

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Možnosti využití „Filozofie pro děti“
jako prevence sociálně patologických jevů
ve školní družině

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman
Autor práce: Klára Plívová
Studijní obor: Pedagogika volného času
Forma studia: Prezenční

2010

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Možnosti využití „Filozofie pro děti“ jako prevence sociálně patologických jevů vypracovala zcela samostatně a využití zdroje jsem uvedla v seznamu využití literatury.

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

.....
Klára Plívová

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce panu PaedDr. Petru Baumanovi za věnovaný čas při metodickém vedení a za odborné rady při zpracovávání bakalářské práce.

OBSAH

Úvod	5
1 Sociálně patologické jevy ve školní družině.....	8
1.1 Školní družina	8
1.2 Charakteristika vybraných sociálně patologických jevů v souvislosti s činností školní družiny	13
1.2.1 Sociálně patologické jevy	13
1.2.2 Příčiny vzniku.....	14
1.2.3 Agrese a agresivita.....	16
1.2.4 Sociálně patologické jevy ve školní družině.....	18
2 Program La Traversée využívající filozofický dialog s dětmi za účelem prevence násilí	23
2.1 Filozofie pro děti.....	23
2.2 La Traversée	28
2.2.1 Hlavní myšlenky příběhů	29
3 Možnosti využití programu La Traversée v činnosti školní družiny.....	32
3.1 Primární prevence	32
3.2 Zahrnutí Filozofie pro děti do činnosti školní družiny.....	34
3.3 Cíle (kompetence) naplňované Filozofií pro děti	35
3.4 Prevence sociálně patologických jevů pomocí programu Filozofie pro děti.....	37
Závěr	40
Seznam použité literatury.....	42
Příloha I – Kurikulum „Filozofie pro děti“	46
Abstrakt	47
Abstract.....	48

Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem si vybrala možnosti využití Filozofie pro děti jako prevence sociálně patologických jevů ve školní družině. Bylo tomu tak hlavně proto, že v budoucnu bych ráda ve školní družině pracovala a při studiu na Teologické fakultě v Českých Budějovicích jsem se seznámila s pedagogickým programem Filozofie pro děti, který mě zaujal, a myslím si, že je vhodnou pomůckou, jak děti naučit přemýšlet o tom, co dělají a jak se chovají.

Volný čas a jeho trávení si děti mnohdy nevybírají samy, protože řada rodičů je nutí chodit do různých kroužků nebo právě do již zmíněné školní družiny. Zda to pro děti bude příjemně strávený čas, ve velké míře závisí právě na vychovatelích a vedoucích různých kroužků. Často ale také dochází k tomu, že děti udělají něco rodičům tzv. „na truc“, právě proto, že nemají možnost svobodného rozhodnutí, a jako jediné řešení ukázat svou vůli a rozhodnost vidí v tomto. Myslím si, že právě v takovém případě by mohla pomoci Filozofie pro děti, protože vede děti k tomu, aby si uvědomily nejen příčinu a z ní vyplývající důsledek svého chování, ale také se snaží, aby přemýšlely nad tím, jaký vliv má jejich chování na ostatní lidi a i na ně samotné. Ne všechny důsledky chování dítěte jsou mu patrné na první pohled a mnohdy si ani neuvědomuje, jaké jsou.

Metoda filozofického dialogu také učí děti samostatnému myšlení a to je v dnešní době myslím hodně potřebné, protože na každého jedince působí mnoho faktorů, ať už máme na mysli média, politické názory, názory pedagogů, kamarádů, ale i rodičů. Každý, s kým se v životě setkáme, má své vlastní postoje a myšlenky, které se druhému někdy úmyslně, někdy neúmyslně, snaží vštípit. Proto je důležité umět nad názory ostatních přemýšlet, hodnotit je a vybírat ty, o kterých si myslíme, že jsou pravdivé nebo poučné. Tím, že přemýšlíme a hodnotíme názory ostatních, ale také zároveň přemýšlíme a hodnotíme názory své. Filozofie pro děti se proto snaží, aby jedinec uměl porovnávat své myšlenky s myšlenkami ostatních, a v případě, že dospěje k názoru, že jeho názor není až

tak pravdivý nebo hodnotný, aby si to uměl přiznat a vzít za své právě to, co je dle jeho názoru nejlepší. Nelze si myslet, že co si jednou vštípím, to nemůžu změnit.

Zaměřila jsem se na prevenci sociálně patologických jevů proto, že si myslím, že je to jedno z důležitých témat, které by mělo být ve školství řešeno. Podívá-li se člověk na zprávy nebo otevře noviny, často se dozví, že kriminální činnost či vandalství provedly děti nebo mladiství, popřípadě se poukazuje na vyšetřování případné šikany na základní škole, kde má šikana mnohdy i rasistický podtext. Nelze však řešit jen to, co považuje společnost za „velké problémy“, které se nedají skrýt, a zaměřovat se pouze na důsledky tohoto chování, ale je třeba si uvědomit, že by se tomu mělo předcházet a začít už u dětí, protože osobnost a názory dětí se formují v dětství, kdy jsou nejvíce ovlivnitelné.

Cílem této práce je tedy seznámit čtenáře s programem Filozofie pro děti, který v naší republice není příliš známý, ale v řadě zemí se využívá pro jeho rozmanitý obsah a vhodnost pro děti od předškolního po starší školní věk.

Dále se ve své práci snažím vymezit jen ty sociálně patologické jevy, které jsou charakteristické pro činnost školní družiny. Mezi sociálně patologické jevy lze totiž zařadit mnoho rozlišných druhů chování. Vymezení uvedených sociálně patologických jevů vyplývá z charakteristiky činnosti volnočasového zařízení a z věku dětí, které do tohoto zařízení dochází.

Posledním cílem této práce je nastínit čtenáři, jak by mohla Filozofie pro děti napomoci snížit výskyt popsáných sociálně patologických jevů ve školní družině. Jde pouze o nástin, protože nelze přesně ukázat ideální postup při práci s dětmi, který by zaručeně vedl k žádoucímu výsledku. Faktorem výsledku jsou totiž nejen schopnosti vychovatele, ale také individualita každého dítěte.

Práce je rozvržena do tří částí. V první části je charakterizována činnost školní družiny a jsou stručně popsány sociálně patologické jevy, které se mohou v rámci školní družiny objevit a jejich příčiny vzniku. V druhé části je popsán pedagogický program Filozofie pro děti a jeho aplikace v kanadském programu La Traversée zaměřující se na prevenci násilí. Ve třetí části jsou popsány

a zhodnoceny možnosti využití tohoto programu ve školní družině jako preventivního programu. V závěru práce jsou navrženy možnosti provedení výzkumu, který by uvedená tvrzení mohl ověřit, a porovnání s ostatními zeměmi.

Při psaní této práce jsem se snažila také poukázat na rozdílné, někdy až protichůdné, názory autorů píšících o sociálně patologických jevech. Ne vždy totiž spolu autoři souhlasili a mnohdy se stávalo, že to, co jeden autor již označil jako sociálně patologický jev, jiný ještě řadil mezi jevy nepatologické. Je to dáno tím, že hranice mezi patologickým a nepatologickým je velmi úzká a proměnlivá.

K hlavním autorům, ze kterých jsem při psaní čerpala, patří B. Hájek, B. Hofbauer a J. Pávková, kteří se zabývají volným časem dětí a mládeže a zařízeními, která jim umožňují vhodné naplnění jejich volného času – tedy i činností školní družiny. Dále to byli autoři S. Bendl, J. Spurný, R. Jedlička, J. Kořa a P. Říčan, kteří se zaměřují obecně na sociálně patologické jevy a v některých případech také na existenci těchto jevů ve škole a mezi dětmi vůbec. Významným autorem píšícím o Filozofii pro děti v aplikaci na prevenci násilí mezi dětmi je M. Sasseville.

1 Sociálně patologické jevy ve školní družině

1.1 Školní družina

Školní družina je školské volnočasové zařízení spadající do resortu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Její činnost se musí řídit platnými zákony, vyhláškami a nařízeními vlády. Nejobecnějším předpisem je Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon), kde se mj. nařizuje školským zařízením vést dokumentaci v podobě evidence dětí, doklady o přijetí a ukončení docházky, dále nařizuje vypracovávat školní vzdělávací program, popř. i individuální vzdělávací plán, knihu úrazů aj. Je zde přesně vymezeno, co je zájmové vzdělávání a kde se uskutečňuje. Dále se zde uvádí, kdo může zřídit školská zařízení, podmínky jejich vzniku i zániku. Stručně by se dalo říct, že Školský zákon upravuje školská zařízení od jejich vzniku, přes úpravu činnosti, financování, až po jejich zánik. Dalším důležitým dokumentem je Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, kde je více specifikována organizace, počet účastníků, včetně omezení při integraci žáků se zdravotním postižením, činnost a úplata za docházku do školní družiny. Také se zde vymezuje, kdo se činnosti školní družiny účastní.

Školní družina je tedy školské volnočasové zařízení, kam dochází žáci prvního stupně jedné nebo několika základních škol. Žáci jsou zpravidla přihlášení k pravidelné denní docházce. Dělí se do oddělení, která se naplňují nejvýše 30 dětmi. Školní družina funguje ve dnech školního vyučování i školních prázdnin, ale po domluvě se zřizovatelem může ředitel její činnost v této době přerušit. Většinou se tak děje, pokud se závazně nepřihlásí minimum dětí stanovené zřizovatelem. Školní družiny fungují pro děti před začátkem vyučování a po vyučování, než děti odchází domů. Činnost zájmového vzdělávání se organizuje hlavně pro účastníky přihlášené k pravidelné denní docházce a uskutečňuje se ve formě pravidelné činnosti, příležitostné činnosti nebo formou otevřených nabídek spontánních činností.

MŠMT nevynezuje pouze činnost školních družin, ale také určuje, kdo je pedagogickým pracovníkem, kdo může vykonávat přímou pedagogickou činnost i kde a jak získá jedinec potřebnou odbornou kvalifikaci. Pedagogický pracovník má povinnost se dále vzdělávat ve svém oboru, aby si obnovoval, upevňoval a doplňoval svou kvalifikaci.

Jak již bylo zmíněno, Školský zákon nařizuje školním družinám vypracovat vlastní vzdělávací program, tj. příslušnou část školního vzdělávacího programu upravenou pro školská volnočasová zařízení. Při jeho sestavování je důležité mít na paměti funkce, které školní družina plní. Některé jsou specifické jen pro zájmové vzdělávání, ale některé jsou společné i se školní výukou. Například autoři Havlík, Halászová a Prokop v knize *Kapitoly ze sociologie výchovy* uvádí čtyři funkce školy: personalizační, kvalifikační, socializační a integrační. Ve školní družině můžeme naplňovat funkce personalizační, které vedou jedince k tomu, aby se stal samostatně jednajícím bytostí, a funkce socializační, které učí člověka způsobům chování v dané společnosti. Naopak funkce kvalifikační, které mají vést jedince k upevnění vlastností potřebných pro budoucí povolání, nejsou pro činnost školní družiny podstatné. Poslední zmiňované funkce jsou funkce integrační. Ty mají připravit jedince pro politicko-veřejnou činnost. Dalo by se proto říci, že tyto funkce mohou být ve školní družině naplňovány, avšak nejsou stanoveny jako funkce primární.¹

Oproti tomu Pávková v knize *Pedagogické ovlivňování volného času* rozlišuje funkce specifické pro zájmové vzdělávání. Jsou to funkce výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Funkce výchovně-vzdělávací mají vést jedince k usměrňování, prohlubování a rozšiřování zájmů, smysluplnému naplnění volného času a utváření vlastního názoru pomocí záměrného a cílevědomého formování osobnosti. Na podporu zdravého tělesného, duševního i sociálního rozvoje se soustřeďuje funkce zdravotní. Funkce sociální jedincům umožňuje navazovat nové sociální vztahy, rozvíjet komunikativnost jedince, přispívat

¹ Srov. HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. *Kapitoly ze sociologie výchovy*, s. 93-94.

k socializaci jedince. Poslední je funkce preventivní. Jde o nespecifickou primární prevenci, při které se klade důraz na předcházení nežádoucím jevům.²

Při formulování klíčových kompetencí se vychází zejména z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, na který RVP ZV navazuje.³ Je však důležité uvědomit si, že družina má určitá specifika, která se projevují i v cílech a z nich vycházejících kompetencích. Školní družina se tolik nezaměřuje na vzdělání, ale její specifický cíl je: „*vychovávat k smysluplnému využívání volného času a vybavovat žáky dostatkem námětů pro naplňování volného času*“.⁴

Mezi cíle, které se mohou vztahovat i k činnosti školní družiny patří:

- *„podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.“⁵*

² Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 70-72.

³ Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 11-12.

⁴ Tamtéž, s. 11.

⁵ MŠMT *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*, s. 12-13.

Činnost školní družiny směřuje zejména k naplnění klíčových kompetencí, které vycházejí z výše uvedených cílů. Kompetence jsou určitým souhrnem požadavků, kam zahrnujeme vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které se dají aplikovat na běžné životní situace. Tyto kompetence by se neměly rozvíjet izolovaně, ale mělo by se jednat o celistvou součást obecného základu vzdělávání.⁶

Pro školní družinu lze za klíčové považovat zejména kompetence k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a kompetence občanské. Tyto je pak dále možné rozpracovat do podoby dílčích cílů. Při naplnění kompetence k řešení problémů je žák vnímavý k problémovým situacím, umí rozpoznat problém, řeší ho samostatně s využitím informací, které si vyhledal, ověřuje si správnost řešení a uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí. U kompetence komunikativní umí žák formulovat a vyjádřit své myšlenky, ale také naslouchat druhým, a porozumět jim. To vše pak využívá při spolupráci s druhými lidmi. Kompetence sociální a personální učí žáka spolupráci, přijmout roli, která je mu dána, utvářet příjemnou atmosféru a přispívat k diskusím. Kompetence občanské učí žáka respektovat přesvědčení druhých, odmítat útlak a fyzické násilí nejen na sobě, ale i na druhých, znát svá práva, ale i povinnosti, umět se zodpovědně rozhodnout, respektovat a chránit tradice, orientovat se v důležitosti ochrany zdraví a otázkách ekologie.⁷ Anna Holeyšovská, jako specifické pro zájmové vzdělávání, doplňuje ještě kompetence k naplnění volného času. Žák při nich má rozvíjet schopnost vhodně a aktivně naplňovat svůj volný čas, rozvíjet své zájmy, záliby, nadání, umět relaxovat i odmítnout nevhodné aktivity.⁸

Školní vzdělávací program (ŠVP) kromě konkrétních cílů vzdělávání musí obsahovat také délku a časový plán vzdělávání, formy vzdělávání, obsah vzdělávání, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podmínky přijímání uchazečů a podmínky průběhu a ukončování

⁶ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 99.

⁷ Srov. MŠMT *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*, s. 15-16.

⁸ Srov. HOLEYŠOVSKÁ, A. *Zájmová činnost ve školní družině*, s. 14.

vzdělávání, popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a v neposlední řadě také popis podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví.⁹

V návaznosti na ŠVP pak každé oddělení školní družiny sestavuje roční, měsíční, týdenní i denní plán činností. Při jejich sestavování je nutné počítat s potřebami dětí, tedy i s požadavkem střídání různých činností v závislosti na náročnosti vyučovacího dne. Školní družina by měla sloužit jako kompenzace a protipól školního vyučování. Ve školní družině tak rozlišujeme činnosti pravidelné a nepravidelné, a to podle toho, jestli se vyskytují (nebo by se měly vyskytovat) každý den při práci s dětmi, nebo zda jde o příležitostně zařazené aktivity. Mezi pravidelné činnosti řadíme činnosti odpočinkové, rekreační a zájmové. Nejde však striktně oddělit, která činnost spadá kam, protože jednotlivé prvky se mohou prolínat.¹⁰

Nepravidelné činnosti lze dále dělit na aktivity příležitostné, jako jsou sportovní aktivity, besídky, výstavy prací aj., kam mohou být přizváni i rodiče a širší veřejnost, a aktivity spontánní, kam bychom mohli zahrnout volnou činnosti žáků při pobytu venku.¹¹ Dále mezi nepravidelnou činností zahrnujeme činnosti sebeobslužné, veřejně prospěšné a přípravu na vyučování.

Zájmové činnosti lze dělit podle různých hledisek. Pávková v knize *Pedagogika volného času* uvádí tradiční dělení zájmových činností podle jejich obsahu: 1) společenskovední, 2) pracovní-technické, 3) přírodovědně-ekologické, 4) estetickovýchovné, 5) tělovýchovné, sportovní a turistické. Každá zájmová činnost dále obsahuje několik okruhů. Toto členění však není ideální, protože jak uvádí i Pávková, existují zájmové činnosti, které jsou nezařaditelné, tzv. hraniční.¹² Je proto možné používat vlastní dělení činností. Činnosti by tak bylo možné dělit podle cílů, na které jsou činnosti zaměřené. Kritériem by tak

⁹ Srov. NIDM *Metodika pro podporu tvorby ŠVP ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*, s. 45-46.

¹⁰ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 114-115.

¹¹ Tamtéž, s. 144-145.

¹² Srov. PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., a kol. *Pedagogika volného času*, s. 93.

mohly být kompetence, na jejichž rozvoj jsou dané činnosti orientovány. Další možností by bylo členění podle výsledného cíle, tedy zda je cílem něco naučit, prohloubit naučené, zdokonalit, nebo je cílem prevence. Pak by se rozlišovaly činnosti: naučné, prohlubující, zdokonalující nebo preventivní.

Na důležitost zahrnutí primární prevence sociálně patologických jevů do činnosti školských zařízení upozorňuje nejen Michal Kolář v knize *Skrytý svět šikanování ve školách*¹³, ale také MŠMT vydáním několika metodických pokynů k prevenci různých nevhodných a rizikových projevů.

1.2 Charakteristika vybraných sociálně patologických jevů v souvislosti s činností školní družiny

Jak již bylo napsáno, ve školní družině by měl jedinec získávat kompetence k tomu, aby znal svá práva, ale i práva druhých a uměl pokud možno co nejpřesněji odlišit sociálně patologické chování. Měl by mít povědomí o tom, co spadá pod chování žádoucí a které projevy či formy chování jsou problematické či zcela nepřijatelné a z jakého důvodu. Je proto dobré vědět, co to patologické jevy jsou, jaké se ve školských zařízeních mohou vyskytovat, jaké mohou být jejich příčiny a důsledky.

1.2.1 Sociálně patologické jevy

Definovat pojem sociálně patologické jevy je velmi složité. Přestože autoři Jedlička a Kořa píší o sociálně patologických jevech, nesetkáme se s obecným vymezením tohoto pojmu, ale pouze s výčtem jevů, které se pod tento pojem řadí.¹⁴ Obecnou definici sociálně patologických jevů podává Pokorný v knize *Prevence sociálně patologických jevů*, kde píše, že: „*Sociálně patologickým jevem*

¹³ Srov. KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*, s. 71.

¹⁴ Srov. JEDLIČKA, R., KOŘA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*, s. 11-17.

*se obecně rozumí takové chování jedince, které je charakteristické především nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot, chování, jednání, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje, a ve svém důsledku pak k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám a deformacím.*¹⁵

1.2.2 Příčiny vzniku

Autoři Fischer a Škoda uvádí, že sociálně patologické chování vzniká působením různých biopsychosociálních faktorů, které mohou působit ve vzájemné interakci. Jsou tedy tzv. multifaktoriální. Obecně existují tři přístupy, které se snaží vysvětlit příčiny vzniku: 1) biologicko-psychologický, 2) sociálně psychologický a 3) sociologický. Toto dělení má spíše didaktický charakter.¹⁶ Pro potřeby této práce stačí rozlišit příčiny biologické a sociální.

Mezi sociální příčiny lze řadit nevhodný vliv rodiny, vrstevnické skupiny nebo kamarádů, školských zařízení, ale také mediálně známých osob. Mezi nejdůležitější patří rodina, protože má primární vliv na socializaci jedince. Učí ho základním společenským zvyklostem, slušnému chování a nastavuje mu hranice. Vytváří jeho tzv. bazální osobnost, tedy sociální zkušenosti. Ty jsou vytvářeny hlavně výchovou, která je určována kombinací několika faktorů: projevení lásky nebo nelásky a míra kontroly spojená s užíváním trestů a odměn.¹⁷ Rodina plní mnoho funkcí, které však jsou v některých případech rozlišné. Selhání rodiny může mít několik příčin, ať jsou to již osobnostní, společenské, sociální, kulturní aj. Dnes se selhání spojuje hlavně s rozvodem rodičů, dvougeneračním manželstvím.¹⁸ Dávají-li rodiče dětem nevhodný příklad, může to vést k osvojení si nevhodného chování nebo zvyklostí společnosti. Je to dáno tím, že rodiče jsou

¹⁵ POKORNÝ, V., a kol. *Prevence sociálně patologických jevů. Manuál praxe*, s. 9.

¹⁶ Srov. FISCHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*, s. 27-28.

¹⁷ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*, s. 19-20.

¹⁸ Srov. VYKOPALOVÁ, H. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*, s. 23.

pro dítě prvním a dlouhodobým vzorem. Nevhodným typem výchovy je tak nedostatečné věnování se dítěti, vysoké nároky kladené na dítě nebo jeho podceňování.

Pokud se rodiče dítěti dostatečně nevěnují nebo ho nedoceňují, může si hledat takové kamarády, které docení jeho schopnosti. Jedinec se tak může dostat do nevhodné skupiny, která se baví kriminální činností. Pokud ho však skupina přijímá, často je to pro něho takový pocit, který ho ve skupině drží.

Nemalý vliv má také škola. Autoři zpravidla popisují pouze, jak se sociálně patologické jevy projevují ve škole, ale že může být i příčinou vzniku ne. Lze se však domnívat, že tomu tak v některých případech může být. Je totiž pravdou, že nástupem do povinné školní docházky se jako autorita u dětí objevuje i pedagog, přestože do té doby to byly povětšinou rodiče a nejbližší příbuzenstvo.

Mnoho prvňáčků vstupuje do školy s různými očekáváními. Může se však stát, že vlivem různých faktorů může prostředí školy vést k některým jevům, které se buď označují přímo jako sociálně patologické, nebo k nim alespoň vedou. Příkladem může být případné přehlížení či ponižování dítěte ze strany pedagoga nebo přehlížení jemných náznaků pohrdání dítěte spolužáky. Jiným příkladem může být ovlivňování dětí názory pedagoga. Pokud dětem dává špatný vliv nejen svým chováním, ale i šířením svých názorů, může děti vést k záškoláctví nebo mnohem závažnějším jevům.

Na děti mají vliv také mediálně známé osobnosti. Poukazuje na to Bendl v knize *Prevence a řešení šikany ve škole*, kde píše o hudebních proudech, které svými texty, hlasitostí i rytmem probouzejí v dětech násilné sklony. Tendence podtrhují také hudebníci, kteří na podiích ničí vybavení. Celkově významnou skupinu tvoří násilí podporované médii. Televize má totiž vliv na vnímání a toleranci násilí. U dětí se pak může objevit touha vyzkoušet si to, co viděli v praxi.¹⁹

¹⁹ Srov. BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, s. 55-56.

Jako biologickou příčinu lze uvést agresivitu. Sociologický slovník odděluje pojmy agrese a agresivita. Agresivitu označuje jako: „sklon k útočnému jednání vůči druhému. Určitou agresivitu lze pozorovat u každého jedince. Podle jednotlivých teorií je agresivita buď geneticky zakotvená, nebo je odpovědí na vnější podněty, popř. se jí člověk učí jakožto vzorci chování.“²⁰ Agresi naopak označuje jako: „akt nepřátelství nebo útoku směřující vědomě k poškození druhého, k omezení jeho svobody a ke způsobení psychické nebo fyzické bolesti.“²¹ Lze tedy říci, že agresivita je zakotvena v nás, je součástí osobnosti každého člověka. Agrese je způsob projevu agresivity proti sobě nebo druhým lidem. Do určité míry je agresivita a s ní související agrese v člověku nutná, zejména kvůli přežití. Je však nutné agresi vybějet, aby se v jedinci nehromadila.²²

1.2.3 Agrese a agresivita

Erich Fromm rozlišuje dva rozdílné typy agrese – obrannou a destruktivní agresi. Obranná agrese je biologický nástroj, který zaručuje jedinci i celému druhu přežití. Objevuje se pouze při ohrožení. Destruktivní agrese je specifická pro lidské bytosti. Jde hlavně o krutost vedoucí k uspokojení žádosti jedince, poskytuje rozkoš, avšak nemá žádný jiný účel. Agresivní jednání se u člověka objevuje především, pokud něco brání jedinci k uspokojení jeho potřeb.²³

Pokud jedinec jedná agresivně, jde o destruktivní chování, kdy jedinec ubližuje druhému fyzicky, slovně nebo symbolicky. Mezi agresi tak řadíme urážku, pomluvu nebo nevhodné využití gest. Zdrojem agrese může být afekt, neuspokojená potřeba nebo naučená reakce. Cílem může být například získání společenských či jiných výhod pro sebe, nebo naopak sebrání těchto výhod druhému. Agrese se dá dělit podle různých hledisek. Lze tak odlišovat agresi

²⁰ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 16.

²¹ Tamtéž, s. 16.

²² Srov. BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, s. 54.

²³ Srov. FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity*, s. 16.

krátkodobou a dlouhodobou, primitivní a promyšlenou, nebo přímou, nepřímou, přesunutou či invertovanou (tzv. autoagresi).²⁴

Agresi člověka ovlivňují různé faktory. Jedním z faktorů je i prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Nicky Hayesová v knize *Základy sociální psychologie* uvádí několik studií, které zjišťovali vliv prostředí na snížení nebo naopak zvýšení agresivity. Uvádí zde, že na člověka má vliv hlučnost, teplota a přeplněnost prostředí.²⁵ Agrese, ačkoliv je v člověku zakotvena v pudovém jednání, se tak může promítnout do promyšleného a plánovaného jednání. Tak se i neagresivní jedinec může dostat do situace, kdy je agrese jediným pro něho možným východiskem. Spouštěčem mohou být urážky na adresu jedince, výsměch, pocit bezmoci aj. Může se však také stát, že pokud jedinci agresivita jednou vynese nějaký úspěch či výhodu, může ji využívat i v situacích, které to nevyžadují. Celkově se tedy dá říci, že zdrojem agrese bývá vztek, zloba, zvyk, útok či obrana aj.²⁶

S pojmem agrese je úzce spojen i pojem násilí. Existují různá chápání tohoto pojmu, podle přístupu, kterým na něj nahlížíme. Můžeme tak rozlišit přístup kriminologický, sociologický nebo psychologický. Pro kriminologický a sociologický přístup je charakteristické, že pojem násilí hodnotí, snaží se vysvětlit jeho stav, strukturu i příčiny. Naopak psychologický přístup bere násilí jako patologický způsob vztahu konkrétního jedince nebo skupiny s okolím. Řadí se sem tedy činnosti, které by se daly označit jako agresivní, manipulativní nebo agresivně-manipulativní. Násilí lze rozlišovat podle délky trvání na dlouhodobé, situační nebo v podobě incidentů. Následky se rozdělují podle dopadu na újmu nehmotnou, hmotnou, fyzickou či jejich kombinaci. Téměř vždy se objevuje újma emocionální.²⁷

Celkově spadá agresivita a násilí pod pojem delikvence, který označuje takové chování, které je společností považováno za sociálně nepřijatelné, nezákonné,

²⁴ Srov. SPURNÝ, J. *Psychologie násilí*, s. 17-18.

²⁵ Srov. HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*, s. 120.

²⁶ Srov. SPURNÝ, J. *Psychologie násilí*, s. 17-19.

²⁷ Tamtéž, s. 7-8.

sociálně patologické nebo nemorální. Jedinec, který pak přestupuje zákon, předpis či nařízení se označuje jako delikvent.²⁸ Ve školní družině se lze setkat např. se lží, záškoláctvím, vandalismem, dětskými krádežemi, šikanou a rasismem.

1.2.4 Sociálně patologické jevy ve školní družině

1. Lež je forma nevhodného chování, které existuje buď jako samostatný jev, nebo se objevuje jako doprovodný jev jiných nevhodných forem chování. Lež je často u dětí účelová, kdy slouží jako sebeobrana v konfliktních situacích, nebo se dítě pomocí lži snaží získat si pozornost a obdiv dalších dětí. Může to však být způsobeno i tím, že představy dítěte jsou tak silné, že nedokáže odlišit, co je pravda a co je fantazie. To je často obvyklé u dětí předškolního věku jako tzv. eidetismus. Pokud však tato psychická zvláštnost neodezní příchodem do školy (což se zpravidla děje), označujeme to jako tzv. pseudologii, tedy vymyšlení neobvyklých příhod. Velmi nebezpečnou lží je taková, která má ublížit nebo poškodit někoho jiného. Taková lež je projevem agresivity.²⁹

2. O záškoláctví se mluví tehdy, když žák není rodiči omluven z účasti ve škole nebo školském zařízení a čas tráví někde jinde.³⁰ Záškoláctví se řadí mezi sociálně patologické jevy, protože může být příčinou vzniku dalšího nevhodného chování, nebo naopak jeho důsledkem. Při potulování se totiž setkává s nebezpečnými lidmi, je odkázáno samo na sebe, může se stát členem party, díky které začne krást, zúčastňuje se vandalství, tyranizuje starší nebo nemohoucí spoluobčany aj. Pokud je záškoláctví důsledkem, bývá to často proto, že dítě nezvládá rozvod rodičů a jejich hádky, bojí se trestu za neúspěch ve škole, nebo v nejhorším případě je ve škole šikanováno, nebo doma zneužíváno.

²⁸ Srov. JEDLIČKA, R., KOŤA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*, s. 64.

²⁹ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 196.

³⁰ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 310.

Není proto vhodné jen trestat, ale i pátrat po příčině vzniku a důvodech tohoto chování. Záškoláctví a s tím spojené toulání se dětí není totiž jen porušením zákona o povinné školní docházce, ale je také nebezpečné pro toulavé dítě.

Kyriacou odlišuje různé kategorie záškoláctví, protože ne každé má stejnou příčinu. Zaprvé odlišuje tzv. pravé záškoláctví, kdy si rodiče myslí, že dítě do školy chodí, ačkoliv tomu tak není. Dalším typem je záškoláctví s vědomím rodičů. Jak již samo označení napovídá, rodiče vědí, že dítě nechodí do školy a záškoláctví omlouvají. Někdy sami dítě záměrně nechávají doma. Existuje také záškoláctví s klamáním rodičů, kdy dítě sehraje na rodiče nemoc a ti mu pak omluví nepřítomnost zdravotní nevolností.³¹

Záškoláctví však může být také způsobeno touhou dítěte po dobrodružství, nevšedním zážitku, a proto z tohoto fenoménu nelze vyloučit i děti s dobrým prospěchem. I ty totiž mohou toužit po „vytržení ze všednosti“. Přesto však stále nejvíce toulavých dětí je těch, na které jsou kladeny vysoké nároky ve škole, vzdělání v rodině nemá takový význam, cítí se odstrčené aj.³²

3. Vandalismus je chování, které přechází v trestnou činnost. Jeho příčiny nejsou moc jasné, protože u tohoto chování není jasný ani materiální ani psychologický zisk. Vandalismus je bezúčelné ničení cizího majetku. Bývá jednou z nejčastějších forem mladistvé delikvence.³³

4. Dětské krádeže jsou specifické svými důvody, které jsou velmi rozmanité. Nejčastějším důvodem je touha po dané věci, ať již z toho důvodu, že dítě není vedené svým sociálním prostředím k rozlišení práva na užívání a práva vlastnického, nebo pochází z takového sociálního prostředí, které si nemůže danou věc dovolit a dítě je středem posměšků proto, že jej nevládní. Dalšími důvody ke krádeži může být snaha patřit do skupiny, kde je přijetí podmíněno

³¹ Srov. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*, s. 45.

³² Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 196.

³³ Srov. JEDLIČKA, R., KOŤA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*, s. 99.

krádeží, nebo touha ublížit či poškodit někoho jiného, nebo upoutání pozornosti či vykonání něčeho výjimečného.³⁴

5. Další forma agrese je šikana. Toto slovo pochází z francouzštiny a její význam je zlomyslné obtěžování, týrání, pronásledování aj. Říčan uvádí, že u nás je tento pojem spojen hlavně s armádou, kde je podle něho nejvíce rozšířen. Stále více se dnes ale mluví i o šikaně školní. Jejimi projevy mohou být kopání, fackování, schovávání a vyhazování věcí, lití vody do aktovky, hrubé nadávky, zamykání nebo uzavírání v místnosti či na WC aj. Při těchto projevech bývá většinou přítomen pouze agresor a oběť, někdy však i skupinka obdivovatelů a příznivců agresora.³⁵

Definovat šikanu je však velmi složité. Pod pojem šikana totiž spadá mnoho různých projevů. Reprezentativní přehled konkrétních typů a forem agresí a manipulací uvádí ve své knize *Skrytý svět šikanování ve školách* Michal Kolář. Ne vždy se při šikaně objevují všechny autorem popsané projevy. Jsou totiž mnohdy velmi brutální. Některé projevy šikany jsou naopak velmi špatně identifikovatelné a rozlišitelné, protože se jedná o projevy, které bez daného kontextu vypadají jako přátelské chování – např. lehký kanadský žertík, čechrání vlasů apod.³⁶ Mnohdy se také oběť agresora bojí, a i když pedagog přistihne dva žáky, jak se perou, označí to agresor za jen takové pošťuchování a hru a ostatní (pokud je tomu přítomen i někdo další) s ním většinou ze strachu souhlasí. Děje se tak proto, že neexistuje přesné odlišení toho, co ještě šikana není a co už ano. V definici se neshodují ani odborníci – někteří autoři definují šikanu jako opakované obtěžování,³⁷ jiní tam zařazují i jednorázové obtěžování, pokud je závažnějšího charakteru.³⁸

³⁴ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 196.

³⁵ Srov. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*, s. 25-27.

³⁶ Srov. KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*, s. 20-24.

³⁷ Srov. BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, s. 24.

³⁸ Srov. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*, s. 28.

Bendl rozděluje šikanu na fyzickou a psychickou. Toto dělení je na základě viditelnosti důsledků. U fyzické agrese jsou viditelné modřiny, zničené věci, aj. Proto učitelé mnohdy považují za šikanu pouze tento typ. Ovšem ve škole se často objevuje skrytá, neboli psychická šikana. Při té se používají nadávky, hrubé urážky, schovávání věcí, aj. Tyto projevy jsou totiž špatně dokazatelné a mnohdy jsou žáci tak vulgární, že pedagogové nedokážou, nebo nemohou rozlišit, co je běžná mluva žáků a co nadávky.³⁹ Naopak Kyriacou rozlišuje šikanu fyzickou, slovní a nepřímou. U slovní šikany se jedná o nadávky, zesměšňování apod. Při nepřímé šikaně je jedinec vyloučen ze skupiny, častován hanlivými posunkami aj.⁴⁰ Slovní a nepřímá odpovídá Bendlově psychické šikaně.

Přestože, jak již bylo v této práci zmíněno, přesně vymežit šikanu nelze, autoři píšící o šikaně se více či méně shodují na tom, že „*podstata šikany spočívá v tom, že agrese je zde cílem jednání, nikoli prostředkem k dosažení nějakého konkrétního cíle.*“⁴¹ Problematickým bodem charakteristiky šikany je opakování agrese. Bendl rozděluje autory píšící o šikaně na dvě skupiny: první skupina na opakování trvá, druhá skupina na ní naopak netrvá. Sám se však nezařazuje ani do jedné skupiny.⁴² Jedním z autorů, kteří na opakování agrese netrvají, je Říčan, který mezi šikanu řadí i takové jednorázové ublížení druhému, kdy jde o zvláště kruté jednání.⁴³

Často si klademe otázku, proč k šikaně na školách vůbec dochází. Odpověď však není jednoduchá, protože motivací k šikanování je hned několik. Na tuto otázku se snaží ve své knize odpovědět Pavel Říčan ve své knize *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Problematice věnuje celou jednu kapitolu a mezi příčiny řadí například tlak na chlapce být mužem, touhu po moci, zvědavost, nudu, nebo touhu po stále silnějších a vzrušujících zážitcích, tedy po senzaci.⁴⁴

³⁹ Srov. BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, s. 24-25.

⁴⁰ Srov. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*, s. 26.

⁴¹ BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, s. 25.

⁴² Tamtéž, s. 24.

⁴³ Srov. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*, s. 28.

⁴⁴ Srov. BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, s. 28-30.

6. Specifickou formou šikany může být šikana motivovaná rasismem.⁴⁵ Je zpravidla zapříčiněna předsudky o nadřazenosti jedné skupiny lidí nad druhými. Rozlišuje se na „vlastní rasu“ a ty ostatní. Často se stává, že se jedinec cítí „jinou rasou“ ohrožen.⁴⁶ Mnohdy v dětech rasovou nesnášlivost podporují rodiče.

⁴⁵ Srov. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*, s. 38.

⁴⁶ Srov. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 201.

2 Program La Traversée využívající filozofický dialog s dětmi za účelem prevence násilí

2.1 Filozofie pro děti

Filozofie pro děti je pedagogický přístup, jehož cílem je prostřednictvím dialogu rozvíjet v dětech samostatné, kritické, tvořivé a angažované myšlení. Při filozofickém dialogu nejde o to, aby jeden přebral argumenty druhého, nejde o to, určit kdo má pravdu, ale všichni se snaží o společné hledání odpovědí na řešenou otázku. Jedinci se tak učí kromě výše zmíněného myšlení také správně formulovat otázky, pokládat je ve vhodnou dobu, logicky a podloženě argumentovat, naslouchat argumentům druhých a samostatně uvažovat o pravdivosti jednotlivých tvrzení.⁴⁷

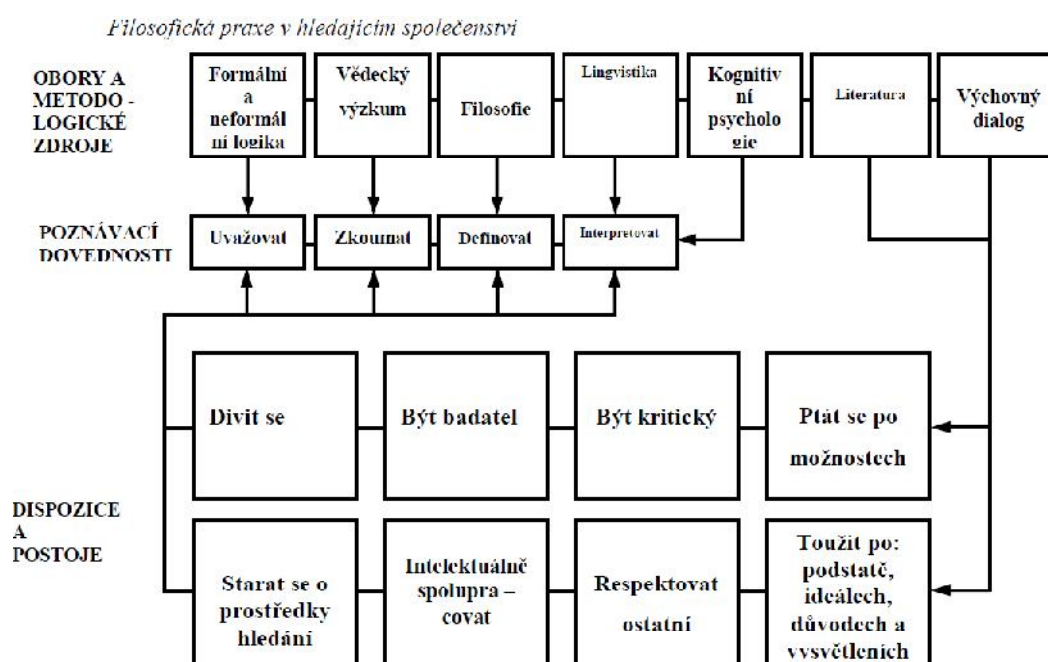
Filozofie pro děti vznikla v roce 1969 na Kolumbijské univerzitě v New Yorku pod vedením profesora Lipmana, který si u svých studentů všiml, že neumí logicky uvažovat a aplikovat pravidla uvažování na svá rozhodnutí. Dospěl tak k názoru, že se s vyučováním logiky začíná příliš pozdě. Sepsal proto knihu *Objev Harryho Stottlemaiera*, která byla založena na metodách filozofie. V roce 1970 experimentálně ověřuje své závěry s možností spojení filozofie ve výuce u dětí ve věku 11-13 let na Rand School. Ukazuje se, že žáci, kteří tvořili pokusnou skupinu, dosáhli v logickém uvažování mnohem lepších výsledků. V roce 1973 potkává Ann Margaret Sharp a vzniká model Filozofování s dětmi na základě literárních textů vyvolávajících v dětech otázky, o nichž pak společně diskutují. Od tohoto roku vzniklo již několik knih a metodických příruček, které dopomáhají učitelům začít s tímto přístupem pracovat v praxi.⁴⁸ Během několika desetiletí se

⁴⁷ Srov. BAUMAN, P., CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*, In JANDOVÁ R., PROKEŠOVÁ L. a kol. Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné školské reformy, s. 131-132.

⁴⁸ Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filozofie pro děti*, pracovní překlad SASSEVILLE, M. La pratique de la philosophie avec les enfants, s. 16-17.

Filozofie pro děti rozšířila na všechny kontinenty a realizované projekty spojují pedagogy z několika desítek zemí včetně České republiky.⁴⁹

Jak již bylo napsáno, Filozofie pro děti probíhá formou dialogu. Dílčím cílem je, aby se ze skupiny stalo postupně „hledající společenství“. M. Lipman vypracoval schéma přeměny skupiny v hledající společenství:⁵⁰



Ann Margaret Sharp vymezuje několik projevů chování, které dokládají, že se jedinec nachází v hledajícím společenství: například dobrovolně přijímá opravování druhými, pozorně naslouchá ostatním, bere vážně myšlenky druhých a dokáže na nich stavět, nebojí se posměšků, když předkládá své vlastní myšlenky, nebo ukazuje souvislosti svých argumentů, umí vhodně klást otázky

⁴⁹ Srov. SASSEVILLE, M. *Filosofování s dětmi*, pracovní překlad SASSEVILLE, M. La pratique de la philosophie avec les enfants, s. 4.

⁵⁰ SASSEVILLE, M. *Praktická filozofie pro děti*, pracovní překlad SASSEVILLE, M. La pratique de la philosophie avec les enfants, s. 21.

a objektivně o nich diskutovat atd.⁵¹ Vnější pozorovatel si u hledajícího společenství může povšimnout, že na prvním místě stojí naslouchání a vzájemná pomoc mezi jednotlivými členy. V rámci filozofického dialogu se využívá tzv. neformální logika, která klade důraz na hledání a posuzování důvodů. Vede tak k využívání strukturovaného myšlení a uvědomění si různorodosti využití myšlenkové reflexe.⁵²

Při filozofování s dětmi se obvykle používá několik prvků (viz dále), avšak jejich struktura zařazení není předem určena. Někdy se využívají všechny, avšak některé se mohou i vynechat. Vše záleží na situaci a cíli hodiny. Obvykle se jedná o: hlasité čtení filozofického románu, formulování otázek a dialog s využitím metodické příručky (obsahuje příklady doplňujících a prohlubujících otázek, cvičení a aktivit).⁵³ Místo čtení je však také možné zařadit aktivitu (např. filozofickou hru), která tak slouží k formulování otázek. Aktivita může také sloužit k procvičení toho, co se děti naučily v minulé hodině, popřípadě může předem napomoci tomu, co chce pedagog děti v diskusi nově naučit. Zařazení aktivity nemusí být pouze na začátku hodiny, ale podle situace může být zařazena třeba v průběhu nebo na konci.⁵⁴

Filozofický román podněcuje děti, aby přemýšlely nad textem, kladly si otázky, které je při čtení napadly aj. Děti totiž mají rády záhady, tajemno, často se ptají po věcech, které dospělým připadají jasné a samozřejmé. Výběr vhodného příběhu záleží na tom, jak staré děti jsou a jakým tématem se pedagog chce zabývat a co chce děti naučit. Ke každému románu existuje metodická příručka, která obsahuje výčet hlavních témat a myšlenek jednotlivých příběhů (dají se však nalézt i další). Obsahuje také různá cvičení, která buď napomáhají při pochopení nejasných pojmů, nebo slouží jako podpora pro diskusi. S metodickou příručkou

⁵¹ Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*, pracovní překlad SASSEVILLE, M. La pratique de la philosophie avec les enfants, s. 42-43.

⁵² Tamtéž, s. 22-24.

⁵³ Tamtéž, s. 50.

⁵⁴ Srov. ŽLÁBKOVÁ, I., MACKŮ, R. *Filozofie pro děti – animace k osobní reflexi v „hledajícím společenství“*, In ČINČERA, J.; KAPLÁNEK, M.; SÝKORA, J. a kol. *Tři cesty k pedagogice volného času*, s. 110.

pracuje převážně pedagog. Žáci mají před sebou pouze text příběhu, který se čte nahlas. Všichni sedí v kruhu, aby na sebe dobře viděli a mohli tak spolu snáze mluvit. Každý čte určitou část. Během čtení by se ideálně měli vystřídat všichni. Vede to ke spojení skupiny v jeden celek. Během čtení se také děti identifikují s osobami a dějem románu, napadají je otázky, způsoby argumentace aj.⁵⁵

Po přečtení příběhu dostávají děti prostor pro přemýšlení nad příběhem a formulaci otázek, které je při čtení textu napadly. Zpočátku může pedagog dětem pomáhat. Mohou být totiž zmatené a spíše pouze říkat, co je napadalo nebo jim přišlo zajímavé. U menších dětí může pedagog otázky zapisovat na tabuli, starší děti je mohou psát samy. Vždy by nakonec měly mít otázky písemnou podobu, aby si je každý mohl v klidu pročíst, porovnat, vybrat pro sebe tu nejvhodnější a nejzajímavější. Pokud otázky píše pedagog, je nutné, aby zaznamenal její přesnou formulaci. Je tomu tak proto, že každá změna by mohla u dítěte vyvolat pocit, že už to není jeho otázka. Účelem ale je, aby děti vymýšlely otázky vlastní a tím jejich iniciativa vedla je k přemýšlení nad problémem.⁵⁶ Dalším důvodem je, že vymýšlení vlastních otázek je pro ně motivující a přeformulování otázek by tuto motivaci mohlo snížit, až utlumit. Ke každé otázce se připíše také jméno jejího autora, aby bylo na první pohled patrné, kdo otázku položil. Pokud některé dítě má stejnou či podobnou otázku, popřípadě ho otázka někoho velmi zaujala, může pod takovou otázku připsat i své jméno. Děti se tak učí nejen ocenit myšlenky druhého, ale také podílet se na společném díle, jakým filozofický dialog je. Jsou-li všechny otázky napsané, každý přečte svoji a dovysvětlí ji, pokud má někdo nějaké doplňující otázky.⁵⁷

Způsobů, jak vybrat otázku, je několik. Pedagog buď může otázku vybrat sám, nebo se otázka vybírá společně. Pokud pedagog vybírá otázku sám, je to hlavně proto, že může napomoci ke splnění cíle, který byl pro danou hodinu stanoven.

⁵⁵ Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filosofie pro děti*, pracovní překlad SASSEVILLE, M. La pratique de la philosophie avec les enfants, s. 50-56.

⁵⁶ Tamtéž, s. 56-57.

⁵⁷ Srov. BAUMAN, P., CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*, In JANDOVÁ R., PROKEŠOVÁ L. a kol. Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné školské reformy, s. 133-134.

Může se ale také stát, že vhodných otázek je více. Pedagog tak může výběr zúžit, ale konečné rozhodnutí nechat na dětech. Nejčastějším způsobem výběru otázky je hlasování. Každý, včetně pedagoga, může mít jeden nebo více hlasů. Vybrána je ta otázka, která při konečném sčítání dostala nejvíce hlasů. O otázce se může hlasovat buď ihned po přečtení příběhu, nebo si děti mohou otázky opsat a popřemýšlet doma, pro kterou hlasovat na příští hodině. To se volí hlavně u menších dětí.

Dialog může následovat bezprostředně po výběru otázky, nebo lze u menších dětí využít tu možnost, že se otázka vybere na konci hodiny a o otázce se diskutuje až hodinu následující. Děti tak mají možnost si otázku promyslet, dohledat případně nějaká fakta, která by mohla při argumentaci svých tvrzení využít atd.⁵⁸ Popsat, jak vypadá správně vedený dialog, není předmětem této práce, proto se o něm rozepisovat nebudu. Pouze by se dalo říci, že filozofický dialog slouží ke společnému hledání, rozvoji myšlení, intelektuálních dovedností a etických postojů, upevňuje a rozvíjí vědomí sebe sama a druhých a v neposlední řadě také učí novým poznatkům a metodice bádání.⁵⁹ Výčet většiny prvků, které by Filozofie pro děti měla obsahovat, a jejich podrobnější popis uvádějí např. Sasseville a Gagnon v II. části sbírky textů Pozorování při filozofii pro děti.⁶⁰

Důležité je podotknout, že pedagog zde není ten, kdo podává informace, a žáci s ním musí souhlasit. Role pedagoga při filozofické dialogu spočívá v řízení diskuze a napomáhání žákům formulovat jejich myšlenky, hlídání, zda vyřčená tvrzení byla podepřena argumenty a zda má každý prostor pro vyjádření.⁶¹ Pedagog se však nezaměřuje jen na průběh diskuze, ale všímá si také vztahů, spolupráce a projevů solidarity ve skupině. Postupem času se však role pedagoga

⁵⁸ Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filozofie pro děti*, pracovní překlad SASSEVILLE, M. La pratique de la philosophie avec les enfants, s. 57-59.

⁵⁹ Srov. SASSEVILLE, M. *Filosofování s dětmi*, pracovní překlad SASSEVILLE, M. La pratique de la philosophie avec les enfants, s. 3.

⁶⁰ Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu: Pozorování při filozofii pro děti*, s. 57-132.

⁶¹ Srov. SASSEVILLE, M. *Filosofování s dětmi*, pracovní překlad SASSEVILLE, M. La pratique de la philosophie avec les enfants, s. 3.

víceméně vytrácí a nezávislému pozorovateli by na první pohled nemělo být jasné, kdo je vedoucím skupiny hledajícího společenství. Pedagog tak není tím, kdo se táže po argumentech podporujících jednotlivá tvrzení, ale sami účastníci se ptají mezi sebou, co vedlo někoho k vyřčení určitého tvrzení, dávají si přednost, když chce mluvit někdo, kdo se při diskusi příliš neprojevoval atd. Přesto nelze říci, že by vedoucí v hledajícím společenství neměl být vůbec.⁶²

2.2 La Traversée

La Traversée je pracoviště v Montrealu, které se zabývá pomocí dětem a ženám, které se staly obětí sexuálního zneužívání. Zaměřuje se také na preventivní programy v boji proti násilí. Při hledání vhodného preventivního programu pro školy narazili pracovníci La Traversée na program Filozofie pro děti, jehož vhodné principy a cíle odpovídaly potřebám. Tím začala několikaletá spolupráce, která vyústila v program spojující prevenci násilí a Filozofii pro děti. Bylo sepsáno několik příběhů pro děti ve věku 5-11 let, které se na prevenci násilí soustřeďují.⁶³ Dávají tak možnost dětem přemýšlet a diskutovat nad různými projevy násilí a možnými způsoby, jak násilí zabránit nebo je omezit. Přestože děti často dojdou ke stejným závěrům, které již byly vymyšleny, jsou pro děti přínosnější, protože jde o jejich vlastní názor, jejich závěr. Upevňuje se v dětech mnohem více, než kdyby jim tento závěr někdo řekl a děti by ho měly přijmout za svůj.⁶⁴

Při diskutování se také utvářejí mezilidské vztahy, které vedou ke spolupráci dětí jako jednoho týmu. Nejde v něm o soupeření jednoho proti druhému, ale o spolupráci jednoho s druhým. Nasloucháním druhých se děti také učí

⁶² Srov. SASSEVILLE, M. *Praktická filozofie pro děti*, pracovní překlad SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*, s. 27-28.

⁶³ Pro větší přehlednost vypracoval Petr Bauman „*Kurikulum Filozofie pro děti*“ (viz příloha I), ze kterého lze snadno vyčíst, které knihy jsou vhodné pro jakou věkovou skupinu a jaké je jejich tematické zařazení.

⁶⁴ Srov. CÔTÉ, N., SASSEVILLE, M. *Metodická příručka k příběhu Romana*, s. 25-30.

vzájemnému respektu, úctě k druhému a uznání jeho hodnoty. To se také odráží v sebeúctě a respektu vůči sobě samému.⁶⁵

2.2.1 Hlavní myšlenky příběhů

Spolupráci se učí již děti předškolního věku, kterým je určena kniha *Saša a Markétka*. Ve třetí kapitole je jednou z hlavních myšlenek zkoumání, které má pro celý filozofický dialog důležitou funkci. Děti se naučí odhalování východisek, která vedla k určitému tvrzení. Nejdříve lze vyzkoušet cvičení v příručce, později mohou zkoušet vymýšlet tvrzení samy a říkat, co je k danému výroku vedlo. Dále získávají dovednost umět odporovat, tedy popřít to, co někdo řekl. Učí se, že nelze pouze říci, že s někým nesouhlasí, ale je také důležité uvést, proč nesouhlasí. Tak se postupně naučí podstatě dialogu – argumentaci.⁶⁶

Další důležitou myšlenkou v této knize je barva pleti. Děti se zamýšlejí nad tím, že některý kamarád nemusí vypadat stejně jako ono a přesto mohou být kamarádi. Na rozdílnost je zaměřena celá čtvrtá kapitola, kde se vedle problému odlišnosti barvy pleti, objevují myšlenky různosti tváře, očí, účesu. Učí se tak toleranci k odlišnostem, které mohou vést až k posměškům či urážkám, jsou-li u dítěte nápadné.⁶⁷

Dále se zde mluví o pocitech, jako je smutek, osamělost, vztek. Mohou se pomocí aktivity pokusit vyjádřit pantomimicky některé pocity. Naučí se tak nejen otevřeně ukázat, jak vypadají při určitém pocitu, ale zároveň se touto aktivitou získávají umění empatie, protože si musí představit, jak se asi cítí dítě, které předvádí pantomimu. V jiné aktivitě se naopak mohou pokusit odůvodnit, kdy je vztek vhodnou reakcí na vzniklou situaci, a kdy naopak nevhodnou. Učí se tak

⁶⁵ Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu: Pozorování při filozofii pro děti*, s. 39-40.

⁶⁶ Srov. SHARP, A. M. *Metodická příručka k příběhu Saša a Markétka*, s. 115-116.

⁶⁷ Tamtéž, s. 121-126.

odhadovat přiměřené chování v rozličných situacích. Zdatnější děti také mohou určit, proč je jimi vybrané chování vhodné.⁶⁸

Pro děti ve věku šesti let je určen příběh Blanka a Jirka, zaměřující se na téma přátelství, které je možné jak mezi dvěma dětmi mající rozdílné zájmy, tak mezi klukem a holkou. Děti mohou vybírat vlastnosti, které mají se svým kamarádem společné a které naopak odlišné. Učí se tak toleranci k druhým lidem, k jejich odlišnosti v barvě pleti, chování aj. Spolu s přátelstvím se objevuje téma nepřátelství, které může být způsobeno přetvařováním a povyšováním se nad druhé. Děti se mají zamyslet nad tím, jestli je vždy vhodné říkat pravdu, která v určité situaci může i ublížit, nebo zda je někdy lepší tvářit se jinak, než jak se člověk opravdu cítí a říkat něco jiného, než si myslí. Získávají zde také dovednost nesoudit ostatní podle prvního dojmu, protože nikdy neví, jakou v daný den má člověk náladu a jestli se mu něco nestalo. Mohou se pokusit si sami vzpomenout, jestli někdy reagovaly na stejnou situaci různě, podle toho, jakou ten den měly náladu.⁶⁹

Pro děti druhé třídy je určena kniha Bouře ve čtvrti, která je celá zaměřena na strach. Ten je totiž neodmyslitelnou součástí života, ale člověk se musí umět se svým strachem vyrovnat a ovládat ho. Děti se učí filozofickou formou porozumět strachu, tedy porozumět tomu, kdy a proč vzniká, jak nás ovlivňuje atd. Někdy ale člověk strach vědomě vyhledává – například u filmů. Je proto důležité rozlišit také sílu a povahu strachu. Děti si mohou navzájem říkat, z čeho mají strach, jestli by měly strach i z toho, co řeknou ostatní a jak se u nich strach projevuje v dané situaci – třes, běhá mráz po zádech atd.⁷⁰

K uvědomění si toho, že ublížit nemusíme pouze fyzicky, ale také slovně, slouží kniha Míša. Je určena žákům třetích tříd, kde se učí tomu, že existuje i ublížení, které není na první pohled vidět. Člověk totiž může být zraněný uvnitř – citově. Je proto důležité umět volit vhodná slova, pokud chceme vyjádřit

⁶⁸ Srov. SHARP, A. M. *Metodická příručka k příběhu Saša a Markétka*, s. 134-137.

⁶⁹ Srov. LAURENDEAU, P. *Blanka a Jirka*, s. 11-33.

⁷⁰ Srov. LAURENDEAU, P. *Metodická příručka k příběhu Bouře ve čtvrti*, s. 6-18.

nesouhlas, nebo kritiku. Je také snahou, aby si děti uvědomily, že i slovo je mocnou zbraní. Ve cvičení se tak mají rozhodnout, zda je lepší ublížit slovně, fyzicky, nebo neublížovat. Své rozhodnutí by měly také zdůvodnit.⁷¹ Dále se cvičení zaměřují na sílu vyřčeného slova. Mnohdy si totiž děti ani neuvědomí, jakou sílu má to, co řeknou, přestože to mohly myslet jen z legrace.⁷²

Jako poslední příklad knihy zde bude uvedena Romana, která je určena pro děti čtvrté třídy. Zde je důležitou myšlenkou vlastní právo. Děti poznávají, že jako lidská bytost mají svá práva, která jsou však úzce spojena s povinnostmi. Získávají dovednost nejen hájit svá práva, ale také dodržovat práva druhých lidí. Nelze totiž trvat jen na svých právech a přitom nebrat v potaz práva druhých. Právo jedince je však limitováno etickými normami, právními předpisy atd. Děti tak ve cvičení mají posoudit, jestli je daná věc právem či povinností a zdůvodnit, proč si to myslí. V dalších cvičeních naopak mají rozhodnout, jaké povinnosti vycházejí z daných práv a co je jejich důsledky.⁷³

Je zřejmé, že zde nebyly vyjádřeny všechny hlavní myšlenky jednotlivých příběhů. Zde napsané také nebyly vybrány jako nejdůležitější, ale šlo spíše o ukázkou rozmanitosti témat, jejich propojení mezi sebou a vztah k prevenci násilí, protože příběhy jsou z dílny La Traverseé.

⁷¹ Srov. CÔTÉ, N., SASSEVILLE, M. *Metodická příručka k příběhu Míša*, s. 8.

⁷² Tamtéž, s. 120.

⁷³ Srov. CÔTÉ, N., SASSEVILLE, M. *Metodická příručka k příběhu Romana*, s. 288-292.

3 Možnosti využití programu La Traversée v činnosti školní družiny

3.1 Primární prevence

Jako preventivní označujeme činnosti sloužící k předcházení nežádoucích jevů. Lze mezi ně řadit výše zmíněné sociálně patologické jevy. Rozlišujeme prevenci primární, sekundární a terciární. Pro potřeby této práce je nejdůležitější prevence primární, která se zaměřuje na celou populaci a zejména na tu část, která může být potenciálně ohrožena.⁷⁴

Důležitost primární prevence v této oblasti dokazuje i vydání řady metodik a strategií pro organizace v působnosti resortu MŠMT. Vymezují mj., na co má být primární prevence zaměřena. Jedná se například o předcházení rizikovým jevům v chování žáků, rozpoznání a zajištění včasné intervence u domácího násilí, týrání a zneužívání dětí, ohrožení mravní výchovy aj.⁷⁵

MŠMT také vypracovalo „Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení“, kde se zabývá otázkami politiky a programů prevence sociálně patologických jevů u dětí. Uvádí, že „základními kompetencemi prevence v rámci podpory zdraví a zdravého životního stylu jsou:

- *zvyšování sociální kompetence – rozvíjení sociálních dovedností, které napomáhají efektivní orientaci v sociálních vztazích, odpovědnosti za chování a uvědomění si důsledků jednání;*
- *posilování komunikačních dovedností – zvyšování schopnosti řešit problémy, konflikty, adekvátní reakce na stres, neúspěch, kritiku;*

⁷⁴ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 178.

⁷⁵ Srov. MŠMT ČR *Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009-2012*, Odd. III.

- *vytváření pozitivního sociálního klimatu – pocitu důvěry, bez nadměrného tlaku na výkon, zařazení do skupiny, práce ve skupině vrstevníků, vytvoření atmosféry pohody a klidu, bez strachu a nejistoty;*
- *formování postojů ke společensky akceptovaným hodnotám – pěstování právního vědomí, mravních a morálních hodnot, humanistické postoje apod.*⁷⁶

Cíle primární prevence jsou zaměřené na děti a mládež, pedagogické pracovníky, rodinu i ostatní subjekty. Prevenci totiž nelze zaměřovat jen na děti, ale na širší okolí dětí. Děti totiž jsou ovlivněny nejen rodiči a spolužáky, ale také pedagogy a nepedagogickými pracovníky ve školách, zájmových kroužcích a jiných organizacích. Každá skupina má však určité specifické cíle, které se plní. U dětí se například zaměřujeme na posílení duševní odolnosti vůči stresu a negativním zážitkům, schopnost samostatně se rozhodnout a za své rozhodnutí nést následky, být schopný týmové spolupráce a podílet se na tvorbě prostředí a životních podmínek.

U pedagogických pracovníků se naopak snažíme, aby ovládali metody práce se skupinou, měli povědomí o daných problémech, které se mohou spolu se sociálně patologickými jevy objevit, znali základní charakteristiku jednotlivých jevů, byly schopni spolupracovat mezi sebou a s organizacemi zaměřenými též na prevenci.

Nelze však vynechat ani rodiče, protože i ti významně působí na dítě a mohou sloužit jako zpětná vazba k osvojení si zdravého životního stylu. Rodiče především nesou odpovědnost za své děti a mnoho rozhodnutí záleží jen na nich. Proto by měli vědět o tom, co se děje na škole, kam jejich dítě dochází, jaké jsou případné možnosti prevence v oblasti sociálně patologických jevů atd.

Do prevence se však zahrnují i další školská zařízení a zájmové organizace, které pomáhají dětem vhodně vyplnit volný čas, a dále pedagogicko

⁷⁶ MŠMT ČR *Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení*, s. 17-18.

psychologické poradny, střediska výchovné péče pro děti a mládež, policie, atd. I ty totiž působí na děti a mohou jim vhodně pomoci.

Všechny tyto složky by mezi sebou měly co nejlépe a co nejvíce spolupracovat, protože spolupráce a systémové působení ve smyslu výchovy a vzdělávání vede k pozitivnímu a zdravému životnímu stylu.⁷⁷

Primární prevenci lze například realizovat v programech, jejichž využití a přijetí školou závisí na řediteli každé školy. Ne všechny programy, které slouží k prevenci sociálně patologických jevů, mohou být využity v dané škole. Důvodem mohou být cíle, který si daný program stanovil, finanční prostředky školy a oblast prevence, na kterou je program zaměřen, popřípadě v dané lokalitě není nikdo, kdo by se daným programem hlouběji zabýval a byl tak vhodným pracovníkem. Také ne každý ředitel je schopný přiznat si, že i na jeho škole se vyskytují, nebo by se mohly vyskytnout, sociálně patologické jevy.

3.2 Zahnutí Filozofie pro děti do činnosti školní družiny

Filozofie pro děti byla vytvořena pro prostředí školní výuky. Přesto je možné ji po menších úpravách zařadit i do školní družiny. Hlavním úskalím je, že vedení filozofického dialogu s dětmi je činnost spíše statická, ovšem pro školní družinu je charakteristická dynamická podstata činností. Jak již ale bylo napsáno, řízení hodiny je na pedagogovi, a proto i při zařazení Filozofie pro děti do školní družiny záleží na schopnostech vychovatele, zda bude hodina pro děti zábavná a zda také splní stanovené cíle. Hra se tak dá využít jako motivace k příběhu, nebo lze hru pojmout jako podklad pro diskuzi. Je ale důležité nesklouznout pouze

⁷⁷ Srov. MŠMT ČR *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2001-2004*, odd. I.

k hernímu způsobu práce. Na ten si děti lehko zvykají, ale velmi těžko ho opouští.⁷⁸

Ve školní družině se zpravidla objevuje buď jako zájmový kroužek, nebo jako zájmová činnost v chodu oddělení. Je tak dodržován požadavek pravidelnosti. Jako pravidelná součást činnosti jednoho oddělení ve školní družině se Filozofie pro děti organizuje, pokud vychovatel umí metodu filozofického dialogu a související obsahy smysluplně využít. Do zájmové činnosti se řadí proto, že s její pomocí lze plnit cíle školní družiny, tj. podílet se na utváření klíčových kompetencí dětí.

3.3 Cíle (kompetence) naplňované Filozofií pro děti

Filozofie pro děti se snaží rozvíjet v dětech kritické, tvořivé a angažované myšlení. Kritické myšlení v sobě zahrnuje dovednost uvědomit si, jak si mezi sebou jedinci naslouchají. Projevuje se ujištěním, že jedinec správně pochopil, co druhý chtěl vyjádřit. Například větou: „Chápu dobře, že ...?“. Dále se sem zahrnuje schopnost uvádění důvodů pro jednotlivá tvrzení. Důvody jsou spojeny se znalostí kritérií, která musí být správná, ověřitelná, účelná, porovnatelná. Nelze zdůvodňovat něčím, co nelze mezi sebou srovnávat. Děti se také tím, jak si naslouchají, učí odhalovat rozpory v jednotlivých tvrzeních. Rozpory se nemusí objevit hned, ale až časem. Je tak důležité poslouchat, co někdo říká a srovnávat to s tím, co už bylo při diskuzi řečeno. V dětech se dále rozvíjí schopnost indukce (tedy z konkrétního vyvodit obecné) a dedukce (z obecného pravidla převést do praxe). Je zřejmé, že každý jedinec přichází do diskuze s určitým názorem na věc. Během ní však může jedinec vlivem rozumných argumentů změnit názor. Přiznání si této změny se nazývá autokorekce a je pro rozvoj jedince velmi důležitá.

⁷⁸ Srov. ŽLÁBKOVÁ, I., MACKŮ, R. *Filozofie pro děti – animace k osobní reflexi v „hledajícím společenství“*, s. 109-110.

Tvořivé myšlení učí děti hledat alternativy k jednotlivým výroky. Projevuje se to větami jako: „A co kdyby ...?“, „Nedalo by se také říci, že ...?“. Děti se také učí domýšlet důsledky a identifikovat je. Učí se přemýšlet nad tím, co mohlo vést k jednotlivým činům, ale také jak tyto činy ovlivnily další věci. Ptají se proto: „Jaké by to bylo, kdyby ...?“, „A mohlo by to vést k ...?“, nebo „Může z toho také plynout ...?“. Mnohdy se ale stává, že ne všichni pochopí, co chtěl jedinec svým výroky říci. Je proto důležité umět popsat danou věc i jinými slovy. Děti se tak učí analogii, vztahům, přirovnání atd. Nepostradatelnou součástí rozvoje tvořivého myšlení je myšlenkový experiment. Děti si tak mohou představit různé situace, které ve skutečnosti ani nemusí nastat. I to je učí přemýšlet nad dalšími důsledky, nad vztahy mezi věcmi aj.

Angažované myšlení učí děti vnímat sebe a ostatní jako členy jedné skupiny a ne jako jednotlivce. Jedinec tak nehledí jen na to, jestli řekl nejvíce ze všech, ale sleduje i ostatní. Všimá si toho, kdo ještě nemluvil, kdo by se chtěl vyjádřit k tématu a dává přednost těm, kteří podle jeho názoru, doposud neměly dostatek prostoru pro vyjádření se. Dále se učí formulovat a ověřovat hypotézy. Po vyřčení své domněnky se jí snaží otestovat uváděním příkladů a protipříkladů. Jedinec však nemusí uvádět příklady a protipříklady sám. Může se stát, že není v jeho silách vymyslet protipříklad ke své myšlence a proto poprosí ostatní, jestli by mu nepomohly.

Důležitou součástí angažovaného myšlení je uvědomit si, jestli odbočení od tématu bylo pro diskuzi přínosem, nebo naopak zavedlo diskuzi úplně mimo téma. Je však také potřeba umět se rozhodnout, jestli diskuzi vrátit zpět k tématu, nebo jí nechat plynout, protože nikdy nevíme, kam nás i zdánlivě nesouvisející téma může dovést. Pokud diskuze uvázne, je důležité, aby jedinec uměl na daný problém pohlédnout i z jiného úhlu – tzv. odcyklení.

Propojení těchto dovedností vede k dobré filozofické diskuzi, která může ve školní družině plnit cíl, který by měl děti vést k tvořivému a logickému myšlení. Dialog zase vede žáky k rozvoji komunikace, schopnosti spolupráce a respektu

k práci druhých i své vlastní. Je-li Filozofie pro děti zaměřená na prevenci násilí, snaží se, aby děti znaly svá práva i povinnosti, ale zároveň tolerovaly práva a povinnosti ostatních.⁷⁹ Dalo by se tedy říci, že pomocí Filozofie pro děti lze naplnit všechny relevantní cíle.

Využití Filozofie pro děti ve školní družině je možné zejména proto, že školní družina i tento pedagogický program mají společné nebo velmi podobné cíle. Filozofie pro děti využívá vhodné metody, a proto, i když se děti učí něčemu novému, nepřipadají si jako v klasické školní výuce, přestože Filozofie pro děti byla primárně vytvořena právě pro vyučování.

3.4 Prevence sociálně patologických jevů pomocí programu Filozofie pro děti

Sociálně patologické jevy, které se mohou ve školní družině objevit, byly již v této práci charakterizovány. Ovšem byly popsány jen obecně, ale ve školní družině mohou být určitá specifika. Jde především o to, že všichni autoři, kteří o sociálně patologických jevech píší, tak je vztahují do činnosti škol hlavně při výuce, ale nezaměřují se na volnočasové aktivity, jakými je právě školní družina. Uvedeme si proto, jak se v některých případech sociálně patologické jevy odlišují od běžného školního prostředí v prostředí školní družiny.

Vandalismus se může projevit například úmyslným ničením věcí, které patří k vybavení družiny nebo jsou majetkem jiných dětí. Dítě si tak může vybíjet zlost, pokud mu někdo jiný ubližuje. Ve většině případů šikanovaný nebo týraný jedinec nedokáže odporovat a vybíjet si zlost na něčem živém. Volí proto materiální věci, které mu chvilkově přináší pocit uspokojení z nadřazenosti.

Rovněž problém záškoláctví může mít v kontextu fungování školní družiny různé specifika, protože docházce do školní družiny předchází docházka do

⁷⁹ Srov. MŠMT *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*, s. 12-13.

vyučování. Pokud dítě nechodí do školy z důvodu, který se projevuje ve třídě při běžné výuce, většinou se nevrací ani do školní družiny. Může však dojít také k případu, že dítě uteče až před odchodem do školní družiny. Pokud pro ně chodí vychovatelka do třídy, může k útěku dojít už před poslední hodinou. V případě, že do družiny odvádí děti učitelka, může se dítě lži vymluvit na odchod domů. Pokud je důvodem záškoláctví odchod do školní družiny, je třeba příčinu hledat tam, protože ve třídě se dítě cítí bezpečně. Příčinou však může být také členství v určité partě, která se schází v odpolední době. Dítě může mít milný pocit, že když do školní družiny nepřejde, na záškoláctví se nepřejde. Je zřejmé, že příčin může být celá řada a vždy je na vychovatelích, jestli je odhalí a dokáží s nimi vhodně pracovat.

Nelze opomenout ani šikanu, která se ve školní družině projevuje jinak zejména proto, že děti zde nejsou až tolik řízeny vyučujícími a mají mnohem více prostoru pro své vlastní hry a zapojení se do kolektivu, než je tomu při výuce. Tam je jejich volným časem zejména doba přestávek mezi vyučovacími hodinami nebo dobrovolné rozdělení do skupinek na činnosti. Ve školní družině však mají děti větší volnost ve výběru hry a spolupracovníků při různých činnostech. Proto je třeba si zde více všimnout, které dítě je vyřazováno z her, nebo často a přes jeho výrazný odpor podrobováno tzv. „pošťuchování“. Je však důležitá ohleduplnost a taktnost. Stejně tak je třeba si všimnout, jestli se tak nestává z rasového důvodu.

Protože se Filozofie pro děti snaží dětem ukázat, že není správné přehlížet jakékoliv chování, které ubližuje ostatním dětem, přispívá tak k možnému odhalení sociálně patologických jevů. Také poukazuje na to, že dítě by si chování, které se mu nelíbí a proti kterému je samo bezmocné, nemělo nechat líbit a v případě, že ono samo se nedokáže bránit, tak by mělo oznámit takové chování někomu dospělému. Zde je ovšem velmi důležité, aby dospělý, kterému se dítě svěří, dokázal vhodně a adekvátně zareagovat a dítě neodbyl s tím, že si vymýšlí, nebo se nezachoval jinak nevhodně. Proto by Filozofie pro děti neměla být jediným preventivním opatřením, ale také by mělo docházet ke školení pedagogických pracovníků o správných postupech při odhalování a řešení

sociálně patologických jevů. Důležitým faktorem, proč je Filozofie pro děti vhodná při prevenci je také to, že se snaží z dětí vytvořit skupinu, která si mezi sebou důvěřuje a stává se jednotnou, místo aby se v ní tvořily malé skupinky, nebo v horším případě byly některé děti izolované a vyloučené. V takové skupině dochází k sociálně patologickým jevům jen velmi zřídka, a pokud už k nim dojde, tak nepropuknou v nejhorší formy.

Závěr

Dá se říci, že tato práce naplnila všechny cíle, které byly v úvodu popsány. Charakterizovat jak sociálně patologické jevy, tak Filozofii pro děti by se dalo i na desítky stran, protože vždy se dá na věc dívat z několika pohledů a k sociálně patologickým jevům bylo sepsáno několik knih od významných autorů. Avšak pro účely této práce je stručná charakteristika dostačující. Navíc nelze ani plně postihnout všechny rozmanité příčiny vzniku, jejich projevy, důsledky atd. Stejně tak Filozofie pro děti je jako program velmi rozmanitý, protože jak již zde bylo několikrát zmíněno, vždy záleží na schopnostech, možnostech, ale i fantazii pedagoga, jak si hodinu připraví. Proto si myslím, že ani není v mých silách plně postihnout široký záběr využití Filozofie pro děti.

Při psaní této práce jsem se také snažila zjistit, jestli byly v České republice prováděny nějaké výzkumy týkající se využití Filozofie pro děti právě za účelem snížení potenciální možnosti výskytu sociálně patologických jevů. Bohužel v dnešní době není znám žádný výzkum, který by se tímto zabýval. Jediný, mě známý výzkum v této oblasti, byl prováděn při testování využitelnosti programu „Filozofie pro děti a prevence násilí“. Výsledky tohoto výzkumu jsou dostupné na internetových stránkách www.latraverse-pvphie.com.⁸⁰

Myslím si, že by bylo velmi vhodné provést takovýto průzkum i na českých školách a ve školních družinách, protože by to jistě přispělo k rozšíření tohoto programu. Mohlo by to také přispět k doladění a přizpůsobení využitelnosti tohoto programu v České republice. Nelze totiž do detailu převzít program z jiné země, protože všude jsou nastavena jiná kritéria požadavků na děti, jinak funguje školství a také mentalita každého národa je mírně odlišná.

Takovýto výzkum by mohl být prováděn i vysokoškolskými studenty a tato práce by tak mohla být podkladem pro tento výzkum a zároveň by mohla být rozšířena na diplomovou práci, kde by se mohl výzkum, prováděný například ve

⁸⁰ Srov. CÔTÉ, N., SASSEVILLE, M. *Metodická příručka k příběhu Romana*, s. 27-28.

školních družinách, využít. Mohlo by být velmi zajímavé a přínosné vyhodnotit závěry daného výzkumu. Pokud by do té doby byly provedeny a zveřejněny výzkumy prováděné i v jiných zemích, kde se Filozofie pro děti využívá, a podmínky výzkumu by byly alespoň přibližně stejné – například věk dětí, prostředí aj., bylo by vhodné provést i případné srovnání mezi různými zeměmi.

Seznam použité literatury

Tištěné publikace:

BAUMAN, P., CVACH, R. Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak. In JANDOVÁ R., PROKEŠOVÁ L. a kol. *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné školské reformy*. České Budějovice: PF JU, 2008, s. 129-145. ISBN 978-80-7394-113-0.

BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-08-9.

CÔTÉ, N., SASSEVILLE, M. *Metodická příručka k příběhu Miša*. Saint-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8167-5. Pracovní překlad.

CÔTÉ, N., SASSEVILLE, M. *Metodická příručka k příběhu Romana*. Saint-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8169-1. Pracovní překlad.

FISHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: GRADA, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: AURORA, 2007. ISBN 978-80-7299-089-4.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-268-3.

HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-10-2.

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-283-6.

HOLEYŠOVSKÁ, A. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-586-8.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

JEDLIČKA, R., KOŤA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: KAROLINUM, 1998. ISBN 80-7184-555-8.

KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.

KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.

LAURENDEAU, P. *Blanka a Jirka*. Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8162-4. Pracovní překlad.

LAURENDEAU, P. *Metodická příručka k příběhu Bouře ve čtvrti*. Saint-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8165-9. Pracovní překlad.

MŠMT *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN neuvedeno.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: MANAGEMENT PRESS, 1993. ISBN 80-85603-34-9.

NIDM *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže, 2007. ISBN 978-80-86784-03-8.

PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., a kol. *Pedagogika volného času*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

POKORNÝ, V., TELCOVÁ, J., TOMKO, A. *Prevence sociálně patologických jevů. Manuál praxe*. 3. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. ISBN 80-86568-04-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN - 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2^e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. ISBN 2-7637-7782-1. Pracovní překlad.

SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Sbírka doprovodných textů ke kurzu: Pozorování při filozofii pro děti*. Québec: Univerzita Laval Filosofická fakulta, 2005. Pracovní text.

SHARP, A. M. *Metodická příručka k příběhu Saša a Markétka*. Saint-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8161-6. Pracovní překlad.

SPURNÝ, J. *Psychologie násilí. O psychologické podstatě, jeho projevech a způsobech psychologické obrany proti němu*. Praha: EUROUNION, 1996. ISBN 80-85858-30-4.

VYKOPALOVÁ, H. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0337-4.

ŽLÁBKOVÁ, I., MACKŮ, R. *Filozofie pro děti – animace k osobní reflexi v „hledajícím společenství“*. In ČINČERA, J., KAPLÁNEK, M., SÝKORA, J. a kol. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009, s. 107-111. ISBN 978-80-7399-611-6.

Internetové publikace:

Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na období 2009-2012 [online]. Praha: MŠMT, © 2006 [cit. 25. listopadu 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/strategie-prevence-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a>>.

Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2001 – 2004 [online]. Praha: MŠMT, © 2006 [cit. 27. listopadu 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/strategie-prevence-socialne-patologickych-jevu-2001-2004>>.

Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení [online]. Praha: MŠMT, © 2006 [cit. 1. března 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/skolni-preventivni-program-pro-ms-zs-skolska-zarizeni>>.

Vyhláška 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, © 2006 [cit. 18. listopadu 2009]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf>.

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, © 2006 [cit. 18. listopadu 2009]. Dostupné na WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [online]. Praha: MŠMT, © 2006 [cit. 18. listopadu 2009]. Dostupné na WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

Příloha I – Kurikulum „Filozofie pro děti“

Věk	Třída	Titul	Autoři	Tematické zaměření
4-5	škola	The Doll Hospita Making Sense of My World	SHARP, A. M. SHARP, A. M. – SPLUTTER, L. J.	první tážní se o světě a idech ko em mre o mré samolíná(m)
5	škola	Nakesha et Jesse Châi de notre monde	SHARP, A. M. SHARP, A. M.	prevence násilí
5-6	škola I.	Geraldo Discovering Our Voice	SHARP, A. M. SHARP, A. M. – SPLUTTER, L. J.	formování osobnosti v kontextu určité kultury, migrace, jazyk, kultura, přátelství,....
6	I.	Grégoire et Béatrice Apprhivoiser la différence	LAURENDAU, P. LAURENDAU, P.	prevence násilí
6-7	I-II	Elfie Getting Our Thoughts Together	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – GAZZARD, A.	přemýšlení o myšlení, rozdíly a podobnosti, vztahy mezi věcmi a jevy, formulování otázek, zdůvodňování toho, co říkáme a děláme, vyprávění příběhů,....
7	II	Fabienne et Loïc Faire face aux tempêtes de la vie	LAURENDAU, P. LAURENDAU, P.	prevence násilí
7-8	II-III	Kio and Gus Wondering At The World	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – SHARP, A.	přemýšlení o přírodě: různé způsoby vnímání světa, ekologie; tvoření pojmů, klasifikace, popis, vztahy telek-tást, hypotetické uvážování, vyvozování, uvádění důvodů, vyprávění,....
8	III	Mischa Le fil de Mischa	CÔTÉ, N. – SASSEVILLE, M. GAGNON, M. – SASSEVILLE, M.	prevence násilí
8-9	III-IV	Fixie Looking for Meaning	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – SHARP, A.	přemýšlení o jazyce: definice, rozlišování významů, modely, přirovnání, metafory, analogie, tvoření pojmů, pravidla, klasifikace; formulace argumentů, vyprávění příběhů,....
9	IV	Romane Le fil de Romane	CÔTÉ, N. – SASSEVILLE, M. GAGNON, M. – SASSEVILLE, M.	prevence násilí
9-10	IV-V	Nous Deciding What To Do	LIPMAN, M. LIPMAN, M.	etika pro mladší děti
10	V. prima	Hannah I. Rompre le cercle vicieux	SHARP, A. M. SHARP, A. M.	prevence násilí
10-11	V-VI. prima	Harry Stottlemeyer's Discovery Philosophical Inquiry	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – SHARP, A. – OSCANYAN, F.	logika
11	VI. sekunda	Hannah II. Rompre le cercle vicieux	SHARP, A. M. SHARP, A. M.	prevence násilí
12-13	VII sekunda	Lisa Ethical Inquiry	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – SHARP, A.	etika pro starší děti
14-15	VIII-IX. tercie – kvarta	Suki Writing: How and Why	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – SHARP, A.	estetika se zvl. zaměřením na literaturu (zejm. ocezení a tvůrčí psaní)
14-15	VIII-IX. tercie – kvarta	Mark Social inquiry	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – SHARP, A.	přemýšlení o principech fungování společnosti

Abstrakt

PLÍVOVÁ, K. *Možnosti využití „Filozofie pro děti“ jako prevence sociálně patologických jevů ve školní družině*. České Budějovice 2010. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: Filozofie pro děti, pedagogika, volný čas, školní družina, sociálně patologické jevy, prevence.

Práce pojednává o využití pedagogického programu Filozofie pro děti, který se zaměřuje na rozvoj kritického, logického a angažovaného myšlení u dětí, jako preventivního programu využitelného ve školní družině při předcházení sociálně patologickým jevům. V první části je charakterizována činnost školní družiny a jsou stručně popsány sociálně patologické jevy, které se mohou v rámci školní družiny objevit, a jejich příčiny vzniku. V druhé části je popsán pedagogický program Filozofie pro děti, kanadský program La Traversée zaměřující se na prevenci násilí, a jejich propojení. Ve třetí části jsou popsány a zhodnoceny možnosti využití tohoto programu ve školní družině jako preventivního programu. V závěru práce jsou navrženy možnosti provedení výzkumu a porovnání s ostatními zeměmi.

Abstract

Philosophy for Children as Means of Preventing Socio-Pathological Phenomena in Extracurricular Activities.

Key terms: Philosophy for Children, education, free time, after-school, Socio-Pathological Phenomena, preventive

The thesis treats the usage of Philosophy for Children, a program focused on fostering critical, creative and caring thinking in children, as means of preventing socio-pathological phenomena. The first part describes the work of an after-school care centre, and also briefly describes socio-pathological phenomena that can arise in an after-school care centre as well as their causes. The second part introduces Philosophy for Children as well as the Canadian program of La Traversée focused on violence prevention. The third part examines the possibilities of using the program as means of violence prevention in an after-school care centre. Conclusion outlines suggestions for further research and comparison with other countries.