

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pavel Vítek

**Hrdina s handicapem v současné české a slovenské literatuře
pro děti a mládež**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jiří Havlík, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME)

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Pavel Víték

**A Hero with a Disability in Contemporary Czech and Slovak
Literature for Children and Youth**

Prague 2015

Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Jiří Havlík, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Poděkování

Chtěl bych poděkovat PhDr. Jiřímu Havlíkovi, Ph.D. za trpělivost, věcné a cenné připomínky a kvalitní vedení práce.

Anotace

Práce je zaměřena na aspekty zdravotního postižení hlavního hrdiny v české a slovenské literatuře pro děti a mládež v letech 2000-2014. Po teoretickém vymezení zdravotního postižení a obecné charakteristice literatury pro děti a mládež, se věnujeme vztahy české a slovenské literatury pro děti a mládež ve sledovaném období. Téma práce je zasazeno do kontextu současné společenské literatury pro děti a mládež a snažíme se vymezit psychologicko-sociální okolnosti zobrazení hrdiny se zdravotním postižením. Analyticko-syntetickou metodou vymezujeme hranice pro posuzování kvality konkrétních děl ve sledovaném období.

Klíčová slova

Česká literatura pro děti a mládež, handicap, hrdina se zdravotním postižením, mentální retardace, sluchové postižení, slovenská literatura pro děti a mládež, tělesné postižení, zrakové postižení.

Annotation

The Diploma Thesis deals with aspects of a hero disability in the Czech and Slovak literature for children and youth during the years 2000-2014. At first we define disability and general views on children's literature. Then we consider relationship of the Czech and Slovak children's literature during the time period. The topic is set in the context of the contemporary literature for children dealing with social problematics. We try to describe psychological and social circumstances that depict a hero with disabilities. Analysing and synthetizing all the information we define the area for the quality assessment of the chosen books in the time period.

Key words

Czech literature for children and youth, handicap, hearing impairment, hero with disabilities, mental retardation, Slovak literature for Children and Youth, somatic disability, visual impairment.

ÚVOD.....	9
1 CHARAKTERISTIKA LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ	11
1.1 Obecná charakteristika literatury pro děti a mládež	11
1. 1. 1 Genologické souvislosti.....	11
1. 1. 2 Vývoj intencionální literatury pro děti a mládež	13
1. 1. 3 Specifika literatury pro děti a mládež	16
1. 2 Tradice a inovace v literatuře pro děti a mládež.....	18
2 HANDICAP	20
2. 1 Zdravotní postižení	21
2.1.1 Legislativní opatření	21
2. 1. 2 Definice a klasifikace zdravotního postižení	23
2. 1. 3 Psychosociální aspekty zdravotního postižení.....	29
2. 2 Člověk bez příznaku	33
3 ČESKÁ A SLOVENSKÁ LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ PO ROCE 2000	37
3. 1 Vztah české a slovenské literatury pro děti a mládež po roce 2000	37
3. 2 Charakteristika společenské literatury pro děti a mládež	41
3. 3 Česká a slovenská společenská literatura pro děti a mládež po roce 2000.....	44
3. 3. 1. Česká společenská literatura pro děti a mládež po roce 2000	45
3. 3. 2 Slovenská společenská literatura pro děti a mládež po roce 2000.....	47
4 HRDINA S HANDICAPEM V SOUČASNÉ ČESKÉ A SLOVENSKÉ LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ	50
4. 1 Hrdina s handicapem – možnost ztvárnění?	50
4. 2 Vybrané tituly s hrdinou s postižením vydané po roce 2000.....	55
4. 2. 1 Hrdina se somatickým postižením	55
4. 2. 2 Hrdina s mentálním postižením	66

4. 2. 3 Hrdina se sluchovým postižením	74
4. 2. 4 Hrdina se zrakovým postižením	77
ZÁVĚR	81
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	83

ÚVOD

V literatuře pro děti a mládež existuje stálá potřeba hledat ideální cestu v porozumění dětských čtenářských potřeb a stále se měnící společenské a kulturní situaci globalizovaného světa. Hledají se literární prostředky a formy zprostředkování reality, ať už ve vykreslení vztahů v rámci jí samotné nebo ve vztahu k fantazii a představám především dětského recipienta.

V devadesátých letech se změny související s otevřením trhu a záplavou světové produkce dětské literatury, často nevalné kvality, staly hrozbou pro malý prostor vydavatelských snah na poli dětské literatury. Tyto obavy se ukázaly jako mylné. Ačkoliv se situace při výběru dobré dětské literatury může zdát stále náročná, existují ukazatele, které pomáhají v orientaci na českém knižním trhu. Po roce 2000 to je především narůstající tlak nových médií, hlavně internetu, který probouzí další obavy z postupně klesající produkce kvalitní literatury pro děti a mládež.

Tato práce je analýzou situace po roce 2000. Východiska jsou o to nesnadnější, oč specifitější je pole jejich zájmu. Cílem je shromáždit a analyzovat knižní produkci, jejíž obsah se zabývá hrdinou s handicapem a sledovat, jakým způsobem a v jakém rozsahu tento společenský fenomén realizuje. Na základě studií a prací odborníků se pokusíme popsat, jak se liší či stýká problematika handicapu v Česku a na Slovensku. Výběr těchto zemí není samozřejmě náhodný. Česká a slovenská literatura pro děti a mládež měla a stále má mnoho společného a není to jen jazyková příbuznost, historický vývoj a obecná provázanost vztahů, ale také literárně-kritická a teoretická spolupráce výzkumných pracovníků v rámci dětské literatury.

V následujících kapitolách se pokusíme charakterizovat obecnější tendence v současné produkci české a slovenské literatury pro děti a mládež. Z nich na základě charakteristiky handicapu a jeho společenských souvislostí pojednáme o specifičnosti osoby s handicapem v současné dětské knize. Cílem je zjistit, zdali obsah a záměr knih s tématem handicapu odpovídá stávajícím trendům společenských změn ve vnímání osob s handicapem. V tomto ohledu je třeba předeslat, že vymezení handicapu nebude úplné. Handicap lze popsat z mnoha úhlů a pohledů a pro účel této práce se budeme

zabývat jen užším vymezením zdravotního postižení a to v kontextu literárních děl, které budou zpracovávány.

Hypotézy, které lze odvodit z cílů práce, jsou formulovány takto. Produkce knih pro děti a mládež s tematikou handicapu je dostatečná v rámci celkové knižní produkce knih pro děti a mládež. Tematika handicapu je podána srozumitelně a jasně dětskému čtenáři. Zakomponování této problematiky do příběhů je v souladu se současnými trendy vnímání osob s handicapem.

Pro úplnost je třeba dodat, že autor si je vědom nutnosti překládat citované dokumenty z jazyka jiného státu do češtiny. Avšak z důvodů výše zmíněných ponechává autor citace slovenských zdrojů v původním znění.

1 CHARAKTERISTIKA LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ

1.1 Obecná charakteristika literatury pro děti a mládež

Obsahově bychom mohli literaturu pro děti a mládež (někdy synonymicky dětská literatura) vymezit jako literární tvorbu, která odpovídá určitému věku čtenáře. Někdy se jako horní hranice uvádí 14 – 15 let, jinde je věková hranice posunuta až na 20 let, kdy dochází k prolínání četby pro dospívající s literaturou pro dospělé (Rosová, 2002, s. 5). Zde ale narážíme na nejasné postavení textů, které původně nebyly tvořené pro děti, a přesto se staly oblíbenou součástí dětské četby. Proto se zavádí další členění na literaturu intencionální a neintencionální. „K těmto dvěma podsystemům... literární teorie přiřazuje ještě třetí oblast – lidovou slovesnost“ (Tamtéž, s. 5).

1. 1. 1 Genologické souvislosti

Lidová slovesnost byla předchůdcem vzniku dětské literatury. Specifické místo zde zastává pohádka. „Jde o vyprávění založené na básnické fantazii, zejména ze světa nadpřirozených jevů. Důležité je, že pohádkový příběh není původně vázán na podmínky reálného světa. Příběh samotný není vyprávěčem prezentován jako pravdivý a posluchači zpravidla také nevěří, že by se mohl odehrát ve skutečnosti“ (online, 14. 03. 2015). Jedná se o žánr, který svým pohledem ozřejmoval skutečnost prostým a jednoduchým způsobem, který odpovídal psychickému a rozumovému vývoji dítěte. Přesto je pohádka významným nositelem důležitých poselství, které utváří osobnost člověka. Nytrová (2007, s. 130) zdůrazňuje, že „pohádky pomáhají pěstovat už velmi záhy vnitřní „naladěnost“ na hodnoty. Malí posluchači, diváci a čtenáři se pomocí pohádek učí rozhodovat mezi dobrem a zlem. Škála hodnot se v lidské bytosti zakládá už ve velmi útlém věku. Pohádkové příběhy lidské bytosti pomáhají ve vytváření s dozráváním vnitřní hierarchie hodnot. Nalezneme v nich laskavost, altruismus, touhu po

harmonii. Pohádka ctí vertikálu života, přesah člověčí povahy.“ Pro téma, které se snaží rozvíjet problematiku handicapu, jsou takové hodnoty nepostradatelné. Důležitou charakteristikou pohádky je modelovost postav. Dětský svět je charakterizován touhou po řádu, bezpečí a stabilní neměnnosti. Pohádka je takovým místem, světem, kde dítě snadno rozpoznává, co je dobré a co je špatné. Petrů (2000, s. 82) charakterizuje postavy a pohádkové příběhy v lidové slovesnosti takto: „Postavy pohádky se nevyvíjejí, jsou reprezentanty určitých životních postojů a lidských vlastností. Pohádkové příběhy a postavy nejsou spojeny s empirickou realitou, směřují spíše k tomu, aby se staly určitým fixovaným typem...“

Pro pochopení významu pohádkových příběhů bychom měli přihlídnout i k historickým okolnostem vývoje lidové pohádky. Nemůžeme odhlédnout od mýtických kořenů společných všem národním příběhům lidové slovesnosti, ve kterých se ozývají jungovské archetypy společné lidským nevědomým procesům. „Pohádky jsou nejčistším a nejjednodušším výrazem kolektivně nevědomých psychických procesů... Pohádky zobrazují archetypy v jejich nejjednodušší, nejhutnější a nejpřesnější podobě. V tomto čistém tvaru nám archetypové obrazy poskytují nejlepší návod k porozumění procesům, které se odehrávají v kolektivní psyché“ (Franz, 2011, s. 15). O tom, že je problematika handicapu složitým a celosvětovým úkolem k řešení, dnes nikdo nepochybuje. Vnímání handicapu ovšem pro většinu lidí doposud znamená ambivalentní postoj, který plyne z neinformovanosti, neznalosti a strachu z odlišností a jinakosti. Franz (Tamtéž, s. 24) zmiňuje podstatný fakt, který může přispět k pochopení nových paradigmat ve vnímání lidí s handicapem. „Pohádka stojí mimo kulturní a rasové rozdíly; proto může snadno putovat. Řeč pohádek se tedy jeví jako mezinárodní jazyk celého lidstva – všech dob, ras i kultur.“

Pohádka má také své moderní podoby. Proto musíme odlišovat pohádku folklorní a umělou. Umělá pohádka již náleží do intencionální tvorby pro děti. Ovšem i zde musíme blíže specifikovat její charakter. „Podobnou charakteristiku“ (jako folklorní pohádky) „je možno přijmout i u umělých pohádek klasického typu (Hans Christian Andersen), i když tyto naznačují spíše nežli folklorní pohádky jisté vztahy k empirické skutečnosti, ale odlišnou povahu mají moderní pohádky (Oscar Wilde, Karel Čapek, Jiří Wolker, Vladislav Vančura aj.), v nichž fantastický inventář postav a motivů je do značné míry pouze modifikací reálně existujících jevů“ (Petrů, 2000, s. 82).

O neintencionální literatuře pro děti a mládež hovoříme tehdy, pokud se literární díla původně určená pro dospělé čtenáře dostala do čtenářského zájmu dětí. Nezáleží na tom, jestli se do dostala do okruhu čtenářského zájmu spontánně či adaptací např. pedagogů. Podstatné byly umělecké vlastnosti, které výběr umožňovaly. Zachycovaly například exotické prostředí, dobrodružství, fantastické světy, dobrodružství, romantické představy, výrazné hrdiny aj. Sem patří známé příběhy D. Defoa, J. Swifta, J. Verna, K. Maye atd. „Své místo mají v literatuře pro děti a mládež i díla, která jsou – co se věkové intence týče – dvojznačná. Směřují k dětskému vnímání, ale zároveň jejich složitost může pochopit pouze dospělý čtenář (např. některé pohádky H. Ch. Andersena, *Malý princ* A. de Saint-Exupéryho aj.) Tyto knihy odpovídají svou fantastikou, volbou postav, dějem, způsobem zobrazování dětskému čtenáři, oslovují jeho citovou i etickou stránku, rozvíjejí jeho poznání. Přesto jejich významová rovina svou filozofičností přesahuje možnosti dětského vnímání a je přístupná pouze při opakovaném čtení dospívajícím či dospělým čtenářem“ (Rosová, 2002, s. 6).

1. 1. 2 Vývoj intencionální literatury pro děti a mládež

„Aniž bychom chtěli upadnout do povrchního sociologizování, nemůžeme si totiž nepovšimnout, že vznik intencionální literatury pro děti a mládež, přinejmenším v širším měřítku, byl podmíněn určitými zásadními společenskými přeměnami a z nich plynoucími společenskými potřebami“ (Chaloupka, 1989, s. 13). Chaloupka (Tamtéž, s. 13-14) zmiňuje dva významné faktory, které ovlivňovaly vznik literatury určené pro děti. Prvním z nich byl pozvolný ústup lidové slovesnosti v její původní funkci, v jejím reálném působení. Lidová slovesnost se stávala stále více záležitostí folkloristů. Ačkoliv nesmíme opomenout výrazný vliv lidové slovesnosti v období romantismu při ustavování např. národních literatur. Druhým faktorem byl rozmach školní docházky. Dětská literatura v tomto období nebyla určena k autentičnosti. Jednalo se o literaturu, která měla ovlivňovat jedince určitým směrem. Měla učit především dobovým ctnostem, jako byla poslušnost, víra v Boha, kázeň aj. Dítě nemělo být zvědavé, zajímat se o vlastní svébytnost, hodnotit morálku a konvence dané společnosti, šlo především o popis pravidel a konvencí, které byly neměnné. Samozřejmě každá doba a každá společnost má svá měřítka posuzování společensko-kulturního stavu, proto je ošidné hovořit o historii dětské literatury z pozice dneška, kdy člověk např. relativizuje morální

hodnoty, narušuje původní rodinné vztahy, měřítkem úspěchu je množství peněz atd. To je ovšem problematika kontextovosti, které se ještě budeme věnovat.

Každopádně tehdejší tvorba textů pro děti byla omezená i z hlediska autorských počínů. Často se jednalo o lidi, kteří sledovali právě jen pragmatičnost svého počínání, aniž by si byli vědomi nutnosti uměleckých hodnot. „Explicitně realizovaná výchovná a vzdělávací funkce převládla nad funkcí estetickou. Tato konvence související s užitkovým pragmatismem četby mládeže byla načas povýšená na tvůrčí princip literatury pro děti, vedla však ke stagnaci uměleckého rozvoje“ (Rosová, 2002, s. 7). Rosová hovoří o převládajících tendencích, ale nesmíme opomenout výrazné osobnosti, které tento trend přímo popírají a dodnes tvoří významné autory v tvorbě pro děti a mládež (Ch. Perrault, Madame d'Aulnoy, u nás například Jan Karafiát).

„Na přelomu 19. a 20. století literární tvorba pro děti a mládež, jako součást celonárodního písemnictví, začíná umělecky zobrazovat spolu se životem dospělých také život dětí. Dítě je ztvárňováno jako lidský subjekt nadaný citovým i rozumovým prožíváním, uplatňující svou vůli a své představy. Doba dětství začala být chápána jako významný inspirační zdroj, který v sobě skrývá bohatství fantazie a emocionality“ (Tamtéž, s. 8). Výše zmíněný postřeh je pravdivý jen do té míry, pokud uvažujeme o komplexním pohledu na dítě a dětský svět a především jako teoretický odrazový můstek. Celý systém zkoumání dětské literatury neměl svou pevnou základnu, a proto bychom jen těžko hledali společné rysy charakterizující jednotné pojetí. „V duchu dobových koncepcí byla i dětská literatura chápána po výtce jako odraz mimoliterární skutečnosti a i v poměru k ní byl zřetel ke čtenáři formulován jen všeobecně – zdůrazněním výchovné funkce literatury, povinnosti spisovatele formovat čtenáře v duchu humanistických principů nové společnosti. S tím pochopitelně nebylo možno dlouho vystačit. Osobitá komunikační situace literatury pro děti a mládež si brzy vynutila potřebu řešení otázek její specifičnosti“ (Nezkusil, 1983, s. 23). Tím se obrací pozornost k vnitřní struktuře a dynamice textu, syžetu a dalším pohledům na složky literárního díla pro děti. Stejně tak je vnímána potřeba zajímat se o vnitřní svět dítěte, jeho zájmy a očekávání ve vztahu k literatuře.

Začlenění dětské literatury do systému celonárodní literatury nebylo jednoduchým úkolem. Často se argumenty pro specifčnost dětské literatury mýjely svým účinkem a paradoxně způsobovaly opačný výsledek. „Namísto důkazů o její

rovnocenné hodnotě takřka automaticky přijali“ (nositelé argumentačních snah) „názor, že literatura pro děti a mládež je záležitost odvozená, nevzniká jako výraz dětského postavení ve světě, nýbrž v důsledku omezení a úpravy literárních obrazů utvořených mimo její půdu“ (Tamtéž, s. 24).

V průběhu dvacátého století (oprostíme-li se od politických okolností) literární teorie dospívala k jedinečnosti literatury pro děti a mládež na základě různých úhlů pohledu. Dříve opomíjené literární výtvořité děti samotných ukazovaly na bohatý vnitřní svět dětské fantazie. Bylo poukázáno na důležitý fakt, že dítě „v procesu vzniku a konkretizace literárních textů není pouhým pasívním příjemcem, nýbrž že z něho vyzařují i inspirativní podněty, které se stávají jedním z rozhodujících faktorů formování tvaru literárního sdělení“ (Nezkusil, 1983, s. 25). Důležitým přínosem bylo vymezení literárního artefaktu pro děti a mládež z hlediska znakovosti. Petrů (2000, s. 15) z hlediska znakovosti definuje krásnou literaturu (na rozdíl od vědecké) jako „komplexní ztvárnění životní reality formou řádu jazykových znaků.“ Přičemž vyjádření reality chápe tak, že „každý jev je zachycen v mnohosti svých vztahů (v celé své složitosti, tedy komplexně), a to vztahů objektivních (vztahů mezi jevy) i subjektivních (v poměru k autorovi a ke čtenáři). Zároveň pak tato definice určuje, že skutečnost je v literárním díle vyjádřena jistým řádem jazykových znaků“ (Tamtéž, s. 15).¹ Z literárního díla tak rysy znakové povahy činí „slovesný komunikát, vnáší do textového prostoru mnohovýznamovost a podněcují tak vnímatele, aby se s touto stránkou literárního textu nějak vyrovnali, aby přijímali jedny významové možnosti a odhlíželi od jiných, aby se při pronikání významovými vrstvami textu zastavovali na určitém místě odpovídajícím jejich zkušenosti, mentální vyzrállosti, vnitřním i vnějším

¹ Tím ovšem zcela nevysvětluje specifičnost literatury pro děti a mládež. Podstatné je uvědomit si, jak komplexní je znakovost dětského příběhu. Zjednodušeně řečeno, v tomto ohledu je nutné přejít od pojetí de Saussurova duálního pojetí znaku k Ogden-Richardsovu sémiotickému trojúhelníku (symbol – reference – referent), kdy referent je předmět mimojazykové skutečnosti (Černý, Holeš, 2004, 45-46). Toto začlenění vztahu k objektivní skutečnosti je důležité pro chápání odkazů např. lidové slovesnosti v současné literatuře pro děti a mládež. Ve skutečnosti ale musíme ještě rozšířit sémiotickou povahu dětské literatury o prvek psychologický, který významněji zdůrazňuje mimojazykový charakter komunikativnosti dětské literatury. Charles Morris rozdělil sémiotiku na sémantiku, syntax a pragmatiku, kdy znaku přiřadil další funkce. Kulka (2008, s. 199) tyto funkce shrnuje takto: „a) designativní znaky (označují pozorovatelné vlastnosti prostředí); aktivují především smyslové analyzátořy a kognitivní procesy, b) evaluativní, tj. hodnotící znaky (označují konzumatorní kvality prostředí); aktivují emocionální reakce na podněty jako zdroje uspokojení potřeb, c) preskriptivní, tj. předpisující znaky (jsou to signály podněcující určité chování); provokují dispořice člověka jednat; zasahují tedy především pohybové funkce, d) formativní, tj. uspořádvající znaky (pořádvají jiné znaky); obracejí se na celek intelektových dispořic a přispívají k organizaci složitějších psychických reakcí.“

motivacím atd.“ (Tamtéž, s. 28). Tato koncepce vztahu literárního díla, autora a textu umožnila hlubší rozbor literatury pro děti mládež a nastoupila cestu pro určení specifík literatury pro děti a mládež.

1. 1. 3 Specifika literatury pro děti a mládež

Specifičnost literatury pro děti a mládež jsou určovány společnými rysy, které ji oddělují od literatury pro dospělé. Rosová (2002, s. 11) vyčleňuje především psychické zvláštnosti dětského čtenáře, zvýšenou poznávací funkci literatury pro děti a mládež a z psychických zvláštností dětského čtenáře plynoucí specifické znaky uměleckého obrazu. Specifičnost je zřetelnější, čím je nižší věk předpokládaného čtenáře. Důvodem jsou vývojová stadia dítěte a s nimi související poznávání a poznání mimoliterární skutečnosti a vztah k dalším literárním odkazům. Nezkusil (1983, s. 29) dodává: „Čím je dítě mladší, tím silněji přijímá literární text v jeho poměru ke skutečnosti a slaběji v poměru k jiným literárním dílům, čím je starší, tím více se tento poměr vyrovnává a přesouvá se ve prospěch znakovosti literárního díla“.

Často zdůrazňovaná je specifická funkce estetická související s celkovým vývojem dětského poznávání okolního světa, která významně prohlubuje komunikativní funkci dětské knihy. Vančát (2000, s. 85) zdůrazňuje vzájemné sepjetí jazykové zkušenosti a vizualizace z obecnějšího pohledu v průběhu socializace člověka. „...vizuální vnímání je s jazykovým označením v procesu socializace každého individua velmi pevně spjato a procesuálně je jím ovlivňováno, a že stejně je spjat a zásadně ovlivněn jazykovým vnímáním i sám způsob vizuálního zobrazení.“

Dále se odlišnost v literatuře pro děti mládež projevuje v charakteristice literární postavy. Touto problematikou se budeme věnovat v dalších částech práce, ale v obecné rovině je literární postava typická „malým počtem znaků, někdy pouze znakem jediným... Dětský recipient je citlivý na jasnou vyhraněnost postav i vypravěče, preferuje jednoznačné rozčlenění postav na kladné a záporné. Vzhledem k tomu, že dítě ještě není schopno chápat složitost a rozmanitost lidských charakterů, jsou v dílech pro děti literární postavy kontrastně odlišené“ (Rosová, 2002, s. 12).

Literární texty pro děti jsou v porovnání s literaturou pro dospělé obvykle kratší s jednoduchou kompozicí. Linearita textu bez dějových odboček je snazší pro celkové

vyznění odkazu. Děj je proto rychlý a jasný. Delší texty jsou často dělené na kratší a relativně volně navazované kapitoly.

Hra, jako nezastupitelný prvek dětské přirozenosti, se významně uplatňuje i v tvorbě pro děti a mládež. Hravost textů jde ruku v ruce s fantazií, emocionalitou a smyslovostí dětského čtenáře. Obraznost, vymýšlení si, rozvíjení textu je tak přirozenou součástí rozvoje a poznávání skutečnosti dětského čtenáře.

Tematicky není rozdíl mezi literaturou pro dospělé a dětské čtenáře. „Dětským čtenářům lze představit stejný svět, stejné lidi, osudy, pocity i zážitky jako čtenářům pro dospělé, jejich ztvárňování se však děje takovými prostředky, které jsou blízké dětské fantazii, zkušenostem a chápání nedospělého recipienta“ (Rosová, 2002, s. 12). Tím se v obecné rovině opět dostáváme k hlavnímu tématu této práce a prostředky budou sledovány v koncipování problematiky handicapovaného hrdiny. I zde samozřejmě platí, že mladší recipient, který je ve vývojové fázi základních poznávacích operací vůči svému okolí, je fascinován svou vlastní jazykovou produkcí a navazování kontaktu bez zvláštních mimojazykových dosahů. Ale jak poznamenává Nežkusil (1983, s. 56): „Čím více se“ (dítě) „odpoutává od těchto prvotních potřeb a postojů, tím více v něm narůstá zájem o skutečnost, která je obklopuje, zájem směřuje již ke konkrétní věcné informaci o skutečnosti, k pochopení skutečných dimenzí, hloubky a složitosti vztahů lidí ve společnosti a hledání vlastního místa v této společnosti.“

Jazykový styl textů pro děti a mládež by měl napomáhat rozvoji jazyka a myšlení dětí. „Pro styl literárních děl pro dětské čtenáře je charakteristická výrazová jednoduchost, stručnost a přesnost, ale zároveň pestrost. Výběr uměleckých jazykových prostředků by měl být blízký dětské slovní zásobě. Vychází z dětského slovníku a frazeologie, ale neměl by na nich setrvávat. Prvořadým požadavkem je dokonalost uměleckého obrazu. Poetičnost vyjádření proto nesmí být porušena za účelem zvýšení srozumitelnosti díla. Jazyk literatury pro děti má být komunikativní, odpovídat dětskému chápání, přesto srozumitelnost není prvořadým postulátem“ (Rosová, 2002, s. 13-14).

1. 2 Tradice a inovace v literatuře pro děti a mládež

Tradice a inovace v názvu této kapitoly je parafrází jedné z kapitol knihy Svatavy Urbanové *Meandry a metamorfózy dětské literatury* vydané v roce 2003. Protože je naším úkolem sledovat vývoj dětské literatury v takřka deseti následujících letech, použijeme tuto parafrázi k vysledování postupu změn do roku 2014.

Trvalým aspektem, který ovlivňuje literaturu pro děti a mládež v současnosti jsou politické změny po roce 1989 a rozdělení Československé republiky na dva samostatné státy od roku 1993. Co obě literatury odlišuje a stále spojuje, se budeme věnovat v samostatné kapitole.

Zaměříme se nyní na to, jestli je možné nalézt charakteristické aspekty české literatury pro děti a mládež v současné době. Pokud dětská literatura na konci 20. století připomínala meandry a metamorfózy říčního proudu, kdy metamorfózy znamenají proměnlivost dětské literatury a meandry její stagnaci (Urbanová, 2003), na počátku 21. století se její vývoj proměňuje v bodové strukturu, kdy každý bod připomíná elektromagnetická indukční tělesa. Tento přírůstek použila opět sama Urbanová (2009, s. 9), když popisuje současný stav literatury pro děti a mládež: „To, co uvádí literaturu pro děti a mládež do pohybu, jsou spíše jednotlivé počiny, připomínající tělesa s magnetickým účinkem, a proudění vzniká jako indukční proudění v elektromagnetických polích. Zdrojem se stávají skupiny děl nebo osobitá tvorba světybých autorů, nakladatelské aktivity, které překračují pouhou vydavatelskou praxi.“

Šubrtová (2012, s. 13) hodnotí vývoj od devadesátých let minulého století optimisticky: „Obavy, že se dětská literatura stane izolovanou enklávou, vytrženou z kontextu celonárodní literatury a opomíjenou renomovanými tvůrci a kritiky, nedošly naplnění. Současná literatura pro děti a mládež naopak získává ambice i potenciál oslovit rovněž dospělé čtenáře a k tvorbě pro děti se přiklání autoři, kteří se již úspěšně etablovali v oblasti literatury pro dospělé.“

Autoři, ať již spolupracují s kvalitními výtvarníky nebo sami výtvarníky jsou, vytvářejí knihy, které mají vysokou výtvarnou a polygrafickou úroveň. Společným znakem je přesah adresáta. Kniha se stává dílem, které sehraává svou roli ve vývoji mladších stejně tak dospívajících čtenářů. S tím souvisí i žánrová rozrůzněnost, která je

způsobená smazáním hranic tradičního žánrového dělení. Zřejmá je také inspirace a přiblížení k novým médiím, kdy hovoříme o nakladatelských počinech provázaných interaktivní formou s webovými stránkami. Další přesahy můžeme zaznamenat směrem k hudbě, televizi a filmu.

Shrneme-li stávající trendy v literatuře, můžeme ve shodě s Urbanovou (2009, s. 19-21) poukázat na několik faktů. Kniha se stále častěji stává jedinečným artefaktem. Do literatury vstupují noví autoři s inovativním pohledem na dětskou literaturu. Stejně tak je možné „spolehnout se“ na určitou kvalitativní úroveň již zavedených nakladatelství zabývajících se dětskou literaturou. Žánrová klasifikace není zásadním určujícím hlediskem. Mluví se spíš o modelovosti směřující k integraci více hledisek směrem např. k přírodě, societě, universu atd. a s tím související vytváření spojů napříč sociokulturními, politickoeconomickými, historickými aj. aspekty společenského vývoje. Podstatný je slábnoucí vliv americké kultury a inspirací se stávají např. východoasijské zdroje. Zopakujme, že dochází ke „kolapsu věkovosti“, kdy se literatura přestává dělit podle věku cílového dětského čtenáře.

2 HANDICAP

Pojem handicap je možné vymezovat z mnoha hledisek. Má svůj širší význam, který bychom mohli vysvětlit jako kterékoliv znevýhodnění nebo nevýhodu. Pro účel té části literatury pro děti a mládež, kterou sledujeme, budeme handicap popisovat jako zdravotní postižení. Ke zkoumání se samozřejmě nabízí i oblast handicapu, kterou zkoumá speciálně pedagogická disciplína etopedie. Tu ovšem ponecháme stranou našeho zájmu, protože etopedická problematika má v literatuře pro děti a mládež specifické postavení a poměrně hojné zastoupení. Stav společnosti se výrazněji projevuje v psychosociálním rozvoji dítěte a literatura je zrcadlem, které dokáže zobrazovat a popisovat problémy, které tento stav odrážejí.

Zdravotní postižení je problematika, kterou řeší mnoho vědních disciplín a oborů z různých pohledů. „Ve světě i u nás v posledních letech stále více vystupuje do popředí diskuze kolem rozdílného pojmání termínu postižení... jsou uvedena čtyři paradigmaty, která jsou popsána jako model medicínský, sociálně patologický, model prostředí a model antropologický. Medicínský model vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin, což vede k medicínsky orientované péči... Podle modelu sociálně patologického nejsou základy integračních těžkostí biologické nýbrž sociální povahy. V centru pozornosti stojí otázka socializace a diskriminace podmíněná postižením. V modelu prostředí se hledá odpověď na otázku, jak změnit školu, aby to bylo ve prospěch postižených žáků... u antropologického modelu nejde v první řadě o zlepšení prostředí, ale o zlepšení interpersonální interakce“ (Pipeková, 2010, s. 179-180). Pipeková zdůrazňuje, že všechny tyto modely jsou blízké speciálně pedagogickému pojetí zdravotního postižení, proto se v práci (s ohledem na literaturu pro děti a mládež) budeme často obracet na speciálně pedagogickou terminologii a kritéria handicapu také vymezovat z hlediska somatopedického, logopedického, oftalmopedického (tyflopédického), surdopedického a psychopedického.

Druhá část této kapitoly je těsněji spojena s literaturou pro děti a mládež. Je nezbytné podívat se na problematiku handicapu z perspektivy sociologie, psychologie,

filozofie, etiky a morálky. Zasadit fenomén zdravotního postižení do širšího životního prostoru společenství a zhodnotit jeho význam v intaktní populaci.

2. 1 Zdravotní postižení

2.1.1 Legislativní opatření

Veškerá práva zdravotně postižených osob vycházejí ze *Všeobecné deklarace lidských práv* schválenou OSN v roce 1948, kdy „všichni lidé rodí se svobodní a sobě rovní co do důstojnosti a práv“ (Všeobecná deklarace lidských práv, online, cit. 1. 01. 2015a).

V roce 1975 byla vyhlášena *Deklarace práv zdravotně postižených osob*. Z dnešního pohledu se nejednalo o dokument, který by zajišťoval práva osob se zdravotním postižením. Až v roce 2006 Valné shromáždění OSN přijalo *Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením*. Ta vstoupila v platnost 3. května 2008. Jménem České republiky byla Úmluva podepsána v New Yorku dne 30. března 2007 (a ratifikována 28. září 2009). V roce 2010 podepsalo Úmluvu také Slovensko. Tato „Úmluva nezavádí žádná nová specifická práva, je založena na principu rovnoprávnosti, zaručuje osobám se zdravotním postižením plné uplatnění všech lidských práv a podporuje jejich aktivní zapojení do života společnosti... Úmluvu 23. prosince 2010 ratifikovala rovněž Evropská unie. Osobou se zdravotním postižením se rozumí osoba mající dlouhodobé fyzické, duševní, mentální nebo smyslové postižení, které v interakci s různými překážkami může bránit jejímu plnému a účinnému zapojení do společnosti na rovnoprávném základě s ostatními“ (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, online, cit. 1. 01. 2015b).

„Významným prvkem upravujícím přístup státu“ (ČR) „a orgánů veřejné správy k občanům se zdravotním postižením představovaly tzv. Národní plány, které byly přijímány po celé období“ (1992 – 2010) „jako operativní i svého druhu koncepční dokument zakotvující nejdůležitější úkoly a opatření pro jednotlivé oblasti státní správy“ (Michalík a kol., 2011, s. 52). Plány zahrnovaly pomoc zdravotně postiženým občanům (1992), opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení

(1993), vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením (1998), podporu a integraci občanů se zdravotním postižením (2005) a vytváření rovných příležitostí pro občany se zdravotním postižením (2010)².

Pro potřeby legislativy je v roce 2010 ČR přijata *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF)*. Klasifikace MKF je součástí souboru klasifikací Světové zdravotnické organizace a je určena pro měření zdravotního postižení na individuální i populační úrovni. Klasifikace MKF je určena pro účely hodnocení stupně disability, posuzování zdravotní způsobilosti k práci (pokud je fyzická osoba disabilní), posuzování speciálních potřeb ve vzdělávání, předepisování a proplácení zdravotnických prostředků, pro účely zdravotních pojišťoven, pro zjišťování zdravotního stavu jako podkladu pro posouzení ve věcech dávek a služeb sociálního zabezpečení zaměstnanosti, pro posuzování dlouhodobě nepříznivého zdravotního stavu ve věcech sociálního zabezpečení a zaměstnanosti a pro statistické účely při hodnocení zdravotního stavu. „V Praze v roce 2006 byl přijat návrh definice disability – čistě podle Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF): Disabilita je snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí“ (MKF, online, cit. 1. 01. 2015c).

Zakotvení občana se zdravotním postižením je obsaženo v několika podstatných zákonech ČR (např. Zákon o zaměstnanosti č. 435/2004 Sb., Antidiskriminační zákon č. 198/2009, Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb. atd.). Přičemž každý vymezuje zdravotní postižení pro účel, který má zákon naplnit. Pro naše účely se podrobněji věnujme školskému zákonu č. 564/2004 Sb., který se v ustanovení § 16 pokouší definovat dítě se zdravotním postižením pro účely vzdělávání:

- „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.
- Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

² Uvedené dokumenty jsou dostupné na stránkách vlády ČR (www.vlada.cz).

- Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání“ (školský zákon, online, cit. 1. 01. 2015d).

Jak ale poznamenává Michalík (2011, s. 66): „Nedostatky takové definice jsou zřejmé. Jedná se o tautologii: zdravotně postižený je ten – kdo má zdravotní postižení! Problém (nejen legislativní) je skutečnost, že za žáky se zdravotním postižením jsou považováni i žáci s „vývojovými poruchami učení nebo chování“. Přitom z této skupiny je možno za zdravotně postižené považovat jen velmi malé procento z nich. Tato legislativní nepřesnost značně snižuje „manévrovací“ prostor pro budování podpůrných opatření žákům se skutečným zdravotním postižením.“

Podobné nejasnosti vyvstávají i v dalších legislativně-teoretických definicích. A najít společnou a výstižnou definici prakticky nelze. Můžeme ale říct, za co se v současné době zdravotní považuje. Podle Michalíka (2011, s 186) „se za zdravotní postižení považuje dlouhodobý nebo trvalý stav, jenž je charakteristický orgánovou či funkční poruchou, kterou již nelze veškerou léčebnou péčí zcela odstranit nebo alespoň výrazně zmírnit. Takový stav znamená postižení některé či více oblastí obvyklého fungování člověka, přináší výraznou redukci jeho reálných možností i životních šancí, omezuje jeho průběžnost a negativně tak zasahuje do mnoha stránek kvality života postiženého.“

Hlubší pochopení člověka se zdravotním postižením ozřejmuje vnitřní diferenciací zdravotního postižení. V následujícím popisu nebudeme detailně popisovat jednotlivá postižení detailně. Pro účel této práce nám postačí základní rozdělení.

2. 1. 2 Definice a klasifikace zdravotního postižení

Nejběžnějším způsobem vnitřní diferenciací zdravotně postižených je model podle převládajícího zdravotního postižení. A to postižením:

- tělesným,
- mentálním (včetně poruch autistického spektra),
- zrakovým,
- sluchovým,
- řečovým (narušením komunikační schopnosti).

K nim ještě přiřazujeme skupiny postižení kombinovaných a nemocných civilizačními chorobami (Tamtéž, 2011, s. 34).

„**Tělesné postižení (resp. lokomoční, pohybové)** je omezení hybnosti, až znemožnění pohybu a dysfunkce motorické koordinace v příčinné souvislosti s poškozením, vývojovou vadou či funkční poruchou nosného a hybného aparátu, centrální nebo periferní poruchou inervace nebo amputací či deformací části motorického systému“ (Michalík, 2011, s. 186-187).

Všechny pohybové vady se mohou dělit podle různých kritérií. Stručné rozdělení pohybových vad nabízí Pipeková (2010, s. 182). Pohybové vady dle doby vzniku postižení (vrozené a dědičné, získané) dělíme na obrny, amputace, deformace a malformace. Obrny pak dále dělíme dle vzniku (vrozené a dědičné) a dle stupně (parézy, plegie) na centrální a periferní postižení. Do centrálních poruch zařazujeme mozková pohybová postižení, která podle tonu dělíme na hypertonie, hypotonie a střídavý svalový tonus a dle místa na monoparézu/plegii, diparézu/plegii, triparézu/plegii, kvadruparézu/plegii, hemiparézu/plegii. Parézy jsou částečná ochrnutí a plegie ochrnutí úplná. Mezi závažná centrální postižení pak patří dětská mozková obrna (DMO). Podle MKN-10 (online, cit. 1. 01. 2015e) se toto označení již nepoužívá a nahradil jej termín mozková obrna (kód G80).

Mentální postižení (mentální retardace) má dnes více definic. (Černá, 2009, s. 80) uvádí jednu z nich: „Mentální retardace je snížená schopnost (=disability) charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech a v sociálních a praktických adaptačních dovednostech.“ Další definici Vágnerové zmiňuje Bartoňová (2007, s. 13): „Nejčastěji je mentální retardace definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovným stimulován. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností a odlišností ve struktuře osobnosti.“

Příčinami vzniku mentální retardace mohou být dědičnost, vliv rodinného prostředí a specifické genetické příčiny, kam spadají např. chromozomální aberace nebo metabolická onemocnění.

Podle období, ve kterém mentální retardace vzniká, dělíme příčiny na prenatální, perinatální a postnatální, tedy ty, které vznikly respektive před narozením dítěte, v období porodu a bezprostředně po něm a po porodu, zhruba do 2 let věku dítěte.

Hloubku mentální retardace je možné určit pomocí inteligenčního kvocientu, který vyjadřuje úroveň rozumových schopností. Podle již výše zmíněné MKN-10 rozlišujeme tyto stupně postižení:

- F 70 Lehká mentální retardace IQ 69-50
- F 71 Středně těžká mentální retardace IQ 49-35
- F 72 Těžká mentální retardace IQ 34-20
- F 73 Hluboká mentální retardace IQ 19 a níže
- F 78 Jiná mentální retardace
- F 79 Nespecifikovaná mentální retardace

Specifickou skupinou mentálního postižení jsou poruchy autistického spektra. Jedná se o neurologickou poruchu, jejíž etiologie je zcela jasná. Pro diagnózu jsou ale určující specifické znaky, kterou nazýváme triádou příznaků:

- „Neschopnost vzájemné společenské interakce: brání postiženým se adaptovat na prostředí, ve kterém žijí. Život je pro ně chaos pravidel, a tak si sami vytvářejí pravidla, jejichž logice rozumí jen oni.
- Neschopnost komunikace: kvalita komunikace je silně narušena, často dítě vůbec nemluví, pokud ano, není schopno konverzovat, často opakuje slova či věty. Chybí přátelské emoční reakce, pohledy do očí. Absentuje spontaneita a tvořivost při hře, dítě bývá někdy extrémně uzavřené do sebe, neprojevuje zájem o okolí, děti ani o dospělé, nemazlí se.
- Omezený, stereotypně se opakující repertoár zájmů a aktivit: dítě nesnáší změny, mívá specifickou přichylnost k neobvyklým předmětům, trvá na vykonávání zvláštních rutin při činnostech nefunkčního charakteru“ (Pipeková, 2010, s. 320).

Zrakové postižení lze definovat podle různých hledisek. Hamadová (2007, s. 10) podává definice z oborů, které primárně řeší danou problematiku a jsou základem pro další rozvoj osobnosti se zrakovým postižením:

„Z medicínského hlediska je osoba se zrakovým postižením ta, která má postižení zrakových funkcí trvající i po medicínské léčbě... Z psychologického hlediska zrakové postižení omezuje či ztěžuje u postiženého jedince schopnost přijímat vizuální informace, a tudíž zraková vada ovlivňuje celou osobnost jedince a to v jeho psychickém a fyzickém vývoji. Z edukačního hlediska se za dítě zrakově postižené považuje takové dítě, jehož školní výkonnost je zrakovým postižením při jeho maximální korekci negativně ovlivněna.“

Etilogicky lze zraková postižení dělit na vady vrozené a dědičné a vady získané v průběhu života. Vrozené vady jsou způsobené patologickými noxy exogenními nebo endogenními. U exogenních se jedná o mechanické, fyzikální, chemické noxy, poruchy výživy a metabolismus matky. Endogenní (dědičné) příčiny způsobují např. těžkou krátkozrakost, astigmatismus, glaukom, albinismus atd. Je důležité upozornit na fakt, že v poslední době se začíná struktura zrakových vad ve vyspělých zemích měnit vlivem sílícího negativního vlivu životního prostředí. Získané vady vznikají působením chorob, jako jsou diabetes, revmatická onemocnění, anginy, tuberkulóza, roztroušená skleróza atd. V klinické praxi se vyskytují úrazy, které mohou vést ke ztrátě zraku.

Podle Hamadové (2007, s. 26) mezi nejčastější zrakové vady v dětském věku, které mohou způsobit podstatný a trvalý pokles zrakových funkcí na úroveň slabozrakosti a slepoty patří:

- poruchy binokulárního vidění, kam patří šilhavost (strabismus) a tupozrakost (amblyopie),
- refrakční vady – Myopia gravis (těžká krátkozrakost), dalekozrakost a astigmatismus,
- retinopatie nedonošených (ROP) – ve vyspělých zemích jedna z nejčastějších příčin slepoty dětí. Tyto děti nemají z důvodu předčasného narození dokončenu vaskularizaci sítnice a následně dochází k odchlípení sítnice a tím ke ztrátě vidění,

- sítnicové degenerace – pigmentová degenerace sítnice (zužováním zorného pole dochází k poklesu centrálního vidění), juvenilní makulární degenerace (dochází k centrálnímu skotomu a poruchám barvocitu),
- atrofie zrakového nervu
- vrozený šedý zákal (kongenitální katarakta), vrozený zelený zákal (kongenitální glaukom),
- anoftalmus a mikroftalmus,
- retinoblastom – patří mezi nejzávažnější onkologické onemocnění dětského věku,
- albibismus – charakterizován nedostatkem melaninu v těle a očích,
- kortikální poškození zraku – objevuje se především u kombinovaně postižených jedinců.

Nejčastěji prezentovaným kritériem pro klasifikaci je podle stupně zrakového postižení. Hovoříme o dělení na:

- osoby slabozraké,
- osoby se zbytky zraku,
- osoby nevidomé.

Pro vzdělávací účely můžeme osoby se zrakovým postižením rozdělit na:

- osoby slabozraké,
- osoby se zbytky zraku,
- osoby nevidomé,
- osoby s poruchami binokulárního vidění,
- zrakově postižením s kombinovaným postižením (Hamadová, 2007, s. 35-36).

Pro **sluchové poruchy** opět platí vymezení z mnoha různých pohledů. Pipeková (2010, s. 142) zmiňuje tato hlediska:

- „Z medicínského hlediska se každá porucha funkce sluchového orgánu hodnotí jako sluchové postižení a vymezení kategorií funguje především z funkčního hlediska – podstatná je kvantita a kvalita sluchového vjemu,
- Z hlediska pedagogického se tato problematika vymezuje v podobě narušení vztahů člověka s postižením sluchu s okolním prostředím a jeho možnostmi komunikačních kompetencí v závislosti na preferovaném komunikačním systému.“

Kritéria dělení sluchových poruch jsou různá a záleží na různých přístupech. Pro vymezení skupin sluchových poruch posuzujeme místo vzniku postižení, období vzniku postižení a stupeň postižení.

Z hlediska lokalizace rozlišujeme dvě základní skupiny sluchových vad:

- periferní nedoslýchavost či hluchota – převodní a percepční,
- centrální nedoslýchavost či hluchota – defekty způsobené různými procesy, které postihují korový a podkorový systém sluchových vad.

Podle období vzniku dělíme na:

- vrozené (hereditární) vady sluchu - geneticky podmíněné, kongenitálně získané (prenatální a perinatální),
- získané (postnatální) vady sluchu – získané před fixací řeči (tj. do 6. roku života), získané po fixaci řeči.

Podle stupně postižení posuzujeme kvalitu slyšeného zvuku pomocí audiometrie.

Podle ztráty v decibelech rozlišujeme:

- | | |
|--------------------------------|--|
| - normální stav sluchu | 0dB – 20dB, |
| - lehká nedoslýchavost | 20dB – 40dB, |
| - středně těžká nedoslýchavost | 40dB – 60dB, |
| - těžká nedoslýchavost | 60dB – 80dB, |
| - velmi těžká nedoslýchavost | 80dB – 90dB, |
| - praktická hluchota | 90dB a více, |
| - totální hluchota | bez audiometrické odpovědi (Pipeková, 2010, s. 145 – 147). |

Narušená komunikační schopnost je jedním ze základních termínů logopedie. Lze ji jen těžko definovat, neboť zasahuje do foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické i pragmatické roviny řeči. Jak dodává Klenková (2006, s. 53), „definovat narušenou komunikační schopnost je samo o sobě dosti nesnadné. Velmi komplikované je již vymezení normality, tzn. Určení, kdy se jedná o normu a kdy už můžeme hovořit o narušení. Platí zde totiž určité jazykové zvláštnosti (např. odlišná výslovnost vibrant v češtině a němčině, jiné tempo řeči u nás a v japonštině či typické nosové zabarvení francouzštiny).“

Za narušenou komunikační schopnost nelze také u dítěte považovat určité jevy, které souvisí s jeho vývojem. Kolem 3. až 4. roku se může projevit fyziologická

neplýnulost (dysfluence). Stejně tak se do stejného věku projevuje fyziologický dysgramatismus. Za narušenou komunikační schopnost se nepovažují chyby ve výslovnosti, vynechávání a záměna hlásek v období, kdy se jedná o fyziologický jev. Hovoříme pak o fyziologické dyslalii.

Při definování narušené komunikační schopnosti musí být splněny určité požadavky. Pak lze říci, že komunikační schopnost je narušena, pokud některá rovina (nebo několik rovin současně) řeči působí interferentně vzhledem ke komunikačnímu záměru. Nebo je narušena i některá ze složek řeči a to: verbální i nonverbální, mluvená i grafická forma komunikace, její expresivní i receptivní složka (Tamtéž, s. 54).

Etiologie je opět různá. Z časového hlediska jsou příčiny děleny na prenatální, perinatální a postnatální. Z lokalizačního hlediska se k příčinám řadí genové mutace, aberace chromozómů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části, poškození efektorů, působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí a narušení sociální interakce. Podle stupně narušení může být narušená komunikační schopnost úplná nebo částečná.

Klasifikace narušené komunikační schopnosti se dělí do 10 základních kategorií:

- vývojová dysfázie,
- afázie,
- mutismus,
- rinolalie, palatolalie,
- tumultus sermonis, balbuties,
- dyslalie, dysartrie,
- narušení grafické stránky řeči,
- symptomatické poruchy řeči,
- poruchy hlasu,
- kombinované vady a poruchy řeči (Klenková, 2006, s. 55).

2. 1. 3 Psychosociální aspekty zdravotního postižení

„Zdravotní... postižení lze považovat za následek vleklé, kontinuálně se měnící poruchy interakce prázákladního systému člověk versus příroda/prostředí a člověk versus společnost/ostatní lidé. Tato dysfunkce má variabilní formu, ale její důsledky jsou vždy značně závažné pro společnost i jedince“ (Novosad, 2011, s. 103).

Determinanty, které ovlivňují život lidí s postižením, můžeme rozdělit na subjektivní a objektivní činitele. Pipeková (2010, s. 104) mluví o dimenzích kvality života. Objektivní kvalita života sleduje především materiální zabezpečení, sociální podmínky, sociální status a fyzické zdraví. Vymezuje ji jako souhrn ekonomických, sociálních, zdravotních a environmentálních podmínek, které ovlivňují život člověka. Subjektivní kvalita života závisí na vnímání jedince s postižením v kontextu jeho kultury a hodnotového systému.

U těchto činitelů bychom se měli ještě na chvíli zastavit a detailněji vysvětlit. Každý ze subjektivních činitelů má svůj objektivní kontext a oba se vzájemně ovlivňují.

Zdravotní stav člověka s postižením, které zásadně ovlivňuje lokomoci, mobilitu, vnímání a komunikativnost, chápání, emocionalitu, chování a jednání jedince a které jej může znevýhodňovat oproti intaktní populaci, charakterizujeme jako subjektivní činitel. Objektivní činitelé, kteří mohou ovlivnit tuto skutečnost, jsou pak politická kultura a hodnotový systém společnosti, společenské vědomí, postoje k lidem s postižením, předsudky a stigmatizační procesy. Řadíme do nich i stav životního prostředí, který má vliv na četnost výskytu postižení a samozřejmě přímý vliv na existenci a život těchto lidí.

Osobnostní rysy jedince jsou souhrnem všech vrozených dispozic, které jsou ovlivňované působením rodiny, školy, komunity, kultury a společnosti. Objektivní činitelé, které mohou zásadně ovlivnit život takového člověka, pak vytváří sociální politika a sociální služby, rovné příležitosti a vzdělávací systém.

Vlastní sebehodnocení a aspirace ve vztahu k vlastnímu zdravotnímu postižení a k reálným možnostem dosahování životních cílů ovlivňuje zdravotní péče, dostupná rehabilitace a politika zaměstnanosti.

Schopnost zvládnout nepříznivou životní situaci, je dána hlavně charakterovými vlastnostmi, volní a motivační složkou osobnosti a adaptačními schopnostmi. Můžeme sem přiřadit i vnější vlivy, které jedince přímo ovlivňují, resp. může být na nich závislý (rodina, zázemí, komunita atd). Objektivní činitelé, které schopnost zvládnout nepříznivou životní situaci ovlivňují, mohou být globálního charakteru a patří sem politické, geopolitické, národní vlivy, filozoficko-etické normy, ekonomické, legislativní a kulturní vlivy (Novosad, 2011, s. 104).

Základním předpokladem pro rozvoj osobnosti a úspěšné integrace člověka do společnosti a jeho fungování v životě je akceptace postižení. Přijetí zdravotního postižení a omezení, která jsou jeho důsledkem, umožňuje trvalý aktivní přístup k životním situacím a motivace je řešit i přes omezení, které s sebou zdravotní postižení nese. Pokud člověk s postižením neakceptuje svůj stav, často inklinuje ke dvěma extrémům. Zveličování je způsob, kterým se člověk s postižením staví do role bezmocného člověka. V krajním případě následně vzniká tzv. syndrom naučené bezmocnosti, který se projevuje závislostí a neschopností autonomního řízení. Druhý způsob nonakceptace vady je popírání postižení a jednání, jako by vada neexistovala. Existuje příliš mnoho okolností, které umožňují nebo naopak omezují akceptovat zdravotní postižení, přesto pro většinu osob se zdravotním postižením platí: „Lidé s postižením... by měli postižení přijmout jako důležitý rys své osobnosti, nejde však o rys jediný, nýbrž dílčí, jeden z mnoha. Jedná se tedy o akceptaci postižení, na které lze vybudovat akceptaci sebe sama a vytvoření své vlastní identity – identity člověka s... postižením, který má jisté limity jako ostatní, avšak také možnosti, kterých může díky svým kompetencím využít“ (Hamadová, 2007, s. 81). Pro psychický vývoj člověka s postižením i bez zdravotního postižení platí, že musí docházet k rozvoji a vytváření sebevědomí, hodnoty sebe sama, vlastní identity a autonomie.

Ve společenském postavení lidí se zdravotním postižením se doposud projevují některé negativní tendence, které mají historické kořeny a přetrvávají dodnes. Především mluvíme o diskriminační a segregační přístupy k osobám se zdravotním postižením. Ačkoliv je překonané dávné (ačkoliv i poměrně nedávné) systémové vydělování lidí se zdravotním postižením, stále se objevují diskriminační tlaky, které lze jen těžko odbourávat, neboť jsou součástí složité sítě hluboko zakořeněných postojů. A to především v oblasti „společenských zvyků a vztahů, architektonických, vzdělanostních a pracovních bariér, jakož i individuálních postojů a soudů o zdravotním postižení a jeho nositelích“ (Michalík, 2011, s. 46).

Vztah majoritní společnosti vůči lidem se zdravotním postižením bývá poznamenán nejen nedostatkem informací, ale také předsudky, stereotypy a mýty. Vlastností předsudku je jeho neotřesitelná trvalost. Kromě negativních předsudků, existují i pozitivní předsudky. Ve vztahu k lidem se zdravotním postižením se hovoří o několika typech předsudků:

- podceňující: postižení jsou nemohoucí a bezmocní...,
- odmítavé: postižení jsou neužiteční...,
- protektivní: postižení potřebují ochranu...,
- hostilní: postižení mají jen výhody, všechno zadarmo...,
- idealizující: příroda nevidomým vynahradila zrakem lepším sluchem...,
- heroizující: nikdo by nedokázal to co on... (Michalík, 2011, s. 48).

Předsudky se šíří socializací. Především v rodině, skupině vrstevníků a médií. „Značná pozornost badatelů je věnována otázce, jak se utvářejí postoje u dětí. Výsledky výzkumů naznačují, že již ve věku tří let si děti uvědomují odlišné postoje, které jsou spojeny s různými rozdíly mezi lidmi (běloši-černoši, děti s postižením apod.). Postoje utvářené v raném věku, v časně fázi učení, ovlivňují do značné míry orientaci v dospělém životě. Zdá se, že na to, aby se „začalo bojovat s předsudky“ u dětí bez postižení ve věku rané školní docházky, může být již relativně pozdě“ (Tamtéž, s. 48).

Určité, ale významné stereotypy, které mohou mít až stigmatizující nádech, se objevují v pojmech a mluvě. Novosad (2011, s. 92 – 94) zdůrazňuje několik důležitých pravidel, které je dobré si uvědomit, pokud o lidech s postižením mluvíme, čímž vlastně vyjadřujeme naše postoje k nim:

- Nepoužívejte zobecňující a negativizující nálepky, jako např. invalidní, postižení, nemohoucí, imobilní. Zdůrazňujte lidi, nikoli nálepky, které rozdělují lidi do skupin a potvrzují staré předsudky a obavy.
- Na prvním místě jsou lidé, nikoli jejich postižení. Neříkejte postižený, ale člověk s postižením. Mluvte o člověku s kvadruplegií, ne o kvadruplegikovi. Tím kladete důraz na osobnost jednotlivce, a nikoli na jeho funkční omezení nebo nemoc.
- Zdůrazňujte pozitiva – dovednosti, schopnosti, možnosti, nikoli omezení. Například používá vozík nebo chodí o berlích, je lepší vyjádření, než je odkázán, upoután na vozík nebo je nemohoucí. Omezte emotivně soucitné výrazy typu: nebožák, chudák nebo utrpení, tragédie, protože lítost či formálně verbalizovaný soucit nic neřeší a může ubližovat.
- Pokud to není pro obsah zprávy zásadní, nezaměřujte se na postižení. Vyvarujte se srdceryvných příběhů o nevyléčitelných chorobách. Soustřeďte se více na

důsledky ovlivňující kvalitu života těchto lidí, jako je přístupnost dopravních prostředků, bydlení, vzdělávání atd.

- Nepopisujte úspěchy lidí s postižením jako nadlidské, i když společnost může úspěšné, avšak „jiné“ hrdiny obdivovat, nepředstavujte lidi s postižením jako superhvězdy.
- Mluvíte-li o postiženích či poruchách v důsledku onemocnění, nepředstavujte jednotlivce jako nemocné.
- Mluvíte-li o nepostižených lidech, mluvte o lidech bez postižení, spíše než o normálních nebo zdravých lidech (zdraví není opositum k postižení).
- Handicap není synonymem postižení. Označuje znevýhodnění vytvářené společností, prostředím či jednotlivci. Pro člověka na vozíku není v bariérové budově handicapem jeho fyzické postižení, ale schody.
- Prezентуйте lidi s postižením jako aktivní členy společnosti. Hovoříme-li o tom, co lidé s postižením mohou dělat nebo by dělat mohli (spíše než o tom, co dělat nemohou, v čem mají omezení), pomáháme ostatním pochopit, že lidé s postižením se vyvíjejí a nacházejí možnosti, bouráme tím staré předsudky a otevíráme dialog.

2. 2 Člověk bez příznaku

Člověk vnímá své okolí především zrakem. Zrak je to, co ovlivňuje naše vnímání světa. Dokonce se někdy hovoří o krátkozrakosti našeho vnímání. Vše, co nám nabízí naše doba, je na dosah ruky. Můžeme tuto informaci brát jako odraz reality a stejně tak ji můžeme brát obrazně. Jsme krátkozrací a náš pohyb se omezuje jen na to, co je v našem bezprostředním okolí. Nemluvíme zde o zdravotním postižení, ale o rozhodnutí člověka, který sám sebe považuje za člověka bez postižení.

Svou jedinečnost a individualitu budujeme na něčem, co nemá trvalost a stálou hodnotu. Každý chce být odlišný a unikátní. Jak toho dosahujeme, popisuje Bauman (2002, s. 134) na příkladu reklamy, která bez kontextu obývacího pokoje a televizního přepínače vyznívá jako hloupý vtip: „Jedna televizní reklama v záblesku jakési neomalené upřímnosti (i když zároveň mrká na sofistikované klienty, kteří vědí, o čem

je tahle hra a jak probíhá), ukazuje hejno žen s různými styly účesů a barvami vlasů, kdy titulky dění komentují slovy: „Všechny unikátní; všechny individuální; všechny vybírají X“ (X je značka vlasového kondicionéru). Masově produkováné výrobky jsou tedy prostředkem individuální různosti. Identitu – „unikátní“ a „individuální – si lze vybojovat jen v materiálu, který si koupí každý a který lze získat právě jen díky nakupování“. Jsme svobodní do té míry, dokud jsme schopni si takový materiál koupit.

Konzumerismus je stále omílaným tématem, který ovšem ztrácí svůj kritický apel, protože člověk na „lákadla“ slyší. Ve svých důsledcích pak člověk dopadne jako lesy v Krušných horách v nedávné minulosti. Monokultury smrků zaplavily vrcholy hor. Bylo milé chodit tam na houby a kochat se podívanou, dokud jedna drobná příčina nezpůsobila katastrofu, která by v biodiverzitě původního lesa nezpůsobila takřka nic. „V kontextu našeho tématu je výmluvný a nepřehlédnutelný fakt, že konzumní, výkonové či aspirační hodnoty, více či méně zakotvené ve filozofii současného vyspělého světa, v podstatě utvářejí primární handicap člověka s jinakostí, ježž mohou překonat jen ti nejvyzrálejší a nejvytrvalejší“ (Novosad, 2011, s. 60).

Pak ovšem pojem handicap ztrácí svůj význam. Buď jsou handicapovaní ti, co vnímáme jako „jiné“; potom je to každý, kdo se jakkoli vyděluje ze společenství, ve kterém žije. Nebo je to ten, který se nechává vláčet spotřebitelskou filozofií masmediální „reality“.

Je zřejmé, že naše postoje jsou utvářeny vždy v interakci s druhým člověkem, respektive společnostmi. Jsou nám přisuzovány role a pozice a z nich vyplývající status. Na jakém základě je posuzujeme? Posuzujeme hodnotu člověka z eticko-morálních hodnot? Ač se snažíme dnes běžný výraz „lidský kapitál“³ interpretovat z pozitivních hledisek, jeho konotace jsou hospodářsko-ekonomické.

Historicky dlouhou tradici, která se projevuje dodnes, je uplatňování společenského řádu (a tím hodnotu člověka) na základě fyzické schopnosti. „Hlavními továrnami na řád, a tedy i továrnami na individua, jež by se do tohoto řádu hodila..., byly pro většinu mužské části populace moderní společnosti továrny a vojenská kasárna... Pomineme-li nepatrnou menšinu..., pak společensky bezproblémovými,

³ „Lidským kapitálem rozumíme soubor znalostí, fyzických, intelektuálních a komunikačních schopností, praktických dovedností a motivací, získaných zejména v procesu vzdělání a praktické činnosti člověka a použitelných pro vytvoření nové hodnoty, uspokojení potřeby nebo pro zvýšení některé z forem kapitálu“ (online, cit. 4. 01. 2015).

„normálními“ byli pouze takoví muži, kteří se hodili k roli dělníka a vojáka... Obě činnosti vyžadovaly v první řadě fyzickou sílu – tedy pevné svaly, hbité a obratné končetiny, *silné tělo*. Typ činností a úkolů, jež tovární práce a vojenská cvičení vyžadovaly, vymezoval smysl „silného těla“ a spolu s ním také standardy síly a slabosti, zdraví a nemoci“ (Bauman, 2002, s. 68).

Moc daleko jsme se od těchto norem nevzdálili. To, co je pro člověka dneška normativním vzhledovým a životním ideálem, je to, co Bauman (Tamtéž, s. 79) nazývá „výkonnost (fitness)“. Opakem takového pojmu je potom tělesná nevýkonnost, ochablost, absence tužeb a přání. Význam se v podstatě nezměnil, jen se přesunul akcent na prožitkovost. Tím se zlehka setřela hranice normy (a tím i jejích odchylek od normy), ovšem nezřetelnost hranice neznamená její odstranění.

Vzhled a funkčnost má na obecné posuzování člověka člověkem stále velký vliv, aniž by měly jakoukoli výpovědní hodnotu.

Přesuneme-li pozornost k individualizaci (individuaci) jedince ve společnosti, zjistíme, že handicap nabývá opět jiných hodnot, než jaké jsou mu tradičně přisuzovány.

Moderní člověk je přesvědčený a přesvědčovaný, že může žít způsobem, který si sám zvolí, že má možnost volby. Do určité míry je to pravda. Pravda, která je omezena pohledem, který podléhá našemu omezení (handicapu!). „Pro nás není nic důležitějšího, než žít tak, jak si vybíráme. Není to proto, že si svobody vážíme víc, než lidé v dřívějších dobách. Je to proto, že dobrý život spojujeme s životem, který jsme si vybrali. Pro předchůdce Sokrata znamenal fakt, že naše životy jsou orámované limity, to, co nás dělá lidmi. Být smrtelníkem, na daném místě v daném čase, silný nebo slabý, rychlý nebo pomalý, statečný nebo zbabělý, krásný nebo ošklivý, být obětí neštěstí nebo jím být ušetřen – to jsou znaky našeho života, který nám byl dán, který jsme si nevybrali. Pokud by si dokázali představit život bez těchto kvalit, nebyly rozhodně lidské.

Staří Řekové měli pravdu. Ideál života, který bychom si mohli vybrat, neodpovídá tomu, jak žijeme. Nejsme tvůrci našich životů; nejsme ani z poloviny strůjci událostí, které nás nejvíce ovlivňují. Skoro všechno, co je opravdu důležité v našich životech, jsme si nevybrali“⁴ (Gray, 2002, s. 109-110).

⁴ Orig. text: „For us, nothing is more important than to live as we choose. This not because we value freedom more than people did in earlier times. It is because we have identified the good life with the chosen life. For the pre-Socratic Greeks, the fact that our lives are framed by limits was what makes us

Podobným způsobem se vyjádřil také John Rawls ve své knize *Teorie spravedlnosti*. Ovšem své politicko-filozofické teorie směřuje k možnostem spravedlnosti a rovnoprávnosti člověka ve společnosti. Rawls vychází z hypotetické myšlenky, kdy každý občan má svého zástupce, který ho reprezentuje. Kým je tento zástupce? Je tím, který je v rámci společenství jedinců ve svém původním postavením (original position)⁵ roven ostatním. „Především nikdo nezná své místo ve společnosti, v jaké sociální vrstvě se nachází, jaký je jeho sociální status. Ani neví, jaké schopnosti a přirozené dovednosti, inteligenci a sílu mu štěstěna nadělila, atp. Dokonce ani neví, jak bude vnímat dobro nebo znát detaily svých plánů do budoucna, specifické psychologické rysy jako averzi riskovat nebo náchyllost k optimismu nebo pesimismu“⁶ (Rawls, 1999, s. 118). Zde Rawls narážel na kritiku (i ze strany lidí s postižením), že handicap se tím dostává opět do jakési šedé zóny existence v rámci většinové populace. V této souvislosti Rawls argumentuje tím, že vytvořil teorii pro budoucí vývoj. V současnosti je takový koncept nemyslitelný, protože většina stereotypů, předsudků, nerovností a nespravedlností je manifestována na úrovni společenských institucí. Z toho vyvodil pravidla⁷, kterými by se společnost a její instituce měla řídit, aby spravedlnost jako „férové jednání“ byla naplněna.

human. Being born a mortal, in a given place and time, strong or weak, swift or slow, brave or cowardly, beautiful or ugly, suffering tragedy or being spare of it – these features of our lives are given to us, they cannot be chosen. If the Greeks could have imagined a life without them, they could not have recognised it as that of a human being. The ancient greeks were right. The ideal of the chosen life does not square with how we live. We are not authors of our lives; we are not even part-authors of the events that mark us most deeply. Nearly everything that is most important in our lives is unchosen.“

⁵ Rawls definuje původní postavení jako odpověď na základní otázku: Za jakých podmínek spolupráce by se občané cítili svobodně a sobě rovni a zároveň by tyto podmínky zhodnotili jako spravedlivé?

⁶ Orig. text: „First of all, no one knows his place in society, his class position or social status; nor does he know his fortune in the distribution of natural assets and abilities, his intelligence and strength, and the like. Nor, again, does anyone know his conception of the good, the particulars of his rational plan of life, or even the special features of his psychology such as his aversion to risk or liability to optimism or pessimism.“

⁷ 1. Každý má mít stejné právo na systém základních svobod, které lze sloučit se svobodou ostatních lidí (princip svobody). 2. Společenské a hospodářské nerovnosti jsou přijatelné, pokud: a) jsou spojeny s úřady a postaveními, k nimž má každý přístup (princip rovnosti šancí) a b) nejvíce prospějí těm, kteří jsou nejméně zvýhodněni (princip difference).

3 ČESKÁ A SLOVENSKÁ LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ PO ROCE 2000

3. 1 Vztah české a slovenské literatury pro děti a mládež po roce 2000

Ačkoliv literatury obou států byly po dlouhou dobu spojené, na počátku 21. století se badatelé na poli vzájemných vztahů dětské literatury shodují, že je nutné hledat nová teoretická východiska, novou literárně vědnou základnu a změnu pohledů, které skloubí společnou historickou zkušenost a jedinečnou osobitost obou států. Česká i slovenská literární věda si již od počátku vzniku samostatných států uvědomovala, že existují rozdíly, ale nijak výrazně se nereflektovaly. Důvody byly různé. Jednak se literatura pro děti a mládež potýkala s novou politicko-ekonomickou situací a zřejmě na obou stranách převažovalo stereotypní, a jak se ukázalo i naivní vnímání dětské literatury jako čehosi neměnného a pohled na dětskou problematiku je cosi, co je nadřazené všem okolním tlakům.

Urbanová (2004, s. 12-13) upozorňuje na problémové okruhy, které uváděly badatele do „metodologického chaosu“, kdy obě literatury podléhaly „integračně-deintegračním tendencím“: „Zabývám-li se současností, nemohu nevidět, že kořeny problémů je nutno hledat již v 19. a 20. století, kdy obrana národní a kulturní identity na Slovensku měla odlišný charakter než v Čechách. Existence společného státu (1918 – 1938, 1945 – 1993) a společné kulturní politiky prosazované institucionálně, v čítankách, ve sdělovacích prostředcích, u příležitostí kulturních a politických jubileí apod. prohlubovaly představu informovanosti, ovšem sdělované nemuselo být vždy sdíleným.“ Nástup tržní ekonomiky otřásl nakladatelskou činností, která byla společná oběma státům. Po vzniku samostatných států, na trh agresivně nastoupily prvky komerční produkce, která daleko přesahovala možnosti teoretiků a kritiků jakkoliv tuto skutečnost popsat a systematicky zkoumat. Vznikla nová nakladatelství, která se více než na kvalitu soustředila na zaplnění mezer na trhu. Nakladatelé přestali mít zájem na publikování některých textů a autorů. Chaotická situace panovala v rámci

samostatných literatur; o vzájemné spolupráci obou literatur nemluvě. „České děti povlovně přestávaly rozumět slovensky psanému textu a nebýt spontánního přijetí slovenských populárních písní, oslaboval by se přímý kontakt se slovenským jazykem“ (Urbanová, 2006, s. 9).

V oblasti obou národních literatur po roce 2000 vznikaly a vznikají na sobě nezávislé práce a konstituje se kvalitní nakladatelská činnost, která je také kriticky reflektována. Lze najít podobnosti obou literatur, které vycházejí z analogických společenských situací. Proto se objevují společná témata, které tuto skutečnost zobrazují. Na druhé straně existují zřejmé odlišnosti. Na Slovensku dochází k propojení národní a náboženské tradice, která se českého čtenáře dotýkala jen okrajově. Stále je možné vnímat určitou asymetrii v informovanosti čtenářů obou literatur, ovšem v rámci odborných vztahů je situace výrazně lepší. Jedná se především o vzájemnou spolupráci vysokoškolských pracovníků a odborníků z Brna, Ostravy, Přerova a Nitry. Svatava Urbanová a Zuzana Stanislavová jsou odbornice, které výrazně přispívají k informovanosti a pochopení vývoje obou literatur pro děti a mládež.

Budeme-li blíže specifikovat společné a rozdílné znaky slovenské a české literatury pro děti a mládež, musíme zmínit několik témat, které se v současnosti objevují a hrají podstatnou roli v budování národních literatur a zároveň přesahů, které formují nejen vzájemné vztahy česko-slovenské, ale i evropské a obecně globální literární skutečnosti.

Slovenská literatura se od devadesátých let 20. století upínala k národní identitě a budování svébytné národní literatury i v rámci literatury pro děti a mládež. Začaly se prosazovat historické národní pověsti a slovanské mýty. Autoři také reflektovali specifickou krásu a jedinečnost slovenské přírody, které se tak staly symbolem regionálních a celonárodních hodnot⁸. Tento trend tak podnítil slovenské autory ke stylizaci folklorních textů. Takovým autorem je například Anton Marec, který vychází ze své zkušenosti z horolezectví horského průvodcovství a práce zachránce ve Vysokých Tatrách a zároveň se obrací k bájím a pověstem Slovenska. Z posledních knih uvedme například *Spišské povesti*, 2004.

V české literatuře naproti tomu zdvihla vlna zájmu o pověsti a legendy německého a židovského folkloru, „sílily prvky demytizační v podobě lexikonů

⁸ V roce 2013 vyšla v Česku podobně orientovaná kniha známého publicisty a geologa Václava Cílka (výtvarný doprovod Renáta Fučíková) *Krajiny domova*, která byla v roce 2014 oceněna Zlatou stuhou.

strašidel, projevoval se zájem o keltskou a severskou folklorní tradici“ (Tamtéž, s. 11). Historická próza v Česku z počátku stagnovala a směřovala spíš k fantasy literatuře. Situace se v posledních letech mění; a to především prací Lucie Seifertové. Její rozměrově velkolepé leporelo *Dějiny udatného českého národa a pár bezvýznamných světových událostí* (v „běžné“ podobě kniha vyšla v roce 2003 a později byla transponována do animovaného seriálu) přitahuje na výstavách mnoho návštěvníků. Stejně tak se popularitě těší její bohatě ilustrované české pověsti a vyprávění o historicky významných osobnostech českých dějin (jmenujme například knihu *Pohádka o Janu Amosu Komenském* z roku 2014)⁹.

Rozdílný pohled lze vysledovat v míře vydávaných autentických materiálů spojených s druhou světovou válkou. Jak píše Urbanová (2004, s. 14-15): „Na Slovensku se mi jeví jako oslabenější. Snad je to ideologickou zátěží Slovenského štátu v letech 1939 – 1945, snad nedůvěrou k preferovaným komunistickým tématům, které byly unifikovány ve své modelovosti a vzorovosti.“ V Česku se zájem čtenářů orientoval na deníky, paměti, zápisky a tematiku Židů a holocaustu.

S nedávnou historií se knihou pro děti vyrovnával spisovatel a výtvarník Petr Sís, žijící v New Yorku. Kniha *Zed' – Jak jsem vyrůstal za železnou oponou* vydaná v roce 2007, byla oceněna Zlatou stuhou (2008) a cenou Kanzelsberger cena čtenářů v soutěži Magnesia Litera (2008).

Od devadesátých let na Slovensku sílil vliv tradiční příslušnosti ke katolické církvi. Z toho důvodu nastala renesance křesťanských témat i v dětské literatuře. Z výrazných osobností zmiňme Milana Rúfusa, jehož poezie pro děti ovšem není prvoplánovou obhajobou křesťanství, ale filozofickou sondou do hodnotového systému člověka s transcendentním a meditativním přesahem. V českém kontextu křesťanská literatura do duchovního světa dětí výrazně nepronikla. Ačkoliv vyšly knihy pro děti a mládež s touto tematikou (včetně ilustrované Bible pro děti), jsou většinou vnímány jako pohádky a verše s hlubším významem. Z poslední doby se v českém kontextu staly poměrně oblíbené knihy Jana Barty, který přirozeným a dětem blízkým jazykem vypráví biblické příběhy (*Další vyprávění nejen pro Teofila*, 2014).

⁹ Bylo by zajímavé srovnat a zhodnotit knihy Lucie Seifertové s neméně známou a kvalitní autorkou knih pro děti a mládež s historickou tematikou Renátou Fučíkovou (*Jan Ámos Komenský: Comenius*, Praha: Práh, 2008).

Kromě již výše zmíněné židovské tematiky nabyly na aktuálnosti témata a pohádkové motivy romského etnika, které v předchozích desetiletích zůstávala nezmapovaná. V českém literárním prostředí pro děti a mládež se objevila kniha Hany Doskočilové *O Mamě Romě a romském pámbíčkově* (2001). „Publikace se zpřesňujícím podtitulem *Dvanáct romských příkázání, jak je svým dětem vypravují romské maminky*, líčí legendární vznik a formování charakteristických rysů romského národa. Mama Roma je pro Romy nejvyšší autorita, to ona vytváří jejich mravní kodex a bdí nad jeho dodržováním“ (Šubrtová, 2011, s. 19). Dalším výrazným počinem je kniha Gejzy Demetera *Ráj na Zemi: Romské pohádky* (2011), kde se umně spojují pohádkové motivy s prvky reálií života z východoslovenské osady. Do češtiny byla ze slovenštiny přeložena kniha Eleny Lackové *Romské pohádky* (slovensky 1992, česky 2002). Na Slovensku se dříve než v Česku začaly objevovat publikace dvojazyčné. „Rozprávkové látky v literárnom podaní rómskych autorov... sa objavujú aj v slovensko-rómskej jazykovej mutácii a okrem toho, že predstavujú spôsob literárnoumeleckej sebarealizácie autorov, obohacujú slovenskú kultúru pre deti a mládež o osobitý, exotický model žánru a prispievajú zároveň k lepšiemu vzájemnému poznávaniu sa majoritného obyvateľstva a minority i k rasovej tolerancii“ (Stanislavová, 2006, s. 19).

Vzájemné vztahy mezi oběma literaturami jsou čím dál výraznější i díky překladatelské činnosti. Můžeme konstatovat, že ve většině případů je překládána kvalitní literatura pro děti a mládež, a to nejen zásluhou literárních teoretiků a badatelů, ale také díky činnosti mezinárodní organizace IBBY (The International Board on Books for Young People)¹⁰, kde má Slovensko i Česko svou dlouholetou sekci. Na Slovensku je to ještě BIBIANA¹¹, která s IBBY úzce souvisí. V rámci těchto sekcí jsou každoročně udělovány ceny a ocenění pro významné počiny v rámci literatury pro děti a mládež, které obraz o vývoji dětské literatury zprostředkovávají.

Pro naši práci je důležitá oblast literatury, která se v obou zemích vyvíjí podobně a potýká se s podobnými problémy, které však souvisí s celkovým vývojem literatury pro děti a mládež a vývojem pohledu na dítě a jeho postavení v současném světě. Tuto část literatury můžeme nazvat společenskou prózou pro děti a mládež a věnujeme jí následující podkapitolu.

¹⁰ Česká sekce IBBY viz.: <http://www.ibby.cz/index.php/ibby-eska-sekce/ceska-sekce-ibby>.

¹¹ <http://www.bibiana.sk/index.php?id=2>

3. 2 Charakteristika společenské literatury pro děti a mládež

„Pojem spoločenská próza pre deti a mládež možno považovať za abstrakciu, pod ktorou sa myslí okruh epiky, špecifikovaný tematicky, poetologicky, i pragmaticky... V intenciách detskej literatúry sa táto charakteristika spoločenskej prózy modifikuje dôraznejším nasmerovaním k špecificky detským či mládežníckym aspektom spoločenského spoluzitia“ (Urbanová, Stanislavová, 2006, s. 115).

Podstatným faktom je predovšetkým vzťah k mimoliterárnej zručnosti, ktorá je oslabená s nižším vekom čtenáře. Aby společenská próza s tematikou dětského života oslovila recipienta díla, musí se v ní objevit několik zásadních znaků, které přijetí díla umožňují. Kromě estetických kvalit díla, je to větší otevřenost vztahu prózy k realitě, téma a poselství díla, forma a kompozice díla a v neposlední řadě objekt a subjekt literární výpovědi. K osobitosti dětské společenské prózy Stanislavová (Tamtéž, s. 115) dodává: „Ak teda uvažujeme o spoločenskej próze pre deti a mládež jako o osobitnom žánrovo-tematickom subsysteme detskej epiky, potom musíme počítať s faktom jeho vnútornej žánrovej rôznorodosti (zahrnuje román, novelu, poviedku, črtu, rozprávanku), ale aj s prítomnosťou integrujúcich príznakov, ktoré sú nositeľom „žánrového“ povedomia o príslušnosti určitého textu do daného podsystému, ktoré teda vytvárajú určitú predstavu o invariante, odlišujúcom celý podsystém od iných podsystémov epiky a ktoré ho umožňujú aspoň približne poetologicky charakterizovať i axiologicky a historicky posudzovať.“

Při vymezení příběhů se společenskou tematikou pro děti a mládež, se pregnantně vyjadřuje Nezkusil (1979, s. 10), kdy za rozhodující rys považuje „prózou zachycený pravděpodobný případ, jehož cílem je seznámit dětského čtenáře se základními modely lidských vztahů ve společnosti, a tak napomáhat orientaci ve světě“. Tento autor myšlenku obecněji rozvíjí a formuluje tak záměr, ke kterému společenská literatura pro děti a mládež směřuje. „Odhaluje (se) vlastně jako specifický druh poznání skutečnosti, zaměřený k tomu, aby v člověku ustavičně obnovoval schopnost poznávat svět spolu s vědomím, že svět poznává proto, aby ho proměňoval, aby zároveň tímto procesem rozvíjel a obohacoval sama sebe a tak na stále vyšších a vyšších

úrovních obnovoval rovnováhu svého subjektu s okolním přírodním a společenským prostředím“ (Nezkusil, 1983, s. 38).

Můstek, kterým dítě vstupuje do příběhu, je obvykle identifikace s hrdinou. Dítě jako stále se vyvíjející individuum je málo vyhraněné ve své vlastní identitě a charakteru, z toho plyne snadnější a výraznější ztotožnění s hrdinou a pokud se text blíží k mimoliterární zkušenosti, je ztotožnění s hrdinou takřka úplné. Následně se motivy příběhu porovnávají s vlastní skutečností a událostmi v životě čtenáře. Nezkusil (1979, s. 11) hovoří o tom, že nutnost výběru těchto reálných faktů, která je „nezbytnou podmínkou vytvoření každé jazykové skutečnosti, byť jakkoli blízké předloze, se pak přenesle do textu jako jistá mezerovitost a nedorečenost, mezi textem a zkušeností vznikne napětí; dítě může do textu promítat i jiná fakta, i svoje představy, popř. přání, proměňuje tedy aktivně určité tematické složky textu“.

Z kontextu plyne, že podstatou dětské společenské prózy epicko-narativní útvar, který se vztahuje k subjektivní a objektivní realitě dítěte. Je šířeji otevřený a čitelnější vůči realitě a jejímu zobrazení. Ačkoliv se může zdát, že je upřednostňován realistický popis, pravdou je, že není potřeba se na něj omezovat. Můžeme potom příběhy rozdělit na reálnou fikci, která napodobuje reálný život, který odpovídá běžné lidské zkušenosti a ireálnou fikci, která může deformovat skutečnost například idealizací, groteskou, parodováním, karikaturou, ale i fantastikou (fantasy, sci-fi atp.) nebo náznakovostí (aluze, symbolizace). Dominantní se ve společenské próze zdá být reálná fikce, ale jak píše Stanislavová (Stanislavová, Urbanová, 2006, s. 116–117): „Ireálna fikcia plní... sice len pomocnú, fakultatívnu rolu, vonkoncom však nie zanedbateľnu ani z hľadiska estetickéj pôsobivosti textu, ani z hľadiska jeho sémantickej bohatosti“.

Není třeba výrazně zdůrazňovat důležitou roli autora literárního díla. Znalost psychologie dítěte, hravost a schopnost vnímat dětský svět je nezbytnou součástí v procesu tvorby. U společenské literatury je zásadní její formující aspekt dětského čtenáře, který vrůstá do společnosti a kultury dospělých. Nelehkým úkolem je zprostředkování pohledu dětského na svět dospělých a naopak. Autor usiluje o srozumitelnost předávání informace o světě, který existuje, který je takový jaký je a zároveň zdůrazňuje hodnoty světa, který není ideální a představuje hodnotový systém, ke kterému by společnost směřovat měla. Rozpor, který autor musí překlenout je nejproblematictější. Jde o filozofický rozměr díla, jehož úskalí spočívá v otevřenosti

vůči pravdě a zároveň nabízí postoje, které z principu nemohou vyznít jako bezvýhodné a tragické.

Vztah mezi světem dospělých a dětí lze tak posuzovat z několika dominantních prvků. První můžeme nazvat rovinou tematickou. Hrdina se nachází v problémové životní situaci, která úzce souvisí s určitým sociálním prostředím. Dětský hrdina je centrem dění a příběh je nazírán z jeho pohledu. Dospělí zde sehrávají pomocnou funkci a hovoříme pak o hrdinovi „referenčním“ nebo „anticipačním“ (Stanislavová, Urbanová, 2006, s. 118).

V druhé rovině rozeznáváme gnozeologickou a ontologickou stránku příběhu. Příběh je reálnější ve svém odkazu k mimojazykové skutečnosti. Nejedná se samozřejmě o mechanický přepis skutečnosti, ale čtenář vnímá určitou modelovost osob, situací, konfliktů a vztahů, se kterými se běžně setkáváme v reálném životě. V této rovině ovšem nacházíme dva směry, kterými se dílo může vyvíjet. V prvním případě se jedná o příběhy, které „životní empirii a životní fakty ikonizují na základě evidentnější analogie, podobnosti epického a mimoepického světa, tedy reálné fikce“ (Tamtéž, s. 118). Druhá linie naproti tomu ikonizuje zkušenost pomocí ireálné fikce. Pro mladší čtenáře se realizuje pomocí pohádkových motivů. Starším čtenářům tuto linie zprostředkovává fantastika, grotesknost nebo jiné stylizace suplující reálné znaky.

Ve třetí rovině sleduje společenská próza pro děti a mládež v její tematicko-žánrovém pohledu specifickou sociálně-životní funkci. Což znamená pomoc dítěti v procesu humanizace, socializace a personalizace. Charakteristické znaky této linie zmiňuje Stanislavová (Tamtéž, s. 119). „Konštantným příznakom je potom úloha umeleckého obrazu stvárniť určité ľudské problémy, charaktery, pocity a vzťahy tak, aby tento obraz bol estetickým poznaním hodnotovej hierarchie určitej ľudskej spoločnosti. Variabilným príznakom, ktorý vedie k hodnotovej diferenciacii spoločenskej prózy pre deti a mládež, je vzájomný vzťah estetickej a pragmatickej funkcie.“

3. 3 Česká a slovenská společenská literatura pro děti a mládež po roce 2000

Většina literárních badatelů literatury pro děti a mládež se shoduje, že žánrová oblast společenské prózy se od devadesátých let 20. století v české a slovenské literatuře výrazně neprosazovala. Z počátku byla jedna z příčin zmiňovaná situace polistopadového vývoje literatury s průvodním jevem zaplavení trhu zahraniční literaturou. Druhou možnou příčinou byl bezpochyby i fakt, že píšící autoři starší generace těžkopádně reagovali na rychlé proměny života dětí a ztvárnění dětství a dospívání odpovídalo realitě let minulých. V posledních letech se objevuje více autorů střední a mladší generace, kteří již dokáží reagovat na proměny doby a hlavně vnímat specifickou dětskou a dospívání v současnosti a adekvátně tuto problematiku literárně uchopit a zpracovat. Hlavně díky těmto autorům se v dětské literatuře objevují nové jevy donedávna tabuizované nebo zcela nové.

Přesto situace není ideální a kvalitní literatura se objevuje sporadicky a má charakter jednotlivých počinů, které pak dlouho přetrvávají, než se objeví další kniha. Ještě se nestalo, že by se na pultech objevilo ve stejnou dobu více nových autorských příběhů domácích autorů, které by zásadně ovlivnily českou nebo slovenskou společenskou prózu. Není potřeba vidět situaci tragicky, ovšem článek Jaroslava Provazníka (2014, s. 21-29) nešetří kritikou na adresu právě české společenské prózy v roce 2013: „Rok 2013 ukázal, že pokud nevyjde nová kniha Ivy Procházkové¹², ... vypadá obraz českých příběhů s reálným dětským hrdinou jako chudý příbuzný ostatních žánrů literatury pro děti a mládež. To věru není příliš optimistické zjištění. Necháme-li stranou sériovou výrobu dívčích románků, zůstanou nám jako reprezentanti toho typu příběhů prózy, které ničím nevybočují z průměru nebo ještě častěji zůstávají pod ním“. Následně zmiňuje knihu Evy Papouškové *Kosprda a Telecí* (2013), kterou hodnotí jako knihu banálních vyprávěnek, které se autorka snaží ozvláštnit humorem. Kniha, jak píše Provazník, jde po povrchu problému¹³, aniž by chápala dětský svět. Stejně tak Provazník kritizuje knihu Petry Braunové *Rošťák Oliver a Marica*

¹² Ivy Procházkové bude věnována podstatnější část v poslední kapitole.

¹³ Kniha sleduje život dvou dětí ve školce, které „trpí“ problémy plynoucími z jejich příjmení.

čarodějnice (2013). Tvrdí sice, že kniha je kultivovanější než kniha Papouškové, ale „vyprávění postrádá osobitější stylizaci a některé pasáže upadají do mírně sentimentálních poloh a v závěru do násilné a falešně vyznívající idyličnosti“ (Provazník, 2013, s. 29). Autor stati dále ještě zmiňuje další dvě známé autorky (Ivona Březinová, Daniela Krolupperová), ale ani v jejich případě nešetří kritikou.

Najít ideální rovnováhu mezi tím, co sdělujeme a způsob, jakým lze takové sdělení vyjádřit není ve společenské literatuře pro děti a mládež jednoduché. Autorova citlivost vůči dětské psychice a zobrazovanému tématu žádá erudovanost, talent, hravost atp. Z toho vyplívá kolísavá kvalita knih. Přesto v uplynulých letech vyšlo několik knih se společenskou tematikou pro děti, které zatím nelze kanonizovat (k tomu je potřeba delší časový odstup), ale rozhodně budou tvořit významnou skupinu v historii české a slovenské společenské literatury pro děti a mládež. V následujících podkapitolách vybereme několik autorů, u kterých zaznamenáváme významný posun ve vnímání současné společenské prózy pro děti a mládež. Výčet rozhodně není úplný, představuje různorodou tematiku a možné způsoby zpracování společensky závažných témat.

3. 3. 1. Česká společenská literatura pro děti a mládež po roce 2000

Výrazným počinem se stala trilogie Ivony Březinové *Holky na vodítku* (*Jmenuji se Martina* 2001, *Jmenuji se Alice* 2002, *Jmenuji se Ester*, 2002). Jedná se o knihy, ve kterých se otevřeně hovoří o nástrahách současných patologických společenských jevů, jako je anorexie, gamblerství, drogy atd. Autorka těžila z návštěv léčeben, kde mluvila s pacientkami a stáže v Drop in centru. Příklon k etopedické tematice zahrnující psychologické, sociální a výchovné problémy odhaluje závažnost sdělení a řadí tak trilogii Březinové k typu literatury, jejichž adresáty nejsou jen dívky, ale také rodiče, pedagogové a psychologové, kteří se patologickými jevy ve společnosti zabývají.

Ivan Binar je autorem, který se zabývá začleněním jedince do společnosti, hledáním místa v rodině a užším společenství. *Bibiana píská na prsty* (2009) je knihou, kterou bychom mohli zařadit do výše zmíněné ireálné prózy, kde se hrdinka s handicapem dostává do pohádkového světa plného fantazie.

Stálíci dětské prózy, jejíž knihy jsou vždy netrpělivě očekávány a doposud opravdu byly zárukou vysoké kvality, je Iva Procházková. Svatava Urbanová věnovala této autorce samostatnou monografii *Dialogy Ivy Procházkové* (2012), kde najdeme

podrobný rozbor autorčiných knih pro děti a mládež. Společenskou prózu Procházkové nelze jednoduše shrnout do několika vět, přesto částečnou charakteristiku čteme v Urbanové *Dialozích Ivy Procházkové* (2012, s. 21). „Celá řada příběhů vyprávěných Ivou Procházkovou má vnitřní potenciál založený na narativní sémantice, opírá se o sílu vztahů, takže jevy nabývají na dalších významech, stávají se součástí emocionálního prožívání. Každý životní cíl je podle ní dosažitelný, když o něj hrdina soustavně usiluje. Procházková se nevyhýbá závažným tématům (třeba selhání sociálních rolí dospělých, problému dvojnictví, vydávání se za někoho, kým člověk není), dotýká se ožehavých témat, například tematizuje problematiku konzumnosti, globalizace, ekologie, připomínají se důsledky, které s sebou přináší život v individualizované, médií a digitalizací ovládané společnosti. Má smysl pro propojení reálného (fenomenologického) a imaginárního (konceptuálního) obrazu a to jí dovoluje, aby všední události z reálného světa (třeba nedostatek času rodičů být s dětmi) naplnila novým, třeba obrazným obsahem. Partnery dětských hrdinů se tak mohou stát reálně existující postavy (*Pět minut před večeří*, *Středa nám chutná*, vymyšlené bytosti (*Eliáš a babička z vajíčka*), zvířata (*Hlavní výhra*), přírodní jevy (*Kam zmizela Rebarbora?*) aj. Při konstituování epického světa pro děti a mládež se opírá o přirozenou kvalitu dětství, a tím je radost z aktivního osvojení světa, ze hry, smíchu, protože humor a optimistický poměr ke světu je životadárný, důležitý je vztah k živým tvorům.“ Společenská témata se výrazně projeví v jejích dalších románech, např. *Myši patří do nebe... ale jenom na skok*. (2006), *Nazí* (2009), *Uzly a pomeranče* (2011).

Společenské téma je také součástí románu *Perlorodky* (2005) Jiřího Stránského. Zobrazil dobro a zlo ve společnosti jako krajní meze, které personifikoval. Román vznikl na základě Stránského zkušeností z normalizačních let. Hlavní hrdina se setkává s dvěma polohami světa – svět dětského domova, odkud utíká a svět skautů, kteří se ho ujmou. Perly jsou v druhém plánu příběhu, plného dobrodružství a napětí, symbolem schopnosti zrodit charakter v lidech tehdejší doby.

Kvalitním titulem se na scéně společenské literatury pro děti a mládež zapsal autor Pavel Brycz, který se tak stal dalším autorem mladší generace, který se nejdříve literárně prosadil knihami pro dospělé čtenáře. Bryczovy pohádkové příběhy *Dětský zvěřinec* (2008) má fantaskní ráz. Děti se proměňují ve zvířata na základě jejich chování nebo chování svého okolí. Proměna je důsledkem rodinného nebo výchovného

problému, kdy rodiče nemají čas na své dítě nebo ho příliš rozmazlují, zmíněna je problematika nahrazování lásky materiálními prostředky. „Je zřejmé, že tyto příběhy jsou metaforické, neboť autor skrze konkrétní příběh odkazuje k obecnějším problémům. Mnohdy je jejich řešení a s ním spojená náprava (proměna zvířat zpět v děti) až překvapivě jednoduchá. Řešení spočívá převážně v obnovení důvěry, v naslouchání jeden druhému, v stanovení potřebných mantinelů a pravidel. V těchto pasážích má kniha zjevně mnohvrstevnatý ráz: primárně je adresována dětem, ovšem ve své podstatě také jejich rodičům. Rodičům se zde totiž dostává návodu, jak se příště vyvarovat chyb, aby k dalším proměnám nemuselo docházet“ (Šubrtová, 2011, s. 254).

Martina Skala představila knihu, která se zabývá ekologickými problémy a ochranou životního prostředí. *Medvídek Kuma. Nevšední putování na severní pól* (2009) je příběh, který sleduje výchovné poučení k ochraně životního prostředí. „Martina Skala předložila dětem příběh s tendencí. Výchovné ponaučení ukrývá v pohádkových strukturách textu, kladnou odezvu informativní roviny příběhu ztraktivňuje situační a jazyková komika, vtipné slovní obraty, humor a především ilustrace, prozrazující čtenáři stejný, a přece nejen dokreslující příběh. Medvídek Kuma je knihou obrázkovou, dílem, v němž slovo a obraz vládou stejným dílem naléhavosti sdělení, vyjádřeného epickou šíří i zkratkou a prozrazujícího v obou kódech smysl pro dynamičnost děje i lyrickou výpověď o pocitech, které náleží člověku i zvířeti“ (Sieglová, online, cit. 21. 01. 2015).

3. 3. 2 Slovenská společenská literatura pro děti a mládež po roce 2000

Jak už bylo řečeno, poměrně dlouho se od devadesátých let minulého století čekalo na kvalitní společenskou prózu pro děti a mládež. Úspěšným projektem se stalo každoroční vypisování soutěže nakladatelství Perfekt o autorskou povídku roku. Z přijatých prací odborná porota, ale i učitelé a děti vybírají nejlepší díla, která nakladatelství vydává v souborné antologii. Proto můžeme tvrdit, že současný svět dětí systematicky zachycují antologie, *Poletíme za dúhou 1* (2005), *Poletíme za dúhou 2* (2006), *Anjelik vo vysokej tráve* (2007), *Trapoška* (2008), *Izba snov* (2009), *Všetky pekné baby sú blondýnky* (2010), *Adela, neopovaž sa!* (2011), *Brata si musíš vychovať* (2012) a zatím poslední soubor *Skejťácke tenisky* (2013).

Ve společenské próze pro děti a mládež převažují ve slovenské literatuře příběhy s referenčním hrdinou, tedy s postavou, která je věkově, zájmy, životní zkušeností podobná adresátovi knihy. Výhodou těchto referenčních příběhů je atraktivním, jazykově blízkým způsobem zprostředkovat čtenáři knihy i závažná psychosociální témata.

Tímto způsobem prezentovala své příběhy známá autorka Toňa Revajová. *Denis a jeho sestry* (2007), *Johanka v Zapadáčiku* (2012), *Zlom väz, Johanka!* (2012), *Tvoja Johanka* (2014) jsou knihy, které s humorem načrtávají pohled na současné problémy a starosti dětí předpubertálního věku.

Problém šikany a agresivity dětí je motivem knihy Romana Brata *Môj anjel sa vie biť* (2007, česky 2014), „v ktorej aj zásluhou naračnej perspektívy založenej na sebauvypovedi a sebareflexii rozprávačadokázal presvedčivo, akoby zvnútra vyjadriť ťaživosť situácie šikanovaného a zároveň na základe dětského videnia a vyjadrovania vážnosť problému primeranou mierou nadsázky nadľahčiť“ (Stanislavová, 2012, s. 20).

Další významnou autorkou knih pro děti a mládež je Gabriela Futová, která v příbězích dokáže nenásilně a zábavnou formou podat výchovný záměr a důležitou roli rodinných vztahů. V prózách *Dokonalá Klára* (2008) a *Brata musíš poslúchať* (2011) se Futová zaměřila na rozmazlené dítě v rodině.

Dospívání se v současné slovenské literatuře pro děti a mládež objevilo v příbězích více autorů, ale stejně jako v české literatuře, kvalita je kolísavá. Z poslední doby jmenujme debutanta v dětské literatuře Juraje Šebestu. *Keď sa pes smeje* (2008, česky 2011) a *Venussha. Ťažký týždeň* (2011, česky 2013) jsou díla, která bychom respektive mohli charakterizovat jako prózu pro chlapce a dívčí román. Jak píše Stanislavová (Tamtéž, s. 22): „Inšpiratívnosť týchto románov v obsahovej rovině spočíva vo voľbe a komponovaní tematizovaných problémov tak, aby vytvorili referenčný a zároveň symbolický obraz o existenčných i psychosociálnych problémoch štandardnej rodiny v mestskom paneláku, ktorá je modelom vajatania dnešného človeka medzi hmotou (nevyhnutnosťou zabezpečiť si najzákladnejšie existenčné podmienky) a duchovnosťou (potrebou sebarealizácie v intelektuálnej sfére)“.

Gabriela Futová a Roman Brat spoločne realizovali román pro dospívající s názvem *Chlapci padli z višne, dievčatá z jahody* (2010), který volně navazuje na *Zmätené dvojčky zo slepej uličky. Neobyčajné postrehy dvoch obyčajných školákov*.

(2008). Oba autoři inovativně zavedli do příběhu rodový aspekt. Stejný problém dospívajících v příběhu sledují jednou z dívčí perspektivy (Gabriela Futová) a podruhé z pohledu chlapce (Roman Brat). Prizmatem dvojího pohledu se snaží poukázat na odlišně rodové vnímání sourozeneckých vztahů, život v rodině a ve škole, kamarádství, lásku a také morální problémy jako šikanování, drogy, rasové předsudky atd.

Sociální aspekt se autoři snaží zachytit v prózách, kdy se sami autoři vrací do dětských let. Na základě vlastních vzpomínek (především z totalitního režimu) polemizují se současností a odkrývají tak základní společenské hodnoty. Tím, že je autor skrytý za osobou dětského vypravěče, hrůznost totality a odosobnění mezilidských vztahů vytváří emotivně intenzivnější sdělení. K tomuto typu prózy řadíme knihy Ľuba Dobrovoda *Ja malkáč. Román smutno-srandovinový* (2007) a *Ja veľkáč. Román necenzurovaný, asi ma zabijú* (2008) a Ireny Brežné *Na slepačích krídlach* (2007).

4 HRDINA S HANDICAPEM V SOUČASNÉ ČESKÉ A SLOVENSKÉ LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ

4. 1 Hrdina s handicapem – možnost ztvárnění?

Hrdina – literární postava je důležitou složkou syžetu¹⁴ literárního díla. Kolem literární postavy se organizují všechny události vyprávění a zároveň skrz ní vstupuje čtenář do díla, do prostoru vyprávění, aby přejal autorovo myšlenkové nebo mravní poselství. „Zvláště ve vztahu k literárnímu hrdinovi si musíme uvědomit, že nikde jinde než právě v literatuře dětí a mládeže není literární obraz tak intenzivně přijímán jako odraz vlastní životní situace a klíč k této situaci, nikde jinde se nesetkáváme s tak silným očekáváním, že hrdina pomůže čtenáři překonávat obtíže zrání, pomůže zpřehlednit složitou situaci mezilidských vztahů a usnadní postupnou integraci do těchto vztahů“ (Chaloupka, Nezkusil, 1979, s. 82-83). Takové očekávání splňuje hrdina imitativního příběhu, kde čtenář rozpoznává sám sebe jakoby zvenci a může si tak uvědomit vlastní existenci a vlastní význam. Přenesením povahových vlastností hrdiny imitativního příběhu na zvíře vzniká zvířecí hrdina, od kterého čtenář snadněji přijímá ponaučení, protože je mu citově blízký a jeho vlastnosti jsou jednodušejí identifikovatelné. Nejlépe zde rozpoznáváme pohádkový příběh.

Pokud je realizována složitější struktura syžetu, která má odraz v reálné skutečnosti, často pak nabývá podoby fantastiky a sci-fi příběhů. Čtenář se identifikuje s hrdinou pro jeho zřejmé vlastnosti. Problémem, který nalézáme v absolutní identifikaci, spočívá v idealizaci hrdiny a jeho nadpozemských schopnostech, které jsou pro čtenáře nedosažitelné. Ačkoliv se jedná o přitažlivé a čtivé příběhy, jsou velmi často schematizované a zkreslují skutečnost.

Hrdina referenční je nejtypičtějším hrdinou společenské prózy. V příběhu pak cítíme, že autor se snaží co nejvíce se přiblížit hrdinovi a vnímá jej jako rovnocenného partnera, který se aktivně podílí na vlastním vývoji. Jedná se o příběhy, kde hrdina zažívá běžné životní situace, žije v běžných životních podmínkách. V příběhu se často

¹⁴ Syžet zahrnuje všechny tematické složky, tj. děj, postavy, vypravěče a prostředí, označuje konkrétní způsob jejich uspořádání, postihuje jejich systém, kompoziční jednotu (Toman, 1992, s. 24).

nabízí konflikt, který si žádá řešení. Recipient příběhu pak zkušenost hrdiny porovnává s vlastní zkušeností a problém řeší společně s hrdinou. Na základě odkazu díla je čtenář nucen přemýšlet a druhotně pak měnit své postoje a chování. Někdy bývá příběh nedořečen a je na čtenáři, aby jej domyslel.

Od devadesátých let 20. století se v literatuře pro děti a mládež výrazněji prosazují společenské problémy a hrdina, který je jimi přímo ovlivněn. Hrdina se dostává do přímé konfrontace s tíživou situací, které buď čelí, nebo je do ní vtažen a stává se její obětí. Jedná se o typy hrdinů, které jsme přiřadili do společenské prózy pro děti a mládež. Často bývá takový hrdina stigmatizován a tvoří tak typ hrdiny, kterého nazýváme outsiderem.

Zde narážíme na problém, který současná literatura pro děti a mládež řeší. Kým vlastně hrdina s postižením je? Ačkoliv je odpověď nasnadě – hrdina s postižením může být kterýmkoli s uvedených typů – stále v příbězích figuruje jako postava, která má především nějaký typ postižení, které je zdůrazňováno a tvoří hlavní téma příběhu. Problém musí být formulován jinak. Ovšem stejně tak musíme správně referovat o postižení nejen v literární teorii, ale i v kterékoli jiné teoretické disciplíně. Zůstaňme však v literatuře pro děti a mládež; sociálně-politickou situaci jsme mapovali v předchozích kapitolách.

Šubrtová (2003, s. 29) například, ač ne přímo, dává postavu s postižením do souvislosti s fenoménem outsiderství: „V souvislosti s tematickou detabuizací na počátku 90. let 20. století začala česká literatura pro mládež reflektovat problematiku, která v jiných národních literaturách zdomácněla již od 60. let: otázky mentálního, fyzického, sociálního i kulturního handicapu... Postava s handicapem se v této literární produkci částečně překrývá s postavou outsidera, ten však není tak vyhraněně stigmatizován“.

Jestli se v jiných literaturách podařilo téma detabuizovat již dříve, než v Česku nebo Slovensku, bohužel nehraje velkou roli. V rozvinutých státech byla 2. polovina 20. století stejně ovlivňována institucionální politikou přístupu k handicapovaným. Až na samém konci 20. století a hlavně na začátku 21. století hovoříme o proměně paradigmatu vůči lidem s postižením, kdy hovoříme o deinstitucionalizaci směrem k integrativní a inkluzivní politice. Je samozřejmě nepopíratelným faktem, že v 70. a 80. letech v tehdejší Československu byla problematika handicapu záměrně na okraji

společnosti, aby byl obraz státní ideologie co nejideálnější a do ideálu socialistické společnosti rozhodně nepatřily osoby s handicapem. Lidé s postižením de facto zmizeli z veřejného prostoru, oddělení od „zdravých“. Z toho důvodu se také zobrazení handicapovaných v knihách pro děti a mládež objevovalo jen sporadicky.

Jak již bylo řečeno, od 90. let 20. století se handicap stává tématem, které otevírá pole pro změny ve společnosti a tím i působení v dětské literatuře. Způsob, kterým je hrdina s postižením zobrazován, bohužel v drtivé většině neodpovídá záměru současné koncepce vidění takového člověka, tj. jako člověka bez příznaků.

Autoři knih pro děti stojí před nelehkým úkolem. Jak si řekneme v rozboru jednotlivých knih, zobrazování hrdiny s postižením je pro autory jako balancování na hraně, kdy je postižení zmíněno jako cosi, co v důsledku vyznívá buď jako banální, nepodstatná věc nebo postava sklouzává do outsiderské pozice, na které je příběh vystavěný. Jedná se o tvůrčí konflikt, který se v současné literatuře pro děti a mládež objevuje více či méně stále a málokterý autor takovou konfrontaci zvládne.

Abychom českým a slovenským autorům nekřivdili, můžeme nahlédnout do zahraničí, kde otázku handicapu v dětské literatuře řeší otevřeněji již delší dobu. Bohužel ani zde nenajdeme zásadní rozdíl v zobrazení literárního hrdiny s postižením. Knih je samozřejmě víc, ale příběhy trpí podobnými, ne-li stejnými „nemocemi“ jako příběhy naší produkce.

Jak vyplývá z názvu jednoho z mnoha článků o zobrazení hrdiny v současné americké literatuře pro děti a mládež, problematika dokonce ustrnula na určitém schématu, který zřejmě vyhovuje jak autorům, tak intaktní společnosti, která příběhy dětem předkládá. Autor svůj příspěvek nazval „Továrna na výrobu postižení: Vytváření „rozdílů“ pomocí knih pro děti“¹⁵ (Solis, 2004), což odkazuje k bezradnosti, neschopnosti a setrvávání v mechanismech, které se jednoduše osvědčují jako přijatelné; přijatelné pro lidi bez postižení.

Jak jsme již naznačili, zobrazení jedince s postižením v příbězích pro děti a mládež je, jak se zdá, nefunkční. Otázka tedy není: Kým je (nebo by měl být) hrdina s postižením? Otázka zní: Lze vůbec postižení zobrazit tak, aby bylo pravdivé a správné?

¹⁵ Orig. Text: The Disabilitymaking Factory: Manufacturing „Differences“ through Children's Books

Vyjdeme-li z Lyotardovy (1993, s. 97) myšlenky, co je míněno postmoderním, dojdeme k zjednodušené definici, že za postmoderní je pokládána nedůvěřivost vůči metanarativním příběhům. Metanarací Lyotard rozumí velký příběh, který dává legitimitu a ustanovuje všechny složky dané kultury, kterou tím odlišuje od jiných kultur. Lyotard (Tamtéž, s. 41) tuto legitimitu ještě více specifikuje, když říká: „Legitimitost je tedy ... zajišťována silou narativního dispozitivu: ten překrývá celou mnohost větných čeledí a možných promluvových žánrů, zahrnuje v sobě všechna jména; je vždy aktualizovatelný a je takovým odevždy; ve své diachroničnosti a parachroničnosti zajišťuje vládu nad časem a tedy nad životem a smrtí. Příběh je autorita sama. Stvrzuje určité nenarušitelné „my“, mimo něž existují pouze různé „oni“.“ Zároveň, ale Lyotard podotýká, že organizace metanarativů existujících v západním moderním světě, je zcela protikladná klasickým velkým příběhům ustavujících původní kultury. V západních kulturách se ustavuje vědomí jakési univerzální příběhovosti, ve které jde o překonání specifických kulturních identit ve prospěch univerzální občanské identity. Ostatně podobnou myšlenku univerzálnosti v sobě obsahuje Jungovo archetypální kolektivní nevědomí nadřazené specifickým kulturním strukturám.

Ať již vnímáme metanarativní struktury specificky či univerzálně, je zřejmé, že velký příběh je v přímém spojení s pohádkovými příběhy a příběhy z nich odvozených. „Především... lidové historky vyprávějí o tom, co lze označit jako pozitivní nebo negativní formy vzdělání..., to znamená o úspěších nebo nezdarech, v které vyúsťuje úsilí hrdinů, a tyto úspěchy nebo tyto nezdary buďto dávají nebo nedávají příslušnou legitimitu institucím dané společnosti (funkce mýtů), anebo představují pozitivní nebo negativní modely (šťastné nebo nešťastné hrdiny) integrace do existujících institucí (legendy, pohádky)“ (Lyotard, 1993, s. 121). Tím narace ustanovuje to neměnné a stále v dané společnosti. Na druhé straně narativní forma, na rozdíl od diskurzivní řeči vědy, je schopna určité plurality a v rámci společenství ji lze aktualizovat.

Jakým způsobem tedy můžeme postižení zakomponovat do narace příběhů, aby vyznívalo správně? „Na základě postmoderní teorie můžeme potvrdit, že jakákoliv umělecká nebo lingvistická interpretace postižení pouze zdůrazňuje neefektivnost individuálního vnímání, ale také neměří (a ani nemůže) úroveň přiblížení k realitě. Z důvodů různých a synchronních pohledů na postižení, se postižení stává

nezobrazitelné jako... metanarativ“¹⁶ (Solis, online, cit. 5. 02. 2015). „Krizi zobrazitelnosti“ Solis vidí jako problém společenské debaty a sociální interpretace.

Z předchozího zatím plyne, že narace jako součást velkého příběhu je pro zobrazení handicapu neschůdná, ale víme, že je možné příběh aktualizovat, pokud společnost získá dostatek impulzů z různých stran, aby příběh aktualizovala. Odkud však získat informace k aktualizaci? Lyotard předkládá teorii, že společnost v postmoderní době kvůli technologickému pokroku ztratila povědomí o obsahu pojmů věda a vědění. Věda je odvozená z pojmu vědění, ale v přetechnizovaném světě se tyto dva pojmy od sebe oddělily. „Dopad těchto technologických proměn na vědění musí být, zdá se, značný. Vědění je nebo bude jimi ovlivněno ve svých dvou základních funkcích, kterými jsou výzkum a předávání znalostí“ (Lyotard, 1993, s. 100). Vliv oddělení těchto dvou podstatných stránek života má citelný dopad právě na oblast handicapu a jeho zobrazení v literatuře pro děti a mládež.

Kritikové vědy z několika disciplín (sociologie, filozofie, antropologie a historie) upozorňují na fakt, že věda je sociální proces a proto je vědecká znalost vyráběna (Solis, online, cit. 5. 02. 2015). Ze stejného důvodu je postižení vnímáno jako vědecký konstrukt, který odpovídá medicínskému (vědeckému) modelu a v tomto ohledu postižení asociuje nemoc, neschopnost, oslabení atd. Takový model je přebírán mnoha institucemi (politickými, ekonomickými a také školskými) a tím se stává faktem a pravdou.

Zaměříme-li se nyní na problém ztvárnění literárního hrdiny s postižením, získáme přibližný obraz problematičnosti jeho zachycení. Předpokládejme nejjednodušší formu sdělení v literárním díle, která je tvořena triádou: autor, sdělované, adresát. Předem odmítneme možnost, že by autor příběhu byl neinformovaný v rámci tématu postižení. Ovšem to, co má být sděleno, je ovlivněno vědeckým přístupem, který je společenským faktem. Tudíž sdělované je nutně viděno optikou, která neodpovídá realitě a pravdivosti zobrazení postižení. A adresát, tedy dětský recipient, je neinformovaný. Z toho plyne zásadní problém, který Solis (Tamtéž) vysvětluje již

¹⁶ Orig. text: „Based on postmodern theory, any artistic or linguistic rendition of disability only highlights the ineffectiveness of individual perceptions, but it does not, and could not, in any way gauge the level of approximation to reality. Due to multiple and synchronous perspectives over disability, disability becomes unrepresentable as a ... metanarrative.“

názvem své práce, kdy ač nechceme, vyrábíme obraz postižení jako sociální konstrukt vědy a nikoliv vědění, které je a vždy bylo součástí narativu.

Změna, která ve vnímání postižení nastane, je ovšem záležitostí dlouhodobější. Z toho důvodu Solis (Tamtéž) zdůrazňuje potřebu číst knihy o handicapovaných tak, aby recipient díla rozpoznal, kde je chyba. Obrací se proto především na erudované učitele, kteří knihy s dětmi ve školách přečtou a kriticky zhodnotí.

4. 2 Vybrané tituly s hrdinou s postižením vydané po roce 2000

V rámci lepší organizace kapitoly, budeme knihy hodnotit na základě ztvárněného typu postižení.¹⁷

4. 2. 1 Hrdina se somatickým postižením

V roce 2013 vyšel na Slovensku zatím poslední sborník povídek „Literárnej súťaže o detskú poviedku“. Povídka, která získala hlavní cenu (Cena dieťaťa), dala také název celé sbírce a je zároveň povídkou, která zobrazuje hrdinu s tělesným postižením.

Skejťácke tenisky napsala Viera Babaríková a na velmi malém prostoru se pustila do problematiky tělesného a mentálního postižení a integrace dětí do běžných škol.

Příběh hrdiny Rišo začíná v novém prostředí města, kam se rodina přestěhovala kvůli škole, kde je integrovaná třída. (Motiv stěhování jako nového začátku je v současné literatuře pro děti a mládež oblíbeným a často opakovaným motivem.) Rišo po blíže nespecifikované nehodě používá vozík. Seznamuje se s mentálně postiženým chlapcem Samem, který s ním, jak se od rodičů dozvídá, bude chodit do stejné třídy. Rišo je nejdříve skutečností šokován. Myslí si, že ho rodiče podvedli. Nevěří tomu, že by on, s nadprůměrným IQ, mohl chodit do školy s mentálně postiženým chlapcem, kterého odmítá a zprvu si z něj dělá legraci. V závěru povídky se díky bezelstnosti a otevřené přátelskosti Sama, oba chlapci spřátelí.

V povídce je zajímavých několik motivů. Rišo kompenzuje své postižení neustálou touhou po nakupování „skejťáckých“ tenisek. „Už jeho jedenáste. Nikto z partie nemá ani polovicu, tým si bol istý. Vybral si super značku DC. Starožitné

¹⁷ Je zřejmé, že přesně tento typ dělení nadále poukazuje na stereotypní vnímání postižení. Autor je si chyby vědom (více viz.: kapitola 4.1).

Adidasy dnes nosia už len vidiečania na okopávanie mrkvy“ (Babaríková, 2013, s. 9). Parta, ktorou zmiňuje, jsou kamarádi z facebooku, ktorí jezdí na skateboardu. Anonymita, ktorou facebook nabízi, Rišo využíva k poprení zmeny, ktorá jeho postižením nastala. „Jeho facebookoví skejťácki kamoši ho nikdy nevideli a netušia, že na skejte nikdy nestál a ani nebude“ (Tamtéž, s. 14). Sociálna sieť jsou v tomto prípade podstatnou rekvizitou, ktorá určuje lživou identitu hlavného hrdiny, ktorý se viditeľne s novou situáci doposud nevyrovnal. Na druhou stranu takevé chováni odpovídá realitě většiny adolescentů současnosti, proto ztvárnění Riši vyznívá opravdově a reálně.

Rodiče si neví s Rišou rady a jejich jednání mu vadí. „Od havárie sa k nemu každý správa ako k baleniu vajec, len aby sa ho, nebudaj, niečím nedotkli, len aby mu vo všetkom ulahodili“ (Babaríková, 2013, s. 14). Až teprve Samo dáva Rišovi možnosť nahliednuť vlastný postih reálne a mení tím postoj k sobe samému. „Prstami pevne zovrel rámy kolies svojho invalidného vozíka tak, až mu obeleli hánky a zrak mu padol na nohy obuté v skvelých teniskách, bezvládne položené na opierke vozíka. V hlave mal chaos... A tento nešťastník si dovoľuje tváriť sa, že je všetko tak, jako má byť, že vozík je normálka a takto si môžu užít kopec srandy. Naozaj neuveriteľné“ (Tamtéž, s. 14).

Jazyk, ktorý Rišo používa, odpovídá adolescentnému rejstříku slov. Používa hovorovou a nespisovnou slovenštinu, což přispívá k životnosti hrdiny. Problémem by v recepci díla mohla být až příliš častá hanlivá pojmenování mentálního postižení jako např. „retardovaný“ (s. 10), „dutý“ (s. 10), „Stupid Sam“ (s. 11), ...školy pre retardov...“ (s. 11), ...pozerat' na retardovaného Sama...“ (s. 12), „Samo s IQ vypchatej žaby...“ (s. 12), „tľk“ (s. 13), „ty génus“ (s. 13). Potom by mohlo vyznění příběhu dopadnout možná dobře pro Rišu s tělesným postižením, ovšem nikoliv pro Sama, který je nadále vnímán stereotypně a přijatý druhým chlapcem bez mentálního postižení jen z důvodu vlastní nevyrovnanosti. A tím, že neznáme další osud obou chlapců v integrované třídě, mohli bychom se v extrémním případě domnívat, že oba chlapci jsou odkázáni svými postiženími jen sami na sebe, protože prizmatem stereotypního vnímání si „postižený může porozumět jen s dalším postiženým“.

Ne zcela ideálnímu vyznění napovídá i reakce šolačky na tuto povídku: „Veľmi sa mi páčila táto poviedka, lebo bola písaná zo života. Rišo hovoril svoje pocity a nad všetko mal rád skejtovanie, aj keď bol na vozíčku. Toto ma veľmi dojalo“ (Husárová in

Gocníková ed., 2013, s. 162). Jak jsme konstatovali v předchozích kapitolách, vyznění příběhu by rozhodně nemělo evokovat soucit, dojetí a nereálné představy o hrdinech.

Knihu povídek v roce 2012 představila osvědčená slovenská autorka Jana Bodnárová. Povídka *Psy*, která se objevila již v roce 2005 samostatně v antologii vítězných povídek nakladatelství Perfekt, *Poletíme za dúhou 1*, je i součástí tohoto nového souboru s názvem *13*. Povídka *Psy* je dalším dílem, které se dotýká problematiky hrdiny s tělesným postižením.

Příběh začíná nástupem hlavního hrdiny a jeho sestry do nové školy v novém městě (!). Text je psán formou deníku, kde hlavní hrdina zachycuje podstatné zážitky dne především ze života ve škole. Tělesné postižení chlapce je jím samým popisováno takto: „Ako keby som mohol za to, aký som sa narodil. Že mám jednu nohu kratšiu a tenkú ako zápalka“ (Bodnárová, 2012, s. 24). Z deníkového zápisu víme, že má zřejmě špatné zkušenosti z reakcí okolí na své postižení. „Som zvedavý, aké meno dajú mne. Čaptoš. Krivá noha. Krivák“ (Tamtéž, s. 22).

Z úvodních vět je zřejmé, že autorka „obsadila“ hlavního hrdinu do defenzivní role utlačovaného a postižením poznamenaného chlapce, který svým handicapem trpí. Trpí nejen svou nedostatečností, ale také neschopností pomoci své vlastní sestře v boji proti uzurpátorovi, který je se svojí „smečkou“ oba šikanuje. Sestru za to, že je pihatá, jeho za tělesné postižení. „Ohol som hlavu jako osol. Pretože ja som osol! Som taký niktoš, čo nevie obrániť ani seba, ani sestru!“ (Tamtéž, s. 24).

Podstatou příběhu je gradace šikany. „Tužil som to! S Adelkou začali. Dnes pokračovali so mnou. „Hej, Kripel, nechod' mi viac do cesty!“ povedal mi na dvore ten, čo napodobňuje zbíjačku, a skočil predo mňa. Moje meno na tejto škole bude teda určite Kripel“... Ten s hlasom zbíjačky dnes vymyslel hru na poľovačku. Chalani sa rozdelili na dve skupiny. Akože na dve svorky psov. Najprv mala jedna svorka naháňať druhú. Potom ten chalan zbíjačka navrhol, aby naháňali mňa. „to bude väčšia sranda. Kripel je tiež taký pes. Lenže iba taká zdochlina!“ povedal... Nieкто mi podložil nohu. Keď som ležal na zemi, naozaj ma začali hrýzt. Do ramien, do predlaktia. Roztrhli mi nohavice a hrýzli ma do lýtok“ (Tamtéž, s. 24-26). Chlapec raději doma nic neříká, aby nevyděsil mladší sestru a nerozzlobil matku. Chlapcova útěcha spočívá v idealizované popisovaných vzpomínkách na předchozí bydliště, kde měli zahradu, a ve větvích

poslouchal hlasy ptáků. V představách si stejně tak idealizuje svého otce, který je v chlapcových očích neohroženým námořníkem plavícím se na zaoceánské lodi a zároveň představuje autoritu, která vyřeší jeho potíže. Postava otce je samozřejmě smyšlená a z příběhu je zřejmé, že otec se nikdy neobjeví. Závěr knihy tvoří zápis v deníku, kdy si chlapec představuje sám sebe jako zdravého (!). „Bude sa mi snívať, že mám obe nohy zdravé a silné. Že to nie ja, ale tá svorka uteká predou mnou. Lebo ja som vlastne silný čierny kôň. Cválam. Slobodný. Strašne mocný. A nič ma už nezastaví...“ (Bodnárová, 2012, s. 26).

Hlavní hrdina žije v tíživých sociálních podmínkách (matka se přestěhovala za lepší práci; z práce se vrací unavená; bolí jí záda tak, že pláče...), stará se o sestru, nemá otce, je handicapovaný a šikanovaný. Kombinace, která není sice reálně nemožná, ovšem v příběhu působí příliš devastujícím dojmem. Zoufalá atmosféra jen umocňuje výsledný dojem, který nemá daleko k lacinému vyústění. Recipient díla by měl cítit lítost, soucit a utrpení hlavního hrdiny, aby se vyburcoval k myšlence, že tohle by on nikdy nedopustil.

Bohužel, jediný stálý dojem, který povídka ve čtenáři zanechá, je potvrzení stereotypního vnímání lidí s postižením; člověk s postižením je slabý, nemocný a neschopný člověk, který potřebuje ochranu před vnějším světem, kterému sám bez pomoci silných a zdravých nedokáže čelit.

Knihou *Kluk a pes* z roku 2011 se autorka Ivona Březinová pustila nejen do problematiky tělesného postižení, ale také se objevuje téma zrakového postižení a výcvik asistenčního psa.

Hlavním hrdinou příběhu je „třeták“ Julin, který nastupuje do nového ročníku školy. Tato skutečnost je zmíněna hlavně z důvodu postupující nemoci, která Julina nutí používat vozík místo berlí, které ještě v druhé třídě používal. Asistenční pes, César, je jistě dobrou volbou k vybudování příběhu pro děti; zvyšuje atraktivnost, aniž by příběh devalvovala nefunkčním sentimentem a zároveň nabízí letmý pohled do světa výcviku asistenčních psů. César v knize „hovoří“ také. Graficky je řeč Césara odlišena kurzivou. Césarovy zážitky ze školy pro asistenční psy a jeho pohled na svět lidí vtipně doplňují Julinovy příběhy. Předností příběhu je vztah Julina a Césara jako dvou rovnocenných partnerů, aniž by byl jeden na druhém závislý.

Šubrtová (online, cit. 2. 02.2015) v recenzi na knihu píše: „Březinová rozvíjí nelehké téma handicapu citlivě, bez sentimentu a s osvobozujícím humorem. Julin je se svým postižením smířen, vozík mu kompenzuje fyzickou nedostatečnost, ale stává se rovněž přirozenou rekvizitou dětských her. César je Julinovi důležitou oporou na cestě k samostatnosti a v rodinném mikroprostoru je mu vyhrazeno místo rovnoprávného člena, jenž je Julinovi blízko jako sourozenec“. S tímto hodnocením nelze nesouhlasit. Březinová umně poukazuje na denní starosti člověka s postižením, aniž by na ně dávala větší důraz, než je nezbytně nutné. „Julku! Večeře!“ ozvalo se z kuchyně. Julin dojel ke dveřím, ale z vozíku se mu obtížně sahalo na kliku. „Mami? Otevřeš mi?“ Maminka otevřela dveře a Julin zajel až ke stolu. Dával si pozor, aby do něj nedrcnul. Nerad by rozlil hrnečky s čajem jako minule.“ (Březinová, 2011, s. 12). Někdy Březinová použije vtipnou vsuvku, aby sdělila s postižením související informaci: „Césarovi se zdálo o hovínku, které se nedalo zahrabat. Dost ho to zlobilo, ale ani ve spánku neopomněl prohřívat Julinovy věčně ztuhlé nohy“ (Tamtéž, s. 13).

Jak nepatříčně může vyznít reakce okolí na člověka s postižením, dokázala Březinová popsat v části, kdy Julin závodí se svými kamarády v parku, kdo zajede nejlepší čas na jeho elektrickém vozíku. V zápale boje a touhou vyhrát Julin nezvládne řízení vozíku a převrátí se. „Od nedalekých laviček se najednou ozval vysoký jekot. Jakási paní volala o pomoc a s holí nad hlavou se blížila k Julinovi. „Chudáčku ubohej, co ti to udělali? Kdo tě tu, nebožátko, nechal takhle samotného? Ty lidi by potřebovali...“ „Nejsem žádný chudáček ubohej,“ vyštěkl na ni zuřivě Julin. „Nikdo mi nic neudělal a jsem tady se spoustou kamarádů. Jen jsem se vyklopil, no bůže“ (Tamtéž, s. 19 -20). Autorka ale nenechává epizodu vyznít do prázdna; chce zdůraznit, že závod byl pro hlavního hrdinu to nejdůležitější a prohra opravdovým důvodem ke vzteku, nikoliv jeho postižení. „Dobrý, kámo?“ poklekl k němu Mirek a rozepnul mu pás, zatímco ostatní stavěli vozík na kola. „Já jo,“ zahučel Julin a nenápadně si otřel tvář. „Ale vozejk je momentálně mimo. Vybili jste mi baterku, volové...“ (Tamtéž, s. 20).

Příběh dívky Míly s těžkým zrakovým postižením (nespecifikované) je epizodou v Julinově příběhu. Šubrtová ve výše zmíněné recenzi považuje tuto zápletku za slabinu prózy, neboť charakter postavy je jen letmo nastíněný a málo propracovaný. Je pravda, že Březinová do celkem uzavřeného komorního příběhu zakomponovala více zápletek, které mohou působit příliš zkratkovitě. Na druhou stranu, každá zápleтка je provázaná

s postavou Julina a Césara, kteří nastolené situace řeší. Stejně tak i v příběhu Míly, Julin získá zprávu v děravém tenisáku, kde je napsáno: „Ahoj! Nevím, kdo jsi, protože netuším, ke komu se můj vzkaz dostane. Ale pokud máš rád psy, jsi kamarád. Mám spoustu problémů. A hlavně mám hrozný strach. Jmenuji se Míla“ (Tamtéž, s. 26). Vzkaz se k Julinovi dostal záměnou tenisových míčů ve škole pro asistenční psy, kde je cvičen i vodící pes Míly. Julin s kamarády pátrají po majiteli, získají emailovou adresu a na konci příběhu se s Mílou seznamují. „Ahoj! Já jsem Míla. Miluška, ale Míla je lepší. Je mi dvanáct. Po úrazu nevidím a mám ze všeho strach. Ale už to brzy bude lepší. Dostanu vodícího psa Alfu. Za měsíc dělá zkoušky. A taky jsem dostala notebook s hlasovým výstupem. Čte všechno, co je na obrazovce. Váš vzkaz mi přečetla maminka...“ (Tamtéž, s. 30-31). „Mílo, míváš ještě někdy strach?“ napadlo Julina. „Víš, jak jsi tehdy psala vzkaz do tenisáku.“ „Strach? Ani ne. Mám přece Alfu,“ nastavila Míla ruku a vzápětí pohladila chlupatou psí hlavu“ (Tamtéž, s. 53).

Příběh Míly je opravdu epizodický a možná dětský recipient nemusí pochopit motivaci k napsání vzkazu a strach dívky. Ale neurčitost pocitů, která provází poúrazové postižení, odpovídá chování a jednání dívky, která se pomalu smiřuje s novou realitou. Pocit bezpečí ji postupně dodává asistenční pes a kontakt se světem pomocí speciálního počítače.

Březinová dokázala do příběhu vložit mnoho informací o realitě postižení a kompenzačních pomůckách, aniž by podlehla moralizování nebo didaktizování.

Próza Ivana Binara *Bibiana píská na prsty* (2009) je pohádkověji laděným příběhem s hrdinou s postižením. Přesněji řečeno, reálný příběh se střídá s pohádkovým vyprávěním, jehož hlavní protagonistkou je Bibiana. V reálném světě Bibiana používá invalidní vozík, v pohádkovém se pohybuje bez problémů, dokonce je schopná neskutečně vysoko skákat a létat.

Binarova próza je výborně promyšlená a opakovaným čtením může čtenář odhalovat další skryté významy, které se do příběhu promítají. Binar obklopuje Bibianu postavami, které asociují jiné pohádky nebo příběhy. Jeníček a Mařenka, kamarádi Bibiany v reálném světě, se neustále hlavní hrdince ztrácejí, když musí odejít domů, nebo si jdou hrát ven. Do Bibianina reálného světa tak proniká známá pohádková zápleтка a Binar tak přirozeně propojuje svět reálný a pohádkový. Stejně tak působí

loutkové divadlo, jehož postavy a kulisy slouží Bibianině babičce k vyprávění pohádky o hloupém Honzovi, do jehož příběhu Bibiana vstoupí.

Hlavní hrdinka příběhu používá invalidní vozík poté, co společně s rodiči havarovala v autě. Oba rodiče zemřeli a ona teď žije sama se svou babičkou. Ačkoliv došlo k dopravní nehodě, v příběhu se i nadále operuje s nebezpečím nehody na silnici (babička pracuje jako messenger a jezdí na silném motocyklu). Binar opět předvedl skvělou práci, když konfrontoval autonehodu rodičů silnou motorkou a motorkářským zjevem babičky. „Má na sobě černou koženou kombinézu, černé kožené rukavice, černé kožené šněrovací boty do půlky lýtek... Babička si nasadí oranžovou přilbu, nakopne kawasaki a je v trapu. Je stokrát rychlejší než státní pošta. Je rychlá jako blesk řízený vysílačkou“ (Binar, 2009, s. 4). Jedná se spíše o podvědomé uvědomění si ambivalence efektu dopravní nehody, kdy k nehodě může dojít, avšak nemusí způsobit doživotní trauma. A Bibiana se opravdu o babičku nebojí.

V jistém ohledu by se mohlo zdát, že babička tvoří jakousi paralelu pohybu k „nehybnosti“ hlavní protagonistky, ale vzhledem k Binarově práci s asociacemi se kontrastní ztvárnění nehodí. Spíše hledejme společné znaky. Binar si s vtipem pohrál s generačním rozdílem, který stereotypně přisuzuje starým lidem invalidní vozík a mladým naopak rychlé, těžko ovladatelné stroje. Jednoduše popsal situaci, kdy je tato představa zcestná a nemá opodstatnění.

A zmiňme ještě jeden Binarův obdivuhodný „trik“ s podvědomím, který nás ale nejvíce a nejpodstatněji přibližuje k problematice vnímání člověka s postižením. Stačí si položit otázku, která nás napadne při prvních stránkách textu: Kdo je v příběhu „divnější“ postava? Bibiana na vozíku nebo babička na kawasaki? Zcela jistě „zvíťzí“ babička. Recipient se pod Binarovým „vedením“ dozvídá, že na člověku s vozíkem není nic tak divného, co by ho mělo odlišovat od ostatních bez vozíku.

Binar hrdinčino postižení ale nijak nezlehčuje ani nezjednodušuje. Postižení popisuje jako fakt, který je nezměnitelný. „A to už je napořád?“ zeptala se babičky jednou po divadle Mařenka. „Bibiana nebude už nikdy běhat?“ „Nebude. To by se musel stát zázrak,“ povzdechla si babička. „Já bych moc chtěl, aby se ten zázrak stal,“ řekl Jeníček. „Jenže zázraky se stávají jenom v pohádkách,“ řekla babička. „S tím už nende (sic) nic dělat“ (Tamtéž, s. 9). Binar zmínkou o zázracích posouvá příběh do pohádkového prostředí, kde je možné všechno. Bibianin návrat z pohádkového snu ji

ale nijak netraumatizuje. Se svým postižením se vyrovnává dobře a ví, že už chodit nebude. Pohádkové snění má na ní osvobozující a terapeutický účinek, který jí posiluje. Ve snu je to totiž ona, kdo je hybatelem věcí, kdo ovlivňuje jednání a chování lidí kolem ní, kdo pomáhá ostatním. V reálném světě je její pohyb zatím omezený, ale to, že se naučila pískat na prsty, jak to umí babička a jak to uměl její táta, tímto malým úspěchem se dokázala přenést do světa fantazie. Ale hlavně, v reálném světě, o sobě dala hlasitě vědět.

Binarova schopnost dívat se na svět dětskýma očima prokázal, když Mařenka nakreslila Bibianu s dlouhýma nohama v krásných střevíčkách. Nakreslila ji tak, protože přesně takhle Mařenka Bibianu vidí. „Ve vozičku u stolu seděla Bibiana, hlavu měla položenou na Mařenčině kresbě princezny v růžových šatech, s nesmírně dlouhýma nohama, které sahají až na spodní okraj papíru, sotva se tam ještě vejdou křišťálové střevíčky; ve zlatých vlasech má zlatou korunku plnou drahokamů... A může se frčet rovnou na královskou hostinu. Bibiana spala a ze sna se usmívala“ (Binar, 2009, s. 88).

Autentickou zkušenost člověka s postižením zachytila v románu *Pozorovatelka* (2007) spisovatelka Petra Braunová. Společně s Braunovou vystupuje jako spoluautorka Leny Payerové. Jedná se o pseudonym (vlastním jménem Lenka Dvořáková) dívky, která je také hlavní hrdinkou příběhu. Ačkoliv se jedná o fiktivní příběh, pocity, zážitky, postřehy a úvahy hlavní hrdinky jsou založené na autentické zkušenosti člověka s handicapem. Hlavní hrdinka (Natálie) má od narození tělesné postižení, který ji nutí používat invalidní vozík. Diagnóza je z medicínského hlediska stanovena přesně. Jedná se o mozkovou obrnu (DMO), specifikovanou jako spastickou kvadruparézu. Jedná se o nejtěžší formu postižení obou horních a dolních končetin, přičemž se mohou přidružovat další postižení. U Natálie je to například problém s mimickými svaly a výslovností. Často se může objevit i mentální retardace různého stupně. Natálie je ale velmi inteligentní děvče a příběh začíná v době, kdy nastupuje v novém městě do gymnázia.

Děj je vyprávěn nejen z pohledu hlavní hrdinky, ale z různých perspektiv několika postav v blízkosti Natálie. Nejzajímavější jsou pasáže, kdy situaci, kterou prožívá Natálie, vzápětí popisuje druhá postava ze svého pohledu. Děj tak postupuje čtivě a dynamicky kupředu. Slabinou prózy je přesycenost vedlejšími příběhy postav,

kteří sice tvoří zajímavou sondu do soukromých životů aktérů, kteří se pohybují v blízkosti Natálie (matka, bratr, mladší sestra), ale chybějící celkový autorský náhled působí dojmem neukončenosti a nedotaženosti díla. Některé pasáže navíc obsahují postupy psaní typických pro konzumní literaturu, které tak dílo přibližují k dívčímu románu nevalné kvality. Těchto pasáží je v románu naštěstí málo a celkové vyznění napravuje autentická výpověď hlavní hrdinky.

Natálie (Lenka?) zdůrazňuje několik významných faktů, které hráli a hrají roli v sebehodnocení a vnímání vlastní osoby jako osoby s postižením. Objevíme především lásku a vděčnost (většinou nevyřčenou) k vlastní matce, která je Natálii neustále po boku. „A nebolí mě o tom“ (o postižení) „mluvit, protože jsem na takové otázky zvyklá od narození. Nikdo mi neříkal, že o sobě mluvit nemám. Nikdo mě neučil, abych tohle téma vypouštěla. I za to jsem mámě vděčná“ (Braunová, Payerová, 2007, s. 86). „To se neboj. Mně máloco vadí, i když třeba moje tělo říká opak.“ „Jak jsi toho docílila?“ „Máminou výchovou...“ (Tamtéž, s. 197). „A na kom jsi závislá ty?“ „Na mámě. Brutálně...“ (Tamtéž, s. 269).

Natálie žije ve společné domácnosti s matkou, bratrem a mladší sestrou (otec rodinu opustil, když zjistil, že Natálie má tělesné postižení). I na jejich pomoci je závislá. Petr, její starší bratr je vykreslený jako běžný středoškolák, který má rád hezké dívky a motorky. Starost a zabezpečení jejich potřeb je pro něj samozřejmé a prioritní, ale je zároveň realista a chce mít i svůj vlastní soukromý život, proto je ve svém jednání naprosto pragmatický. „Petr mi znalecky zkoumá zápěstí, a přestože nechci, vyhrknou mi slzy. Bolest je nesnesitelná. Snažím se kvůli Elišce mluvit zvesela. Takže ne do knihovny, ale do nemocnice.“ „Do prdele,“ zopakuje hluše Petr. Je bílý jako stěna. I když ví, že žalovat rozhodně nebudu, vadí mu, že tenhle pád způsobil svou neochotou. „Ale vezmeš si na sebe něco jinýho,“ řekne nekompromisně, což mi v tuhle chvíli, kdy jsem mohla skončit mnohem dál než na vozíku, přišlo směšný. Nechtěla jsem ale svého velebratra dál rozčilovat. Pracně mě vytlačil zpátky do bytu. „Tohle je úděsný,“ jediným pohybem ze mě stáhl oblíbené světlemodré tričko s nápisem Sweets. Ruka bolí jako blázen, rozhodnu se však bratrově marnivosti vyhovět. „Taky by ti máma mohla koupit novou podprsenku,“ ucedil vztek, když mi navlíkal černou košili“ (Tamtéž, s. 148-149). „Pospíchám, slyšíš? Dělej!“ Petr držel Natálii pevně za ruce. Seděl před záchodem na zemi, hlavu opřenou o zed'. „Snažím se. Vážně se snažím.“ „Krucinál, proč to všem

holkám tak trvá! Všimla sis, že pánský hajzly jsou prázdný na rozdíl od těch ženských, na který se stojí fronty? Dělej.“ „Když na mě budeš takhle řvát, víš, že to nepůjde.“ „Už bude půl. Fakt jsi hrozná...“ (Tamtéž, s. 93).

Petr je ale velmi citlivý na reakce okolí vůči Natálii. Stále se učí, jak se chovat a reagovat na negativní projevy lidí a zároveň má problém tolerovat jejich netoleranci vůči lidem s postižením. „Jedinej koho si pamatuju, je taková šílená troska na vozíku, která sedí bohužel vedle mě,“ ušklíbala se Kristina... To že se Petr zastavil a mlčel, ji rozesmálo. Zatřásla s ním... „Asi bych zešílela, kdybych porodila takový dítě“... „Tobě je blbě?“ Kristina se zastavila. Petr výrazně zbledl. „Co bys dělala, kdyby se ti narodilo takový dítě?“ „Mně by se takový dítě nikdy nenarodilo.“... Mlčel. Bylo mu čím dál hůř... Jsem srab. Proč mi to vadí? Co je mi do jejich názorů? Proč mě zajímá, jestli by si nechala postižený dítě, nebo ne?“ (Braunová, Payerová, s. 108-111). „Když ho máma nabádala, aby klukům vysvětlil, jak to s jeho sestrou vypadá, určitě nemyslela, aby vysvětlení bylo doprovázeno ranami pěstí. Ale desetiletý Petr rychle nabyl zkušenosti, že je to vysvětlení naprosto nejrychlejší... Petr velmi brzy instinktivně pochopil, že Natálie má hrůzu zůstat někde sama, a tak ji s sebou vláčel všude... Stala se členem party proti vůli většiny. Zvykli si však na ni a časem jí sami utírali pusy...“ (Tamtéž, s. 144-145).

Braunová problematiku člověka s postižením popisuje z pohledu více generací a věkových kategorií. Slovy Natáliiny matky nám zprostředkuje názor tchyně: „Jak jednou podotkla tchyně, nemůžu se divit, když jsem mu porodila zkaženou dceru... Porodila jsem zkaženou dceru a zatvrzele jsem odmítala dát ji do ústavu. V životě bych neřekla, že takový názor můžou vyslovit lidi, kteří se chlubí červeným diplomem“ (Tamtéž, s. 22). Odlišným viděním se projevuje jednání mladší sestry Elišky, ve kterém se spojuje přirozenost dítěte od malička zvyklého na svou sestru a nejistota, která plyne z reakcí okolí. „Taky máte ve třídě samý blbečky?“ pofňukávala mi na rameni... „Docela to jde,“ řekla jsem. „I když tam nikoho neznám, byli na mě hnusný.“... Tak co se stalo,“ řekla jsem do tmy pokoje. „Posmívali se.“ Aha. Tak to je jasný. Ale pro jistotu ji nechám mluvit. „Tobě se posmívali?“ Eliška chvíli mlčela, pak tiše zamumlala: „Ne, tobě.“ (Tamtéž, s. 85).

Autorky zakomponovaly do příběhu zápletku, kdy se setkají dva lidé s postižením; každý s jinou životní zkušeností, jiným názorem na svět a zároveň

odlišným charakterem. Je opravdová škoda, že pouze naznačily dané téma, protože setkání Martina a Natálie lze považovat za nosnou myšlenku, která by si zasloužila prostor a hlubší analýzu aspoň ze strany Leny Payerové. Jednou ze stereotypních představ lidí bez postižení je, že lidé s postižením si spolu nejlépe rozumí, sdílejí svůj handicap a komunita postižených je pro ně ideálním prostředím. O chybnosti takového předsudku referují také autorky díla, stejně jako o rozdílnosti životních postojů u lidí s vrozeným postižením a získaným.

Natálie, která žije s postižením už od narození, potkává na gymnáziu Martina, který nemůže chodit po dopravní nehodě. „... Mně moje zkroucený pařáty nevadí.“ „To jsi snad jediná holka na světě, který nevadí, že nemá hezký nohy.“ „Možná proto, že nikdy nebyly hezký.“... „Mám svoje tělo prostě ráda. Tobě by se taky ulevilo, kdyby sis ty svoje párátko zamiloval.“... „No a proč bys tedy nechtěla normálně fungovat teď?“ „Neumím si to představit, možná bych byla v extázi, ale nejspíš by mi to vzalo všechny moje možnosti.“ „Cože?“... „Je to nepochopitelný, víd'. Například bych už nebyla takový exota neměla možnost si věci vybojovávat.“ „Ale měla bys přece možnost normálně žít! Šla bys nahoru! Kdežto já jsem sletěl na dno!“ „To nemá cenu řešit, v tomhle si nikdy nebudeme schopný rozumět.“... Martin téměř vybuchl: „Takže tobě vlastně to, že trčíš na káře, vyhovuje?“ „Mně určitě, myslím, že kdybych chodit začala, bylo by mi stejně jako tobě, když jsi chodit přestal.“ Martin chvíli mlčel, než ucedil: „Tvoje názory jsou fakt scestný“ (Braunová, Payerová, 2007, s. 168-170).

Absurdně zní rozhovor Natálie s Martinem, kdy Martin nerozumí, proč Natálie nechodí do klubu, kde se setkávají vozíčkáři. „A jak to tak říkáš, ten klub mi zavání ghettem.“ „Co máš proti vozíčkářům?“ „Nic.“... „Tak proč mezi ně nechceš chodit?“ „...nesnáším, když okolí nažene jeden druh lidí do jednoho místa a myslí si, že v tom mikrosvětě budou spokojení. Tam tedy patřit nechci.“ „A nezdá se ti to nefér vůči těm lidem, který tam jsou takhle nahnáný a nemůžou nic dělat?“ „Jo. To přiznávám.“... „Uvědomuješ si, že máš nejspíš velkou kliku, že se o tebe rodina postarala?“ „Ty ji máš ale taky, tak nemoralizuj.“ „Jo, zapomeň na klub. Takovýho slabocha a sobce tam nepotřebujeme. Tvoje sociální inteligence je pod nulou“ (Tamtéž, s. 171-172).

Pasáže, kdy Natálie popisuje sama sebe, jsou zřejmě nejvýraznější autentickou výpovědí spoluautorky díla: „Popsat sebe samu vyžaduje jistě notnou dávku objektivitu. Mé okolí o mně má mnohdy opodstatněné mínění...“ (Tamtéž, s. 183).

K doplnění literatury, kde se vyskytuje téma tělesného postižení, zmiňme knihu pro mladší dětské čtenáře, *Jak byla vosa Marcelka ráda, že je* z roku 2005 (2. vydání: 2012) od autora Michala Čunderleho, která se stala předlohou pro divadelní představení a televizní večerníček. Kniha je pohádkovým vyprávěním o vose Marcelce, která nemá křídla a létá v invalidním letadélku. Se svými komářími kamarády zažívá hravá a vtipná dobrodružství.

Pohádkově laděná je také kniha slovenského prozaika Jána Uličianského *Veveričky* z roku 2008, kde vystupuje tělesně postižený chlapec na vozíku Vincek, který se skamarádí s veverkou Veronkou. V Oříškových lázních spolu prožívají dobrodružství, kdy se jejich přátelství prohlubuje a stává se tak lékem na problémy, které je trápí.

V roce 2013 se objevilo také 2. vydání knihy *Šimsa* od Hany Doskočilové (1. vydání: 1999). Oblíbená, pěkně napsaná kniha o chlapci Šimsovi, který po havárii, kdy zemřeli jeho rodiče, zůstal s dědečkem, který je na vozíku.

4. 2. 2 Hrdina s mentálním postižením

Donedávna se zdálo, že hrdina s mentálním postižením bude spíš doménou literatury pro dospělé.¹⁸ Tato tematika je literárně zřejmě nejnáročněji zpracovatelnou oblastí postižení. Knihy, které byly doposud vydány, bychom mohli rozdělit do tří skupin. Jednu skupinu tvoří knihy, kde mentálně postižený jedinec tvoří vedlejší postavu příběhu. Druhou skupinou jsou knihy, v nichž podstatnou roli představují prarodiče hlavního hrdiny, kteří trpí převážně Alzheimerovou chorobou. A třetí skupinu tvoří autoři, kteří mají mentální postižení a jejich neintencionálně zaměřená literatura pro děti a mládež obsahuje autobiografické prvky.

V již zmíněné knize povídek 13 (2012) Jany Bodnárové najdeme povídku s názvem *Kamarátka, ktorá počuje i pavúkov*. Bodnárová v povídkách dokazuje svou

¹⁸ Z knih z poslední doby jmenujme např.: Haddon, M. *Podivný případ se psem* (2003), Tále, S. *Kniha o cintoníne* (slovensky: 2000) v češtině vyšla kniha pod názvem *Kniha o hřbitově* (2004), Sokolov, S. *Škola pro hlupáky* (2006), Ambjørnsen, I. *Elling. Pokrevní bratři* (2006), Brauns, A. *Pestrostíni a netopýři: Můj život v jiném světě* (2011) atd. Ze starších titulů jmenujme dnes již klasické romány např.: Kesey, K. *Přelet nad kukaččím hnízdem*, Steinbeck, J: *O myších a lidech* atd.

schopnost navodit na velmi malém prostoru určitou atmosféru a náladu, která provází celý příběh.

Třináctiletá Petra se přistěhuje do domu, ve kterém bydlí stejně stará vypravěčka Tamara. Ta o Petru nejeví zájem a vyhýbá se jí. „Niečo na tom neznámom dievčati bolo čudné. Nevieľm to presne vysvetliť, ale pripadalo mi, že má pohyby jako nejaká bába. Dokonca sa mi videlo, že sa sliní, a vôbec, že je nejaké divné... Správalo sa fakt čudne“ (Bodnárová, 2012, s. 42).

Tamara z počátku popisuje Petru nelichotivým způsobem, ale Bodnárová čtenáře dokáže zaujmout tajemnou atmosférou obestírající Petru natolik, že nepůsobí vůbec rušivě. Od babičky Tamary se čtenáři dostane dalšího popisu Petry. „Vraj je, chudinka, mišuge. Taká popletená. Trošku mentálne zaostalá. Preto chodí do zvláštnej školy. Dnes na chodníku pozdĺž domu nakreslila pavúkov v zástupe. A možno je vynimočná! Takíto ľudia zvyknú byť nadaní. Inakšie ako my ostatní!“ (Bodnárová, 2012, s. 43). Pokud by zůstalo jen u popisu mentálního postižení a docházky do zvláštní školy, byla by charakteristika banální a stereotypní. Věta, že nakreslila pavouky po celé délce domu, ale vrací zpět do hry onu tajemnost, která Petru provází. Babička pak dodává, že lidé jako ona jsou nějakým jiným způsobem nadaní. Z několika vět tak složíme dohromady několik protichůdných postojů, které nás nutí dál přemýšlet. V tomto směru bychom knihu doporučili zřejmě mládeži a dospělým čtenářům; mladého čtenáře by názorová nejasnost a vyznění promluvy mohlo odradit. Dívky se po několika zvláštních setkáních spřátelí. Příběhu, který se po celou dobu drží na vysoké úrovni, ublížil překotný a poněkud lacině vyznívající konec, který nemá daleko k dojemnému happy endu, „... Petra mi v tom momente pripadala ako stratené mača, ktoré treba chrániť“ (Tamtéž, s. 45-46).

V knize 13 Jany Bodnárové najdeme také příběh, který řeší vztah třináctileté Sáry a její babičky s Alzheimerovou chorobou. Vyprávění se odehrává v noci, kdy se Sára probudí a vidí svou babičku u okna, jak kouká do zahrady. Jak už bylo řečeno, Bodnárové tvůrčí schopnost vyvolat jedinečnou a imaginativní atmosféru příběhu patří mezi nesporné kvality jejích děl. I zde autorka vytvořila kulisy příběhu, které realitu spojují se snem a vzpomínky s přítomností. Pohled hlavní hrdinky je významnou generační výpovědí. Babička představuje člověka, jehož identita je sice narušena

nemocí, ale zároveň probouzí vzpomínky, které zobrazují důležité úseky života Sára, které společně prožily. Bodnárová tak zdůraznila nezastupitelnou úlohu prarodiče jako důležitého zprostředkovatele zkušenosti a moudrosti.

Když se Sára probouzí ze svého dětského snu, a uvidí u okna svojí babičku, jsme rázem vtaženi do světa jiného „snu“, fantastického a pohádkového. „Bola to iba babička. Stála bez pohnutia a pozerala do nočnej záhrady. V mesačnom svetle, v dlhej nočnej košeli a so strapatými vlasmi vyzerala ako stará víla“ (Tamtéž, s. 49).

Sára se o babičku umí postarat. Nechce, aby probudily mámu, obléká ji, aby neprochladla, hladí ji po vlasech, aby se uklidnila; dělá přesně to, co babička Sáře, když byla malá. Role se obrátily, přesto cítíme, že Sářina starost není pouhou povinností. Babička ztělesňuje chvíle štěstí, lásky a radosti, za které je Sára vděčná a chce si je nejen stále připomínat, ale vrátit je i babičce. Nemoc, která „maže“ babiččinu paměť je všudypřítomná, ale Sářiny vzpomínky působí jako pohádkové kouzlo, zaříkadlo, které nemoc zahání. Bodnárová tak v díle zachytila ontologický rozměr bytí a myšlenku, která zdůrazňuje podstatné hodnoty života a člověka.

Iva Procházková je v české literatuře pro děti a mládež¹⁹ fenoménem. Její knihy se vyznačují důkladným promyšlením tématu a zpracování syžetu. Dává důraz na vykreslení identity a charakteru postav, jejichž názory a vidění světa se v průběhu vyprávění proměňují a vyvíjejí v důsledku mezilidských vztahů a vlastní sebereflexe. Procházková volí problematiku života jedince, jehož vývoj trpí pod tíhou takřka neřešitelných situací, přesto je vyústění příběhu zásadně ovlivňováno smyslem pro morálku a etiku. Urbanová, která Procházkové věnovala monografii, píše (2012, s. 16): „Procházková zachycuje, co se podílí na bytí, děláni a věděni člověka, a to... v širokém věkovém rozpětí. Bere v úvahu, co se považuje v běžném životě za obvyklé, avšak připouští výjimečnost, náhodu, nečekanost osudových setkání, ctí jedinečnost, zvláštnost, individuálnost, respektuje deficit, ať již tělesné, v podobě handicapu, nebo paměťové“.

V knize *Uzly a pomeranče* (2011) se Procházková pustila také do problematiky člověka s mentálním postižením, ačkoliv se nejedná o hlavní motiv díla. Ema, která má

¹⁹ Procházková je stejně tak oceňovanou autorkou v Německu a Rakousku. Do Rakouska emigrovala v roce 1983. Své knihy často vydává nejdříve v němčině, až s několikaletým zpožděním jsou přeloženy do češtiny. Dnes žije opět v Česku.

lehké mentální postižení, vystupuje po boku svého bratra Darka, hlavního hrdiny románu. Sourozencům zemře nečekaně maminka a otec, který se nedokáže se ztrátou manželky vyrovnat a navíc nemůže sehnat zaměstnání, propadá alkoholu. Darek se tak stává nejdůležitější osobou v Emině světě a přejímá za ní zodpovědnost.

Procházková používá, a to nejen v tomto díle, kontrastů k zdůraznění určitých významových sdělení. I ve vztahu k sestře můžeme u Dereka sledovat ambivalentní, emočně prožívané postoje, které čtenář vnímá jak v přímém jednání se sestrou, tak v projekci myšlenkových pochodů. „Za pár minut bude Ema stát před školou, natahovat krk a otáčet hlavu zprava doleva jako slepice, která vyhlíží sousto. Poskytovala Hugovi a dalším dětem nevyčerpatelný zdroj obveselení... Vždycky, když Darek slyšel jejich pokřikování, praly se v něm dva pocity. *Zatni jim tipec! Naklepni je! Rozbij jim hubu!* radil mu ten první, divoký, který se dostavil takřka okamžitě. Druhý pocit přicházel pomaleji, byla v něm únava a rozmrzelost. Zlost na Emu. Jako by nemohla normálně stát a čekat!“ (Procházková, 2011, s. 8).

Procházková ale zároveň dokáže přesvědčivě popsat Darkovu odpovědnost, spolehlivost a starostlivost o sestru, která ho potřebuje. „Strach, že přijde pozdě, že zmeškal, že se jeho vinou sestře něco stane, ho opouštěl jen zřídkakdy“ (Tamtéž, s. 9). Darkova odpovědnost za sestru je přirozená, bere ji automaticky, přesto si náročnost úkolu v jeho věku máme možnost uvědomit společně s ním. „Darkovi se ulevilo. Emina přítomnost pro něj byla bezmála neodmyslitelná. Chodila všude, kam on, a dělala všechno s ním, ani si to už neuvědomoval. Ale pokaždé, když se jí nakrátko zbavil, bylo to slastné. V takových chvílích zakoušel stejně intenzivní pocit volnosti jako v první den prázdnin“ (Tamtéž, s. 36).

Stejně tak přesvědčivě Procházková vykreslila vztah Darka k sestře z hlediska obecného vztahu k lidem s postižením. Ze souvislostí poznáváme, že přirozenost Darkova chování vychází z především z láskyplného vztahu matky k Emě, než zemřela. Darek o své mamince nepochybuje, znamená pro něj morální posilu a autoritu, jejímž příkladem se řídí i po její smrti. I Darek se snaží vystupovat autoritativně, samozřejmě leckdy naivně a neurvale, což nás nijak nepřekvapí vzhledem k jeho věku a nedostatku zkušeností. Přesto nás přesvědčí o tom, že jedná správně. Ačkoliv jsou lidé okolo něj a jeho sestry dospělí, jejich chování je vůči Emě nekorektní, což Derek citlivě a jednoznačně rozeznává. „...vtom mu učitelka Paterová položila ruku na rameno. „Moc

jsme ráno plakali,“ zašeptala mu soucitně zezadu do ucha. Když mluvila o Emě, nasazovala truchlivý tón a mluvila v první osobě množného čísla. Obojí bylo Darkovi protivné... Darek věděl, že se jí věnuje víc než ostatním dětem, ale stejně ho něco v učitelčině chování popuzovalo. Podceňovala Emu. Chtěla po ní věci, které by zvládl i šimpanz. Myslela si to, co všichni v Poseku: že je Ema debilní. Nikdy by to slovo neřekla, protože ho považovala za urážlivé, ale její přehnaná shovívavost urážela zrovna tak“ (Tamtéž, s. 10-11).

Naučený ochranný reflex vůči Emě, vyvolává v Darkovi defenzivní postoj a je odhodlaný bránit svou sestru a otce jako svou rodinu za každou cenu. Takové situace ho staví do složité a náročné role dospělého, kterou otec nezvládá plnit. Jeho statečnost a „chlapská“ čest, která ho staromilsky nutí postarat se o rodinu, Procházková popsala v epizodě, kdy za ním do školy přijde žena z Centra rodinné péče. „Mluvila jsem i s paní učitelkou Paterovou. Moc tě chválila.“ „Mě? Za co?“ „Prý se o sestřičku výborně staráš.“ Darek rozpačitě škubl rameny. Nedokázal na pochvalu jaksepatří zareagovat a kromě toho mu vadilo slovo *výborně*. Choval se k Emě, jak uměl. Nepotřeboval, aby mu za to někdo dával známky... „... i když ne ze všech stran se jí dostává takové podpory jako od tebe.“ „O kom mluvíte?“ zeptal se. „Vím, že to váš otec nemá lehké...“ „... „Táta se neopíjí!“ vyhrkl Darek... „Viděla jste ho někdy nameteného?“ „Já ne, ale viděli ho jiní. Nejenom v hospodě a nejenom večer.“ „Věříte tomu, co vám kdo bonzne?“ „... „Chci pro tebe a pro Emu to nejlepší. Dobře víš, že naše Centrum nabízí vedle finanční pomoci i pečovatelskou službu“... Darek vstal. „Vy jste se zbláznila,“ řekl... „Ani mě, ani Emu nikam neodvlečete,“ prohlásil krátce a jasně. „Na to zapomeňte... „Co vy víte o Emině úrovni?“ zasmál se Derek jízlivě. „Chcete ji posuzovat jenom podle toho, jak načmárá výkres?“ „Ne, to rozhodně ne.“ „Tak o co vám jde?“ vyjel na ni už s neskryvanou zlostí. „Náhodou se ve spoustě věcí zlepšila! Měla byste ji vidět, jak se stará o králíky! Jak jezdí na koni! Jak zpívá, když jí k tomu foukám na harmoniku! Sama sbírá vajíčka a sama si před zrcadlem udělá úplně rovnou pěšinku! To je podle vás málo? Vy prostě hledáte jenom chyby, nic pozitivního vás nezajímá!“ (Procházková, 2011, s. 99-101).

Podstatný fakt, který z předchozích citací plyne, je ten, že Procházková v textu nedopustí, aby recipient díla soucítit s Emou jakožto člověkem s mentálním postižením. Víme, že Ema také prožívá těžké chvíle, a nejsou o nic menší nebo větší než Darkovy,

jen jsou prožívány jinak. Procházková popisuje rodinu v složité životní situaci a čtenář rozumí tomu, že jsou to tři lidé na jedné lodi a všichni se snaží s touto situací svým vlastním způsobem vyrovnat.

Kniha Ivony Březinové *Lentilka pro dědu Edu* (2006) popisuje soužití několika generací, přičemž jeden z členů rodiny má Alzheimerovu chorobu. Děj sledujeme pohledem Honzíka, který je většinu času se svým pradědečkem Edou, u něhož se začínají projevovat příznaky nemoci. Rodiče, kteří jsou neustále zaneprázdnění, nevnímají postupující chorobu a vše svádějí na „sklerózu“. Stále častější nechtěné situace a příhody, které nemoc provázejí, donutí rodinu, aby nechali pradědečka Edu vyšetřit u lékaře. Samotná nemoc, její projevy a diagnóza ovšem není nejpodstatnější myšlenkou příběhu. Březinová popisuje, jak je nezbytné pozměnit vztahy v rodině, pochopit nemoc a potřeby člověka ve stáří s Alzheimerovou chorobou a dělat vše, co je možné, aby se takový člověk cítil šťastnější a umožnit mu v co nejvyšší míře naplnit život.

Březinová se také snaží přiblížit úskalí Alzheimerovy choroby malým dětem. Recipient díla (kniha je doporučena dětem od šesti let) se s projevy nemoci seznamuje prostřednictvím jednotlivých epizodních situací a zároveň přímým vysvětlením, které zprostředkuje maminka malému Honzíkově. „Ale víš, Honzíku, Alzheimerova nemoc je o moc horší než skleróza.“ „Víc bolí?“ „Ne, to ne. Ale...“ „Ale co?“ „Je to choroba, která se pořád zhoršuje. A nedá se vyléčit. A tak pradědeček bude zapomínat pořád častěji a častěji, až si na nějaké věci už vůbec nevzpomene. Nejdřív na to, co dělal třeba včera, ale pak bude hůř. Zapomene, že dřív uměl výborně počítat a že se domluvil třemi jazyky. Nevzpomene si, že kdysi hrál tenis, a dokonce ani nebude vědět, k čemu tenisová raketa a míček slouží. Možná zapomene číst a psát a poznávat věci i lidi kolem sebe.“... „Neboj, mami, za rok už půjdu do školy. Naučím se číst a psát a naučím to i dědu, tedy kdyby to náhodou zapomněl“ (Březinová, 2006, s. 31-32).

Kniha není nijak didaktizující, zobrazuje nemoc reálně a srozumitelně. Podává zprávu o úskalích nemoci, ale zároveň nabízí zamyšlení nad vztahy v rodině a podstatou naplnění života.

Česká literatura má několik autorů, kteří se významně podílejí na pochopení světa lidí s mentálním postižením. Zmíníme dva autory s Downovým syndromem, jejichž spisovatelský talent je neocenitelným pohledem na život v intaktní populaci. Jana Střihavková začala psát již v deseti letech, proto můžeme její převážně autobiografická díla zahrnout do neintencionální literatury pro děti a mládež. Druhým autorem je Jiří Šedivý. Jeho knihy jsou spíše než popisem vnějších sociálních vztahů jako u Střihavkové, sondou do nitra člověka. Píše o okolnostech a podstatě vývoje člověka jako individua, ať už jsou ztělesňovány osobami, které člověka provází od dětství nebo vědomostmi podpořenou představivostí, která buduje duchovní struktury vnitřního života jednotlivce.

Jana Střihavková se narodila v roce 1977. Z jejích knih, které obsahují především autobiografické prvky, vyberme prvotinu: *Na tom záleží...* (1999), volné pokračování *Na tom záleží II* (2002) a *Denisa* (2006).

Někdy se můžou její díla, která nazývá „romány“ zdát naivní. Některé obraty a slovní spojení jsou opravdu „výpůjčky“ z dívčích románek a telenovel, ale nikterak nesnižují hloubku a čistotu vidění světa, jaký je a jaký by měl být. „Píši o lidech, jak si mají být věrni, jak se mají mít rádi, nepodvádět se, pomáhat si navzájem a pořád si udržovat pěkný vztah“ (Střihavková, 2006, s. 5). Střihavková je ale schopná dívat se na sebe a na vztahy s lidmi kriticky, popisovat své postižení a vyzdvihovat hodnoty, které jsou opravdu podstatné. „Teď Vám řeknu, proč si o sobě myslím, že jsem jiná. Protože moje sestra Evča se narodila zdravá, kdežto já jsem se narodila nemocná. To znamená, že mám Downův syndrom. Proto si to myslím. Ale s tím nemohu nic dělat, musím se s tím smířit a vyrovnat se s tím, i když je to těžké... Musím být ráda, že žiji, že jsem zdravá, že jsem na světě, že jsem se narodila a že vůbec jsem, že mám rodinu, kterou miluji a s kterou žiji, mám ji ráda z celého srdce“ (Tamtéž, s. 48). Jak paradoxně zní předchozí citát, když si uvědomíme, že v jednom odstavci autorka říká, že se narodila „nemocná“ a vzápětí říká, že je ráda, že je „zdravá“. Pohled na člověka z medicínského hlediska a z pohledu člověka, kterého se daná „diagnóza“ dotýká, je protikladný. Rozdíl mezi společenskou konvencí a subjektivním postojem člověka je v knize znát nejmarkantněji. „Říkám to otevřeně před Vámi, i když je mi to moc nepříjemné říkat, že mám Downův syndrom, ale nestydím se to vyslovit. Jsem ráda, že jsem Vám to řekla, že jste mně všichni pochopili. Jsem šťastná, že jsem taková, jaká jsem, že mně berete

takovou, jaká jsem doopravdy...“ (Tamtéž, s. 48). Zpověď a „přiznání“ autorky je dozajista těžkým úkolem, ale ptáme-li se, proč takovou zpověď učinila, nedostane se nám odpovědi. Autorka je šťastná, že je taková, jaká je, není tedy důvod ospravedlňovat svou jinakost.

Jiří Šedý (nar. 1976) je niternějším autorem, zaměřeným na tajemství života a jeho podstatu. Kniha *Babiččiny pohádky* (2005) směřuje přímo k dětem. Šedivý akcentuje přírodu a rostliny jako základ estetického vnímání a obdivu. Fascinuje ho jejich jednoduchost, krása a přirovnává jejich křehkost k dětem, o které je také potřeba pečovat, chránit je a být k nim ohleduplný. Zdůrazňuje také výchovnou funkci prarodičů a důležitost jejich přítomnosti v životě dítěte. Autor ke knize přidal své vlastní fotografie a ilustrace, čímž kniha může plnit i funkci základního průvodce lučnými květinami.

Rozhodně zajímavým dílem je kniha *Vesmírné příběhy* (2013). Kniha má promyšlenou strukturu a překvapivý závěr knihy, kde se spojuje fantastičnost příběhu s reálným a skutečným životem na Zemi. Hlavní hrdina Rytíř života putuje vesmírem, kde mu pomáhají například bytosti zvěrokruhu, aby překonal překážky. Ať už se dostane do jakéhokoliv světa, všude má schopnost proměnit se v bytost stejnou jako tamější obyvatelé. Když se dostává na Zemi, narodí se jako člověk, který je bytostně člověkem, a přesto je „jiný“. Protože neumí dobře říct název planety, odkud přišel (Demovizárie), říká stále „demo“, proto je jeho jméno na Zemi Demo. „Jednou si tak hezky hrál se svými človičky, a vtom se tam přibatolila taková zvláštní bytůstka, jakou Demo ještě nikdy neviděl. Byla malá, baculatá, z pusy jí vykukoval jazyk a na svých nemotorných nožičkách se sotva udržela... Vtom přiběhl trochu větší človiček a Demovi řekl. „To je můj bráška. On je jiný, než jsme my, víš? Narodil se na jiné planetě. Proto je zvláštní, ale cítí více než ostatní lidé. Jen to tak neumí říci... Demo překvapeně sotva dýchal. Myslel si doposud, že jediný, který nepochází z planety Země“ (Šedý, 2013, s. 105-106).

Šedý v knize vnímá jinakost jako individuální specifika každého jedince. Jeho význam jinakosti nepodléhá společenským stereotypům, ale jedinečným vlastnostem, které jsou člověku dány a jsou neopakovatelné. Šedému se podařilo vytvořit dílo, které má takřka mýtotvornou povahu. Jako rytíř života, který procestoval vesmír, je fascinován jinakostí každého člověka a Zemi si oblíbil, protože ho fascinuje

rozmanitost, která tu panuje. Šedý si tak kouzelně „vystřelil“ z člověka, když se jako malý Bůh dívá na člověka se schovívavostí a filozofickým nadhledem.

Kniha je náročnější pro dětského čtenáře, ale je srozumitelná. Místy možná připomene *Domov pro Martany* (1998) od Martiny Drijverové a Exupéryho *Malého prince* (1943), ale originalitu rozhodně nezapře.

4. 2. 3 Hrdina se sluchovým postižením

Sluchové postižení je v knihách pro děti a mládež prakticky téma nezpracované. Na Slovensku taková kniha doposud není a v Česku najdeme pouze dvě knihy pro děti a mládež, kde najdeme hrdinu s takovým postižením.

Ivona Březinová se tematikou člověka s postižením zabývá v knihách opakovaně. Ne jinak tomu je v její zatím poslední knize *Útěk Kryšpína N.* (2014). Kryšpín je jedenáctiletý chlapec, který má těžké sluchové postižení. Nosí speciální sluchadla na obě uši, kterým říká brouci. Žije se svojí babičkou, které říká baminka. Kryšpín je terčem posměchu pro své postižení a zároveň sociální situaci, kdy žije pouze se svou babičkou, matka ho opustila a otec je neznámý. Je šikanován partou kluků ze své třídy. Celá situace se vyhroť na škole v přírodě. Kryšpín je opět šikanován a v noci utíká z chaty.

Kniha začíná vyšetřováním policie, kdy jsou postupně odhaleny detaily Kryšpínovy situace, okolnosti šikany a motivace jeho útěku. Paralelním příběhem je Kryšpínovo putování nočním lesem, kdy se dozvídáme, jakým způsobem vnímá svůj život, své postižení, vztahy k lidem atd.

Tím, že Březinová omezila prostor románu na relativně uzavřené prostředí a omezila tak rušivé elementy dalších společenských situací a vztahů, soustředila příběh na podstatné aspekty a vytvořila tak napínavý a srozumitelný příběh, který dává vyniknout psychologii a charakteru postav a zároveň účelné katarzi v životě hlavní postavy. Ačkoliv Březinová použila sociální exkluzi hlavního hrdiny s postižením jako hlavní motiv, příběh nepůsobí uměle, vykonstruovaně a účelově. Soustředila se také na vykreslení postav dospělých.

Policista, který útěk vyšetřuje, je pragmatický, umí jednat s dětmi, umí být rázný a dává čtenáři (v dětské literatuře podstatný) pocit jistoty. „Velitel zásahu centrále. Změna situace. Pohřešovaný nezletilý má těžkou poruchu sluchu. Na hlasové podněty

nebude schopen reagovat. Prosím urychlete transport psovoda se psem“ (Březinová, 2014, s. 57).

Naopak učitele a vychovatelky Březinová nešetřila a upozornila na chyby, kterých se dopouštějí, ať už je to nevšimavost k indiciím šikany nebo vyložená hloupost a naivita. „Prý mu říkají Špíno...“ „Je to kvůli tomu jménu. Kryšpín.“ „A co on? Jak na to reaguje?“ „Pokud jsem měla možnost si všimnout, tak většinou nijak,“ pokrčí Lýdie rameny. „Dělá, že neslyší. A nebo možná opravdu neslyší. Nevím. V tomhle on tedy umí chodit,“ usměje se vychovatelka“ (Tamtéž, s. 32). „Děti už jste vyslechl všechny?“ zeptá se vychovatelka. „Hm,“ usrkne Bárta horké kávy. ... „Prostě to vypadá, že kluk nikomu nic neřekl. Neměl tu nikoho, komu by se mohl nebo chtěl svěřit. Vlastně... vlastně ho už docela chápu, že se sebral a šel.“ Proboha, jak tohle můžete říct?“ vyjekne Lýdie popuzeně. „Milá paní, Kryšpín tu byl úplně sám. Chápete? To-tál-ně sám, jak by to trefně formuloval jeden z těch kluků, co jsem s nimi dneska v noci mluvil“ (tamtéž, s. 44).

Zajímavý je také přístup Březinové k samotnému Kryšpínovi. Dobře popisuje problematiku jeho postižení. Pokud ale Kryšpín nosí naslouchadla, je schopný slyšet. Nijak ho nelituje a naopak zdůrazňuje chyby, kterých se dopouští. Z úst samotného hrdiny, pak sebekritika vyznívá reálně a čtenář ví, že zcela oprávněně. Například spolužačka Dominika sděluje policistovi, že jí vadí, když se Kryšpín nijak nebrání. Je schopná se ho zastat, ale ví, že jeho problém vyřešit nemůže. To samé potom slyšíme i od samotného Kryšpína. Postupně mu dochází, že si usnadňuje život neustálým útekem od problémových situací a dokáže zneužít své postižení, aby se vyhnul nepříjemnostem. „Ono je to někdy pohodlné, vid', vypnout se a přemýšlet si o svém. Jen ať si ostatní klidně melou... Jenže na světě jsou i jiné problémy než nepříjemné zvuky,“ pronesla baminka vážně... A měl bys už vědět, Kryšo, že před problémy se neutíká. Stejně tě doženou. Neschováš se před nimi vypnutím nějaké páčky. Problémům se musí čelit. Pamatuj si to. Čelit!“ (Březinová, 2014, s. 78).

Cesta lesem je pro autorku také způsob, jak popsat vnímání člověka se sluchovým postižením. Způsob poznávání nočního lesa jinými smysly má místy velmi poetické zabarvení a jinde naopak nepřítomnost sluchu ztěžuje postup lesem, vyvolává větší obavy, způsobuje strach. „Kryšpín se nakloní nad úzký pruh spěchající hladiny. Málem se jí čelem dotýká. Nic moc ve tmě nevidí, ale slyšet je úplně, úplně všechno...

Jak voda křičí a zpívá. Jak se bublavě pochechtává. Jak se při výskání zimomřivě tetelí... Pokřikuje na břehy. Úplně u dna řve, odřená o drsný písek..." (Tamtéž, s. 50-51). „Temnotou lesa chvílemi prosvítá mihotání měsíce. To jak se kmeny stromů střídavě staví svitu do cesty. A taky větve zmítané větrem, který nečekaně vystrčil drápky. Působí to přízračně. Jako kdyby Kryšpína shora sledovalo nějaké ohromné zvíře, které tu a tam mručivě přivře oči. Mručivě? Jak vlastně zní mručení?“ (Tamtéž, s. 14).

Šťastný konec rozhodně nic neubral příběhu na kvalitě, stejně jako prozření a odhodlání hlavního hrdiny se bránit.

Milan Valenta je uznávaný odborník na poli expresivních podob pedagogiky, především v oblasti dramatiky a dramaterapie a je profesorem na fakultě speciální pedagogiky olomoucké univerzity. Svou erudici vložil také do pohádkového příběhu s názvem *Půďáci ze staré školy* (2011), kam umístil také postavu dívky Johanky, která má lehké sluchové postižení. Johanka nosí sluchadlo, které ji umožňuje slyšet lépe, má také nemocné srdce, proto je pomalejší a stává se tak terčem posměchu a šikany. Téma sluchového postižení řeší Valenta pomocí dvou strašidýlek, kteří se ve své neznalosti podivují nad zvláštní věcí, kterou má Johanka za uchem. Tím se Valenta šikovně vyhnul didaktičnosti ve vysvětlování a dal čtenáři zároveň dostatečnou informaci o člověku se sluchovým postižením a funkcí přístroje. Navíc tím, že takřka v každé kapitole opakuje, že hlavní hrdinka má cosi za uchem, stává se tak věc její samozřejmou součástí a recipient díla se soustředí na Johanku jako na běžnou hrdinku, která prožívá svůj příběh a nikoliv jako na člověka s postižením sluchu. „Póódivěj, Trámoši, ta holka nás vidí!“ řekl a ukázal na lavici hned u tabule, kde úplně sama seděla holčička s dvěma culíky a za uchem měla přidělané cosi-něco zvláštního, co ostatní děti neměly“ (Valenta, 2011, s. 11). „... a jedním dechem si posteskla, že nemá žádného kamaráda, protože je pomalá kvůli srdíčku a taky, že špatně slyší, a proto nosí to něco-cosi za uchem, což je přístroj, kterému se říká sluchadlo a který pomáhá lépe slyšet..." (Tamtéž, s. 12).

Valenta se v knize zamýšlí nad obecnou charakteristikou jinakosti, kdy pomocí metafory hodinových ručiček zdůrazňuje důležitost rozdílů mezi lidmi. „A zrovinka jako žáci si každá z ručiček přála zvítězit a tu druhou nechat za sebou!... „Co vás to jenom, vy popletené ručičky z hodin na staré škole, popadlo?“ dupnul si na ně

Trámoš... Zatímco já oběhnu ciferník hnedle dvanáctkrát, tak milost paní jenom jednou! Proto je tak tlustá. A kdo je tlustý, je nemožný, a protože moderní doba si žádá zdravý životní styl, bude to naše závodění trvat tak dlouho, dokud tlustá ručička nezhubne a nebude stejná jako já!“... „Jak by to jenom vypadalo, kdyby tady Trámoš vypadal jako já? No to by nám Johanka dala! A dovedete si představit, vy jedny ručičky hodin ze staré školy, jak by to vypadalo, kdyby si bylo všechno na světě podobné? No to by pak nikdo nic a nikoho nepoznal a navíc... svět by byl jedna ukrutná nuda!“ (Tamtéž, s. 18). Potud je Valentova práce výborná.

Valenta v příběhu dále rozvíjí rodinnou situaci Johanky, jejímž vyústěním je odchod otce od rodiny. Tato tíživá situace je patrná v celém příběhu, proto je jen těžko pochopitelné Valentovo zatížení konce příběhu dalšími tragickými událostmi (bití Johančiny spolužačky a její matky otcem, pokus o sebevraždu Johančiny matky). Konec navíc nepůsobí pravděpodobně, když se školník Kukrle postará o opuštěnou Johanku.

4. 2. 4 Hrdina se zrakovým postižením

Kapitolu by bylo lépe nazvat hrdinky se zrakovým postižením. Až na jednu vedlejší chlapeckou postavu, je v následující literatuře zrakové postižení součástí dívčí postavy.

Již jsme zmínili knihu Ivony Březinové *Kluk a pes* (2011), kde se kromě hlavního hrdiny s tělesným postižením, objevuje postava Míly, dívky s postižením zraku (rozbor: viz.: 4. 2. 2).

V roce 2013 vyšla na Slovensku kniha autorského týmu Kerekesová, Moláková, Salmela s výtvarným doprovodem Kerekesové, Šímy, Šebestové. Tato výtvarně výpravná publikace s názvem *Mimi a Liza* zpracovává téma člověka se zrakovým postižením. Výjimečnost a velkorysost počínu podtrhuje také televizní a rozhlasové zpracování a přesah knihy dotváří internetové stránky²⁰, které jsou interaktivní paralelou ke knize.

Knihy je souborem příběhů dvou kamarádek ze stejného domu – Lízy, která se zrovna přistěhovala a Mimi, zrakově postižená dívka. Hned od počátku si všímáme dvojedinosti obou postav, dvou dívek, které se vzájemně doplňují, každá je jiná, přesto

²⁰ www.mimializa.sk

tvoří ideální dvojici. Kontrast připomínající čínský symbol východní filozofie jin a jang je zvlášť patrný u Mimi. „Vtedy sa dvere otvorili. Pred Lízou stálo zvláštne čiernobiely dievčatko a pokojne povedalo: „Ahoj, Líza.“ Zvláštne, nikdy by mi nebolo napadlo, že niekto môže byť čiernobiely, premýšľala Líza. Ale toto dievčatko, Mimi, bolo naozaj čiernobiely: malo veľmi bledú tvár, rovné čierne vlasy po pleciah a na sebe čierne tričko s bielou šatovou zásterou. A čo bolo najčudnejšie, Mimi mala oči zatvorené, aj keď sa s Lízou normálne rozprávala“ (Kerekesová et al., 2013, s. 20). Pokud přijmeme základní charakteristiky symbolu jako den a noc, jedno nemůže existovat bez druhého, každá část obsahuje základ druhého atd., můžeme se domnívat, že autorky našly přímou inspiraci ve východní moudrosti. Dvojedinost je patrná i v rozlišení smyslových schopností. Mina je viditelně černobílá, ale smysly je schopná vnímat jinou kvalitu barevnosti než Líza, která barvy zrakem dobře vnímá a sama tvoří barevnou paralelu k Míňě, ale vnitřně jejich intenzitu a kvalitu vnímat nedokáže. Vzájemně se doplňující schopnosti dívek se projevují během celého vyprávění. „Sivá zožrala všetky farby a tak sa roztáhuje, že o chvíľu určite zhltnie aj nás... Jáj, ty predsa farby nevidíš, Mimi.“ „Ale vidím,“ povedala Mimi. „Sivá je trochu jako škvara vřzgajúca pod nohami alebo jako hmla pod mihalnicami alebo jako betónový múr na ceste k babičke alebo jako popol na zemiaku upečenom v pahrebe alebo jako november. Alebo jako chodba v našom dome“ (Tamtéž, s. 36).

Příběhy mají pohádkový ráz, leckdy připomenou Macourkovy experimentální postupy, absurditu, nonsens, prolínání reálného a fantastického nebo Binarovu Bibianu, dívky ale nepotřebují žádný vnější nástroj ke vstupu do jiného světa, stačí jim pouhá představa nebo smyslový zážitek. „Čo to bude?“ vyzvedala Líza, ale tety len krčili plecami: „To zatiaľ nevieme. Bude to prekvapenie.“ Baly látok sa rozvlnili. Metre a metre plátna sa rozprestrelí v šírú zvlínenú savanu... V nízkom poraste sa čosi skrýva, čosi dlhé tam číha... Vtom sa z kopy ústrižkov nečakane vztýčili dva dlhé svetlohnedé krky s rožkami a nabrali Mimi s Lízou na parôžky: dievčatá odrazu cválali po savanena brokátových žirafách“ (Kerekesová et al., 2013, s. 62-63).

Samotné zrakové postižení v knize není popisováno jako handicapující, spíš jako kvalitativně odlišné, ale nikoliv méněcenné. Autorky nenásilně zdůrazňují, že člověk se zrakovým postižením potřebuje prostředí bez hluku, více taktilních a zvukových podnětů k lepší orientaci a hlubšímu zážitku. Jako například v příběhu *Tety z pexesa*,

kde Líza chce hrát s Minou pexeso, ale Mina z papírových kartiček dotykem necítí odlišnost. Pot, co obě dívky prožijí svůj příběh v krajině odstřížků látek, Líza připraví Mině dotykové pexeso, které mohou hrát obě. „Skúsime to takto,“ povedala a zaviazala si oči šatkou. „Si na rade, Mimi.“ Mimi pochybovačně otočila kartičky. Zas tam budem cítiť, že papier a papier, hovořila si v duchu. Ale jej prsty nahmatali žirafu a ... žirafu“ „Moja prvá dvojica!“ zajásala Mimi a potom ich obrátila ešte dvadsaťdeväť“ (Tamtéž, s. 75).

Kniha navíc představuje kreativní a poučné myšlenky nenásilnou formou, například: jak trávit volný čas, správná výživa, environmentální otázky, mezilidské vztahy atp.

Kniha Evy Bernadrinové *Ahoj bráško!* z roku 2004 je spíše pro starší čtenáře. Lépe řečeno, poslouží hlavně dospělým čtenářům v orientaci v základní charakteristice zrakového postižení. Kniha svou didaktičností připomíná speciálně pedagogickou příručku, která vysvětluje chování a postupy při narození dítěte se zrakovým postižením a jeho další výchovou. Příběh je potlačený, nevýrazný a některé scény jsou přemrštěně hyperbolovány, zřejmě kvůli účinku sdělení, ale působí spíš kontraproduktivně. „To snad není pravda! Tak když jdu s dítětem na písek, tak snad dávám pozor, co dělá!“ „Nezlobte se,“ řekla paní Vítková, „ona to neudělala schválně. Ona nevidí.“ „Nevidí? No tak co tady dělá?! To snad patří do ústavu, ne?! Tohle je pro normální děti.“ „Pojď Lucko, řekla tiše máma, půjdeme domů.“... Druhé maminky mlčely. Možná nevěděly, kdo má pravdu. Jestli si dítě, které nevidí, může hrát na písku s ostatními, nebo ne“ (Bernardinová, 2004, s. 42).

V souvislosti se zrakovým postižením nemůžeme nezmínit velmi populární knihu Ivy Procházkové *Pět minut před večeří* (1. vydání česky: 1996, německy: 1992), které se stále vydává v nových reedicích (naposledy: 2013). Procházková dokázala kouzelně zprostředkovat způsob vidění a vnímání člověka bez a s postižením zraku, jeho kvality a zvláštnosti. Kontrastní způsob vyprávění Procházkové (již zmiňovaný) se zde skvěle osvědčil a v devadesátých letech měl progresivní účinek v posuzování člověka s postižením. Sledováním dalších rozměrů příběhu jako jsou vztahy v rodině, kvalita života, zřetelnost a výpovědní hodnota smyslového vnímání atd., se bohužel

Procházková dopustila lapsu v podobě zázračné operace hlavní postavy Babety. Pro stejně postiženého recipienta knihy by se mohla operace, která navrátí zrak stát neuskutečnitelným přáním. Taková operace prostě není možná.

ZÁVĚR

Česká a slovenská literatura pro děti a mládež se od devadesátých let 20. století potýkala s nemalými problémy, na jejichž úskalí upozorňovalo mnoho odborníků z této oblasti. Téma handicapu, specificky zdravotního postižení, zůstávalo po dlouhou dobu stranou vydavatelských snah i společenské poptávky. Nebezpečí zániku svěbytných literatur pro děti a mládež se naštěstí nepotvrdila. Důvodů je několik. Především český a slovenský čtenář je zvyklý na kvalitní autorskou pohádku národních autorů a autorek, která má dlouhou a letitou tradici. Trh přesycený literaturou ze zahraničí se zdál možnou příčinou zániku národních literatur pro děti a mládež, avšak nástup nových autorů s rozmanitým pohledem na dětský svět, zabezpečil pokračování v tradici české a slovenské dětské knihy. Nakladatelské aktivity některých vydavatelství, i přes náročné ekonomické podmínky, dokáží konkurovat zahraničnímu tlaku a vydávají kvalitní knihy, které jsou čtenáři vyhledávány. Podporu také zprostředkovávají instituce a stát, které se podílejí na financování vydavatelských aktivit a další zprostředkovávají propagaci, nutnou k orientaci čtenáře.

Vztahy české a slovenské literární kritiky, stejně jako badatelská činnost nikdy nepřestala fungovat, jen se musela potýkat s novými okolnostmi po rozpadu společného státu. Česká i slovenská literatura pro děti a mládež se nejdříve vyrovnávala s „dluhy vůči minulosti“ a byla pocítována nutnost ustavit národní svěbytnost i v rámci dětské knihy. Jednalo se spíše o spontánní a přirozenou reakci na novou společenskou situaci a kritika, jak sami odborníci připouštějí, neuměla rychle zareagovat a vývoj zhodnotit. Dnes můžeme konstatovat, že literární kritika, badatelská činnost i udělované ceny dokáží vymezit tendence ve směřování obou literatur, řádně je zhodnotit a vytvořit tak důležitý informační systém a kritický protipól k autorské a vydavatelské činnosti a stát se měřítkem kvality a hodnot uměleckého díla.

Může se zdát, že literatura pro děti a mládež, která zobrazuje zdravotní postižení, není kvantitativně nijak vysoká. Rozdíl sledujeme i v počtu vydaných knih s hrdinou s postižením v daném období v české a slovenské literatuře. Jak bylo řečeno, situace obou literatur stále není jednoduchá na knižním trhu a v počtu celkově vydávaných kvalitních knih českých a slovenských autorů není takový počet zanedbatelný, přičteme-li další

knihy zahraničních autorů s obdobnou tematikou. Patrný je stoupající zájem o tematiku zdravotního postižení jak ze strany autorů, tak i čtenářů. Podstatným ukazatelem tu je rozhodně kvalita a nikoliv kvantita vydávané literatury. Jak je patrné ze slovenských aktivit, nezanedbatelnou roli hraje také propagace a schopnost spolupráce nových médií na zprostředkování díla. To, co bylo dříve strašákem knižní kultury, se právě na Slovensku ukazuje jako důležitý pomocník v distribuci kvalitní dětské knihy, tedy i knihy, která zobrazuje člověka se zdravotním postižením.

Pohled, který byl zvolen pro posuzování zobrazení hrdiny s postižením v dětské literatuře, zjednodušeně řečeno, vychází z psychologicko-sociálního aspektu „člověka bez příznaků“, což vytváří značný nátlak na autorskou erudici a kreativitu. Situace je o to těžší, že společenské vnímání handicapu je ovlivňováno na jedné straně převažující institucionální praxí, která přejímá vědecký respektive medicínský model posuzování kvality života a na druhé straně společnost jako celek má tendence k stereotypnímu, názorově sterilnímu, historicky dlouhodobě podporovanému negativnímu postoji k zdravotnímu postižení.

Autorská snaha zobrazit reálně a pravdivě různé aspekty života lidí se zdravotním postižením je patrná ze všech vybraných titulů, ale i přes nejlepší úmysly občas můžeme v příbězích zaznamenat náznaky stereotypního pohledu. Někdy je dán důraz na přílišnou didaktičnost díla, která je v rámci příběhu redundantní a tedy nefunkční. Bylo by nespravedlivé pouze kritizovat jednotlivá díla. Kvalita většiny z nich je nesporná a recipientovi dokáží zprostředkovat hluboký zážitek s niterným pohledem na člověka se zdravotním postižením.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použité české literatury pro děti a mládež

BERNARDINOVÁ, E. *Ahoj bráško!* 1. vyd. Praha: Rodiče, 2004. ISBN 80-86695-47-6.

BINAR, I. *Bibiana píská na prsty.* 1. vyd. Praha: Meander, 2009. ISBN 978-80-86283-73-9.

BRAUNOVÁ, P., L. PAYEROVÁ. *Pozorovatelka.* 1. vyd. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01926-0.

BŘEZINOVÁ, I. *Lentilka pro dědu Edu.* 1. vyd. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01583-8.

BŘEZINOVÁ, I. *Kluk a pes,* 1. vyd. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02718-0.

BŘEZINOVÁ, I. *Útěk Kryšpína N.* 1. vyd. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03712-7.

ČUNDERLE, M. *Jak byla voska Marcelka ráda, že je.* 1. vyd. Praha: Bookman, 2005. ISBN 80-903455-4-9.

DOSKOČILOVÁ, H. *Šimsa.* 2. vyd. Praha: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03092-0.

PROCHÁZKOVÁ, I. *Uzly a pomeranče.* 1. vyd. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02820-0.

PROCHÁZKOVÁ, I. *Pět minut před večerí.* 1. vyd. Praha: Triton, 2013. ISBN 978-80-7387-731-6.

STŘIHAVKOVÁ, D. *Denisa*. 1. vyd. Praha: JPM Tisk, 2006. ISBN 80-86313-19-0.

ŠEDÝ, J. *Babiččiny pohádky*. 1. vyd. Olomouc, Nakladatelství Olomouc, 2005. ISBN 80-7182-188-8.

ŠEDÝ, J. *Vesmírné příběhy*. 1. vyd. Ostrava: ÁMOS, 2013. ISBN 978-80-87691-6.

VALENTA, M. *Půd'áci ze staré školy*. 1. vyd. Praha: Práh, 2011. ISBN 978-80-7252-346-7.

Seznam použité slovenské literatury pro děti a mládež

BABARÍKOVÁ, V. Skejtácke tenisky. In Gocníková, M. *Skejtácke tenisky*. 1. vyd. Bratislava: Perfekt, 2013. ISBN 978-80-8046-611-4.

BODNÁROVÁ, J. *Trinášť*. 1. vyd. Bratislava: Perfekt, 2012. ISBN 978-80-8046-581-0.

KEREKESOVÁ, K., K. MOLÁKOVÁ a A. SALMELA. *Mimi a Líza*. 1. vyd. Bratislava: Slovart, 2013. ISBN 978-80-556-1088-7.

ULIČIANSKY, J. *Veveričky*. 1. vyd. Bratislava: Perfekt, 2008. ISBN 978-80-804-6390-8.

Seznam použité odborné literatury

BARTOŇOVÁ, M., B. BAZALOVÁ a J. PIPEKOVÁ. *Psychopedie*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BAUMAN, Z. *Tekutá modernita*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2002. ISBN 80-204-0966-1.

ČEŇKOVÁ, J. Proměny prózy s dětským hrdinou na přelomu 20. století. In: Reissner, M. *Proměny literatury pro mládež – vstup do nového tisíciletí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2521-2.

ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1. vyd. (dotisk). Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1565-3.

ČERNÝ, J., J. HOLEŠ. *Sémiotika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-832-5.

FRANZ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-894-4.

GRAY, J. *Straw Dogs: Thoughts on Humans and Other Animals*. 2nd ed. London: Granta Books, 2003. ISBN 978-1-86207-596-2.

HAMADOVÁ, P., L. KVĚTOŇOVÁ a Z. NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

CHALOUPKA, O. *Proza pro děti a mládež: její otázky, působení a perspektivy*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1989.

CHALOUPKA, O., V. NEZKUSIL. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1979.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KULKA, J. *Psychologie umění*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

LYOTARD, J. -F. *O postmodernismu*. 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. ISBN 80-7007-047-1.

MICHALÍK, J a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

NEZKUSIL, V. *Studie z poetiky literatury pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1983.

NOVOSAD, M. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: Diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-873-9.

NYTROVÁ O., M. PIKÁLKOVÁ. *Etika a logika v komunikaci*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-45-7.

PETRŮ, E. *Úvod do studia literární vědy*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 80-85839-44-X.

PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PROVAZNÍK, J. Ambice a řemeslo: Několik poznámek o situaci literatury pro děti a mládež v roce 2013. *Host: měsíčník pro literaturu a čtenáře*. 2014, roč. XXX, č. 1, s. 21-29. ISSN 1211-9938.

RAWLS, J. *A Theory of Justice*. rev. ed. Cambridge (USA), Harvard University Press, 1999. ISBN 0-674-00078-1.

ROSOVÁ, M. *Úvod do studia literatury pro děti a mládež*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7042-224-6.

SIEGLOVÁ, N. K ověřeným hodnotám: česká próza pro děti a mládež aktuálně. “. In: Sliacky, O. *Hodnoty súčasnej slovenskej literatúry pre deti a mládež*. 1. vyd. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2012. ISBN 978-80-8119-067-4.

STANISLAVOVÁ, Z. Hodnoty a „hodnoty“. In: Sliacky, O. *Hodnoty súčasnej slovenskej literatúry pre deti a mládež*. 1. vyd. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2012. ISBN 978-80-8119-067-4.

ŠUBRTOVÁ, M. *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež (1990-2010)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5692-3.

ŠUBRTOVÁ, M. Fenomén outsiderství ve vývoji prózy pro děti a mládež. In: Poláček, J. *Cesty současné literatury pro děti a mládež: tradice a inovace*. 1. vyd. Slavkov u Brna: Typo, 2003. ISBN 80-903339-0-7.

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1992. ISBN 80-7040-055-2.

URBANOVÁ, S. *Dialogy Ivy Procházkové*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-143-5.

URBANOVÁ, S. Magnetická pole české literatury pro děti a mládež na začátku 21. století. In: Vařejková, V. a V. Válek. *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí: Kontexty, problémy, trendy*. 1. vyd. Praha: Obec spisovatelů, 2009. ISBN 978-80-904218-3-7.

URBANOVÁ, S. Pokus o reflexi slovenské a české literatury pro děti a mládež v posledním desetiletí (1993-2003). In: Poláček, J. *Dotyky české a slovenské literatury pro děti a mládež*. Slavkov u Brna: BM Typo, 2004. ISBN 80-903339-2-3.

URBANOVÁ, S. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. I. Vyd. Olomouc: Votobia, 2003. ISBN 80-7198-548-1.

URBANOVÁ, S. STANISLAVOVÁ, Z. *Současná slovenská literatura pro děti a mládež (antologie)*. 1. vyd. Ostrava, Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2006. ISBN 80-7368-206-0.

VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8.

Seznam internetových zdrojů

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: *Lidský kapitál* [online]. c2013 [citováno 4. 01. 2015]. Dostupné z WWW:

<http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Lidský_kapitál&oldid=9853604>

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: *Pohádka* [online]. c2015 [citováno 14. 03. 2015]. Dostupné z WWW:

<<http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Pohádka&oldid=12304376>>

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením* [online]. c2014 [citováno 1. 01. 2015b]. Dostupné z WWW:

<http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Úmluva_OSN_o_právech_osob_se_zdravotním_postižením&oldid=11854224>

Všeobecná deklarace lidských práv [online]. c2013 [citováno 1. 01. 2015a]. Dostupné z WWW:

<http://cs.wikisource.org/w/index.php?title=Všeobecná_deklarace_lidských_práv&oldid=72614>

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF [online]. c2010 [citováno 1. 01. 2015c]. Dostupné z WWW:

<<http://www.uzis.cz/publikace/mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti-disability-zdravi-mkf>>

MKN-10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Aktualizované vydání k 1. 1. 2013 [online]. In: *Mezinárodní klasifikace nemocí*. [citováno 1. 01. 2015e]. Dostupné z WWW: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>

SIEGLOVÁ, N. *Skala, Martina: Medvídek Kuma. Nevšední putování na severní pól*. [online]. c29. 3. 2010 [cit. 21. 01. 2015]. Dostupné z WWW: <<http://www.iliteratura.cz/Clanek/26135/skala-martina-medvidek-kuma-nevsedni-putovani-na-severni-pol>>

SOLIS, S. *The Disabilitymaking Factory: Manufacturing „Differences“ through Children's Books*. [online]. Disability Studies Quarterly. 2004, Vol. 24, No. 1. [cit. 5. 02. 2015]. Dostupné z: <http://dsq-sds.org/article/view/851/1026>

ŠUBRTOVÁ, M. *Březinová, Ivona: Kluk a pes*. [online]. c20. 9. 2011. [cit. 2. 02. 2015]. Dostupné z WWW: <<http://www.iliteratura.cz/Clanek/28789/brezinova-ivona-kluk-a-pes>>

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. In: *Sbírka zákonů*. 2004, částka 190. [citováno 1. 01. 2015d]. Dostupné z WWW: < <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Pavel Vítek

Obor: speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: magisterské, kombinované

Název práce: Hrdina s handicapem v současné české a slovenské literatuře pro děti a mládež

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 73

Počet titulů českých použitých zdrojů: 43

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 8

Počet internetových zdrojů: 9

Vedoucí práce: PhDr. Jiří Havlík, Ph.D.