorovaně ničí vybudované vztahy a kariéry. Šikana, o které mluvím, tedy mezi dětmi a učiteli, může mít dvojí podobu – dítě/děti versus učitel/é či naopak učitel/é proti dítěti/dětem.

Ještě když jsme já a lidé v mém věku chodili do mateřské školy/základní školy a podléhali autoritě učitele, tak byla jeho osobnost pro nás i naše rodiče „svatá“. Učitel/ka byli ti, jimž se věřilo. Pokud něco řekli, byla to pravda. To samé platilo i o trenérech sportovních kroužků, o učitelích v uměleckých školách, vedoucích táborů. Přes deset let mé práce s dětmi a u dětí mohu říct, že toto univerzální pravidlo již tak absolutně neplatí. Rodiče autoritám v institucích pracujících s dětmi stále méně věří, jsou věčně nespokojení, radí jim, co a jak mají dělat, i když sami o pedagogické práci neví nic. Mají často pocit, že jejich dítě je zvláštním způsobem výjimečné, nadané a skvělé ve všech ohledech. Ačkoli chápu, že pro každého rodiče je jeho dítě středem vesmíru, my, jako institucionální autority, musíme ke všem dětem přistupovat se stejným hlediskem a nabízet jim stejné příležitosti. Častokrát jsme v hodnocení dětských schopností mnohem objektivnější než rodiče, kteří si to ale neuvědomují. Kámen úrazu většinou přichází s řešením určitého problému spojeného s konkrétním chováním

dítěte. Rodiče někdy nepřistoupí na skutečnost, že jejich dítě může být například verbálně „sprosté“, intelektuálně „netalentované“ nebo vykazovat mentální limity typu ADHD. Nejsou často schopni ani přijmout informaci, že jejich dítě je schopno někoho šikanovat. Setkáváme se s větami jako „*No to snad nemyslíte vážně!*“, „*To by můj Mikoušek nikdy neudělal!*“, „*Máte tady v tom bordel, jestli Románek něco dělá, tak za to můžete vy!*“. Obrazně řečeno, a napsáno přesně tak, jak jsem tento typ informací vyslechla tolikrát, že bych to mohla počítat na tisíce, nejen od učitelek, ale od všech dospělých pracujících s dětmi: „*Když si na nás kdysi stěžoval učitel, dostali jsme doma přes hubu. Když se teď něco řeší, místo aby dostalo po hubě to dítě, rodiče přijdou vyřvávat na nás. Nakonec jsme my ti špatní za to, že nám rodiče přivedou parchanta<sup>20</sup>.*“ (respondentka č. 10 2019) Bohužel mi bylo sděleno, že šikana rodiče versus učitelé není vzácná a téměř všechny mé informátorky se s nějakou formou tohoto chování setkaly. Dokonce jsou i případy, kdy oběti této šikany, tedy učitelé, skončili v péči psychiatrů.

V extrémních případech může dojít k tomu, že rodiče, kteří se těžko smiřují s odlišným názorem učitelů na jejich dítě (popřípadě i starší svěřenci učitelů, například ti, kteří jsou v pubertálním věku apod.) zajdou ve svém chování příliš daleko. V těchto případech se pak můžeme setkat i s tak vyhrocenými jevy, jako je šikana dítě vůči učiteli, nebo šikana rodiče vůči učiteli. V definici šikany se objevoval i pojem pronásledování. Slovní spojení ‚nebezpečné pronásledování‘ dostal v poslední době nový nádech, který je znám pod pojmem stalking. Domnívám se, že stalking je novodobá a moderní forma šikany. Proto považuji za důležité vymezit tento pojem a některé druhy stalkingu.

Stalking, neboli nebezpečné pronásledování, je relativně novým pojmem v humanitních vědách i v právních odvětvích. Za zločin je považován cca od 90. let 20. století, kdy první státy přijaly tzv. anti-stalkingové zákony. Stalking není nový fenomén, je pouze nově definován jako nežádoucí společenský jev, který vyžaduje pozornost a program ochrany jeho obětí. (Buriánek, Pikálková, Podaná 2015) Právně ukotvený je ovšem stalking stále jen v některých státech. V České republice je stalking trestným činem od 1. 1. 2010 podle § 354, trestního zákoníku, o

---

<sup>20</sup> Uvádím pouze pro zajímavost zvláštní jev, kterého jsem si při pobytu v mateřských školách všimla, ale nesouvisí s mým oborem zájmu při výzkumu. Učitelky samozřejmě dodržují základy slušné mluvy před dětmi. Když však nejsou v doslechu dětí ani rodičů, popřípadě dalších lidí, u kterých by je to mohlo poškodit, používají v souvislosti s prací a dětmi velmi často vulgárních výrazů. Parchant je u učitelek tím nejjemnějším výrazem pro dítě, ale jak jsem pochopila, nemyslí to s tím pejorativním zabarvením, který u tohoto výrazu vnímáme my ostatní. Je to prosté označení. Když jsem se na toto informátorek ptala, řekly mi, že je to naprosto běžné, dělají to všichni učitelé a ventilují tím určité emoce související s dětmi. Kdyby si učitelé takto neulevili alespoň mimo práci, prý „*by jim hráblo*“.

nebezpečném pronásledování<sup>21</sup>. Tento paragraf stanovuje, že kdo jiného dlouhodobě pronásleduje tím, že vyhrožuje ublížením na zdraví nebo jinou újmou jemu nebo jeho osobám blízkým, vyhledává jeho osobní blízkost nebo jej sleduje, vytrvale jej prostřednictvím prostředků elektronických komunikací, písemně nebo jinak kontaktuje, omezuje jej v jeho obvyklém způsobu života, nebo zneužije jeho osobních údajů za účelem získání osobního nebo jiného kontaktu, a toto jednání je způsobilé vzbudit v něm důvodnou obavu o jeho život nebo zdraví nebo o život a zdraví osob jemu blízkých, bude potrestán odnětím svobody až na jeden rok nebo zákazem činnosti. Odnětím svobody na šest měsíců až tři roky bude pachatel potrestán, spáchá-li tento čin vůči dítěti nebo těhotné ženě, se zbraní, nebo nejméně se dvěma osobami.

*„Stalking je obecně považován za specifickou variantu násilí. Jejím hlavním znakem je obsesivní upnutí se známého nebo neznámého pachatele na určitou osobu, kterou pak obtěžuje systematicky a úporně projevy nevyžádané a nechtěné pozornosti. (...) V kriminologickém smyslu je stalking definován jako úmyslné, zlovolné pronásledování a obtěžování jiné osoby, které snižuje kvalitu života a ohrožuje její bezpečnost. Přímým následkem stalkingu je závažné narušování soukromí, osobní svobody a lidské důstojnosti oběti. V závažných případech poškozují stalking duševní i tělesné zdraví oběti, či dokonce ohrožuje její život.“* (Čírtková 2008: 53) Takové pronásledování se může vyskytovat mezi lidmi, kteří mezi sebou mají nebo měli nějaký vztah (partnerský, pracovní atd.) či mezi lidmi, kteří se vzájemně vůbec neznají. Jedná se například o to, že nevyžádaná blízkost a pronásledování se odehrály minimálně dvakrát a byly spojeny s výhrůžkami, které vyvolaly u oběti, či jejích blízkých osob, důvodný strach. Nelze tudíž takové jednání považovat za momentální atak, nýbrž za záměr a úmysl. Znaky takového jednání je opakování a vytrvalost. Orientačně se za opakované jednání považuje deset a více pokusů o kontakt, přičemž podmínka vytrvalosti je splněna při trvání déle než čtyři týdny. (Čírtková, 2008: 53–55)

Stalking se zásadně liší od klasických definic násilí a má podstatně jiný průběh než klasické konfliktní situace, jako je například domácí násilí. Ovšem při nebezpečném pronásledování, podobně jako u domácího násilí, je oběť téměř vždy tímto jednáním psychicky velmi poškozena. *„Stalking má pro oběti závažné psychické následky. Většina z nich trpí poměrně*

---

<sup>21</sup> Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. Praha: MS. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>

*vážnými příznaky traumatizace, počínaje poruchami spánku a koncentrace a konče emocionální labilitou, úzkostností apod. Znepokojující je zejména údaj, že jedna čtvrtina obětí má suicidální myšlenky, a také sociální důsledky jsou značné. Oběti mění ze strachu své běžné životní návyky. Téměř polovina z nich se cítí nucena změnit své bydliště či pracoviště. Podle jednoho výzkumu trpí tito pronásledovaní posttraumatickou stresovou poruchou v takovém stupni, který odpovídá stavu osob, které přežily leteckou katastrofu.“ (Čírtková 2008: 57)*

Existuje několik druhů nebezpečného pronásledování. Pokusy o kontakt pomocí komunikačních prostředků jsou v dnešní době pravděpodobně tím nejjednodušším, a proto se lze domnívat, že i nejčastějším způsobem, jak oběť kontaktovat, obtěžovat, či dokonce sledovat. Tak je totiž možné zjistit, co oběť dělá, kde se pohybuje a s kým se stýká. Tyto aktivity umožňuje anonymita sociálních sítí, internetová komunikace, mobilní telefony apod. Za smutnou je možné označit skutečnost, že pouhé neustále opakované telefonáty mohou vyřadit oběť z běžné komunikace s ostatním světem. Neustálé zvonění mobilu je samozřejmě obtěžující samo o sobě, nicméně oběť si tak jeho vypnutím nemůže nic vyřídit. Možnou cestou je blokace konkrétního telefonního čísla pronásledovatele, ten si však může bez problému pořídit nespočet SIM karet a telefonních čísel, což je poměrně levná záležitost. Změnit si číslo by oběti mohlo pomoci, pokud by si byla jistá, že se pachatel k jejímu novému telefonnímu číslu nedostane. Bohužel v případě stalkingu se oběť nemůže cítit nikdy v bezpečí. (Davis, Frieze, Maiuro 2002)

Dalším způsobem chování pronásledovatele je vyhledávání fyzické blízkosti oběti a s tím spojené slídění. *„Pozorování či hlídání bydliště oběti, postávání před místem jejího pracoviště nebo demonstrativní přítomnost na místech, kde oběť tráví svůj volný čas, jsou typickými projevy této skupiny aktivit pronásledovatele.“ (Čírtková 2008: 61)* Dále se lze setkat s případy osočování, devalvace osobnosti pronásledovaného a psychického nátlaku. V tomto druhu zločinů je velmi časté zneužití osobních údajů oběti na falešných inzerátech, nebo je osočujících na plakátech a letácích. Tento typ kriminální činnosti někdy přerůstá v poškozování majetku, vniknutí do soukromí za účelem odcizení objektů patřících oběti, neznáma jde též o útoky na domácí mazlíčky. Pronásledovatel často využívá i své okolí a okolí oběti, aby ho zmanipuloval tak, že věří ve vykonstruovanou vinu oběti. Ty pak následně domlouvají oběti stalkingu, aby byla rozumná, nechala svého jednání apod. (Čírtková 2008: 60–63)

Dalším kritériem pro dělení stalkingu je intenzita pronásledování. Škála závažnosti se pohybuje od prostého obtěžování až po těžké, agresivní, tzv. nebezpečné pronásledování, kdy

je již ohroženo zdraví a život oběti. Ex-partner stalking zahrnuje až 50% všech případů, a to jak lehkého, tak nebezpečného pronásledování. V těchto případech jde o pronásledování bývalým partnerem, který se buď nemůže smířit s rozchodem, nebo se chce třeba jen pomstít. Riziko násilností je zde velmi vysoké, ačkoli není pravidlem, že by se všichni pronásledovatelé z řad bývalých partnerů uchýlovali k násilí. Z výzkumu vyplývá, že násilí pronásledovatele se nejčastěji váže k předchozímu domácímu násilí v průběhu vztahu. (Čírtková 2008: 65–74) *„Motivace k pronásledování vyplývá z dřívějšího vztahu. Pronásledovatel se cítí jako odvržený partner a ve svém prožívání je upoután k minulosti. Dominují pocity hořkosti a nepřátelství vůči oběti. Její úspěchy v době po rozchodu těžko snáší. Při pronásledování jedná s horkou hlavou.“* (Čírtková 2008: 74)

Vymežit lze další typy stalkera, tedy pachatele stalkingu. Kromě ex-partner stalkingu je známo pronásledování umanutým (poblázněným) obdivovatelem, profil sadistického pronásledovatele a typ fixovaného pronásledovatele s psychickými poruchami, kterým může být i případ pronásledování učitelů rodičem. (Davis, Frieze, Maiuro 2002) U fixovaného pronásledovatele se setkáváme s projevy poruchy osobnosti a chování (psychopatie). Stalker žije v iluzi, že oběť si přeje mít s ním kontakt a stojí o něj, nebo tak činí s představou, že se oběti tímto způsobem pomstí za (i nesmyslný) čin nebo křivdu. Kontakt s realitou je však zachován a z hlediska přičetnosti je pachatel soudný a tudíž odpovědný za své protiprávní jednání. Pronásledovatel se většinu času neuchyluje k silným hrozbám, vyniká ovšem ve schopnosti sociální manipulace. (Čírtková 2008: 73–76)

Je zřejmé, že moderní informační technologie mohou hrát v případech stalkingu stále významnější roli. Dnes již dokonce existuje pojem, který tyto jevy popisuje: *„Cyberstalking se překládá jako sledování, slídění nebo pronásledování oběti a jejich blízkých prostřednictvím moderních ICT prostředků. Pronásledování zahrnuje opakované zasílání výhružných zpráv, včetně vydírání. Tyto zprávy jsou velmi zraňující nebo extrémně útočné. Agresor, stalker, se může uchýlit i k pomluvám oběti za účelem zničení jejích přátelských vztahů, nebo její reputace. (...) Někdy agresor skrývá svou identitu za anonymními prostředky komunikace. Agresor může působit i v online prostředí, ve kterém oběť ostatní neznají. Nepřímá forma cyberstalkingu zahrnuje sdělení zaslané jiným osobám za účelem pomluvit oběť nebo ji vystavit nebezpečným situacím. Toto chování přesahuje rámec pomlouvání, případně i vydávání se za někoho.“* (Vašutová 2010: 87) Cyberstalking je podmnožinou fenoménu kyberšikana, která je definovaná jako záměrná, opakovaná a zraňující činnost využívající počítač, mobilní telefon a

jiné elektronické přístroje (Vašutová 2010: 75). Kyberšikana obecně je v podstatě zmodernizovaná tradiční šikana, která odráží směřování postmoderní společnosti do světa hyperreality. S všudypřítomnými technologiemi v dětských rukou jsou učitelé nebezpečí kyberšikany vystaveni prakticky denně. Učitelky mi vyprávěly příběh o jednom tatínkovi, který se takového chování dopouštěl: *„Každý den telefonicky kontaktoval mateřskou školu a učitelku jeho dítěte, co všechno udělala ten den špatně. Psal maily, i o půlnoci prostě a i při vyzvedávání syna nepřetržitě napadal učitelky, jak jsou děti na chlapečka zlé, proč měli tohle a tamto k jídlu, pořád nějaký problém. Jinak nevím, na školení nám říkali, že tohle se ale hodně děje na vyšších stupních vzdělávání, na základních školách, na středních školách a tak. Nutno podotknout, že učitel na tohle nemá obranu, okamžitě na něj přijede inspekce. Pamatuji si, jak nám říkali na školení příběh o mamince, která pořád šikanovala učitelky za to, že čtou špatný pohádky, že jsou to horory – červená karkulka, perníková chaloupka a tak. A ta paní nejenže inspekci na učitele sama poslala, ale také tento spor dokonce to vyhrála. Takže inspekci bylo doporučeno, aby byl klid, tak aby se tyhle pohádky v téhle třídě učitelky nečetly. Jedinec tady vyhrál nad systémem.“* (respondentka č. 1 2020)



## Závěr

Můj pobyt v terénu vybraných pražských mateřských škol byl v mnoha ohledech přínosný a některá zjištění překvapující. Střetávání kultur v prostředí vzdělávacích institucí přináší mnohá úskalí. Konflikty v takovém prostředí mohou být úmyslné a neúmyslné, a právě k těm neúmyslným má mateřská škola určité předpoklady. K interkulturním nedorozuměním zde může docházet každý den, záleží však na profesionalitě a přístupu pedagogů, a také na vstřícnosti a ochotě komunikovat ze strany rodičů. Žádné speciální příručky, jak jednat s rodiči-cizinci pedagogové nemají. O dětech-cizincích bylo napsáno velké množství literatury a pedagogických příruček, nicméně většinou se jedná o přístup k dítěti s odlišným mateřským jazykem a doporučení jak překonávat jazykové bariéry. Kulturním bariérám však taková pozornost věnována není, a to je velká škoda. V práci se snažím obhájit, proč by se tento stav měl změnit a měla se věnovat zvýšená pozornost kulturním aspektům výchovy a vzdělávání dětí.

Institucionální analýzu mateřských škol z hlediska jejich cílů, personálu, norem a materiálně technické základny (institucionální struktury) považuji za důležitou, neboť se jedná o nedílnou součást socializace a enkulturace. Cíle těchto institucí jsou definovány v mnohých legislativních předpisech, které svým vzdělávacím programem mateřské školy naplňují. Problém však vzniká v případech, kdy se cíle, které mateřská škola naplňuje a dodržuje tím stanovené normy a pravidla, neshodují s představou ostatních aktérů vzdělávací instituce. To, že většina rodičů vnímá mateřskou školu jako pouhou „hlídárnu“ pro jejich dítě, je totiž smutné. Situaci pedagogů, kteří usilují o výchovu a vzdělávání dětí v mateřské škole, negativně ovlivňuje despekt rodičů k pedagogům a jejich doporučením. V případech dětí a rodičů-cizinců je tento stav ještě posílen jazykovou bariérou, kvůli které mají tito rodiče tendenci rezignovat. Dokonce jsou někteří rodiče-cizinci (nejčastěji jsem se s tímto přístupem setkala u ukrajinských rodičů) toho názoru, že mateřská škola je tu od toho, aby jejich ukrajinské dítě naučila českému jazyku před začátkem školní docházky. Zde opět dochází k podcenění práce pedagogů, když si tito rodiče myslí, že v mateřské škole je čas na vzdělávání jediného žáka českému jazyku. Navíc si často ani nenechají vysvětlit, že jeden rok učení češtiny pouze v mateřské škole, je na bezproblémové zvládnutí české výuky na základní škole opravdu málo.

Analýza materiálně technické základny mateřských škol byla šokující zvláště v případech, kdy jsem zjistila, že některé mateřské školy využívají cizineckých žáků k tomu, aby dostali od

městských částí či státu zvýšené příspěvky, a to čistě účelně. V těchto konkrétních institucích nebyla výuka nijak speciálně upravena pro žáky-cizince a ani personál nebyl pro tento účel vyškolen. Samotné učitelky jsou zde znechucené, jelikož nemohou vykonávat svou práci svědomitě a řádně. Bohužel jejich vyhoření se pak v práci projevuje xenofobními postoji nejen k dětem, ale k cizincům obecně.

Za důležitou součást své diplomové práce považuji téma stalkingu, který vnímám jako novodobou podobu moderní šikany. Jelikož se ve většině definic šikany objevují slova poukazující na pronásledování, je třeba nahlédnout na tradiční šikanu z aktuálního hlediska. Stalking není nijak starým pojmem, nicméně už v našich slovnících není až tak krátce. Je důležité, aby pedagogové věděli, jak stalking rozpoznat a jakým způsobem se mohou bránit. Poraženecké věty o tom, že proti šikaně rodičů se učitel bránit nemůže, jsou jasným důkazem o selhání určité části výchovného a vzdělávacího systému. Neříkám, že má učitel vždy pravdu. V průběhu svého terénního výzkumu jsem však nabyla dojmu, že v určitém směru mají pedagogové svázané ruce tím, že nemají možnost se reálně a aktivně obhájit, protože systém v drtivé většině stojí na straně rodičů.

Práce se z velké části věnuje funkcionální analýze mateřské školy jako svébytné a nezastupitelné sociokulturní instituce zajišťující kontinuitu kulturního dědictví a formování osobnosti člověka. V průběhu svého výzkumu jsem ale zjistila, že jedním z disfunkčních prvků fungování školy je šikana. Tradiční šikana byla vnímána jako problém, k němuž dochází ve vztahu mezi dětmi. Výsledkem mého výzkumu ale bylo zjištění, že se nejedná pouze o sociální jev ovlivňující interakci domorodých dětí a dětí-cizinců, ale o fenomén negativně ovlivňující vztahy mezi učiteli a dětmi a učiteli a rodiči. V mateřských školách se šikana mezi dětmi objevuje málokdy. Zkoumala jsem a hledala případy, kdy náznaky šikanózního chování zahrnovaly na jedné či druhé straně dítě-cizince. Došla jsem k takovému závěru, že pokud děti odmítají určité odlišnosti, vítr vane vždy ze strany dospělých. Děti samy nemají s odlišnostmi typu jiné barvy pleti či jiného mateřského jazyka ve věku docházky do mateřských škol problém. Důvody a principy dětského vnímání a morálního cítění jsou též v práci popsány.

K čemu závěr této práce směřuje, je bezpečnost. Bezpečnost je pojem čím dál aktuálnější. Každý se chceme cítit tak, že nás nic neohrožuje. V této práci jsou popsány mnohé důvody, proč lidé, pohybující se v prostoru mateřských škol, mohou cítit svou bezpečnost v ohrožení. Je nutné řešit bezpečí dětí, a to jak těch českých, tak těch cizineckých. Je potřeba řešit také

bezpečí pedagogů, rodičů a dalších aktérů vzdělávacího procesu. Ohrožení přitom může přijít z jakékoli strany, ať už v podobě šikany tradiční či moderní.

## Bibliografie

- Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál.
- Bennett, M., Sani, F. (2004). *The development of the social self*. New York: Psychology Press
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge and K. Paul.
- Bittnerová, Dana. (2009). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: ERMAT.
- Buriánek, J., Pikálková, S., Podaná, Z. (2015). *Abused, Battered, or Stalked: Violence in Intimate Partner Relations Gendered*. Praha: Karolinum Press
- Čadilová, V., Žampachová, Z. (2016). *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů*. Praha: Pasparta.
- Čírtková, L. (2000). *Policejní psychologie*. Praha: Portál
- Čírtková, L. (1998). *Kriminální psychologie*. Praha: Eurounion
- Čírtková, L. (2008). *Moderní psychologie pro právníky*. Praha: Grada
- Davis, K. E., Frieze, I. H., Maiuro, R. D. (2002). *Stalking: Perspectives on Victims and Perpetrators*. New York: Springer Publishing Company
- Douglasová, M. (2014). *Čistota a nebezpečí: Analýza konceptu znečištění a tabu*. Praha: Malvern..
- Doušek, R., Holub, P., Holubová, Z., Janeček, P., Obrovský, J. (2014). *Úvod do etnologického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Erikson, E., Erikson, J. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Goffman, E. (2003). *Stigma. Poznámky o způsobech zvládnutí narušené identity*. Praha: Slon
- Hayesová, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Heidegger, M., Petříček, M. (2018). *Bytí a čas*. Praha: OIKOYMENH.
- Helus, Z. (1973). *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN.
- Hodges, D.J. (Ed.).(2009). *The Anthropology of Education: Classic Readings*. Cognella Academic Publishing.
- Hofstede, G., Hofstede, G. (2005). *Culture's Consequences. Software of the Mind*. Londýn: McGraw Hill.
- Jakovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál.

- Janská, E. (2006). *Druhá generace cizinců v Praze: příklad dětí z mateřských školek a jejich rodičů*. In: Geografie – Sborník České geografické společnosti, 111, č. 2, s. 198–214.
- Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Levinson, B., Pollock, M. (2011). *A Companion to the Anthropology of Education*. Wiley-Blackwell.
- Linton, R. (1936). *The Study of Man: An Introduction*. New York: Appleton.
- Malinowski, B. (1944). *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*. Chapel Hill, NC, US: University of North Carolina Press.
- Mertin, V., Gillernová, I. (Eds.).(2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ap-met-doporuceni>
- Murphy, R. F. (1988). *Cultural and Social Anthropolgy: An Overture*. Prentice-Hall.
- Piaget, J. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál.
- Pugnerová, M. (2019). *Psychologie pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45303/>
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál.
- Soukup, V. (2011). *Antropologie. Teorie člověka a kultury*. Praha: Portál.
- Svobodová, E. (2012). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Šišková, T. (2008). *Výchova k toleranci a proti rasismu. Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál.
- Školský zákon ve znění účinném od 11. 7. 2020*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- Šulová, L. a kol. (2003). *Problémové dítě a hra*. Praha: Raabe.
- Šulová, L. (1998). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L., Zaouche-Gaudron, Ch. (2003). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.
- Ting-Toomey, S., Dorjee, T. (2019). *Communicating Across Cultures*. New York: The Guilford Press.

Vašutová, M. (2010). *Proměny šikany ve světě nových médií*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.

*Vyhláška o předškolním vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/file/43486/>

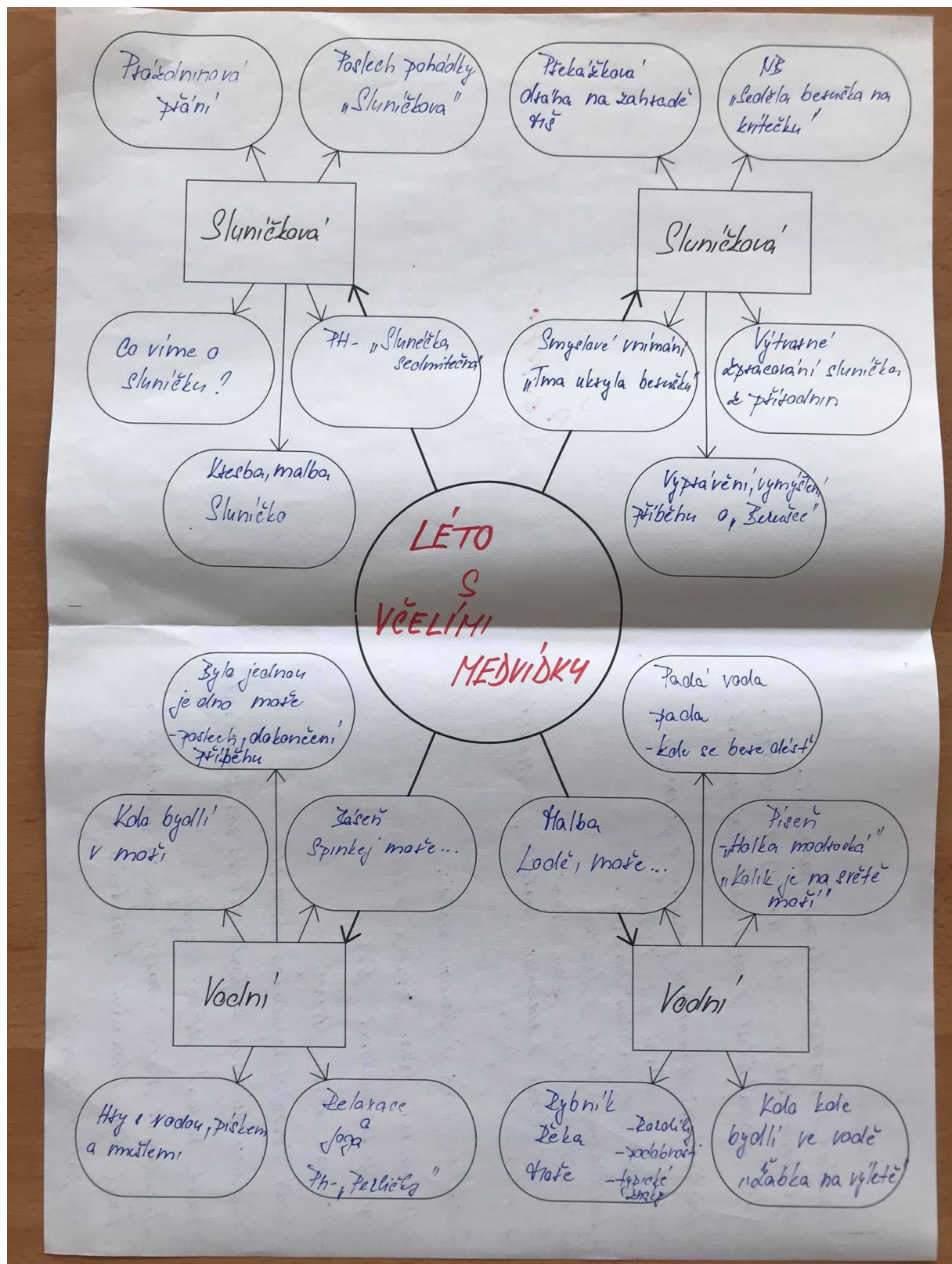
*Zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>

*Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník*. Praha: MS. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>

Přílohy  
Příloha č. 1

Příklad třídního vzdělávacího plánu



## Příloha č. 2

### Komunitní kruh – příručka pro pedagogy:

#### Komunitní kruh

Jde o společné setkání žáků s učitelem, vychovatelem zaměřené na reflexi společného života.

Smyslem a cílem setkání je reflexe uplynulého období, hodnocení, zapojení, aktivity, činnosti, pochvaly, varování, sankce, zpětné vazby, fixace pravidel, tvorba nových pravidel, plánování dalšího období, potvrzení a fixace žádoucích vzorců chování, reflexe momentálního naladění, podávání aktuálních informací, řešení různých záležitostí.

Pravidelná komunitní setkání – mimořádná komunitní setkání

Struktura:

- úvod, přivítání, může být i ritualizování (píseň, heslo, hymna, vlajka)
- rozehrívací techniky
- představení nových členů
- reflexe minulého období – krátké vstupy žáků
- hodnocení chování ze strany autorit
- zpětné vazby na jednotlivé žáky
- plánování budoucnosti
- případné rozloučení s těmi, kteří odchází
- závěr může být ritualizován

Pravidla komunitního kruhu:

- zajistit správný tvar, zachovat kruh (každý účastník má svou pozici)
- pravidlo naslouchání
- právo nemluvit/pokud na někoho přišla řada a nechce hovořit –nemusí/
- pravidlo úcty
- pravidlo diskrétnosti, zachování soukromí

Klíčovou úlohu v komunitním kruhu hraje dobře zvolené téma a vhodně zvolené otázky.

Otázky se týkají:

- pocitů /Jak nám je, když nás někdo opakovaně provokuje?/
- možností jednání / Co můžeme udělat, když nás někdo šikanuje?/
- motivů jednání / Co vede spolužáky k tomu ,že ubližují?/
- rozpoznání projevů chování / Jak poznáme na spolužákovi, že se obává zkoušení?/

Prostředky: skupinová interakce, sociálního učení včetně rozvíjení sociálních dovedností, zpětná vazba, vysvětlování, hraní rolí, instruktáž, nácvik podle vzoru

Skupina svým klimatem utváří prostředí, které:

- podněcuje k sebevyjádření
- umožňuje vstupovat do sociálně bezpečné situace
- zajišťuje psychické uvolnění
- upevňuje prostřednictvím sociálního učení změny v chování.



#### Učíme děti:

- jasně a srozumitelně sdělovat své pocity, přání, potřeby, problémy
- naslouchat druhým, porozumět druhým
- konstruktivně problémy řešit
- sdělovat druhým pozitivní věci-ocenění, pochvala, kompliment, vcítění
- dovednost přijímat kritiku a umět kritizovat

#### V práci se skupinou dětí využíváme:

- rytmicko-pohybové a uvolňovací hry a práci s hudbou
- hraní rolí a pantomimu
- výtvarné činnosti
- práci s příběhy
- skupinové diskuse
- relaxační cvičení

#### V rámci komunikace jsou určena pravidla:

- upřímnost
- důvěra (co slyším je důvěrné-nikde o tom nemluv)
- adresnost (mluvím sám za sebe například: „já neumím ovládat zlost“)
- soudržnost (o tématu hovoru, názoru informuji ostatní)
- právo vystoupit (kdykoliv mohu říci ne, vyjadřovat se mohu, ale nemusím)

#### Postup při nácviu sociálních dovedností:

- zvolíme problém
- přeformulujeme problém do konkrétní situace
- přehrajeme situaci „nanečisto“
- zhodnotíme
- znovu scénku přehrajeme
- zopakujeme
- zhodnotíme zlepšení
- zadáme domácí úkol /přeneseme do reálného života, využijeme sebezpozorování, sebeinstruktáž, monitorování.../

#### Řešení problému:

##### Fáze 1

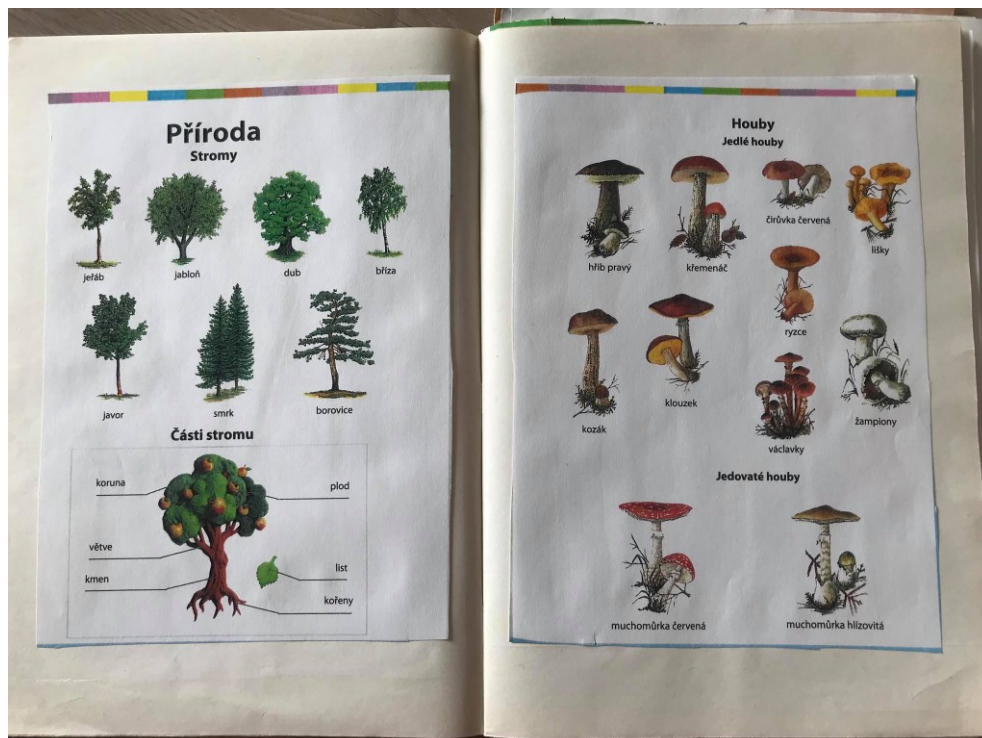
- vyslovíme problém
- popisujeme problém (co mě vadí, co chci změnit, čeho chci dosáhnout, zákaz říkat: je zlá, je nejhorší...)
- mluvíme o pocitech (bojím se, mám strach, že to nezvládnu...)

##### Fáze 2

- vymýšlíme řešení
- o řešení diskutujeme
- vyjednáваме a směřujeme k hledání kompromisu
- vytváříme řešení

Příloha č. 3

Sešit z individuální výuky dítěte-cizince s asistentkou pedagoga







# Tělo



# Zdraví

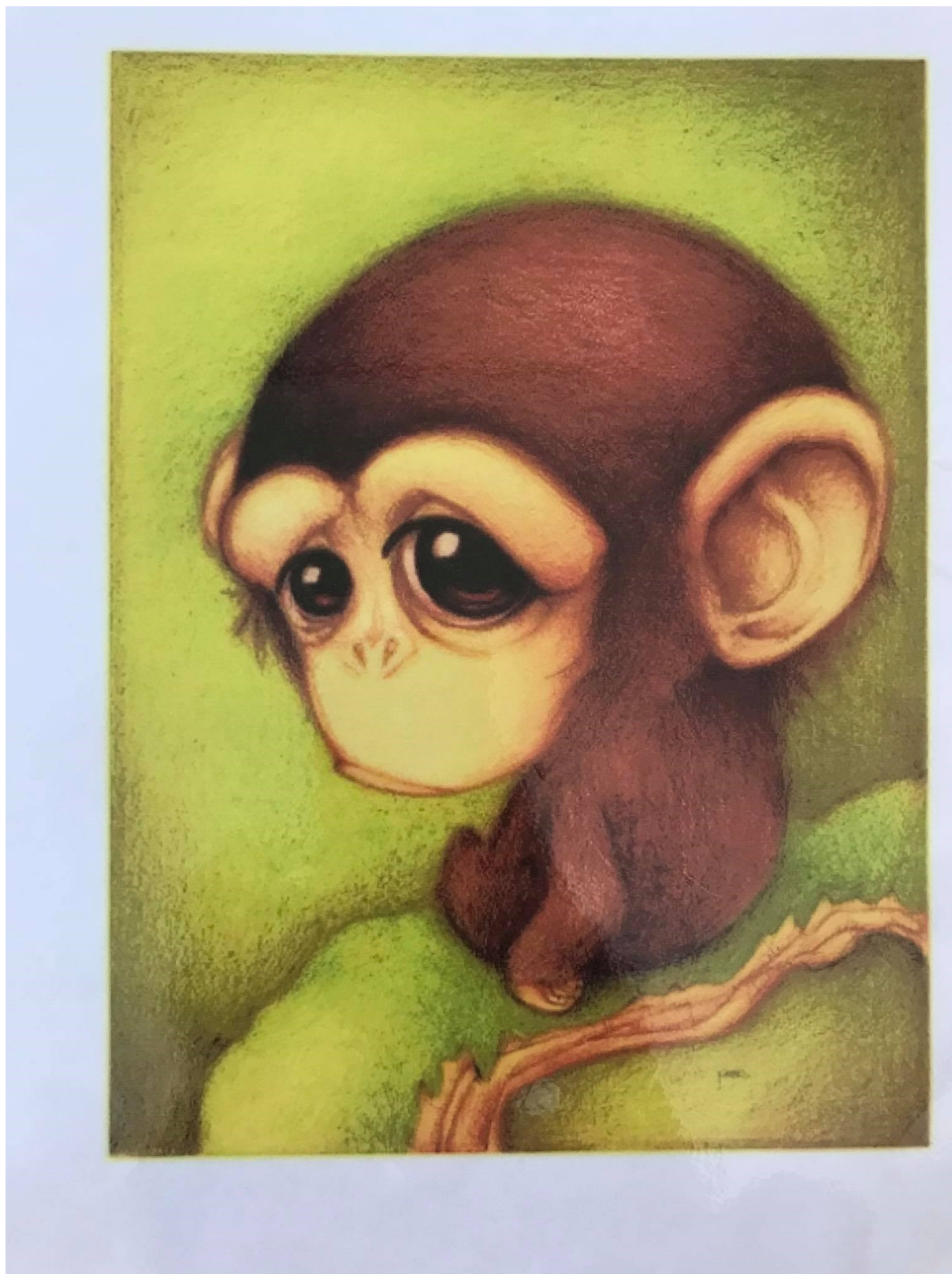






Příloha č. 4

Příklad prosociální hry v prevenci proti šikaně – děti popisují proč je opička smutná, co se jí asi mohlo stát, jak jí pomoci apod.





### Pedagogické intervence u žáka s projevy zlosti a agrese

Rozlišujeme **impulzivně agresivní dětské projevy**, kde jde o zvýšenou hladinu napětí, úzkosti, snadné zranitelnosti a nedostatků sebekontroly. **Agresivně-instrumentální jednání** je jiného typu, dítě není v krizi, nepocituje napětí nebo úzkost, emocionální angažovanost nastává při odporu oběti - fascinace vlastním násilím.

Pedagogická intervence bude úspěšná, když se učitel seznámí s osobní, rodinnou a sociální anamnézou žáka, diagnostikou osobnosti a kontextem situace, ve které se agrese vyskytuje.

#### V přístupu využíváme:

- navázání kontaktu s problémovým žákem, označení problému, vedení žáka k uvědomění si svého nežádoucího chování a nabídnutí pomoci
- *modifikaci chování*, utlumení nevhodného chování a posílení žádoucích projevů chování (vybereme jeden problém, stanovíme cíl, žák dostane instrukce jak požadovaného chování dosáhne, v požadavcích budeme důslední, chování budeme pravidelně sledovat, předáváme pravidelnou zpětnou vazbu, pozitivně posilujeme každý projev žádoucího chování)
- *ventilaci agresivních pocity* - nechat projevit jeho negativní emoce nebo násilné chování bezpečným a přijatelným způsobem (boxovací pytel, házení míčů, běh, silné hudební zvuky...). Fyzickou sportovní aktivitu ukončit dechovými cviky, svalovým uvolněním - Jakobsonova relaxace.
- *vliv kognitivních komponentů* - snaha porozumět těm druhým, kterým jsem ublížil, omluva, náprava
- **trvat na tom, aby hněv byl vyjadřován slovy**, při každé příležitosti jím dávat najevo, že hrubost a bití je nepřijatelný způsob, jak projevovat svůj hněv, žák nesmí získat představu, že agrese je přípustným prostředkem k řešení sporů
- *přehrávání situací, které vyvolávají zlost, provokaci apod.* (skupinová interakční cvičení)
- naučit žáka *rozpoznat podněty*, které jeho zlost vyvolávají
- trénink sociálních dovedností
- určit *jasná pravidla* v rodině, škole (mantinely)
- říkat žákům co smějí dělat, situace má být přehledná, upozornit na situaci, kdy se mu podařilo zvládnout svou zlost
- poskytovat žáku častou zpětnou vazbu
- pomoci žáku jeho pocity zdůvodnit
- naučit žáka, jak se má prakticky chovat v situacích, které vyvolávají jeho hněv
- *nabídnout alternativy chování*, které stojí za ocenění
- v některých případech **zvolit oddálení od kolektivu**
- s agresivním žákem se nehádáme, nevyhrožujeme, nekřičíme, nijak nezvyšujeme jeho projevy tenze, chováme se vyrovnaně a klidně a řešení odsuneme
- pokud zjistíme, že se schyluje k útoku zavoláme o pomoc
- **situaci ve třídě řešíme v některých případech i asistentem pedagoga**
- *u instrumentální agrese* musí žák získat zkušenost, že se agrese nevyplácí, nastává nekompromisní negativní zpětná vazba s nepříjemnými důsledky (kurátor, Policie ČR, soud - ústavní výchova)

*Šikana – úmysl ublížit, opakuje se, třída nebo skupina*

**Šikana:** úmysl ublížit, zlé chování útočník **opakuje**, útočníkem je **jednotlivec nebo skupina**, jde o nepoměr sil

**Stádia šikany:**

1. **ostrakismus** – izolace postiženého dítěte, nemá kamarády, nikdo ho nebere vážně, znevažují jej, hanlivé poznámky, zesměšňování, legracky, vtípky

2. **přitvrzování, manipulace** – začínají tělesné útoky, agresor má pocit uspokojení, získává obdiv ostatních

3. **nukleový základ** – sympatizující žáci se agresorem spojí a vytvoří společnou strategii, šikana je organizovaná, rozdělí se role, šikana se stává normou skupiny

4. **mlčící většina** – normy agresorů se stávají zákonem pro ostatní, žáci ze strachu poslouchají, někteří i přisluhují, hlavní role je strach žáků- bojí se, aby se také nestaly obětí agresorů

5. **dokonalá šikana** – šikana je předmětem zábavy pro třídu, agresorovi se tleská, je to jako na římských zápasech, někdy nevědomky učitel i oběť sám ironizuje, násilí se zdokonaluje.

**Ukazatelé šikany:**

**Přímé:** nadávky, bití, výsměch, pohrdání, neustálé kritizování, poškozování oděvů, intriky, zesměšňování, úmyslné ponižování, dítě se vrací ze školy vyhladovělé, ztráta peněz ničení pomůcek, smutná nálada, apatie.

**Nepřímé:** strach ze školy, záškoláctví, bolesti hlavy....., zhoršení prospěchu, ztráta zájmu o učení, poruchy soustředění, ustrašenost, pobývání v blízkosti učitelů, pozdní návraty ze školy, návraty s poškozením oděvem

**Shrnutí pro pedagogy:**

- šikana se **vyskytuje v počátečních fázích na všech školách**

Řešení:

- učitel vyslechne, dá najevo porozumění, dopřeje prostor pro odeznění emocí, ptá se po formě pomoci nebo jiné potřebě / pedagogická krizová intervence/
- jednotlivé kroky musí být dobře promyšlené
- provést rozhovor s obětí a informátory
- ochrana oběti
- nalezení vhodných svědků
- konfrontace mezi svědky, mezi agresory a svědky
- výchovná komise na škole
- rozhovor s rodiči
- práce s celou třídou

Největší omyly

- snaha vyšetřovat agresory hned na začátku
- snaha vést rozhovory s agresory a obětí před třídou
- bagatelizace – „Vždyť se tak moc nestalo, To je holčičí hašteření!“
- bezprostřední konfrontace oběti s agresorem

Pokročilá stádia šikany řešit s policií a kurátory.

### **Pedagogická intervence:**

- zajistit *fyzické bezpečí* oběti, předejít opakování, změnit celkovou atmosféru ve třídě, *pomoc obětem i útočnickům* si osvojit adekvátní způsoby chování
- kvalitní *vyšetření šikany* na škole
- zajistit *spolupráci učitelů* a vedení školy na řešení šikany na škole
- *zjistit postoj žáků ve třídě*: je pronásledování žáky odmítáno, ignorováno, přijímáno, připojují se k nežádoucímu chování. Čím je spoluúčast motivována: veřejná podpora, tichá podpora útočnicka, podílí se jednotlivec, většina
- *pracovat s útočnickými a zjistit jejich motivaci*: jsou necitliví, dělají to pro pobavení třídy, chtějí získat popularitu, mají osobnostní problémy. Projevit jednoznačný nesouhlas, zaměřit pozornost na nežádoucí formu chování, nabídnout sociálně žádoucí způsob chování, zapojit rodiče
- *pracovat s oběmi*: jde o náhodnou oběť, jaké má sebevědomí, jaké má sociální dovednosti, má zdravotní obtíže... Jednoznačně sdělit, že nikdo nemá právo ubližovat, nabídnout pomoc a ochranu.

### **Provedeme zácvik do obranných strategií:**

1. **Jak překonat provokace** /být klidný, sebejistě působit, odejít za důvěryhodnou osobou, mít připravenou odpověď/.

2. **Jak vhodně jednat v nebezpečí** /neoplácet rány, umět hlasitě křičet, rychle se dostat pryč, oznámit to dospělému/.

3. **Vyjadřovat pocity.**

### **4. Zácvik do obranných strategií ve skupině**

- *pracovat s celou třídou*, ve které se šikana objevila: diskuse o problému, objasnit důsledky, hledat možnosti ke zlepšení, zařadit do třídnické hodiny, komunitního kruhu, pracovat ve skupině

- *jednat s rodiči* a doporučit péči PPP, SPC, SVP, DPL, PL

- *zajistit opatření k prevenci šikany na škole*:

*\*sociální klima* podporující sebeúctu žáků, vřelé, motivující zájmem, vztahem a sounáležitostí se třídou, cílevědomě orientované na úkoly a prostředí školy

*\*stanovení jasných pravidel* o vzájemných vztazích žáků ve třídě /viz charta/

*\*angažovanost dětí na řešení šikany a násilí*

*\*intervenční programy* pro třídní kolektivy, kde je diagnostika vztahů a účast žáků v komunitním kruhu a na skupině /psychosociální hry zaměřit na sociální dovednosti /vcit'ování, adekvátní sebeprosazování, řešení problémů.../