



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Tabuizovaná témata v současné literatuře pro děti

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Kateřina Fantová**
Vedoucí práce: PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.



Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina Fantová**
Osobní číslo: **P14000450**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Tabuizovaná témata v současné literatuře pro děti**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

V teoretické části budou zmapována témata: literární výchova na 1. stupni ZŠ, podpora aktivního a samostatného myšlení, práce s uměleckým textem a interpretace textů. V praktické části budou představeny knihy s tabuizovanou tematikou české i světové produkce a analyzovány a interpretovány především v tematické rovině.

CÍL: Cílem diplomové práce je vyhledat a analyzovat knihy pro děti a mládež s tabuizovanou tematikou, a to vydaných po roce 1989.

METODA: Interpretační metoda s akcentem na tematické významy a podvýznamy uměleckého sdělení.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- [1] VÁGNEROVÁ, M., HADJMOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. **Psychologie handicapu. Praha: Karolinum, 1993. 115 s. ISBN 80-70-66-582-3.**
- [2] ŠUBRTOVÁ, Milena. **Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 127 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 104. ISBN 978-80-210-4413-5**
- [3] SLADOVÁ Jana. **Dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4025-5**
- [4] ČEŇKOVÁ, Jana et al. **Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X**


Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.


Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **1. května 2019**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.


PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 15. prosince 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

8. 4. 2019

Kateřina Fantová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat především vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Věře Vykoukalové, Ph.D., za flexibilitu a ochotu mou diplomovou práci vést za mimořádných okolností. A taktéž oceňuji její kreativní a podnětné rady, které mi pomohly lépe práci strukturovat.

Dále bych ráda poděkovala paní Mgr. Janě Bednářové, Ph.D., za pomoc při výběru a formulaci tématu diplomové práce.

V neposlední řadě, bych chtěla poděkovat své rodině a svému partnerovi za velkou podporu nejen při diplomové práci, ale i délce celého studia.

Anotace

Tato diplomová práce s názvem Tabuizovaná témata v současné literatuře pro děti je zaměřena především na interpretace a rozbor hlavních a vedlejších témat dětských knih po roce 1989 s touto tematikou.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, na teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou zmapovaná témata zásadní pro závěry vyvozené interpretací knih v praktické části. Jsou jimi literární výchova na 1. stupni, žák 1. stupně základní školy, práce s uměleckým textem, tabuizovaná témata v rámci literatury pro děti a mládež a vybraní čeští a světoví autoři.

V praktické části je interpretační metodou rozebráno osm vybraných českých a světových knih s tabuizovanou tematikou, které jsou rozděleny dle hlavních témat fyzický handicap, smrti, postoj rodiny k dítěti s mentálním postižením, rozvod, alkoholismus v rodině, šikana. Interpretace jsou doplněny dílčími diskuzemi a závěrečnou reflexí. V závěru práce je návrh přípravy na hodinu s interpretovanou knihou Pět minut před večerí.

Klíčová slova: dětská literatura, interpretace textu, literární výchova, umělecký text, tabuizovaná tematika

Annotation

This diploma thesis titled *Taboo Topics in Present Children's Literature* focuses on interpretation and analysis of key meanings and in-between-the-line deduction of taboo topics stories in children's literature published after 1989.

The thesis is structured in theoretical and practical part. The theoretical part maps fundamental topics required for the following practical part where book stories are interpreted i.e.: literature course for grade 1st to 5th of elementary school, a pupil, analysis of literature excerpts, taboo topics in children's literature and overview of selected Czech and world authors.

A selection of eight books from Czech and world authors is interpreted in the second part of the thesis. The interpretations are grouped in chapters per their key taboo topics: physical handicap, death, family affections towards mentally disabled child, divorce, alcoholism in family, bullying. All interpretations are substantiated by concluding remarks and reflection. An example of a lecture preparation is presented at the end of the thesis based on a book *Pět minut před večerí*.

Key words: children's literature, dramatic text, literature education, literature interpretation, taboo topic

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod..... | 14 |
| TEORETICKÁ ČÁST | |
| 1 Literární výchova na 1. stupni ZŠ..... | 15 |
| 1.1 Současné pojetí literární výchovy na 1. stupni..... | 15 |
| 1.1.1 Obecná charakteristika a cíle literární výchovy | 15 |
| 1.1.2 Shrnutí obsahu učiva předmětových složek literární výchovy na 1. stupni ZŠ..... | 16 |
| 1.2 Literární výchova v kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání | 20 |
| 1.2.1 Obecné informace..... | 20 |
| 1.2.2 Literární výchova jako složka oboru českého jazyka..... | 21 |
| 1.3 Problémy tradičního pojetí literární výchovy..... | 23 |
| 2 Osobnost žáka 1. stupně základní školy | 25 |
| 2.1 Obecná charakteristika | 25 |
| 2.2 Psychický vývoj..... | 26 |
| 2.2.1 Vývoj v oblasti vnímání | 26 |
| 2.2.2 Vývoj v oblasti pozornosti..... | 26 |
| 2.2.3 Vývoj v oblasti paměti..... | 26 |
| 2.2.4 Vývoj v oblasti myšlení..... | 27 |
| 2.2.5 Vývoj v oblasti emocí..... | 27 |
| 2.2.6 Socializace a morální vývoj..... | 28 |
| 2.2.7 Vývoj v oblasti představivosti | 29 |
| 2.2.8 Vývoj v oblasti řeči | 29 |
| 3 Práce s uměleckým textem a jeho interpretace v dětské literatuře | 30 |
| 3.1 Přínos četby pro žáka 1. stupně | 30 |
| 3.2 Umělecké texty jako prostředek v edukaci žáka na 1. stupni..... | 30 |
| 3.3 Četba jako první kontakt žáka s textem..... | 31 |
| 3.4 Jazykové kompetence čtenáře | 32 |

| | |
|---|-----------|
| 3.4.1 Komunikativní dovednosti | 33 |
| 3.4.2 Čtení s porozuměním (uvědomělé čtení)..... | 34 |
| 3.4.3 Interpretace textu | 35 |
| 3.4.4 Podpora aktivního učení a samotného, kritického myšlení | 37 |
| 3.5 Tvořivá expresivita v literární výchově..... | 39 |
| 4 Tabuizovaná témata v rámci literatury pro děti a mládež | 41 |
| 4.1 Vymezení pojmu tabu a tabuizace..... | 41 |
| 4.2 Proměny dětské literatury s tabuizovanou tematikou po roce 1989..... | 41 |
| 4.3 Vybraná tabuizovaná témata v literatuře pro děti a mládež | 43 |
| 4.3.1 Obraz rodiny v současné příběhové próze s dětským hrdinou | 43 |
| 4.3.2 Fenomén outsiderství v próze pro děti a mládež | 43 |
| 4.3.3 Téma sociálně patologických jevů a handicapu v současné literatuře pro děti a mládež..... | 44 |
| 4.3.4 Tematika smrti v literatuře od 90. let 20. století..... | 45 |
| 5 Autoři vybrané české a světové literatury pro děti a mládež | 46 |
| 5.1 Autoři české literatury pro děti a mládež..... | 46 |
| 5.2 Autoři světové literatury pro děti a mládež | 50 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | |
| 6 Metodologie praktické části..... | 52 |
| 6.1 Úvodní informace a pojetí tematiky | 52 |
| 6.2 Tematické souhrny | 53 |
| 6.2.1 Fyzický handicap..... | 53 |
| 6.2.2 Smrt | 53 |
| 6.2.3 Postoj rodiny k dítěti s mentálním postižením | 54 |
| 6.2.4 Alkoholismus..... | 54 |
| 6.2.5 Rozvod rodičů | 55 |
| 6.2.6 Šikana | 55 |

| | |
|---|-----------|
| 6.3 Základní komparace | 56 |
| 7 Vlastní interpretace děl dle témat | 61 |
| TÉMA FYZICKÉHO HANDICAPU | 61 |
| 7.1 Ahoj, bráško! | 61 |
| Základní informace o knize | 61 |
| Bližší popis hlavních postav | 61 |
| Vlastní interpretace knihy..... | 62 |
| Shrnutí interpretace..... | 66 |
| 7.2 Pět minut před večeří..... | 66 |
| Základní informace o knize | 66 |
| Bližší popis hlavních postav | 66 |
| Vlastní interpretace knihy..... | 67 |
| Shrnutí interpretace..... | 70 |
| TÉMA SMRTI..... | 70 |
| 7.3 Anton a Jonatán | 70 |
| Základní informace o knize | 70 |
| Bližší popis hlavních postav | 71 |
| Vlastní interpretace knihy..... | 71 |
| Shrnutí interpretace..... | 72 |
| 7.4 Jako v zrcadle, jen v hádance | 73 |
| Základní informace o knize | 73 |
| Bližší popis hlavních postav | 73 |
| Vlastní interpretace knihy..... | 74 |
| Shrnutí interpretace..... | 77 |
| POSTOJ RODINY K DÍTĚTI S DOWNOVÝM SYNDROMEM..... | 77 |
| 7.5 Domov pro mrtvány | 77 |
| Základní informace o knize | 77 |

| | |
|--|------------|
| Bližší popis hlavních postav | 77 |
| Vlastní interpretace knihy..... | 78 |
| Shrnutí interpretace..... | 83 |
| TÉMA ALKOHOLISMU A ROZVODU RODIČŮ..... | 84 |
| 7.6 Bertík a čmuchadlo | 84 |
| Základní informace o knize | 84 |
| Bližší popis hlavních postav | 84 |
| Vlastní interpretace knihy..... | 85 |
| Shrnutí interpretace..... | 88 |
| 7.7 Julie mezi slovy | 89 |
| Základní informace o knize | 89 |
| Bližší popis hlavních postav | 89 |
| Vlastní interpretace knihy..... | 89 |
| Shrnutí interpretace..... | 93 |
| TÉMA ŠIKANY..... | 94 |
| 7.8 Jednu jí vrazím! | 94 |
| Základní informace o knize | 94 |
| Bližší popis hlavních postav | 94 |
| Vlastní interpretace knihy..... | 95 |
| Shrnutí interpretace..... | 98 |
| 8 Závěrečná reflexe..... | 100 |
| 9 Návrh přípravy na hodinu | 102 |
| 9.1 Cíle | 102 |
| 9.2 Očekávané výstupy..... | 102 |
| 9.3 Klíčové kompetence | 102 |
| 9.4 Vlastní příprava s tematikou handicapu | 102 |
| Závěr | 105 |

| | |
|-------------------------------------|------------|
| Seznam použitých zdrojů..... | 107 |
| Seznam příloh | 113 |

Seznam tabulek

| | |
|---|-----|
| Tabulka 1.: Obsah učiva literární výchovy na 1. stupni (komparace ročníků)..... | 17 |
| Tabulka 2.: Životopisy autorů vybraných děl užitých v DP (česká literatura)..... | 46 |
| Tabulka 3.: Životopisy autorů vybraných děl užitých v DP (světová literatura) | 50 |
| Tabulka 4.: Základní komparace vybraných knih s tabuizovanou tématikou | 56 |
| Tabulka 5.: Návrh přípravy na hodinu..... | 103 |

Seznam použitých zkratk

DP – Diplomová práce

IBBY – Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu

(The International Board on Books for Young People)

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PISA – Mezinárodní průzkum znalostí studentů

(Programme for International Student Assessment)

PIRLS – Mezinárodní šetření čtenářské gramotností studentů

(Progress in International Reading Literacy Study)

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ZŠ – Základní škola

Úvod

Tématem diplomové práce jsou tabuizovaná témata v současné literatuře pro děti, která jsou následně v praktické části prostřednictvím dětských knih českých a světových autorů interpretována. Během svého studia jsem se s těmito obtížnými tématy, jako je např. fyzický či sociální handicap, šikana, rozvod rodičů atd. setkávala v rámci povinných i nepovinných předmětů, většinou však pouze v teoretické rovině. Prakticky jsem je měla možnost pozorovat na pedagogických praxích, nejvíce pak v rámci souvislé praxe 4. ročníku na malotřídní škole v roli suplující třídní učitelky. V rámci této zkušenosti jsem měla příležitost pracovat s mentálně a fyzicky handicapovanými dětmi, řešila jsem projevy šikany v kolektivu žáků a dilema, jak se postavit ke smrti matky jednoho z žáků, kdy měly děti v komunikativním kruhu charakterizovat svoji maminku.

Tato zkušenost mě vedla k výběru tématu diplomové práce. Rozhodla jsem se zjistit, jak jsou prezentována tato složitá témata prostřednictvím knih určeným dětským čtenářům.

Podle mého názoru příběhy v knihách vhodně zobrazují reálný život a doplňují teoretickou informaci, kterou může učitel žákům předat. Mohou pomoci dětem se nejen o těchto složitých životních situacích dozvědět, ale částečně i se k nim také postavit, i když jen zprostředkovaně – přes literaturu a možná také najít řešení, pokud se samy v podobné situaci ocitnou.

Cílem této diplomové práce bylo vyhledat a analyzovat knihy pro děti a mládež s tabuizovanou tematikou, a to vydané po roce 1989. Výběr knih v diplomové práci byl inspirován náplní předmětů české a světové dětské literatury.

Diplomová práce je založena na vlastních interpretacích témat, která se v daných knihách objevují. Pokusila jsem se knihy analyzovat, hledat v nich hlavní i vedlejší myšlenky a ty interpretovat. Zvolený způsob práce zde byla interpretační metoda s akcentem na tematické významy a podvýznamy uměleckého sdělení. Uvědomuji si, že interpretační rozbor je metodou velmi individuální a subjektivní, umožňuje tedy vyvodit z předkládané literatury vícero (a zdaleka ne všech) závěrů.

Tato tabuizovaná tematika mě vždy zajímala. Jsem ráda, že jsem se jí mohla věnovat takto – prostřednictvím dětských knih. Věřím, že moje práce bude inspirovat studující učitelství i budoucí kolegy učitele z praxe a ti naleznou i další možnosti, jak citlivě zahrnout tato témata do školní praxe.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Literární výchova na 1. stupni ZŠ

V této kapitole je charakterizováno současné pojetí literární výchovy na 1. stupni základního vzdělávání, její cíle, současný přístup k výuce literární výchovy na 1. stupni, především ve smyslu jejich sporných trendů tradičního pojetí. Dále zde můžeme naleznout vymezení literární výchovy jako součást kurikulárních dokumentů.

1.1 Současné pojetí literární výchovy na 1. stupni

1.1.1 Obecná charakteristika a cíle literární výchovy

Literární výchova je jednou ze složek hlavního vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura. V rámci studia na základní a střední škole má tento předmět také největší časovou dotaci, a proto je povinným předmětem u maturitní zkoušky, kterou musí student složit. V literární výchově bereme četbu žáka jako prostředek a cíl ve vyučování a vyhledáváme vhodné způsoby, jak zamezit tomu, aby žáci neměli tak malý zájem o četbu, který vede k jejímu úpadku (Hník 2014, s. 12).

Čtení a literární výchova je součástí vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura a musí splňovat jak cíle jazykově-výchovné, tak cíle literárně-výchovné. Mezi jazykově-výchovné cíle se uvádí rozvíjení čtenářských a jazykových dovedností žáků, které se realizují při výcviku čtení a při práci s textem. Naopak do cílů jazykové výchovy se zahrnuje rozvoj kultury v mluvené řeči, slovní zásoby, srozumitelného a výstižného vyjadřování žáků. Jedním z cílů počáteční literární výchovy je formování kultivovaného dětského čtenáře. Tento cíl se ve vyučovacím procesu naplňuje prostřednictvím výchovy k literatuře a literaturou při jeho aktivní estetické komunikaci se slovesně uměleckým textem. Výchova žáků k literatuře je velice důležitá, jelikož tkví v utváření těchto složek (Toman 2007, s. 7):

- jejich pozitivního vztahu k slovesnému umění a estetického vkusu
- v podněcování jejich zájmu o školní i zájmovou četbu myšlenkově a umělecky hodnotných knih literatury pro děti a mládež
- ve vytváření a rozvíjení jejich schopností a dovedností citlivě vnímat, chápat, prožívat, jednoduše interpretovat a hodnotit receptivně přiměřené literární texty v jednotě jejich obsahu a formy
- ve zdokonalování jejich literárně-estetických dovedností

- v osvojování elementárních literárních pojmů a poznatků
- ve zvyšování jejich literární, umělecké a kulturní kompetence prostřednictvím mimoškolních podnětů a aktivit

Dále dle Tomana (2007, s. 8) literární výchova plní také cíle formativní. Tyto cíle aktivizují, rozvíjí a kultivují její složku smyslovou, citovou, fantazijní, volní a intelektovou. Dále se tyto cíle zaměřují na utváření žádoucích vztahů a postojů dětských čtenářů k rodině, škole, vrstevníkům, dospělým, domovu, vlasti, přírodě a společnosti. Obsahem předmětových složek čtení a literární výchovy je těchto šest základních částí:

- výcvik čtení
- kultura mluveného projevu a vyjadřování
- soubor umělecky hodnotných textů školní žakovské četby
- literárně-estetické činnosti
- primární vědomosti o literatuře
- výchova literaturou a uměním

1.1.2 Shrnutí obsahu učiva předmětových složek literární výchovy na 1. stupni ZŠ

Pro přehlednost byla pro účely této diplomové práce vytvořena komparační tabulka, která porovnává složky učiva literární výchovy na 1. stupni dle Tomana (2007, s. 12–16). V 1. sloupci *Tabulky 1* jsou vypsané všechny složky učiva, které jsou potřebné k její výuce. Každá složka je popsána v obecné rovině. Poté je každá z nich charakterizovaná na jednotlivé ročníky od 1. do 5. a pro každou z nich je veden stručný sylabus pro odpovídající ročník

Tabulka 1.: Obsah učiva literární výchovy na 1. stupni (komparace ročníků)

| Tematické celky/složky učiva | Cílové standardy | 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník |
|---|--|---|--|--|--|---|
| Výcvik čtení | Výcvik čtení u žáků zahrnuje v sobě tyto dovednosti: <ul style="list-style-type: none"> • hlasité a tiché čtení • prožitkové a studijní čtení • správné, uvědomělé, plynulé, dostatečně rychlé a výrazné čtení • čtení je spjaté s četbou uměleckých, umělecko-naučných i naukových textů | <ul style="list-style-type: none"> • přípravná cvičení na sluchovou a zrakovou percepci • správné čtení slabik • čtení s porozuměním snadným slovům a krátkým větám • hlasité čtení úryvků ze slabikáře, čítanek a časopisů | <ul style="list-style-type: none"> • plynulé čtení jednoduchých vět • používání správného přízvuku ve slově • využití přirozené intonace • hlasité tiché čtení s porozuměním | <ul style="list-style-type: none"> • plynulé čtení vět a souvětí • členění textu • správný přízvuk ve větě • rychlé čtení • tiché předčítání • čtení uměleckých a naukových textů, klade se důraz na rozvíjení čtenářských dovedností a návyků | <ul style="list-style-type: none"> • plynulé a správné čtení uměleckých a populárně-naučných textů se správným přízvukem ve slově, ale i ve větě • užití přirozené intonace a správného frázování • uvědomělé a dostatečně rychlé čtení potichu | <ul style="list-style-type: none"> • výrazné čtení knih • četba naukových textů ke studiu |
| Práce s literárním textem | Tento celek uvádí především literárně-estetické činnosti spjaté s přímou prací žáků s literárním textem. Patří sem činnosti interpretační, které slouží k základní orientaci v textové struktuře a ke seznamování s literárními druhy a žánry dětské četby. Tento celek dále zahrnuje činnosti přednesové a vyjadřovací. | <ul style="list-style-type: none"> • poslech • přednes krátkých básní a říkadel | <ul style="list-style-type: none"> • poslech četby poezie a prózy • vyprávění pohádek • přednes básní • dramatizace pohádky • řešení hádanek a slovních říček • propojování obsahu textu s ilustrací | <ul style="list-style-type: none"> • vyprávění pohádky či povídky • přednes básně či prozaického úryvku • dramatizace pohádky, povídky, básně s dějem | <ul style="list-style-type: none"> • přednes, reprodukce obsahu textu • odlišit verš od prózy • hodnocení literárních postav a určování jejich oboustranného vztahu | <ul style="list-style-type: none"> • předčítání a přednes textu i z dětských magazínů • reprodukce textu • klíčová slova a pojmy • vystihnout hlavní myšlenky přečtené ukázky či díla |
| Diskuse o literárním textu a knize | V tomto celku hovoříme s žáky o literárním textu, knize, divadle, rozhlasových a televizních pořadech. | <ul style="list-style-type: none"> • dialog s žáky (o tom, co rádi poslouchají a čtou) • vyjádření emocí | <ul style="list-style-type: none"> • dialog s žáky o jejich oblíbené knize • orientování se v pohádkách | <ul style="list-style-type: none"> • dialog s žáky o knihách, které by chtěli vlastnit. • charakterizování liter- | <ul style="list-style-type: none"> • dialog s žáky o tom, co čtou • dopad motivů jednání literárních postav | <ul style="list-style-type: none"> • nároky a aktivity žáků jsou srovnatelné jako ve 4. ročníku |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|---|
| <p>Diskuse o literárním textu a knize (pokračování)</p> | <p>Tento celek žáky motivuje k zájmové četbě a vychovává z nich kultivované čtenáře.</p> | <p>z četby</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozeznávání postav z pohádek a povídek ze života dětí a hodnocení jejich vlastností | <ul style="list-style-type: none"> • seznamování s knihami s přírodní tematikou • doporučení jiných knih ostatním spolužákům | <p>ních postav</p> <ul style="list-style-type: none"> • popis atmosféry příběhu a hledání souvislostí • vyjádření postojů k určitým knihám • předkládání zajímavých obrazů, motivů a myšlenek | <ul style="list-style-type: none"> • odůvodňování oblíbenosti ilustrací v knize • srovnávání s jiným vydání tytéž knihy • doporučování knihy spolužákům • seznamování se s divadlem • dialog o představeních, hercích a divadelním světě | <ul style="list-style-type: none"> • zdůrazňuje se tu více pouze výchova televizního a divadelního diváka |
| <p>Seznámení se základy literatury</p> | <p>Tento celek zahrnuje učivo, které je nepostradatelným východiskem k rozvíjení jednoduchého systému literárních, uměleckých a kulturních pojmů a poznatků usnadňujících žákům orientaci v textu a podněcující je k jeho poučenější, hlubší a přesnější interpretaci. Tyto vědomosti si žáci osvojují na základě vlastních zážitků z četby, poslechu atd.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • říkadlo • rozpočítadlo • hádanka • pohádka • báseň • loutkové a maňáskové divadlo • spisovatel • kniha • časopis • ilustrace | <p>Poezie: báseň, verš, rým, rytmus, přízvuk, recitace</p> <p>Próza: vyprávění, vypravěč, příběh, děj</p> <p>Divadlo: jeviště, herec, divák, maňásek, loutky</p> <p>Výtvarný doprovod: ilustrace, ilustrátor</p> | <p>Poezie: báseň s dějem, přirovnání, zosobnění</p> <p>Próza: pověst, povídka, postava, děj, čas a prostředí</p> <p>Divadlo: dějství, herec literatura umělecká a věcná realita a její umělecké vyjádření autor a jeho fantazie ilustrace a ilustrátor</p> | <p>Poezie: lyrika, jednoduché obrazné pojmenování, rytmus</p> <p>Próza: epika, poetická próza, pověst, povídka, hlavní a vedlejší postavy</p> <p>Divadlo: jednání, konflikt a jeho řešení</p> | <p>Poezie: lyrika, přenášení významu (básnický přívlastek, přirovnání, zosobnění)</p> <p>Próza: epika, bajka, čas a prostředí děje, hlavní a vedlejší postavy, řeč autora a postav</p> <p>Divadlo: konflikt a jeho řešení (komické, tragické)</p> <p>Film: loutkový, kreslený, hraný.</p> |
| <p>Jazyková a slohová výchova ve čtení a literární výchově</p> | <p>Tento celek uvádí možnosti, jak zahrnout do čtení a literární výchovy učivo obsažené v jazykové a slohové složce.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • rozlišení věty, slova, slabiky a hlásky • rozvíjení znělého hlasu, správná výslovnost a srozumitelné mluvení <p>rozšiřující učivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyprávění a dramatisace pohá- | <ul style="list-style-type: none"> • druhy vět podle postoje mluvčího • tvoření vět ze slov • dodržování posloupnosti děje • charakterizace "zvířecího" kamaráda s využitím obrázku • vypravování zážitků | <ul style="list-style-type: none"> • slova významově podobná, příbuzná, opozitní • procvičování slovosledu a výběr vhodných slov • společné sestavování nadpisu a výcvik v členění projevu | <ul style="list-style-type: none"> • rozlišování spisovných a nespisovných slov • poznávání slov citově zabarvených • rozpoznávání přímé řeči a věty uvozovací • vyhledávání nevhodných jazykových pro- | <ul style="list-style-type: none"> • přímá řeč v dětských knihách • vypravování • charakterizace předmětu • popis pracovního postupu • interpretace jednoduchých textů |

| | | | | | | |
|---|--|---|--|---|---|--|
| <p>Jazyková a slohová výchova ve čtení a literární výchově (pokračování)</p> | | <p>dek a povídek</p> <ul style="list-style-type: none"> • recitace básně • řešení hádanek | | <ul style="list-style-type: none"> • využití jednoduché osnovy • vypravování dle obrázků • rozvíjení dovednosti klást otázky | <p>středků a jejich nahrazení vhodnějšími výrazy</p> <ul style="list-style-type: none"> • tvoření nadpisu a členění textu do odstavců • dodržování následnosti dějových složek • dramatizace textu | |
|---|--|---|--|---|---|--|

1.2 Literární výchova v kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání

V této kapitole bude stručně představeno vymezení literární výchovy v kurikulárních dokumentech, a to zejména postavení literární výchovy jako součásti rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP). Tento dokument je závazný pro jednotlivá vzdělávání: předškolní, základní a střední. Tyto programy se stále obnovují, aby odpovídaly měnícím se potřebám a požadavkům současného stavu společnosti. Programy jsou v revizi již od roku 2016, přičemž plán MŠMT pro jejich dokončení je předpokládán na rok 2020 až 2022. Dokument Návrh pojetí revizí kurikulárních dokumentů obsahuje přehled plánovaných změn a návrhů v jednotlivých oblastech RVP. Tyto změny se týkají např. zpřehlednění a zlepšení srozumitelnosti cílů vzdělávání, reformy systému hodnocení a klíčových kompetencí. Z důvodu právě probíhající revize bude téma v následující kapitolách poято pro představu pouze v základní rovině.

1.2.1 Obecné informace

V dnešní době je hlavním kurikulárním dokumentem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), kterým se řídí všechny školy v České republice. Tento kurikulární dokument se dělí na dvě úrovně státní – školní¹. Do školní úrovně spadají veškeré vzdělávací programy, které jsou realizované jednotlivými školami podle podmínek, které stanovuje RVP. Proto byl pro školy a učitele vypracován tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů, který poskytuje metodické instrukce s konkrétními příklady (Toman 2007, s. 20).

Roku 2005 ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy po dlouhých debatách o potřebné reformě byl vydán již zmiňovaný RVP ZV. Tento dokument již od svého prvního vydání prošel několika změnami a úpravami. Nejnovější dostupnou verzí RVP ZV je vydání z června roku 2017 (Národní ústav pro vzdělávání, 2017).

¹ Státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání, který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a rámcový vzdělávací programy, které určují závazné vzdělávací rámce také pro základní vzdělávání.

RVP vytyčují přesně stanové vzdělávací cíle, které by měly být realizovány. Cíle základního vzdělávání by měly postupně rozvíjet klíčové kompetence² a dále by měly umožnit základ všeobecného vzdělávání, které je především zaměřeno na situace blízké životu a jejich praktické jednání (RVP ZV 2017, s. 8).

V RVP ZV můžeme nalézt rozdělení vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí. V průběhu studia jsme byli podrobněji obeznámeni se sedmi z nich, které jsou součástí pouze prvního stupně a těmi jsou: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce³.

Vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více vzdělávacími obory, které jsou si obsahově blízké např. Český jazyk a literatura, Přírodopis, Tělesná výchova, Hudební výchova, Výtvarná výchova a další. Je tedy patrné, že názvy předmětů jsou často totožné právě se vzdělávacími obory, které nalezneme v RVP.

1.2.2 Literární výchova jako složka oboru českého jazyka

Vzhledem k zaměření této DP bude v této kapitole podrobněji popsána literární výchova v souvislosti vzdělávacího oboru a jeho očekávaných výstupů.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je rozdělena do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. V edukaci se všechny tyto složky vzájemně prolínají. Doplnujícím oborem je uvedena dramatická výchova, která vhodně zlepšuje jejich verbální i neverbální komunikaci.

² Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

³ Dalšími jsou Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis) a Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), se kterými se žák setkává na 2. stupni základní školy

V literární výchově žáci prostřednictvím četby (RVP 2017, s. 16):

- poznávají základní literární druhy
- učí se vnímat jejich specifické znaky a postihovat umělecké záměry autora
- vyjadřují vlastní názory o přečteném díle
- učí se rozlišovat literární fikci od skutečnosti
- získávají a rozvíjejí elementární čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu
- docházejí k takovým znalostem a prožitkům, které pozitivně ovlivňují jejich postoje, hodnoty a obohacují jejich život

Dle Kusé (2014, s. 29) patří literární výchova do vzdělávacího oboru český jazyk a literatura, který je součástí oblasti jazyk a jazyková komunikace spolu se vzdělávacím oborem cizí jazyk.

Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělávání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání (RVP ZV 2017, s. 16). Mateřský jazyk využíváme každý den nepřetržitě jak v mluveném projevu, tak i v písemném projevu. Proto je nesmírně důležité si český jazyk osvojit a správně ho používat ve společnosti, jelikož je projev člověka zásadní při utváření si představy o něm a o míře jeho inteligence. Důležitým poznatkem je, že český jazyk neaplikujeme jen při jeho hodinách, ale i při jiných vzdělávacích oborech, při kterých jazyk využíváme. Bez něho bychom nebyli schopni produkovat svoje myšlenky a fungovat v dalších předmětech.

Obsahem literární výchovy jsou očekávané výstupy, které se dělí na první a druhé období a vymezují učivo, které by žák po skončení období měl ovládat. Po dokončení 1. období, což je 1.–3. ročník, se od žáka předpokládají tyto dovednosti:

- *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřeného věku*
- *vyjadřuje své pocity z přečteného textu*
- *rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších*
- *odlišuje pohádku od ostatních vyprávění*
- *pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností*

Po ukončení 2. období, což je 4.–5. ročník, je od žáka očekáváno, že:

- *vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je*
- *volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*

- rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů
- při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy

Učivem literární výchovy na 1. stupni v 1. a 2. období, na které se jako učitelé musíme zaměřit je: poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem a také zprostředkování základních literárních pojmů (RVP 2017, s. 21, 22).

1.3 Problémy tradičního pojetí literární výchovy

Výuka literární výchovy by měla být v současnosti založena na tom, aby žáci považovali za cíl svého vzdělávání své vlastní zlepšení v dorozumívání a rozvoj osobních čtenářských prožitků a porozumění textu. O vedení výuky literární výchovy jsou mezi odborníky – teoretiky, a především mezi učiteli jako praktiky, různé názory. Základem učiva by však měl být rozvoj porozumění a kultivovaného a účinného vyjadřování (Hausenblas 2015, s. 10).

Z výsledků výzkumu – PIRLS 2016⁴ vyplynulo, že české děti mají nadprůměrné dovednosti v oblasti porozumění textu, avšak tento závěr se týkal pouze čtenářské gramotnosti, nikoli používání mateřštiny. Tento výzkum nevypovídá o situaci ve výuce literární výchovy na 1. stupni. I když jsou výsledky o čtenářství velice pozitivní zprávou, je důležité, aby se učitelé postarali i o ostatní složky literární výchovy. Pro učitele z tohoto vyplývá, že v literární výchově musí více pečovat o to, jak se žáci vyjadřují, jak dokáží své myšlenky zpracovat psaným projevem, co je pro ně těžké a co je v četbě těší. V první řadě by měl učitel ve výuce literární výchovy rozvíjet u žáků procesy dorozumívání. Je třeba učit žáky naslouchat sobě i ostatním. Učitelé by se neměli spokojovat jen s vlastním výkladem daného tématu, jeho procvičováním a sbíráním žákovských výsledků z testů či zkoušení (Hausenblas 2015, s. 11).

Časté chyby ve výuce nejen v literární výchovy jsou takové, že učitelé sice předkládají žákům zajímavé či náročné úkoly, ale už jim nepomáhají úkol dokončit. Učitelé neposkytují žákovi určitou pomoc k tomu, aby se od žakovy neznalosti a nezvládnutí posunul k znalosti a zvládnutí. Jak výuka často vypadá, vysvětluje Hausenblas (2015, s. 12) formou analogie na příkladě s plaváním. Problém popisuje na učení se dovednosti plavat. Uvádí, že je to stejné,

⁴ PIRLS – Mezinárodní šetření (Progress in International Reading Literacy Study) je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol.

jako kdybychom dítě vhodili do vody a zavolali na něho „plavej!“, aniž by dítě předtím učitel naučil odstranit vodu z obličeje, vydechovat do vody, pohybovat správně nohama a rukama tak, jak by to měl žák správně dělat při plavání.

Hausenblas (2015, s. 12) dále upozorňuje, že má-li žák zvládnout cíle kultivovaného dorozumívání, musí se v jeho nácviku postupovat v krocích. Tyto kroky žák potřebuje jeden po druhém sestavovat na sebe, aby se dokázal posouvat vpřed, a tak se dorozumíval lépe. Je zřejmé, že není možné trávit většinu času výuky „hromadnými“ činnostmi, ve kterých by každý žák musel jednotně dělat ve stejnou chvíli totéž co ostatní. Musíme brát v potaz individuální zvláštnosti dětí, jelikož je každé dítě vývojově jinak pokročilé, má své potřeby, potíže, ale i přednosti. Dále by učitelé neměli vyučovat stylem „a nyní si řekneme“. Což lze pochopit tak, že učitel podá otázku, jeden či dva nejbystřejší žáci odpovědí, učitel jejich odpověď přijme a věří, že ostatní pozorně naslouchali správné odpovědi a že si je tímto stylem vštípí do paměti. Učitelé by měli využívat takové vyučovací metody a taková zadání k práci, která se postarají o to, že všechny úkoly plní vždy každý žák, aby dokázal vnímat, jak pracuje a aby mohl vidět své výsledky.

2 Osobnost žáka 1. stupně základní školy

V této kapitole budou popsána vybraná vývojová specifika žáka 1. stupně základní školy především v jeho emocionální a kognitivní rovině. Přestože je tato diplomová práce zaměřena na interpretacích knih s tabuizovanou tematikou pro děti a mládež, je velmi nezbytnou součástí tato specifika znát. Na základě nich je možné vhodně vybrat knihu s těmito obtížnými tématy, přiměřeným způsobem o nich s žáky komunikovat a vhodně vybrat vyučovací metody, jak je žákům představit a pracovat s nimi.

2.1 Obecná charakteristika

Období mladšího školního věku dítěte se uvádí od 6 do 11 let a pro dítě nastupují s tímto obdobím velké změny v jeho životě. Dítěti začíná školní docházka a s ní nastupují další změny v jeho životě. Díky školní docházce se urychluje rozumový vývoj a prostřednictvím školy se mu otevírají další možnosti, se kterými se nemělo předtím možnost setkat. V přechodném období byla pro dítě náplní hra. Nyní nastupují se školou povinnosti a práce a hra jde stranou (Říčan 2006, s. 145).

Říčan (2006, s. 146) uvádí, že vstupem dítěte do školy nastává změna v jeho způsobu života a také v sociálních vztazích. Dítě tak vstupuje do nové role žáka. Pokud učitel ve třídě zabezpečí příznivé emoční klima a vhodně uspořádá vyučování, uspokojí tak potřeby žáka především jeho zvědavost, radost z nových vědomostí, motivaci, potřebu ho pochválit za jeho výkon aj. Řada školních předmětů obsahuje různorodé aktivity s nároky na rozvíjení senzomotoriky, paměti, intelektu, estetických předpokladů, pozornosti, sebeovládání a vytrvalosti, svědomitosti a další.

Nejenže žákům školní docházka přináší s ní spjaté povinnosti, ale přináší jim také nové vztahy k učiteli a spolužákům. Na počátcích školní docházky jsou učitelé pro žáky velkou autoritou a vzorem. Spolužáci hrají významnou roli, jelikož si vytvářejí nové kamarády. Žák poznává různé podoby sociální interakce a komunikace s lidmi (Čáp; Mareš 2001, s. 229, 230).

2.2 Psychický vývoj

Tato kapitola se zaměřuje na některé charakteristiky psychického vývoje žáka mladšího školního věku, které souvisejí s obsahem diplomové práce.

2.2.1 Vývoj v oblasti vnímání

Podle Marii Vágnerové (2005, s. 238) dochází v oblasti percepce k vývojovým změnám především mezi 5.–7. rokem a jedná se o jednu ze složek školní zralosti⁵. Zrakové a sluchové vnímání dosahuje takové úrovně, která je důležitá pro zvládnutí učiva v 1. třídě. Žák začíná vnímat různé podněty jiným způsobem i to, jak je předkládat okolí. U percepce dochází k jeho ucelení a stává se diferencovanější.

2.2.2 Vývoj v oblasti pozornosti

Schopnost soustředit se je nezbytností pro žáka, jelikož to po něm škola v rámci výuky vyžaduje. Žák se učí záměrně soustředit a již si nevystačí s mimovolní pozorností pro splnění úkolů.

Vývoj pozornosti se váže na dosažení určité úrovně zralosti centrální nervové soustavy. Na pozornosti závisí aktuální orientace v prostředí, pozornost se podílí na koordinaci a integraci minulých zkušeností a aktuálních poznatků a také je nedílnou složkou při kontrole a plánování budoucí činnosti (Vágnerová 2005, s. 255, 256).

I když je pro žáka učební látka zajímavá, pozornost je stále ještě v tomto období dosti omezená. V průběhu komplexního rozvoje žáka se prodlužuje o jednu až půldruhé minuty za každý rok. Podle Fontana (In Vágnerová 2005, s. 256) se žák v 7 letech dokáže soustředit kolem 7–10 minut. V 10 letech se tato doba prodlužuje a vydrží se soustředit zhruba 10–15 minut.

2.2.3 Vývoj v oblasti paměti

Vágnerová (2005, s. 256, 257) uvádí, že největší stimulací k rozvíjení paměti poskytuje škola. V této fázi se navyšuje kapacita paměti a k jejímu navyšování také napomáhá využívání

⁵ Školní zralost – je fyzická a duševní připravenost dítěte pro vstup do školy.

logických souvislostí. Zvyšuje se také rychlost zpracování a zapamatování informací a zdokonalují se i paměťové strategie. Na počátku školní docházky žáci nejvíce využívají základní paměťovou strategii a tím je opakování. Mezi 6.–8. rokem se ještě žáci nedokáží učit a převažuje u nich paměť mechanická. Většinou si zapamatují to, co je zaujalo. Postupem času si žáci osvojují strategii uspořádání informací. Žáci ve středním věku (9–11 let) již využívají takové strategie zapamatování, které jsou účinnější, než se učit vše mechanicky. V tomto věku se dále rozvíjí strategie vybavování, využívání asociací, které žákům usnadňují si látku snadněji vybavit.

2.2.4 Vývoj v oblasti myšlení

Škola podněcuje žáka k tomu, aby pracoval, a učí ho tak myslet. Žák se při zvládnutí učební látky učí myšlenkovým obrátům, které jsou již na denním pořádku a díky tomu se dají různě kombinovat a skládat do větších celků. Myšlení žáka se tak zrychluje, je výkonnější a hlubší (Říčan 2006, s. 148).

Žák se v tomto období řídí především realitou. Upřednostňuje realistické myšlení. V prvotní fázi je žák závislý na tom, co mu řeknou autority (učitel, rodiče), postupem času se tento jeho postoj mění. Žák je více kritický a ohlašuje tak blízkost vlastního dospívání. Žák má neustálou tužbu o poznání, hledá odpovědi na otázky a snaží se pochopit okolní svět a věci, kterými se v běžném životě obklopuje (Langmeier; Křejiřová 2006, s. 116).

Žák v mladším školním věku stále nemá tak dokonalé abstraktní myšlení jako dospělý jedinec. Dle Piageta (in Čáp; Mareš 2001, s. 231) se uvádí, že jde o etapu konkrétních operací. Myšlení ctí zákony logiky. Žák již dokáže třídit a řadit. Stále se však poutá na názorné poznání, na konkrétní předměty a procesy, které lze bezprostředně vnímat, vybavit si je a eventuálně s nimi zacházet.

2.2.5 Vývoj v oblasti emocí

Dle Eriksona (in Vágnerová 2005, s. 261) je období mladšího školního věku považované za fázi citové vyrovnanosti. Žák je optimisticky naladěný. Vše, co se kolem něho děje, interpretuje pozitivně. Jeho emoce bývají značně vyrovnané, a pokud dochází ke změnám v chování, bývá mívají zpravidla přesná a konkrétní příčina.

U žáků se rozvíjí emoční inteligence, dokáží pochopit svoje pocity. Zhruba v 10 letech si žáci uvědomují, že lidé mohou mít smíšené, ale i protikladné emoce. Většina jejich emocí jsou

sociálně indikované a tyto emoce plynou ze vztahů s určitými lidmi a ovlivňují je (Vágnerová 2005, s. 262).

Vztahy s různými lidmi mohou mít úlohu emoční opory, ale mohou být i zdrojem strachu. Dle Rossmana (in Vágnerová 2005, s. 263) emoční oporu pro žáka na 1. stupni vytvářejí jeho rodiče, u žáků středního školního věku to bývají častěji vrstevníci.

Hlavními stránkami emoční komunikace jsou empatie, sdílení, poskytnutí sociální opory, pochopení konfliktů a jejich řešení. Žák na 1. stupni dokáže již předávat informace komunikačnímu partnerovi o tom, jak se cítí. Žáci již v tomto období své emoce značně regulují. Vědí, že v některých situacích je potřeba své emoční projevy potlačit, jelikož by nebyly v dané situaci vhodné. Již v tomto věku se objevují sebehodnotící emoce, jako je např. hrdost nebo na druhé straně pocit viny, které se vytvořily díky předešlým zkušenostem, srovnáním vlastních výkonů s výkony spolužáků a evaluací druhých lidí (Vágnerová 2005, s. 263, 264).

2.2.6 Socializace a morální vývoj

Žák se výrazně začleňuje do lidské společnosti vstupem do školy. Pro vytváření vlastních způsobů chování nejsou již důležité pouze rodiče, ale významnou roli hrají i učitelé a spolužáci. Způsob, jakým žák reaguje na dospělé, je odlišný, než když žák reaguje na své vrstevníky, poněvadž dítě je k dítěti mnohem bližší v oblasti zájmů, vlastností a postavením mezi lidmi. Pro žáka je důležité být ve skupině svých vrstevníků, jelikož jen díky této skupině se dokáže naučit důležitým sociálním reakcím, např. pomoci slabším, spolupráci, soutěživosti a soupeřivosti.

Žák se v rámci třídního kolektivu učí lepšímu porozumění názorů, přání a potřebám různých lidí. Zvyšuje se neustále schopnost jeho sociálního porozumění (Langmeier; Krejčířová, 2006 s. 130, 131).

Na celkovém vývoji dítěte závisí také jeho přístup v chápání mravních norem, hodnot a jednání. Podle Piageta (in Langmeier; Krejčířová 2006, s. 132, 133) je morálka ještě u většiny předškolních a „začínajících“ školních dětí heteronomní, což znamená, že je stále určovaná příkazy a zákazy dospělých (rodičů a učitelů). Veškeré chování a jednání, ač vlastní nebo cizí, je žákům předkládáno jako „dobré“, pokud ho schválí, či dovolí rodiče nebo učitelé. Na druhé straně je jako „zlé“ chápáno chování či jednání, které je naopak rodiči nebo učiteli zakázané a někdy i trestané. Mravní hodnocení je tedy stále závislé na autoritě. Mezi 7.–8. rokem se pro žáka morálka stává autonomní ve smyslu pochopení, jaké chování může

pokládat za správné a jaké za nikoliv bez ohledu na autoritu dospělého. Žák se tak stává mnohem více nezávislý a své názory začíná kriticky srovnávat s názory autorit.

2.2.7 Vývoj v oblasti představivosti

Představivost u žáka mladšího školního věku je mnohem jasnější a rozvinutější, než tomu bylo v předškolním období. Žák mladšího školního věku umí výrazněji propojit různé podněty. Žák si dokáže na úkor určitého stimulu vybavit dřívější podobnou zkušenost a umí si k ní přiřadit i věci, které před tím slyšel nebo viděl. V tomto období žák odlišuje realitu od fantazie a rozšiřuje se u něho záměrná představivost. Představivost se u žáka rozvíjí pomocí hry, kresby a významnou roli hraje i četba knihy (Špaňhelová 2008, s. 125).

2.2.8 Vývoj v oblasti řeči

Jakmile žák nastoupí do školy, jeho vztah k jazyku se mění. Jazyk pro žáka už není jen pouhý nástroj k dorozumívání, vyjádření myšlenek, citů a přání, ale stává se z něho samostatný vyučovací předmět. Najednou je řeč žáka ve škole sledovaná učitelem. Učitel žákovu řeč opravuje, analyzuje ji na slova, slabiky a hlásky. K mluvené řeči přibývá dále i písemný projev a dbá se na spisovný jazyk, se kterým se žáci také setkávají. V šesti letech žák dokáže řečí vyjádřit veškeré jeho myšlenky a disponuje přibližně 2500–3000 slovy. Dovršením 11 let slovní zásoba intenzivně narůstá a ztrojnásobuje se (Palenčárová; Šebesta 2006, s. 16).

3 Práce s uměleckým textem a jeho interpretace v dětské literatuře

Tato kapitola je změřená především na rozvoj jazykových kompetencí, které jsou potřebné pro práci s uměleckým textem. Dále se kapitola zabývá četbou žáka na 1. stupni základní školy, bez které by se práce s textem nemohla realizovat. Tuto kapitolu jsem do své práce zařadila, poněvadž je praktická část DP založená právě na práci a interpretacích uměleckých textů. Z důvodu zaměření mého oboru – učitelství žáků 1. stupně – je tato kapitola pojatá zejména v didaktické rovině.

3.1 Přínos četby pro žáka 1. stupně

Kniha hraje důležitou roli nejen v rozvoji řeči, ale působí také komplexně na rozvoj žákovy osobnosti a jeho charakteru. Žák si prostřednictvím knihy dokáže vytvořit určité názory a postoje k daným tématům, se kterými se běžně v životě setkává. Kniha je nezbytnou součástí pro rozvoj čtenářských dovedností a k utváření vztahu k četbě. Období mladšího školního věku je jedním z nejvýznamnějších období pro vytvoření kladného vztahu k četbě. Tento vztah ke knize vzniká již v předškolním věku a záleží hodně na tom, zda mu rodiče četli už od malička a zda ho s knihou seznamovali. Kladný vztah ke knize si žák nevytvoří pouze tím, že se naučí číst, ale záleží na určitých vlivech, kterým ve svém životě podléhá.

Prostřednictvím knihy a dalších médií vstupuje žák do širšího společenského prostředí. Příběh žákovi poskytuje potěšení. Četba je pro žáka jedním z nejlepších způsobů, jak využít aktivně volný čas a vyžaduje určité dovednosti jako je zpracování slovního textu a jeho převod do názorných představ. Kniha dále rozvíjí fantazii žáka, součinnost řeči, myšlení a názorné poznání. Žák se vždy může ke knize vrátit, a pokud ho nějaký příběh zaujme, má možnost si knihu přečíst znovu. Pokud žák příběh čte znovu, pomůže mu to v přesnějším porozumění a zintenzivnění emočního prožitku. Na rozdíl od jednorázových médií, jako je např. televize, má kniha výhodu v tom, že si na ni žák může udělat čas, kdykoliv má chuť. Kniha žákovi dává velké množství informací a může být pro něho inspirací a kladným vzorem v řešení různých problémů (Čáp; Mareš 2001, s. 231).

3.2 Umělecké texty jako prostředek v edukaci žáka na 1. stupni

Umělecké texty se v českých školách využívaly již od doby, kdy byla uzákoněná školní docházka. Jsou tradičním prostředkem ve vyučovacím procesu. Práce s uměleckými texty se měnila s didaktickými cíli, metodami a celkovým pojetím výuky. Zpočátku se literární výchova vymezovala na předčítání náboženských textů, ale později již pedagogové žáky

seznamovali s žánry lidového čtení a pohádkami. Tyto literární texty měly většinou mravoučný charakter. V dnešní době již do dětské četby vstupují autorské pohádky a příběhy, ve kterých se prolínají různé žánry. Do dětské četby začínají vstupovat také tabuizovaná témata, tvůrčí postupy typické pro výtvarné umění, film a literaturu pro dospělé (Bednářová 2008, s. 4).

Literární výchova v současné době zohledňuje zvláštnosti dětského příjemce v kognitivní, emocionální i imaginativní úrovni. Pomocí slova působí velmi silným způsobem na vnímatele, a to především na psychicky podmíněné stavy, prožívání, hodnoty a postoje, ale i sebevnímání a sebeřízení. To, jak čtenář vnímá umělecký text a jaké prožitky mu četba přináší, je natolik individuální, že se četba může stát opravdu autentickým zážitkem, který je srovnatelný s realitou (Bednářová 2008, s. 4).

Umělecké texty můžeme chápat jako jeden z možných prostředků pro mnohostrannou kultivaci dítěte již od raného věku. Jestliže díky nim zaměříme pozornost k samostatnému kritickému myšlení, přispíváme tím k rozvoji potencialit dítěte, jeho přizpůsobivosti a osobní realizaci. (Bednářová 2008, s. 5).

3.3 Četba jako první kontakt žáka s textem

Četba žáka je proces komunikace dítěte s textem umělecké literatury, ve které žák aktivně a tvořivě získává informace v textu zašifrované. Tento proces, ve kterém žák přijímá informaci, má několik fází. Je utvořen specifickými aktivitami. Percepční aktivity slouží k přímému vnímání a představování, prostřednictvím nich si čtenář vytváří svou názornou představu o literární podobě. Dále do procesu přijímání informací patří aktivity responzní, skrze nichž se čtenář může vrátit k předchozím vjemům a představám, znovuprožívá je ve svých představách a fantazijně je domýšlí, evaluuje jejich významy ve vztazích a připisuje jim určitý smysl. Proces vnímání se plynule mění v responzní aktivity v procesu spontánní čtenářské interpretace a konkretizace textu (Lederbuchová 1995, s. 9).

Obsah pojmu četby nesnižujeme jen na percepční čtenářské aktivity jak poslechové, tak čtecí k dekódování písma. Nejvyšší metou čtení je tzv. čtení s porozuměním. Četba vytváří mechanismy vnímání i jeho přemýšlení a soubor zkušeností čtenáře. Dle Popoviče (in Lederbuchová 1995, s. 9) prostřednictvím četby vniká text do společenského komunikačního koloběhu.

Četba by měla být neoddelitelnou součástí literárního oboru, literární didaktiky i školní vzdělávací praxe literární výchovy proto, že vlastní náplní oboru obecně definovaného jako

literatura je literatura ve smyslu komplexu již existujících literárních děl, literárních textů a ty nemůžeme náležitě poznat jinak než právě četbou. Školní literární výchova by měla mít tedy podobu výchovy četbou a současně výchovy ke čtenářství, tudíž čtenářsky pojatého předmětu (Hník 2014, s. 84).

Prvním krokem při práci s uměleckým textem v hodině literární výchovy je jeho přečtení. Na četbu narážíme přímo ve výuce. Určité výhody má i četba v domácím prostředí. Domácí četba se uskutečňuje v klidnějším prostředí. Ta poskytuje žákovi určitou intimitu. Žák při ní využívá metodu tichého čtení, může si sám zvolit, jaké čtenářské tempo mu vyhovuje. K textu se může vracet, ale má i možnost některé zdlouhavé části textu vyčlenit, čímž učíní četbu pro sebe poutavější (Gejgušová 2009, s. 18).

Často se stává, že učitel žákům zadává k domácí četbě další úkoly, např. dostanou doplňující otázky, na které žák musí prostřednictvím četby najít odpovědi. Otázky, které učitel žákovi k domácí četbě zadá, se mohou stát vodítkem, díky němuž žák dokáže pochopit, co bude učitel v rámci textu při výuce vyžadovat. Tyto úkoly s otázkami někdy však bohužel odvádějí pozornost a narušují žakovu spontánnost při čtenářském zážitku. Často se u těchto typů úkolů stává, že žáci bezprostředně text nevnímají, ale pouze vyhledávají odpovědi na zadané otázky (Gejgušová 2009, s. 18).

Ve vyučovacích hodinách učitelé nejčastěji usilují o to, aby zapojili do četby textů co nejvíce žáků, aby zkvalitnili jejich techniku čtení a vytvářeli u nich tak dovednost hlasité četby před hojným publikem. Odlišná míra čtenářských dovedností u jednotlivých žáků směřuje ke vzniku efektu tzv. mozaikovitého čtení a často se stává, že díky této odlišné úrovni čtenářských dovedností dochází ke sníženému vnímání a porozumění textu a k oslabení čtenářského zážitku (Gejgušová 2009, s. 18).

Dle Germuškové (in Gejgušová 2009, s. 18, 19) by četbu měli učitelé žákům předkládat také formou vlastního předčítání. Tento postup by měli používat učitelé např. u náročných básnických děl. Učitelovo předčítání může u většiny žáků vybudovat pozitivní vztah k četbě a zároveň i k literární výchově. Dále může předčítání učitelem vzbuzovat v žácích pocity a vzpomínky na období v předškolním věku, kdy si většina žáků vzpomene na předčítání rodiči před spaním.

3.4 Jazykové kompetence čtenáře

Abychom ve školní praxi mohli s žáky pracovat s literárním textem, musí nejdříve nabýt jazykových kompetencí, které se rozvíjí v oblasti komunikativních dovedností, čtení

s porozuměním, interpretace textu a podporují aktivní učení a kritické myšlení, jak je popsáno v této kapitole. Následující podkapitoly jsou tematicky děleny dle pojetí J. Bednářové (2008, s. 8–13).

3.4.1 Komunikativní dovednosti

Komunikace nezávisle vyjadřuje sdílet se. Vyžaduje určitou míru kognitivních procesů, odpovídající úroveň jazykových dovedností a schopnost pochopit a náležitě formulovat svůj postoj a názor k podnětům. Dalším faktorem, který je při komunikaci velice důležitý, je mít zájem vejít do kontaktu s druhým člověkem a reagovat na jeho podněty. Tento komunikační proces je velice komplikovaným dějem, který obsahuje jak složku verbální, tak i nonverbální (Bednářová 2008, s. 8).

Ve školním prostředí se ve značné míře uplatňují, ale také rozvíjejí komunikativní dovednosti. Komunikace se odehrává v mnoha směrech a nahrazuje svoji povahu podle sociálních aspektů a rolí. Aktéři, kteří se účastní komunikačního procesu, komunikují se spolužáky, dalšími vrstevníky, učiteli, hosty školy, rodiči i dalšími zaměstnanci školy. Navzdory tomu stále pojednáváme o rozvíjení komunikačních dovedností žáků, které se rozvíjí především v rámci vyučování obzvláště při hodinách předmětu českého jazyka a literatury (Bednářová 2008, s. 8).

Dle Průchy (in Kocourová 2002, s. 90) je komunikační kompetence *soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel (tzv. řečová etiketa). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského jazyka a cizího jazyka.*

Další autoři, kteří pojednávají o komunikační kompetenci, ji rozdělují dále na složku jazykovou a pragmatickou. Do jazykové složky zahrnují zejména ovládnutí gramatického systému. Do pragmatické složky se zahrnují schopnosti využívat tento systém v aktech řeči, přesněji řečeno dorozumívání. Čtení a psaní dále znázorňuje přenos komunikační kompetence do ostatních forem jazykových aktivit. Podmínky, které ovlivňují míru řečové komunikace, jsou především predispoziční vlastnosti jedince, jeho komunikační zkušenosti, rozumové schopnosti, ale i způsob využívání jeho komunikačních dovedností, pohotové vyjadřování a představivost (Kocourová 2002, s. 89–91).

Jednou ze složek klíčových kompetencí v kurikulárních dokumentech (zejména v RVP, viz kap. 1.2) je také kompetence komunikativní. Ta je nezbytnou součástí vyučovacího procesu.

Jedním z účinných způsobů, jak rozvíjet komunikační schopnosti, je tzv. interpretace textů. Právě práce s texty a jejich interpretace se může stát velmi efektivní metodou pro rozvoj komunikativních dovedností žáků (Bednářová 2008, s. 9).

V souvislosti s komunikativní kompetencí žáků zde považuji za přínosné uvést výstupy této kompetence na konci základního vzdělávání (RVP ZV 2017, s. 11):

Žák:

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi*

K rozvoji komunikačních dovedností také napomáhají tzv. průřezová témata, která jsou také součástí RVP a jsou uskutečňovaná ve všech předmětech např. mediální výchova, výchova osobnostní a sociální a jiné⁶.

3.4.2 Čtení s porozuměním (uvědomělé čtení)

Vzhledem k zaměření práce se zde zmíním o čtení s porozuměním, které je nedílnou součástí pochopení přečteného textu a jeho individuální interpretace.

Porozumění textu je samostatnou složkou a současně cílem čtenářského výkonu. Tento typ čtení je výsledkem čtení správného, neoddělitelně spjatého s pochopením čteného textu, a neodvratným předpokladem čtení plynulého a výrazného. Čtení s porozuměním je velice složitý proces. Tento proces vyžaduje přesnou percepci grafické podoby slov, pojmové

⁶ Dalšími průřezovými tématy jsou Environmentální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova.

i obrazné nahlížení jejich významu odděleně, a hlavně v kontextových souvislostech, propojené s utvářením odpovídajících představ, zapamatováním, správným domýšlením a okamžitým vybavováním obsahu čteného textu (Toman 2007, s. 36).

Podle P. Gavory (in Bednářová 2008, s. 9) osvojit si techniku čtení neznámá jen rychle, formálně a intonačně číst. Jde také o to, jak čtenář pochopí přečtený text. Uvědomění si textu je velmi složitá psycholingvistická činnost.

Podstatou ke zvládnutí uvědomělého čtení je přiblížení textu na poznávacím základě, tudíž jde o propojení vnímání s poznávacími procesy (Bednářová 2008, s. 9).

Dovednost uvědomělého čtení záleží na zdolání čtecí techniky, na celkové rozumové, jazykové a kulturní úrovni čtenáře, jeho existenčních a čtenářských zkušenostech a vědomostech, na množství jeho slovní zásoby i na významové a formální adekvátnosti čteného textu (Toman 2007, s. 36).

Při tom, kdy si žák osvojuje umělecký text, se jeho uvědomělost projevuje dovedností přetvořit pojmové významy slov v živé a konkrétní představy vypočtených jevů, vystihnout jeho tematickou, kompoziční a jazykovou rovinu a jejich vzájemné propojení, uvědomit si hlavní myšlenku a smysl textu a vyjádřit svůj postoj k němu. Přitom je nutné dodržovat významové zvláštnosti jednotlivých literárních druhů (próza, poezie, drama), žánrů (pohádka, pověst, povídka z dětského života) a žánrových forem, např. autorská pohádka, dobrodružný román nebo novela s dívčí hrdinkou (Toman 2007, s. 36).

3.4.3 Interpretace textu

Interpretací uměleckého textu je myšleno čtenářské nacházení významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných souvislostech s možností příští konkretizace obsahu textu. To znamená, jaký smysl čtenář přisuzuje ve významovosti struktury celku textu v uměleckém kontextu (Lederbuchová 1995, s. 10).

Slovník literární teorie (in Toman 2007, s. 70) vytyčuje interpretaci jako *literárněvědnou disciplínu, jejímž východiskem je literární text a cílem co nejadekvátnější pochopení a výklad smyslu slovesného uměleckého díla.*

Literárněvědná interpretace textu je orientovaná k textu jako k neznámé veličině a je určena k poznávání textu v jeho významovosti a smyslu, především z aspektů sociálních, v nichž zpřítomňuje hodnotící měřítka estetických, uměleckých, mravních i jiných sociálních norem, současných i historických (Lederbuchová 1995, s. 10).

Interpretace, která je součástí didaktického systému, svou významovou a funkční vymezenost přizpůsobuje a mění se v interpretaci literárněvýchovnou. V didaktické přeměně do literárněvědného základu se dostávají rozmanité aspekty psychologické, pedagogické a didaktické: dětská osobitost a žákovský kolektiv se zásadou přiměřenosti a s recepci předpojatostí, ojedinelost textu, vylučující stereotyp a schematičnost v používání metodických způsobů (Toman 2007, s. 70).

Didaktická interpretace textu je zaměřená na osobnost čtenáře, na jeho rozvoj a kultivaci jeho komunikaci s textem. V procesu kultivace se také bere ohled na sociální normy komunikace. Dále se snaží ovlivňovat čtenářovy percepční i responzní aktivity ve smyslu tvůrčí recepce. Literárněvědná interpretace má za svůj cíl odhalení uměleckého komunikačního kódu textu, kdežto didaktická interpretace za svůj cíl pokládá rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností čtenáře v úrovni, která je přiměřená k čtenářově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejpodstatnějším komunikačním výzvám textu (Lederbuchová 1995, s. 10, 11).

Čtenáři mladšího školního věku mnohdy přistupují k četbě čítankových textů živelně, nechápou je úplně do hloubky pouze letmo. Dávají do nich své subjektivní názory, zkušenosti a prožitky. Nedokáží si sami odůvodnit, proč se jim text líbí, či nelíbí, a proč na ně text působí. Neumějí se v textu orientovat a posoudit jeho význam, a především jeho smysl. Proto literárněvýchovná interpretace umožňuje těmto čtenářům za pomoci učitele proniknout do struktury textu, ve kterém by postřehli a objevili nové a překvapivé podněty. Dále pomáhá čtenáři zaměřit pozornost na takové obsahové, tvárné a výrazové složky textu, které jsou pro jeho náležité prožití, správné uvědomění a plnohodnotné ovládnutí rozhodující (Toman 2007, s. 71).

Dle Hincové (in Bednářová 2008, s. 10, 11) je interpretace textů vhodným způsobem výuky proto, že naprosto vyhovuje základním pedagogickým zásadám učení. Již Jan Amos Komenský zdůrazňoval důležitost postupu učení od jednoduchého k složitějšímu, od známého k neznámému a za jednu z hlavní didaktických zásad považoval názornost vyučování. Učitelé by měli méně využívat abstraktního výkladu a více realizovat zážitkové vyučování, které umožňuje trvalejší vědomosti a příznivěji upevňuje dovednosti žáků. Osobní zkušenost dětí je psychologicky nejoptimálnějším způsobem přijímání nových vědomostí a dovedností.

Interpretace uměleckého textu měla být realizovaná rolou interpretací s použitím metod tvořivé dramatiky a metod, které jsou založené na empatii a rolové kreativě. Za pomoci různých rolových komunikačních úkolů se zlepšil zájem žáků nejenom o čtení textů, stejně tak

i o jeho tvořivou interpretaci a současně účelnou součástí takových hodin je i humor a výrazné zmenšení stresu.

Hincová dále představuje tři fáze, které by školní interpretace měla pokaždé obsahovat:

1. motivace pro čtení s porozuměním
2. představení žáků s textem – výrazné čtení, film a další.
3. vlastní interpretace textu (myšlenkový, jazykový, stylistický rozbor, odůvodňování, analýza kompozice a kauzálních vztahů a další)

Interpretaci textu vymezují také výzkumy PISA a PIRLS, které uvádí, že čtenář touto metodou staví na svých zkušenostech a znalostech, ve snaze textu plně porozumět ve všech rovinách. Zohledňuje význam celého textu nebo jednotlivé části, snaží se ztotožnit s pocity nebo jednáním postavy, utváří si představy a hledá asociace k detailům v hlavním tématu nebo myšlence textu. Vytváří vztahy umožňující čtenáři vlastní interpretaci. Různí čtenáři mohou dojít k rozdílným výkladům, ale musí vždy vycházet z rozebíraného textu.

Interpretační úlohy jsou založené na následujících činnostech (Janotová; Potužníková; Tauberová 2018, s. 15):

- *rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu*
- *posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci*
- *propojování a porovnání různých informací v textu*
- *vysvětlení povahy, jednání a pocitů postav*
- *odvození nálady a atmosféry příběhu*
- *hledání souvislostí mezi textem a vlastními znalostmi či zkušenostmi*

Je nutno přiznat, že neexistuje jednotný názor o interpretaci uměleckého textu, a to se zřetelem na nenapodobitelnost uměleckých děl (Bednářová 2008, s. 11).

3.4.4 Podpora aktivního učení a samotného, kritického myšlení

Nabízí se zde otázka, proč vůbec rozvíjet aktivní učení a samostatné, kritické myšlení žáka. S tím, jak roste komplexnost života v demokratické společnosti, zvyšuje se množství vědeckých poznatků i informací požadující nové přístupy k informacím a okolnímu světu. Informační rozvoj pobízí jedince vybírat si z nich, a zároveň si musí uvědomit, že některé informace mají dočasnou působnost. V souvislosti s tím se jako jedna z hlavních úloh školy jeví právě rozvoj schopností žáků učit se a myslet kriticky. Můžeme to chápat jako určitou schopnost zhodnotit nové informace a pozorně a kriticky o nich přemýšlet z více pohledů,

vytvářet si soudy o jejich spolehlivosti a hodnotě, odhadnout i význam nových myšlenek a informací pro své další užívání (Grecmanová; Urbanovská; Novotný 2000, s. 7).

Jak lze zavádět pojem kritické myšlení do školní praxe, můžeme demonstrovat na projektu *Reading and writing for Critical Thinking – Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. V přístupu tohoto projektu vnímáme kritické myšlení jako aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces a v českém jazyce by tomuto přístupu mohlo nejspíše nejlépe odpovídat sousloví *aktivní učení a samostatné myšlení* (Grecmanová; Urbanovská; Novotný 2000, s. 8).

Samostatnou práci, sebevzdělávání a sebevýchovu považuje za hlavní cíl školního vzdělávání také Bednářová (2008, s. 11), která zdůrazňuje, že zprvu je velice nepostradatelné, aby byl žák veden a aby ho učitel s odlišnou intenzitou dirigoval. Samostatná práce bývá zpravidla projevem sebevýchovy a sebevzdělávání, která je následně pokračováním procesu, ve kterém jedinec nakonec dokáže řídit svůj formativní proces).

Abychom mysleli kriticky, musíme uchopit myšlenku a pečlivě ji prověřit, porovnat s opozitními názory a také ji porovnat s poznatky o daném tématu, které už víme. Pokud myslíme kriticky, jsme zvědaví, uplatňujeme různé strategie ke zjišťování informací, klademe otázky a soustavně hledáme na ně odpovědi, nacházíme alternativy k běžným ustáleným postupům a máme pochybnosti k již provedeným závěrům. Neměli bychom pouze však pochybovat, ale také docházet k rozhodnutím, uchopovat názory a postoje a dokázat si je racionálně uhájit a také si umět vážit argumentů druhých a dokázat o nich logicky přemýšlet. Člověku se přirozeně lépe hledají argumenty a zaujímají stanoviska zejména k tématům, která se ho osobně dotýkají. Proces kritického myšlení je podmíněn výběrem reálných podnětů, ke kterým má člověk určitý vztah. Abychom se naučili kriticky myslet, musíme se učit pouze na „životním materiálu“ tedy na otázkách a překážkách, které jsou součástí našeho světa (Grecmanová; Urbanovská; Novotný 2000, s. 8).

Literární teoretikové prostřednictvím kritického myšlení nacházejí motivy autora a zkoumají, jaký vliv má dané dílo na čtenáře. Metodologové výzkumu pomocí kritického myšlení se bádají v korektnosti práce s daty z výzkumu. Znalci v oblasti věd o edukaci, si pod pojmem

kritického myšlení vybaví taxonomií⁷ cílů v oblasti kognitivního učení B. S. Blooma (Grecmanová; Urbanovská; Novotný 2000, s. 7).

V literární výchově, která se vyučuje na školách, je možno využít procesuální přístup (např. i jako součást výuky psaní). Jde o uspořádané zapisování vlastních myšlenek, rozpravě o nich a tím se i rozšiřuje vlastní pohled na svět. Tento přístup má velký vliv na žákovu uvědomění a jeho schopnost umět přemýšlet. Je tedy důležité, abychom žáky podporovali v poznamenávání jejich postřehů a názorů. Zde je důležité preferovat obsah před formou, tj. za podstatný bychom neměli pokládat proces psaní, ale myšlenku, tj. obsah zapisovaného. Dle Kloostera a Bloema (in Bednářová 2008, s. 12, 13) proces psaní zásadně přispívá k samostatnému procesu učení, jelikož podněcuje naše myšlení k tomu, abychom se dokázali stručně, jasně a výstižně vyjádřit.

Jak vyplývá z šetření PIRLS, čeští žáci v hodinách českého jazyka alespoň jednou týdně vyhledávají informace z textu, určují jeho hlavní myšlenku a vysvětlují, jak mu porozuměli (97–99 %). O něco méně často žáci porovnávají přečtený text se svými zkušenostmi (83 %). Česká republika je pod mezinárodním průměrem četnosti následujících procvičovacích čtenářských úloh: srovnávání více přečtených textů (55 %), předvídání vývoje příběhu (59 %), charakteristika stylu textu a jeho uspořádání (41 %), předpoklad autorova postoje a jeho záměru (39 %) (Janotová; Potužníková; Tauberová 2017, s. 35).

3.5 Tvořivá expresivita v literární výchově

Formou literárního vzdělávání je i tvorba, která se nazývá tvořivá literární expresivita. Tvořivá literární expresivita nemůže na rozdíl od samostatné tvorby vznikat v izolaci, ale v ponoření do díla za asistence reflexe pro dosažení poznání, popřípadě vzdělávacího motivu pro další studium a poznávání (Hník 2014, s. 53).

Pokud do literární výchovy zakomponujeme literární expresivitu, bude mít pozitivní vliv na celkový rozvoj osobnosti čtenáře, neboť tvořivost je komplexní lidskou schopností. Rozvijí jak intelektuální, tak i emoční schopnosti a tím vyrovnává v současné době stále převažující trend učení se zpaměti. Dále rozvijí uvědomění si myšlenky textu a čtenářskou i autorskou

⁷ Bloomova taxonomie – je teorie vzdělávacích cílů nazvaná podle amerického psychologa vzdělávání Benjamina Blooma v hierarchickém uspořádání: hodnocení, syntéza, analýza, aplikace, pochopení a znalost.

intuici, která je v současné době ve vyučovacím procesu spíše okrajovou disciplínou v pozadí za upřednostňovaným racionálním hledáním závěrů (Hník 2014, s. 55).

Tvořivost čtenářů lze především stimulovat estetickými činnostmi, ovlivňujícími tvůrčí potenciál jedince. Ve školní literární výchově je třeba dítě pobízet otázkami, díky kterým je dítě nuceno tvořivě myslet, vkládat do svých odpovědí vlastní zážitky a uvědomovat si plně hodnotu svého prožitku.

Rozehnalová (in Bednářová 2008, s. 13, 14) poukazuje na to, že podstatnou podmínkou efektivního vlivu literatury na rozvoj dětské osobnosti ve školním vyučování je správný výběr uměleckého textu v čítankách. Slovesné umění má přednostní pozici mezi nástroji, které podněcují emotivně-imaginativní složku osobnosti i tvořivosti. Dokáže vyvolat ve čtenáři estetické zážitky a dává mu možnost individuálně poznávat skutečnosti.

Imaginaci čtenáře můžeme rozšiřovat při cvičení, kdy je jeho úkolem tvořit různé zápletky a situace, které ve čtenáři stimulují vytváření fabulí⁸. Nejvhodnější metodou je debata o podstatě charakterů literárních hrdinů (jejich chování a jednání) následovaná efektivní interpretací literárního díla. Tímto dochází k subjektivnímu hodnocení a utváření samostatných názorů. Také tímto způsobem lze trénovat samostatné myšlení (Bednářová 2008, s. 14).

Trénováním uvědomělého čtení, interpretace textu, samostatného a kritického myšlení a tvořivosti pomůžeme dětskému čtenáři se zorientovat a emočně se vypořádat i se surovými tématy reálného světa nezastřených idealizovaným stereotypem dětských knih. Tomuto tématu je věnována samostatná kapitola 4.

⁸ Fabule je příhoda, o které se vypravuje v literárním díle, je to souhrn událostí nebo dějový půdorys. Fabuli si čtenář sestavuje až dodatečně po přečtení díla a v jeho vědomí.

4 Tabuizovaná témata v rámci literatury pro děti a mládež

V této kapitole byly definovány pojmy tabu a tabuizace a popsán jejich vliv na literaturu pro děti a mládež. Obecné vymezení pojmů bylo doplněno o rozbor proměny tabuizovaných témat od roku 1989 u vybraných knih, interpretovaných v praktické části DP.

4.1 Vymezení pojmu tabu a tabuizace

Vzhledem k zaměření diplomové práce bude tato kapitola věnována tabuizovaným tématům, a jejich proměnám v literatuře, zejména dětské.

Tabuizace je vymezená jako psychosociální proces, který je zakořeněný v lidské mysli, kde působí a může se neustále vyvolávat skrze nová tabu. Tabuizace má mezilidský charakter a vztahuje se na konkrétní společenství. Prostřednictvím tabu si společenství stanoví, co přijme za své, a vůči čemu se vymezí. Tabuizace je nástrojem komunity, který může využít k uhájení své identity, současně za pomoci ní zamezují vstupování nežádoucích prvků, neboť jsou tyto prvky jako škodlivé cizí těleso vylučovány. Překročením skupinového tabu dochází k vykázaní, jelikož došlo k zpochybnění systému, a tudíž je skupinová identita vystavována nebezpečí rozpadu (Kraft 2006, s. 11).

Dle Sigmunda Freuda (1997, s. 29–34) se význam pojmu tabu různí. Na jedné straně je tabu chápáno jako něco, co je posvátné a posvěcené. Na druhé straně se rozumí jako něco hrozivého, nebezpečného, zakázaného a nečistého. Tabu je spojováno s ideou zdrženlivosti a je především vyjádřeno zákazy a omezeními. Tabu nejsou omezená mravními zákazy a ani nejsou považovaná za součást systému zdůvodňující nutnost omezení, nýbrž se z podstaty zakazují samy sebou. Zákazům tabu chybí jakékoliv objasnění a ani není známý jejich původ, třebaže mohou připadat někomu nepochopitelné, jsou zřejmé pouze konkrétním skupinám. Za tabu můžeme považovat jak osoby, tak i místa, předměty a dočasné stavy, které se vyznačují touto tajuplnou vlastností.

4.2 Proměny dětské literatury s tabuizovanou tematikou po roce 1989

V průběhu 90. let 20. století došlo v českých zemích k zásadním změnám v oblasti literatury. Revoluční listopadové události roku 1989, spojené s pádem totalitního režimu, vnesly radikální změny nejen do politiky, ekonomiky a kultury, ale i do oblasti knižního trhu, literární tvorby i jejího přijetí autory, vydavateli a čtenáři. Spisovatelé mohli svobodně tvořit, nakladatelům se opět umožnilo nezávisle podnikat a čtenáři napříč věkem si mohli začít

vybírat z velmi pestré a lákové nabídky různých titulů. Polistopadové události také zásadně ovlivnily literaturu pro děti a mládež.

Toman (2000, s. 3) uvádí, že literatura určená dětem se oprostila od ideologického diktátu a doposud odsouzení autoři mohli znovu po dlouhém odmlčení vydávat svá díla, do oficiální literatury se včleňovala zamlčená, exilová a samizdatová tvorba, avšak v menším rozsahu než pro literaturu určenou dospělým. Došlo k obnově původně tabuizovaných témat, např. skauting, náboženství, sex, zdravotní handicap, nekonformní politické názory a další dříve provokativní témata.

O soudobá společenská témata, ve velké míře s tabuizovaným podtextem, se zajímá Jana Sladová a kolektiv (2014, s. 5–8). Uvádí, že v tabuizovaných tématech se odkrývají zamlčovaná traumata, emotivní a působící příběhy na člověka, společensky bolestivá a nedokladná fakta o současném světě, přesněji řečeno o světě dětí. Posouvají se hranice mezi literaturou určenou pro děti a mládež a literaturou pro dospělé čtenáře.

V současném světě do příběhové prózy pro děti a mládež vstupují často témata, ve kterých je dětský hrdina vystavován problémům, které vycházejí ze situací a osobních vztahů vznikajících v rodině. Dle Čeňkové (2006, s. 32) je próza s dětským hrdinou propojená s určitými tématy a motivy vycházející z postavení hrdiny a jeho roviny rozeznávání sebe v daném prostoru a čase – sebeuvědomování dítěte, jeho hrdinství, překonání existenčních problémů, osamocení, týrání dítěte, integrování se do kolektivu, hodnoty přátelství a partnerství.

Do dětské literatury se dále dostávají témata vyobrazující různé handicapy i patologické jevy, zvláště tematiku závislosti na alkoholu a drogách, které rozvrací životy literárních postav. Tyto knihy vytvářejí dětskému čtenáři nezkršené obrazy nefungujících rodin, rozvodů rodičů, problémů dětí potýkajících se s alkoholismem v rodině, šikany různého druhu, sexuálního zneužívání a dalších závažných životních komplikací (Sladová et al. 2014, s. 9).

Kromě společenských témat jsou v dětské literatuře dále tabuizovaná témata smrti. Milena Šubrtová (2007, s. 11) popisuje, že smrt a umírání se v posledních desetiletích čím dál častěji dostává do výběru autorů jako téma, a to již od 90. let 20. století. Mezi českými autory je otevřenost k tematice smrti v literatuře pro děti spíše výjimečná, i když odborníci jsou zajedno v tom, že je nezbytné, aby si dětské čtenáře co nejdříve uvědomovali hranice mezi životem a smrtí a vážili si tak více svých vlastních životů.

4.3 Vybraná tabuizovaná témata v literatuře pro děti a mládež

Kapitola 4.3 je rozdělena do tematických podkapitol, kterými se zabývá praktická část DP. Vybrané tematické celky byly charakterizovány v obecné rovině trendů literatury po roce 1989.

4.3.1 Obraz rodiny v současné příběhové próze s dětským hrdinou

Jedním z nejčastěji se vyskytujících tabuizovaných témat současné literatury pro děti a mládež je neúplná a nefunkční rodina. V příbězích se do popředí dostávají témata jako rodinná disharmonie, rozvod, život v neúplné rodině, nový partner rodičů (jednoho, popř. obou) a tyto okolnosti se v nich prezentují jako obtížné životní situace. Díla pro děti a mládež s touto tematikou dětskému čtenáři doplňují zatím dosud nenabyté životní zkušenosti a představují užitečný nástroj reflexe pro dítě, které se v podobné situaci nachází a je nucené se s touto skutečností vyrovnat.

Autoři nepředkládají dětským čtenářům postavy v příbězích jako pouhé představitele děje, ale sblíží je s jejich emocionálními stavy a duševním rozpolžením, které se odehrávají v myslí postav při řešení popisovaných kritických situací. Hrdinové a jejich prostřednictvím i čtenáři jsou zodpovědní za přijetí obtížné situace jako zkušenosti, které se nemohou vyhnout. Důraz je kladen především na komunikaci a nacházení možných řešení problémů. Důležitost těchto děl spočívá v naději, že z obtížných životních situací existuje i pozitivní východisko (Sladová et al. 2014, s. 9, 10).

4.3.2 Fenomén outsiderství v próze pro děti a mládež

Téma outsiderství (nízké ohodnocení člověka z pohledu vlastního i/či pohledu okolí) znázorňuje v literatuře pro děti a mládež charakteristický prvek, který prošel vývojem a jehož význam i funkce se změnila. Outsiderství je chápáno jako sociálně psychologický jev, který se týká sociálního aspektu osobnosti především jejího přijímání okolím i jejího vnitřního sebehodnocení. Outsider představující v dětské literatuře hlavního hrdinu, je tedy jedinec na okraji sociální reality, která ho zahrnuje (Urbanová et al. 2004, s. 123).

D. Hodrová (in Urbanová et al. 2004, s. 123–126) zařazuje literární postavu outsidera k možnostem postav „obyčejného člověka“ a do jisté míry ho pokládá za romantický typ a hrdinu jako takového. Takto, jak Hodrová chápe postavu outsidera, by v psychologické rovině tomuto jedinci odpovídalo často podřadné a podřízené postavení v sociální skupině kvůli jeho individualitě. Motiv outsiderství postupem času přerostlo v určitý literární trend.

Ve 2. polovině 20. století narůstá hodnota psychologického pojetí i kulturního vzorce: postava outsidera je zbavena svého přirozeného rodinného zázemí a životního stereotypu, předčasně musí čelit makrosociálnímu tlaku, ve kterém se jeho doposud nabyté zkušenosti srovnávají s negativními.

V 90. letech 20. století začalo toto téma být nejpodstatnějším motivem české prózy s dětským hrdinou. Ve spojitosti s detabuizací začala česká literatura pro děti a mládež vyobrazovat tuto tematiku, která se v jiných národech rozšířila už od 60. let. Autoři se zabývali otázkami mentálního, fyzického, sociálního i kulturního handicapu. Proto se postava s určitým handicapem v této literární tvorbě pokrývá právě s postavou outsidera, ten ale není tak příliš stigmatizován. Účelem outsiderství je určitá okrajová pozice postavy, která se vyčleňuje z vnějšího prostředí, naproti tomu postava s postižením se kvůli jejímu handicapu může dostat do outsiderské pozice, kterou ale může překonat, i když handicap stále přetrvává (Urbanová et al. 2004, s. 127–129).

4.3.3 Téma sociálně patologických jevů a handicapu v současné literatuře pro děti a mládež

Projevy chování, které se vymykají společenským normám, se nazývají sociálně patologické jevy. Jde o takový typ chování, kterým si jedinec způsobuje újmu na zdraví, či poškozují své okolí s trvalými následky pro jeho vlastní rozvoj, i dopadem na sociální skupiny, jejichž je součástí. Ve skupině dětí jsou nejčastěji zastoupené násilím, šikanou a záškoláctvím. V současné literatuře pro děti a mládež se objevují také témata, jako jsou závislosti na drogách, alkoholu, hráčství i sociálních sítích a poruchy příjmu potravy (Sladová et al. 2014, s. 31).

Dle Šubrtové (in Urbanová 2004, s. 132–134) je i významným tématem po roce 1989 život s handicapem, a to především díky uvolnění společenského klimatu a změně postoje veřejnosti. Handicapovaní jedinci se začali integrovat do společnosti, což se současně projevuje i v tématech literárních děl pro děti a mládež v podobě hlavní postavy s fyzickým, psychickým či sociálním handicapem. Téma fyzického handicapu pro děti a mládež se sporadicky objevovalo již v minulých desetiletích, zatímco téma mentálního postižení bylo silně tabuizované. Zde došlo ke skutečnému zlomu až v 90. letech 20. století. Tato problematika je pro dětského čtenáře nová a naráží na mnohdy zkrácené představy o tomto postižení a klade vysoké nároky na citlivý způsob autorova vyprávění.

Lze tedy shrnout, (jak bylo již zmíněno v kapitole 4.2) že po roce 1989 se v literatuře pro děti a mládež v Čechách opět začíná psát o tabuizovaná tématech, která byla již zmíněna v kap. 4.3.1–4.3.3. Kromě nich se píše i o dalších tématech, jako jsou prostituce, kriminalita související s drogovými závislostmi. Co tyto knihy odlišuje, je jejich autenticita v podání svědectví a osobních výpovědí vycházejících ze života hlavního hrdiny příběhu či jeho nejbližších (Sladová et al. 2014, s. 33, 34).

4.3.4 Tematika smrti v literatuře od 90. let 20. století

Tematika smrti nabývá na důležitosti v literárních textech v 90. letech 20. století jako tzv. literární diskurz, se záměrem oslovit čtenáře všech věkových kategorií. Nakladatelství často vydávala stejné knihy jen v jiném přebalu podle cílové skupiny. Literární hrdina, tím i čtenář, je vystaven úkolu přijmout smrt jako přirozenou součást života a příběh mu pomáhá přemýšlet o smyslu lidské existence. Smrt v četbě pro děti se tak přímo týká hlavního hrdiny či jemu blízkých osob. Autoři dětské literatury se výhradně zaměřují na smrt přirozenou a vyhýbají se tak smrti způsobné násilným činem, rituální smrti, smrti motivované silnými emocemi a podobně (Šubrtová 2007, s. 37–40).

5 Autoři vybrané české a světové literatury pro děti a mládež

V této kapitole jsou předloženy životopisy a bibliografie autorů české a světové literatury pro děti, jejichž díla jsou předmětem této diplomové práce. Pro větší přehlednost byla zvolena forma tabulky, jež se jevila jako velmi vhodná pro možnost okamžité komparace. Vybraná díla autorů jsou interpretační metodou rozebrána v kapitole 7.

5.1 Autoři české literatury pro děti a mládež

Tabulka 2.: Životopisy autorů vybraných děl užitých v DP (česká literatura)

| Autoři | Bernardinová, Eva | Drijverová, Martina | Dvořáková, Petra | Procházková, Iva | Soukupová, Petra |
|------------------------|---|---|---|---|--|
| Dílo autora užitá v DP | Ahoj, bráško! | Domov pro Mart'any | Julie mezi slovy | Pět minut před večerí | Bertík a Čmuchadlo |
| Narození | 4. listopadu 1931, Praha | 10. července 1951, Praha | Rok 1977 | 13. června 1953, Olomouc | 25. června 1982, Česká Lípa |
| Úmrtí | 12. prosince 2016 (85 let) | žijící | žijící | žijící | žijící |
| Základní informace | česká básnířka, prozaička a autorka knih pro děti a mládež 1951 odmaturovala na Gymnáziu v Praze studium češtiny a literární vědy na Karlově univerzitě 1956 úspěšné ukončení studia | česká prozaička, dramatička, scenáristka a autorka knih pro děti a mládež 1969 odmaturovala na střední všeobecně vzdělávací škole dále studovala dějiny francouzského umění v Paříži 1972 vydělávala si jako pomocná ošetrovatelka | česká spisovatelka a scenáristka v 15 letech utekla před rodinnou nepohodou do kláštera → studium na střední zdravotnické škole vystudovala obor filozofie na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity proslavila se knihou Proměněné sny | dramatička, scenáristka a autorka próz pro děti dcera spisovatele Jana Procházky 1972 odmaturovala na gymnáziu Jana Nerudy z politických důvodů nemohla dát studovat vyzkoušela řadu zaměstnání (uklízečka, kuchařka) | česká spisovatelka a scenáristka vystudovala scenáristiku a dramaturgii na Filmové a televizní fakultě Akademie múzických umění v Praze Od roku 2011 dramaturgyně seriálu Ulice podílela se na tvorbě sitcomu Comeback píše povídky pro přílohy deníků a časopis |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| <p>Základní informace (pokračování)</p> | <p>1967 získala titul PhDr.</p> <p>V 60. letech pracovala jako redaktorka literární redakce Československého rozhlasu</p> <p>1961 odešla s manželem do Solenice, kde pracovala jako knihovnice</p> <p>spolupracovala se školami pro nevidomé</p> <p>1982 vrátila se zpět do Prahy a pracovala jako redaktorka v dalších letech pracovala jako spisovatelka</p> <p>stala se členkou Svazu českých spisovatelů</p> <p>spolupracovala s nakladatelstvím Albatros, s Českým rozhlasem a s televizí</p> <p>90.léta 20. století spolupodílela se na projektu Book handicap</p> | <p>předčasně ukončila studium, vrací se zpět do Prahy</p> <p>prováděla se za Jana Otčenáška (režisér, dramaturg, scénárista)</p> <p>1974 pokračovala ve studiu v oboru produkce na Filmové a televizní fakultě AMU v Praze</p> <p>soukromě vyučovala francouzštinu</p> <p>účastnila se televizních a filmových festivalů</p> <p>překládala cizojazyčné texty pro Československý rozhlas</p> <p>1980–1986 dramaturgyně hlavní redakce pro děti a mládež v Československém rozhlasu</p> <p>V současnosti členem organizací IBBY A Obec spisovatelů</p> <p>pracuje s nakladatelstvími (Fragment, Brio, Pražská, Albatros, Computer Press, Olympia, Magnet Press)</p> | <p>2013 vydala svou první knihu pro děti Julie mezi slovy</p> <p>spolupracovala s Českým rozhlasem a vytvořila pro něho spoustu rozhlasových pohádek</p> | <p>1983 emigrovala se svým mužem a dětmi do Rakouska</p> <p>1986 založili s mužem autorské divadlo Schlauer Kater</p> <p>1988 spolupráce s místním divadlem Theater im Packhaus</p> <p>1995 se natrvalo přestěhovali do Prahy</p> <p>začala spolupracovat s nakladatelstvími (Melantich, Albatros, Amulet, Mladá Fronta)</p> <p>1998 dramaturgyně v České televizi</p> <p>dnes pracuje jako spisovatelka a scénáristka</p> | <p>Roku 2018 napsala scénář k filmu Na krátko v režii Jakuba Šmída</p> |
| <p>Doplňující informace</p> | <p>napsala diplomovou práci na téma Boj o Karla Čapka proti fašismu.</p> | <p>pochází z dvoujazyčné rodiny → otec Nizozemec</p> <p>vřelý vztah k literatuře získala</p> | <p>komplikovaný vztah s matkou</p> <p>Od 14 let problémy s anorexií</p> | <p>ke knihám ji přivedla její prababička Žofie</p> <p>její kladných vztah ke knihám</p> | <p>její knihy patří k bestsellerům, prodalo se více než 35 000 výtisků knihy Zmizet</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| <p>Doplňující informace (pokračování)</p> | <p>spolupráce se školami pro nevidomé, inspirace pro knihu Ahoj, bráško!</p> <p>začínala jako lyrička</p> <p>prozaickou tvorbou se proslavila po tvorbě dvoudílného románu Kluci, holky a stodůlky</p> <p>román Kluci, holky a stodůlky se zapsal na Čestnou listinu IBBY</p> | <p>díky své matce, která jí od dětství četla</p> <p>otec rodinu po jejím narození opustil →inspirace pro její díla</p> <p>umění ji přivedla její sestra (malířka)</p> | <p>po studiu se vrátila domů a její návrat byl hrozný, situaci řešila rychlou svatbou</p> <p>narodili se jí dva synové, mladší onemocněl leukémií</p> <p>její partner jí v ničem nepomáhal, následoval rozvod</p> <p>ukončila veškerý vztah s rodinou</p> <p>nalezení nového partnera, který jí pomohl s bojem s anorexií</p> <p>o svých zkušenostech píše ve své knize Já jsem hlad</p> <p>roku 2012 zahynul její partner</p> | <p>dál upevnila její babička Marie, tvrdila, že literatura je nejhlubší zdroj poznání pro člověka</p> <p>ve své tvorbě se nevyhýbá nepříjemným tématům (neúplná rodina, život v dětském domově, smrt, osamocení dítěte, fyzický handicap a další.)</p> | <p>její knihy vyšly v několika jazycích např. Polština, Slovinština, Maďarština a další</p> <p>velmi oblíbenou autorkou je v Polsku, kde jí vyšly 3 knihy</p> |
| <p>Vybraná díla pro děti a mládež</p> | <p>Kluci, holky a Stodůlky (1975) Děti na vodě (1989) Blanka, obyčejná holka (1993) Blanko, usmívej se (1994) Blanko, představ si (1995) Ahoj, Blanko! (1998) Blanka a Jirka (2003) Ahoj, bráško! (2004)</p> | <p>Táta k příštím Vánocům (1979) Kryštof a Karel (1982) Kočka Maura a její přátelé (1997)</p> <p>Domov pro Mart'any (1998)</p> <p>Co má umět předškolák: nauč se to také tak! hry a hříčky, úkoly, dřív, než půjdeš do školy (2003)</p> <p>To první, a to druhé dítě (2005)</p> <p>Ježíš a jeho příběh (2009)</p> <p>Zlobilky (2009)</p> <p>Kdo to je, co to je, jakpak se to jmenuje? (2010)</p> | <p>Julie mezi slovy (2013)</p> <p>Flouk a Líla: Dobrodružství z mrakodrapu (2015) Každý má svou lajnu (2017)</p> | <p>Komu chybí kolečko? (1980) Čas tajných přání (1992) Středa nám chutná (1994) Červenec má oslí uši (1995)</p> <p>Pět minut před večeří (1996)</p> <p>Hlavní výhra (1996) Únos domů (1998) Soví zpěv (1999) Jožin jede do Afriky (2000) Eliáš a babička z vajíčka (2002) Kryštofe, neblbni a slez dolů! (2004) Myši patří do nebe (2006) Karolína (2015)</p> | <p>Bertík a Čmuchadlo (2014)</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|---------------------------------------|
| Vybraná díla pro děti a mládež (pokračování) | | České dějiny očima Psa 1, 2 (2004, 2006) České pověsti pro malé děti 1, 2 (2011) | | | |
| Ocenění | zapsala se na čestnou listinu Hanse Christiana Andersena a listinu IBBY (Kluci, holky a Stodůlky) | Cena nakladatelství Albatros (Kryštof a Karel) Cena za publicistický pořad Československého rozhlasu Cena za nejkrásnější knihu roku Zlatá stuha | Zlatá stuha (Julie mezi slovy) Cena Magnesia Litera (Proměněné sny) Cena učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenáře (Julie mezi slovy) | Zlatá stuha Cena Mladé Fronty za literaturu pro děti (Kam zmizela Rebarbora?) Magnesia Litera (Myši patří do nebe, Nazí) Zapsaná na čestnou listinu IBBY (Soví zpěv) | Cena Jiřího Ortena (K moři) |
| Autor⁹ | Bernardinová, Eva | Drijverová, Martina | Dvořáková, Petra | Procházková, Iva | Soukupová, Petra |
| Dílo autora užitá v DP | Ahoj, bráško! | Domov pro Mart'any | Julie mezi slovy | Pět minut před večerí | Bertík a Čmuchadlo |

⁹ Z důvodu přehlednosti bylo jméno autora a vybraného díla dublováno také na konci tabulky.

5.2 Autoři světové literatury pro děti a mládež

Tabulka 3.: Životopisy autorů vybraných děl užitých v diplomové práci (světová literatura)

| Autoři | Gaarder, Jostein | Zöller, Elisabeth |
|-----------------------|---|--|
| Rozebraná díla autora | Jako v zrcadle, jen v hádance Anton a Jonatán | Jednu jí vrazím! |
| Narození | 8. srpna 1952, Oslo | 6. Prosince 1945, Brilon |
| Úmrtí | Žijící | žijící |
| Základní informace | <p>norský spisovatel převážně pro děti a mládež angažuje se v politice a ekologii prostřednictvím nadace Sophie</p> <p>1971</p> <p>studoval na univerzitě v Oslu obor teologie a skandinávské jazyky</p> <p>1974</p> <p>oženil se se Siri Dannevig</p> <p>1978</p> <p>učitel na střední škole ve Valler</p> <p>1981–1991</p> <p>vyučoval filozofii a literaturu na Vysoké škole v Bergenu napsal se svými kolegy šest učebnic k dějinám náboženství a filozofie</p> <p>1986</p> <p>vstoupil do literárního života povídkovým souborem Diagnóza a další povídky</p> | <p>německá spisovatelka pro děti a mládež vystudovala němčinu, francouzštinu, dějiny umění a pedagogiku v Mnichově, Lausanne a Münsteru</p> <p>1989</p> <p>ukončila kariéru učitelky začala se živit jako spisovatelka</p> <p>Od roku 1990</p> <p>psala pro děti a mládež ve věku 4–16 let</p> |

| | | |
|--|--|---|
| Základní informace (pokračování) | 1990 knihy Tajemství karet nasměrovala jeho spisovatelskou kariéru 1991 vydal jeho nejúspěšnější román o dějinách filozofie Sofiin svět | |
| Doplňující informace | jeho maminka učitelka na stejné škole, bál se, že ho maminka uvidí, když bude za dveřmi na hanbě nejenže pracovala jako učitelka, ale napsala i několik knih→ jednou z inspirací pro jeho tvorbu liberální výchova→ nic mu nezakazovali a o všem s nimi mohl mluvit jeho největším vzorem je Astrid Lindgrenová a její dílo Pipi Dlouhá Punčocha, která přispěla k posílení sebevědomí mladých dívek už od dětství se zaobírá existencí života a smrti→ odráží se v jeho tvorbě jeho knihy jsou nejprodávanějšími knihami na světě | jako dítě se chtěla stát spisovatelkou, ale působila jako učitelka. její knihy jsou přeloženy do více než 20 jazyků kromě běžných témat píše i o smrti, zármutku, násilí a agresi prostřednictvím jejích knih, chtěla zamezit násilí, inspirovat děti k četbě podklady pro svoji tvorbu hledala v prostředí školy, léčeben, pedagogicko-psychologických poraden. |
| Vybraná díla pro děti a mládež | Žabí zámek (1988) Sofiin svět (1991) Jako v zrcadle, jen v hádance (1993) Kouzelný kalendář (1995) Haló! Je tu někdo (1996) Dívka s pomeranči (2003) Hrad v Pyrenejích (2008) To je otázka (2011) Anna (Jaký bude rok 2082?) (2013) Anton a Jonatán (2014) | Auf Wiedersehen, Mama! (1990) Nana oder der Sinn des Lebens (1997) Ich knall ihr eine! Emma wehrt sich. (2001) Ich will aber nicht! (2005) Jetzt bist du fällig! (2008) |
| Získaná ocenění | Ocenění Evropská cena Piera Paola Vergeria Cena norských knihkupců Literární cena Peera Gynta Řád svatého Olafa | 1998: Paderborner Hase 2001: Katholischer Kinder- und Jugendbuchpreis 2005: Gustav-Heinemann-Friedenspreis für Kinder- und Jugendbücher 2007: Bundesverdienstkreuz am Bande 2009: Auf der Shortlist Wissenschaftsbuch des Jahres „Buch des Monats“ Februar 2013 |

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Metodologie praktické části

6.1 Úvodní informace a pojetí tematiky

V praktické části diplomové práce budou interpretovány knihy s tabuizovanou tematikou, ve kterých se vyskytuje téma fyzického handicapu, smrti, postojů rodiny k postižení, rozvodu rodičů, alkoholismu a šikany. Cílem DP dle zadání je v knihách odkrýt hlavní myšlenku a další témata, která se v knize objevují¹⁰.

Praktická část diplomové práce je psaná interpretační metodou, jejímž cílem je rozbor hlavní myšlenky a vedlejších témat knihy s odvozením možných (a subjektivně vnímaných) skrytých významů a souvislostí, které autor účelně použil. Vlastní interpretace v kapitole 7 se zakládají na studiu odborných knih souvisejících s hlavními a vedlejšími tématy.

Tvorba interpretace začíná opakovaným studiem knihy, vyvozením hlavních témat a vyznačením klíčových pasáží pro další rozbor. Významné citace jsou interpretovány v podobě vlastních myšlenek a asociací. Vlastní interpretace jsou podloženy citacemi z odborných knih vybraných pro danou tematiku. Odborná hlediska jsou propojovaná s vybranými částmi uměleckého textu.

Kapitola 6.3 doplňuje jednotlivé interpretace komparační tabulkou, která uvádí kromě autorů a názvů děl také přehled hlavních postav, témat knihy, časoprostoru, předních významů textu, jazykovou a kompoziční rovinu. Dále také stručně shrnuje vysledovaný autorův pohled na danou tematiku.

Je velice důležité si o těchto tématech s dětmi povídat, aby dokázaly pochopit, že na světě nejsou jen „dobré“ a příjemné události, ale že člověka můžou potkat i ty „špatné“. Nepříjemné události v životě člověka jsou často spojeny s negativním či odmítavým postojem společnosti a jsou často tabuizovány. Tuto tabuizovanou tematiku lze dětem vhodně přiblížit prostřednictvím knih, kde autoři obtížná témata předkládají dětem srozumitelnou jazykovou

¹⁰ Je samozřejmé, že v tomto procesu hraje klíčovou roli individuální vnímání autora interpretace a jeho subjektivní pohled na problematiku. Tato diplomová práce si proto neklade za cíl (a ani nemůže) podat objektivní informace a postihnout všechny možné interpretační postoje.

formou. Děti se tak mohou s některým hrdinou ztotožnit a lépe pochopit některé životní situace, které mohou prožívat podobně. Příběhy v knihách s tabuizovanou tematikou mohou být nejen pro děti, ale i dospělé přínosem v pocitu sounáležitosti, který jim mohou poskytnout v těžké životní situaci.

6.2 Tematické souhrny

Vzhledem k zaměření práce budou v této kapitole představena vybraná témata, která jsou obecně lidmi považovaná za tabuizovaná. Jejich výběr vychází z témat zpracovaných v praktické části této diplomové práce a vztahuje se k interpretovaným knihám.

6.2.1 Fyzický handicap

Handicap neboli znevýhodnění je určité omezení pro jedince, které vyplývá z jeho vady či postižení. Tato vada či postižení zpravidla komplikuje postiženému život. Člověk s fyzickým handicapem se často dostává do střetu pozornosti s okolím, jelikož je jeho vada viditelná a není snadné ji přehlédnout. Pro handicapované jedince je velice obtížné se začlenit do společnosti. Důvodem je většinou všeobecný nedostatek znalostí lidí o určitých postiženích, v důsledku čehož často odmítají s handicapovanými navazovat kontakt.

Do této kapitoly byly zařazeny knihy *Pět minu před večeří* od Ivy Procházkové a *Ahoj, bráško!* od Evy Bernardinové. Obě knihy pojednávají o nevidomosti u malého dítěte. V obou knihách se dozvídáme o tom, jaké je to žít se ztrátou zraku. V knize *Pět minut před večeří* se o postižení malé hlavní hrdinky Babety dozvídáme až na úplném konci a holčičce je nakonec handicap odstraněn. Dále se v knize autorka zabývá sociálním handicapem matky. Na rozdíl v knize *Ahoj, bráško!* se o zrakovém postižení píše už od samého začátku a hlavní hrdinka zůstane s tímto handicapem po celý život. V tomto díle se dozvídáme o různých pomůckách pro nevidomé a autorka čtenáře více vtáhne do světa zrakově postižených jedinců než Iva Procházková.

6.2.2 Smrt

Smrt je nezbytnou součástí života. V dnešní době se bere téma smrti jako něco, o čem se moc nemluví, alespoň v přítomnosti dětí. Je důležité o smrti mluvit už s malými dětmi a skutečnost záměrně neobcházet, pokud se děti rodičů přímo zeptají. Děti by měly rozumět tomu, že smrt je přirozená součást života, které se žádný člověk nevyhne.

Do této kapitoly zabývající se tematikou smrti byly zařazeny knihy Jako v zrcadle, jen v hádance a Anton a Jonatán od Josteina Gaardera. Autor vede čtenáře k uvědomění, že život jsme dostali darem a nezáleží na tom, kolik času na světě máme. Snaží se čtenářovi poskytnout naději, že smrtí nic nekončí a že se smrti nemusí bát.

Kniha Jako v zrcadle, jen v hádance je určená pro starší děti a autor mluví o tématu smrti již od samého začátku. Oproti tomu kniha Anton a Jonatán je vhodná pro malé děti a téma smrti pouze nastiňuje.

6.2.3 Postoj rodiny k dítěti s mentálním postižením

Lidí s mentálním postižením v naší populaci narůstá a tvoří tak jednu z nejpočetnějších skupin mezi lidmi s handicapem. Je velice těžké pro matku připustit fakt, že se jí narodí dítě s mentálním postižením. Může trvat i několik let, než se matka s touto skutečností srovná. Rodina musí zabezpečit vzdělávání postiženému dítěti a poskytnout mu oporu po celý život, a nejen v době dospívání. Dítě je ve spoustě věcech závislé na rodině, bez které by se neobešlo. Další věcí, se kterou se musí rodina vypořádat, je vnímání postiženého dítěte okolím. Většina lidí není natolik informovaná o postižení, a proto dává najevo nepřiměřené reakce a uchyluje se k jednání vůči postiženým, které jsou neetické.

K této kapitole byla vybraná kniha od Martiny Drijverové Domov pro mrtvány, která popisuje Downův syndrom a život rodiny s postiženým dítětem. Autorka charakterizuje rysy dítěte s Downovým syndromem, jeho dovednosti a možnosti dalšího vzdělávání. Dále čtenářovi předkládá postoj a život rodiny s mentálně postiženým dítětem a nepříjemné projevy chování cizích lidí.

6.2.4 Alkoholismus

V naší společnosti patří alkohol mezi nejrozšířenější společensky akceptovanou drogu. V České republice je pití alkoholu mezi lidmi velice populární a je jedním ze způsobů trávení volného času a zábavy. Někteří lidé však neznají meze při pití alkoholu a stávají se tak alkoholiky, což v našich podmínkách je časté a známé. Dost často se stává, že dítě vyrůstá v prostředí, kde jeden z rodičů podlehl alkoholu. Tyto děti prožívají naprosto nesrovnatelné dětství než ostatní děti. Takové děti jsou vždy v nejistotě. Neví, kdy se jejich rodič vrátí domů, v jakém stavu a zda po jeho návratu nastanou hádky. Dost často se objevuje nevypočitatelné chování těchto rodičů, kdy se dopouštějí agrese na dětech, jsou k nim vulgární a hrubí. Dítě se stydí za to, co se děje doma, tají to před okolím a velmi často se

stává, že se za chování opilého rodiče obviňuje, jelikož si myslí, že za jeho chování může dítě samo.

O alkoholismu jednoho z rodičů píše již autorka Petra Dvořáková ve své knize Julie mezi slovy. V této knize popisuje život dětí s matkou, která podlehla alkoholu. Ukazuje čtenářům, jak se takový člověk projevuje a jaké následky a dopady to na děti má.

6.2.5 Rozvod rodičů

V dnešní době je téma rozvodu velice aktuální a běžné. Ze statistických tabulek je zřejmé, že přibližně každé druhé manželství se rozpadne a skončí rozvodem. V České republice každý rok prožije rozvod svých rodičů na třicet tisíc nezletilých dětí. Pro každé dítě v jakémkoliv věku, je rozvod pro ně velice traumatizujícím zážitkem a tuto bolestivou zkušenost si odnáší do života.

Tímto tématem se také zabývají knihy Bertík a čmuchač od autorky Petry Soukupové a již zmíněná kniha Julie mezi slovy od autorky Petry Dvořákové. Tyto knihy čtenářovi umožňují představit si, jak se dítě v takové těžké životní situaci cítí a jak ovlivňuje jeho chování. S empatickým přístupem pomáhají dětem ve stejné situaci se s rozvodem svých rodičů vyrovnat.

6.2.6 Šikana

Šikana je velice závažný čin a může se týkat jak dětí, tak i dospělých. Může mít více podob fyzická, psychická, kyberšikana a další. Bohužel šikana patří ke každodenní realitě škol a školských zařízení. Neměla by být přehlížena s očekáváním, že odezní. Proto je velice důležité o tomto tématu s dětmi mluvit, aby věděly, jak se v takové situaci zachovat a jak by se taková záležitost měla řešit.

Vybraná kniha s tímto tématem je Jednu jí vrazím! od Elisabeth Zölller, která na svém příběhu demonsturuje, jakým závažným činem šikana je. Čtenářům navrhuje pozitivní, ale i negativní řešení šikany a apeluje na čtenáře, aby šikanu nebrali na lehkou váhu.

6.3 Základní komparace

Záměrem této kapitoly je podat přehled základních informací o dále interpretovaných dílech (viz Tab. 4). Jednotlivé knihy jsou řazeny dle typu tabuizovaného tématu. Zahrnují komparaci v některých základních (a relativně dobře srovnatelných) položkách, jako je vedlejší téma, hlavní postavy, časoprostor, forma vyprávění, doporučený věk čtenáře, kompoziční rovina a formální znaky, jazyková rovina, možný autorův pohled na danou problematiku a význam pro čtenáře. Na danou tematiku existuje více pohledů, zde je třeba znovu zdůraznit, že tato diplomová práce předkládá subjektivní názor autorky a její osobní závěry.

Tabulka 4.: Základní komparace vybraných knih s tabuizovanou tematikou

| Hlavní téma | Fyzický handicap (nevidomost) | | Smrt | | Postoj rodiny k dítěti s Downovým syndromem | Alkoholismu s a rozvod | Rozvod | Šikana |
|--------------------|--|--|---|--|---|---|--|---|
| Název knihy | Ahoj, bráško! | Pět minut před večeří | Anton a Jonatán | Jako v zrcadle, jen v hádance | Domov pro Marťany | Julie mezi slovy | Bertík a čmuchadlo | Jednu jí vrazím! |
| Autor | Eva Bernardinová | Iva Procházková | Jostein Gaarder | Jostein Gaarder | Martina Drijverová | Petra Dvořáková | Petra Soukupová | Elisabeth Zöllner |
| Vedlejší témata | <ul style="list-style-type: none"> • život s handicapovaným dítětem • vzdělávání a možnosti nevidomých • útek dítěte z domova | <ul style="list-style-type: none"> • propojení reálného a fantazijního světa • náhradní rodič • sociální handicap | <ul style="list-style-type: none"> • existenční otázky života • dětská hra a fantazie • vztah k hračce | <ul style="list-style-type: none"> • křesťanství • existenční otázky života • andělský život • tradice a zvyky • život po životě • fantazijní svět | <ul style="list-style-type: none"> • stěhování • jednání a chování okolí k mentálně postiženým jedincům • nepedagogické jednání učitelky | <ul style="list-style-type: none"> • svět dospělých propojený s dětským světem • kyberšikana • adopce • život ve městě x na vesnici | <ul style="list-style-type: none"> • mezilidské vztahy • vytvoření vztahu k novému partnerovi rodiče • složité situace v životě • nalezení nových přátel • nový sourozenec • imaginární přítel | <ul style="list-style-type: none"> • prevence • nedůvěra k učitelovi • jednání učitele v krizové situaci • důležitost převzetí iniciativy v řešení problému • síla soudržnosti |

| | | | | | | | | |
|-----------------------|--|---|--|--|--|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • jednání a chování okolí k handicapovaným • "kultura nevidomých" | | | | <ul style="list-style-type: none"> • vytváření vztahu k handicapovanému sourozenci • láska, jednota, přátelství | <ul style="list-style-type: none"> • sexuální výchova • dospívání • vytvoření vztahu k novému partnerovi rodiče | <ul style="list-style-type: none"> • hledání své vlastní identity | |
| Hlavní postavy | <ul style="list-style-type: none"> • Honzík, žák první třídy • Lucinka, nevidomá holčička • maminka, nejhůře se smiřuje s postižením • tatínek, rodinu finančně zajišťuje • Ondřejovi, sprátcená rodina • Ivan, nevidomý chlapec, nejlepší kamarád Honzíka | <ul style="list-style-type: none"> • Babeta, nevidomá dívka • maminka, z počátku svobodná matka • tatínek (vypravěč), pracuje jako listonoš, nevlastní otec • oční lékař, pomůže v odstranění handicapu | <ul style="list-style-type: none"> • medvídek Anton (vypravěč), nejlepší kamarád Jonatána • Jonatán, malý chlapec s bohatou fantazií, oběť dopravní nehody | <ul style="list-style-type: none"> • Cecílie, vážně nemocná dívka • maminka, nešťastná z nemoci dcery • tatínek, pečující o rodinu • bratr Lassie, Cecíliin zprostředkovatel informací • anděl Ariel, průvodce na onen svět • babička, moudrá žena | <ul style="list-style-type: none"> • Míša (vypravěč), hledající přátelství a pochopení • Martínek, chlapec s Downovým syndromem • maminka, starající se o rodinu, přivydělává si výrobou hraček • tatínek pracuje v laboratoři • Lucie, "kamarádka" Míši, závistivá, zlá a soupeřivá dívka • Honza Hubert, kamarád a zastánce Míši • Jana, opravdová kamarádka Míši | <ul style="list-style-type: none"> • Julie (vypravěč), žákyně 4. třídy, která se smiřuje s rozvodem rodičů • Ela, mladší sestra Julie • maminka, alkoholička, která ztratila zájem o dcery • tatínek, hodně pracuje, aby splatil dluhy • teta, nová partnerka tatínka | <ul style="list-style-type: none"> • Bertík, devítiletý chlapec, který se vyrovnává z rozvodu svých rodičů • maminka, je velmi smutná z Bertíkova chování a často kvůli němu pláče • Richard, nový partner maminky • čmouchadlo, imaginární přítel Bertíka • Andula, nová kamarádka Bertíka, "první láska" • Zuzana, dívka, kterou Bertík nechtěně zranil • Pepan, starší bratr Helenky, rád hraje fotbal • Helenka, sestra Pepana, nejmladší ze všech dětí | <ul style="list-style-type: none"> • Emma, dospívající dívka, která se potýká se svými kamarády se šikanou • Dorothea a Klára, nejlepší kamarádky Emmy • Eva a její parta, agresor, který šikanuje ostatní děti ve třídě prostřednictvím svých "poskoků" (Filip a Ogüt) • paní učitelka, nemá zkušenosti s šikanou a z počátku jí přehlíží a nechce tomu věřit |
| Časoprostor | prostředí <ul style="list-style-type: none"> • domov • škola pro nevidomé | prostředí <ul style="list-style-type: none"> • domov • kadeřnictví • nemocnice | prostředí <ul style="list-style-type: none"> • město • nemocnice | prostředí <ul style="list-style-type: none"> • domov • okolí města • měsíc | prostředí <ul style="list-style-type: none"> • domov • škola • hřiště | prostředí <ul style="list-style-type: none"> • domov • škola • ordinace | prostředí <ul style="list-style-type: none"> • chata • les | prostředí <ul style="list-style-type: none"> • škola a její prostory • domov |

| | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • chata <p>čas</p> <ul style="list-style-type: none"> • přítomnost školní rok | <p>čas</p> <ul style="list-style-type: none"> • retrospektivně (návrat do minulosti) | <p>čas</p> <ul style="list-style-type: none"> • minulost | <p>čas</p> <ul style="list-style-type: none"> • přítomnost • občasný návrat do minulosti, kdy hlavní postava vzpomíná • čas Vánoce | <p>čas</p> <ul style="list-style-type: none"> • přítomnost • školní rok | <p>čas</p> <ul style="list-style-type: none"> • na začátku retrospektivně (jak to bylo s maminkou?) • současnost • školní rok | <p>čas</p> <ul style="list-style-type: none"> • přítomnost • občasně retrospektivně (když popisuje rozvod rodičů a zamýšlí se nad svým chováním) • letní prázdniny | <p>čas</p> <ul style="list-style-type: none"> • přítomnost • školní rok |
| Forma vyprávění | Er-forma | Er-forma | Ich-forma | Er-forma | Ich-forma | Ich-forma | Ich-forma | Er-forma |
| Doporučený věk čtenáře¹¹ | Od 12 let | Od 8 let | Od 7 let | Od 11 let | Od 8 let | Od 8 let | Od 9 let | 9–12 let |
| Kompoziční rovina a formální znaky | <ul style="list-style-type: none"> • 114 stran • členění do kapitol • odstavce • bez ilustrací • menší písmena | <ul style="list-style-type: none"> • 22 stran • členění do odstavců • text je doplněn ilustracemi • velká písmena • kapitoly zvýrazněné tučným písmem | <ul style="list-style-type: none"> • 56 stran • převaha ilustrací nad textem • jednotlivé strany nejsou očíslované • velká písmena | <ul style="list-style-type: none"> • 136 stran • odstavce • myšlenky hlavní postavy jsou psané kurzívou • symbol *** (časový nebo místní posun) • text doplněný ilustracemi • větší písmena | <ul style="list-style-type: none"> • 133 stran • 25 kapitol • název kapitoly je první větou začínajícího příběhu • text členěný do odstavců • doplněno ilustracemi • větší písmena | <ul style="list-style-type: none"> • 123 stran • 46 kapitol • text členěný do kapitol • doplněno vhodnými ilustracemi • názvy kapitol napsány tučným a barevným písmem | <ul style="list-style-type: none"> • 133 stran • barevné ilustrace • 17 kapitol • názvy kapitol jsou psané velkým tučným červeným písmem a jsou očíslované • text je psán větším písmem | <ul style="list-style-type: none"> • 126 stran • jednotlivé kapitoly jsou očíslované čísly • menší písmo • členění do odstavců • černobílé ilustrace, kterých v knize není moc |

¹¹ Odpovídá doporučenému věku v knihovně.

| | | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|---|---|---|--|
| Jazyková rovina | <ul style="list-style-type: none"> • spisovná čeština • hovorová čeština • přímá řeč • hravý jazyk | <ul style="list-style-type: none"> • spisovná čeština • hovorová čeština • přímá a nepřímá řeč • personifikace • metafora • jednoduchý a srozumitelný jazyk | <ul style="list-style-type: none"> • spisovná čeština • převaha krátkých vět • jednoduchý a srozumitelný jazyk, vhodný pro nejmenší děti | <ul style="list-style-type: none"> • spisovná čeština • hovorová čeština • těžší jazyk (plný filozofických otázek) • citace z bible | <ul style="list-style-type: none"> • spisovná čeština • hovorová čeština • jednoduchý a srozumitelný jazyk • souvětí • krátké věty • vulgarismy • přímá řeč • metafora | <ul style="list-style-type: none"> • spisovná čeština • hovorová čeština • přímá a nepřímá řeč • jednoduchý a hravý jazyk • slang • odborné termíny | <ul style="list-style-type: none"> • spisovná čeština • hovorová čeština • přímá a nepřímá řeč • jednoduchý jazyk • hanlivá slova (blbeček) | <ul style="list-style-type: none"> • převládá hovorová čeština • spisovná čeština • přímá a nepřímá řeč • slang (úča) |
| Autorův pohled na danou tematiku¹² | <ul style="list-style-type: none"> • odraz vlastních zkušeností • sdílení vědomostí o nevidomých • pozitivní náhled na plnohodnotný život nevidomých. | <ul style="list-style-type: none"> • nevnímá fyzický handicap jako omezení • i obtížná rodinná situace má své řešení • svobodné matky nejsou odsouzeny k životu bez partnera | <ul style="list-style-type: none"> • smrt může přijít náhle • je potřeba vážit si života • život nebere jako samozřejmost | <ul style="list-style-type: none"> • smrt bere jako součást života, které se nevyhneme • nemoc bere jako bezmoc • smrt vnímá jako možnost nového začátku • smrti není třeba se bát | <ul style="list-style-type: none"> • život i po narození mentálně postiženého dítěte pokračuje dále • rodina s tímto problémem dokáže žít život, kde je pochopení a láska • sdílí vědomosti o Downově syndromu • ukazuje možnosti a vzdělávání dětí s mentálním | <ul style="list-style-type: none"> • rozvod je velmi bolestivá záležitost, autorka vychází z vlastních zkušeností • alkoholismus rodiče vnímá jako závažný problém, který zpravidla vede k rozpadu rodiny | <ul style="list-style-type: none"> • mezilidské vztahy jsou velmi složité a ukazuje možné vypořádání se s nimi • rozvod může dítěti přivodit trauma a ovlivňuje jeho chování • pro dítě je rozvod rodičů velmi bolestivou zkušeností, která komplikuje vybudování fungujícího vztahu s novým partnerem | <ul style="list-style-type: none"> • šikana je závažný čin • vymezuje se vůči násilí i vůči agresorovi • podněcuje učitelé k sebevzdělávání při řešení problémů |

¹² Dle předpokladu autorky DP

| | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|--|---|--|
| | | | | | postižením • všechny problémy mají svá řešení • nejdůležitější je láska, přátelství a rodina | | | |
| Možný význam pro čtenáře¹³ | <ul style="list-style-type: none"> • možnosti vzdělávání a aktivit nevidomých • poskytnutí naděje a sounáležitosti rodinám • důležitost přátelství a soudržnost rodiny | <ul style="list-style-type: none"> • naděje v uzdravení • naděje pro svobodné matky v nalezení nového partnera • důležitost komunikace mezi dítětem a rodičem | <ul style="list-style-type: none"> • cena lidského života • nebrat život jako samozřejmost • radost z maličností • najít si nebo si vzpomenout na svého "plyšového" kamaráda | <ul style="list-style-type: none"> • nebát se smrti • uvědomění si smyslu života • těšit se z maličností a užívat si smyslové vjemy • pomoc rodině ve smíření s odchodem nemocného dítěte • naděje v život po životě | <ul style="list-style-type: none"> • důležitost rodiny • důležitá je láska, jednota a přátelství • naděje pro rodiny s mentálně handicapovaným dítětem • možnosti vzdělávání mentálně postižených • získání vědomostí o Downově syndromu | <ul style="list-style-type: none"> • vysvětlení běžných slov, které používají dospělí očima dítěte • sžívání se s novou rodinou • pomáhá dětem z rozvedených rodin • přináší pochopení | <ul style="list-style-type: none"> • pomáhá dětem se vypořádat s rozvodem rodičů a k vytváření vztahu s novým partnerem • pomáhá dětem si uvědomit své chování a jednání, které není vždy správné • získání nových přátel • pochopení mezilidských vztahů | <ul style="list-style-type: none"> • pomáhá dětem sebrat odvalu a řešit šikanu • ukazuje ve všech stránkách, jak je šikana velmi vážná • neřídit se pravidlem "oko za oko", pokud jde o násilí • ukazuje negativní i pozitivní řešení tohoto problému • informování dospělých |

¹³ Dle předpokladu autorky DP

7 Vlastní interpretace děl dle témat

Kapitola s vlastními interpretacemi je uspořádána do tematických celků dle rozdělení uvedeného v kapitole 6.2. Interpretace vybraných děl, uvedené v této kapitole, jsou založeny na subjektivních pohledech a názorech autorky DP.

Každá jednotlivá podkapitola obsahuje tyto části:

- Základní informace o knize
- Bližší popis hlavních postav
- Vlastní interpretace knihy

TÉMA FYZICKÉHO HANDICAPU

7.1 Ahoj, bráško!

Základní informace o knize

Roku 2004 vyšla kniha Evy Bernardinové Ahoj, bráško! Knihu vydalo nakladatelství Rodiče a je určená spíše pro větší děti, jelikož je v knize mnoho textu, který není doprovázen žádnou ilustrací. Kniha obsahuje 114 stran. Autorka vychází ze svých bohatých zkušeností s nevidomými lidmi a o ně se dělí se čtenáři v této knize.

Bližší popis hlavních postav

Jednou z hlavních postav, se kterou se čtenář seznamuje, je malý Honzík, který je žákem první třídy. Honzík se těší na svého sourozence. Po narození jeho sestřičky se o ni se zájmem stará. Když se rodina dozví, že Lucinka je nevidomá, Honzík je jeden z mála lidí v rodině, který to nevnímá tragicky. Postava Honzíka rodinu v obtížné situaci drží pohromadě. Je to veselý, hodný chlapec, který má rád svou rodinu a kamarády.

Téma fyzického handicapu je vyobrazené na postavě Lucinky, která se narodila nevidomá. Lucinka je usměvavá, živá holčička, velmi šikovná a zvědavá.

Další z postav, které čtenář potkává, jsou rodiče. Ti se vypořádávají z narození handicapované Lucinky individuálně. Maminka tuto skutečnost vnímá hůře než tatínek a trvá jí déle, než se s tím smíří.

Ondřejovi jsou dalšími postavami v příběhu, kteří mají také nevidomé dítě, Ivana. Tato rodina jim ukázala možnosti dětí s tímto handicapem a že i nevidomí lidé dokáží žít plnohodnotný

život. Ivan se rychle skamarádí s Honzíkem a ten pochopí život lidí se ztrátou zraku. V knize se také čtenář dozvídá o pánovi z poradny nevidomých, který radí rodině, jak mají s těmito dětmi pracovat a jaké mají možnosti. V knize je přezdívaný jako pan „Zvoneček“.

Vlastní interpretace knihy

Příběh začíná událostí, kdy se hlavnímu hrdinovi Honzíkovi narodí sestra Lucinka. Postava Honzika je žákem první třídy. Po narození rodina srovnává tempo vývoje obou sourozenců *Pamatuješ, jak jsme se na Honzu dívali vždycky, když se probudil a jak jsme se smáli všem těm jeho obličejům? Jakým obličejům? Copak já jsem měl víc hlav?! To ne. Ale tvářil ses jako bys říkal: Všechno vidím! Na mě si nepřijdete! Na tobě jsem hned poznala, co se ti líbí a co ne. Na Lucince nepoznám nic.* (Bernardinová 2004, s. 7). Čtenáři si zde povšimnou maminčiných prvotních pochybností o tom, zda je vše na Lucince v pořádku. Autorka poukazuje na to, že si maminka všímá rozdílů mezi oběma dětmi v tomto období vývoje.

Již v prvních stránkách autorka čtenáři odkrývá téma fyzického handicapu *Mami! Ty mě neposloucháš! Poslouchám. Ty brečíš! Mami, kdo ti, co udělal?! Máma přitáhla Honzika k sobě a položila mu hlavu na ramínko. Honzíčku!... Lucinka nevidí. Honza se ošil. Co nevidí? Nic.* (Bernardinová, 2004, s. 9). Nevidomost postavy Lucinky je ústřední téma knihy a celá je na něm postavena. O nevidomosti píše také K. Růžičková; J. Vítová (2014, s. 21) a uvádí *Úplná nevidomost je ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí.* Postava Lucinky je nevidomá bez možnosti lékařské pomoci.

V další části příběhu rodina hledá možné příčiny vzniku handicapu *Byl porod normální? Byl! Těhotenství bylo taky normální. Mělo dítě normální váhu? Mělo! Měl někdo z vaší strany něco s očima? Ne, řekla máma. Od nás taky ne, řekla babička. A vůbec, co je to za doktora, co ti řekl? Napřed mi to řekl doktor v poradně a potom oční.* Příčinami ztráty zraku se také zabývají již zmíněné autorky K. Růžičková; J. Vítová (2014, s.18) a uvádí, že *Mezi nejčastější příčiny vzniku zrakového postižení v dětském věku patří: prenatální vlivy (55 %), infekční onemocnění (rubeola, toxoplasmóza aj. – 14 %), retinopatie nedonošených (9,3 %), novotvary (5,4 %), obecná onemocnění (např. revmatismus 3,1 %).* V příběhu není přesně vysvětlena skutečná příčina vzniku postižení, a proto postava maminky hledá kolem sebe viníky. Dokonce hledá útěchu i v obviňování doktorů z neurčení správné diagnostiky. S tímto postojem lze sympatizovat, protože v těhotenství postava maminky neprožila nic z toho, co

zde autorky Růžičková; Vítová uvedly a není pro ni tudíž snadné se s takovouto skutečností smířit.

V příběhu se dále čtenář setkává s postavou pracovníka z poradny pro nevidomé, který rodinu navštíví, aby rodině poskytl odbornou pomoc. V úvodu kapitoly se čtenář stává svědkem konfliktu mezi poradcem a postavou maminky, která je v opozici a o jeho pomoc nestojí *Nechte toho, řekla máma tak až sebou Honzík trhnul. To já taky vidím, že to není opice. Ale nevidí! A nebude vidět! To je možné, paní. Ale to ještě neznamená, že se nedá nic dělat. Prosím vás! Nic mi neříkejte! Mně nic nenamluvíte! První dítě jsem měla normální, tak vím, co má umět. Vždyť ona vůbec nic nevnímá! Ale vnímá! Zvoneček slyšela. Otevřela oči. Zvuky vnímá.* (Bernardinová 2004, s. 14). Čtenář může odtušit, že se maminka stále s postižením své dcery nesmířila a že cítí vztek na dceřin handicap, poněvadž je neřešitelný a neustále hledá za její nevidomost viníka.

Autorka ukazuje čtenářům i na negativní zkušenosti s rodiči, kteří život s nevidomým dítětem nezvládli kvůli svému společenskému postavení prostřednictvím příběhu, který vypráví postava poradce při jejich druhém shledání *Zdržel jsem se u jednoho moc smutného případu. Nevidomý chlapec. Ale rodiče ho nechtějí. Ani matka, ani otec. Žádali o umístění v ústavu.* (Bernardinová 2004, s. 38).

Další důležitou událostí je cesta Honzika za prarodiči, kdy maminka s Lucinkou zůstávají doma *My nepřijedeme. Nepřijedete? Ale proč? Já nepotřebuju, aby tam na mě lidi koukali. Na Lucku.* (Bernardinová 2004, s. 16). Z maminčiných slov si čtenář může odvodit, že se za postižení své dcery stydí a že se s ním stále ještě nevyrovnala. Nakonec maminka za prarodiči a Honzíkem přijede, ale přes svůj stud se rozhodne nevycházet z domu. Postava maminka se o svých pocitech se čtenáři podělí v rozhovoru s babičkou *Mně připadá jako panna, otvírá oči, zavírá, mami... já se jí někdy bojím! Maminko... já ji snad... nemám ráda.* (Bernardinová 2004 s. 20). Postava maminky v této části příběhu prožívá nejhorší období svého života. Nachází se ve fázi, ve které se nedokáže smířit s postižením své dcery a propadá hlubokému smutku, což se odráží i na její psychice. Těmito fázemi, kterými procházejí rodiče po zjištění, že těžká zraková vada je trvalá, se zabývá J. Smýkal (1986, s. 14). Popisuje čtyři základní fáze: 1. šok, 2. bloudění, 3. orientace, 4. akce. Postava maminky prožila první fázi ve chvíli, kdy jí oční lékař utvrdil v tom, že Lucinka bude na celý život slepá. Nyní se v příběhu potýká s fází druhou *Ve druhé fázi začíná povolna převládat otázka, proč právě naše dítě nevidí. V rodině se objevují nevyslovené myšlenky, kdo je vinen. Tyto konflikty se přenášejí na výchovu: a) dítě je zanedbáváno, spolupráce rodičů je narušena, rodič dítě odmítá.* (Smýkal

1986, s. 14). Chování a pocity postavy maminky jsou ukázkou toho, čím člověk v této fázi prochází. Další vývoj příběhu spustí úsměv Lucinky *Dědo! Podrž se! Já s ní takhle sedím a povídám jí: A ona se usmála! Luciášku! Usměj se na mámu! Koutky maličkých úst se zvedají. Uděláme mamince: Malá! Malá! Dědeček vstal a řekl: To se musí oslavit!* (Bernardinová 2004 s. 23). V tento okamžik si postava maminky uvědomí, že její malá Lucinka je také jedinečná a pokořuje tím hranice mezi fázemi bloudění a orientace. Chápe Lucčino postižení a smiřuje se s ním.

O předsudcích a stereotypních představách lidí o fyzicky handicapovaných pojednává část příběhu několik týdnů po návratu z Veselíčka. Postavy sourozenců Honzík a Lucinka potkávají u poštovní schránky postavu paní Kocourkové *A jakpak ty se, chudinko, dostaneš nahoru? To není chudinka, to je Lucinka. Co ty víš! Já bych nechtěla být v kůži vaší mámy.* (Bernardinová 2004, s. 25). Paní Kocourková vnímá Lucinku jako chudáka a čtenáři dává najevo svůj silný předsudek k fyzicky handicapovaným lidem *Netahej se s ní, řekla paní Kocourková. To je taky nápad pouštět slepý dítě z bytu!* (Bernardinová 2004, s. 26). Tato pasáž čtenáře utvrzuje v tom, že neznalost okolí o nevidomých, může v lidech, jako je postava paní Kocourkové, vyvolat přesvědčení, že takový jedinec by raději neměl vycházet z domova. Prostřednictvím postavy paní Kocourkové mohla chtít autorka poukázat na špatné reakce některých lidí vůči zrakově postiženým, za účelem vychovat ve čtenářích strážlivější postoj.

V další části příběhu se čtenář setkává s druhou stránkou reakcí a sice shovívavostí okolí. Při jednom z každodenních her na pískovišti v parku, požádá postavu maminky další matka, zda by se její dítě mohlo při hře ztišit *Lucko, řekla máma, prosím tě netluč tolik a nekřič! Tady je miminko a musí spinkat. Nezlobte se, ona nevidí. Mladá maminka vstala, celá červená: Prosím vás nezlobte se... já jsem nevěděla... vždyť já můžu jít jinam... my písek ještě nepotřebujeme.* (Bernardinová 2004, s. 40). Autorka zde čtenářům předkládá, že mladá maminka po konfrontaci se skutečností, že okřikla nevidomou holčičku, pocítila vinu a lítost, což ji vedlo ke změně rozhodnutí.

Změna postoje maminky vede i k změnám v rodinných vztazích. Pocit ztráty zájmu o staršího syna Honzíka, ho dovedl k rozhodnutí utéci z domu. Zde autorka odkrývá vedlejší téma knihy a tím je útěk z domova. Honzíkova rodina se dostala do náročné situace, kvůli které se musí intenzivně věnovat nevidomé Lucince a na Honzíka jim nezbyvá tolik času. O útěcích z domova píše také Z. Matějček (1991, s. 310) a uvádí, že *Důvodem k útěku může být vzdor vůči vychovatelům pro jejich skutečnou či spíše zdánlivou nespravedlnost. Tyto útěky jsou někdy doprovázeny představou sebe jako nešťastné oběti osudu, nebo představou pomsty*

rodičům, kteří se budou trápit. Často v těchto případech neutíká daleko od domova, hledá pomoc u příbuzných či známých. Čtenář může pochopit tuto situaci tak, že útek postavy Honzíka byl pouze vzdorem vůči rodičům a trestem za to, že mu nevěnují dostatečnou pozornost.

Dalším významným okamžikem v knize je moment, kdy postava maminky dostane z poradny pro nevidomé kontakt na rodinu Ondřejových, která vychovává nevidomého chlapce. Rodiny se domluví na společném výletu do lesa. Při seznamování vloží Ivanův bratr Petr jeho ruku do Honzíkovy dlaně *Ahoj, já jsem Petr, řekl vytáhlý kluk Honzovi. Tohle je Ivan. Ivan se díval trochu vedle Honzy. Natáhl ruku před sebe. Petr vzal Honzovu ruku a položil ji do Ivanovy dlaně. Ivan stiskl a Honza sykl. Nepředváděj sílu, bráško! zašeptal Petr.* (Bernardinová 2004, s. 65). O neverbálním vyjádření (podávání ruky u pozdravu) u nevidomých píše P. Kovaříková (2016, s. 2) a uvádí, že *Nevidomí lidé si při setkání s druhými rádi podají ruku, a dokonce tak mnozí z nás činí častěji než lidé vidící. Důvod je prostý. Protože nevidomí nevidí, nemají možnost vyměnit si s druhým pohled, úsměv, pokynutí hlavou, mávnutí a všechny další úžasné varianty neverbálního vyjádření radosti ze setkání stejně jako pouhého přitakání faktu. Kniha vzdělává o tom, jak se zdravit s nevidomým.* Autorka informuje čtenáře o tom, že pozdrav rukou je u nevidomých důležitější než u lidí bez zrakového postižení.

V další části příběhu nabízí Ivan Honzíkovi, aby přijel do jejich školy na sportovní aktivity, které pořádá a on jeho nabídku přijímá. V této části knihy opět čtenář nahlíží do života nevidomých a aktivit, které nevidomý jedinec může dělat. Čtenář tak poznává, že i nevidomí mohou dělat úplně stejné aktivity, které praktikuje zdravý jedinec.

V závěru příběhu si postavy rodičů domlouvají schůzku s paní ředitelkou, která vede školu pro nevidomé. Do této školy chodí i Ivan a je poté jejich průvodcem po škole. *Tak už víme, kam budeš chodit do školy! Smál se táta. Já bych tam chtěl taky chodit! Řekl Honza. Prosím tě! A proč? Protože je tam hezky. Ta jejich ředitelka je jako byla Růžička v první třídě.* (Bernardinová 2004, s. 100). Čtenář vnímá v této části příběhu velkou změnu v rozpoložení rodičů vůči osudu vychovávat nevidomé dítě. Rodina se zde dostává do čtvrté z již zmíněných fází a tou je *akce*. Již chápe, že nevidomé dítě se správnými návyky a kompenzačními pomůckami, dokáže žít plnohodnotný život.

Shrnutí interpretace

Tato kniha nám odkrývá téma fyzického handicapu a ve srovnání s knihou Pět minut před večerí se tímto handicapem zabývá již od samého začátku. Rodiče ví, že Lucince žádná operace nepomůže a že má postižení na celý život, což ve srovnání s předchozí interpretací knihy je podáno opačným způsobem, takže se o postižení se dozvídáme pouze na jejím konci.

Kniha dále ukazuje čtenáři, jaké možnosti má nevidomé dítě. Čtenář tak poznává školy pro nevidomé a všechny pomůcky, které děti se zrakovým postižením používají. Kniha je též nadějí pro rodiny, kterým se narodilo nevidomé dítě. I když je vždy začátek velice těžký, vše se dá vyřešit a rodiče mohou tak nevidomému dítěti zajistit plnohodnotný život.

Kniha čtenáře informuje o lidech se ztrátou zraku a předkládá jim tak určité znalosti, aby věděli, jak se k takovým lidem chovat. Kniha může být vnímána jako určitá příručka chování k nevidomým lidem.

Je tu také důležitá soudržnost, láska a jednota rodiny, bez které by tuto obtížnou situaci rodina vůbec nezvládla. Autorka do své knihy dala kus svého života, který prožila v prostředí nevidomých, a dala tak čtenářům možnost poznat, jaké to je žít s nevidomým dítětem. Kniha je jakýmsi vodítkem pro uvědomění, že nevidomé dítě se může narodit komukoliv a že se tato životní situace, ač je velice obtížná, dá zvládnout, a to je poselství knihy.

7.2 Pět minut před večerí

Základní informace o knize

Knihu Pět minut před večerí autorka vydala roku 1996. Starší vydání vydalo nakladatelství Albatros a o ilustrace se postaral Václav Pokorný. Nové vydání vyšlo roku 2013 pod nakladatelstvím Triton. Ilustrace pro novější vydání vytvořila Markéta Vydrová. Ilustrace od Markéty Vydrové jsou barevnější a lépe doplňují fantazijní svět hlavní hrdinky. Kniha obsahuje 24 stránek. Autorka Iva Procházková dostala za knihu mnoho ocenění jako jsou: Rakouská cena za dětskou literaturu 1993, Cena německých lékařek 1993, Literární cena Severního Porýní-Vestfálska 1994 a Zlatou stuhu 1994. Kniha pět minut před večerí je určena pro děti od šesti let.

Bližší popis hlavních postav

Čtenář se v knize dozvídá o malé holčičce Babetě, která se narodila se ztrátou zraku, avšak díky operaci se tato vada odstranila. Babeta je velmi zvědavá a miluje, když jí tatínek vypráví

o tom, jak potkal maminku. Při vyprávění Babeta neustále tatínkovi skáče do řeči. Dívenka nevidomost nebere jako omezení a vše vidí vnitřním zrakem. Vše, co nemůže vidět, si představuje v mysli a vytváří si tak fantazijní svět.

Další postavou, se kterou se čtenář v knize seznamuje je tatínek. Babetin tatínek je hodný a pracovitý muž, který se ujal výchovy nevlastního dítěte a pomohl tak mamince v nesnázích. Tatínek pracuje jako listonoš a každý den roznáší dopisy a noviny. Skrze jeho zaměstnání poznal maminku, které nosil dopisy a účty.

Čtenář se dále setkává s postavou maminky, která pracuje jako kadeřnice a v průběhu tatínkovo vyprávění může čtenář proniknout do její minulosti. Dozvídá se tak o mamčině minulosti a předchozím neúspěšném vztahu. Je velmi statečná a je archetypem pečující a starostlivé matky, která miluje nadevše svoji rodinu.

Další postavou, která se v knize objevuje je pan doktor, který nejdříve diagnostikuje Babetě vadu zraku, ale na konci knihy ji vadu odstraní. Pan doktor dává rodině naději, že vše dopadne dobře.

Vlastní interpretace knihy

Příběh začíná rozhovorem mezi otcem a dcerou Babetou. Už v této části poukazuje autorka na důležitost dialogu mezi dětmi a rodiči. Babeta po otci vyžaduje, aby jí vyprávěl pohádku, než maminka dodělá večeri, která by jí měla zabrat „ještě pět minut“, které se často protáhnou. Tatínek se brání a Babetě říká, že žádnou pohádku nezná *Tak si nějakou vymysli. Neumím si vymýšlet. Tak povídej o sobě!* (Procházková 2013, s. 4). Babeta si přeje, aby jí tatínek vyprávěl o něm, o mamince a samozřejmě o ní. Které dítě nemá rádo vyprávění o tom, jak to doopravdy bylo, zvláště když je hlavní postavou ono samé. Tatínkovo vyprávění je Babetinou cestou za poznáním sama sebe. Díky tomuto vyprávění postava Babety dokáže nahlédnout do minulosti a utříbit si důležité hodnoty a postoje v životě. Lze hovořit o takzvaném iniciačním příběhu.

V knize se tatínkovo vyprávění jeví jako každovečerní rodinná tradice, kterou si v rodině vytvořily. Postava tatínka se vrací zpátky do minulosti. Tatínek pracoval jako listonoš a každý den roznášel dopisy a noviny. Chodil kolem jednoho holičství, ve kterém poznal maminku. Postava maminky v tom holičství pracovala jako kadeřnice. Maminka byla krásná a velmi sympatická. Tatínkovi se okamžitě zalíbila. O těchto pocitech píše také I. Slaměník (2011, s. 137) a sympatii vnímá jako citovou náklonnost, pozitivní vztah k někomu či něčemu a má

blízko k atraktivitě. To vysvětluje, proč se tak rychle tatínek do maminky zamiloval, aniž by ji poznal, což je z příběhu patrné.

Jeden den přináší tatínek mamince do holičství dlouho očekávaný dopis, který svým obsahem maminku velmi rozruší. V rámci dialogu se zákazníkem odkrývá kniha téma sociálního handicapu *Tak podívejte, řekla maminka a ukázala na své břicho. Starý pán se usmál. – Budete mít děťátko, řekl vesele. – Děti jsou přece radost! – Děti jsou radost, dala mu za pravdu maminka. – Ale moje dítě nebude mít tatínka. Protože tatínek odjel do Brazílie a tady mi zrovna píše, že už se nevrátí. Načež starý pán zareaguje slovy „Copak je na světě jenom jeden tatínek?!* (Procházková 2013, s. 6). Postava maminky se na konci těhotenství dozvídá, že na dítě bude sama. Sociálním handicapem se také zabývá I. Sobotková (2012, s.170–178), která charakterizuje osamělé matky dle společenských postojů do tří skupin. Postavu maminky popisuje druhá skupina osamělých matek, které mají děti z rozpadlého vztahu (rozchod partnerů nesezdaných). Postoje ostatních lidí vůči těmto matkám jsou dvojstranné. Jedna strana pronáší obviňující a moralizující názory, že si ženy neudržely vztah a druhá strana tvrdí, že je lepší pro dítě ukončit neuspokojivý vztah a žít v klidné až neúplné rodině. Z knihy lze vyčíst, že postava maminky přišla o partnera ve chvíli, kdy mu oznámila, že je těhotná. Autorka poskytuje čtenáři prostor pro vlastní závěry o podstatě jejího dosavadního vztahu a zda její těhotenství bylo skutečnou příčinou jejich rozchodu. Způsob, jakým se pokusil v příběhu maminku zákazník uklidnit, pro ni představovalo naději v tíživé životní situaci, kterou autorka mohla věnovat i čtenářkám s podobnou zkušeností.

V další části příběhu se čtenář dozvídá, že postava maminky musela holičství zavřít, jelikož prožívala těžkou životní situaci a nemohla se tak soustředit na práci. Po třech dnech tatínek předává mamince účet a požádá ji o schůzku *Šli tedy pomalu. Odpoledne na procházku a večer do kina. V neděli pozval tatínek maminku na výborný, neobyčejný oběd, který sám uvařil, a v pondělí pozvala maminka tatínka na obyčejný, ale stejně výborný jahodový koláč, který sama upekla. V úterý si tatínek vzal kolo, aby dřív roznesl všechny dopisy, potom se vrátil do holičského krámků a umyl mamince hlavu.* (Procházková,2013, s. 11). Z textu může čtenář usoudit, že se postava maminky dala dohromady s tatínkem po velmi krátké době. Autorka tím může vést čtenáře k zamyšlení, zda se jedná o skutečnou lásku. *Láska je pozitivní emoce, po které toužíme. Přináší pocit štěstí, spokojenost a naplňuje potřebu těsného intimního vztahu.* (Slaměník 2011, s. 166). Chování tatínka napovídá, že se do maminky zamiloval od chvíle, kdy ji poprvé spatřil v jejím zaměstnání *Jeho cesta vedla i kolem malého holičství. Přes skleněnou výlohu bylo vidět naleštěné zrcadlo a v něm se odrážel obličej holičky. Někdy měla pusou plnou vlasničků, někdy se skláněla hluboko nad namydlenou hlavou*

nějakého zákazníka, jindy se zase oháněla velkými nůžkami a vystrkovala samým soustředěním špičku jazyka. Byla mladá a moc hezká. (Procházková 2013, s. 5). Oproti tomu se text v podobném znění o maminky náklonosti vůči tatínkovi nezmiňuje. Naopak lze odvodit, že maminka zůstala zamilovaná do biologického otce Babety a očekávala s ním společnou budoucnost. To se však nestalo a po velmi krátké době ji osud svedl dohromady s mužem, kterého vůbec neznala. Způsobem, jakým autorka zpracovala začínající vztah mezi tatínkem a maminkou, může na čtenáře působit tak, že u maminky šly city k tatínkovi stranou a spíše se spokojila s pocitem, že se má o ni a dítě, kdo postarat. Postava maminky se mohla také bát názoru okolí na ni jakožto svobodnou matku, neváhala a sáhla po šanci zajistit dítěti úplnou rodinu.

Zlomový okamžik v příběhu je situace, kdy tatínek vysouší mamince vlasy, přičemž musí náhle řešit začínající porod maminky. Při vyšetření narozené Babety se ukázaly komplikace *Nejdřív svítila Babetě do očí baterkou, potom jí tančila před očima s růžovým zajíčkem, a nakonec jí pověsila před obličej malou papírovou holubičku a foukala do ní. Holubička šťastně poletovala sem a tam a všichni se na ni dívali. Maminka se dívala a paní doktorka se dívala a sestřička z ní nemohla spustit oči. Jen Babeta se nedívala. Babeta totiž malou papírovou holubičku neviděla.* (Procházková 2013, s. 13). Autorka v této části odkrývá hlavní téma příběhu. Jedná se o fyzický handicap postavy Babety a tím je nevidomost. Paní doktorka Babetu pošle na vyšetření, ze kterého vyjde, že Babeta může podstoupit operaci očí, která jí pomůže zbavit se handicapu. Avšak operaci může pan doktor provést až v pozdějším věku dítěte. Z příběhu je patrné, že nad radostí z narozené Babety převládá smutek z handicapu.

Narozením nevidomého dítěte se také zabývá J. Smýkal (1986, s. 13), který uvádí, že i když je narození nevidomého dítěte velmi bolestnou situací, neměli by rodiče přestat pamatovat na to, že i nevidomé dítě, dokáže žít plnohodnotný život. Na to I. Procházková ve svém příběhu velmi hezkým způsobem poukazuje. Dále se Smýkal zmiňuje, že narození nevidomého dítěte je tragédií pro rodiče, ale pro dítě nikoliv. Toto tvrzení lze podložit Babetinou větou, která opět skočí do vyprávění a zakřičí, že to nebyla pravda, že viděla.

V knize není ani jediná zmínka o tom, že by byla Babeta smutná z toho, že nevidí. Postava Babety totiž viděla svým vlastním způsobem. V tom jí napomáhaly ostatní smysly. Nejvíce jí napomáhal hmat a čich. Viděla skrze svou fantazii. V knize čtenář může vnímat propojení reálného a fantazijního světa. Nevidomost Babety zde autorka nepopisuje jako omezení. Poukazuje spíše na to, že i nevidomý člověk, i přestože nevidí, si dokáže vytvářet obrazové představy a hovoříme o tzv. vnitřním zraku. Důležitost zde hraje její rodina, která jí napomáhá

těchto představ docílit. Snaží se jí každou věc popsat tak, aby si dokázala dokonale představit, jak věc ve skutečnosti vypadá –*Ted' vypadáš jako lev! Jindy Babetu ujišťovala, že se podobá malé mořské víle nebo princezně Dianě. Či klaunovi v cirkuse. Babeta se ani nepotřebovala zhlížet v zrcadle, a přece měla všechny své podoby jasně před očima.* (Procházková 2013, s. 19). Babety představy jsou příhodně vyobrazené již zmíněnými ilustracemi Markéty Vydrové a čtenář tak může lépe nahlédnout do fantazijního světa nevidomé dívky.

Příběh se přesouvá do časového bodu, kdy Babetu čeká plánovaná operace. Čtenář se na konci knihy dozvídá, že zákrok byl úspěšný a s hlavní hrdinkou může prožít první pocity po nabytí zraku, kdy rozeznává, jak vypadají její rodiče. Tatínkovi Babeta poví, že si ho představovala jako prince *Víš pan Matlach má určitě pravdu. Tatínků je na světě velká hromada. Ale ty... ty vypadáš ze všech tatínků nejtatínkovatěji!* (Procházková 2013, s. 23). Z toho může čtenář usoudit, že Babeta zná pravdu o svém biologickém otci, i přesto se autorka rozhodla pro šťastný konec.

Shrnutí interpretace

Knihy je nadějí pro všechny, kteří se ocitli v podobné situaci, a „vysílá“ poselství, že i ve zdánlivě nevyřešitelné situaci je důležité nepřestat věřit, protože naděje vždy existuje. *S každým povídáním můžeš být za pět minut hotový – když víš, co je nejdůležitější.* (Procházková 2013, s. 1) je mottem příběhu a vlastně celé knihy, která dokládá, že i na 24 stranách lze zachytit citlivý příběh, který dodává odvalu rodinám, které by ji mohly potřebovat.

TÉMA SMRTI

7.3 Anton a Jonatán

Základní informace o knize

Autorem této knihy je také Jostein Gaarder. Na rozdíl od knihy *Jako v zrcadle*, jen v hádance je kniha *Anton a Jonatán* určená čtenářům od 6 let a patří do skupiny tzv. prvního čtení. Kniha vyšla roku 2014 a vydalo ji nakladatelství Albatros. Strana obsahuje 56 stran, které nejsou v knize číslovány. Knihu přeložila do češtiny Jarka Vrbová. Kniha je vhodně doplněná ilustracemi od Akina Düzakina, se kterým Jostein Gaarder spolupracoval už na knize *To je otázka*. Tyto ilustrace převládají nad textem.

Bližší popis hlavních postav

Postav se v knize nevyskytuje mnoho. Hlavní postava, která provází čtenáře příběhem, je medvěd Anton, který miluje svého kamaráda Jonatána. Medvídek prožívá s Jonatánem samou legraci a jsou nerozluční. Medvídek Anton v příběhu vypráví, co se stalo a co právě v danou chvíli prožívá.

Další postavou, se kterou přichází čtenář do kontaktu, je Jonatán. Jonatán je malý chlapec, který si rád hraje s plyšovou hračkou Antonem a nejraději spolu dovádějí. Čtenář vnímá jejich vztah jako přátelství na život a na smrt.

Spíše vedlejšími postavami jsou Jonatánovi rodiče, kteří do příběhu vstupují až na konci knihy, kdy Jonatána postihne tragická událost.

Vlastní interpretace knihy

Knihy vypráví o plyšovém medvědovi Antonovi a jeho lidském kamarádovi Jonatánovi. Anton jako vypravěč předává čtenářům zážitky z dobrodružství s Jonatánem. Anton s Jonatánem spolu poznávají svět ze sedla Jonatánova kola. Autor poukazuje skrze medvídku na zvědavost malých dětí, jelikož Antonův pohled na svět je stejně zvědavý. Postava medvídky Antona pozoruje každodenní činnosti lidí, které běžně dělají (chodí do práce, povídají si, nakupují, čtou noviny a jiné.)

Důležitost v příběhu hraje hra dítěte *Jonatán mi říkal, že je Jonatán. Občas i řekl, že já jsem Anton.* (Gaarder 2014a). Čtenář vnímá, že postava Jonatána má svého medvídku Antona velice v oblibě, promlouvá k němu a tráví s ním veškerý svůj čas. Dětskou hrou se také zabývají autorky Šimíčková; Čížková (2008, s. 71) a ty uvádí, že *Hlavní činností, ve které probíhá proces socializace, je hra.* Autor v příběhu nepoukazuje na socializaci mezi dítětem a člověkem, ale na určitý vztah mezi hračkou a dítětem, která je v tomto věku velice důležitá. Autor tuto skutečnost předkládá čtenářům, Jonatán dal svému medvídkovi jméno, povídá si s ním a chová se k němu jako k živému. Mladšího čtenáře může tento vztah k plyšové hračce inspirovat a najít si tak stejného kamaráda a starší čtenáři si rádi zavzpomínají na jejich kamarády z dětství, a tak se k nim na chvíli vrátit.

Ani v této knize autor nevynechává filozofické otázky života *Svět je náš, opakoval mi mnohokrát. „Jsme tady. Dřív tu byli mamuti a dinosauři. A teď jsme tu my. Antone, obracel se na mě, nemáme my štěstí? Můžeme jezdit po městě a všechno zažít.* (Gaarder 2014a). Autor

opět nabádá čtenáře, aby si uvědomili, jakou má život hodnotu. Chce navést čtenáře k tomu, aby nebrali život jako samozřejmost a byli rádi za možnost tady být.

Anton skrze Jonatánovu fantazii prožívá nezapomenutelná dobrodružství *Nejezdili jsme jen na kole. Jonatán nás vzal raketou na Měsíc. Hráli jsme tam na schovávanou. Schovat se na Měsíci není nic lehkého. Nic tam neroste, ani keře, ani stromy.* (Gaarder 2014a). Autor předává čtenářům vědomí, jak je fantazie důležitá, a to nejen pro děti, ale i pro dospělé jak pro jejich další rozvoj, tak i pro další fáze života. Nabádá čtenáře, aby si v sobě uchovali kousek dítěte i v dospělosti.

Zlomovým okamžikem pro čtenáře je, když Jonatán neubrzdí své kolo a po srážce s dodávkou je převezen sanitkou do nemocnice. V této chvíli čtenář neví, zda Jonatán havárii přežil. Je zřejmé, že autor použil otevřený konec příběhu proto, aby dal šanci čtenářům dokončit příběh po svém. Hlavně z tohoto důvodu je kniha vhodná i pro nejmenší čtenáře navzdory vážné dopravní nehody, jejíž obětí se Jonatán stal. Přesto autor nevyvrací možnost, že Jonatán v důsledku nehody mohl zemřít. Autor tím čtenářům nadnesl téma smrti a umožnil rodičům si s dětmi o tomto tématu promluvit.

Postavu medvídky Antona po nehodě Jonatánovi rodiče odvezou domů, kde se vypořádává se samotou a smutkem. O smutku také píše ve své knize J. Šiklová (2013, s. 94) *Smutek považujeme za psychiatrickou diagnózu a pleteme si ho s neodůvodněnou depresí. Smutek je zdůvodněn a trvá několik měsíců, ve své intenzitě se ale mění.* Příběh čtenáři pouze nastiňuje, co mohlo způsobit Antonův smutek. Vše je na čtenářovi, jak si konec příběhu domyslí a jak vše cítí.

Na konci knihy medvídek vzpomíná na slova, kterému Jonatán na začátku knihy sděluje *Antone, říkali mi často Jonatán. Nemám my štěstí? Svět je náš. Jsme tady.* (Gaarder 2014a). Zde opět autor odkazuje na možnou smrt postavy Jonatána, a zároveň částečnou naději, že Jonatán nehodu přežil. Na poslední stránce je ilustrace, na které jsou vyobrazeni Jonatán s Antonem na procházce. Čtenář si tak může domyslet, zda je tato ilustrace vyobrazením šťastného konce, kdy se Jonatán po těžké nehodě uzdravil, nebo jsou to jen vzpomínky smutného medvídky Antona na to, co s Jonatánem prožili.

Shrnutí interpretace

Na rozdíl od knihy *Jako v zrcadle*, jen v hádance je tato kniha vhodná pro malé děti a téma smrti si můžou domyslet jen někteří čtenáři. Autor v této knize pouze nastiňuje možnou smrt

hrdiny, naproti tomu v knize *Jako v zrcadle, jen v hádance* se tématem smrti zaobírá od samého začátku a hlavní hrdinku nechává zemřít.

Autor v knize vyobrazuje otázky existence ve dvou rovinách. V jedné rovině bere život jako štěstí v tom, že na světě můžeme být a v té druhé nezapomíná na fakt, že smrt může přijít i ve chvíli, kdy to nečekáme. Je vhodné tuto knihu číst s malými dětmi, odpovídat jim na jejich otázky a zeptat se jich, jak vnímají konec příběhu.

Je důležité, aby se s dětmi mluvilo o tématu smrti, poněvadž potřebují vědět, že smrt je nedílnou součástí života. Proto nám dokáží pomoci tyto dvě rozebrané knihy od Josteina Gaardera, které je možné s dětmi ve škole, či doma přečíst a téma smrti rozebrat.

7.4 Jako v zrcadle, jen v hádance

Základní informace o knize

Knihu napsal norský autor Jostein Gaarder roku 1995. Druhé vydání této knihy bylo vydáno roku 2014. Tuto knihu vydalo nakladatelství Albatros a je spíše určené pro starší děti. Kniha obsahuje 134 stránek a vyšla ve dvou různých přebalech. O ilustrace se postaral Oldřich Jelen a překlad do českého jazyka zajistila Jarka Vrbová. Kniha nebyla přeložená jen do českého jazyka, ale také do angličtiny, němčiny, španělštiny, dokonce i japonštiny a indonéštiny. Podle knihy byl natočený film pod originálním názvem knihy *I et speil i en gåte* od režiséra Jespera W. Nielsena.

Bližší popis hlavních postav

Jednou z hlavních postav, kterou čtenář může v příběhu blíže poznat, je vážně nemocná dospívající Cecílie. V knize se neuvádí, o jakou nemoc přesně jde, ale z popisu vyplývá, že Cecílie onemocněla rakovinou (leukémií). Cecílii vypadaly všechny vlasy, je hubená, její tvář je bledá a je tak nemocná, že jen celý den leží v posteli. Nemoc si Cecílie nechce připustit a dělá jako by se nic nedělo.

Další z hlavních postav, se kterou se v knize může čtenář setkat, je anděl Ariel. Ariel je průvodcem Cecílii na onen svět. Jméno Ariel znamená v latinském jazyce lev boží. Ariela může čtenář vnímat jako bojovníka. Není tím však myšleno to, že Ariel přišel porazit boj s nemocí, ale spíše připravit Cecílii na smrt. Anděl Ariel připomíná svým vzhledem malé dítě, nemá žádné vlasy a nosí dlouhou bílou košili. Pohlaví nelze určit, autor v knize popisuje anděly jako bezpohlavní.

Dalšími velice důležitými postavami je Cecíliina rodina. Rodina Cecílii chodí navštěvovat do jejího pokoje a rozmlouvá s ní. Vždy když jsou u ní, rozpláčou se. Cecílie má také bratra, který se jmenuje Lasse. Lasse je upovídaný chlapec, který jí vypraví vše, co se kolem ní děje. Cecílie říká, že je to její zprostředkovatel mezi jejím pokojem a světem.

Dále se v příběhu čtenář dozvídá o postavě babičky, která je pro Cecílii nejdůležitějším člověkem a vzorem. Postava Babičky v knize symbolizuje moudrost, hravost a přirozenost, jakou mají malé děti.

Vlastní interpretace knihy

Příběh začíná v období Vánoc. Již v prvních odstavcích se čtenář dozvídá, že Cecílie je vážně nemocná *Neměla sílu zapisovat do deníku často, neměla ani příliš o čem psát, ale rozhodla se, že si bude zaznamenávat všechno, co jí, když tady leží a přemýšlí, napadne. Vysíleně dopadla zpátky na polštář a snažila se zachytit zvuky z přízemí. Letos však Cecílie nemůže stát na schodech a poslouchat zvony, jak ohlašují začátek Vánoc. Pomyslela si, že Vánoce na Skotbu jsou asi to jediné, co se na celém světě nezměnilo.* (Gaarder 2014b, s. 10). Autor odkrývá téma vážné nemoci. Poukazuje na to, že vážná nemoc Cecílii a její rodině změnila jejich život. Proto se tak Cecílie s rodinou těší na Vánoce, jelikož se tradice a zvyky nemění. Autor přímo nepojmenovává, jakou nemocí Cecílie trpí, ale z autorových náznaků je patrné, že se jedná o leukémii. O tomto zákeřném onemocnění píše i doktorka L. Šrámková (2016, s. 6), která objasňuje, co to leukémie je *Leukémie je nádorové onemocnění krevních buněk, nejčastěji bílých krvinek. Nejčastějšími příznaky akutní leukémie jsou: bledost, únava, slabost, vysoké teploty, bolesti končetin (hlavně dolních).* Z popisu příznaků si lze domyslet, že Cecílie opravdu trpí touto nemocí. Autor se neustále zmiňuje o tom, jak je Cecílie unavená, trpí bludy kvůli vysoké horečce a není schopná pohybu, který ji vysiluje. Autor čtenáře připravuje na brzkou smrt hlavní hrdinky.

Postava Cecílie je celý den upoutaná na lůžku a nemožnost se od něho vzdálit, si kompenzuje pozorným nasloucháním všech okolních zvuků *V posledních dnech se snažila všechno, co se děje o poschodí níž, pozorně sledovat. Zvuky provázející pečení a úklid k ní zdola přicházely jako drobné zvukové bubliny. Několikrát jí, prolétlo hlavou, že přízemí je jako země a ona že se nachází v nebi.* (Gaarder 2014b, s. 11). Z ukázky je patrné, že autor čtenáře vede k zamyšlení nad otázkou života a smrti, která je hlavním tématem celé knihy.

Následuje část, ve které se postava Cecílie poprvé setkává s Arielem *Bytost měla na sobě bílou košili, nohy bosé. Bylo to děvče, nebo chlapec? Cecílie si nebyla jista, protože ta bytost*

neměla na hlavě ani vlasek. Nemůžeš mi aspoň říct, jestli ses dobře vyspala?“ opakoval záhadný host. „Ale jo... A kdo jsi?“ „Ariel. (Gaarder 2014b, s. 20). V této části čtenář poznává stěžejní postavu knihy. Postava Ariela v knize vystupuje jako anděl, který má za úkol Cecílii rozveselit a utěšit v těžkých chvíli. O existenci andělů také píše autorka D. Virtue (2016, s. 15) *Andělé říkají, že rozsah problému není důležitý. Nezáleží na tom, o co žádáte, jestli jde o zázrak, rozhodující o životě či smrti, nebo o drobnou laskavost, zda prosíte o uzdravení ze závislosti nebo o šikovné místo na zaparkování. Andělům záleží jenom na tom, aby se vám dostalo podpory, kterou v danou chvíli potřebujete k tomu, abyste se zbavili problémů a mohli tak naplnit svoje životní poslání.* Představa Gaardera o andělech, jak si lze z textu domyslet, se shoduje s názory autorky Virtue. Postava anděla Ariela v příběhu vstupuje do života Cecílie, aby jí zpříjemnil poslední chvíle života a zbavil jí problémů spjatých s umíráním.

V příběhu Cecílie s Arielem čtenáře zapojují do filozofických rozprav o tajemství nebeského a pozemského světa. Autor tyto rozpravy zakládá na úryvcích z Bible, aby tak čtenáři představil základní myšlenky křesťanství. Pro filozofické rozpravy autor vhodně zvolil formu jednoduššího jazyka, který je i dětskému čtenáři blízký a srozumitelný. *Ostatně stejně dobře můžeš říct, že svět přijde k dítěti. Narodit se je totéž jako dostat darem celý svět – ve dne slunce, v noci měsíc a hvězdy na temném nebi. Moře, jež omývá pobřeží, lesy tak hluboké, že neznají ani vlastní tajemství, podivuhodná zvířata, která obývají krajinu.* (Gaarder 2014b, s. 30). Myšlenku, kterou chce autor čtenáři předat, je, že nezáleží na tom, kolik času člověk na světě má, ale je nutné, ho vnímat jako dar. Autor čtenářům postavu Ariela představuje jako průvodce na „onen svět“, který Cecílii připravuje opustit současný svět, aby pochopila, co bylo smyslem jejího života a proč musí odejít.

Zavrtěla hlavou a Ariel se zeptal: „Jaké to je, cítit v rukou sněhovou kouli?“ „Studené... hodně studené.“ Popsat ten pocit znamenalo vypnout se k nejvyššímu výkonu: „Píchá to do kůže. Šimrá to jako pálivý mentol. Člověk má chuť přitáhnout si ruku k tělu a drkotat zimou. A přitom je to strašně příjemné. (Gaarder 2014b, s. 54). Autor chtěl poukázat na to, aby si čtenáři uvědomili svojí existenci a každou část těla, kterými vnímají okolní svět. Dále se zabývá doceněním těchto maličností, které každodenně pocítujeme. V knize se zmiňuje i o vnímání chuti, bolesti, vůni a abychom nebrali tyto vjemy jako samozřejmost.

O tom, že se postava rodiny nedokáže smířit s Cecíliiným osudem, se čtenář v příběhu dozvídá vždy, když ji navštíví u ní v pokoji *A mami, já se uzdravím. Slibuju.* „Ano, já vím.“ „Ale že se brzy uzdravím, smím říkat jen já. Když to opakujete vy, připadá mi, že to říkáte jen

tak. (Gaarder 2014b, s. 75). Tématem návštěv jsou sentimentální vzpomínky na rodinnou dovolenou z doby před tím, než se u Cecílie objevila nemoc *Byly to prázdniny snů*“, jak se vyjádřila celá rodina. Na slunci a na pláži a v příjemných restauracích s veselými číšníky strávili čtrnáct nádherných dní, a navíc ještě v době, kdy ostatní seděli ve škole nebo v práci. (Gaarder 2014b, s. 80). Čtenář se tak dočítá o tom, jak rodina prostřednictvím vzpomínek utíká před reálnou hrozbou Cecíliiny smrti a dopřávají si tak okamžik radosti a úlevy.

S rozvojem příběhu si čtenář může uvědomit, jak pouto mezi Cecílií a Arielem sílí a nabývá na důležitosti. Postava Cecílie se čím dál víc přibližuje smrti. Smířování se s vlastní smrtí prochází všemi fázemi, které popisuje i Kübler-Ross (2015, s. 64–127) a nazývá je *Pět fází umírání*. První fází je popírání *Cítím se dobře*. Postava Cecílie je v této fázi na začátku příběhu, kdy si přeje k Vánocům lyže a nepřipouští si svoji nemoc. Druhá fáze je hněv/agrese *Proč já? To není fér! Proč se to děje mně? Kdo za to může?* Do fáze hněvu či agrese se Cecílie dostává ve chvíli, kdy si uvědomuje, že je opravdu nemohoucí a nedokáže přes fyzickou bolest vstát z postele. Další fází je smlouvání *Udělám cokoli, abych mohl/a žít ještě pár let*. Fáze smlouvání nastává u postavy Cecílie ve chvíli, kdy se s Arielem rozpravuje o existenci a smrti. Ariel se snaží přivést Cecílii na druhý břeh, ale ta se neustále brání a smlouvá. Čtvrtá fáze je definovaná jako deprese *Během čtvrté fáze si umírající začíná uvědomovat jistotu blížící se smrti. Může být proto zamlklý, uzavřený a odmítá návštěvy*. Autor tuto fázi popisuje ve chvíli, kdy Cecílie všechn svůj čas stráví s Arielem a s rodinou je čím dál méně. Čas s rodinou, který stráví ji přivádí do rozpaků, jelikož je z její nemoci každý velice smutný. *V poslední fázi se dotyčný začíná vyrovnávat se svou smrtí či smrtí milovaného* postava Cecílie prožívá pátou fází smíření díky svému průvodci Arielovi a s brzkou smrtí se dokáže nakonec vyrovnat a vychutnat si poslední dny života.

Ke konci příběhu postava Cecílie dochází k určitému prozření *Všechno vidíme jako v zrcadle, jen v hádance. Někdy můžeme nakouknout slepou skvrnou v zrcadle a vidět trochu z toho, co je na druhé straně. Kdybychom průhled zrcadlem rozšířili, viděli bychom víc. Ale to bychom už neviděli sami sebe*. (Gaarder 2014b, s. 120). Autor čtenáři předává myšlenky, že člověk vnímá vše pouze v hádankách jako například smysl toho, kdo jsme, z čeho jsme stvoření a co je smrt. Jakmile se však člověk dostává na onen svět, dochází k prozření a vše nabývá konkrétních tvarů. Autor tento stav popisuje čtenáři metaforou *Blízko smrti vidíme to, co je za zrcadlem. Když se dostaneme za zrcadlo, umíráme a už se nemůžeme vrátit zpátky ke svému životu, který jsme žili*. (Gaarder 2014b, s. 121).

V úplném závěru příběhu autor popisuje událost Cecíliiny smrti *Oba pohlédli na její postel. Cecílii vůbec nepřipadalo divné, že tam vidí samu sebe, jak se jí krátké světlé vlasy odrážejí proti polštáři. „Měl jsi pravdu, Když spím, jsem krásná,“ řekla. Ariel jí stiskl ruku. Podíval se na ni a řekl: „Jsi ještě krásnější, když tu sedíš.“ „Ale to nemůžu vidět, protože jsem už za zrcadlem.“ Když to dořekla, Ariel jí pustil ruku. „Vypadáš jako skvostně oděný motýl, který právě vylétl z rukou Božích.* (Gaarder 2014b, s. 134). Autor ujišťuje čtenáře, že život po smrti opravdu existuje a nabádá čtenáře k domněnce, že se z Cecílii stal také anděl, který je součástí věčnosti.

Shrnutí interpretace

Kniha je věnovaná především otázce života a smrti. Pomáhá čtenářům se jistým způsobem vyrovnat se smrtí. Autor chtěl i pomoci rodičům, kteří stejnou situaci prožívají se svým dítětem, aby se nebáli dítě „na onen svět pustit“. Mnoho rodičů po přečtení této knihy psalo autorovi děkovné zprávy, že jim dodal mnoho sil se s dítětem rozloučit.

Přestože je kniha nábožensky motivovaná, autor ji čtenářům předkládá nenásilnou formou. Filozofické otázky jsou jednoduchým způsobem napsány tak, aby je čtenář pochopil a odnesl si z nich to, co potřebuje. Autor vede prostřednictvím této knihy čtenáře k zamyšlení a k tomu, aby si uvědomili, že život je dar, který by neměli brát jako samozřejmost.

POSTOJ RODINY K DÍTĚTI S DOWNOVÝM SYNDROMEM

7.5 Domov pro mrtvé

Základní informace o knize

Kniha byla napsaná autorkou Martinou Drijverovou a vydaná roku 1998 nakladatelstvím Albatros. Autorka v rozhovoru uvedla, že kniha byla vydaná až 8 let po jejím napsání, jelikož byla pro nakladatele tematika mentálního postižení překážkou. Domov pro mrtvé je určený pro děti od osmi let. Ilustrace pro tuto knihu vytvořila Eva Mastníková.

Bližší popis hlavních postav

Čtenář se v knize seznamuje s hlavní hrdinkou Míšou, která chodí do čtvrté třídy. Míša se nachází ve velmi těžké situaci, jelikož se s rodiči stěhuje do nového města, přichází tak o své kamarády a musí si zvykat na novou paní učitelku a spolužáky. Míša má mentálně postiženého bratra Martina a je pro ni těžké se s tímto faktem vypořádat. Celý příběh k němu

hledá pochopení a utváří si ním vztah. Míša je velmi chytrá, umělecky zaměřená, má ráda přírodu a svou rodinu. Není příliš sebejistá a hledá svoji identitu.

Další již zmíněnou postavou je Míšin bratr Martínek, který trpí Downovým syndromem. I přes svůj handicap je Martínek velice šikovné dítě. U Martínka se projevují typické znaky Downova syndromu. Má šikmé oči, zavalitou postavu a jazyk vystrčený z úst. Je zvyklý dělat věci podle naučené rutiny, která je-li porušena, přivede ho do rozpaků a začne plakat.

Rodina je z další série postav, se kterou se čtenář setkává. Maminka se vzdala práce, aby se naplno mohla věnovat Martínkovi. Maminka je od počátku příběhu s postižením svého dítěte smířená. Tatínek je zaměstnaný jako výzkumník v laboratoři. Přes rodinné těžkosti jsou však oba semknutí a své děti upřímně milují. V knize čtenář také poznává postavu babičky, která je moudrá a o Martínka se stará, když rodiče odjedou, nebo potřebují pomoci.

Ve školním prostředí se čtenář setkává s dalšími postavami, a to jsou Míšini spolužáci a paní učitelka. Míša nemá paní učitelku ráda, protože ji často kárá. Spolužačka Lucka se stává na čas Míšinou kamarádkou. Lucka je však závistivá, zlá a nafoukaná dívka, která se s lidmi baví na úkor jejich úspěchu. Lucka chce být ve všem první a nejlepší. Další Míšinou spolužačkou je Jana, se kterou se Míša začne bavit až na konci příběhu a zjistí, že je Míšina opravdová kamarádka. Jana je jednou z malá spolužáků, které chápou mentální postižení jejího bratra. Dalším takovým člověkem je Honza Hubert, který se také stane Míšiným kamarádem.

Dále se čtenář dozvídá v příběhu o mamince Honzy Huberta, která je velice milá, hodná a chápající. Míšina maminka se s ní rychle spřátelí. Navštěvují se a mají se velice rády. Honzíkova maminka totiž chápe Martínkovo postižení a rodinu neodsuzuje, což jejich rodině velice pomáhá.

Vlastní interpretace knihy

Hlavní hrdinkou příběhu je dívka jménem Míša. Míša je žákyní 4. třídy. Již na začátku knihy autorka popisuje téma stěhování, které je pro Michalku velice obtížné *Skříně a stoly odvezl stěhovací vůz, ale stejně toho na nás zbylo dost. Budeme mít nejkrásnější domeček na světě,* „řekla maminka. „Zahradu, velkou kuchyň... A ty dostaneš vlastní pokoj!“ Z toho všeho jsem měla radost. Samozřejmě. Ale byly tu taky jiné věci: už neuvídím Kláru ani Hanku, nebudu chodit do baletu a všude budou cizí děti. A škola! Jakou budu mít učitelku? Najdu si vůbec nějaké kamarádky? A co sousedi? (Drijverová 1998 s. 7, 8). Z Míšiných slov může čtenář usoudit, že stěhování není pro děti vůbec lehkou situací, kterou by jen tak přešly. Mají strach z nového prostředí, školy, a nových spolužáků. Hlavní hrdinka se musí vypořádat se ztrátou

kamarádů a domova. Postava Míši si bude muset zvyknout na nový domov, novou školu a na nové spolužáky.

V další kapitole se čtenář dozvídá o tom, že Michalka má mladšího bratra Martina. Martina hlídá babička, jelikož by bylo pro něho stěhování velmi stresující. O Martinovu handicapu se zcela čtenář ještě nedozvídá. Autorka pouze určitý jeho handicap naznačuje. Postava maminky po narození postiženého Martínka změnila svůj postoj k životu a také přehodnotila své priority v životě. O tom, jaké je to být matkou postiženého dítěte, píšou také autorky Vágnerová; Strnadová a Krejčová (2009, s. 136–153). V jejich knize popisují stejnou situaci, kdy matka musela svoje postoje a hodnotovou hierarchii v životě změnit. Rodiče postiženého dítěte musí hledat nový smysl v životě. Je velice nutná změna postoje ve vlastním životě kvůli daným okolnostem. Tuto změnu může zaznamenat i čtenář v příběhu Drijverové. Postava maminky se po narození postiženého dítěte vzdala oblíbené práce v knihovně, aby se naplno mohla věnovat mentálně postiženému dítěti. O finanční zabezpečení rodiny se postarala postava tatínka, který pracuje dlouho do noci v laboratoři, a na rodinu mu mnoho času nezbyvá.

V příběhu je dále čtenářovi vyobrazen Míšin první školní den v nové škole, který nebyl pro ni vůbec lehký *Před třídou jsem zůstala stát. Bylo mi hrozně. Jen tam tak čekat, když ostatní chodili dovnitř. Ale sama jít dál? Nikdy! Naštěstí brzo přišla učitelka. „Ty jsi Michalka Novotná, vid’? Usmála se na mě. Vypadala docela vlídně. „Tak pojď!“* (Drijverová 1998, s. 19). Autorka čtenářům demonstruje prostřednictvím této kapitoly, jak těžký je pro dítě příchod do nové třídy. Postava Míši kvůli přestupu do nové školy, začala mít ve škole problémy, které doposud neměla.

Dalším tématem, které autorka čtenářům odhaluje, je již zmíněné mentální postižení postavy Martina *Dneska už vím, jak to všechno bylo. Mamince řekli, že má chlapečka s Downovou chorobou. Dostala jméno podle nějakého doktora, co tu nemoc objevil. Čte se to „daunova“ a děti, které tu nemoc mají, se už nikdy neuzdraví. Budou vždycky jiné než ostatní.* (Drijverová 1998 s. 23). O dětech s Downovým syndromem píše také I. Švarcová-Slabinová (2006, s.140, 141) a podrobně popisuje jejich fyzické rysy. Dítě s Downovým syndromem mají ve srovnání se zdravými dětmi menší hlavu, zadní část je plošší, proto mají kulatý vzhled. Mnozí z nás si myslí, že děti s tímto syndromem mají šikmé oči, ale není tomu tak. Pouze jejich oční víčka jsou šikmá a úzká. V koutku jejich oka je výrazná kolmá kožní řasa. Uši mají menší. Ústa mají dost často otevřená, jelikož jim jazyk vyčnívá mezi rty. Krk mívají tyto děti mohutnější

a širší. Tyto fyzické rysy podrobně popisuje v knize i Drijverová na příkladech z každodenních situací, které rodina s Martínkem zažívají.

Postava maminky byla nejprve z postižení svého dítěte velice nešťastná, ale přesto rodina neuvažovala o umístění Martina do ústavu. Autorka čtenářům vysvětluje Martinovo postižení na příkladu, že Martínek je jakýsi Mart'an z jiné planety, který má vlastní jazyk, kterému lidé ze Země nerozumí *Takže náš Martin... jako kdyby byl odtamtud? Že by byl... Mart'an?!* „*Přesně tak,*“ řekla maminka. *Někdy si s ním nebudeme rozumět. Ale budeme se snažit, aby se u nás měl dobře.* (Drijverová 1998, s. 26). Autorka se snaží vysvětlit i těm nejmenším čtenářům úskalí tohoto handicapu a využívá názornosti.

Čtenáři si mohou z příběhu všimnout, že pro postavu Míši je život s postiženým bratrem velmi obtížný a chybí jí plná pozornost rodičů. Ze svých pocitů vůči bratrovi je nejistá *Já se za Martina trochu stydím. Nepřiznala bych to nikomu, ani mamince ne, ale je to tak. Ale zase je mi ho často líto.* (Drijverová 1998, s. 63). Míša má především strach z toho, že by se s ní kvůli handicapu jejího bratra nikdo nekamarádil. Čtenáři mohou v této části příběhu pociťovat, že se postava Míši ještě zcela nesmířila s odlišností jejího bratra kvůli Downovo syndromu.

V další části knihy popisuje autorka přátelství mezi postavami Míši a Lucky. Míša je velmi šťastná, že si našla novou kamarádku. Čtenář z jejího vystupování snadno odtuší, že Lucie je posedlá úspěchem a potřebuje neustále s ostatními soutěžit. Je velice majetnická a odmítá připustit, že by Míša mohla mít i jiné kamarádky *Ty budeš moje kamarádka,* „*křičela Lucka.* „*A nebudeš se bavit s nikým jiným. Jenom se mnou!* (Drijverová 1998, s. 32). Postava Míši si zpočátku tyto negativní vlastnosti Lucky nepřipouští, jelikož si jejího přátelství cení. S postupem času, ale tyto vlastnosti odkrývá a vztah s Luckou pro ni ztrácí hodnotu. Autorka poukazuje na to, že ne každé přátelství je opravdové, čímž vede čtenáře k zamýšlení nad jejich vlastními vztahy.

Autorka v knize naráží i na další důležité a aktuální téma, kterým je chování a jednání učitele. Poukazuje na to, že ne každý učitel vnímá své povolání jako poslání. Postava učitelky vystupuje vůči třídě autoritativně a bez známky empatie *Naší učitelky se dost bojím. Zpočátku na mě byla milá, ale teď...* „*No, bude to?! Pospěšte si! To je doba! Tak honem. Dělej!*“ „*Ty jsi ale nešika!* (Drijverová 1998, s. 33, 34). Vystupování, jakým autorka postavu učitelky vystihuje, je z pohledu současné pedagogiky nepřiměřené, jelikož nevytváří u dětí kladný vztah ke škole a spíše v nich podněcuje negativní emoce. Čtenář tak může usoudit, že

učitelčino chování nepřímo způsobilo zhoršení prospěchu u Míši. Postava paní učitelky pouze sympatizuje s dětmi s výbornými výsledky, což je dalším špatným příkladem chování učitele.

V knize autorka čtenářům popisuje reakce okolí na Martinovo postižení *Jen mi vždycky vadí, že po nás lidi tak koukají, když s Martinem někam jdeme. Oni nás litují, někdy i nahlas: Chudák dítě... nebo to je neštěstí. Jsou i lidé, co na Martina koukají jako na nějaké divné zvíře.* (Drijverová 1998, s. 45, 46). Z textu si čtenář uvědomí, že okolí rodinu spíše lituje a vnímá Martinovo postižení osobně, a proto jej vidí jako rodinnou katastrofu. Autorka nabádá čtenáře, aby k osobám s mentálním postižením byli shovívaví, ale zároveň je respektovali. O reakcích okolí píše také autorka H. Chvátalová (2001, s. 85–92), která vychází ve své knize ze skutečných příběhů. Jeden příběh se týká maminky, která popisuje reakci okolí na její dceru s Downovým syndromem. Píše o tom, že okolí nemá patřičné znalosti o tomto postižení, proto se stává, že po kontaktu s postiženým dítětem, propadnou údivu. O míře informovanosti lidí píše dále Vágnerová (1993, s.11), různí se podle typu handicapu, ale je převážně nedostačující. Tabuizace handicapů nepříznivě přispívá spíše k šíření neinformovanosti. Místo racionálního uvažování je pak jednání lidí při konfrontaci s postiženým jedincem, řízeno spíše emocemi a tato setkání v lidech vzbuzují rozporuplné pocity lítosti a soucitu, které však mohou přecházet až v odpor.

V druhé polovině příběhu se čtenář setkává s Martínkem. Ve chvíli, kdy Martínek zjistí, že je v novém domě, popadne ho úzkost a jeho chování ovládne úzkost a stres. K jeho uklidnění mu postava maminky pouští hudbu, nebo mu nabídne čokoládu. Čtenář se zde dovídá, jaký má pro děti s mentálním postižením význam stereotyp, řád a naučená pravidla. Autorka v knize nastiňuje rozumové schopnosti, vzdělávání, a možnosti mentálně handicapovaných v příběhu, kdy babička mamince vypráví, co se Martínek nového naučil. Postava maminky je vděčná za každý pokrok Martínka. Úroveň rozumových schopností jedinců s Downovým syndromem také popisuje autorka odborné literatury Švarcová-Slabinová (2006, s. 145) a uvádí, že průměrné IQ těchto lidí odpovídá úrovni střední mentální retardace. U chlapců a mužů jsou hodnoty nižší než u dívek a žen. Děti, které vychovává rodina, mají značně vyšší rozumovou úroveň než děti, které vychovávají v ústavu. Pro jejich další vývoj hraje velkou roli rozvoj řeči. Dítě s Downovým syndromem má velké potíže s technikou řeči a vyžaduje pomoc od odborníků. Aby se dítě nějakým způsobem rozvíjelo, vyžaduje mnohem větší úsilí. V příběhu Drijverová čtenářům popisuje značný zájem o rozvoj Martínka především ze strany maminky, která rozvíjí jeho sebeobsluhu, jemnou motoriku (správné držení tužky, kreslení, navlékání korálků) a do jisté míry ho vede k samostatnosti. O tom, jak vychovávat děti

s popisovaným handicapem, naznačuje čtenáři autorka prostřednictvím postavy Míši, která svému bratrovi vypravuje pohádky, učí ho kreslit, správně držet tužku, vyslovovat a jiné věci.

Velmi emotivním zážitkem pro čtenáře je v příběhu okamžik, kdy Míšiny spolužáci Martínka objeví *Hele... hele... Koukejte!*“ *křičel někdo. Otočila jsem se – a byly to děti z naší třídy. Jenom některé, ty, co chodí na němčinu. Hubert, Komínková, Hamák, Vedral, Hurych... a Lucka. Stáli tam a koukali na Martina. „Ty jo! To je parádní debil!“ křičel Hamák a šklebil se po Martinovi. „Debilková chuva!“ křičel Hamák. Jediný, kdo nic neřekl, byl Hubert. A Lucka. Stála tam, kousala se do palce, byla úplně bílá, bledá jako stěna a dívala se na mě. Ne na Martina. A pak promluvila. Hlas jí tak nějak skřípal. Jako by to nebyla ona. „Tos mi neřekla... neřekla jsi mi... že máš blbýho bráchu...“ „Říkala jsem ti přece... že je nemocnej...“ „Nemocnej, jo?“ vykřikla Lucka. „Tomu ty říkáš nemocnej? Je to idiot! (Drijverová 1998, s. 85, 86). V této části čtenář pravděpodobně soucítí s Míšou, která útrpně posměšky spolužáků přečká a uvědomí si, že přátelství s Luckou je pouze povrchním vztahem a nikoliv přátelstvím.*

Autorka poukazuje na běžné kruté chování dětí, které nemusejí být dostatečně informované o tomto postižení nebo vyspělé, aby ho zcela pochopily. Se čtenáři sdílí zkušenosti z reálného života a nabádá je k zamyšlení. Díky incidentu si však postava Míši utváří větší pouto k bratrovi a již zcela chápe, že by byl bez rodiny ztracený *Je to můj bratr, ať je jaký chce. Pochopila jsem, co tím maminka myslela, když říkala, že nás Martin bude potřebovat. Víc, než potřebují příbuzné jiné děti. Nejen proto, že sám skoro nic neumí. Ale hlavně proto, že na něj lidi budou zlí. Jak tam stál a třásl se... (Drijverová 1998, s. 89).*

Po incidentu má postava Míši velký strach jít do školy, protože se bojí reakcí spolužáků. Postavy spolužáků se zachovají podle očekávání s jednou výjimkou *Hele, Novotná!*“ *křičel na mě Hamák. „Kde jste toho blbečka sehnali? Jenže v tu chvíli přišel do třídy Hubert. Slyšel, co Hamák říká. A udělal něco neuvěřitelného. Skočil k němu, chytil ho za krkem a začal mu tlouct hlavou o lavici. „Co děláš? Neblbni!“ křičel Hamák. „Budeš držet hubu... rozumíš?“ řekl Hubert. A řekl to moc zle. On jinak mluví slušně... „Budeš ji držet, nebo ti ji rozbiju. (Drijverová 1998, s. 94, 95). Autorka do příběhu přináší postavu Honzy Huberta, který se Míší zastane a na rozdíl od ostatních projeví vůči Míšině rodinně sympatie.*

Na konci příběhu postava Míši nalézá opravdovou kamarádku Janu, která chodí od samého začátku s ní do třídy. Jana Míše připadala velmi smutná, poněvadž se neustále mračila, a proto se s ní nechtěla bavit. Důvodem jejího chování byla nemoc. Autorka zde upozorňuje čtenáře na nebezpečí předsudků, které si lidé vytvářejí na základě povrchním vjemů a dojmů. Čtenář

je svědkem začínajícího přátelství mezi Míšou a Janou, které se poznávají skrze dopisy, které Míša posílá Janě do zdravotní péče. Po předchozích zkušenostech se spolužáky je z příběhu čtenáři patrný Míšin strach ze setkání Jany a Martina *A ještě ke všemu Jana přišla o pět minut před třetí. Zazvonila a já jsem slyšela, že maminka nahore teprve Martinovi říká, aby se obul. Myslela jsem si, že vezmu Janu rychle do mého pokoje a až půjde maminka s Martinem po schodech dolů, Jana ho neuvidí. Ale Martin slyšel zvonek i klapnutí dveří a myslel si, že je to tatínek. Nechal obouvání a hnál se po schodech dolů. Když uviděl návštěvu, zastavil se. „A-ahoj,“ řekl. Kdo ví, proč se nestyděl. Jana tam stála a dívala se na něj a mně se svíral žaludek. Ted', ted', to poví: tos mi neřekla, že máš debilního bráchu, tos mi neřekla...* (Drijverová 1998, s. 124, 125). Postava Jany je však chápající a o Martinově situaci informovaná. Při setkání s ním proto začne konverzovat a chovat se přirozeně. Pro postavu Míši i čtenáře představuje postava Jany symbol skutečného přátelství a autorka tím uvádí konec příběhu do rovnováhy narušené negativním zážitkem způsobeným nevhodným jednáním Lucky a spolužáků.

Shrnutí interpretace

Hlavním tématem je soužití zdravého dítěte s mentálně postiženým sourozencem a jeho postoj k této situaci. I přesto, že bylo někdy těžké pro Míšu s bratrem vyjít a pochopit jeho postižení, život bez něho by si v závěru nedokázala představit. Celý příběh si k němu utváří vztah a všechny popsané incidenty byly její cestou k pochopení. Postava Míši díky postiženému sourozenci Martinovi odkrývá charaktery lidí. Odkryla pravou tvář Lucky (sobeckost, panovačnost), Honzy (chápající, statečný, hodný) a Jany (rozumná, empatická, chápající). Sociální zodpovědnost, kterou Míša pociťuje vůči bratrovi, některé děti v jejím věku nepoznaly, ovšem Míša se jí ujala velmi statečně. Skrze její myšlenky popsané v knize může čtenář pochopit, jak se cítila a přirozeně s ní soucítit.

Autorka v knize zdůrazňuje význam rodiny pro mentálně postižené dítě. Všichni z rodiny mají pozitivní přístup k životu. Jeden bez druhého by nemohli být a vytváří tím prostředí plné lásky. Autorka tím dodává naději a odvalu rodinám, které jsou ve stejné situaci. Rodina se snaží, aby se postižený Martin s nimi cítil co nejlépe.

Čtenář se dozvídá základní informace o Downovu syndromu. Dítě se s tímto syndromem již narodí a v jeho lehčích stádiích je podstatě k nerozeznání od zdravých dětí. V pozdějším věku však dochází k opožděnému vývoji a k fyzickým změnám, kvůli kterým se děti s tímto postižením odlišují (velký jazyk, „šikmé oči“, zavalitá postava, menší uši a jiné.) Přestože

knihy vypráví příběh o rodině s dítětem s Downovým syndromem, čtenář se dozvídá o možnosti umístění těchto dětí do ústavu. Kniha je prostředkem k rozšíření povědomí a informací o tomto postižení. Nízká informovanost je často příčinou neadekvátních reakcí a netolerance.

Poselstvím knihy může být takové, že i mentálně postižení jedinci dokáží žít život, ve kterém se cítí dobře *Takže občas se u nás něco mrzutého přihodí. Dalo by se říct i dost často. Ale stejně se máme dobře. Náš domeček bude už napořád nejkrásnější na světě.* „Mami, vid', že se líbí Martínkovi náš domov,“ zeptala jsem se maminky. „To víš, že ano.“ „A co myslíš, líbil by se i Marťanům, kdyby sem přiletěli?“ napadlo mi. „Určitě. (Drijverová 1998, s. 133). Autorka vyzdvihuje, jak velkou důležitost v našich životech hraje láska, soudržnost a přátelství. Podtrhuje, že bez nich bychom se neobešli a život by byl pro nás velmi nesnadný. Nezávisle na tématu knihy lze toto tvrzení vnímat jako obecně platná. Přestože každá rodina nevychovává mentálně postižené dítě, potýká se se specifickými starostmi a bez zdravého zázemí rodiny by bylo jejich řešení podstatně obtížnějším úkolem.

TÉMA ALKOHOLISMU A ROZVODU RODIČŮ

7.6 Bertík a čmuchadlo

Základní informace o knize

Knihu Bertík a čmuchadlo napsala Petra Soukupová. Vydala ji roku 2014 nakladatelstvím Host. O ilustrace se postaral Petr Korunka. Je to autorčina první kniha věnovaná dětem a mládeži. Inspirací pro její knihu jí byla dcera.

Bližší popis hlavních postav

Hlavní postava, která se v příběhu objevuje, je devítiletý Bertík, který je nucený jet na chalupu nového partnera své matky. Bertík je z toho velice rozčilený a v důsledku toho na všechny protivný. S novým partnerem maminky má osobní problém a snaží se mu život co nejvíce znepříjemnit. Bertík se s nikým nebaví a tráví většinu času sám. Jeho postava se neustále lituje a má problém uznat svoji chybu.

Postava maminky je velmi citlivá a chování Bertíka ji velice trápí. Vše si bere k srdci. Nedokáže pochopit, proč se tak Bertík chová. Maminka je většinu knihy smutná a o svého syna se strachuje.

Další postavou, se kterou přichází čtenář do kontaktu, je mamčin nový partner Richard. Richard je velmi chápavý a snaží se být vůči Bertíkovi citlivý. Na Bertíka netlačí a do ničeho ho nenutí. Je velkou oporou maminky a se vším jí pomáhá. Spolu s maminkou čekají miminko.

Velmi důležitou postavou příběhu je záhadný tvor, který je v knize pojmenován jako čmuchadlo. Je to zvíře, které žije v lese. Čmuchadlo přišlo Bertíkovi pomoci s jeho chováním a jednáním vůči lidem. Čmuchadlo je Bertíkův kamarád a jeho rádce. Bertíka neustále poučuje a nebere si s ním žádné servítky. Snaží se o to, aby se Bertík dokázal vypořádat s rozvodem svých rodičů.

Posledními postavami, které se v knize objevují jsou děti, které také přijely se svými rodiči na chatu. Jsou to sestry Andulka a Zuzana. Mají velice rády zvířata. Andulka je ostříhaná na kluka, jelikož závodně plave a spíše ji zajímají chlapecké aktivity a hračky. Zuzana je přesným opakem Anduly. Kromě dvou sester jsou na chatě také sourozenci Pepan a Helenka. Helenka je ještě malá holčička, která se pořád drží maminky. Pepan je chlapec, který se zajímá jen o fotbal. Děti se s Bertíkem nejdříve nebaví, protože ten jejich přátelství odmítá.

Vlastní interpretace knihy

Příběh vypráví devítiletý Bertík, který odjíždí na chalupu k novému partnerovi své maminky. Již v počátcích knihy se čtenář dozvídá, že se maminka rozvedla s tatínkem a našla si nového partnera Richarda *Nejsem rád, že je smutná, ale stejně za to všechno může ona, smutně bych se měl dívat já, že už nežije s tatškou, že má radši Richarda. Jenže já se neumím dívat smutně, já se umím dívat zle.* (Soukupová 2014, s. 14). Čtenáři je zřejmé, že se Bertík ještě nevyrovnal s rozvodem svých rodičů a za jejich odloučení viní svoji matku, na kterou má vztek. Svůj vztek si vylívá na všechny ve svém okolí, děti i dospělé. S ostatními dětmi si nechce hrát a veškeré aktivity hodnotí jako nezábavné.

Postava Bertíka se nejlépe cítí, když je sama. Aby se vyhnul aktivitám ostatních dětí, po příjezdu na chatu odejde do lesa, kde potká záhadného tvora. Po obědě maminka potřebovala dostat z Bertíka, co se s ním děje a proč je tak protivný *Pak si mě mamka vezme stranou a zeptá se, co se děje. „Nic,“ říkám. „Tak proč jsi pořád tak protivnej?“ Neříkám nic, protože to říct nemůžu. „Bertíku, copak ty mě nemáš rád? „ptá se mamka, protože si myslí, že se věci mají řešit po dobrým. „Tebe jo,“ říkám. Dívá se na mě smutně, ale vydržím to. Povzdechne si, ale mlčí a já vím, že čeká, jestli ještě něco řeknu.* (Soukupová 2014, s. 25). Autorka zde poukazuje na to, jak je pro dítě těžké smířit se s rozvodem rodičů a jak obtížné je zvyknout si

na nového partnera rodiče. Čtenářům neujde jisté nepochopení ze strany matky a ukázka nesprávné výchovné metody, kdy se postava matky uchýlila k citovému vydírání jako k nástroji řešení vniklého konfliktu.

Autorka dále čtenářům předkládá Bertíkův postoj k dané situaci a jeho pocit, že se proti němu spikl celý svět. O dětských emocích při rozvodu rodičů také píše autoři V. Černý a K. Grofová (2017, s.77–80) a popisují emoce dětí v této situaci. Uvádí, že u starších dětí se objevují pocity viny, obavy a zármutku. Hněv se u dítěte může projevat tak, že se dítě straní a je odtažitě, nebo se dítě začne chovat problémově. Dítě začne zlobit a popírá autoritu. Tento typ chování může čtenář vysledovat i u postavy Bertíka. Autorka tento postoj demonstruje na příkladech mnohých naschválů, kterých se Bertík dopouští a též neuznává maminčinu autoritu. Lituje se a vlastní chyby si není ochotný připustit.

Jedním z příkladů je situace, kdy Bertík v noci nastraží tašku Richardovi do cesty, načež o ni zakopne Zuzana. Tato situace nabízí postavě Bertíka příležitost nad svým jednáním se kriticky zamyslet, ale ten zastíněn pocitem zloby, utíká zpátky do lesa. V příběhu se objevuje záhadný tvor *Neboj se*. „*Bojím*,“ *přiznám se*. „*Bojím se tě*.“ *Mě se bát nemusíš. Nic ti neudělám*. „*To nemůžu vědět, neznám tě, seš divnej a mluvíš, jenže to není možný! Já zvířata znám, ale tebe neznám. Jdi pryč*.“ *Já nejsem obyčejný zvíře*. „*A co teda jsi?*“ *Čmuchaadlo*. (Soukupová 2014, s. 45). Autorka vhodně použila postavu záhadného tvora, kterého umožnila vidět pouze dětem. Čtenář se dozvídá, že tvor se Bertíkovi zjevil proto, aby mu pomohl vypořádat se s obtížnou situací, ve které se Bertík nachází a naučil ho, jak být hodný a citlivý. *Vylez*. „*Nechce se mi. Proč?*“ *Protože mě štveš*. „*Tak proč se se mnou bavíš?*“ *Musím ti pomoci*. „*Já pomoc nepotřebuju*.“ *Ale potřebuješ. Jinak to špatně dopadne*. (Soukupová 2014, s. 55). Postava čmuchaadla v knize vystupuje jako Bertíkův kamarád a zastupuje roli kouče. Společně rozebírají Bertíkovo chování a jednání a hledají správné řešení. Postava Bertíka se ze začátku brání, má na čmuchaadlo vztek, ale posléze si jeho rady vezme k srdci. Čmuchaadlo klade Bertíkovi otevřené otázky, aby si ke správnému řešení došel vlastní úvahou. Čtenář má příležitost se tímto postupem inspirovat a převzít jej pro řešení vlastních emočně složitých problémů.

Postava Bertíka v příběhu problémy řeší často útekem z domova. O útěcích z domova píše také I. Špaňhelová (2010, s. 51) a udává, že dítě většinou z domova utíká proto, že už dál nechce snášet situaci, která se doma děje. Dítě také může utéct z důvodu, aby si ho rodiče více všimli a aby se problém, který rodina má, vyřešil. V případě Bertíka je to stejný případ. Utíká od problémů, které se v rodině řeší. Je si vědom toho, že když uteče, přestane se na

něho maminka zlobit za to, co všechno způsobil a předpokládá, že ho bude mít zase ráda. Záměrem jeho posledního útěku je přimět maminku vrátit se zpět k tatínkovi. V lese se rozhodne strávit noc ve společnosti čmuchadla *Počkej, nespí,*“ říká čmuchadlu. *Hm? „Myslím, že už mě mamka nemá ráda.“ Proč by neměla? „Protože jsem ji asi naštvál. Ani mě nevolala a nechala mě spát tady a ani se jí nestýská, a mně jo.“ Třeba stýská. „Ale nechala mě tady.“ Nechala. „Takže mě už nemá ráda?“ Já nevím... Třeba ji vážně nebaví, jak se chováš. „Ale já se jí omluvím a budu hodnej! Já ji mám přece rád, jenom jsem nechtěl, aby byla s Richardem.“ No... to už jsme si snad řekli. „Ale přece mě musí mít radši než Richarda.* (Soukupová 2014, s. 71). Autorka skrze rozhovory se záhadným tvorem mistrně vystihuje nezkreslenou podstatu pocitů a myšlenek dítěte, které svádí vnitřní boj mezi sobectvím a upřímnou láskou k rodičům. Postava Bertíka je z celé situace zmatená, jelikož je postava maminky ještě ve fázi zamilovanosti a Bertík se cítí odstrčený a nemilovaný.

Autorka do příběhu Bertíka zahrnuje výchovnou situaci, kdy se Bertík dopustí lži. Před odjezdem na chatu slíbil doma nechat své Nintendo¹⁴ a později před odjezdem na výlet přizná, že si ho vzal s sebou a ztratil v lese. Výletu se nezúčastní a odejde zařízení hledat. Čtenář je zde svědkem dalšího výchovného rozhovoru mezi čmuchadlem a Bertíkem *Udělal jsi to skoro dobře, řekne najednou čmuchadlo. „To teda nevím. Mohl jsem jet na koupák, kdybych to neřekl.“ Anebo jsi možná mohl jet, kdyby ses přiznal rovnou. Nebo kdybys nelhal. „Neměl jsem to říkat.“ Ale ono by se na to přišlo později a bylo by to jenom horší. Lepší je odbyť si nepříjemnosti co nejdřív.* (Soukupová 2014, s. 83, 84). Autorka čtenáře moralizuje a nabádá, aby si uvědomili, že než se dopouštět lži, je lepší se přiznat hned a předejít tak větším následkům.

Postava Bertíka je z celé situace rozhněvaná na všechny kolem sebe a cítí lítost faktem, že se přiznal a ostatní odjeli bez něho. Viní především maminku i proto, že Richard navrhl na něho počkat. Vztek si vylévá na čmuchadle *To teda ne!“ natáhnu se po čmuchadlu, že ho chytím, ale nechytím, je rychlejší, a ještě se po mně ožene. Nekousne mě asi jen proto, že nechce. Zastaví se proti mně a kýve se. „Proč se kýveš?“ To se nám stává, když jsme rozrušený. „Promiň,“ řeknu, „to jsem nechtěl.“ Tak to nedělej, ať se nemusíš omlouvat. Ty věci omluvou nezmizí. Copak ty mě vůbec neposloucháš? „Měl jsem vztek.“ No právě. Ve vzteku se chováš hloupě, ubližuješ lidem a pak je ti to líto. Dej si pozor, nakonec už na tvoji omluvu nebude*

¹⁴ Nintendo je značka výrobce herních konzolí.

nikdo zvědavej! (Soukupová 2014, s. 86). Autorka zde poučuje čtenáře o tom, že vztek nám brání v rozumného uvažování a znemožňuje správné řešení konfliktních situací.

V pozdější fázi příběhu si čtenář všímá, že Bertík již na čmuchačko myslí jen zřídka a více se zapojuje do aktivit ostatních dětí a je více shovívavý i vůči Richardovi. *Je to vůbec všechno lepší, že...? „Možná, že jo.“ „Už tě Richard tolik neštve. „Už ne. Občas má dobřej nápad. Ale mamka je pořád smutná.“ Asi se bojí, co zas provedeš. „Ale já už budu v pohodě. I s Richardem.“ „Určitě? „Nevím, ale myslím, že jo. Myslím, že teď na chalupě určitě. Už jsem se s ním skamarádil.“ „Já vím a jsem rád. A máš pěkný vlasy. „To jsem vymyslel podle tebe.“ Neříkej, říká čmuchačko, jako by se smálo.* (Soukupová 2014, s. 115). Čtenář si může všimnout, že Bertík díky vedení čmuchačka dokázal změnit svůj pohled na svět. Postava Bertíka se dokázala smířit s tím, že se již rodiče k sobě nevrátí. Autorka vyzdvihuje i velký posun vztahu Bertíka k Richardovi.

Když se na konci knihy Bertík dozví, že maminka s Richardem čekají miminko, přijde se naposledy svěřit se svými pocity čmuchačku a rozloučit se s ním *Pořád je všechno jiný. Dřív sis myslel, že je Richard pitomec, a není. S dětmi ses nekamarádil, a teď jste jeden tým a máš rád Andulku. A takhle je to v životě se vším. Pořád se něco děje. Když víš, kam patříš a kteří lidé s tebou zůstanou, tak se nových věcí nemusíš bát* (Soukupová 2014, s. 127). Autorka poukazuje na důležitost lásky, rodiny a přátelství. Obavy Bertíka, že se již se čmuchačkem nikdy nepotká, čtenáři vyvrátí zastávka Richarda s Bertíkem cestou na pouť *A pak si všimnu, že mezi těma medvídkama sedí plyšový čmuchačko. Vezmu ho do ruky, prohlížím si ho a vím, že zplyšovatělo pro mě, abych ho měl u sebe. Je mi smutno, protože to znamená, že už ho nepotkám v lese, ale zároveň mám radost, že se mnou zůstane napořád. Jenže mi ho Richard musí koupit, jinak bych ho musel ukradnout. V tu chvíli vejde Richard dovnitř a říká: „Prosím tě, co to je za potvoru? A já nevím, proč, ale řeknu, že bych to chtěl koupit pro to mimino. A on po chvílce řekne: „Tak jo.“* (Soukupová 2014, s. 132). Postavě Bertíka plyšová hračka zůstane jako upomínka na čmuchačko, aby nezapomněl na to, jak se má správně chovat a co je v životě důležité.

Shrnutí interpretace

Autorka v knize Bertík a čmuchačko čtenářům ukazuje složitý svět vztahů, se kterými se lidé musí v životě potýkat. Seznamuje čtenáře s životními situacemi, které mohou v životě nastat. Pomáhá dětem se vyrovnat s obtížnou situací, jako je rozvod rodičů a nalezení vztahu

k novému partnerovi rodiče. Autorka se dokázala vcítit do dětské duše Bertíka a popsat všechny pocity, které v danou situaci cítí.

7.7 Julie mezi slovy

Základní informace o knize

Knihu napsala spisovatelka Petra Dvořáková a byla vydaná roku 2013 vydavatelstvím Host. Katarina Gasko se postarala o ilustrace, které knihu vhodně doplňují. Kniha vyšla s podporou Ministerstva kultury České republiky. Autorka tuto knihu věnuje svým nevlastním dcerám Sabině a Julii, vlastním synům Vítkovi a Dominikovi a zesnulému partnerovi Lukášovi. V díle se tedy odráží autorčiny zkušenosti s rozvedem a nalezení nového partnera.

Bližší popis hlavních postav

Hlavní hrdinkou, která čtenáře příběhem provází, je holčička Julie. Julie chodí do čtvrté třídy. Julie je velmi zvědavá a vynalézavá dítě. Vypořádává se s rozvedem svých rodičů a nalézá vztah k novému partnerovi rodiče. Je empatická a starostlivá. I když prožívá velmi bolestné období svého života, je velmi statečná. Mladší Juliina sestra, se kterou se čtenář v příběhu setkává, je Ela. Ela je velmi živá děvče.

Čtenář dále v příběhu poznává postavu maminky, která se o sestry kvůli závislosti na alkoholu nedokázala postarat. Rodina se kvůli její závislosti dostala do finančních dluhů.

Další postavou je tatínek, který si vzal po rozvodu s maminkou dcery do vlastní péče a našel si novou partnerku. Pracuje velmi tvrdě, aby rodinu zabezpečil i přes vzniklé dluhy. Postava tatínka postrádá dostatek empatie vůči dětským projevům a emocionálním reakcím.

Postavu tatínkovy nové partnerky jeho dcery nazývají v příběhu tetou a je tak známá i čtenáři. Teta je hodná a velice empatická. Má dva syny Vítku a Jakuba. Vítek chodí do páté třídy a Jakubovi je 14 let. Vítek si s Julií rozumí, jelikož jsou stejně staří. Kuba je v dospívajícím věku a nezajímá ho nic jiného než cvičení. Teta vyžaduje v rodině pravidla a jasný řád a na čtenáře její chování působí přísně. Každý v rodině má určené povinnosti, za které je odpovědný. Postava tety je starostlivá a dodává do rodiny pohodu, harmonii, lásku a bezpečí.

Vlastní interpretace knihy

Již na začátku příběhu autorka odkrývá čtenářům téma alkoholismu matky a její odloučení od rodiny *Maminka s námi už druhý rok nebydlí. Odstěhovala se od nás, protože je zakletá. To ty*

neposlušné nápisy na lahvičkách z obchodáku! „Tam ne,“ tahala jsem ji za ruku, kdykoli jsme mířily k regálům s lahvemi. Jenže jak mamince vysvětlit, že slova a písmena si někdy dělají, co se jim zachce? A že se klidně schovávají. Jako třeba na těch lahvích. Určitě někde muselo být napsáno, že kdo z nich bude pít, bude zakletý. A tak je maminka kupovala stále častěji. „Je to moje věc,“ odsekávala tatínkovi, kdykoli se zlobil, že by neměla tolik pít. (Dvořáková, 2013, s. 15). Autorka alkoholismus matky čtenářům interpretuje dětskýma očima skrze hlavní hrdinku Julii. Alkoholismus přirovnává k zakletí. Když je člověk zakletý, není zodpovědný za to, jak se chová. Autorka tak vhodnou metaforou vystihuje závislost alkoholika a předkládá ji srozumitelně i těm nejmladším čtenářům. Alkoholismus v rodině řeší také ve své knize doktor K. Nešpor (1996, s. 69–74) a uvádí, že je především na člověku, který má problémy s pitím, aby přestal, a hlavně aby přijmul pomoc od blízkého člověka (partnera, rodičů a jiných). Blízký člověk může pro alkoholika udělat hodně, ale jak už bylo řečeno, není to zcela jen v jeho moci. Rozchod může někdy být jedinou možností řešení v situaci, kdy pijící partner neustále odmítá pomocnou ruku a není schopen s pitím nic udělat. Tímto způsobem postava tatínka v příběhu řeší alkoholismus maminky a s maminkou se rozvede i s ohledem na to, že rodinu svou závislostí přivedla do dluhů *A potom u nás doma začaly hádky. Do té doby jsem si myslela, že se hádáme jenom my holky ve škole. Třeba o to, která má delší vlasy nebo kdo s kým bude chodit. Ted' už vím, že dospěláci se hádají taky. A to je mnohem horší. Táta s mámou na sebe křičeli, hlavně kvůli penězům a kvůli práci a nájmu a kreditkám. (Dvořáková 2013, s. 26).*

Dalším zásadním tématem, o kterém autorka v knize píše, je téma rozvodu rodičů *Asi nejděsivější slovo na světě je rozvod. Maminka s tatínkem při něm jdou k soudu, kde dostanou potvrzení, že už nejsou maminkou a tatínkem dohromady. Ale každý zvlášť. (Dvořáková 2013, s. 28).* O tématu rozvodu a jak o tom mluvit s dětmi, píší dětští autoři Melanie, Steven a Annie Fordovi (2016, s. 16), kteří s rozvodem svých rodičů prošli a vlastní zkušenosti předávají ostatním. Rozvod vysvětlují tak, že muž a žena už nejsou manželé a že už máma s tátou nebudou spolu bydlet. Jeden z nich se od nich odstěhuje. I Dvořáková tímto jednoduchým a velmi opatrným způsobem vysvětluje čtenářům význam slova rozvod a snaží se, aby tomu děti porozuměly. Autorka v příběhu zachycuje pocity dětí z rodin, které rozvodem procházejí a popisuje způsob, jak se s tímto faktem smiřují.

V následující části knihy se čtenář setká s novým partnerem rodiče. Holčičky vnímají tatínkovu novou partnerku jako „tetu“. Autorka se snaží čtenářům přiblížit nový život, který se kolem Julie a Ely vytváří. Jejich postavy se musejí vyrovnat nejen s rozvodem rodičů, ale i s přijetím nové partnerky, nevlastních sourozenců a vesnickým prostředím nového domova.

I když mám tetu docela ráda, jako s maminkou to s ní rozhodně není. Dlouho jsem si na ni musela zvykat a učit se dodržovat její režim. A ten byl mnohem přísnější než maminčin. To se – myslím – nelíbilo ani naší Ele. „Teta je blbá,“ šeptala mi večer pod peřinou v naše novém podkrovním pokoji. (Dvořáková 2013, s. 32). Čtenář poznává, jak obtížné je pro dítě přijmout nového partnera rodiče, zvláště když s sebou přináší nový režim a řád, na který dítě nebylo zvyklé. Touto tematikou se také zabývá I. Špaňhelová (2010, s. 154–56) a radí novým partnerům, jak se chovat k dítěti jejich partnera. Rady sepisuje do určitých pravidel, kterými by se nový partner měl řídit, aby vztah k nevlastnímu dítěti byl lepší.

Pravidla jsou následující:

- o výchovných pravidlech by měl vždy rozhodovat rodič dítěte
- měl by dát dítěti možnost se s ním více poznat
- přistupovat k dítěti individuálně
- trávit s dítětem čas i o samotě
- věnovat se dítěti a sdílet s ním věci, o které se zajímá

Některá z doporučení I. Špaňhelové se v knize objevují. Postava tety se o nastavování pravidel s tatínkem vždy poradila. Holčičkám se teta plně věnuje a snaží se jim jejich přání splnit (melírování vlasů, nová kočička). Teta má i pochopení pro jejich fantazijní představy. Julie například věří, že když rozbije hrneček, přivolá tím maminku, která se na ni vždy zlobila, když něco rozbila. Julie tomu říká hrnečkové kouzlo. Na rozdíl od tety pro to tatínek nemá pochopení. Čtenář může sledovat, jak se jejich vztah postupně vyvíjí a prohlubuje. Teta nemá před holčičkami žádná tajemství, a ani se před nimi nestydí. Julie dokonce s tetou chodí do koupelny, povídají si mezi sebou o intimních tématech. Autorka tím zachycuje téma sexuální výchovy.

Na základě úryvkových příběhů, které jsou členěny do stručných kapitol, autorka přináší výklady slov a pojmů, které dospělí běžně používají, ale dětem nemusí být zřejmé. V kapitole nejzvědavější tamarín, autorka čtenářům vysvětluje pojem psycholog *Jakub mi jednou prozradil, že když se jeho rodiče rozváděli, musel s tetou chodit k psychoušovi. Teta ho ale zaslechla, jak říká slovo psychouš a hned to slíznul“ „Neříká se psychouš, ale psycholog. Nebo psychiatr. A není žádná ostuda chodit k němu, když je potřeba (Dvořáková 2013, s. 40). Autorka na základě příběhu vysvětluje, kdo psycholog je a proč ho lidé navštěvují. Odstraňuje tím společenské stigma vůči lidem, kteří jeho pomoc potřebují. V příběhu se postava psychologů holčiček na něco neustále vpytává a musí kreslit rodinu zakletou do zvířat. Z popisu se čtenář dozvídá, jak taková návštěva u psychologa probíhá.*

Další pojem, který autorka dětem vysvětluje, je malotřídka *I když jsem teprve čtvrtáčka a Vítek už páták, chodíme spolu do jedné třídy. Dokonce spolu můžeme i sedět. To proto, že tady na vesnici je to prý malotřídka. Znamená to, že čtvrtáci chodí do stejné třídy jako pátáci. A učí nás jedna paní učitelka.* (Dvořáková 2013, s. 43). Autorka chce vysvětlit čtenářům rozdíly mezi vesnickými a městskými školami a informovat je o tom, že i takové školy existují.

Pojem kyberšikana autorka vysvětluje v kapitole s názvem Schovávačka na netu. Zde se čtenář dozvídá o chlapci jménem Honza, který byl obětí kyberšikany. Julie neví, co slovo znamená a ptá se staršího bratra. Ten jí pojem vysvětlí *To je jako že tě někdo trápí po netu. A pak přijde k vám před dům a unese tě,*“ vysvětloval mi odpoledne Kuba, když jsem se vyptávala pod záminkou, že to potřebuju do domácího úkolu. (Dvořáková 2013, s. 45). Autorka varuje čtenáře, aby nebyli na sociálních sítích příliš důvěřiví a nabádá je k opatrnosti. Její doporučení je přátelit se jen s lidmi, které opravdu znají. Kapitola se nezaměřuje pouze na kyberšikany, ale poučuje čtenáře o tom, jak se bezpečně pohybovat na sociálních sítích.

Další pojem, který autorka v knize čtenářům vysvětluje je sex. Postavu Julie toto téma dost zaujalo a v knihovně si půjčila příručku o sexuální výchově určenou dětem *Jmenuje se O sexu pro děti a je v ní všechno, co dělají maminky a tatínci, když my děti spíme. Tahle příručka vzbudila velký rozruch. Jakub sice tvrdil: „Nezájem, tohle už jsem čet v kolíbece,“ ale potom jsem ho načapala, jak v ní tajně listuje ve svém pokoji.* (Dvořáková 2013, s. 52). Autorka ubezpečuje čtenáře, že sexuální tematika je pro děti přirozeně atraktivní a není účelné se tomuto tématu vyhýbat. Naopak autorka zmiňuje příručky, které jsou přímo určené dětem a mohou rodičům vhodně pomoci tuto tematiku vysvětlit. O tom, jak je důležité mluvit s dětmi o sexu píše také autorka L. Goldman (2015, s. 43) a ve své knize sepisuje příklady vysvětlení pojmů týkající se sexu *O sexu mluvíme v mnoha souvislostech. Může znamenat milování, pozornost, dotýkání se milované osoby. Pohlavní styk, kterému se někdy říká „milování“, je způsob sdílení nebo blízkosti mezi dvěma lidmi.* V příběhu si rodiče otevřeně s dětmi o sexu povídají a nedělají z něj tabu. Autorka prostřednictvím této kapitoly apeluje na rodiče, aby se o sexu s dětmi nestyděli mluvit a odpověděli jim vhodným způsobem na jejich otázky.

V následující kapitole autorka vysvětluje pojem handicapovaný jedinec a integrace. Autorka tyto pojmy demonstruje na běžných situacích ve třídě, které děti s handicapovaným Markem prožívají *Klid'o píd'o si uprostřed vyučování vstane, jde k tabuli a vyučuje s paní učitelkou. Třeba když jsme probírali domácí zvířata. Marek vesele předváděl kočku i psa. A nakonec*

prase. (Dvořáková 2013, s. 68). Autorka čtenáře motivuje k tomu, aby handicapovaným dětem více porozuměli. Vysvětluje jim, proč je důležité tyto jedince začleňovat do kolektivu a mít je rádi.

Všechny uvedené pojmy jsou ukázané na vlastním životě Julie, která čtenářům vysvětluje významy těchto slov. V knize se čtenář setká i s dalšími pojmy jako je exekuce, alkohol, kreditka, dentální hygiena, těhotenství a další.

Zlomovým okamžikem příběhu se pro čtenáře stává situace, kdy postavy holčiček maminka po několika měsících kontaktuje a slíbí jí, že si je vezme k sobě na víkend *Maminka mi odpovídala, že neměla moc peněz a nemohla si nás proto vzít k sobě. Ale teď už peníze má a slibuje, že zase brzy zavolá. A pak si pro nás přijede. A my s Elou jsme byly nejšťastnější na světě.* (Dvořáková, 2018, s. 83). Sliby, které postava maminky sestřám dala, však splnit nedokázala. Postava Julie prohledávala byt a náhodou objevila dokumenty, na kterých si přečetla, že maminka již o holčičky nemá zájem. Zjištění může ve čtenáři probudit vztek a pocit zrady ze strany rodičů, když si uvědomila, že jí rodiče lhali. Autorka na tomto příkladu ukazuje i negativní dopady rozhodnutí rodičů tajit před ní citlivé a nepříjemné skutečnosti. Autorka tím varuje rodiče před pokušením děti tímto způsobem chránit. Julie se v mezičase pokusí pomstít a způsobí několik nešťastných situací. Na konci příběhu postavu Julie utěší teta *To není tak, že tě maminka doopravdy nechce. Ona to všechno jen neumí. A neví, jaká je to škoda, když vás nemá u sebe.* (Dvořáková 2013, s. 116). Autorka zde čtenářům předkládá, jak je pro dítě těžké smířit se s odmítnutím a nezájmem rodiče. Čtenář si také může všimnout pochopení a lásky ze strany tety, která je pro Julii v danou chvíli velkou oporou. Julie si díky této situaci uvědomí, že je ráda za to, že tetu má a začíná ji brát jako svou náhradní maminku *Sedla si ke mně a hladila mě ve vlasech. Přitáhla jsem si její ruku. „Můžu ti říkat mami?“ zašeptala jsem. Teta se pousmála: „Budu taková náhradní maminka. Dokud tvoje skutečná maminka nepřijede.* (Dvořáková 2013, s. 123).

Shrnutí interpretace

Rozvod je v dnešní době častou situací, které musí dítě čelit. Pro dítě se rozvod stává bolestnou zkušeností, kterou si odnáší do života. Každé dítě se s rozvodem rodičů vypořádává jinak. Petra Dvořáková touto knihou čtenářům odtajňuje jednu z možností, jak si najít cestu k novým partnerům rodičů, jejich dětem a vypořádat se tak se skutečností, že již rodiče nebudou spolu. Autorka chce také čtenářům ukázat, že ač nový partner není jejich pravým

rodičem, může pro ně být velkou oporou. Kniha je pro dětského čtenáře nadějí na vyrovnání se s jednou z nejbolestnějších zkušeností z dětství.

TÉMA ŠIKANY

7.8 Jednu jí vrazím!

Základní informace o knize

Knihu napsala autorka Elisabeth Zöller a roku 2007 ji vydalo nakladatelství Víkend. V Německu byla kniha vydána již roku 2001 vydavatelstvím Thienemann Verlag. Originální název knihy v německém jazyku je Ich knall ihr eine! Emma werht sich. Knihu z německého do českého jazyka přeložila Anna Štorkánová. V českém vydání knihu ilustrovala Markéta Laštuvková.

Bližší popis hlavních postav

Hlavní hrdinkou knihy je Emma, která se se svými kamarády musí potýkat se šikanou ve třídě a snaží se ji vyřešit. Emma je velmi chytrá a ze všech žáků ve třídě má nejlepší prospěch. Většina spolužáků ji proto vnímá jako „šprta“. Emma nosí brýle a má na krátko ostříhané vlasy. Jejimi nejlepšími kamarádkami jsou Dorothea a Klára.

Další významnou postavou příběhu je Eva. Eva je v roli zlé dívky, která prostřednictvím své party s Filipem a Ogütem šikanuje slabší děti ve třídě. Špatně se učí a svůj slabý prospěch vnímá jako klad. V knize je Eva popisovaná jako dívka s půvabným vzhledem, který jí pomáhá ovlivňovat Filipa s Ogütem.

Paní učitelka je další postavou, která se často v příběhu objevuje. Postava paní učitelky je nezkušenou pedagožkou a se šikanou ve třídě si neví rady. Náznaky šikany ve třídě má proto tendenci přehlížet.

Vedlejšími postavami příběhu jsou Emminy rodiče. Postava maminky pracuje jako vědecká pracovnice v oboru filologie¹⁵ a zkoumá řeč dětí a teenagerů. Tatínek je profesorem a nejvíce času stráví čtením novin.

¹⁵ Klasická filologie je studium jazyka systémů latiny (starověké latiny), starořečtiny a sanskrty.

Vlastní interpretace knihy

Již na začátku knihy autorka prozrazuje čtenářům hlavní téma knihy a tím je šikana *Eva kývla hlavou. Dala znamení. Ogiüt popadl Emmu a jednoduše s ní praštil o zem. Bum. Emma ležela na zemi. Pokoušela se vstát. Filip do ní kopl. Emma znovu upadla. A zase chtěla vstát. Ogiüt přidržel nohu na jejím břiše. Emma zůstala stát. Pak přistoupila Eva. Emma k ní vzhlédla. Ogiüt jí udělal místo a Eva položila levou nohu na Emmu. Postoj vítěze. Současně řekla: „Polib mou nohu!“ Emma nechtěla. „Bude to?“ Emma políbila nohu. (Zölller 2007, s. 8). Toto téma provází čtenáře celou knihou. Autorka zde popisuje kruté činy Emminých spolužáků, kteří šikanují nejen ji, ale i její kamarády. Jejich charaktery jsou slabší a nemají dostatek odvahy se bránit. Zde může čtenář pozorovat, jak Evina parta realizuje svou agresi fyzickým napadáním Emmy a jejích kamarádů, přičemž zneužívá jejich slabosti. O šikaně a agresi u dětí píše také P. Dařílek (2013, s. 7–9) a agresi definuje jako záměrné chování, jehož cílem je určitým způsobem poškodit osobu. Jde pouze o chování, jelikož do agrese se nezahrnují agresivní představy, myšlenky, sny a jiné. Dalším kritériem definice je záměr.*

Autorka Emmu vyobrazuje jako jeden z možných typů obětí šikany *Emma byla nejsilnější holka ve třídě – současně nejslabší. Často ji zlobili. Sama říkala, že vypadá dost divně s těmi svými věčně rozježenými vlasy a malými brýlemi s kovovou obroučkou na nose. Byla poměrně velká a někdy si připadala tlustá. Psala básničky a odpoledne se scházela s kamarády. Ze všech předmětů měla jedničku, dokonce i z matiky. Spolužáci jí často říkali, že je šprt.* (Zölller 2007, s. 14). O tom, jak poznáme ve třídě oběť šikany, také píše pedopsychiatr S. Bourcet a novinářka I. Gravillonová (2006, s. 22) a uvádí, že agresor si většinou oběť vybere podle viditelné známky slabosti jako např. fyzické nebo mentální postižení, ale také stačí agresorům pouze ošklivý rys ve vzhledu dítěte (brýle, akné, nehezky obličej, tloušťka, sestřih vlasů). K tomu, aby si agresor vybral oběť, může přispět jakákoliv odlišnost – stačí být dobrý ve škole, nosit levné a nemoderní oblečení a jiné. Emmina postava odpovídá svými rysy obětem popsaným v publikacích těchto dvou autorů.

Autorka čtenářům předkládá další druh šikany, který je pojmenovaný jako kyberšikana. Kyberšikana je v dnešní době stále častější kvůli dostupnosti a rozšíření internetu a možnostem zachování anonymity. V příběhu se Emma setká s kyberšikanou, když obdrží anonymní výhrůžný e-mail. Čtenář snadno pochopí, že autorem je Eva.

V další části knihy si čtenář může všimnout změny postoje hlavní hrdinky Emmy k dané situaci a rozhodne se motivovat i ostatní *Ale jednou, když o tom Emma sama doma přemýšlela, najednou vykřikla: „Ne, ne a ne! Já už nehraju! Proč si to všichni necháme líbit?*

Proč jsme všichni sami? A dupla nohou. Vyskočila a chtěl vzít sluchátko telefonu a všem říct: „Musíme se dát dohromady. Samotný nezmůžeme nic.“ Pak si uvědomila: nemá jejich čísla. Jen Dory a Kláry. A tak poslala po třídě lístek a pozvala ostatní k sobě. A oni přišli. Všichni. Jako by na to čekali. Ale sám nikdo nepodnikl nic. Až na Emmu.“ A s tím oni počítají,“ řekla Emma. „To paří ke hře: aby každý byl sám.“ A od té doby se scházeli. U Emmy v knihovně. Bylo to super. Ale ve škole hra pokračovala. Mnozí se přidali. Celá řádka. Eva byla pořád královna. Protože se prostě neodvázili říci jí NE. (Zölller 2007, s. 22, 23). Autorka zde čtenářům radí, že, je důležité v těchto situacích spojit síly s ostatními a vymyslet řešení, jak dalšímu násilí předejít.

Autorka do příběhu zakomponovala povídku o násilí a čtenáře vede k samostatnému a kritickému myšlení. Analogie povídky předčítané paní učitelkou a situace, kterou si část kolektivu prochází, je vede k různým řešením. Postava Emmy navrhuje, že by se proti násilí měla také bránit násilím. Postava učitelky její návrh vyvrací *Kdo vrátí ránu, jedná stejně špatně jako ten, kdo ji dá.* (Zölller 2007, s. 26). Spisovatelka na čtenáře apeluje, aby si uvědomili, že násilí obecně není vhodný způsob řešení konfliktů i v případě, že je třeba čelit agresi. Doporučuje konflikt řešit slovně a s agresorem se domluvit.

Autorka popisuje, jak šikanovaný člověk může působit na své okolí. Projevy šikany jsou zřídka kdy plně čitelné už z podstaty její tabuizace v rodině. Když se v příběhu postava maminky své dcery ptá, co se s ní děje, pro Emmu není lehké své trápení připustit a zatajit je *Emmo, zlatíčko, co je to s tebou?* “ Emma už skoro promluvila. Skoro. Ale slova jí zůstala vězet v krku. *My jsme totiž jako Bůh. Kdyby jí to řekla, máma by dostala šok. Na něco takového Člověk potřebuje víc času.* (Zölller, 2007, s. 35). Čtenář v tomto bodě s Emmou pravděpodobně souhlasí. Pro dítě je velice těžké se s takovou skutečností smířit a svěřit se i tomu nejbližšímu člověku, jako je maminka. Dítě má strach, co by následovalo a že by se daný problém, mohl ještě zdvojnásobit.

V následující situaci postava Emmy sebrala odvalu a rozhodla se jít svěřit paní učitelce *Musím vám něco říct, paní Witzigmanová. Emma si zastrčila ruce do hlubokých kapes bundy. Mluvila tiše a nedůvěřivě se rozhlížela. „To je totiž tak...“ chtěla pokračovat. „Počkej, chvíli Emmo...“ Učitelka se otočila. „Vy dva, nechte toho!“ zavolala a odtáhla od sebe dva malé kluky, kteří se docela nevinně kočkovali. Pak se zase otočila k Emmě. „Tak, a teď jsem tady pro tebe.“ Přesto se stále rozhlížela. „Ale to víš, mám dnes na starost celý školní dvůr.“ Takže stejně nebyla tady. Dospělí, říkala si v duchu Emma, takoví jsou všichni dospělí. A měla na ně docela vztek. „To je totiž tak, řekla. Paní Witzigmannová se na ni podívala.*

Emma vyprávěla o Evě. A o ostatních. Ještě ani nedomluvila, a učitelka už řekla: „Musíte se bránit!“ Řekla to docela jednoduše, jako by o nic nešlo. Emma měla ještě větší vztek. (Zölller 2007, s. 42). Zde můžeme pozorovat reakci učitelky na oznámení šikany v její třídě. Čtenáři je zřejmé, že paní učitelka se vůči popsané situaci rozhodla spíše distancovat, což ho vede k pochybnostem nad jejími pedagogickými zkušenostmi.

Autorka v knize odhaluje další téma, jímž jsou krádeže, za které je v příběhu také odpovědná postava Evy *Dnes například zase něco „zmizelo“*. *Tentokrát to byla Dořina nová propiska. Když se otočilo špičkou, zahrála několik taktů písničky. Taky tohle byla oblíbená Evina zábava. Brát věci. Aspoň všem bylo jasné, že zatím vězí Eva. Ovšem nikdo jí to nemohl dokázat. (Zölller 2007, s. 62). Čtenář se v knize dozvídá o tom, jak se Emmě podaří Evinu vinu dokázat. Nicméně i tentokrát se postava paní učitelky vůči problému odmítla postavit osobně a přenechala odpovědnost na svém nadřízeném, řediteli školy. Emma tímto krokem ztrácí důvěru v postavu paní učitelky a její neochotu do poměrů ve třídě, jakkoliv zasahovat. Načež se rozhodne převzít iniciativu sama.*

V následující pasáži příběhu Emma zosnuje plán, kdy nechá Evu chytit při činu na dívčích toaletách, kde fyzicky napadá její spolužačku. Přes objevené důkazy je Eva potrestaná spíše symbolicky třídní důtkou, která je pro ni jen zanedbatelnou překážkou a ve svém počínání dále pokračuje. Zlomovým okamžikem je Evino psychické napadání spolužáků i přes tento incident. Emma je odhodlaná zakročit a postavit se sama na odpor *Emma stále proti Evě. Nalevo Azra a Linnea. Ostatní za Emminými zády. Aby za ní stáli jako ti druzí za Evou. Eva a Emma stály proti sobě. Emma pohlédla Evě zpříma do očí, a pak jí řekla: „Vezmi to zpátky.“ Promluvila a věcně, jasně a důrazně. Eva se nahlas rozesmála. „Hele, ta malá krůta má moc řečí,“ prohodila dozadu k Ogütovi a Filipovi. Pak si Emmu změřila posměšným pohledem, jako by jí tím chtěl říci: „Toho budeš litovat, děvenko!“ Zase se otočila k Ogütovi a Filipovi a řekla: „Předved'te jí něco z toho, co umíme. „Filip přistoupil k Emmě. Emma se pohnula, švihla nohou a kopl Filipa do holeně. Rána seděla. Filip uskočil, zvedl nohu jako čáp, zbledl, ale nevypravil ze sebe hlásku. Eva se pokusila mobilizovat Ogüta. Ten se ani nehnul. Vykulenýma očima zíral na Emmu. (Zölller 2007, s. 91). Rozhodnutím, které Emma učinila, autorka záměrně zpochybňuje dříve předložené tvrzení, že násilí není vhodné oplácet násilím. Ačkoliv se v daném okamžiku čtenáři jeví výsledek jejího řešení jako úspěšný, v nadcházející části příběhu je tento závěr vyvrácen.*

Postava Emmy se rozhodne uspořádat poradu se spolužáky a domluvit se na další strategii. Způsob, jakým se Emma postavila šikaně Eviny party, ji v očích spolužáků postavil do čela

vzniklého odboje. Ostatní ovšem přicházeli s řešením, které bylo na úrovni Eviny party a postava Emmy začala pochybovat o etice jejich názorů *Vždyť oni jsou úplně stejní jako druhá strana. Jen reptají, šťourají se v maličkostech a otravují. K ničemu jinému se nehodí. Jsou skoro stejní jako Eva.* (Zölller 2007, s. 100). Autorka vede čtenáře k uvědomění, že násilí, ač v sebeobraně evokuje opět znovu násilí. K tomuto závěru dochází v příběhu i postava Emmy, která zpočátku násilí považovala za vhodný způsob obrany. Autorka zde čtenářům vysvětluje, aby se nejprve zamysleli nad tím, jak problémy řešit a aby rychle nesklouzli k jednání, které se jim samotným nelíbí a které odsuzují. Po vzoru předložených myšlenek postava Emmy své partě navrhne ustanovení kodexu pravidel pro partu a pro třídu, které jim pomohou zamezit, aby k šikaně znovu docházelo. I přestože postava Emmy krátce poté onemocněla a delší dobu třídu nenavštěvovala, nastavená pravidla všichni dodržovali.

Čtenář je na konci příběhu po návratu Emmy do třídy vystaven poslednímu incidentu Eviny party, do kterého vstoupí rozhodně postava paní učitelky *Hned chtěla vědět, co se děje. Postavila se před Evu a Azru. Obou se zeptala: „Kdo si začal?“ Promluvila rozhodně, jasně, přímo k věci. Přesně tak, jak to dělávala dřív. Eva chtěla něco říci, ale učitelka ji přerušila: „Ted' mluví Azra. Pak budeš mít příležitost ty.“ Paní Witzigannová nechtěla slyšet žádné hloupé výmluvy. Proto dala slovo nejdřív Azrovi. Všichni byli napjatí, ted' to opravdu záleželo jen na tom, jestli Azra bude mít odvalu. Zatím vždycky mlčel. Ted' se ale ve třídě domluvili, že od nynějška každý zcela otevřeně řekne, o co šlo. Dokonce i paní Witzigmannová. Ta žákům řekla: „Obávala jsem se, abych Evě nekřivdila. A to tehdy šlo o daleko horší věci. A já jsem neudělala nic lepšího, než šla raději od toho!“ „Do ulity,“ řekl Jupp. Přikývla. „Bohužel ano. Místo toho, abych okamžitě a rázně zasáhla.“ (Zölller 2007, s. 116). Tento moment je rozhodujícím okamžikem ve vztahu mezi třídou a paní učitelkou, kdy se paní učitelka žákům otevřeně omlouvá a přiznává chybu svého předchozího počínání. Evě a její partě vyvodí výchovný trest. Po vyučování musí každý z nich napsat slohovou práci o tom, jak se cítí oběť při šikanování. O správnosti zvoleného trestu přesvědčí čtenáře postava Evy, která odevzdáním své slohové práce vlastní chybu připustí. V úplném závěru knihy postava Evy přesvědčí čtenáře o tom, že s postupem paní učitelky a vyměřeným trestem za své činy souhlasí *Ahoj, Evo,“ řekla paní Witzigmannová. „Nashle,“ řekla Eva a po krátkém zaváhání dodala: „Jste sice úča, ale někdy docela správná.* (Zölller 2007, s. 126).*

Shrnutí interpretace

Z knihy vyplývá, že šikana je závažný čin a není správné se jej dopouštět. Obětím šikany autorka radí, aby v takové situaci neváhaly vyhledat pomoc. Autorka dále čtenářům ukazuje,

že šikana není problematická a nesnadno řešitelná pouze pro její oběti, ale i pro školní autority a rodiče. Proto se stává, že danou věc přehlížejí. Pro pedagogy je důležité se zúčastnit odborných školení, která je teoreticky připraví a umožní jim snáze ve třídě vyzorovat náznaky šikany a incidenty řešit správně a včas. Myšlenkou, že násilím není vhodné oplácet násilím, je protkaný celý příběh. Násilným činům je třeba se bránit s rozvahou a slušností.

8 Závěrečná reflexe

Tabuizovanou tematiku do dětské literatury spisovatelé zahrnují podle mého názoru právě proto, aby pro děti tato choulostivá témata nepředstavovala tabu, dokázaly o ní přemýšlet a hovořit bez předsudků a strachu. Autoři se snaží tato témata dětem jednoduchým způsobem vysvětlit a demonstrovat je na příbězích, které nastiňují situace reálně se odehrávající i v běžném životě. Vymezují se tak vůči postojům, kdy se tato témata před dětmi tají, motivována snahou děti tímto způsobem chránit.

Pro učitele či rodiče je tato tabuizovaná literatura jedním z vodítek, jak dětem tato těžká témata předložit. Příběhy z dětské literatury jsou pro ně přirozené, znají je od raného dětství, kdy jim rodiče četli pohádku před spaním. Proto je vhodné jak pro učitele, tak i pro rodiče literaturu využívat. Pro děti je jednodušší se do hlavního hrdiny vcítit a zažít s ním jeho „trápení i radosti“ během příběhu, mohou s hrdinou příběhu imaginárně řešit jeho těžkou životní situaci. Právě toto hledání a nalezení řešení prostřednictvím imaginárního prožitku má v dětské psychologii své nezastupitelné místo. Je pro dítě mnohem uchopitelnější než sebelépe míněné poučky a rady.

Knihy s tabuizovanou tematikou můžeme využít k edukaci dětí, a to zejména v rozvoji v oblasti postojů a hodnot. Mají velice důležitý výchovný potenciál a je proto vhodné je zakomponovat do vyučování. Učitelům pomohou žákům představit a intelektuálně zpracovat složitá témata, jako je například smrt, rozvod rodičů, mentální postižení apod. Pomocí knihy můžeme osobnost dítěte rozvíjet po všech jeho stránkách (kognitivní, verbální, emocionální i sociální). Četba pozitivně utváří dětskou osobnost. Na základě knih s tabuizovanou tematikou si dítě vytváří sociální citlivost k těmto tématům, hledá a nalézá různé možnosti postojů a rozvíjí emoční inteligenci. Děti také získávají nové poznatky a jsou o této problematice a možnostech řešení mnohem lépe informované. Knihy mohou pomoci dětem i v řešení vlastních reálných problémů, kdy vyřešení problému hlavním hrdinou chápou jako návodné a vezmou si z jeho řešení ponaučení.

Tabuizovaná témata v dětské literatuře jako téma diplomové práce jsem si vybrala, protože popisují problémy každodenního života a jsou stále aktuální. Myslím si, že dětem jsou předkládána jen vzácně, jelikož je sami dospělí vnímají jako tabu a mají strach s dětmi o nich mluvit. Já osobně se však s tímto názorem neztotožňuji, a naopak si myslím, že právě děti dokáží o těchto tématech nejlépe přemýšlet. Jsou velice zvědavé a jejich zájem o svět ještě

není omezený pravidly a etikou „světa dospělých“. Dalším důvodem, proč jsem si vybrala tato témata, je vlastní zkušenost ze života. Již od dětství jsem je velmi výrazně vnímala a prožívala.

Konkrétní knihy, interpretované v praktické části (kap. 7.1–7.8), a tedy klíčová témata jsem si vybrala dle osobního zajmu o tuto problematiku. Zajímalo mě, jak jednotliví autoři k tabuizovaným tématům přistupují a jak je předkládají dětským čtenářům. Inspirativní pro mě byl i způsob, jakým autoři své životní zkušenosti a příběhy přenesli do knih. Velmi jsem oceňovala, jak s daným tématem pracují a jakým způsobem ho dokáží čtenářům zpřístupnit, i když to nebyl vždy snadný úkol.

Myslím si, že tyto knihy předávají čtenářům určité vědomosti o tématech, vysvětlují je, přináší čtenářům pochopení, pomáhají jim v řešení těžkých situací, dodávají jim odvalu a naději, kterou každý z nás potřebuje.

Souhrnně lze říci, že způsob, jakým autoři předkládají dětem tabuizovaná témata, je velmi podobný. Hlavní téma se odráží v celém příběhu a hlavní dětský hrdina je sám prožívá. Hrdina je v příběhu buď vzorem pro čtenáře, ke všem obtížným situacím se staví správně a příkladně, nebo (a to je mnohem častější způsob) si naopak zpočátku s problémy neví rady a postupem příběhu s pomocí blízkých vše pochopí. Například v knize *Jednu jí vrazím!* je hlavní hrdinka Emma od samého začátku příběhu obětí šikany. Svým jednáním je vzorovým příkladem pro čtenáře, jak takovou situaci ve škole řešit. V porovnání s tím se hlavní hrdina knihy *Bertík a čmuchadlo* zpočátku k rozvodu rodičů staví velice nešťastně a na správnou cestu ho navede až jeho imaginární kamarád.

Domnívám se tedy, že klíčovým není konkrétní způsob chování dětských hrdinů v průběhu hledání dalšího životního směru, který autoři čtenářům předkládají, ale to, že v závěru příběhu je nalezen způsob, jak žít znovu šťastně.

9 Návrh přípravy na hodinu

V této kapitole jsem chtěla demonstrovat, jak by se rozebrané knihy daly vhodně použít ve výuce. K příkladu jsem si vybrala knihu Pět minut před večerí, kde bych v hodině pracovala s tématem Nevidomost. Ukázková příprava je vhodná pro 2. a 3. třídu. Hodinu bych rozdělila do dvou následujících vyučovacích hodin. Přípravu lze nejlépe aplikovat v hodinách literární výchovy a prvouky (mezipředmětové vztahy).

9.1 Cíle

- žák si vyzkouší, jak se žije dítěti se zrakovým postižením
- žák přemýšlí, zda mohou zrakově postižení žít plnohodnotný život
- žák se vcítí do role rodičů
- žák řeší problematiku zrakově postižených

9.2 Očekávané výstupy

- žák na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev
- žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- žák vyjadřuje své pocity na základě přečteného textu
- žák projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem

9.3 Klíčové kompetence

- kompetence k řešení problému
- sociální a personální kompetence
- komunikativní kompetence

9.4 Vlastní příprava s tematikou handicapu

Ročník: 2.–3.

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Mezipředmětové vztahy: prvouka, literární výchova

Tabulka 5.: Návrh přípravy na hodinu s tematikou handicapu

| Název aktivity | Druh aktivity | Načasování a části hodiny | Čas na aktivitu | Pomůcky | Organizace | Metodický postup | Metodické poznámky |
|----------------------------|---------------------------------------|---------------------------|-----------------|---|---------------|--|---|
| Čáp ztratil čepičku | uvolňovací hra | 1. hodina (úvodní část) | 5 minut | nevyžaduje | po celé třídě | Učitel říká: “Čáp ztratil čepičku, měla barvu barvičku...” a zvolí jednu barvu. Děti mají za úkol, co nejrychleji v okolí danou barvu najít a dotknout se jí. V této hře děti nebudou vypadávat. | Úvodní hra k aktivizaci žáků, upozorníme děti na krásu barevného spektra (v souladu s tématem nevidomých lidí) Dbáme na bezpečnost provedení. |
| Slepá bába | navození tématu pomocí jednoduché hry | 1. hodina (úvodní část) | 5 minut | šátky na zavázání očí | po celé třídě | Jedno dítě si zaváže oči, má za úkol chytit některého z ostatních členů skupiny, kteří se k němu snaží velmi neslyšně přiblížit a dotknout se ho, zároveň však uhýbají před jeho dotykem. Když se hráči se zavázanýma očima podaří někoho chytit, chycený musí převzít jeho úlohu na tak dlouho, dokud sám nechytí někoho jiného. | Pokud nedochází k přirozenému střídání dětí vyplývajícího z charakteru hry, zvolíme postupně několik bab a měníme je tak, aby se všichni vystřídali. Vyvodíme pocity nevidomých, upozorníme na zbystrěné další smysly, zejména sluch. Dbáme na bezpečnost dětí. |
| Komunikační kruh | krátká reflexe úvodních her | 1. hodina (hlavní část) | 5–10 minut | míček | v kruhu | Povídáme si o tom, jak se při které hře žáci cítili a proč (viz metodické poznámky k úvodním hrám). Cílem je uvědomit si důležitost zraku. | Dbáme na komunikační pravidla, mluví pouze ten, který drží v ruce míček, pozorné naslouchání, tolerance k názorům jiných atd. |
| Rada lékařů | práce s textem 1 navození | 1. hodina (hlavní část) | 20 minut | Kniha Pět minut před večerí (text 1 viz příloha | v kruhu | Vyučující přečte žákům text 1. Po přečtení následuje aktivita Rada lékařů. Děti se stanou na chvíli lékaři. Paní učitelka je primářem a potřebuje slyšet názory ostatních lékařů. Každý | Mluví ten, kdo má míček, učitel má na sobě atribut, který značí, že je také v roli |

| | | | | | | | |
|---------------------------|---|----------------------------|-------------|---|--|--|---|
| | <i>hlavního tématu (zrakový handicap)</i> | | | DP) fonendoskop | | řekne svůj názor, proč se Babeta nedívala, a navrhnou řešení. | (ideálně lékařsky zaměřený). Na závěr společné shrnutí poznatků |
| Vcítění se do role | praktická aktivita, práce s textem 2 | 2. hodina (hlavní část) | 15–20 minut | kniha Pět minut před večerí (text 2 viz příloha DP) libovolné předměty na poznávání smysly | Vcítění se do role: Vytvoříme dvě stanoviště, každé bude obsahovat 4 zastávky podle každého smyslu. Do dvojice bude jeden šátek, na každém stanovišti budou děti poznávat jeden předmět. | Žáci se rozdělí do dvojic, jeden bude v roli Babetky (bude mít oči zavázané šátkem) a druhý v roli maminky, která pečuje o handicapované dítě. Maminka provází Babetku po čtyřech zastávkách na stanovišti, ve kterých poznávají předměty pomocí smyslů (hmat, čich, sluch, chuť). Poté si role žáci vymění a přejdou k vedlejšímu stanovišti. | Dbát na dodržování pravidel a organizace při aktivitě |
| Sběr dat | analytická aktivita | 2. hodina (závěrečná část) | 5–10 minut | formát čtvrtky A2 | v kruhu | Všichni si opět sednou do kruhu a doprostřed dáme papír rozdělený do dvou sloupců. V jednom sloupci se bude popisovat, jak se cítila Babeta, a ve druhém, jak se cítila její maminka. Žáci zapisují nápady v odrážkách, jedním nebo dvěma slovy. | Žáky podněcujeme, ale dbáme na dobrovolnost, každý nemusí něco na čtvrtku napsat. |
| Komunikační kruh | závěrečná reflexe | 2. hodina (závěrečná část) | 5–10 minut | papír se se sběrem dat z předchozí aktivity | v kruhu | Papír z předchozí aktivity využijeme pro závěrečnou reflexi. Ptáme se dětí, jaké mají z hodiny pocity, jestli se již se zrakově postiženým člověkem setkaly, jak si myslí, že to s Babetou dopadlo. | Na úplný závěr přečteme či dopovíme konec příběhu, celý příběh popř. přečteme v hodině literární výchovy. |

Závěr

Cílem diplomové práce bylo vyhledat a analyzovat knihy pro děti a mládež s tabuizovanou tematikou, a to vydané u nás po roce 1989. Témata, podle kterých byly knihy vybrány a v praktické části rozebrány interpretační metodou, byla fyzický handicap, smrt dítěte, postoj rodiny k dítěti s Downovým syndromem, rozvod rodičů, alkoholismus a šikana.

Tabuizovaná témata se po roce 1989 znovu vrátila na knižní trh a jejich literaturu je možné vhodně předkládat žákům. Autoři po listopadových událostech se odhodlali vydat svá díla se dříve nepřilíš podporovanými tématy, jako jsou: disharmonické rodinné vztahy, neúplná rodina, rozvod rodičů, outsiderství protagonisty příběhu, handicap postavy, patologické jevy, především závislosti na návykových látkách, smrt a další.

V teoretické části byla témata rozebrána především didaktickou formou se zaměřením na žáka 1. stupně. Literatura na 1. stupni ZŠ má jasně vytyčené cíle, které by měly být u žáků průběžně naplňovány. Toho lze účinně docílit například prostřednictvím čtení knih. Jejich znalost učitelem je důležitá pro správné zakomponování dětských knih do edukace napříč jednotlivých ročníků od úrovně prvního čtení až po rozvoj kritického myšlení prostřednictvím analýzy a rozboru uměleckého sdělení. Aby bylo možné vybrat v rámci vyučování vhodnou úroveň obtížnosti tématu knihu, musíme zohlednit vývojová specifika žáka mladšího školního věku (viz kap. 2).

V životopisech vybraných autorů, jejichž díla byla interpretovaná, je vždy možné najít souvislosti s dějem a tématy jejich knih. Skutečnosti zjištěné při studiu životopisů a také např. veřejných rozhovorů s autory mi umožnily pochopit tyto vzájemné souvislosti a knihy lépe interpretovat. Je tedy třeba konstatovat, že většina autorů zachycuje v příbězích vlastní zkušenosti a zážitky s touto tematikou. Tato skutečnost předává uměleckému textu přidanou hodnotu. Vypozorovaná témata byla autorům velice blízká, někdy jimi byli až fascinováni, jako např. Jostein Gaarder, který přiznává, že jako dítě byl z tématu smrti „jako u vytržení“. Díky těmto zpracovaným životopisům jsem měla možnost jako budoucí učitelka dětí 1. stupně (tedy i profesně) lépe nahlédnout do knih a pochopit jejich význam.

V praktické části diplomové práce bylo zpracováno celkem 8 knih českých a světových autorů, které byly rozebrány interpretační metodou se zaměřením na významy

a podvýznamy uměleckého sdělení. Aby bylo možné jednotlivé pohledy na danou tematiku od různých autorů porovnat, byla v kapitole 6. 3 vytvořena komparační tabulka základních témat. Pro snazší orientaci byla zařazena před vlastní interpretace. Jak již bylo řečeno, tyto základní komparace v některých položkách nutně vychází ze subjektivního hodnocení.

Vybrané úryvky z knih byly interpretované na základě určitých situací z příběhu, roli při jejich výběru hrála samozřejmě moje vlastní zjištění o autorově životě a jeho inspiračních souvislostech, dále můj profesní pohled a také můj osobní názor a pocit z četby. Cílem interpretací bylo vystihnout hlavní přínos knihy, které autor čtenářům zamýšlel předat. Tyto závěry mohou vhodně posloužit při výběru knih pedagogům při edukaci. Čtenář se dokáže s příběhem ztotožnit, a to i ten, kdo si neprožil popisované okolnosti na vlastní kůži. Zároveň ti, kteří jimi právě procházejí, najdou pochopení, uvědomí si, že na danou situaci nejsou sami a „nemají se za co stydět“. Tyto příběhy jim mohou být zdrojem inspirace a cenných rad.

Tabuizovaná témata by se žákům měla předkládat upřímně a otevřeně již od útlého věku, kdy se začne zajímat o okolní svět. Autoři dětské literatury dokáží dětem ve svých knihách předkládat témata srozumitelnou a pro ně vhodnou a citlivou formou. Bohužel i v dnešní době rodiče i pedagogové mají stále tendenci děti chránit před těmito tématy, a podporují tak mimoděk hlubší tabuizaci. Včasná uvedení dětí do této problematiky by dětem umožnilo předejít strachu, stresu, nepochopení a negativním emocím vůči těmto tématům.

Interpretací vybraných děl jsem se přesvědčila, že vybrané příběhy jsou jedním z nejlepších způsobů, jak žáky seznámit se zmíněnými tématy. Nejde však pouze o to, „nechat“ děti knihu přečíst, ale především s nimi příběhy rozebírat, diskutovat o nich a motivovat je k hledání řešení. Zjišťovat, jak by se v dané situaci zachovali sami a proč se hrdina zachoval stejně nebo jinak. Tento způsob výuky přímo podporuje kritické myšlení a zaručuje, že si žáci nevytvářejí zkreslený pohled nebo neúplný pohled o dané problematice. Tabuizovaná témata v literatuře je stále aktuální problematika a domnívám se, že je nevyhnutelné ji dětem ve vhodném věku citlivě předkládat. Hloubku tabuizace můžeme zmírnit včasnou a otevřenou edukací dětí, například prostřednictvím dětských knih, které se tak stávají vhodnou pomůckou ke zprostředkovávání tabuizovaných témat dětem.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

- BEDNÁŘOVÁ, J., 2008. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-371-2.
- BERNARDINOVÁ, E., 2004. *Ahoj bráško!*. 1. vyd. Praha: Rodiče. ISBN 80-86695-47-6.
- BOURCET, S., GRAVILLON, I., 2006. *Šikana ve škole, na ulici, doma: jak bránit své dítě: praktický průvodce pro rodiče, pedagogy a vychovatele*. 1. vyd. Praha: Albatros. ISBN 80-00-01552-8.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- ČEŇKOVÁ, J., et al., 2006. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-095-X.
- ČERNÝ, V., GROFOVÁ, K., 2017. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 2. dopl. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1125-7.
- DAŘÍLEK, P., 2013. *Agrese a šikana u dětí a možnosti jejich zvládnutí*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3758-3.
- DRIJVEROVÁ, M., 1998. *Domov pro Martány*. 1. vyd. Praha: Albatros. ISBN 80-00-00614-6.
- DVOŘÁKOVÁ, P., 2013. *Julie mezi slovy*. 1. vyd. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-966-3.
- FORD, M., et al., 2016. *Jak přežít, když se rodiče rozvádějí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1108-2.
- FREUD, S., 1997. *Totem a tabu: o podobnostech v duševním životě divocha a neurotika*. 1. vyd. Praha: Psychoanalytické nakladatelství. ISBN 80-86123-01-4.
- GAARDER, J., 2014a. *Anton a Jonatán*. 1. vyd. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-03698-4.
- GAARDER, J., 2014b. *Jako v zrcadle, jen v hádance*. 2. vyd. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-03703-5.

- GEJGUŠOVÁ, I., 2009. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-729-8.
- GOLDMAN, L., 2015. *Mluvme s dětmi o sexu*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0924-9.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P., 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: HANEX. ISBN 80-85783-28-2.
- HAUSENBLAS, O., 2015. *Čeština doopravdy: Návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Dobříš: Nákladem vlastním. ISBN 978-80-260-8165-4.
- HNÍK, O., 2014. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2626-0.
- CHVÁTALOVÁ, H., 2001. *Jak se žije dětem s postižením: problematika pěti typů zdravotních postižení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-588-1.
- KOCUROVÁ, M., 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí*. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.
- KOVAŘÍKOVÁ, P., 2016. *O čem se sní poslepu: co lidi, kteří vidí, zajímá na těch, kteří nevidí*. 2. přepr. vyd. Český Brod: Rozhledna. ISBN 978-80-260-9696-2.
- KRAFT, H., 2006. *Tabu: magie a sociální skutečnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1345-6.
- KÜBLER-ROSS, E., 2015. *O smrti a umírání: co by se lidé měli naučit od umírajících*. 2. přepr. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0911-9.
- KUSÁ, J., 2014. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4412-3.
- LEDERBUCHOVÁ, L., 1995. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-170-9.

- MATĚJČEK, Z. 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vyd. Praha: SNP. ISBN 80-04-24526-9.
- NEŠPOR, K., 1996. *Jak překonat problémy s alkoholem vlastními silami: určeno lidem, kteří mají problémy s alkoholem, i těm, kdo jim chtějí pomáhat*. Praha: Sportpropag.
- PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K., 2006. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na I. stupni ZŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-101-8.
- PROCHÁZKOVÁ, I., 2013. *Pět minut před večerí*. 1. vyd. 1. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-731-6.
- RŮŽIČKOVÁ, K., VÍTOVÁ, J., 2014. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-424-3.
- ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. přepr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.
- SLADOVÁ, J. et al., 2014. *Dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4025-5.
- SLAMĚNÍK, I., 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3311-1.
- SMÝKAL, J., 1986. *Výchova nevidomého dítěte předškolního věku*. Praha: ÚV Svazu invalidů v ČSR.
- SOBOTKOVÁ, I., 2012. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0217-2.
- SOUKUPOVÁ, P., 2014. *Bertík a čmouchadlo*. 1. vyd. Brno: Host. ISBN 978-80-7491-248-1.
- ŠIKLOVÁ, J., 2013. *Vyhoštěná smrt*. 1. vyd. Praha: Kalich. ISBN 978-80-7017-197-4.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., et al., 2008. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠPAŇHELOVÁ, I., 2008. *Průvodce dětským světem*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1907-8.
- ŠPAŇHELOVÁ, I., 2010. *Dítě a rozvod rodičů*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.

- ŠRÁMKOVÁ, L., 2016. *Dětská leukémie: průvodce pro rodiče*. 2. vyd. Praha: Haima CZ. ISBN 978-80-270-1032-5.
- ŠUBRTOVÁ, M., 2007. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4413-5.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. přepr. Vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7.
- TOMAN, J., 2000. *Současná česká literatura pro děti a mládež: tvorba devadesátých let 20. století*. Brno: CERM. ISBN 80-7204-170-3.
- TOMAN, J., 2007. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-038-6.
- URBANOVÁ, S., et al., 2004. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládeže 90. let XX. století: reflexe české tvorby a recepce*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7220-185-9.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S., 1993. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-582-3.
- VÁGNEROVÁ, M., STRNADOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., 2009. *Náročné mateřství: být matkou postiženého dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1616-2.
- VIRTUE, D., 2016. *Andělské rady pro šťastný život: praktické využití šestého smyslu: duchovní rady pro vás a vaše blízké*. 2. vyd. Praha: Synergie. ISBN 978-80-7370-451-3.
- ZÖLLER, E., 2007. *Jednu jí vrazím!*. Líbeznice: Víkend. ISBN 978-80-7222-434-0.

Internetové zdroje

BLAŽÍČKOVÁ, A., ŠUBRTOVÁ, M., 2018. *Eva Bernardinová*. In: SLOVNÍK české literatury po roce 1945 [online]. [vid. 17. 12. 2018]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=672>

DOČKALOVÁ, M., 2012. *Psaní je moje práce, nikoliv koníček*. In: KLUBknihomolů.cz [online]. [vid. 30. 11. 2018]. Dostupné z: <http://www.klubknihomolu.cz/22383/psani-je-moje-prace-nikoliv-konicek/>

HAMANOVÁ, R., ŠUBRTOVÁ, M., 2008. *Martina DRIJVEROVÁ*. In: SLOVNÍK české literatury po roce 1945 [online]. [vid. 15. 12. 2018]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=684&hl=drijverov%C3%A1>

JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., POTUŽNÍKOVÁ, E., 2017. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016* [online]. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce. [vid. 6. 4. 2019]. ISBN 978-80-88087-14-4. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf

JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., KOŠTÁLOVÁ, H., POTUŽNÍKOVÁ, E., NOVÁ, P., 2018. *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016* [online]. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce. [vid. 6. 4. 2019]. ISBN 978-80-88087-19-9.

Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PIRLS_elektronicka_verze.pdf

KOLEKTIV AUTORŮ, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [vid. 24. 9. 2017]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

MERTINOVÁ, P., 2016. *Gaarder, Jostein*. In: iLiteratura.cz [online]. [vid. 10. 12. 2018]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/14023/gaarder-jostein>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. [vid. 7. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

PROCHÁZKOVÁ, I., 2006. *Můj vztah ke knihám a knihovně*. In: Iva Procházková [online]. [vid. 14. 11. 2018]. Dostupné z: <http://ivaprochazkova.com/muj-vztah-ke-kniham-a-knihovnam/>

VEBROVÁ, A., KLUSÁKOVÁ, J., NEKVASIL, J., 2013. *13. KOMNATA Petry Dvořákové*. In: Česká televize [online]. [vid. 24. 11. 2018].

VEBROVÁ, A., KLUSÁKOVÁ, J., NEKVASIL, J., 2013. *13. KOMNATA Petry Dvořákové*. In: Česká televize [online]. [vid. 24. 11. 2018]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1186000189-13-komnata/213562210800011-petry-dvorakove/>

ZÖLLER, E., 2017. *Die Autorin*. In: Elisabeth Zöller [online]. [vid. 2. 12. 2018]. Dostupné z: <http://www.elisabeth-zoeller.de/index.php?id=00000002>

Seznam příloh

Příloha A: Kniha Pět minut před večeří – text 1

Příloha B: Kniha Pět minut před večeří – text 2

Příloha A

Text 1

Nejdřív paní doktorka svítila Babetě do očí baterkou, potom jí tančila před očima s růžovým zajíčkem, a nakonec jí pověsila před obličej malou papírovou holubičku a foukala do ní. Holubička šťastně poletovala sem a tam a všichni se na ni dívali. Maminka se dívala a paní doktorka se dívala a sestřička z ní nemohla spustit oči. Jen Babetka se nedívala.

(Procházková 2013, s. 10)

Příloha B

Text 2

.... zkrátka všichni, kdo Babetu znali, byli smutní a litovali ji, že nevidí.“ „Ale to nebyla pravda, vid’?“ chytí Babeta tatínka kolem krku. „Nebyla,“ potřese hlavou tatínek. „Protože já jsem viděla!“ „Skutečně, Babeta viděla,“ pokračuje tatínek. „Viděla po svém. Docela jinak než ostatní lidé. Když se jí například na klíně uvelebila pekařova kočka Fanda a začala příst nebo olizovala Babetě ruku, věděla Babeta přesně, jak Fanda vypadá. Zrovna tak dobře viděla maminku, která se každý večer skláněla nad její postelí, aby jí dala pusku. Byla krásná. Voněla holičským krémem.

(Procházková 2013, s. 10)