

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

**Etické aspekty v současné literatuře pro mládež a
jejich využití při výuce**
Diplomová práce

Autor: Bc. Lada Křížová

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura

Učitelství pro střední školy - základy společenských věd

Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

Hradec Králové

2015

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Lada Křížová
Osobní číslo: P12340
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obory: Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura
Učitelství pro střední školy - základy společenských věd
Název tématu: Etické aspekty v současné literatuře pro mládež a jejich využití
ve výuce
Zadávací katedra: Katedra českého jazyka a literatury

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

Diplomová práce se bude zabývat analýzou vybraných děl současné literatury pro mládež z pohledu etiky. Cílem práce je vytvoření literárněvýchovného projektu, který bude zaměřený mezipředmětově, podle aprobačních předmětů autorky.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Petra Bubeníčková**
Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání diplomové práce: **18. ledna 2013**
Termín odevzdání diplomové práce: **27. května 2015**

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. PaedDr. Alena Zachová, CSc.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Podpis autora

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Petře Bubeníčkové, Ph.D. za odbornou pomoc, přínosné rady a čas, který si pro mě během vedení mé diplomové práce vyhradila.

Anotace

KŘÍŽOVÁ, LADA. *Etické aspekty v současné literatuře pro mládež a jejich využití při výuce*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 112 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá projektovou výukou. Jejím cílem je vytvoření literárně výchovného projektu, který bude zaměřený mezipředmětově, podle aprobačních předmětů autorky. Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. Prvních pět kapitol se zabývá teoretickými poznatky, vycházejícími z odborné literatury, na jejichž základě je zkoncipována část praktická (projektová). Praktická část obsahuje veškerou dokumentaci k navrhovanému projektu, jehož cílem je vést studenty středních škol k četbě literatury pro mládež, posilovat jejich etické jednání a rozvíjet klíčové kompetence stanovené v rámcově vzdělávacích programech.

Klíčová slova: Etická výchova, Český jazyk a literatura, projekt, projektová výuka, literatura pro mládež

Annotation

KŘÍŽOVÁ, LADA. *Ethical aspects of contemporary literature for young people and their use in teaching*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2015, 112 pp. Diploma Dissertation.

This thesis deals with project education. Its aim is to create a literary educational project which will be cross-curricular focused according to the certified subjects of its author. The work is divided into two parts – the theoretical one and the practical one. The first five chapters deal with theoretical findings which are supported by reference books. The practical part (the project one) is based on these reference books. This part also includes the whole documentation of the proposed subject, whose aim is to lead high school students to read youth literature as well as to support their ethical acts and to develop key competences specified in the general educational programs.

Key words: Ethical education, Czech Language and Literature, project, project education, Youth Literature

Obsah

Úvod.....	10
1 Český jazyk a literatura a Etická výchova v Rámcově vzdělávacích programech	12
1.1 Charakteristika oboru Český jazyk a literatura.....	13
1.2 Charakteristika doplňujícího oboru Etická výchova.....	15
2 Morální rozvoj dítěte a mravní výchova.....	18
2.1 Jean Piaget	18
2.2 Lawrence Kohlberg.....	19
3 Současná literatura pro mládež	21
3.1 Čtenářství dnešní mládeže	21
3.2 Charakter pubescentního a postpubescentního čtenáře.....	23
4 Etické aspekty literárního díla	27
5 Projektová výuka	30
5.1 Projekt.....	30
5.2 Projektová metoda	32
6 Návrh projektu	34
6.1 Úvodní část	40
6.2 My děti ze stanice ZOO	41
6.3 Harry Potter.....	54
6.4 Malý princ.....	66
6.5 Hvězdy nám nepřály	80
6.6 Hunger games	90
6.7 Závěrečná část – hodnocení.....	101
Závěr	102
Seznam použité literatury a pramenů	104

Primární literatura – tištěná	104
Sekundární literatura – tištěná	104
Elektronické zdroje.....	110
Přílohy	112
Seznam příloh.....	112

Úvod

Téma diplomové práce bylo zvoleno na základě několikaletého pozorování dětí, se kterými se autorka setkávala v rámci pedagogických praxí a na dětských táborech, ale i na pozorování dospívajících a dospělých jedinců, se kterými se všichni střetáváme v každodenním životě. Dokonce i zběžným nevědeckým pohledem postřehneme, že dnešní společnost je vystavěná na odlišných hodnotách a principech, než tomu bylo v obdobích předcházejících. Jsme nuceni pokládat si otázku, zda je dobré přistupovat k výchově nastupující generace dětí a dospívajících takřka výlučně liberálním způsobem, který se zvláště v rodičovské výchově postupně stává čím dál více módním trendem. Děti a dospívající se v důsledku právě takové výchovy potýkají s vysokou mírou svobody, a ne všichni jí umí využít náležitým způsobem. Bedlivý pozorovatel si jistě všimne, že mezilidské vztahy procházejí vážnou krizí, na jejíž zapříčinění má mimo jiné vliv i nedostatečná přímá komunikace. Lidé začínají preferovat uzavírání se do virtuálního světa komunikačních prostředků a z jejich života se vytrácí bezprostřední lidský kontakt. S jeho ztrátou ze vztahů postupně mizí i emocionalita a prosociálnost, které jsou nahrazovány individualismem, soutěží a mnohdy i agresí napadající a snižující lidskou důstojnost. Rozvoj a pronikání zmíněného je podporováno brakovými filmy, konzumní literaturou a masovou reklamou šířící nekriticky přijímané vzory a modely pro naše chování. Lidská osoba je stále více vnímána jako společenský produkt naformovaný potřebami society. Teoreticky je dítě a dospívající člověk uvolňováním výchovy více svobodný, prakticky však přejímá žebříčky hodnot, které mu podsouvá odosobněná společnost, ve které je žádoucí, aby každý existoval sám pro sebe.

Cílem této práce je pokusit se, z pozice pedagoga, tlumit společenský individualismus a zapůsobit na mravní stránku osobnosti dospívajících prostřednictvím literatury, která je jim blízká. Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Prvních pět kapitol se zabývá teoretickými poznatky vycházejícími z odborné literatury, na jejichž základě je koncipována část praktická (projektová).

První kapitola charakterizuje vzdělávací obory Český jazyk a literatura a Etická výchova. Jejich spojením získáme obsahovou část projektu (etika) a prostředek k dosažení vytyčených cílů (literární texty). Druhá kapitola představuje dvě významné osobnosti, Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga, které se zabývaly morálkou a morálním rozvojem dítěte.

Myšlenka aplikovat etiku na texty současné literatury pro mládež byla inspirována právě jejich prací a výzkumy morálky u dětí. Následující třetí kapitola objasňuje, jak můžeme rozumět pojmu současná literatura, a připomíná několik osobností, které se zabývaly studiem a zkoumáním čtenářství. V závěru kapitoly je uvedena stručná charakteristika pubescentního a postpubescentního čtenáře. Nejedná se o podrobnou typicky biologicko-psychologickou charakteristiku dospívajících jedinců, neboť ta není předmětem této práce. Spíše upozorňuje na změny osobnosti probíhající ve vztahu směrem k četbě a k čtenářským preferencím nebo na změny, které mohou mít vliv na výběr jednotlivých titulů. Tato část je v diplomové práci zařazena, protože popisuje skupinu, na kterou bude návrh projektu zacílen. Čtvrtá kapitola vymezuje etickou složku literárního díla a potvrzuje její vliv na formování mravního profilu jedince. Pátá kapitola definuje pojmy projekt a projektová výuka, a to s odkazem na osobnosti působící v oblasti pedagogiky.

Šestá kapitola přistupuje k praktické části diplomové práce. Její úvod popisuje obecnou charakteristiku navrhovaného projektu. Mimo jiné předkládá cíle projektu, typ projektu, časovou organizaci, předpokládané činnosti, výběr textů, způsob hodnocení a výstupní produkt. Kapitola je rozdělena na subkapitoly. Každá z nich ve stručnosti představuje jednu z vybraných knih a dvě jí přiřazená témata Etické výchovy. Tato část je následována plánem navrhovaných činností do výuky, které mají vést studenty k četbě, rozvíjet klíčové kompetence stanovené v rámcově vzdělávacích programech, vést k sebereflexi a ta by mohla vést k posílení etického jednání u studentů.

1 Český jazyk a literatura a Etická výchova v Rámcově vzdělávacích programech

Rámcové vzdělávací programy jsou výsledkem kurikulárních reforem, které vstoupily v platnost dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tyto reformy si kladou za cíl pozměnit zažitě principy vzdělávání a vzdělávací politiku jako takovou s ohledem na aktuální potřeby společnosti, která je nucena reagovat na sérii změn, které probíhají nejen uvnitř osobnosti člověka, ale i mezi společenskými skupinami a ve společnosti jako celku (NÚV, 2008–2014).

Společně s novou kurikulární politikou byly definovány vzdělávací standardy, které se opírají o „*vymezené kmenové učivo a stanoví požadavky na konkrétní cíle, kterých má být dosaženo, a na profil absolventa*“ (Janík, Maňák, 2009, s. 121). Tedy stanovující normy, míry a úroveň získaných výsledků.

Rámcové vzdělávací programy se vyprofilovaly jako reakce na modernizaci, která je doprovázena industrializací, rozvojem technologií, globalizací a zejména znatelnější individualizací jedince, která je podporovaná demokratizací a humanizací společnosti. Oproti tradiční společnosti, která nacházela stabilitu ve svých zažitých normách a hodnotách, se dnešní moderní svět vzdělanému jedinci může jevit jako proměnlivý a doplněný o neosobní kontakty. Jednou z podstat reforem se tudíž stává vybavit žáky tzv. klíčovými kompetencemi, které mu mají pomoci orientovat se v moderním světě a adekvátně přistupovat k praktickému životu. Evropská komise klíčové kompetence definuje jako „*přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost*“ (Zeman, 2006, s. 14). Protože mají globálně obecný charakter, vycházelo se při jejich určení z toho, že se má jednat o kompetence, které by byly „*...potřebné pro všechny členy společnosti, nezávisle na pohlaví, třídě, rase, rodinném původu, mateřském jazyce*“ (Košík, 2006, s. 10).

Teoretik Václav Zeman ve svém článku *Reforma školství v České republice* (2006) píše, že v návaznosti na výsledky našich žáků v mezinárodních srovnávacích statistikách (PISA) je nutno našemu stávajícímu školskému systému vytknout, že: „*...se*

příliš zaměřuje na předávání dat a pojmů a že vzdělávání českých dětí schází praktická využitelnost“ (Zeman, 2006, s. 3). Ve shodě s novou vzdělávací politikou by i u nás, po zavedení klíčových kompetencí, měl nastat stav, kdy by žáci: „...měli více umět namísto znát“ (Zeman, 2006, s. 3). Chceme-li dostat tomuto pohledu na vzdělávání, neměli bychom opomíjet řadu úspěšných trendů ve výuce, jejichž modely k nám přicházejí zejména ze západních a severovýchodních zemí. Učitelé je dána v důsledku inovačních procesů možnost experimentovat s organizačními formami výuky, způsoby řízení výuky a v neposlední řadě s aktivizačními metodami. Může tak vytvářet zcela originální výukové jednotky. Chceme-li propojit obsahy jednotlivých předmětů v kompaktnější celek, v tomto případě literární a občanské výchovy, potom se jako vhodný nástroj pro dosažení námi stanoveného cíle nabízí projektová výuka, která bude zároveň rozvíjet všechny kompetence uvedené v RVP - tedy kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou a kompetenci k podnikavosti (RVP GV, 2007, s. 9).

1.1 Charakteristika oboru Český jazyk a literatura

Pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura vycházíme z Rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia, které se staly závazným opěrným dokumentem pro tvorbu Školních vzdělávacích programů od září roku 2009. Český jazyk a literatura jsou zařazeny společně s cizími jazyky do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Zároveň navazují na Rámcové vzdělávací programy základního vzdělávání. V rámci oboru Český jazyk a literatura dochází k dalšímu rozčlenění na obsahy týkající se Jazyka a jazykové komunikace a na obsahy zahrnující Literární komunikaci. Oba tyto vzdělávací obsahy jsou charakterizovány svými očekávanými výstupy a učivem, které školy rozpracovávají ve vlastních školních vzdělávacích programech. Očekávané výstupy v sobě zahrnují schopnosti a dovednosti mající činnostní povahu, které si žák osvojuje. Učivo je specifikováno jako souhrn nabytých vědomostí.

Očekávané výstupy

žák

- *rozliší umělecký text od neuměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým*
- *objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí*
- *na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu*
- *rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře*
- *rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu*
- *při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech*
- *identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře*
- *postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu*
- *rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní*
- *samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl*
- *vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení*
- *vysvětlí specifičnost vývoje české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny)*
- *tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje*
- *získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl*

Učivo

- *základy literární vědy – literární teorie, literární historie, literární kritika, poetika; interdisciplinárnost literární vědy; literatura a její funkce*
- *metody interpretace textu – interpretační postupy a konvence, význam a smysl, popis, analýza, výklad a vlastní interpretace textu; čtenářské kompetence; interpretace a přeinterpretování*
- *způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi (osobní záznamy, anotace, kritika a recenze, polemiky)*
- *jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby literárního díla – tropy; figury; rytmus, rým a zvukové prostředky poezie; monolog, dialog, přímá a nepřímá řeč, nevlastní přímá a polopřímá řeč; typy kompozice; motiv, téma*
- *text a intertextovost – kontext, vliv a způsoby mezitextového navazování a mezitextové komunikace (motto, citát, aluze), žánry založené na mezitextovém navazování (parodie, travestie, plagiát), hraniční rysy textu (předmluva, doslov, ilustrace, obálka; autorský komentář, recenze)*
- *vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury – funkce periodizace literatury, vývoj kontextu české a světové literatury; tematický a výrazový přínos velkých autorských osobností; literární směry a hnutí; vývoj literárních druhů a žánrů s důrazem na moderní literaturu (RVP GV, 2007, s. 15–16).*

1.2 Charakteristika doplňujícího oboru Etická výchova

Etická výchova je do Rámcových vzdělávacích programů zařazována jako doplňující obor. Primárně je zanesená v Rámcových vzdělávacích programech pro základní školy, které vstoupily v platnost 1. září 2007. Stále více však výuka etické výchovy nalézá své uplatnění i na středních školách (např. Gymnázium Dr. Karla Polesného, Znojmo; Masarykova ZŠ a Obchodní akademie Tanvald; Gymnázium

Benešov, Střední škola automobilní Holice a další¹). Cílem předmětu je rozvinout mravní stránku osobnosti žáka. „*Etická výchova žáka především vede: k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa*“ (RVP ZV, 2013, s. 92–93).

S programem, který tematicky vymezuje obsah etické výchovy, přišel psycholog španělské národnosti Robert Roche Olivar. Z tohoto programu čerpá tematické body i RVP ZV pro oblast Etická výchova (srov. RVP ZV, 2013, s. 92; Roche Olivar, 1992, s. 7).

Obsah etické výchovy je v RVP ZV vytyčen v deseti tématech:

1. *Mezilidské vztahy a komunikace.*
2. *Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.*
3. *Pozitivní hodnocení druhých.*
4. *Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.*
5. *Komunikace citů.*
6. *Interpersonální a sociální empatie.*
7. *Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.*
8. *Reálné a zobrazené vzory.*
9. *Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.*
10. *Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.*

(RVP ZV, 2013, s. 92).

¹ Seznam škol s výukou Etické výchovy dostupný na: *Školy s Etickou výchovou*. [online]. Praha: Etické fórum České republiky, 2012. [cit. 14. 2. 2014]. Dostupné na: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/skoly>

Na výše zmíněná témata navazují témata aplikační, mezi něž patří: etické hodnoty, sexuální zdraví, rodinný život, duchovní rozměr člověka, ekonomické hodnoty, ochrana přírody a životního prostředí, hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka (RVP ZV, 2013, s. 92).

Principy etické výchovy jsou uplatnitelné nejen v ostatních předmětech, ale i ve skutečném životě žáků. Na první pohled by se mohlo zdát, že zavádět tento předmět je nadbytečné, nicméně uvědomme si, že žijeme v době plné morálních dilemat, narušených vztahů, sociálních problémů, pokřivených vzorů, které nám předkládají bulvární média, a dalších problémů spojených s otázkou etiky. Záměrem předmětu není předkládat řešení jednotlivých problémů, ale má za úkol vybavit žáky různými strategiemi, jejichž prostřednictvím svá řešení naleznou.

Návrh projektu je koncipován v souladu s obecnými charakteristikami RVP a odpovídá učivu a očekávaným výstupům Českého jazyka a literatury a Etické výchovy.

2 Morální rozvoj dítěte a mravní výchova

Etická výchova je vědní obor zabývající se ve své nejobecnější formě otázkou dobra a zla, který se vyprofiloval v rámci filozofie. Její dějiny nabízejí řadu názorových koncepcí, z nichž většina vznikla jako kritika na dosavadní stav společnosti a snažila se k ní vymezit idealistický protipól. Pověštinou však zůstalo u teoretických myšlenek.

Etická výchova, jakožto vyučovací předmět, přistupuje k problematičtým otázkám z obrácené strany – prakticky. Nepředpokládá, že si budou žáci osvojovat vědomosti ve smyslu filozofických dějin. Nejde jí ani o pouhé vymezení pojmů a formulování závěrů. Jejím záměrem je poukázat na vztah mezi etickými normami a životem dítěte, prožití a uvědomění si etických jevů a vytvoření sociálních dovedností. Kučerová, profesorka v oboru pedagogiky, usuzuje, že pokud je uvedená výchova správně vedená, tak: „...obrací člověka k sobě samému. Ukazuje mu cíl, totiž rozvoj kladných bytostných sil a schopností, rozvoj mnohostranné lidské osobnosti v konfrontaci se světem. Má funkci spoluvytvářet člověka jako kulturně historickou bytost. Pomáhá mu najít řád v sobě samém, pomáhá mu integrovat se s přírodou i společností“ (Kučerová, 1994, s. 46). „Mravní výchova usiluje o vytvoření uvědomělé autonomní řídicí centrály v člověku“ (Kučerová, 1994, s. 42).

Jedním z významných témat etické výchovy je morálka, kterou lze chápat jako výchozí prostředek etického chování. Bez ní by nebylo mravních citů, mravních soudů a ani mravního jednání. Aby se z jedince stala eticky jednající osobnost, musí úspěšně projít morálním vývojem. Vývojem morálky u dětí se zabývali J. Piaget a L. Kohlberg, kteří své teorie postavili na univerzálnosti lidského vývoje. Oba zmínění autoři patří k významným psychologům 20. století a jejich koncepce jsou dodnes velmi uznávané a inspirující.

2.1 Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) svoji koncepci morálního vývoje poprvé uveřejnil v knize *Le jugement moral chez l'enfant* vydané v roce 1932. V ní rozlišuje dvě stádia vývoje morálky - morálku heteronomní a autonomní. První zmíněná morálka, projevující se u mladších dětí, je závislá na vnější autoritě, která dítěti garantuje platnost pravidel, jejichž dodržování je často spojené s motivací prostřednictvím odměn a trestů.

Ve druhém stádiu dochází k interiorizaci norem a dítě začíná vybraná pravidla vnímat jako závazná z vlastní vůle.

Pro zkoumání morálky dětí používal krátké příběhy a hry, za kterými následovaly diskuze a rozборы. Přes zvolené mikropříběhy přiměl děti přemýšlet nad způsoby lidského chování a vedl je k úvaze nad pohnutkami jednajících osob a důsledky jejich činů, které z jejich jednání vyplývaly. Na základě těchto rozhovorů dokázal posoudit myšlenkové pochody svých svěřenců, a mohl tak účelně napomoci rozvoji jejich morálního úsudku (Piaget, 1997, s. 110–114).

Podle Vacka (2008), pedagoga zabývajícího se pedagogickou psychologií a etickou výchovou, mohou Piagetovy závěry pomoci dospělým při práci s dětmi. Pro rozvoj autonomní morálky doporučuje skupinové projekty, které rozvinou schopnosti komunikovat, spolupracovat a dosahovat zvolených cílů (Vacek, 2008, s. 5).

Přestože Piaget svoje výzkumy prováděl za spolupráce s dětmi mladšího školního věku, v rámci projektu pro starší žáky a studenty se nabízí možnost předložit jim obdobné příběhy, načerpané z knih pro mládež, které jsou jim blízké. Četba poskytuje nepřeborné množství příběhů a literárních postav, na kterých můžeme vystavět **modelové situace** a studentům tak dát prostor k reflexím chování a pohnutek literárních hrdinů, uvědomění si svého morálního úsudku a utváření vlastního hodnotového systému.

2.2 Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1927–1987) je obdobně jako Piaget považován za významného představitele psychologie morálky. V článku *The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought*, časopisu *Vita Humana* vydaném v roce 1963, nabídl svým čtenářům poprvé členění morálního vývoje do tří úrovní, v rámci kterých vymezil šest stádií. Ke své teorii se nadále vracel, propracovával ji a ověřoval. Shrnutí jeho zásadních myšlenek a především stádií morálního vývoje nalezneme v článku *Moral Development: A Review of the Theory* (1977):

- I. prekonvenční úroveň (stádium Odměny a trestu a Účelového myšlení)
- II. konvenční úroveň (stádium Shody s ostatními a Orientace na společnost)

III. postkonvenční úroveň (stádium Společenské úmluvy a individuálního práva a Orientace na univerzální etické principy)

Morálka podle něho zraje postupně, stejně jako postupně dochází k psychickému vývoji osobnosti (Kohlberg, Hersh, 1977, s. 53–59).

Prekonvenční morální úroveň zahrnuje děti do deseti let, které orientují své chování v závislosti na získání odměny, nebo trestu od jedince, kterého vnímají jako autoritu. Konvenční úrovně dosahují adolescenti, jež si začínají uvědomovat, že ve společnosti existuje jakýsi řád, který upravuje jednání vůči druhým osobám. Poslední, postkonvenční úrovně, dosahují jedinci většinou v dospělosti. Vrcholem Kohlbergova morálního vývoje je stav, kdy se jedinec začne chovat podle morálních principů, které považuje za sobě vlastní a které načerpal zkušeností ve styku s lidmi, jejich zákony, tradicemi a hodnotami (Kohlberg, Hersh, 1977, s. 53–59).

Stejně jako Piaget, tak i Kohlberg došel k závěru, že škola může být jedním z činitelů, kteří mají pozitivní vliv na správný vývoj morálky. Jeho práce byla založena na předkládání problémových situací, které spojil s metodou dotazování, jejímž prostřednictvím vedl jedince k závěrům, řešením a hlavně ke zdůvodňování jejich kroků. Zmíněné **problémové situace, dotazování, hledání řešení, jejich obhajobu, formulování závěrů** a následnou **sebereflexi** můžeme využít v rámci projektové výuky.

3 Současná literatura pro mládež

Literatura pro mládež v sobě zahrnuje prózu, poezii i drama. Jedná se o díla, která byla psána přímo pro dětské čtenáře (intencionální literatura), nebo díla, která do dětské četby přešla z četby určené primárně dospělým čtenářům (neintencionální literatura). Periodizací literatury, literaturou pro mládež, výzkumy z této oblasti a souvisejícími pojmy se zabývala řada autorů. Některé z nich připomeneme v následující subkapitole, na kterou navážeme biologicko-psychologickou charakteristikou cílové skupiny projektu (pubescenti a postpubescenti).

3.1 Čtenářství dnešní mládeže

Četba, čtení a čtenářství jsou jedny z nejkoumanějších jevů dnešní doby. Na jejich zkoumání a popis, zejména v oblasti dětství a dospívání, se zaměřuje řada výzkumů a publikací. Otázce pubescentního čtenářství se u nás věnovali ve svých dílech například J. Frey (*Psychologie čtenáře*, 1929), F. Pražák (*Dětská četba*, 1939), A. Jurovský (*Kultúrní vývin mládeže*, 1965). Výzkumy pubescentního čtenářství provedli O. Chaloupka (1971, 1982, 1989), V. Smetáček (1973, 1985–1986, 1988), J. Marhounová (1974, 1979, 1987, 1989), J. Toman (1990, 1995, 1999), L. Lederbuchová (1996–1997, 2001, 2002) a další. Významně se na výzkumu tohoto fenoménu podílel i J. Trávníček, který své výzkumy z let 2007, 2010 a 2013 zaměřil na občany České republiky starší 15 let. Pravidelně je součástí jeho šetření i otázka týkající se nejoblíbenějšího autora a nejoblíbenější knihy, na nichž můžeme sledovat měnící se preference čtenářů.

Čtenářství Trávníček definoval jako „*plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi*“ (Trávníček, 2008, s. 35). V souladu s Trávníčkovou definicí by měl být pedagog jedním z iniciátorů čtenářství studentů. Navrhne-li studentům seznam četby, neznamená to, že se z nich automaticky stanou čtenáři. Trváním na předepsaném školním kánonu literatury je můžeme dokonce od četby odradit. Chceme-li vyvolat jejich zájem, je potřebné postupovat od četby, která je jim blízká. Nejlépe od titulů, které si sami navrhnou. Tak se stane jejich četba přirozeně motivovanou prostřednictvím jejich preferencí, které budeme prohlubovat ve snaze vypěstovat čtenářský zájem.

Homolová hovoří hned o několika fázích, které lze u čtenářství zkoumat - **fáze osvojování si knihy, fáze vstupního vnímání textu, zamýšlení se nad textem, citové prožívání textu, vybavování si dojmů, pocitů a zážitků z textu** (Homolová, 2008, s. 11). Zvláště podaří-li se u studentů docílit při práci s knihou reflexe posledních zmíněných jevů, tedy citového prožívání textu, vybavování si dojmů, pocitů a zážitků z textu (tzv. zcitlivění), bude snadnější působit na jejich mravní stránku osobnosti.

Každá lidská role, tedy i role čtenáře, má svá specifika. Homolová tvrdí, že čtenář musí svoji roli vnitřně přijmout, setrvat v ní a nechat se jí formovat (Homolová, 2008, s. 11). Rovněž podle Trávníčka je čtenářem ten, kdo se s rolí ztotožní, přihlásí se k četbě knih a považuje se za jejich uživatele (Trávníček, 2008, s. 35). Čtenářský zájem, pramenící z role čtenáře, popisuje Homolová jako „*kulturní nebo intelektuální zájem*“, který je „*podmíněn schopností číst a jeho charakter, intenzita a trvalost jsou závislé na sociálním a kulturním prostředí, v němž jedinec žije*“ (Homolová, 2008, s. 12). Zájem o četbu je primárně usměřňován čtenářem samým s ohledem na jeho věk, vlastnosti a záliby. Výběr knih, které pro něj mohou být přínosné a zábavné, se odvíjí i od doporučení přátel či rodičů. V neposlední řadě může inspiraci čerpat ve škole při hodinách literární výchovy, z čehož pro učitele plyne jistá zodpovědnost, aby svůj předmět vedli uváženě se snahou rozvíjet čtenářské aktivity svých studentů. Nesmíme opomenout ani zastoupení médií v životě dnešní mládeže. Zejména internet pro ně získává prvenství z hlediska rychlosti a dostupnosti v získávání informací. Na vybraných serverech či sociálních sítích mohou se zájmem pasivně sledovat trh knižních novinek, žebříčky popularity knih, pročítat recenze, ale také mohou knihy a spisovatele aktivně hodnotit, diskutovat s ostatními čtenáři, vytvářet si seznamy oblíbených a přečtených knih a sami recenzovat vybrané tituly, což může mít významný vliv na utužení jejich čtenářských zájmů. Proto bychom neměli v rámci výuky izolovat knihu od ostatních médií a ani na ni nepohlížet jako na pouhý myšlenkový konstrukt autora odtržený od skutečné reality.

Pojmy čtenář a čtenářství jsme si již přiblížili a nyní uvedeme několik možných přístupů k periodizaci dětského čtenářství. Jeho členění se liší s ohledem na jednotlivé autory. Například z hlediska ontogeneze lidského vývoje k členění literatury přistupuje F. Hyhlík (1958, s. 10), který vymezuje období nemluvněte, období batolete, mladší předškolní věk, starší předškolní věk, mladší školní věk, střední školní věk, starší školní věk (dospívání), dozrávání (adolescence) a dospělost. Václav Příhoda, na jehož členění

se odkazuje nejčastěji, k němu přistupuje obdobně. Jednotlivá období, období antenatální, období prvního dětství (období nemluvněte, období batolete), období druhého dětství (předškolní, prepubescence), období pubescence a období hebetické (postpubescence a etapa od 20 do 30 roků), se od Hyhlíkových liší v podstatě jen svým názvem a mírným posunem ve věkovém rozpětí kategorií (Příhoda, 1963, s. 14). Hledisko ontogeneze pro své členění využívá i L. Vášové (1995, s. 118).

J. Toman vymezuje dvě základní kategorie, jejichž mezníkem je chvíle, kdy se jedinec stane čtenářem. To je událost, která od sebe oddělí etapu předčtenářskou a čtenářskou. Čtenářskou etapu blíže specifikuje fázi mladšího školního věku, prepubescence, staršího školního věku a pubescence (Toman, 1992, s. 51). Podobně dětské čtenářství dělí Z. Kovalčík a S. Urbanová, kteří k etapě předčtenářské a čtenářské přičleňují navíc čtenářský dorost (Urbanová, Kovalčík, 1996, s. 65–66).

Členěním literatury se zabýval i psycholog Z. Matějček (2004, s. 27), který popsal vývoj čtenáře na základě jednotlivých dějství. Zatímco malé dítě se s knihou poprvé seznamuje nejčastěji po stránce smyslové (vizuální a hmatový kontakt), v posledním dějství čtenář pojímá knihu komplexně, tzn. nejen její text, ale i k němu přidružené čtenářské dojmy.

Rozdíly v pojetích jsou zejména ve věkovém vymezení jednotlivých fází a jejich pojmenování. Cílovou skupinu našeho projektu tvoří pubescenti a postpubescenti.

3.2 Charakter pubescentního a postpubescentního čtenáře

V návaznosti na tuto práci nás bude zajímat období dospívání, tedy období konce pubescence a postpubescence, které zahrnuje děti středního školního věku. Charakter pubescentního a postpubescentního čtenáře se formuje již od samého dětství. Nejčastěji se v letech uvádí rozmezí pro pubescenci 10–15 let a pro postpubescenci 16–20.² Zmíněná období jsou si velmi blízká, jedinec v nich prochází výraznými změnami osobnosti v oblasti biologické, psychické, společenské a kulturní. Podle Hyhlíka patří k typickým znakům tohoto období: „*tělesný růst, zvýšená činnost*

² Období přechodu nelze věkově ostře ohraničit, nicméně se uvádí období zhruba od 16–20 let života, které se s ohledem na dobu, ve které žijeme, prodlužuje až na 25 rok života, což je obecně ve shodě s ukončením období vzdělávání a nástupu do zaměstnání.

organismu, zpevnování charakterových vlastností a rozvoj duševních schopností na úroveň dospělého člověka“ (Hyhlík, 1958, s. 59). Dívky i chlapci se od sebe začínají odlišovat. Dívka se stává fyzicky ženou a rovněž se profiluje její sociální role ženy. Tak je to i s proměnou chlapce v muže (Hyhlík, 1958, s. 52).

Pubescent, jak uvádí Homolová, si po psychické stránce ze všeho nejvíce přeje: *„zdůraznit vlastní hodnotu; touží být dospělým, nebo se alespoň za dospělého pokládat; intenzivně touží po hrdinství, statečných činech a romantických dobrodružstvích; projevuje rysy soutěživosti; má kritický poměr k okolí a snahu změnit je; usiluje o to, aby byl co nejagilnější; zároveň se však u něj často střídají nálady a mění chování, pubescent projevuje prudké citové přechody ke krajnostem v chování“ (Homolová, 2008, s. 20).*

Postpubescent (jinak adolescent) je definován Pedagogickým slovníkem Průchy, Walterové a Mareše. Adolescenci popisuje jako období následující po pubescenci. Adolescentem je: *„Mladý člověk ve věku adolescence. Jeho fyzický a psychický vývoj se blíží k svému dokončení, sociálně i mravně bývá nevyzrálý. Vazby s rodiči se uvolňují, je preferován styk s vrstevníky, rozvíjí se intenzivní emocionální (často i sexuální) život. Období hledání jistot, nedůvěry k autoritám, tendencí riskovat“ (Vágnerová, 1998, s. 16). To znamená, že se jedná o období, kdy se započíná (pubescence) a dokončuje (postpubescence) biologické zrání organismu. Po stránce společenské hledá jedinec pevnější zakotvení ve společnosti, které je dané výběrem směřování k jeho zvolené profesi. Po psychické stránce se u něj projevuje náladovost, zvýšená kritičnost, proměnlivost citů spojená s nestálostí, přecitlivělost, nekázeň, nerespektování autorit, zvýšená pozornost týkající se vzhledu, zaměřenost na osobní citový život, fantazijní představy chápané jako útěk od reality, neochota ke kompromisům, zaměřenost na „tady a teď“ (Srovn. Macek, 1999; Homola, Ščepichin, 1972). Tyto jevy jsou s přibývajícím věkem kvalitativně tlumenější.*

Taktéž Lederbuchová vypisuje celou řadu psychických změn, které se v životě dítěte po dosažení 10 let začínají odehrávat a které se promítají do jeho chování a projevují se v jeho vztahu k sobě samému a okolí. Změna v kvalitách jeho osobnosti s sebou nese i změny v oblasti zájmových preferencí, tudíž se mění i jeho čtenářské potřeby (Lederbuchová, 2004, s. 20–21). Dospívající je svým způsobem v této etapě vlastního života zranitelný, protože hledá sám sebe a zároveň se snaží adekvátně svým potřebám a touhám zařadit do společnosti, což pro něj může být náročné i frustrující,

protože přestává být dítětem a zároveň ještě není dospělým. Důležitá je zde otázka jeho sebevědomí a schopnosti samostatně jednat. Vše prožívá intenzivněji a má potřebu spravedlivosti a přátelství, které mají vliv na formování jeho morálního profilu.

O tom, že jsou tato období po mnoha stránkách sama o sobě specifická, vypovídá i fakt, že podle Macka vzniká cosi jako „*subkultura mládeže*“, která vytváří protiklad kultury dospělých. Mládež se etabluje za pomoci své hudby, filmů, módy, způsobů mluvy atd. (Macek, 1999, s. 48–52).

Chceme-li studenty vést i v tomto období k aktivní četbě, je nutné vycházet z jejich osobnosti a prostředí, ve kterém se pohybují, neboť tyto aspekty utváří jejich čtenářské preference. Výzkumy dokládají, že se čtenářské zájmy dívek a chlapců začínají od 11 roku lišit podle pohlaví. Chlapci vyhledávají příběhy s mužským hrdinou a dívky upřednostňují ženskou hrdinku. Může se také objevit potřeba reálných nebo zobrazených vzorů, které budou vykazovat určité chování, které bude jedinci natolik blízké, že se začne s vybraným vzorem ztotožňovat. Podle M. Homoly, pedagoga věnujícího se psychologii, si dospívající čtenář vytvoří jakýsi sebeideální obraz, skrz který se se svým vzorem identifikuje (Homola, Ščepichin 1972, s. 85–86). Tuto myšlenku podporuje Homolová tvrzením, že: „*Pubescent věří v to, že určitá postava z knihy mu může být skvělým vzorem a že ji může do detailů imitovat ...*“ (Homolová, 2008, s. 20). Lederbuchová doplňuje: „*Pubescent přijímá literaturu jako model života. Četba nabízí čtenáři, který se touží stát dospělým, obraz světa dospělých, do něž pubescent projektuje v identifikaci s hrdinou, zosobňujícím jeho představu o budoucí životní roli – četba plní tzv. saturační funkci – čtenář nad knihou prožívá v představách vše, co mu je zatím reálně odepřeno – daleké cesty, dobrodružství nebezpečných situací, v kterých osvědčuje svou schopnost je úspěšně řešit, lásku, sex, finanční nezávislost, společenský úspěch*“ (Lederbuchová, 2004 s. 22). Jinými slovy, skrze literární příběhy hledá odpovědi na své otázky. Jak vysvětluje J. Frey, knihovník, prozaik a vydavatel, čtenář často dojde k závěru, že: „*hrdina knihy má některé vlastnosti tytéž jako on sám, nebo že prožil podobnou situaci, jakou též on zažil ve svém životě*“ (Frey, 1929, s. 63). Obdobně jako v pubescenci, tak i v postpubescenci se dospívající snaží nalézt odpovědi na řadu identifikačních otázek. To komentuje i M. Vašutová, pedagožka zabývající se mimo jiné vývojovou psychologií a pedagogickým a školním poradenstvím, slovy: „*Mnozí adolescenti přijímají identitu vyplývající z kontextu jejich rodinného příběhu, případně jakou jim nabízejí jiní, nebo jaká vyplývá ze společenského kontextu.*

Samostatně vytvořená identita bývá originálnější, konzistentnější a v budoucnu bude pravděpodobně lépe odolávat vnějším tlakům. Avšak každý jedinec není dostatečně kreativní a nemá odlišnou představu o modelu existence, tak jak ji vidí denně ve svém okolí. Mnozí adolescenti proto vytvářejí svou vlastní identitu nápodobou vzorů, které znají a které pro sebe považují za přijatelné“ (Vašutová, 2013, s. 55). Učitel by měl jevit snahu vybírat do školní četby tituly, které nabídnou pozitivní vzor v oblasti zájmů studenta. Ke konci tohoto období dochází k sebpřijetí vlastní osobnosti.

K názoru, že tradiční kánon klasické literatury předložený postpubescentům, může být spíše na škodu než k užitku, a proto je zapotřebí volit spíše současné nebo zajímavým způsobem adaptované tituly, dospěla i německá pedagožka zabývající se didaktikou literatury a čtenářstvím Ch. Garbe, která tvrdí, že osvědčené tituly: „*se většinou zcela míjejí se zájmy dospívajících a ničí nejen zájem o výuku literatury, ale často i zájem o literaturu jako takovou.*“ Osobně doporučuje žákům předkládat moderní literaturu pro mládež, literaturu s tematikou zaměřenou na vybrané problémy, komiksy, sci-fi či fantasy (Garbe, 2008, s. 15). Populárnější mohou být v očích čtenářů taktéž knihy, které mají svoji adaptaci například v podobě filmu, audionahrávky či počítačové hry.

Volnočasovou četbu si studenti vybírají převážně podle svých zájmů. Přesto v období jejich studia do značné míry koresponduje s doporučeným školním kánonem. Proto bychom měli zvážit jeho rozšíření o studenty oblíbené a školou nezařazené tituly a umožnit jim pracovat v rámci výuky i s nimi. Tyto tituly jsou v rámci diplomové práce označeny jako „*současné*“. Vymezení uvedeného pojmu může být poněkud problematické. Jedná se o soubor knih, které můžeme vydělit na základě různých kritérií, obzvláště časových, přičemž musíme brát v potaz jejich určitou relativitu. Čtenář může za současnou literaturu považovat všechna díla napsaná ve 20. a 21. století, jinému připadají jako současná díla ta, která vznikla v horizontu posledních několika let nebo v roce posledním. Současnými můžeme jistě označit i díla žijících a v současné době skutečně píšících autorů. Může se jednat i o díla, která jsou pro čtenáře současná a aktuální z hlediska jejich momentálního výběru, a to bez ohledu na dobu vzniku díla. V projektové části budeme termín „*současná*“ chápat v posledním uvedeném smyslu. Než přistoupíme k projektu a projektové výuce samotné, odpovíme si na otázku, zda má a popřípadě jaký má etická složka díla vliv na osobnost čtenáře.

4 Etické aspekty literárního díla

Chceme-li využít textovou oporu pro realizaci doplňkového vzdělávacího oboru Etická výchova, nalezneme ji mimo jiné i v literatuře pro mládež. O etické stránce beletrie se zmiňuje řada literárních teoretiků. Některé jejich myšlenky, korespondující s obsahem RVP ZV (2013, s. 92), nyní připomeneme.

Podle literárního teoretika zabývajícího se literaturou pro děti a mládež J. Tomana mají díla určená dětem a mládeži tři hlavní funkce – estetickou, poznávací a výchovnou (Toman, 1992, s. 47). Estetická stránka působí na čtenářovy emoce, podněcuje rozvoj fantazie, představivosti a přispívá k všímavosti v oblasti krásna. Emotivitu textu můžeme v rámci projektu využít pro zcitlivění tématu. Představivost je zase základním předpokladem pro dosažení empatického chování. Prostřednictvím poznávací funkce čtenář získává informace a rozšiřuje si své vědomosti. Funkcí výchovnou působí literární text na mravní vědomí a charakter člověka. Čtenář má její zásluhou prostor pro utváření morálních návyků a uvědomování si hodnot. Na základě těchto projevů ji můžeme označit za etickou složku díla. Podle Tomana je zmíněná složka: „*poučující o zásadních normách vztahů mezi lidmi a povinnostech dítěte vůči sobě, svým vrstevníkům a dospělým, fixující v jeho vědomí představy o hodnotách dobra, zla, pravdivosti a krásy a utvářející v něm potřebné mravní citění, myšlení a konání...*“ (Toman, 1992, s. 48).

Formující charakter mají literární texty i podle J. Trávníčka, který o knihách míní, že nás na jedné straně vedou k uvědomění si našeho „Já“ a na druhé straně nás začleňují a přispívají k chápání našeho vzájemného vztahu mezi já a oni: „*hodnotově a sociálně – orientují tím, že nás zařazují do světa a učí nás se v něm vyznat. Zařazují nás do světa také tím, že nás nějak sdružují, jsou prostředkem toho, abychom se sdíleli. Souhrnně vyjádřeno: kontextualizují nás, socializují nás a zároveň jsou prostředkem reflexe nás samých (starají se o naše sebeuvědomění)*“ (Trávníček, 2008, s. 18).

Literární teoretička a pedagožka L. Lederbuchová věří, že beletrie umožní čtenáři poznat různé perspektivy lidského života. Z etického hlediska nás literární obrazy mohou vést k rozvoji empatie a vyšších citů. K ovládnutí schopnosti sebehodnocení a hodnocení druhých, které je založeno především na porozumění sobě samému a nalezení svého místa ve vztahu k druhým, což jsou i neopominutelné body

vymezené ve vzdělávacím oboru Etická výchova v rámci RVP ZV (Lederbuchová, 2004, s. 7–8).

Vliv na utváření osobnosti má literatura i podle F. Hyhlíka. Mimo jiné věří, že četba pozitivním způsobem prohlubuje citový život a podněcuje kladné charakterové rysy, anebo naopak účinkuje záporně, a tudíž může vyvolat rozpor s morálními požadavky společnosti. Ukazuje na vzájemné vztahy mezi lidmi, na postoje jedince k práci a společnosti a nabízí i model chování: „čtenář srovnává sebe s hrdinou, poznává kladné vlastnosti jednajících osob a pokouší se v nich hledat vzory pro své jednání, chování, vystupování a práci“ (Hyhlík, 1958, s. 3). Jinými slovy čtenář směřuje přes hodnocení příběhu, analýzu jeho postav až k hodnocení sebe samého. Hyhlíkovy závěry potvrzuje Lesňák (1991), dospívající na základě provedeného výzkumu k mínění, že se čtenáři dokážou s mravním hrdinou ztotožnit, přestože málokterý z nich byl schopný identifikovat a vědomě označit etickou stránku díla. Hyhlík uvádí, že může nastat situace, kdy čtenář přilne k zápornému vzoru, protože u něj nalezne ospravedlnění svého negativního jednání. Zamyslíme-li se, dojdeme k závěru, že takové chování do jisté míry chápeme jako oprávněné, neboť dnešní svět je mnohem problematičtější, proto i literární postavy moderní literatury jsou, co do charakteru, komplikovanější. Postavy prezentované v knihách mají ctnosti i neřesti. Mohou být kladným a současně i záporným vzorem. V rámci studentské četby je dobré na tento jev poukazovat a posilovat vše pozitivní.

Ve srovnání s F. Hyhlíkem má J. Frey ohledně vlivu postav na čtenáře opatrnější postoj. Podle něj je působení knihy na mravní stránku osobnosti méně patrné než u stránky rozumové či emocionální, neboť na mravní stránku osobnosti působí hlavně život a čtenář si uvědomuje, že postavy jsou pouze autorovým počinem. Se vzrůstajícím věkem vzrůstá i toto uvědomění. Frey dospívá k závěru, že vliv četby je patrný tehdy, dojde-li k jeho utužení. Čtenář si může zafixovat mravní hodnoty a připodobnit se vybraným vzorům, ale to vše až pod vlivem více knih s podobnou tematikou. Frey toto přirovnává ke kapce „jež nepřetržitě padá a dovede během doby vyhloubiti otvor i v tvrdém kamení“ (Frey, 1929, s. 134–135).

Dospívající bývají v oblasti sociální a mravní nevyzrálí, v tomto ohledu na ně lze působit prostřednictvím knih. Z uvedené kapitoly vyplývá, že literární texty obsahují složku, která má formativní charakter. Vyzdvihneme-li ji a zaměříme-li jejím směrem pozornost studentů, například v rámci projektu, můžeme tak účelně posilovat mravní stránku jejich osobnosti.

5 Projektová výuka

Hledáme-li způsob, jakým ve školních podmínkách nejefektivněji skloubit Literární a Etickou výchovu, nabízí se projektová metoda. V následujících dvou subkapitolách vymežíme význam pojmu projekt a vysvětlíme, co projektová metoda obnáší. Projekt a projektová metoda jsou základními prostředky projektové výuky.

Vztah mezi projektem, projektovou metodou a projektovým vyučováním je úzký. J. Kratochvílová, autorka zabývající se teorií a praxí projektové výuky, využívá jednoho pro definování druhého. Projektové vyučování staví na projektových metodách, prostřednictvím kterých žáci aktivně řeší vybraný úkol – projekt (Kratochvílová, 2009, s. 37–40).

5.1 Projekt

Trend, kdy začaly být projekty³ plošně zaváděny do škol, je otázkou konce 20. a počátku 21. století. Svůj relativně pozdní nástup si však do velké míry vynahrazují popularitou, které se jim dostalo. Termín projekt se záhy stal jedním z nejvíce skloňovaných pojmů v současné moderní pedagogice. Zájem o ně vzrostl i díky řadě teoretických statí, článků a studií, často doplněných o praktické ukázky a postřehy. Mezi odborníky zabývající se touto problematikou patří u nás například Valenta (1993), Kašová (1995), Skalková (1995), Vybíral (1996), Maňák, Švec (2003), Kalhous, Obst (2002), Dvořáková (2009), Kratochvílová (2009) a další a ze zahraničních autorů jsou to např. Pash (2005), Petty (1996), Henry (1994).

Zmínění autoři přistoupili k teoretickému vymezení projektu a projektové výuky. Jejich pojetí se v některých ohledech liší, zejména ve chvíli, kdy je nutné rozhodnout, zda budeme projekt považovat za vyučovací metodu, organizační formu,

³ Projektová výuka vychází z koncepce pragmatické pedagogiky, která se v poválečných letech začala šířit i do Evropy a položila tak základ novým trendům v pedagogice. Tato metoda byla zaměřena na aktivizaci výuky za pomoci řešení vybraných problémů a měla se tak stát protipólem klasického typu vyučování. U jejího zrodu stál americký filozof a pedagog John Dewey (1859–1952) a jeho žák a stoupenec William Heard Kilpatrick (1871–1965) (Singule, F. 1991).

obsah vyučování nebo vzdělávací strategii. Přestože se autoři nemohou shodnout, do jaké skupiny projekt zařadit, neubírá mu to na atraktivitě, kterou vnáší do skutečné praxe vyučovacích hodin.

Podle teoretika S. Velínského se projektem míní: „*určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě*“ (Velínský, 1932, s. 59). Obdobně chápe projekt Žanta, podle kterého se jedná o „*účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění směřující k určitému cíli*“ (Žanta, 1934, s. 9).

Podle Kašové, popularizátorky projektové výuky u nás, musejí být předkládané úkoly reálné, konkrétní a smysluplné. K novým poznatkům, schopnostem a dovednostem se přes ně žáci dostanou tak, že při zpracování úkolů musejí: „*vyhledat mnoho nových informací, zpracovat a použít dosavadní poznatky z různých oborů, navázat spolupráci s odborníky, umět organizovat svou práci v čase i prostoru, zvolit jiné řešení v případě chyby, formulovat vlastní názor, diskutovat, spolupracovat atd.*“ (Kašová, 1995, s. 73).

Teoretik Petty, zabývající se vyučovacími metodami, považuje za dobré nechat žáky na úkolech pracovat „*většinou individuálně, ale někdy i ve skupinách*“ také se „*mohou často více méně sami rozhodovat, jak, kde, kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět*“ (Petty, 1996, s. 213). S myšlenkou, že by při práci měl žák mít určitou míru volnosti, možnost se samostatně rozhodnout a za svá rozhodnutí zodpovídat souhlasí i M. Vybíral, autor publikace „*Od zkušenosti k poznání*“ (1996). Dále dodává, že projekt vyžaduje účast celé osobnosti žáka, což má ve výsledku vést k její proměně. „*Tato změna osobnosti žáka je umožněna poznáváním, při kterém žák získává a zpracovává nové zkušenosti*“ (Vybíral, 1996, s. 5).

Učitel, který měl až dosud při výuce direktivní roli, se nyní stává průvodcem žáka. Jeho roli H. Kasíková, jež se zabývá kooperativním vyučováním, vymezuje „*jako roli konzultanta*“, který „*pomáhá žákům a podporuje jejich úsilí o vyřešení problému*“ (Kasíková, 1997, s. 49). Kooperace vede k uvolnění atmosféry ve třídě a k navázání osobnějších vztahů mezi žáky navzájem a i směrem k učiteli.

Výsledkem projektového vyučování je produkt. Maňák se Švecem v publikaci „*Výukové metody*“ (2003) uvádí, že projekt je: „*komplexní praktická úloha (problém, téma), spojená se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 168). Obdobně

chápe výsledek projektu i Pash, který říká: „*Projekt můžete chápat jako výrobu skutečného produktu, který představuje souhrn dosavadních zkušeností získaných v dané oblasti (...) projekty žákům umožňují spojit nastudované dovednosti, pojmy a generalizace v produktu, který je pro ně užitečný a který vytvářejí v reálných podmínkách*“ (Pash, 2005, s. 160).

Z uvedených definic vyplývá, že projekt je propojení teoretických znalostí a praktických zkušeností ve vybraných tematických oblastech, které mají návaznost na aktuální potřeby studentů a jejich život. Studenti řeší úkoly navržené učitelem nebo úkoly, které si zadají sami. Důležitá je jejich osobní angažovanost a aktivita, kterou můžeme hodnotit průběžně během jejich práce anebo v závěru na základě výstupu, který je nutné předem zadat a charakterizovat. Výsledným produktem může být buď abstraktní jev (např. návrh postupu, sestavení plánu, ale i nový postoj či změna osobnosti, ...), nebo hmatatelný produkt (např. výrobek, portfolio, výstava, časopis, ...), kterého studenti dosáhli individuální, nebo skupinovou prací za podpory a dohledu svého učitele.

5.2 Projektová metoda

Projekt může být po stránce jeho charakteru obtížné klasifikovat. Jak je již uvedeno výše, teoretici se rozhodují mezi vyučovací metodou, organizační formou, obsahem vyučování nebo vzdělávací strategií. V rámci této práce budeme k projektu přistupovat jako k metodě, pojímané jako způsob, kterým lze dospět k předem vytyčenému cíli.

Projektová metoda je v „*Pedagogickém slovníku*“ (1998) Průchy, Walterové a Mareše popsána jako: „*Vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. (...) V USA a dalších zemích jedna z nejvýznamnějších metod podporujících motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 194).

Kratochvílová vnímá projektovou metodu jako souhrn jiných drobnějších metod, které jsou zprostředkovány přes různé organizační formy práce. Výsledkem je: „*uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity*

žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu“ (Kratochvílová, 2009, s. 37).

S Kratochvílovou souhlasí i Tomková, Kašová a Dvořáková, autorky publikace *„Učíme v projektech“* (2009), podle kterých je projektové vyučování komplexní metodou, založenou na týmovém, či individuálním vyhledávání informací z různých oborů, které následně využívají k řešení vybraných problémů spojených s praxí. Podstatná je zkušenost prožívání nových rolí a seberealizace (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 7).

Použijeme-li Valentovo shrnutí, tak se projektovou metodou rozumí činnost, která je vysoce organizovaná a předem promyšlená tak, aby došlo k dosažení stanoveného cíle. Spojuje teorii s praxí a zohledňuje přesah do skutečného života. Je založená na interakci učitele a žáků, z nichž každý přebírá zodpovědnost za svoji aktivitu (Valenta, 1993, s. 5). Ve spojitosti s již zmíněným ještě připomeňme, že projektová metoda má vliv na rozvoj osobnosti ve všech jejích rovinách. Konkrétně se tento vliv, jak uvádí Spilková, projevuje v rovině duševního rozvoje v oblasti motivační, emocionální a volní, dále v rovině kognitivní, sociální, duchovní a v oblasti somatické (Spilková, 2001, s. 145–152).

S ohledem na výčet uvedených definic se jeví, že pokud chceme, aby se stal náš návrh skutečně projektem, je třeba, aby splňoval řadu podmínek. Podle autorek článku *„Projektové vyučování a jeho význam v současné škole“* (1997, s. 37) Grecmanové a Urbanovské toho v praxi nelze reálně dosáhnout, neboť výčet znaků charakterizujících projekt je obsáhlý. Z toho důvodu za projektové vyučování považují to, které se jim snaží co nejvíce přiblížit.

Projektová metoda byla s ohledem na záměry této práce zvolena i proto, že podle Kilpatricka je její zařazení do vyučování nejen prostředkem určeným k získávání znalostí, ale především **nástrojem k výchově charakteru** a osobnosti žáka, neboť projektové vyučování do svého obsahu zahrnuje složku mravní a sociální (Dvořáková, 2009, 13). Obdobně na tuto metodu nahlíží Dvořáková, která tvrdí, že: *„Projekt je neúčinnější metodou mravní výchovy, neboť nutí žáka přímo k mravnímu jednání. Právě ve svém jednání se žák učí mravním návykům“* (Dvořáková, 2009, s. 34).

V této kapitole jsme teoreticky definovali projekt a projektovou výuku. V následující kapitole přeneseme teoretické poznatky do praktické roviny.

6 Návrh projektu

Samostatná kapitola bude věnována návrhu projektu, který v ní představíme s veškerou jeho dokumentací, tedy i textovými přílohami, pracovními listy a použitými informačními zdroji. Návrh projektu je koncipován pro studenty středních škol, zvláště pro studenty 1. a 2. ročníků gymnázií. V praxi by měl být vystavěn s ohledem na aktuální potřeby cílové skupiny a materiální podmínky, které může škola zajistit. Náplň projektu je rozpracována tak, aby došlo k propojení vzdělávacího obsahu Etické výchovy s vybranými texty ze současné literatury pro děti a mládež.

Cílem projektu je seznámit studenty s obsahy Etické výchovy, posilovat jejich mravní stránku osobnosti a etické citění a to vše za pomoci knižních titulů současné literatury pro mládež, na jejichž výběru se budou studenti sami podílet, například prostřednictvím ankety, brainstormingu doplněného o závěrečné hlasování či jinou výběrovou metodou. Mimo jiné budou v rámci projektu rozvíjeny i jejich kompetence v oblasti učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a podnikavosti. K tomu budou využity aktivizační metody a různé typy úloh, zaměřené na samostatnou činnost studentů, ale i práci ve skupinách.

Projekt realizujeme ideálně v rámci Literárního semináře⁴, u kterého je největší předpoklad, že jej budou navštěvovat studenti s opravdovým zájmem o literaturu – čtenáři. Další výhodou semináře je omezený počet studentů, který zajistí uvolněnější atmosféru, osobnější kontakty a intenzivnější vzájemnou komunikaci. Jelikož mají semináře oproti klasickým předmětům obvykle charakter specializační (zaměření na konkrétní oblast, např. literatura a film, literatura pro chlapce, dívčí literatura, ...) můžeme námi zvolenou oblast rozpracovat do průběhu celého školního roku (deset měsíců). Konkrétně u tohoto projektu bychom volili na každý měsíc jedno z témat etické výchovy (10 témat na 10 měsíců) a spojili ho s jedním z vybraných titulů literatury. Pro potřeby této práce předkládáme ukázkový zkrácený dvanáctitýdenní

⁴ Nemáme-li k dispozici seminář, lze využít i hodiny Literární výchovy a Etické výchovy. U nich však musíme vzít v úvahu případná negativa (velký počet studentů, přítomnost čtenářů i nečtenářů, potřeba věnovat se v rámci Literární výchovy kánonu literatury určeného školou, ...)

plán,⁵ který má sloužit pouze jako návrh. I proto se mohou některé jeho části zdát časově předimenzované. Lze je případně vynechat, zobecnit či více konkretizovat.

Výchozími body projektu se stanou literární díla jako celek nebo literární ukázky, vybrané tak, aby obsahovaly morální obsah, prezentovaly literární postavu jako kladný či záporný vzor, nabízely reálný problém s etickým podtextem úzce spjatý se současnou společenskou situací nebo s životem studentů. Pro tuto práci byla vybrána literární díla, která získala nejvyšší počet nominací v anketě, předložené studentům 1. – 4. ročníku středních škol, ve které určili svoji oblíbenou knihu. Jako nejoblíbenější z ankety vyšly následující tituly v tomto pořadí: **Harry Potter – J. K. Rowling, Hvězdy nám nepřály – J. Green, Malý princ – A. de Saint-Exupéry, Hunger games – S. Collins, My děti ze stanice ZOO – Christiane F.** K nim byla přiřazena témata Etické výchovy:

My děti ze stanice ZOO – Christiane F.

- Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
- Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Harry Potter – J. K. Rowling

- Reálné a zobrazené vzory.
- Mezilidské vztahy a komunikace.

Malý princ – A. de Saint-Exupéry

- Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
- Interpersonální a sociální empatie.

⁵ Jednou z dalších variant realizace by byl projektový týden. Obsah doplňkového oboru Etická výchova by byl rozčleněn do pěti pracovních dnů. Realizace by probíhala například formou výuky na stanovištích. Jednotlivá stanoviště by propojovala Etickou výchovu s dalším předmětem (např. Zeměpisem, Dějepisem, Anglickým jazykem, Českým jazykem a literaturou, ...). Pro záměr projektového týdne bychom museli projekt upravit tak, aby pro plnění jednotlivých úkolů a aktivit nebyla nutná znalost celé knihy, ale vystačil by úryvek textu.

Hvězdy nám nepřály – J. Green

- Komunikace citů.
- Pozitivní hodnocení druhých.

Hunger games – S. Collins

- Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
- Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.

Výstupným produktem projektu bude závěrečná reflexe a portfolio⁶, do kterého budou studenti zakládat texty, pracovní listy, výstupy z jednotlivých aktivit, reflexe, archy s poznámkami a jiné. Portfolio poslouží jako informační podklad pro závěrečné hodnocení, ve kterém se studenti zamyslí, co vše jim při práci připadalo známé a co pro ně bylo naopak nové. Zda si uvědomili skutečnosti, nad kterými se dříve nepozastavovali, jestli se v některé z oblastí ponaučili či dokonce objevili tu, ve které mají jejich znalosti, schopnosti a dovednosti rezervy, které by chtěli zaplnit. Druhá část zprávy bude obsahovat zamyšlení na volné téma. Mohou připojit krátkou úvahu o tom, jak se etické chování promítá do jejich života. Zda se oni sami, jejich blízcí anebo i cizí osoby, se kterými se střetávají, vůči sobě chovají podle zásad etiky. Nabízí se i posoudit smysl Etické výchovy, zohlednit její pozitiva a negativa. A v neposlední řadě mohou uvažovat nad literaturou a jejím vlivem na morální stránku osobnosti.

Projekt bude hodnocen studenty i učitelem průběžně (během aktivit, na konci vyučovací jednotky, domácí prací ...) písemnou i ústní formou.

⁶ Portfolio je: „Soubor různých produktů žáka (písemné práce, výtvarné práce, laboratorní protokoly aj.), které dokumentují práci žáka a jeho výkon za určité období“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 179).

Shrnutí charakteristiky projektu a některá další doplnění jsou uvedena v následující tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: **Charakteristika projektu Etické aspekty v současné literatuře pro mládež.**

Název:	Etické aspekty v současné literatuře pro mládež
Předmět:	Český jazyk a literatura, Etická výchova
Cílová skupina:	1. – 2. ročník střední školy
Forma realizace:	projekt
Anotace:	Projekt integruje obsahy dvou vzdělávacích předmětů, Českého jazyka a literatury a Etické výchovy. Studenti se v rámci vyučovacích hodin seznámí s texty autorů z oblasti současné literatury pro mládež, s pomocí kterých budou rozvíjet svoje etické citění.
Typ projektu:	<ul style="list-style-type: none"> - podle délky: dlouhodobý (12 týdnů) - podle prostředí: školní - podle počtu zúčastněných: společný (třídní) - podle stupně kooperace: kombinovaný (individuální i skupinová práce) - podle organizace: vícepředmětový - podle účelu: směřující k získání informací, znalostí, dovedností <ul style="list-style-type: none"> směřující k získání etické zkušenosti směřující k získání sociálních dovedností směřující k seznámení se s vybranými literárními díly
Časový rámec:	12 x 2 vyučovací hodiny
Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace

	Člověk a společnost
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech Multikulturní výchova Environmentální výchova Mediální výchova
Cíle:	<p>Kognitivní:</p> <p>Studenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vysvětlí významy vybraných pojmů, navrhnou definice jevů - analyzují text, formulují své závěry - vyhledávají a třídí informace na internetu a slovnících <p>Afektivní</p> <p>Studenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - plní stanovené cíle - vyjadřují své názory - navrhnou řešení problémů - hodnotí chování své i spolužáků, hodnotí průběh projektu a jednotlivé aktivity <p>Psychomotorické:</p> <p>Studenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zkompletují studentské portfolio <p>Sociální:</p> <p>Studenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - spolupracují ve skupině, zastávají přiřazenou skupinovou roli (zapisovatel, mluvčí skupiny, ...)

	- komunikují se spolužáky
Výstup:	- studentské portfolio, závěrečná hodnotící zpráva
Předpokládané činnosti:	<ul style="list-style-type: none"> - motivace, seznámení s projektem a jeho cíli, výběr knih - zapojování se do diskuzí, aktivní činnost na zadaných úkolech - vyhledávání a třídění informací, formulování závěrů - navrhování postupů a práce podle zadaných postupů - seznámení se literárními díly, četba a analýza textů - seznámení se s obsahy Etické výchovy - tvorba portfolia - hodnocení projektu, zpětná vazba
Organizace:	<ul style="list-style-type: none"> - práce ve skupinách, individuální práce - práce ve třídě, práce doma
Výukové metody:	<ul style="list-style-type: none"> - metody slovní – popis, rozhovor, diskuze, vysvětlování, brainstorming, brainwraitng, mentální mapování, reflexe, diskuze - metody práce s textem – práce s literárními ukázkami, slovníky, internetem - metody praktické – tvorba plakátů, vyplňování diagramů, nácvik dovedností, tvorba portfolia - metody řešení problémů - situační metody
Pomůcky:	literární ukázky, slovníky, počítač s připojením k internetu, psací potřeby, archy papíru
Způsob hodnocení:	Hodnocení bude probíhat průběžně v hodinách a na konci projektu (závěrečné hodnocení). Studenti předloží portfolio a výstupní zprávu, proběhne diskuze. Zazní hodnocení studentů a závěrečné hodnocení učitele.

6.1 Úvodní část

Projekt zahájíme úvodní diskuzí na téma „*Etika a etické chování v lidském životě*“. Zjistíme, co si studenti pod pojmem etika představují a na základě jakých znaků by projevy etického chování identifikovali v životní realitě. Zeptáme se, jaký mají názor na význam etického chování pro život ve společnosti, a přimějeme je k reflexi situace, která by simulovala společenský život, z nějž se etické chování zcela vytratilo. Požádáme studenty, aby na základě etických měřítek zhodnotili stav společnosti, ve které žijí a rozhodli, zda jsou s ním spokojeni, nebo by její rádi v některých ohledech změnili. Na závěr položíme otázku, je-li podle jejich názoru možné, aby prostředkem změny, která povede k pozitivnímu rozvoji etické stránky osobnosti, byla literární díla. Na základě jejich odpovědí vytvoříme hypotézu – Literární díla ne/mohou mít pozitivní vliv na rozvoj etické stránky lidské osobnosti, kterou se budeme v rámci probíhajícího projektu společně snažit potvrdit, nebo vyvrátit. Je možné, že se studenti názorově neshodnou, v takovém případě necháme jako výchozí obě znění hypotézy a na konci, v diskusní části projektu, provedeme srovnání závěrů obou skupin. Zajímavá je skutečnost, že hypotézy budou studenti ověřovat sami na sobě, prostřednictvím reflexe jednotlivých aktivit a závěrečného posouzení, zda sami na sobě pozorovali v oblasti morálních hodnot a charakteru pozitivní změny.

Po skončení motivačního rozhovoru a stanovení hypotézy seznámíme studenty se záměrem, který máme a s průběhem následujících hodin. Představíme jim metodu (projekt), kterou použijeme pro ověření navržené hypotézy. Vysvětlíme, které tematické body zahrnuje Etická výchova, jaké jsou předpokládané činnosti práce, kterých dílčích cílů budeme chtít dosáhnout, jaké použijeme metody, co bude výstupním produktem projektu... (viz tabulka č. 1 **Charakteristika projektu Etické aspekty v současné literatuře pro mládež**). V druhé polovině výukové jednotky proběhne výběr knih pro projekt a jejich přiřazení k tématům Etické výchovy.

Výukovou jednotku zakončíme zadáním knihy, kterou si do další hodiny studenti přečtou a obeznámí se s ní natolik, aby o ní byli schopni diskutovat. Navedeme je, aby si při četbě všímali především vztahů mezi postavami, způsobů, jak spolu

komunikují, jakým způsobem jednají, jaké mají vlastnosti, hodnoty, cíle, jaké volí prostředky k dosahování zmíněných cílů, ...⁷

6.2 My děti ze stanice ZOO

První část projektu, ve které již budeme pracovat s texty, je zacílená na etické okruhy „**Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.**“ a „**Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.**“ Pro jejich realizaci byla vybrána kniha „**My děti ze stanice ZOO**“ (1978), která oba okruhy dostatečně reflektuje. Příběh zachycuje autentický život mladé německé narkomanky Christiane, který na základě její výpovědi zpracovali novináři Kai Hermann a Horst Rieck. Christiane se poprvé setkala s drogami ve dvanácti letech, kdy v nich hledala východisko z neutěšené domácí situace. Postupně si na ně vypěstovala závislost, která ji dovedla až ke krádežím a prostituci. Svůj problém s návykovými látkami dokázala před svojí rodinou, a především matkou, skrývat dva roky. Otevřená zpověď mladé dívky končí jejím odjezdem do nového prostředí, kde se chce pokusit své závislosti zbavit.

V první výukové jednotce, zaměřené na pozitivní lidské hodnoty a lidskou důstojnost, povedeme studenty přes reflexi Christianina života k uvědomění, jak mohou sociálně patologické jevy kvalitativně změnit pohled člověka na druhé a především na sebe sama. Nejenže mu závislost přetvoří vnímání hodnot, ale podepíše se i na jeho charakteru a sebelásce. Roche Olivar (1992) požaduje, aby člověku byla vždy za každé situace zachována jeho důstojnost. S jeho myšlenkou nelze než souhlasit, ale pouze do chvíle, než ji aplikujeme na oblast drogové závislosti, kdy paradoxně zjistíme, že tím, kdo svoji důstojnost nehájí, nýbrž snižuje, je jedinec sám. Vědomí hodnoty a vlastní důstojnosti se upevňuje v rámci mezilidských vztahů a ve styku se všední

⁷ Náplň jednotlivých výukových jednotek připravíme dopředu pouze rámcově. Stanovili jsme cíle, určili metody a prostředky, prostřednictvím kterých budeme cílů dosahovat. Pevná struktura hodin však nemůže být připravená dlouhodobě dopředu, a to z toho důvodu, abychom měli možnost reagovat na aktuální potřeby, otázky a zájmy svých studentů, které vyplynou z výuky. Až ta ukáže oblasti, kterým se budeme věnovat hlouběji a které pojmem povrchově. Žádoucí je studentská iniciativa, se kterou mohou přispívat do hodiny a podílet se na dalším vymýšlení úkolů.

realitou. Christianin život demonstruje, jak snadno mohou pokřivené vztahy, nepochopení a nedostatečně zralé sebepojetí vést k sociálně patologickému chování a vlastní sebedestrukci. Studenty budeme přes diskuzi a aktivity směřovat k Christianinu protipólu, protože jen přes sebepoznání, zdravé sebevědomí, sebeúctu a kladné hodnocení sebe sama se z nich vyvine pozitivní a vyrovnaná osobnost.

V předcházející části jsme si ukázali, jak je důležité mít o své osobnosti pozitivní představu. Druhá výuková jednotka přenáší pozornost z jedince na společnost, prosociální chování, solidaritu a sociální problémy. Prosociálnosti, tedy nezištnému a empatickému chování k druhým, se jedinec učí v rodinném kruhu, který postupně rozšiřuje o přátele, spolužáky, své i cizí sociální skupiny, až přesáhne k celému společenství. Ve chvíli, kdy společností začne zmítat sociální problém, jako je v naší uvedené knize drogová závislost, stávají se solidarita a prosociální chování důležitými faktory, které mohou včasným zásahem zabránit šíření negativního sociálního jevu. V knize „*My děti ze stanice ZOO*“ nenalezneme veřejnou prosociálnost v její nejčistější podobě. Berlínská společnost nebyla na rozkvétající se drogový trh připravená a samotné organizace zabývající se drogami nešířily mezi lidmi potřebnou osvětu. Najdeme v ní však ukázky prosociálnosti a solidarity v osobních vztazích a sociálních skupinách, v mnoha případech však pokřivené drogovou závislostí. Kniha studentům demonstruje složitost situace, v níž každý náznak vzájemné pomoci, úcty k druhému a sebeúcty, empatie a solidarity bude ke konci popřeh drogovou závislostí. Přesto by si studenti měli z výuky odnést přesvědčení, že solidarita a prosociálnost jsou pro život ve společnosti důležité, i když v některých případech jsou negativně oceněné.

Tabulka č. 2: **Charakteristika části: My děti ze stanice ZOO - Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.**

Téma:	Pozitivní lidské hodnoty a důstojnost lidské osoby
Cílová skupina:	1. – 2. ročník střední školy
Časová dotace:	2 vyučovací hodiny
Cíle:	Studenti vlastními slovy definují pojem hodnota. Studenti uvedou seznam hodnot, které považují za sobě vlastní a

	<p>svoje volby odůvodní.</p> <p>Studenti porovnají různé žebříčky hodnot. Vlastními slovy formulují závěry, které z komparace vyvodí.</p> <p>Studenti vysvětlí, v čem tkví význam hodnot pro život člověka.</p> <p>Studenti vlastními slovy popíší pojmy sebeúcta, sebepojetí, sebepoznání a důstojnost. Zhodnotí jejich význam pro život člověka.</p> <p>Studenti zhodnotí kladné a záporné stránky své osobnosti a vyvodí z nich možné příležitosti a hrozby.</p> <p>Studenti prokážou schopnost práce s textem (analýza, komparace, reprodukce).</p> <p>Studenti pracují individuálně i ve skupině a rozvíjejí komunikační dovednosti.</p>
--	---

Tabulka č. 3: **My děti ze stanice ZOO - Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe – základní informace.**

Časová orientace, pomůcky, poznámky	Charakteristika činností učitele	Charakteristika činností studentů
<p>Čas: 45 minut</p> <p>Pomůcky: tabule, křída, papírky</p>	<p>Úvodní aktivita - Lidské hodnoty</p> <p>Učitel na tabuli napíše pojem HODNOTA.</p> <p>Následuje prezentace nápadů, případné dovysvětlení.</p>	<p>Každý student se pokusí samostatně do sešitu napsat, jak by tento pojem vysvětlil.</p> <p>Každý ze studentů obdrží 10 papírků. Na každý z nich napíše jeden pojem, který pro něj představuje důležitou</p>

	<p>Učitel rozdělí studenty do skupin (4-5 žáků).</p>	<p>hodnotu (zamyslí se, proč vybral zrovna tento). Vybranými hodnotami může být cokoliv – od abstraktních pojmů jako je láska, přátelství až po materiální hodnoty, jako jsou např. peníze, dům,...</p> <p>Papírky se zvolenými hodnotami studenti seřadí podle svých preferencí. Vznikne jejich osobní žebříček hodnot, který si přepíše na volný papír.</p> <p>Studenti pracují ve skupinách. Do každé skupiny učitel rozdá deset papírků. Studenti se zamyslí nad tím, jaké jsou hodnoty dětí z knihy <i>“My děti ze stanice ZOO“</i>. Své individuální návrhy společně prodiskutují a na závěr deset z nich zapíše na papírky. Vybrané hodnoty jsou připraveni demonstrovat konkrétním příkladem z knihy (např. hudba – jako prvek sounáležitosti s vybranou skupinou lidí).</p>
--	--	--

	<p>Po dokončení skupinové práce dá učitel studentům prostor, aby porovnali svůj žebříček hodnot, zapsaný v sešitě, a žebříček hodnot, který přisoudili pozorovaným dětem. Své závěry představí a okomentují.</p> <p>Poznámka: POZOR! Nejde o zvážení, který žebříček je lepší nebo horší, ale o uvědomění si, jakou důležitost mohou mít hodnoty, jako jsou zdraví, přátelství, domov, láska, ale i materiální hodnoty, ve chvíli, kdy se jich člověku nedostává.</p> <p><i>Jak na vás kniha při čtení působila?</i></p> <p><i>Liší se váš žebříček hodnot od domnělého žebříčku hodnot, který jste sestavili pro děti z knihy?</i></p> <p><i>Pokud ano, v čem?</i></p> <p><i>Změnili byste po konfrontaci svých hodnot s hodnotami dětí v knize něco ve svém žebříčku?</i></p> <p><i>Posunuli byste některé hodnoty výše, níže, nebo je vypustili?</i></p> <p><i>Existují hodnoty, které by mohly být ve svém základě vlastní každému člověku?</i></p>	<p>Jednotlivé papírky seřadí podle toho, jakou váhu jim podle jejich názoru přiřadí děti z knihy.</p> <p>Studenti se aktivně účastní diskuze.</p>
--	--	---

	<p>Poznámka: úcta k životu, k lidské práci a kultuře, respekt k pravdě a spravedlnosti, ...</p> <p><i>Je možné podle žebříčku hodnot odhadnout osobnost člověka?</i></p> <p><i>Ve skupince promyslete, jak rozumíte pojmům sebeúcta, sebepojetí, sebehodnocení a důstojnost.</i></p> <p>Poznámka:</p> <p>Sebeúcta – „Sebeocenění, hodnota, jakou jedinec přisuzuje sám sobě“ (Hartl, 1993, s. 185).</p> <p>Sebepojetí – „představa sebe sama, jak jedinec vidí sám sebe, zdůrazněna poznávací složka“ – též sebereflexe (Hartl, 1993, s. 185).</p> <p>Sebehodnocení – „každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 218).</p> <p>Důstojnost - „Důstojnost je etická kategorie zdůrazňující vědomí člověka o významu člověka a o významu jeho práv ve společnosti“ (Kolektiv autorů, 1999, s. 313).</p>	
<p>Čas: 35 minut</p> <p>Pomůcky: příloha A</p>	<p>Učitel rozdá literární ukázky (Příloha A: Christiane F., My děti ze stanice ZOO, 2005, s. 32–34).</p> <p>Ukázka č. 1.</p> <p><i>Jaká vývojová etapa v životě Christiany začíná?</i></p> <p><i>Čím je obecně toto období v lidském životě významné? Jaké konkrétní změny se objevují?</i></p> <p><i>Vyhledejte v textu změny, které se dějí v životě Christiany.</i></p> <p>Poznámka: Christiana začíná dospívat. Stejně</p>	<p>Studenti čtou literární ukázku nahlas. Střídají se.</p> <p>Studenti se aktivně účastní diskuze.</p>

	<p>jako v životě jiných pubescentů, tak i v jejím dochází k celé řadě fyzických a mentálních změn. Na její psychice se podepisuje odchod otce, ztráta sestry, odcizení matky, nezačlenění se v kolektivu spolužáků. Důležitý vliv začíná mít sociální skupina.</p> <p><i>Jaký měla Christiana vztah sama k sobě? Proč měla potřebu starat se o svůj vzhled? Které události nebo osoby měly vliv na utváření jejího sebepojetí?</i></p> <p>Poznámka: Na formování sebepojetí a úcty k sobě samému mají významný vliv poznámky, hodnocení a vztahy s rodinou, přáteli, učiteli a cizími lidmi.</p> <p><i>Jaký je z vašeho pohledu Christianin největší problém?</i></p> <p>Poznámka: Pocit samoty a zněj vycházející negativní vztah k sobě samé. Neschopnost vnímat se pozitivně a s úctou.</p> <p>Strukturně a funkčně narušená rodina, neostatečná komunikace s matkou a ostatními členy rodiny. Nepřítomnost dospělého jakožto opěrného psychického bodu, závislost vrstevníků na droze, dostupnost drogy, ztráta pozitivního životního pocitu.</p> <p><i>Proč je podle vás důležité vážit si sám sebe (sebeúcta) a být sebevědomý?</i></p> <p>Poznámka: Sebeúcta a zdravé sebevědomí vedou k pozitivnímu rozvoji charakteru.</p>	
--	--	--

<p>Čas: 10 minut</p>	<p>V závěru hodiny představíme žákům SWOT⁸ analýzu jako jednu z technik sebepoznávání a sebehodnocení.</p> <p><i>Za pomoci SWOT analýzy zhodnoťte své silné stránky (kladné vlastnosti) a z nich plynoucí příležitosti (v čem vám tyto vlastnosti pomáhají). A slabé stránky (záporné vlastnosti) a z nich vyplývající hrozby (v čem vám ztrpčují život).</i></p> <p>Poznámka: Pro sebepoznávání a sebehodnocení je důležité nahlížet na svoji osobnost nejen z pozitivní stránky, ale zohledňovat i záporné vlastnosti a zlozvyky. Jedinec tak získá komplexní představu o své osobnosti. Může pak snadněji podporovat vše, co náleží do pozitivní sféry jeho osobnosti a eliminovat rysy negativní.</p>	<p>Studenti pracují samostatně podle pokynů učitele.</p>
<p>Čas: neomezeno</p>	<p>Domácí úkol: Metodou volného psaní⁹ provedou studenti reflexi vyučovací jednotky.¹⁰</p>	<p>Literární ukázkou, žebříček hodnot, SWOT analýzu a reflexi vyučovací jednotky si studenti založí do portfolia.</p>

⁸ SWOT analýza je analytická metoda sloužící k vytyčení silných (Strengths) a slabých (Weaknesses) stránek a z nich vyplývajících příležitostí (Opportunities) a hrozeb (Threats) (Bečvářová, 2006).

⁹ Volné psaní je reflexivní metoda podobná brainstormingu. Student si připraví papír a tužku. Po zadání tématu začne psát vše, co jej k němu napadne. Podmínkou je vyjadřovat se v celých větách a nepřestat psát. K napsanému textu se nevrací ani jej nijak formálně neupravuje. Pouze ventiluje tok svých myšlenek.

¹⁰ Aktivitu zadáváme proto, aby si studenti zapsali dojmy z výukové jednotky a bylo pro ně snadnější se na ni rozpomenout během zpracovávání podkladů z portfolia. Zařazení aktivity má podstatný význam zvláště ve chvíli, kdy se bude jednat o celoroční projekt.

Tabulka č. 4: **Charakteristika části: My děti ze stanice ZOO - Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.**

Téma:	Prosociální chování
Cílová skupina:	1. – 2. ročník střední školy
Časová dotace	2 vyučovací hodiny
Cíle:	<p>Studenti uvedou příklady sociálních problémů.</p> <p>Studenti vyjádří vlastními slovy definici pojmu prosociální chování a uvedou jeho konkrétní příklady.</p> <p>Studenti vysvětlí význam pojmu solidarita a uvedou jeho příklad.</p> <p>Studenti prokážou schopnost práce s textem (analýza, komparace, reprodukce).</p> <p>Studenti pracují individuálně i ve skupině a rozvíjejí komunikační dovednosti.</p>

Tabulka č. 5: **My děti ze stanice ZOO - Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy - základní informace.**

Časová orientace, pomůcky, poznámky	Charakteristika činností učitele	Charakteristika činností studentů
Čas: 30 minut	<p>Aktivita na úvod – Jaké znáte sociální problémy.</p> <p>Všichni studenti se postaví. Učitel náhodně vyvolává. Vyvolaný student uvede příklad sociálního problému a posadí se. Takto učitel pokračuje, dokud nevyvolá a neposadí všechny studenty.</p> <p>Učitel aktivitu vyhodnotí. Vysvětlí, že</p>	<p>Studenti pracují individuálně nebo ve dvojicích podle pokynů učitele.</p> <p>Studenti aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze</p>

	<p>sociální problém vzniká jako rozpor mezi stavem společnosti a neuspokojenými potřebami jedince. Příkladem sociálních problémů jsou nezaměstnanost, vandalismus, chudoba, diskriminace, kriminalita, návykové látky, ...</p> <p><i>Jaké sociální problémy naleznete v knize My děti ze stanice ZOO?</i></p> <p>Poznámka: Prostituce, krádeže, chudoba, nezaměstnanost, domácí násilí, ... Vysvětlíme studentům, že se jedná o závažné problémy, které se bez pomoci a všímatosti druhých lidí nevyřeší.</p> <p><i>Ve dvojici zkuste odvodit význam slova prosociální.</i></p> <p>Po té, co proběhne konfrontace nápadů, učitel opět diskuzi shrne a uvede definici prosociálního chování.</p> <p>Poznámka: „Chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 195).</p> <p><i>Proč druhým pomáháme? Komu nejčastěji pomáháme?</i></p> <p>Poznámka: Motivace může být různá. Pomáháme z dobré vůle, protože se to očekává, protože bychom si přáli, aby nám někdo rovněž pomohl, kdybychom se ocitli ve stejné situaci, ... Nejčastěji má člověk tendenci pomoci, když se ho situace osobně dotýká (prožil něco obdobného, jedinec v nouzi mu je</p>	
--	---	--

	<p>podobný, vyznává určitý názor, ...).</p> <p><i>Uvedte příklady konkrétního prosociálního chování.</i></p> <p>Poznámky: Dobrovolnictví v neziskových organizacích, pomoc člověku na ulici (něco ztratil, něco hledá, potřebuje pomoci s taškou), ...</p>	
<p>Čas: 50 minut</p> <p>Pomůcky:</p> <p>Příloha B</p>	<p>Učitel rozdá literární ukázkou (Christiane F., My děti ze stanice ZOO, 2005, s. 133–137).</p> <p><i>Jaké postavy v ukázce vystupují? Krátce vysvětlete, s čím se která osoba potýká.</i></p> <p><i>Jak byste popsali pocity matky?</i></p> <p><i>Najděte v ukázce projevy prosociálního chování.</i></p> <p><i>Ve dvojici vytvořte „osnovu“ postupu matčina prosociálního chování.</i></p> <p>Poznámka: Postup je obdobný jako při řešení problémů. Nejprve je nutné identifikovat krizovou situaci (drogová závislost) vyhodnotit její vážnost (drogy mohou vést k úmrtí) a rozhodnout o zásahu (detoxikace), případně o míře zásahu (domácí detoxikace). Posledním krokem je realizace pomoci.</p> <p><i>Označili byste v kontextu celé ukázky pomoc matky za žádoucí? Co podle vás udělala matka dobře a co špatně? Proč se podle vašeho názoru její pomoc v důsledku minula účinkem?</i></p> <p><i>Proč chce matka Christianě a Detlefovi</i></p>	<p>Studenti čtou ukázkou nahlas. Střídají se.</p> <p>Studenti pracují samostatně nebo ve skupině podle pokynů učitele. Aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze</p>

	<p><i>pomoci? Jaký smysl má akt pomoci pro ni a jaký pro její dceru?</i></p> <p><i>Porovnejte přístup Christianiny matky a Detlefova otce. K jakému závěru jste dospěli?</i></p> <p>Poznámka: Detlefův otec v krizové situaci neumí synovi pomoci. Sice o problému ví, ale nedokáže jej řešit – připomíná efekt přihlížejícího.¹¹ Vykazuje tedy opak prosociálního chování.</p> <p><i>Jak rozumíte pojmu solidarita? Vyhledejte v ukázce její projev.</i></p> <p>Poznámka: „solidarita, soudružnost, pospolitost, skupinová podpora morální, materiální, vyjádřena úzkou spoluprací“ (Hartl, 1993, s. 194).</p> <p><i>Ve skupince prodiskutujte, jak byste postupovali na místě matky vy? Jak byste situaci řešili? Svá řešení představte třídě.</i></p> <p><i>Jakou roli v ukázce hrají státní organizace? Jakým způsobem navrhnou řešit Christianin problém? Je jejich přístup možné považovat za prosociální? Odpověď zdůvodněte.</i></p> <p>Poznámka: Veřejná prosociálnost implikuje podle Roche Olivary (1992) tři strany. Vykonavatele (matka) a příjemce (Christiana) prosociálního chování a třetí stranu, kterou</p>	
--	--	--

¹¹ Efekt přihlížejícího popisuje situaci, v níž přihlížející nepomůže „postiženému/oběti“, protože očekává, že se pomoci chopí druhý přihlížející (Manning, Levine, Collins, 2007, s. 555–562).

	může být mimo osoby a kolektivu například společenský cíl (zbavit společnost drog).	
Čas: 5 minut	<p>Hodinu učitel uzavře slovy anglického básníka Johna Donna: „<i>Žádný člověk není ostrov sám pro sebe...</i>“ (In Hemingway, 1987, s. 4). Požádá studenty, aby se nad výrokem zamysleli a vysvětlili jeho význam.</p> <p>Poznámka: Společnost funguje na bázi mezilidských vztahů, kdy jednání jednoho člověka ovlivní druhého. Proto je nutné chovat se tak, aby se v této společnosti dobře žilo.</p>	
Čas: neomezeno minut	<p>Domácí úkol:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Najděte si situaci (doma, mezi přáteli, ve svém okolí,...), v níž se zachováte prosociálně. Postupujte podle osnovy, kterou jste navrhli v hodině. Nad jednotlivými kroky přemýšlejte, abyste pochopili mechanismus prosociálního chování. V několika větách situaci vysvětlíte a shrňte své poznatky a pocity. • Metodou volného psaní provedou studenti reflexi vyučovací jednotky. 	Literární ukázkou, popis postupu prosociálního chování, popis prosociální situace a reflexi vyučovací jednotky si studenti založí do portfolia.

6.3 Harry Potter

Druhá literárně etická část projektu se zaměřuje na okruhy „**Mezilidské vztahy a komunikace.**“ a „**Reálné a zobrazené vzory.**“, které budou realizovány ve spojení s knižní sérií o čarodějnickém uční. Harry Potter, postava ze sedmidílné románové fantasy¹², se velmi rychle po svém vzniku (1997) stal čtenářským fenoménem 21. století.¹³ Jednotlivé knižní příběhy zachycují dobrodružství mladého a postupně dospívajícího čaroděje Harryho, který se svými přáteli, Ronaldem Weaslym a Hermionou Grangerovou, navštěvují Školu čar a kouzel v Bradavicích. Od dětství je Harry poznamenán jizvou ve tvaru blesku, jež mu slouží jako upomínka na černokněžníka, který pohrdá obyčejnými lidmi („mudly“) a který chce ovládnout celý kouzelnický svět. Za pomoci svých přátel a patronů se Harry snaží porazit Lorda Voldemorta a zajistit tak konečné vítězství dobra nad zlem.

Mezilidské vztahy jsou motivem, který se prolíná potterovskou sérií od začátku až do konce. Na výběr a analýzu jich zde máme celou škálu. Dobrých vztahů a komunikace, jako prostředku k jejich dosažení, si vysoce cenil i Roche Olivar (1992). Od 90. let 20. století, kdy představil svůj koncept Etické výchovy, se mezilidské vztahy a komunikace mezi lidmi navzájem posunuly k horšímu. Vinit můžeme přetechnizovanou civilizaci, jejíž komunikační nástroje aspirují na možnost suplovat osobní kontakt, a tak brání budování a prohlubování důvěrnějších a upřímnějších vztahů. Svět Harryho Pottera je prost technických vymožeností. Prezентuje zdravé lidské vztahy založené na strategiích verbální a neverbální komunikace (pozdrav, pohled, úsměv, pokládání otázek, rozhovor, naslouchání, aj.). Jejich znalost a využití má pozitivní vliv na utváření a udržování vztahů. Ve výuce povedeme studenty k vědomí, že pozitivní vztahy se kladně odráží na lidské psychice a kvalitě života. Vybavíme je znalostmi, které jim pomohou rozlišovat mezi dobrými a špatnými vztahy

¹² 1. vydání v anglickém originálu: Harry Potter a Kámen mudrců (1997), Harry Potter a Tajemná komnata (1998), Harry Potter a vězeň z Azkabanu (1999), Harry Potter a Ohnivý pohár (2000), Harry Potter a Fénixův řád (2003), Harry Potter a princ dvojí krve (2005), Harry Potter a Relikvie smrti (2007)

¹³ Pravidelně se umísťuje na předních příčkách anket či čtenářských výzkumů. Např. anketa „Moje kniha: Hledáme nejoblíbenější knihu obyvatel České republiky“ (2004) – 7. místo; anketa „Kniha mého srdce“ (2009) – 5. místo.

a strategiemi, zvláště komunikačními, na jejichž základě budou dobrých vztahů dosahovat.

Komunikace je pojátkem mezi lidmi. S její pomocí se začleňují do společnosti, ve které jsou vystavováni působení řadě vlivů. Vlivy lidské povahy, k nimž si člověk vytvořil osobnější vztah, nazýváme vzory. Vzory jsou „modely“ reálných nebo nereálných (zobrazených) postav, jejichž vzhled, chování a postoje významně ovlivňují vývoj naší osobnosti. Působení řady z nich (rodina, přátelé, učitel) si jedinec často neuvědomuje. Vedle blízkých osob na něj působí i osobnosti z umělecké, kulturní, sportovní, politické, náboženské aj. sféry společenského života. Neměli bychom opomenout ani vliv fikčních postav z filmů, počítačových her nebo knih. Takové postavy nabízí i knižní série britské autorky. Rowlingová vytvořila svět kladných a záporných charakterů. Ztotožnění se s kladnými vzory vede k prosociálnímu chování. Pozitivní rámec mohou vykazovat i negativní vzory v případě, že zmíněné negativum máme za vzor toho, jak by to v ideálním případě být nemělo.

Tabulka č. 6: **Charakteristika části: Harry Potter - Mezilidské vztahy a komunikace.**

Téma:	Mezilidské vztahy a komunikace
Cílová skupina:	1. – 2. ročník střední školy
Časová dotace:	2 vyučovací hodiny
Cíle:	<p>Studenti vysvětlí, proč je důležité udržovat dobré mezilidské vztahy a jaký dopad mohou mít pozitivní i negativní vztahy na společnost.</p> <p>Studenti vyjmenují znaky, podle nichž lze identifikovat dobré mezilidské vztahy a znaky, podle kterých poznají špatné mezilidské vztahy.</p> <p>Studenti navrhnou strategie, jak lze dobrých mezilidských vztahů dosáhnout.</p> <p>Studenti vlastními slovy definují pojem komunikace a uvedou příklady druhů a typů komunikace.</p> <p>Studenti popíší zásady dobré komunikace.</p> <p>Studenti prokážou schopnost práce s textem (analýza, komparace,</p>

	<p>reprodukce).</p> <p>Studenti rozvíjejí své schopnosti hodnocení a sebehodnocení.</p> <p>Studenti pracují individuálně i ve skupině a rozvíjejí komunikační dovednosti.</p>
--	---

Tabulka č. 7: **Harry Potter - Mezilidské vztahy a komunikace - základní informace.**

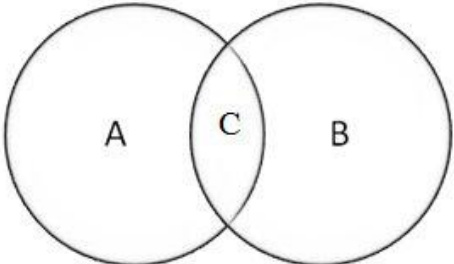
Časová orientace, pomůcky, poznámky	Charakteristika činností učitele	Charakteristika činností studentů
<p>1. část – mezilidské vztahy</p> <p>Čas: 45 minut</p> <p>Pomůcky: tabule, křída</p>	<p>Úvodní diskuze - Učitel rozdělí studenty do skupin a na tabuli napíše body, nad kterými se mají společně zamyslet.</p> <p><i>1. Jak byste vysvětlili význam dobrých mezilidských vztahů?</i></p> <p><i>2. Mají/nemají podle vás vliv na celkové fungování společnosti? Svoje odpovědi zdůvodněte.</i></p> <p>Poznámka: Kvalita mezilidských vztahů má vliv na psychické stavy člověka. Kladné vztahy působí pozitivně, mají stimulační charakter – motivují. Negativní vztahy vyvolávají pocity nepříjemnosti, vedou ke stresu a mohou snižovat pozitivní pohled jedince na sebe samého. Studenty vedeme ke snaze budovat si především kladné vztahy, které vedou v rámci společnosti k prosociálnímu chování – spolupráce, pomoc, vzájemné pozitivní reakce jedinců na sebe, ...</p> <p><i>„vztah, působení mezi dvěma n. více jevy,</i></p>	<p>Studenti pracují ve skupinách po 4–5. Promyslí si odpovědi na zadané otázky.</p> <p>Studenti aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze.</p>

	<p><i>objekty či osobami; v psychol. v. mezilidský primární znamená déleodobější v. spojený s emocionální vazbou a urč. odpovědností; v. mezilidský sekundární je krátkodobější, povrchnější, bez větších závazků, málo častý“ (Hartl, 1993, s. 236).</i></p> <p>Analýza vztahů v Harry Potterovi</p> <p><i>Ve skupince se zamyslete, jaké druhy vztahů naleznete v příbězích o Harry Potterovi. Uveďte konkrétní příklady. Vidíte obdobné vztahy i kolem vás ve svém reálném životě?</i></p> <p>Poznámka: Vztahy mohou být dobré, neutrální a záporné. Jednostranné a oboustranné. Formální a neformální. Dále mohou být rodinné, přátelské, partnerské, pracovní, milenecké, ... Studenti si udělají představu o rozmanitosti vztahů, které je nejen v knihách, ale i v životě obklopují.</p> <p><i>Ve skupince promyslete a následně vyjmenujte znaky, podle kterých poznáte dobré mezilidské vztahy.</i></p> <p><i>Uveďte, jak byste naopak charakterizovali špatné mezilidské vztahy?</i></p> <p>Poznámka: Dobré mezilidské vztahy jsou vztahy, ve kterých je možné nalézt např. úctu, lásku, ohleduplnost, zájem, respekt, srdečnost, upřímnost, rovnost, ohleduplnost... Špatné mezilidské vztahy budou tyto jevy postrádat.</p> <p><i>Které z nich mají podle vašeho odhadu v celé potterovské sérii největší zastoupení? Může mít tato skutečnost</i></p>	<p>Dále pracují studenti individuálně. Zamýšlí se nad předloženými otázkami a diskutují o nich.</p>
--	---	---

	<p><i>nějaký konkrétní důvod?</i></p> <p><i>Která část příběhu vás z hlediska mezilidských vztahů (kladných i záporných) nejvíce zaujala a proč? Jedná se o situaci, kterou byste mohli v reálném životě použít jako vzorovou pro své jednání?</i></p> <p><i>Jakým způsobem lze dobrých mezilidských vztahů dosáhnout? Pokuste se svoji odpověď demonstrovat příkladem z knih.</i></p> <p>Poznámka: Dobrých mezilidských vztahů dosáhneme rozvíjením jevů, které jsme uvedli výše jako znaky dobrých mezilidských vztahů (úctu, lásku, ohleduplnost, zájem, respekt, srdečnost, upřímnost, rovnost, ohleduplnost). Tzn. zejména pěstování zdravé komunikace, prokazování úcty, naslouchání, osvojení si zásad slušného chování, ...</p>	
<p>2. část – komunikace</p> <p>Čas: 45 minut</p> <p>Pomůcky: Slovníky, internet, Příloha C</p>	<p>Pro rozvoj mezilidských vztahů je důležitá komunikace.</p> <p><i>Za pomoci slovníků a internetu vyhledejte význam slova komunikace.</i></p> <p>Poznámka: „Sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 1998, 111).</p> <p>„Komunikace, spojení mezi jedinci. Komunikace je především percepce. Obsahuje úmyslný či neúmyslný přenos informací</p>	<p>Studenti pracují ve skupinách po 4-5. Postupují podle pokynů učitele.</p>

	<p><i>určených k poučení nebo ovlivnění jedince nebo skupiny, kteří je přijímají. Ale neomezuje se jen na to. S přenosem informace dochází k působení na přijímající osobu, ale zároveň i ke zpětnému účinku (feed back) na osobu vysílající, která je také ovlivňována“ (Sillamy, 2001 s. 100).</i></p> <p><i>„přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby ke druhé“ (Hartl, 1993, s. 89)</i></p> <p><i>Uveďte příklady toho, co si lidé mohou sdělovat?</i></p> <p>Poznámka: výměna informací, pocity, přání, postoje, ...</p> <p><i>Jaké druhy komunikace znáte?</i></p> <p>Poznámka: verbální/neverbální, formální/neformální, soutěživá/spolupracující, patologická, sociální</p> <p><i>Posuďte, zda má charakter mezilidského vztahu vliv na způsob, jakým vedeme s druhým člověkem rozhovor. Svůj závěr odůvodněte.</i></p> <p>Učitel rozdá literární ukázkou (Rowlingová, Harry Potter a Kámen mudrců, 1997, s. 272–275).¹⁴</p> <p><i>Které dvě postavy v ukázce vedou rozhovor? Jak byste z hlediska mezilidských vztahů určili jejich vztah?</i></p>	<p>Studenti čtou ukázkou nahlas. Střídají se.</p> <p>Studenti pracují samostatně nebo ve skupině podle pokynů učitele. Aktivně odpovídají na otázky a</p>
--	--	---

¹⁴ Jako výchozí titul byla zvolena první kniha ze série o Harry Potterovi. Studenti v rámci ankety mezi jednotlivými tituly knižní série nerozlišovali. Pokud vycházíme z předpokladu, že ve třídě mohou být studenti, kteří sérii nečetli, je přirozené začít prvním dílem série. Studenti, kteří četli celou sérii, budou v rámci diskuze nad některými úkoly ve výhodě, nicméně znalost prvního dílu pro aktivní zapojení do aktivit a následných diskuzí postačí.

	<p><i>Podle čeho na něj usuzujete? Na základě čeho lze tvrdit, že se jedná o rozhovor?</i></p> <p><i>Aby komunikace proběhla úspěšně, musí se dodržovat jisté zásady. Právě jste si přečetli ukázkou rozhovoru mezi dvěma lidmi. Vezměte ji jako inspiraci a ve skupině vyplňte následující diagram¹⁵ tak, aby:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>oblast A obsahovala způsobilosti a vhodné formy chování, které se očekávají od osoby, která naslouchá (příjemce)</i> • <i>oblast B obsahovala způsobilosti a vhodné formy chování, které se očekávají od osoby, která hovoří (odesílatel)</i> • <i>oblast C obsahovala způsobilosti a vhodné formy chování, které se očekávají od obou osob účastnících se rozhovoru</i> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Poznámka: A – aktivně naslouchat, oční kontakt, natočení</p>	<p>účastní se diskuze</p>
--	--	---------------------------

¹⁵ Tzv. Vennův diagram. Vennův diagram se skládá z dvou a více navzájem se překrývajících kruhů. Slouží k vytyčení rozdílností, ale i k zohlednění shodností (Gremanová, Urbanovská, 2007).

	<p>směrem ke komunikačnímu partnerovi, přiměřená vzdálenost, ovládnutá mimika, ...</p> <p>B – vhodně zvolené tempo řeči, hlasitost, tón, oční kontakt, natočení směrem ke komunikačnímu partnerovi, přiměřená vzdálenost, ovládnutá mimika, gesta...</p> <p>C – synchronizace, neskákat si do řeči, vzájemné reakce, držení se tématu, ...</p> <p><i>Na ukázce demonstřujete, které zásady z těch, které jste si do kruhu vypsalil, byli dodrženy a které ne.</i></p> <p>Závěr – Shrnutí nedůležitějších informací a momentů hodiny. Poukázat na vzájemnost spojení mezilidských vztahů a komunikace. Zamyslet se, zda došlo v některé části hodiny k uvědomění si něčeho nového.</p>	
<p>Čas: neomezeno</p>	<p>Domácí úkol: Metodou volného psaní provedou studenti reflexi vyučovací jednotky.</p>	<p>Literární ukázkou, Vennův diagram a reflexi vyučovací jednotky si studenti založí do portfolia.</p>

Tabulka č. 8: **Charakteristika části: Harry Potter – Reálné a zobrazené vzory.**

Téma:	Vzory
Cílová skupina:	1. – 2. ročník střední školy
Časová dotace:	2 vyučovací hodiny
Cíle:	<p>Studenti posoudí přínosy dobrých lidských vzorů a hrozby špatných lidských vzorů.</p> <p>Studenti vlastními slovy definují pojem ctnost.</p> <p>Studenti analyzují kladné a záporné vlastnosti literárních postav.</p>

	<p>Na základě analýzy formulují odpovědi na vybrané otázky.</p> <p>Studenti prokážou schopnost práce s textem (analýza, komparace, reprodukce).</p> <p>Studenti rozvíjejí své schopnosti hodnocení a sebehodnocení.</p> <p>Studenti pracují individuálně i ve skupině a rozvíjejí komunikační dovednosti.</p>
--	---

Tabulka č. 9: **Harry Potter - Reálné a zobrazené vzory – základní informace.**

Časová orientace, pomůcky, poznámky	Charakteristika činností učitele	Charakteristika činností studentů
<p>Čas: 40 minut</p> <p>Pomůcky:</p> <p>Příloha D</p>	<p>Úvodní otázky otevírající vybranou problematiku: <i>Proč si hledáme vzory? Je dobré je mít? Podle čeho si je vybíráme?</i></p> <p>Poznámka: Vzor si nejčastěji vybíráme tak, že je nám něčím blízký, jsou v něm projektované naše touhy, chťiče, ideály, ...</p> <p><i>Vzory si můžeme vybírat i pro jejich ctnosti. Jak rozumíte pojmu ctnost? Kdy je člověk ctnostný?</i></p> <p>Poznámka: Podle filozofa Aristotela (2009) je ctnost stálou vlastností nebo stavem, jejichž prostřednictvím se jedinec stane dobrým a učiní takovým i své konání. Ctnostný člověk ví, co je považováno za morálně dobré a morálně dobré činí.</p> <p>Učitel rozdává literární ukázky (Rowlingová, Harry Potter a Kámen</p>	<p>Studenti aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze</p> <p>Studenti čtou ukázkou nahlas. Střídají se.</p>

	<p>mudrců, 1997, s. 112–113).</p> <p>Ve skupině vypracujte následující úkoly:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>V uvedené ukázce zatrhněte vlastnosti, které považujete za ctnosti.</i> • <i>Navrhněte další vlastnosti a způsoby chování, které považujete za ctnostné.</i> 	<p>Studenti pracují ve skupině.</p>
<p>Čas: 45 minut</p>	<p>Pracujte ve skupině:</p> <p><i>J. K. Rowlingová stvořila literární svět, který se stal záhy velmi oblíbeným. Pokuste se vysvětlit, proč? Můžeme v jejím světě nalézt morální vzory?</i></p> <p>Poznámka: Obliba Harryho Pottera je dána nejen „alternativním“ světem, který se tolik podobá našemu, ale i množstvím postav, které se od sebe natolik liší, že v nich každý čtenář může nalézt sobě blízký charakter. Baggett a Klein¹⁶ v publikaci <i>Harry Potter a filozofie</i> píší: „<i>Dobré příběhy, jako je například ten od Rowlingové, působí na rozum i na srdce, vyvolávají v nás správné emoce a poskytují nám živé morální vzory, jež jsou podle Aristotela nesmírně důležité pro morální výchovu. Jsou spíše sugestivní než dogmatické, učí nás soucítit se strádáním druhých a zvětšují naši schopnost vidět svět očima jiných lidí</i>“ (Baggett, Klein, 2004, s. 261).</p> <p><i>Harry Potter se pohybuje mezi celou</i></p>	<p>Studenti pracují samostatně, nebo ve skupině podle pokynů učitele. Aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze</p>

¹⁶ D. Baggett – profesor filozofie na King`s College v Pensylvánii

S. E. Klein – profesor filozofie na Arizona State University

	<p><i>řadou postav. Uveďte příklady těch, které by přímo pro něj mohly představovat kladné vzory a těch, které byste označili jako záporné vzory. U každé vámi označené postavy vysvětlíte proč. Jaké kritérium jste pro toto rozřídění použili?</i></p> <p>Poznámky: Člověk během života pozná mnoho lidí. Řada mu jich bude svým způsobem imponovat. Je důležité naučit se je kriticky hodnotit, zamýšlet se nad jejich zápornými stránkami a oceňovat ty kladné, ve kterých můžeme hledat inspiraci pro své jednání. Připodobňovat se svým vzorům je přirozené, ostatně už malé dítě se učí nápodobou.</p> <p><i>V čem tkví nebezpečí pochybných vzorů?</i></p> <p><i>Hlavní postavou knihy je chlapec, po němž nese celá série svůj název. Pro mnoho čtenářů se stal oblíbenou literární postavou. Je možné ho podle vás označit za vzor?</i></p> <p>Pracujte ve dvojici:</p> <p><i>Vytvořte T-graf¹⁷, ve kterém zohledníte ctnosti a neřesti Harryho Pottera.</i></p> <p>Poznámka: Svět, který autorka stvořila, je</p>	
--	--	--

¹⁷ Metoda T-grafu se využívá pro grafické znázornění protikladů. Na levou stranu T-grafu zaznamenáme co nejvíce kladných jevů, na pravou stranu co nejvíce záporných jevů (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 91).

	<p>pro čtenáře lákavý. Nicméně je třeba si uvědomit, že může být některými čtenáři chápán i jako morálně dvojznačný. Autorka nechává postavy, které hodnotíme jako kladné, porušovat pravidla, lhát, dokonce i krást, aniž by za tyto jejich činy následoval trest. Ve chvíli, kdy uvažujeme o Harry Potterovi jako o postavě, která by mohla sloužit jako model pro naše chování, musíme si uvědomit, které jeho počínání a vlastnosti nejsou optimální pro nápodobu a obdiv.</p> <p><i>Porovnejte mezi sebou obě části T-grafu. Jak vidíte, Harry má i řadu neřestí. Posuďte, zda může i přesto zůstat kladným vzorem. Odpověď zdůvodněte.</i></p> <p>Poznámka: Skutečnost, že má člověk záporné stránky, ještě nutně neznamená, že je morálně špatný. V knižní sérii je patrný Potterův růst. Nejedná vždy bezpodmínečně morálně správně, ale učí se tomu.</p>	
<p>Čas: 10 minut</p>	<p><i>Individuálně se zamyslete nad otázkou: Mohu i já být pro někoho vzorem? Svoji odpověď zdůvodněte</i></p>	<p>Studenti aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze.</p>
<p>Čas: neomezeno</p>	<p>Domácí úkol: Metodou volného psaní provedou studenti reflexi vyučovací jednotky.</p>	<p>Literární ukázkou, T-graf a reflexi vyučovací jednotky si studenti založí do portfolia.</p>

6.4 Malý princ

Další z etických obsahů, „**Interpersonální a sociální empatie.**“ a „**Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.**“, spojíme v projektové části s jedním z nejznámějších děl francouzského pilota a literáta A. de Saint-Exupéryho - Malý princ (1943).¹⁸ Saint-Exupéry napsal a ilustroval příběh, který svojí upřímností a laskavostí zapůsobí na dětského čtenáře a svými hlubokými myšlenkami a nevšedními metaforami nalezne čtenáře v řadách dospělých. Saint-Exupéry prostřednictvím Malého prince vzpomíná na svoji leteckou havárii, při níž se ocitl uprostřed Sahary. A tak i postava Malého prince začíná svoji cestu, na které chce odhalit podstatu života, na poušti. Postupně procestuje několik planet a na Zemi se setká s letcem. Malého prince i letce můžeme chápat jako alter ego autora, který se skrze vyprávění snaží nalézt sám sebe. A tak podle slov německého psychologa M. Junga vznikl příběh „*o dětství a dospělosti, o lidství a nelidskosti, přátelství a lásce, krizi, smrti a naději*“ (Jung, 2008, s. 10).

Malý princ je textem přímo stvořeným pro demonstraci lidské empatie, jejíž podstatou je proniknout do niterných pocitů a stavů druhého člověka, se snahou je reflektovat a pochopit. Je činitelem, který výrazně napomáhá k vytváření vztahů s druhými lidmi. Umožňuje nám dívat se na různé jevy a události jakoby „jinými očima“ a porozumět jim na základě jejich stanovisek. Je i nástrojem, který může mít vliv na potlačení mezilidských konfliktů a snížení sociálně patologických jevů ve společnosti. S empatickým chováním a jeho mechanismy studenty seznámíme a na příkladech je demonstrujeme.

Na empatii můžeme v další výukové jednotce plyně navázat pro-sociálním chováním. Člověk empatický je totiž přístupnější k vytvoření si pro-sociálních návyků více, než jedinec, který má empatii na nízké úrovni. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce a přátelství jsou zřetele, jejichž zásluhou nabývají osobní vztahy vzájemného souladu. Jsou to právě vztahy, ve kterých se prosociálnost projevuje. Naučí-li se

¹⁸ Pravidelně se umísťuje na předních příčkách anket či čtenářských výzkumů. Např. anketa „Moje kniha: Hledáme nejoblíbenější knihu obyvatel České republiky“ (2004) – 7. místo; anketa „Kniha mého srdce“ (2009) – 3. místo.

studenti pro-sociálnímu chování vůči svým nejbližším, tedy k rodině a přátelům, vypěstují v sobě i schopnost obdobným způsobem přistupovat k větším skupinám, potažmo celé společnosti.

Tabulka č. 10: **Charakteristika části: Malý princ - Interpersonální a sociální empatie.**

Téma:	Empatie
Cílová skupina:	1. – 2. ročník střední školy
Časová dotace:	2 vyučovací hodiny
Cíle:	<p>Studenti vlastními slovy vysvětlí význam slova empatie.</p> <p>Studenti vyjmenují a popíší postup procesu vcítění se a prakticky jej ověří na zadaném úkolu.</p> <p>Studenti zváží, jaký význam má empatie v rámci běžného života a posoudí, jaký dopad má její absence.</p> <p>Studenti prokážou schopnost práce s textem (analýza, komparace, reprodukce).</p> <p>Studenti rozvíjejí své schopnosti hodnocení a sebehodnocení.</p> <p>Studenti pracují individuálně i ve skupině a rozvíjejí komunikační dovednosti.</p>

Tabulka č. 11: **Malý princ – Interpersonální a sociální empatie – základní informace.**

Časová orientace, pomůcky, poznámky	Charakteristika činností učitele	Charakteristika činností studentů
Čas: 5 minut	Motivační aktivita – Učitel požádá studenty, aby na papírek nakreslili jednoduchý obrázek. Navzájem si jej	Studenti kreslí obrázek a formulují odpověď na otázku.

	<p>nabízí např. Pedagogický slovník Průchy, Walterové a Mareše (1998, s. 64).</p> <p><i>„(1) Uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim. (2) Přijetí (alespoň v duchu) sociální role jiného člověka, pohled na lidi, problémy, události z jiné perspektivy; snaha vidět svět „jinýma očima“.</i></p> <p><i>V morálním vývoji jde o důležitou etapu při tvorbě morálních hodnot.“</i></p>	<p>Studenti zhodnotí, zda svými návrhy vystihli význam pojmu EMPATIE. Zváží, jestli mu rozumí, případné nejasnosti prodiskutují s učitelem.</p>
<p>Čas: 25 minut</p> <p>Pomůcky: kartičky (Příloha E)</p>	<p>Proces vcítění se. Učitel rozdá studentům do dvojice rozstříhané kartičky, na kterých jsou jednotlivé kroky procesu vcítění se (Prekopová, 2004, s. 110–111).</p> <p>Poznámka: Jiřina Prekopová je uznávaná psycholožka orientující se na dětskou psychologii. Některé její názory jsou velice konzervativní, což může v dnešní době vyvolávat vlnu nesouhlasu (kritizuje liberální výchovu, muže na mateřské dovolené, ...).</p>	<p>Studenti určí jejich pořadí tak, jak jdou podle nich za sebou. Proběhne společná kontrola a rozbor.</p>
<p>Čas: 40 minut</p>	<p>Učitel rozdá literární ukázky - F a G (Saint-Exupéry, Malý princ, 2002, s.</p>	<p>Studenti čtou ukázkou F nahlas. Střídají se.</p>

<p>Pomůcky: literární ukázky (Příloha F a G)</p> <p>Poznámky: Během rozboru sedí studenti v kruhu, odstraníme tak bariéry (lavice). Navození uvolněnější a přátelské atmosféry.</p>	<p>9–11, 12–15).</p> <p>Ukázka F</p> <p>Po přečtení následuje rozbor:</p> <p><i>Které postavy v ukázce vystupují? Jak byste je charakterizovali?</i></p> <p><i>Popište situaci, která se v ukázce odehrává.</i></p> <p>Učitel studenty vede během rozboru k uvědomění si potřeby empatie v každodenním životě.</p> <p><i>Chlapec nakreslil hroznýše, polykajícího slona. Pokládá dospělým otázku, zda z něj mají strach. Pokuste se vysvětlit, co jej k takové otázce vede?</i></p> <p>Poznámka: Podle Junga (2008) zde dítě metaforicky zobrazilo svůj strach a úzkost. Dospělí vidí v jeho kresbě pouhý klobouk, který jim strach nenahání. Dítě vidí hroznýše, který spolkl slůně. Empatický jedinec by měl položit otázky týkající se obav dítěte a nabídnout mu pomoc. Podle výkladu psychoterapeuta Drewermann (1996) je to poprvé, kdy dítě přestává důvěřovat dospělým, neboť nejsou schopní mu rozumět.</p> <p><i>Přečtěte si následující tvrzení: „Dospělí sami nikdy nic nechápou a děti to hrozně unavuje, stále a stále jim něco vysvětlovat“ (s. 10). Zamyslete se a pokuste se vysvětlit, proč si podle vašeho názoru vypravěč myslí, že dospělí nic nechápou.</i></p>	<p>Studenti aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze.</p>
---	---	--

	<p><i>Souhlasíte s tímto tvrzením? Rozhodněte, zda se pohled dítěte a dospělého na svět zásadně liší? Svoji odpověď zdůvodněte.</i></p> <p>Poznámka: Dospělí a dítě mají každý jiný pohled na realitu. Dospělí v uvedené ukázce usuzují podle naučených modelů, které si během života utvořili. Nechovají se empaticky, protože místo toho, aby se oprostili od svých schémat a vstoupili do světa dítěte, aby si „prohlédli“ obrázek jeho očima, tak vezmou obrázek a zasadí jej do své reality. Odtud plyne jejich vzájemné nepochopení.</p> <p><i>Připomeňte si, jaká byla rada dospělých dítěti. Posuďte, zda byla/nebyla prospěšná a svoji odpověď zdůvodněte.</i></p> <p><i>Pokuste se vcítit do chlapce z ukázky. Postupujte podle kroků Prekopové, se kterými jste se seznámili v první části hodiny. Dospělí vám právě poradili, ať se místo kreslení věnujete nějaké praktičtější činnosti. Kdybyste měli svůj momentální pocit vyjádřit jedním slovem, které by to bylo? A proč?</i></p> <p>Poznámka: Sledujeme, zda se odpovědi studentů shodují, nebo si jsou alespoň v něčem podobné. Pokud se jim podaří oprostit se od svého „já“ a vcítit se do „já“ malého chlapce, zaznamenáme ze strany studentů velmi podobné odpovědi.</p> <p>Je důležité používat empatii ve vztahu k druhému člověku, zvláště žádá-li nás o radu. Zabráníme tak tomu, že bychom mu ublížili.</p>	
--	--	--

	<p>Ukázka G</p> <p>Po přečtení následuje rozbor:</p> <p><i>Které postavy v ukázce vystupují? Jak byste je charakterizovali?</i></p> <p><i>Popište situaci, která se v ukázce odehrává.</i></p> <p><i>Porovnejte mezi sebou obě ukázky. V čem si jsou podobné? V čem se liší?</i></p> <p><i>Prošla postava, která se nachází v obou ukázkách (malý chlapec, pilot) nějakou změnou? Podobá se více Malému princovi nebo dospělým z první ukázky? Co dělá z člověka dospělou osobu? Může být člověk současně dospělým i dítětem? Svá tvrzení odůvodněte.</i></p>	<p>Studenti čtou ukázku G nahlas. Střídají se.</p> <p>Studenti aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze.</p>
<p>Čas: 5 minut</p>	<p>Závěr – Shrnutí hodiny. Krátká diskuze na téma: <i>Proč je důležitá empatie v každodenním životě?</i></p>	<p>Studenti se zamyslí, zda se sami dokážou vůči druhým chovat empaticky. Vybaví si konkrétní případ, kdy tomu tak bylo a jak se cítili.¹⁹</p>
<p>Čas: neomezeno</p>	<p>Domácí úkol:</p> <p>Metodou volného psaní provedou studenti reflexi vyučovací jednotky.</p>	<p>Literární ukázky, kartičky a reflexi vyučovací jednotky si studenti založí do portfolia.</p>

¹⁹ U otázek osobního charakteru netrvat na odpovědi. Nechat na uvážení studenta, zda se podělí o své zkušenosti.

Tabulka č. 12: **Charakteristika části: Malý princ - Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.**

Téma:	Přátelství
Cílová skupina:	1. – 2. ročník střední školy
Časová dotace	2 vyučovací hodiny
Cíle:	<p>Studenti vlastními slovy vysvětlí smysl přátelství.</p> <p>Studenti vyjmenují alespoň tři vlastnosti, které by měl dobrý přítel mít a tři vlastnosti, které by mít neměl.</p> <p>Studenti na základě analýzy mechanismu tvorby přátelství posoudí, jaká je jeho obecná platnost.</p> <p>Studenti empaticky posoudí jednání v lidských vztazích a pochopí jejich složitost vycházející z individualit osob.</p> <p>Studenti prokážou schopnost práce s textem (analýza, komparace, reprodukce).</p> <p>Studenti rozvíjejí své schopnosti hodnocení a sebehodnocení.</p> <p>Studenti pracují individuálně i ve skupině a rozvíjejí komunikační dovednosti.</p>

Tabulka č. 13: **Malý princ - Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství – základní informace.**

Časová orientace, pomůcky, poznámky	Charakteristika činností učitele	Charakteristika činností studentů
<p>Čas: 10 minut</p> <p>Pomůcky: tabule, křída</p>	<p>Motivační aktivita – brainstorming²⁰ na téma PŘÁTELSTVÍ. Učitel napíše na tabuli velkým písmem slovo přátelství.</p> <p>Následuje společné protřídění a shrnutí myšlenek brainstormingu. Cílem aktivity je, uvědomit si, co je přátelství a co všechno zahrnuje.</p>	<p>Studenti vykřikují své asociace a učitel je zapisuje na tabuli.</p>
<p>Čas: 30 minut</p> <p>Pomůcky: literární ukázka (Příloha H)</p>	<p>Učitel rozdá literární ukázku (Saint-Exupéry, Malý princ, 2002, s. 69–75).</p> <p>Po přečtení následuje rozbor:</p> <p><i>Které postavy v ukázce vystupují? Jak byste je charakterizovali?</i></p> <p><i>Popište situaci, která se v ukázce</i></p>	<p>Studenti čtou ukázku nahlas. Střídají se.</p> <p>Studenti aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze.</p>

²⁰ Brainstorming neboli tzv. bouře mozků či burza nápadů, je metoda, vhodná pro individuální i skupinovou výuku. Jejím cílem je v první fázi vyprodukovat co největší množství nápadů, myšlenek, témat, vět a asociací, které ze sebe účastníci brainstormingu chrlí. Všechny nápady jsou pečlivě zaznamenány. V druhé fázi brainstormingu dochází k jejich kritickému zhodnocení (podle předem daných kritérií). Výsledky aktivity mohou sloužit jako podklad k další práci, nebo dochází k jejich shrnutí a formulaci závěru. (Sitná, 2009, s. 67–71; Kotrba, Lacina, 2007, s. 107–109).

<p>Poznámky:</p> <p>Během rozboru sedí studenti v kruhu, odstraníme tak bariéry (lavice). Navození uvolněnější a přátelské atmosféry.</p>	<p><i>odehrává.</i></p> <p><i>Proč je Malý princ smutný?</i></p> <p><i>Proč si liška odmítá s Malým princem hrát?</i></p> <p><i>V jakém významu je v uvedené ukázce použito slovo ochočit?</i></p> <p><i>Co je podle lišky podstatou přátelství? Souhlasíte s ní? Svoji odpověď zdůvodněte.</i></p> <p>Poznámka: Podle Junga (2008) vytvoření přátelství předchází určitý proces sblížování. Přátelství nelze vytvořit během okamžiku.</p> <p>Poukázat, jakou roli hraje čas v tvorbě přátelství. Liška i růže se pro Malého prince staly důležitými, protože jim věnoval čas a péči.</p> <p><i>Připomeňte si část textu, ve které liška popisuje Malému princovi, jak si ji lze ochočit. Zamyslete se obecně nad mechanismem tvorby přátelství. Na základě svého zamyšlení zhodnoťte, zda lze/nelze metaforu „ochočení“ považovat za obecný postup, jak „vytvořit pouta“?</i></p> <p><i>Posuďte, zda se v dnešní době navazují přátelství stejným způsobem jako dříve. Pokud ano, krátce popište rozdíly. Který ze způsobů považujete za přínosnější?</i></p> <p><i>Jaké máte s navazováním přátelství zkušenosti vy sami? Jak postupujete?</i></p>	
--	---	--

<p>Čas: 10 minut</p> <p>Pomůcky: tabule, křída, papíry</p>	<p>Vlastnosti přítele</p>	<p>Studenti načrtnou na papír T-graf (na list papíru nakreslí velké T, které papír rozdělí na dvě poloviny). Na pravou stranu nadepíše „+“ na levou „-“.</p> <p>Do sloupečku „+“ napíše 3 nejlepší možné vlastnosti, které by podle nich <u>měl</u> mít dobrý přítel.</p> <p>Do sloupečku „-“ vepíše 3 nejhorší možné vlastnosti, které by dobrý přítel mít <u>neměl</u>.</p> <p>Takto vyplněný papír pošlou směrem doprava. Student, který papír obdrží, si přečte, vlastnosti, které jeho spolužák vymyslel. Z každého sloupečku škrtně jednu možnost, která se tam podle něj hodí nejméně a dopíše jinou, hodící se více. Papírek pošle dalšímu spolužákovi. Ten namísto přeškrtnutých vlastností dopíše jiné (ne ty škrtnuté) a pošle papír dalšímu spolužákovi. Ten opět škrtně v každém sloupečku po jedné vlastnosti, žádné nové nedopisuje (zbývají 2 v každém</p>
---	----------------------------------	--

		<p>sloupečku).</p> <p>Naposledy se pošle papír dál a student, který jej obdrží, zakroužkuje v každém sloupečku podle svého názoru nejdůležitější kladnou vlastnost a nejhorší zápornou vlastnost. Zakroužkované vlastnosti se napíší na tabuli.</p> <p>Poznámka: Aktivita pro zpestření hodiny a uvolnění.</p>
<p>Čas: 30 minut</p> <p>Pomůcky: literární ukázka (Příloha I)</p>	<p>Učitel rozdá literární ukázku (Saint-Exupéry, Malý princ, 2002, s. 31–35).</p> <p>Po přečtení následuje rozbor:</p> <p><i>Charakterizujte květinu Malého prince. Zaměřte se především na její vlastnosti. Jakým dojmem na vás působí?</i></p> <p><i>S přihlédnutím k tabulce, kterou jste na začátku hodiny vytvořili, posuďte, zda má květina vlastnosti, které byste u svého přítele rádi měli, nebo ne? Vysvětlete proč?</i></p> <p><i>Jak na vás působí vztah květiny a Malého prince? Označili byste jej za přátelství nebo jiný vztah? Odpověď zdůvodněte.</i></p> <p><i>V čem byl vztah Malého prince ke květině odlišný od přátelství s liškou?</i></p>	<p>Studenti čtou ukázku nahlas. Střídají se.</p> <p>Studenti aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze.</p>

	<p>Poznámka: Podle Junga (2008) cítí Malý princ k růži lásku. Prochází jednotlivými stádii od prvotní zamilované zaslepenosti přes zklamání až k prozření.</p> <p><i>Podívejte se znovu na text z pohledu, kdy jste přesvědčeni, že Malý princ cítí ke své růži lásku. V textu vyhledejte pasáže, na kterých lze demonstrovat oprávněnost Jungova tvrzení.</i></p> <p>Poznámka: Malý princ se o svoji květinu staral i přes její marnivost.</p> <p><i>V textu se uvádí: „stáváš se na vždycky zodpovědný za to, co jsi k sobě připoutal, jsi zodpovědný za svou růži“ (Saint-Exupéry, 2008, s. 75). Ale Malý princ květinu opustil. Dokázali byste jeho jednání ospravedlnit? Kdy je přípustné opustit to, co jsme k sobě připoutali? Podle čeho usoudíte, že jste k sobě někoho připoutali?</i></p> <p><i>Zamyslete se a diskutujte nad důvody, které vedou k zániku přátelství. Jakou hodnotu pro vás přátelství má?</i></p>	
<p>Čas: 10 minut</p>	<p>Závěr:</p> <p><i>Je přátelství v životě člověka důležité? Proč?</i></p> <p>Práce ve skupinách: <i>Pokuste se nalézt/vymyslet/nastítnit situaci, kdy člověk potřeboval přítele a nedostalo se mu jej. Jaké to pro něj mělo důsledky? Jak by se situace změnila,</i></p>	<p>Studenti pracují ve čtveřicích.</p>

	<i>kdyby přítele měl?</i> Shrnutí hodiny.	
Čas: neomezeno	Domácí úkol: Metodou volného psaní provedou studenti reflexi vyučovací jednotky.	Literární ukázkou a reflexi vyučovací jednotky si studenti založí do portfolia.

6.5 Hvězdy nám nepřály

Další, v pořadí již čtvrtou částí projektu, zacílíme na etické okruhy „Komunikace citů.“ a „Pozitivní hodnocení druhých.“, které budou realizovány za účasti textů z knihy „Hvězdy nám nepřály“ amerického spisovatele J. Greena. Autor čtenáři předkládá příběh šestnáctileté Hazel Grace Lancasterové, který vypráví s lehkostí, humorem a nadhledem o rakovině, která ji sužuje. Hazel, hlavní postava knihy, která se stala záhy po svém vydání (2012) světovým bestsellerem, je mladá, chytrá dívka lišící se od svých vrstevníků pouze tím, že je vážně nemocná. Na jedné ze schůzek podpůrné skupiny se seznámí s Augustusem Watersem, který ji svým optimistickým pohledem na svět okouzlí. Postupně zjišťují, že mají společného více než svoji chorobu, a spojí je hluboké přátelství a láska.

Hluboké i povrchní city a problematika s nimi spojená jsou v knize, v korespondenci s jejím emotivním námětem, zobrazovány ve vysoké míře. Komunikace citů je pro život ve společnosti významná. V důsledku je jedním z předpokladů navázání zdravých vztahů právě schopnost se svými city pracovat, rozpoznat je, identifikovat jejich druh, zhodnotit jejich intenzitu a s ohledem na komunikační situaci je vhodně formulovat a otevřeně vyjadřovat. Rozvíjet schopnosti a dovednosti studentů v tomto směru můžeme osobním příkladem, vytvořením modelových situací anebo předložením vybraného textu, například z knihy „Hvězdy nám nepřály“, na němž lze řadu jevů z této oblasti demonstrovat. Podstatnou roli v emocionální oblasti hraje bezprostřední kontakt s druhými lidmi, což potvrzuje Roche Olivar předpokládající že: „*diet'a si uvedomuje svoje vlastné city na vyjadrenia citov druhých ľudí...*“ (Roche Olivara, 1992, s. 82). Tzn., že vyjádření citů našeho komunikačního partnera nám pomůže porozumět citům vlastním.

Porozumění citům našim i citům druhých nám pomáhá budovat vztahy. Od reflexe vztahů s ostatními lidmi se nevzdálíme ani v druhé výukové jednotce, kterou zaměříme na jejich pozitivní hodnocení. Otázka hodnocení je vždy problematická. Obtížná může být zvláště pro člověka, který nedokáže pozitivně přijímat a hodnotit sám sebe. Zvládne-li to, můžeme předpokládat, že se naučí přijímat i osobnosti druhých, bez ohledu na jejich kladné či záporné stránky. Pozitivní hodnocení spočívá v soustředění se na vše, co považujeme u druhých za dobré, protože „*člověk je charakterizovaný dobrými vlastnosťami*“ (Roche Olivar, 1992, s. 45). Tyto dobré

vlastnosti často zapomínáme oceňovat, neboť je u druhého očekáváme, pokládáme je za přirozeně dané a máme spíše sklon poukazovat na negativa druhé osobnosti. I zde, obdobně jako u komunikace citů, k rozvoji schopnosti akceptovat druhé poslouží nejlépe názorné příklady, které je potřeba jedinci předkládat od samého dětství. Cílem obsahu „Pozitivní hodnocení druhých.“ je naučit studenty soustředit se na kladné vlastnosti druhých, umět je pochválit, zamýšlet se nad kladnými projevy druhých vůči nám, a eliminovat veškeré projevy negativy ve vztahu k ostatním.

Tabulka č. 14: **Charakteristika části: Hvězdy nám nepřály – Komunikace citů.**

Téma:	Komunikace citů
Cílová skupina:	1. – 2. ročník střední školy
Časová dotace	2 vyučovací hodiny
Cíle:	<p>Studenti uvedou příklady emocí, odliší jejich verbální a neverbální složku a v textu vyhledají jejich konkrétní demonstrace.</p> <p>Studenti respektují emoce druhých a k jejich citům přistupují empaticky.</p> <p>Studenti rozeberou komunikaci ve vypjaté situaci a navrhnou postup, jak adekvátně vyjádřili negativní pocity.</p> <p>Studenti prokážou schopnost práce s textem (analýza, komparace, reprodukce).</p> <p>Studenti rozvíjejí své schopnosti hodnocení a sebehodnocení.</p> <p>Studenti pracují individuálně i ve skupině a rozvíjejí komunikační dovednosti.</p>

Tabulka č. 15: **Hvězdy nám nepřály – Komunikace citů – základní informace**

Časová orientace, pomůcky, poznámky	Charakteristika činností učitele	Charakteristika činností studentů
<p>Čas: 30 minut</p> <p>Pomůcky: papír, psací potřeby, tabule, křída</p>	<p>Motivační rozhovor na téma: Dovedeš mluvit o svých citech?</p> <p>Poznámka: Studenti by si měli uvědomit, že komunikace neobsahuje pouze verbální složku určenou k předávání informací, ale že má i složku vycházející z emocí, která může dát komunikaci naprosto odlišný rozměr. Zároveň ne každý dokáže otevřeně své emoce projevit, anebo dává najevo odlišné emoce od těch, které ve skutečnosti cítí.</p> <p>Učitel rozdělí studenty do skupin a vysvětlí jim zadání úkolu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na papír vypište všechny emoce, na které si vzpomenete.</i> • <i>Jedním ze znaků emocí je jejich protikladnost. Pospojte ty z emocí, které budou vůči sobě v protikladu.</i> • <i>Které z vypsanych emocí, byste zařadili mezi základní? Myslete si, že je snadné emoce vyjádřit?</i> <p>Po dokončení práce ve skupinkách proběhne společná kontrola. Učitel zapisuje utvořené dvojice na tabuli.</p>	<p>Studenti pracují samostatně nebo ve skupině podle pokynů učitele. Aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze</p>
<p>Čas: 55</p>	<p>Učitel rozdává literární ukázkou (Green,</p>	<p>Studenti čtou ukázkou nahlas.</p>

<p>minut</p> <p>Pomůcky:</p> <p>literární ukázka (Příloha J)</p>	<p>Hvězdy nám nepřály, 2013, s. 143–150).</p> <p><i>Najděte v ukázce emoce, které jednotlivé postavy cítí.</i></p> <p><i>Jedná se o emoce kladné nebo záporné? Které z nich převažují?</i></p> <p><i>Vyskytují se v ukázce i neverbální projevy citů? Jaké? Jsou neverbální projevy citů důležité? Proč?</i></p> <p>Poznámka: mimika, gestika, zabarvení hlasu, pohyby očí, proxemika, paralingvistické jevy, změna funkce orgánů, užití artefaktů</p> <p><i>Pracujte ve skupince. Vyberte si libovolnou emoci a pokuste se ji neverbálně vyjádřit. Ostatní členové skupinky se pokusí odhadnout, o kterou emoci se jedná.</i></p> <p><i>Zamyslete se a vyjádřete vlastními slovy, jaké emoční klima ukázka evokuje. Jaký pocit nebo náladu ve vás vyvolává?</i></p> <p><i>Popište, jak se chová Van Houten. Je jeho jednání správné? Co podle vás může být jeho příčinou? Na co zapomíná?</i></p> <p>Poznámka: Van Houten jednoznačně jednal necitlivě. Ve vypjaté situaci reagoval neuctivě, bez ohledu na city svých společníků.</p> <p><i>Byla Hazelina reakce na jeho hrubost adekvátní s ohledem na situaci? Proč ano? Proč ne?</i></p>	<p>Střídají se.</p> <p>Studenti pracují samostatně nebo ve skupině podle pokynů učitele. Aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze</p>
--	---	--

	<p><i>Ve skupinkách promyslete, jak jinak mohla reagovat.</i></p> <p>Poznámka: Van Houten byl od začátku rozhovoru zjevně rozrušený, ovlivněný alkoholem. Jeho reakce na děti byla přehnaná. Na druhou stranu, Hazel je dítě a on dospělý, měla by k němu přistupovat s „úctou“ ke staršímu. Svůj nesouhlas mohla vyjádřit poklidně a ne výbuchem vzteku s náznakem agrese. Van Houten z pozice staršího měl své emoce zvládnout usměrnit.</p>	
Čas: 5 minut	<p>Učitel vybídne studenty, aby provedli reflexi hodiny. Zhodnotí, co pro ně bylo nové, která část hodiny jim přišla zajímavá, zda zaznamenali pocit „uvědomění si“.</p> <p>Poznámka k závěrečnému shrnutí: Ne vždy je člověk v situaci, kdy dokáže své emoce vyjádřit. Může na to mít vliv mnoho faktorů (např. nejistota, tichá povaha, ...). Ať už je tomu jakkoliv, měl by si přinejmenším své emoce uvědomovat, k čemuž mu pomohou techniky sebereflexe a postupná práce na osvojení schopnosti své city vyjádřit. Porozumět citům je důležité nejen pro nás samé a naši osobnost, ale hlavně pro snadnější komunikaci s druhými, vůči kterým bychom se měli chovat empaticky a k jejich citům přistupovat adekvátně a s úctou.</p>	
Čas: neomezené	Domácí úkol: Metodou volného psaní provedou reflexi vyučovací jednotky.	Literární ukázkou, seznam emocí, a reflexi vyučovací jednotky si studenti založí do portfolia.

Tabulka č. 16: **Charakteristika části: Hvězdy nám nepřály – Pozitivní hodnocení druhých.**

Téma:	Pozitivní hodnocení druhých
Cílová skupina:	1. – 2. ročník střední školy
Časová dotace	2 vyučovací hodiny
Cíle:	<p>Studenti uvedou příklady kladných a negativních vlastností osobnosti.</p> <p>Studenti zváží, jakou roli mají kladné a negativní vlastnosti v mezilidských vztazích, popřípadě ve výběru přítele.</p> <p>Studenti v textu identifikují projevy sebehodnocení. Vysvětlí, jaký vliv má zdravé sebehodnocení pro jejich osobnost a jak se odráží v jejich vztahu ke druhým osobám.</p> <p>Studenti vysvětlí, jaký význam má pochvala.</p> <p>Studenti vyjádří pochvalu i kritiku.</p> <p>Studenti prokážou schopnost práce s textem (analýza, komparace, reprodukce).</p> <p>Studenti rozvíjejí své schopnosti hodnocení a sebehodnocení.</p> <p>Studenti pracují individuálně i ve skupině a rozvíjejí komunikační dovednosti.</p>

Tabulka č. 17: **Hvězdy nám nepřály – Pozitivní hodnocení druhých. – základní informace**

Časová orientace, pomůcky, poznámky	Charakteristika činností učitele	Charakteristika činností studentů
<p>Čas: 20 minut</p>	<p>Úvodní aktivita: Diamant²¹</p> <p>Studenti ve dvojici vytvoří Diamant, pro libovolnou postavu z knihy. Diamant bude obsahovat tyto řádky:</p> <p>1. řádek – 1 slovo – jméno postavy</p> <p>2. řádek – 2 slova – co má postava ráda/co ráda dělá</p> <p>3. řádek – 3 slova – 3 dobré vlastnosti postavy</p> <p>4. řádek – 4 slova – věta o čtyřech slovech, která se bude postavy týkat</p> <p>5. řádek – 3 slova – 3 špatné vlastnosti postavy</p> <p>6. řádek – 2 slova – co nemá postava ráda/co nerada dělá</p> <p>7. řádek – 1 slovo – první slovo, které se vám vybaví, když pomyslím na vybranou postavu</p>	<p>Studenti pracují ve dvojicích na zadaném úkolu.</p>

²¹ Diamant je metoda, kterou můžeme použít jako motivační nebo shrnující aktivitu. Jejím cílem je vyjádření myšlenek, pocitů a klíčových pojmů vztahujících se k tématu. Metodu tvoří schéma o sedmi řádcích a struktuře - 1. řádek – 1 slovo; 2. řádek – 2 slova; 3. řádek – 3 slova; 4. řádek – 4 slova; 5. řádek – 3 slova, 6. řádek – 2 slova; 7. řádek – 1 slovo (Kubešová, 2001).

	<p>Otázky k reflexi aktivity:</p> <p><i>Který řádek pro vás bylo nejtěžší vymyslet? Proč?</i></p> <p><i>Bylo pro vás jednodušší vymyslet kladné vlastnosti postavy, nebo ty záporné?</i></p> <p><i>Je pro vás některý z řádků Diamantu zásadní natolik, že by ovlivnil váš výběr přítele?</i></p> <p>Poznámka: Diamat jednou svojí polovinou zobrazuje kladné charakteristiky postavy a druhou záporné. Studenti by si měli uvědomit, že každý člověk v sobě mísí hodnoty, které se nám na něm budou líbit a i ty opačné. Není špatné vzít na vědomí záporné stránky druhých lidí. Zároveň bychom se měli zamyslet, zda je naše nelibost vůči nim oprávněná, a tudíž by měla vést k vhodně formulované a podané kritice, anebo se jedná o pouhou naši netoleranci k odlišnosti, při čemž bychom se měli tuto rozdílnost naučit akceptovat.</p>	
<p>Čas: 65 minut</p> <p>Pomůcky: literární ukázka (Příloha K)</p>	<p>Učitel rozdá literární ukázku (Green, Hvězdy nám nepřály, 2013, s. 234–236).</p> <p><i>Najděte v textu prvky sebehodnocení?</i></p> <p><i>Pokuste se vlastními slovy vysvětlit, proč je důležité umět hodnotit sám sebe, než přistoupím k hodnocení druhých.</i></p> <p>Poznámka: Člověk by se měl naučit soustředit na pozitivní hodnoty. Má je v sobě každý jedinec. Je důležité, aby se je v první řadě naučil vnímat sám u sebe, neboť to bude mít</p>	<p>Studenti čtou ukázku nahlas. Střídají se.</p> <p>Studenti pracují samostatně nebo ve skupině podle pokynů učitele. Aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze</p>

	<p>kladný vliv na jeho sebehodnocení a tím pádem i sebevědomí. Sebevědomý člověk má sám ze sebe dobrý pocit a je nakloněn hledání pozitivních vlastností i u druhých lidí. Zároveň si uvědomuje, že svým míněním může druhého nejen podpořit, ale i ranit.</p> <p><i>Jak Augustus oproti Hazel vnímá sám sebe?</i></p> <p><i>Proč nám záleží na hodnocení druhých?</i></p> <p>Poznámka: Kladné i záporné hodnocení nás může motivovat. Potřebujeme mít pocit, že nás druzí akceptují.</p> <p><i>Čeho si nejvíce ceníte na Hazel? Čeho si nejvíce ceníte na Augustovi?</i></p> <p><i>Augustus v ukázce Hazel vychvaluje. Vysvětlete, jaké účinky může mít pochvala?</i></p> <p>Poznámka: Podněcuje další pozitivní chování, přináší uspokojení a radost (mnohdy pro obě strany), ...</p> <p><i>Ukázka je melancholicky laděná. Přesto z ní vyzařuje pozitivní hodnocení celé situace. Čím si to vysvětlujete?</i></p> <p>Poznámka: Hazel a Augustus jeden v druhém našli blízkého přítele. Přes svoje handicapy se dokázali přijmout a podpořit v těžkých chvílích. Nezávisle na špatných okolnostech spolu dokázali být šťastní.</p> <p><i>Měli bychom si uvědomit, že když se řekne pozitivní hodnocení druhých, tak tím nemyslíme poukazování na jejich</i></p>	
--	--	--

	<p><i>vzhled a fyzické handicap. Spíše se zaměřujeme na vnitřní“Já“ člověka. Jakým jedním slovem byste označili hodnocení na základě fyzického vzhledu?</i></p> <p><i>Najdete v knize příklad, kdy postava hodnotila na základě fyzických aspektů? Co si o takovém chování myslíte? Jak byste se zachovali vy?</i></p> <p>Poznámka: Např. vztah Izáka a Moniky, která ho opustila, protože oslepl. Měli bychom se vyvarovat hodnocení na základě vnějšího vzhledu nebo zdravotního handicapu. Nikdo a nic nám nemůže zaručit, že se v té samé situaci neocitneme sami.</p>	
<p>Čas: 5 minut</p>	<p>Učitel vybídne studenty, aby shrnuli obsah hodiny. Zhodnotí, co pro ně bylo nové, která část hodiny jim přišla zajímavá, zda zaznamenali pocit „uvědomění si“.</p>	
<p>Čas: neomezené</p>	<p>Domácí úkol: Metodou volného psaní provedou reflexi vyučovací jednotky.</p>	<p>Literární ukázkou, Diamant a reflexi vyučovací jednotky si studenti založí do portfolia.</p>

6.6 Hunger games

„**Hunger games**“, neboli Hladové hry, jsou sci-fi trilogií²², s jejíž pomocí bude realizována poslední textová část projektu, na kterou připadají zbývající etické okruhy „**Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.**“ a „**Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.**“ Suzanne Collinsová, americká spisovatelka, čtenáři jako hlavní postavu a zároveň vypravěčku příběhu představuje šestnáctiletou Katniss Everdeenovou, která žije se svojí matkou a sestrou v Panemu, jednom ze třinácti krajů, jimž vládne Kapitol. Každoročně se na památku potlačené vzpoury krajů proti Kapitolu odehrává v hlavním městě televizní reality show založená na boji o život a na smrt čtyřadvaceti dětí vybraných losem. Za svůj kraj je do 74. ročníku her nominována Katniss Everdeenová a Peeta Mellark. Z tiché, ale odvážné dívky, se postupně stává symbol naděje a nové vzpoury vedoucí k dlouho očekávané a vytoužené svobodě.

Skutečnost, že se jedná o příběh, o který bude možné opřít vybrané tematické okruhy, naznačuje již název trilogie. Hladové hry evokují pocit boje spojeného se soutěživostí a agresivitou. Nejen hlavní hrdinka knihy musí prokázat sebeovládání a disciplínu, aby mohla úspěšně čelit řadě konfliktů, které ji mohou stát i život. Na jednu stranu tichá, rozvážná a klidná, na druhou stranu vybavená pudy lovce, je nucená čelit těžkostí svého údělu. Soutěživost v lidském životě bychom mohli považovat za transformaci dřívějších bojů o moc a o přežití. Konflikty jsou stále běžnou součástí všedních dnů. Některé jsou nepatrné, jiné mohou vést svojí povahou až k probuzení agresivního jednání. Cílem etické výchovy je vybavit studenty mechanismy umožňujícími vypořádat se s nimi. Účinným nástrojem je zvláště sebeovládání a zvládnutí techniky asertivního chování.

Katniss Ewerdeenová je od samého začátku, kdy se s ní čtenář setkává, nucena řešit řadu problémů. Neustále se dostává do situací, kdy musí volit mezi sebou a svojí rodinou, svými přesvědčeními a očekáváními společnosti. V rámci her dokazuje, že kreativita a iniciativní chování jí nejsou cizí, čímž se v důsledku staví proti masovosti

²² 1. vydání v anglickém originálu - Hunger games: Aréna smrti (2008), Hunger games: Vražedná pomsta (2009), Hunger games: Síla vzdoru (2010).

her, které mají za úkol jediné – sjednotit a podrobit si lid třinácti krajů. Je si vědoma, že vyhrát hry nebude lehké. Zároveň se na popud Peety snaží nalézt způsob, jak projít hrami a neztratit sama sebe.

Cílem tohoto okruhu je vést studenty k rozvoji v oblasti kreativity (vnímavost, pozorovací schopnosti, představivost, koncentrace, flexibilita,...), iniciativy, řešení problémů a rozhodování. Zároveň se nezapomínána spolupráci a sociální dovednosti.

Tabulka č. 18: Charakteristika části: Hunger games – Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.

Téma:	Konfliktní situace
Cílová skupina:	1. – 2. ročník střední školy
Časová dotace	2 vyučovací hodiny
Cíle:	<p>Studenti vysvětlí pojem konflikt, posoudí jeho význam v životě jedince, analyzují jednání lidí ve vybrané konfliktní situaci a navrhnou obecný postup řešení sporů.</p> <p>Studenti identifikují agresivní chování, posoudí jeho příčiny a důsledky.</p> <p>Studenti vysvětlí proč je pro člověka důležitá sebekázeň.</p> <p>Studenti prokážou schopnost práce s textem (analýza, komparace, reprodukce).</p> <p>Studenti rozvíjejí své schopnosti hodnocení a sebehodnocení.</p> <p>Studenti pracují individuálně i ve skupině a rozvíjejí komunikační dovednosti.</p>

Tabulka č. 19: **Hunger games – Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů – základní informace.**

Časová orientace, pomůcky, poznámky	Charakteristika činností učitele	Charakteristika činností studentů
Čas: 10 minut	<p>Motivační rozhovor na téma: Situace, kdy jsem se nedokázal ovládnout.</p> <p>Poznámka: Učitel vede rozhovor se studenty na zadané téma. Nenutí je odpovídat, neboť se může jednat o citlivou záležitost. Každý, kdo se chce vyjádřit, ať v celé šíři nebo jen nějakým poznatkem, dostane prostor.</p>	<p>Studenti se pokusí vybavit si situaci, ve které nedokázali ovládnout své chování. Zamyslí se nad příčinami svého jednání i jeho důsledky. Zváží, proč se zachovali tak, jak se zachovali.</p>
<p>Čas: 70 minut</p> <p>Pomůcky:</p> <p>literární ukázka (příloha L)</p>	<p>Učitel rozdá literární ukázku (Collinsová, Hunger Games, 2010–2012, s. 83–87).</p> <p><i>Které postavy v ukázce vystupují? Jak byste je charakterizovali?</i></p> <p><i>Krátce shrňte děj, který v ukázce probíhá.</i></p> <p><i>Mezi Peetou a Katniss se odehraje konflikt. Konflikt je slovo pocházející z latiny. Ve skupince najděte k tomuto pojmu co nejvíce synonym. Zároveň se zamyslete, co je podstatou konfliktu a v jakém ohledu může být konflikt vnímán jako dobrý?</i></p> <p>Poznámka: Konflikt v jeho základě neřadíme k negativním jevům. Je běžnou součástí lidského života. Zakládá se na odlišnosti (např.</p>	<p>Studenti čtou ukázku nahlas. Střídají se.</p> <p>Studenti pracují samostatně nebo ve skupině podle pokynů učitele. Aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze</p>

	<p>názorů, pohnutek, pocitů, ...) dvou a více jedinců anebo se může odehrávat v rámci lidského „Já“. Podněcuje ke změně, obsahuje konstruktivní prvky, může motivovat, uvolňovat napjaté vztahy, vést k reflexi a sebereflexi, ... Proto není důležité a žádoucí se konfliktu vyhnout, ale naopak nalézt mechanismus, který jej umožňuje vyřešit.</p> <p><i>Ve skupince navrhnete postup řešení konfliktu.</i></p> <p>Poznámka: Návrhy se budou lišit, důležité je, aby se na počátku objevila analýza konfliktu – co je předmětem konfliktu a proč vznikl. Snaha podívat se na problém očima druhého a pokus najít společné východisko. Nebát se přizvat třetího nestranného účastníka – „soudce“. Často se objevuje snaha na řešení rezignovat, anebo přesměrovat svůj zájem jiným směrem. Tato technika však může být pouhým potlačením stávajících problémů a postupně vygradovat ve větší konflikt.</p> <p><i>Vysvětlete, co konkrétně podle vás vyvolalo v Katniss agresivní chování vůči Peetovi. Jak se její agrese projevila? Zaměřte se na její pocity a činy. Jaké mohou být příčiny agresivního chování?</i></p> <p><i>Musejí být pocity spojené s konfliktní situací vždy negativní? Vymyslete příklad pozitivního pocitu.</i></p> <p><i>Vypište z textu slova, podle kterých je možné rozeznat Katnissinu rozlobenost.</i></p> <p><i>Jaký byl Peetův záměr, když vyprávěl</i></p>	
--	--	--

	<p><i>o své náklonnosti ke Katniss? Byla její reakce v kontextu celé ukázky adekvátní? Proč ano, proč ne? Svoji odpověď zdůvodněte.</i></p> <p><i>Jak byste řešili situaci, kdybyste byli v roli Katniss? Ve skupinkách navrhněte alternativy.</i></p> <p>Poznámka: Zavést diskuzi k tématu sebeovládání jakožto prostředku kontroly svých emocí a jednání.</p> <p><i>Kdo v ukázce hraje roli smírce? V reálném životě ale může nastat situace, kdy obě strany nedokážou nalézt řešení, které by jim vyhovovalo. Je tedy možné využít služeb tzv. mediátora. Za pomoci internetu zjistěte kdo to je a jaká je náplň jeho práce.</i></p> <p>Poznámka: „Mediace je metod, při níž profesionální prostředník - mediátor - pomáhá znesvářeným stranám obnovit nebo zlepšit vzájemnou komunikaci a hledat způsob, jak vzniklé problémy vyřešit“ (Asociace mediátorů České republiky, 2011).</p> <p><i>Jak je nakonec konflikt mezi Peetou a Katniss vyřešen?</i></p>	
<p>Čas: 10 minut</p>	<p>Shrneme obsah hodiny. Upozorníme studenty, že agresivitu v lidském chování je možné nahradit asertivitou.</p>	
<p>Čas: neomezené</p>	<p>Domácí úkol:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Najděte konfliktní situaci (doma, 	<p>Literární ukázkou, postup řešení konfliktu, popis konkrétní konfliktní situace a</p>

	<p>mezi přáteli, ve svém okolí,...).</p> <p>Popište, jak budete postupovat při jejím řešení. Dovoluje-li vám situace ji řešit, pokuste se o to.</p> <p>V několika větách situaci vysvětlete a shrňte své poznatky a pocity.</p> <p>Poznámka: Po studentech nechceme, aby se angažovali v nějakém závažném problému. Konfliktní situací se rozumí například hádka se sourozencem, nedorozumění, ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodou volného psaní provedou reflexi vyučovací jednotky. 	<p>návrh jejího řešení a reflexi vyučovací jednotky si studenti založí do portfolia.</p>
--	---	--

Tabulka č. 20: **Charakteristika části: Hunger games – Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.**

Téma:	Jak správně jednat - Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
Cílová skupina:	1. – 2. ročník střední školy
Časová dotace	2 vyučovací hodiny
Cíle:	<p>Studenti vyjmenují vlivy, které se podepisují na lidské rozhodování.</p> <p>Studenti na základě konkrétní ukázky odvodí mechanismus řešení problému.</p> <p>Studenti vysvětlí rozdíl mezi aplikovanou a normativní etikou. Uvedou konkrétní příklad.</p> <p>Studenti zváží, jaký vliv má na rozhodování mravní stránka osobnosti.</p> <p>Studenti empaticky posoudí jednání v lidských vztazích a pochopí jejich složitost vycházející z individualit osob.</p> <p>Studenti prokážou schopnost práce s textem (analýza, komparace,</p>

	reprodukce). Studenti rozvíjejí své schopnosti hodnocení a sebehodnocení. Studenti pracují individuálně i ve skupině a rozvíjejí komunikační dovednosti.
--	--

Tabulka č. 21: **Hunger games – Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí – základní informace.**

Časová orientace, pomůcky, poznámky	Charakteristika činností učitele	Charakteristika činností studentů
Čas: 30 minut Pomůcky: fixy, archy papíru, kniha Skupiny po 4–5	Učitel rozdělí studenty do skupin a vysvětlí jim zadání úkolu. Proběhne společná diskuze, ve které budou představeny mapy jednotlivých skupin. Nejdále se v rozhovoru zdržíme u systému vlády a vyzdvihneme normy,	Studenti ve skupinách vytvoří myšlenkovou mapu na téma Kapitól. Myšlenková mapa ²³ by měla zachycovat společnost Panemu, systém vlády, předepsané normy, sankce, ctnosti, pozitiva a negativa tohoto státního zřízení...

²³ Mentální mapování je způsob práce založený na grafickém znázornění myšlenek a pojmů v souvislostech. Myšlenkové mapy přenášejí do vizuální podoby procesy, které probíhají v mozku. Jedná se o metodu vhodnou pro individuální práci i pro práci ve skupině. Proces, kterým dochází k vytvoření mapy, je stejně důležitý, jako mapa sama (Sitná, 2009, s. 113–116).

	<p>kteře společnost vytvořila.</p> <p>Poznámka: Aktivita má sloužit k vybavení si společenského rámce, kterým jsou postavy příběhu podmíněny. Panenská společnost má znaky totalitních režimů. Tato skutečnost může determinovat rozhodnutí jedince, který musí zvážit, zda je pro něj rozhodující jeho morální přesvědčení, nebo normy společnosti.</p> <p><i>Každého člověka v jeho rozhodování vždy něco omezuje. Zamyslete se a uveďte konkrétní příklady co.</i></p> <p>Poznámka: Společnost a její normy, rodina, přátelé, vlastní povaha a limity osobnosti, etické principy.</p> <p><i>Nalezli byste v knize konkrétní příklad, kdy se jedinec musí rozhodovat mezi normami, které stanoví společnost a vlastním přesvědčením?</i></p> <p>Poznámky: Ne vždy musejí nutně být právní a jiné normy společnosti ve vzájemném konsensu s etickým přesvědčením jedince. V Panemu je zakázáno samovolně se obohacovat. Lovit v lese = krádež. Krást je z pohledu Kapitola špatné, dokonce je to špatné i z hlediska etiky. Katniss řeší hladovění své rodiny. Dostává se do konfliktu stát x rodina.</p> <p>Dalším příkladem mohou být pravidla her. Pravidla přikazují zneškodnit protivníky. Vítěz her může být pouze jeden. Z hlediska etiky je však život považovaný za hodnotu. Není možné být vítězem her a zároveň si uchovat morální čistotu.</p> <p><i>Jak byste charakterizovali hlavní hrdinku příběhu Katniss? Jaký máte</i></p>	
--	---	--

	<i>názor na její morální stránku osobnosti?</i>	
<p>Čas: 45 minut</p> <p>Pomůcky: literární (ukázka M)</p>	<p>Učitel rozdá literární ukázkou (Collinsová, Hunger Games, 2010–2012, s. 200–203).</p> <p><i>Krátce shrňte děj, který v ukázce probíhá.</i></p> <p><i>Katniss se dostává do problémové situace. Jaké dilema musí řešit v první části ukázky?</i></p> <p><i>Jak by se měla Katniss rozhodnout a proč?</i></p> <p><i>Popište mechanismus, s jehož pomocí jste ke svému závěru došli.</i></p> <p>Poznámka: analýza problému, návrh řešení, řešení, výsledek, reflexe výsledku</p> <p><i>Co vše je podle vás nutné k tomu, aby se člověk mohl správně rozhodnout?</i></p> <p>Poznámka: dostatečné informace, čas, širší pohled na věc, vyhodnocení možných důsledků, zvážení osobních předpokladů, jasný cíl.</p> <p><i>Jakou roli podle vás mají pro rozhodování morální hlediska?</i></p> <p><i>Rozhodněte, zda bylo její rozhodnutí z hlediska etiky správné?</i></p> <p><i>Pokud nahlédneme morální hledisko celé situace, ve které se Katniss, Peeta a Cato ocitli, změnila by se vaše odpověď? Pokud ano, tak proč?</i></p> <p>Poznámka: Učinit morální rozhodnutí je závažný počin. V lidské přirozenosti je nezabít</p>	<p>Studenti čtou ukázkou nahlas. Střídají se.</p> <p>Studenti pracují samostatně nebo ve skupině podle pokynů učitele. Aktivně odpovídají na otázky a účastní se diskuze</p>

	<p>jiného člověka, ale tato skutečnost byla narušena již v základním principu, na němž jsou vystavěny Hladové hry, kdy z 24 hráčů může přežít jenom jeden. Katniss je nucena řešit morální konflikt hned na několika frontách. Rozhoduje se, zda zastřelit Cata, byť ublížit jinému člověku je proti jejímu osobnímu přesvědčení, a riskovat tím život Peety, nebo v konečném důsledku celé situace obětovat Peetu a tím definitivně zachránit život svůj? Mohla by nalézt jiné řešení? To, že jí pravidla her možnost zabíjet nabízejí, ba přímo nutí, ještě neznamena, že by takové rozhodnutí bylo mravně správné. Dostává se tak do konfliktu vlastního přesvědčení a pravidel, která byla nastavena Kapitolem.</p> <p><i>Je vždy špatné zabít člověka?</i></p> <p>Poznámka: Obecně zastáváme názor, že to špatné je. Zvažme případ vážné sebeobrany nebo žádosti o euthanasii (nezabíjej x pomoz z utrpení). Obecně dochází ke shodě, že zabíjet je špatné, nicméně lze nalézt výjimky, o kterých lze diskutovat.</p>	
<p>Čas: 15 minut</p> <p>Pomůcky: tužka, papír</p>	<p>Aktivita – Jak bych se zachoval.</p> <p>Učitel čte věty. Studenti se zamýšlí, jak by se zachovali. Svá rozhodnutí si poznamenají. Na závěr proběhne představení jednotlivých řešení, jejich reflexe, zdůvodnění a evokace pocitů. Studenty nenutíme odpovídat. O své závěry se podělí jen ti, kteří chtějí. Důležité je, aby si sami pro sebe udělali představu o svých rozhodnutích.</p> <p>Poznámka: Jedná se o variace situací z knihy, přetransformovaných do studentova reálného</p>	<p>Studenti pracují samostatně podle pokynů učitele.</p>

	<p>života. Lze použít i původní situace, nicméně ty jsou vystavěné na přímém ohrožení života, což může být pro studenty vzdálená a nepředstavitelná skutečnost.</p> <p><i>Jste přítomni zkoušení. Učitel vyvolá vašeho spolužáka, o kterém víte, že látku opravdu neumí a špatná známka by negativně ovlivnila jeho prospěch. Sami látku umíte jen z části. Jak se zachováte?</i></p> <p><i>Vaše rodina se dostala do špatné finanční situace. V lese najdete ztracenou peněženku s velkým finančním obnosem. Jak se zachováte?</i></p> <p><i>Jste na rohu ulice a spreji malujete na zeď. Během své činnosti zahlédnete zloděje, který rozbíjí okýnka aut a vykrádá je. Na druhé straně rohu zahlédnete policisty. Jak situaci vyřešíte?</i></p> <p><i>Váš blízký je těžce nemocný. Několik dní je v bezvědomí a přes silné dávky léků cítí bolest. Lékaři navrhnou euthanasii. Jak se rozhodnete?</i></p> <p><i>Jste divákem televizní reality show. S principem těchto televizních show nesouhlasíte. Od zasvěceného informátora však víte, komu režisér show stranní a je jisté, že ji vyhraje. Jste ve špatné finanční situaci, ale dobře podaná sázka by vám pomohla. Jak se</i></p>	
--	--	--

	<i>zachováte?</i> Učitel vybídne studenty, aby provedli reflexi hodiny.	
Čas: neomezené	Domácí úkol: Metodou volného psaní provedou studenti reflexi vyučovací jednotky.	Literární ukázkou, mentální mapu (případně její kopii), poznámky z aktivity „Jak bych se zachoval“ a reflexi vyučovací jednotky si studenti založí do portfolia.

6.7 Závěrečná část – hodnocení

Projekt ukončíme závěrečnou diskuzí, k níž si studenti doma připraví podklady prostudováním svého portfolia a sepsáním závěrečné shrnující zprávy. Tato fáze probíhá v domácím prostředí, aby si studenti mohli nerušeně utřídit myšlenky. První část zprávy by měla obsahovat reflexi projektu, sebereflexi a odpověď na otázku, zda mohou mít literární díla a aktivity s nimi spojené pozitivní vliv na rozvoj etické stránky lidské osobnosti. Druhou částí reflexe bude zamyšlení nad libovolným tématem souvisejícím s etickou výchovou a knihami z výuky.

Během školní diskuze bude studentům umožněna výměna názorů, dostanou k dispozici prostor pro zhodnocení projektu, vyzdvižení pozitiv, upozornění na negativa, připomínky k organizaci a sdělení zážitků. Hodnocení by se nemělo týkat jen obsahové formy projektu, ale i vzájemné spolupráce, neboť etické chování se projevuje zvláště v kooperaci s druhými. Vedle hodnocení práce svých spolužáků provedou studenti i své sebehodnocení. Zeptáme se, zda uplatnili některý z obsahů výuky v praxi. Navážeme otázkou, jestli přemýšleli nad svým chováním k sobě samému i k ostatním lidem ve společnosti, případně k jakému závěru dospěli, a pokud by chtěli něco změnit, tak co by to bylo.

Na konci výukové jednotky požádáme studenty, aby každý vyzdvihl jednu myšlenku, kterou si z literárně etického projektu odnáší k zamyšlení.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce „*Etické aspekty v současné literatuře pro mládež a jejich využití při výuce*“ bylo navrhnout projekt, integrující obsahy Literární výchovy a Etické výchovy, který by působil na mravní stránku osobnosti studentů. Teoretická část práce zmiňuje osobnosti zabývající se morálkou (Piaget (1997), Kohlberg), čtenářstvím (Hyhlík (1958), Toman (1992), L. Vášové (1995), Trávníček (2008), Homolová (2008) aj.) a projektovou výukou (Velínský (1932), Kašová (1995), Vybíral (1996), Kasíková (1997), Maňák, Švec (2003) aj.).

Z poznatků teoretické části přechází diplomová práce k prezentaci vlastního návrhu projektové výuky pro studenty středních škol. S ohledem na rozsah práce je projektová část koncipována do dvanácti vyučovacích jednotek. Soubor knih, se kterými pracuje, vzešel z krátké informační sondy mezi dospívajícími, kteří splňovali podmínku studia na střední škole. Bude-li se projekt realizovat v konkrétní škole, u konkrétních studentů, soubor knih, které do něj zařadíme, bude vycházet z jejich preferencí. Tuto část projektu nevynecháváme. Umožníme-li studentům angažovat se v projektu od samého začátku, je velká pravděpodobnost, že jejich zájem o práci bude podstatně motivovanější.

V rámci projektu by studenti měli získat nové poznatky a rozvíjet své schopnosti a dovednosti v oblasti klíčových kompetencí. Dále se učí vyšším kognitivním dovednostem, jako je například analýza, syntéza, komparace, hodnocení a formulace závěrů. Nesmíme zapomenout, že u etické výchovy je mnohdy podstatnější osobní prožitek než získaná informace. Ve spojitosti s touto skutečností je potřebné vytvářet co nejvíce prostoru pro studentovi sebereflexe, kterých dosáhneme tím, že mu umožníme přemýšlet nad osobními životními zážitky, které se k tématu vztahují a necháme ho zhodnotit práci ve skupině nebo na zadaném úkolu.

Vedlejším záměrem práce bylo poukázat na existenci etické stránky knihy, která je mnohdy opomíjena. Ačkoliv ji čtenáři podvědomě vnímají, nezabývají se její identifikací a reflexí. Zaměření pozornosti studentů jejím směrem, vztaženými aktivitami a následným rozhovorem bychom mohli směřovat k posílení jejich etického jednání. Mimo jiné se čtenář může prostřednictvím modelových situací a vzorů, které mu kniha nabízí, snadněji sociálně adaptovat.

Projektová metoda byla pro práci zvolena především proto, že více než jiné metody, lpí na propojenosti teorie a životní praxe. Rovněž umožňuje interdisciplinárně integrovat učivo a střídat různé organizační formy práce. Dovoluje zapojit řadu vzdělávacích aktivit (brainstorming, grafové analýzy, hraní rolí, ...). Jako pozitivum můžeme vnímat i téměř okamžitou zpětnou vazbu učitele a studentů.

Zavádění projektové výuky do škol je v naší zemi otázkou posledních let. Pedagogové k nim přistupují s opatrností, neboť jsou si vědomi náročnosti jejich přípravy a organizace. Uvedení projektu může ztroskotat i na nedostatečném materiálním vybavení školy. Nejčastěji dochází k realizacím krátkodobých a střednědobých projektů, které nepřesáhnou rámec jednoho týdne. Projekt navrhovaný v této práci se se svým naplánováním do dvanácti týdnů řadí už k dlouhodobým. Přesto podle autorky nevyčerpává všechny svůj potenciál a v rámci své pedagogické praxe by jej v budoucnu chtěla rozpracovat do celého školního roku.

Seznam použité literatury a pramenů

Primární literatura – tištěná

1. COLLINS, S. *Hunger games*. 1. vydání. Praha: Fragment, 2014. ISBN 978-80-253-1474-6.
2. F., CHRISTIANE. *My děti ze stanice ZOO*. 5. vydání. Ostrava: Oldag, 2005. ISBN 80-86508-69-2.
3. GREEN, J. *Hvězdy nám nepřály*. 1. vydání. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-3821-0.
4. ROWLING, J. *Harry Potter a kámen mudrců*. 4. vydání. Praha: Albatros, 2010. ISBN 80-00-01104-2.
5. SAINT-EXUPÉRY, A. de. *Malý princ*. 11. vydání. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01038-0.

Sekundární literatura – tištěná

1. ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. 3. nezměněné vydání. Praha: Petr Rezek, 2009. ISBN 80-86027-29-5.
2. BAGGETT, D., KLEIN, S., NIEDERLOVÁ, P. *Harry Potter & filozofie: kdyby Aristoteles byl ředitelem školy v Bradavicích*. Praha: XYZ, 2009. ISBN 978-80-7388-211-2.
3. DONNE, John. In HEMINGWAY, E. *Komu zvoní hrana*. 7. vydání. Praha: Vyšehrad, 1987.
4. DREWERMANN, E. *Co je důležité, je očím neviditelné: hlubinně psychologický výklad Malého prince*. 1. vydání. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1996. ISBN 80-85959-14-3.
5. DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
6. FREY, J. *Psychologie čtenáře*. Hodonín: F. Landgráf, 1929.

7. GARBE, Ch. Výsledky výzkumu čtenářské socializace: Jak se děti, mládež (a dospělí) stávají čtenáři/čtenářkami. In *Čtenářství, jeho význam a podpora: výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. ISBN 80-85851-18-0. s. 10–14.
8. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek RVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN: 80-857883-73-8.
9. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. In *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Roč. XLVII. Praha: Pedagogická fakulta University Karlovy, 1997. ISSN 3330-3815. s. 37–45.
10. HARTL, P. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: J. Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.
11. HENRY, J. *Teaching Trough Projects*. London: Kogan Page Limited, 1994. ISBN 0 7494 08464.
12. HOMOLA, M., ŠČEPICHIN, V. *K vývoji osobnosti dítěte: vybrané kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
13. HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.
14. HYHLÍK, F. *Četba a její vliv na utváření osobnosti: psychologie čtenáře*. 1. vydání. Praha: SPN, 1958.
15. CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. 1. vydání. Praha: Albatros, 1971.
16. CHALOUPKA, O. *O literatuře pro děti*. 1. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1989.
17. CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vydání. Praha: Albatros, 1982.
18. JANÍK, T. MAŇÁK, J. Kurikulum. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

19. JUNG, M. *Malý princ v nás: na objevné cestě se Saint-Exupéryem*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-412-0.
20. JUROVSKÝ, A. *Kultúrny vývin mládeže*. 1. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965.
21. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.
22. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
23. KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. 1. vydání. Kroměříž: IUVENTA, 1995.
24. Kolektiv autorů. *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích. 2, c/f*. 1. vydání. Praha: Diderot, 1999. 80-902555-4-X.
25. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vydání. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
26. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.
27. KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0183-6.
28. LEDERBUCHOVÁ, L. Identifikační hra v didaktické interpretaci epického textu. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. Hra v komunikaci s dětmi. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. s. 34–37.
29. LEDERBUCHOVÁ, L. Komunikace raných pubescentů s lyrickou básní. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Cesty ke komunikaci*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2001. s. 62–69.
30. LEDERBUCHOVÁ, L. O pubescentním čtenářství I., II., III. In *Český jazyk a literatura*. Roč. 47, 1996–1997, s. 1–8, 115–120, 155–161.
31. LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vydání. Plzeň: A. Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

32. LESŇÁK, R. *Horizonty čitateľskej kultúry*. 1. vydání. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1991. ISBN 80-220-0104-x.
33. MACEK, P. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
34. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.
35. MARHOUNOVÁ, J. *Čtenářem se člověk stává*. Praha, 1987.
36. MARHOUNOVÁ, J. Dítě a literatura. In *Zlatý máj*. Roč. 18, 1974. s. 659–664.
37. MARHOUNOVÁ, J. Dítě jako čtenář. In *Zlatý máj*, 18, 1974. č. 1–4.
38. MARHOUNOVÁ, J. Vybrané problémy recepce literárního díla. In *Čtenář*. Roč. 41, č. 1–5. 1989.
39. MARHOUNOVÁ, J. Vztah dětského čtenáře staršího školního věku k populárně naučné literatuře. In *Čtenář*. Roč. 31, č. 2–5. 1979.
40. MATĚJČEK, Z. Čtením ke vzdělání. In *Čtenář*. Roč. 56, č. 1. 2004.
41. PASCH, M. a kolektiv. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
42. PETTY, G. *Moderní vyučování: praktická příručka*. 1. vydání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
43. PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. 2. vydání. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
44. PRAŽÁK, F. *Dětská četba: pedagogický, psychologický a estetický úvod do literatury pro mládež*. Turnov: J. Jiránek, 1939.
45. PREKOPOVÁ, J. *Empatie: vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0672-5.
46. PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
47. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

48. ROCHE-OLIVAR, R. *Etická výchova*. 1. vydání. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, ISBN 80-7158-001-5.
49. SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. 1. české vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0249-1.
50. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika. John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-20715-4
51. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
52. SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.
53. SMETÁČEK, V. a kol. *Vývoj dětského čtenáře a školní četba na základní škole*. Olomouc, 1988.
54. SMETÁČEK, V. *Čtivost textů pro děti*. 1. vydání. Praha: Albatros, 1973.
55. SMETÁČEK, V. Predikční model dětského čtenáře. Příloha čas. In *Čtenář*. Roč. 37–38, č. 6-12. 1985-1986.
56. SPILKOVÁ, V. Cílové pojetí a základní cíle primárního vzdělávání. In. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7. s. 145–152.
57. TOMAN, J. Hodnoty a funkce zájmové četby ve čtenářské konkretizaci dnešních pubescentů. In *Literatura bez hranic*. Praha, č. 1–2. 1995. s. 7.
58. TOMAN, J. Soudobé pubescentní čtenářství a jeho problémy. In *Čtenář*. Roč. 42, č. 10. 1990. s. 332–333.
59. TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1992.
60. TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno. 1999.
61. TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

62. TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. 1. vydání. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.
63. TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. 1. vydání. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
64. TRÁVNÍČEK, J. *Překnížkováno: co čteme a kupujeme (2013)*. 1. vydání. Brno: Host, 2014. s. ISBN 978-80-7491-256-6.
65. URBANOVÁ, S., KOVALČÍK, Z. *Minimum z literatury pro děti a mládež*. Ostrava: Scholaforum, 1996.
66. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
67. VÁGNEROVÁ, M. Adolescent. In. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
68. VALENTA, J. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vydání. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu - ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
69. VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. ISBN 80-85866-07-2.
70. VAŠUTOVÁ, M. Identita. In VAŠUTOVÁ, M., PANÁČEK, M. a kol. *Mezi dětstvím a dospělostí. Vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. 1. vydání. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2013. ISBN 978-80-7464-125-1. s. 55.
71. VELÍNSKÝ, S. *Soustavy individualizovaného učení*. Brno, 1932.
72. VYBÍRAL, M. *Od zkušenosti k poznání, aneb Projekty, dramatická výchova a konstruktivismus s dětmi ve věku 7-12 let: (praktické ukázky)*. Plzeň: Ped. Centrum Plzeň, 1996.
73. ŽANTA, R. *Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934.

Elektronické zdroje

1. *Asociace mediátorů České republiky*. [online]. Asociace mediátorů České republiky. Praha, 2011. [cit. 14. 2. 2015]. Dostupné na: <<http://www.amcr.cz/>>.
2. Bečvářová, Z. *Analýza SWOT a její praktické využití při zpracování školního vzdělávacího programu (ŠVP)*. RVP. [online]. 2006. [cit. 10. 1. 2015]. Dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PS/564/ANALYZA-SWOT-A-JEJI-PRAKTICKE-VYUZITI-PRI-ZPRACOVANI-SKOLNIHO-VZDELAVACIHO-PROGRAMU-SVP.html/>>.
3. *Kniha mého srdce*. [online]. Česká televize. Praha. 1996–2015. [cit. 6. 9. 2014]. Dostupné na: <<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10214215895-kniha-meho-srdce/>>.
4. KOHLBERG, L., H. HERSH, R. Moral Development: A Review of the Theory. Theory into Practice. *Volume*. [online]. Roč. XVI, číslo 2, Oxfordshire: Taylor & Francis, Duben 1977, [cit. 10. 1. 2015]. strana 53–59. Dostupné na: <<http://academic.udayton.edu/jackbauer/Readings%20595/Kohlberg%2077%20his%20theory%20copy.pdf>>.
5. KOŠÁK, P. Reformuje celá Evropa. In ZEMAN, V. *Reforma školství v České republice*. [online]. Praha: Člověk v tísní, 2006. [cit. 18. 6. 2014]. Dostupné na: <<http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20C5%A1kolstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>>.
6. KUBEŠOVÁ, K. K životu na zámku mám (ne)jednu poznámku. *Kritické listy*. [online]. 23. 1. 2001 [cit. 10. 12. 2014]. Dostupné na <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_zivotnazamku>.
7. MANNING, R., LEVINE, M., COLLINS, A. The Kitty Genovese Murder and the Social. *American Psychologist*. [online]. Roč. 62, č. 6. American Psychological Association. září 2007. [cit. 10. 11. 2014] s. 555–562. Dostupné na: <http://www.grignoux.be/dossiers/288/pdf/manning_et_alii.pdf>.
8. *Moje kniha*. [online]. Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR. Praha. 2004. [cit. 6. 9. 2014]. Dostupné na:

<<http://www.mojekniha.cz/mojeVysl.htm><http://www.ceskatelevize.cz/porady/10214215895-kniha-meho-srdce/>>.

9. *Rámcové vzdělávací programy*. [online]. Praha: NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, 2011–2015, [cit. 7. 8. 2014]. Dostupné na: <<http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy>>.
10. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 18. 5. 2014]. Dostupné na: <<http://www.nuv.cz/file/159>>.
11. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2013. [cit. 18. 5. 2014]. Dostupné na: <<http://www.nuv.cz/file/433>>.
12. *Školy s Etickou výchovou*. [online]. Praha: Etické fórum České republiky, 2012. [cit. 14. 2. 2014]. Dostupné na: <<http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/skoly>>.
13. ZEMAN, V. Novinky školské reformy. In ZEMAN, V. *Reforma školství v České republice*. [online]. Praha: Člověk v tísni, 2006. [cit. 18. 6. 2014]. Dostupné na: <<http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20%C5%A1kolstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>>.

Přílohy

Seznam příloh

Příloha A: Christiane F., My děti ze stanice ZOO, 2005, s. 32–34.

Příloha B: Christiane F., My děti ze stanice ZOO, 2005, s. 133–137.

Příloha C: Rowlingová, Harry Potter a Kámen mudrců, 1997, s. 272–275.

Příloha D: Rowlingová, Harry Potter a Kámen mudrců, 1997, s. 112–113.

Příloha E: kartičky - Empatie

Příloha F: Saint-Exupéry, Malý princ, 2002, s. 9–11.

Příloha G: Saint-Exupéry, Malý princ, 2002, s. 12–15.

Příloha H: Saint-Exupéry, Malý princ, 2002, s. 69–75.

Příloha I: Saint-Exupéry, Malý princ, 2002, s. 31–35.

Příloha J: Green, Hvězdy nám nepřály, 2013, s. 143–150.

Příloha K: Green, Hvězdy nám nepřály, 2013, s. 234–236.

Příloha L: Collinsová, Hunger Games, 2010-2012, s. 83–87.

Příloha M: Collinsová, Hunger Games, 2010-2012, s. 200–203.

Příloha A: Christiane F., My děti ze stanice ZOO, 2005, s. 32–34.

V té době mi bylo dvanáct, začaly mi růst prsa a taky jsem se začala zajímat o kluky a vůbec o mužský. Připadali mi divný. Všichni se mi zdáli suroví. Starší kluci na ulici, stejně jako otec a svým způsobem i Klaus. Měla jsem z nich strach. Ale fascinovali mě. Byli silní a měli moc. Byli takoví, jaká jsem vždycky chtěla být. Jejich moc, jejich síla mě v každém případě přitahovala.

Začala jsem si fénovat vlasy. Trochu jsem si je přistříhla a sčesala na stranu. Vymejšlela jsem si různé účesy, protože mi vždycky všichni říkali, že mám hezký dlouhé vlasy. Odmítla jsem nosit ty hloupý dětský kostkatý kalhoty a chtěla jsem džíny. Dostala jsem je. Chtěla jsem boty na vysokém podpatku. Matka mi dala jedny svoje starý.

V džínách a vysokých podpatcích jsem skoro každé večer courala do deseti po ulicích. Připadalo mi, že mě doma nechtěj, ale svoboda, kterou jsem teď měla, se mi líbila. Snad mi ty hádky s Klausem i k něčemu byly. Dodávaly mi pocit síly. Sestra už to všechno nemohla dál snášet. Udělala něco pro mě úplně nepochopitelného. Přestěhovala se k otci. Opustila matku, ale především mě. Teď jsem byla ještě osamělejší. Pro matku to byla hrozná rána. Pořád brečela. Stála mezi svezma dětma a svým přítelem a nevěděla si rady.

Myslela jsem si, že se sestra určitě brzo vrátí. Ale jí se u otce líbilo. Dostávala kapesný. Zaplatil jí hodiny v jízdárně a koupil opravdický jezdecký kalhoty. To mě teda vzalo. Já si musela své jízdy odpracovávat. Ale ne vždycky mi na to zbyl čas, a tak uměla sestra brzo jezdit líp než já.

Ale pak jsem dostala odškodnění. Otec mě pozval na cestu do Španělska. Měla jsem na konci šestý třídy dobrý vysvědčení a navrhli mě na gymnázium. Byla jsem přihlášená na všeobecnou školu v Gropiusstadtu. A tak než jsem udělala nový krok do života, kterej měl končit maturitou, letěla jsem s otcem a jeho přítelkyní do Španělska, do Torremolinos. Byla to naprosto senzační dovolená. Otec byl bezvadnej. Uvědomila jsem si, že mě má svým způsobem rád. Jednal teď se mnou jako s dospělou. Bral mě dokonce večer na procházky se svou přítelkyní.

Docela se umoudřil. Měl teď kamarády stejně starý jako on a všem vykládal, že byl jednou ženatý. Nemusela jsem mu už říkat strejdo Richarde. Byla jsem jeho dcera. A on na to byl docela pyšnej, že jsem jeho dcera. Ovšem typický pro něho bylo, že jsme na dovolenou jeli tak, jak se to hodilo jemu a jeho přátelům. Na samým konci prázdnin.

A proto jsem šla do své nové školy o čtrnáct dní později. Takže jsem hned začala s ulejšváním.

Připadala jsem si v té nové škole děsně cizí. Ve třídě už se uzavřely přátelství a vytvořily party. Já jsem seděla sama. Ale nejdůležitější bylo, že za ty dva týdny, co jsem byla ve Španělsku, jim vysvětlili celý systém výuky na všeobecné škole, který je poměrně komplikovanější, když člověk přechází ze základní školy. Ostatním pomohli při výběru kurzů, na který jsme se měli přihlásit. Já jsem byla úplně sama. Vůbec jsem té škole neporozuměla. A už se mi to taky nikdy nepovedlo.

Nebyl tam žádný třídní učitel, který by se staral o jednotlivé žáky tak jako na obecné škole. Každý učitel vyučoval několik slovek žáků v různých třídách a kurzech. Když chce člověk udělat na všeobecné škole maturitu, musí už sám vědět, co chce. Musí se učit dobrovolně. Musí se snažit dostat do rozšiřujících kurzů. Anebo musí mít rodiče, který mu řeknou, dělej tohle a dělej támhleto, a trochu ho popostrčej. Nic z toho jsem ale tenkrát nevěděla.

Připadalo mi, že mě ve škole nikdo neuznává. Ostatní byli těch čtrnáct dní přede mnou, a to je v nové škole velký náskok. Zkusila jsem svůj recept z obecné školy. Skákala jsem učitelům při přednášce do řeči, odmlouvala jsem. Někdy proto, že jsem měla pravdu, a někdy jen tak. Už jsem zase bojovala. Proti učitelům a proti škole. Chtěla jsem, aby mě uznávali.

Příloha B: Christiane F., My děti ze stanice ZOO, 2005, s. 133–137.

Na konci ledna 1977, jednou v neděli, konečně přišla moje hodina pravdy. Bylo to strašné. Chtěla jsem jít do koupelny. Dveře byly zavřené. To u nás nebylo zvykem. Christiana byla uvnitř a neotvírala. V tu chvíli jsem si už byl/a jistá. A hned jsem si uvědomila, jak jsem si celou dobu něco namlouvala. Jinak bych se tak nedobývala do koupelny, abych se dověděla, co se tam děje.

Začala jsem tlouct na dveře. Ale ona pořád neotvírala. Div že jsem nedostala hysterický záchvat. Nadávala jsem, prosila, jen aby už otevřela. Konečně dveře povolily a Christiana proběhla kolem mě. V koupelně jsem uviděla černou lžici a stříkance krve na stěnách. Ty mi to všechno potvrdily. Zнала jsem to z novin. Můj přítel jenom řekl: „Už mi konečně věříš?“

Běžela jsem za ní do pokoje. Řekla jsem: „Christiano, co jsi to udělala?“ Byla jsem úplně zničená. Třásla jsem se na celém těle. Nevěděla jsem, jestli mám brečet nebo rvát. Konečně jsem si s ní musela promluvit. Srdceryvně brečela a nechtěla se na mě podívat. Zeptala jsem se: „Píchla sis heroin?“

Nedostala jsem odpověď. Násilím jsem ji ohnula ruce a hned jsem to uviděla. Měla už na obou rukách vpichy, Ale nevypadaly tak hrozně. Vůbec ne. Neměla podlitiny, bylo vidět jen dva tři vpichy a mezi nimi jeden čerstvý.

A pak se přiznala. Říkala jsem si v duchu: „To není možný, teďka umřu.“ Myslím, že bych v té chvíli skutečně nejradši umřela. Byla jsem tak zoufalá, že jsem vůbec nebyla schopná přemyslet. Nevěděla jsem, co mám dělat. Pak jsem řekla: „Co budeme dělat?“ Skutečně jsem se tak Christiany zeptala. Byla jsem úplně bezradná.

To byla tedy ta rána, které jsem se chtěla vyhnout. To bylo to, co jsem si stále odmítala připustit. Ale já vlastně nevěděla, jaké jsou symptomy narkomanie. Až do té chvíle jsem si nikdy nevšimla, že by Christiana byla v nějakém stavu opojení. Většinou byla veselá a bezstarostná. Jediné, co mi v těch týdnech připadalo divné, že když přišla trochu později, hrozně rychle zmizela ve svém pokoji. Myslela jsem si, že má špatné svědomí kvůli tomu zpoždění.

Když jsem se trochu uklidnila, začaly jsme přemýšlet, co budeme dělat. Pak ještě Christiana dodala, že Detlef je také narkoman. Řekla, že kdyby měla odvykat, lak jedině s ním. Jinak by se navzájem zase sváděli k heroinu. To mi bylo jasné. Rozhodly jsme se, že oba dva u nás hned začnou s odvykáním. Připadalo mi, že to Christiana myslí naprosto vážně. Také se hned přiznala, že Detlef si vydělává peníze na heroin prostitutí

s homosexuály na stanici ZOO. Zhrozila jsem se. Že se také ona ze stejného důvodu nabízí mužům, o tom vůbec nebyla řeč. Ani jsem ji z toho nepodezívala. Vždyť přece milovala Detlefa. A ten, jak řekla, měl vždycky dost peněz pro oba.

Christiana mě stále ujišťovala: „Maminko, věř mi, chci se toho zbavit. Vážně.“ Večer jsme se vydaly hledat Detlefa. Tehdy jsem poprvé spatřila ty vyzáblé, politováníhodné postavy, které se procházely po stanici. A Christiana řekla: „Tak bych nechtěla skončit. Podívej se, jak jsou hnusný!“ Ona proti nim vypadala ještě dost dobře. To mě také trochu uklidnilo.

Detlefa jsme nenašly, a jely jsme proto k jeho otci. Věděl o Detlefově narkomanii, ale netušil, že Christiana s tím také začala. Vyčítala jsem mu: „Proč jste mi nic neřekl?“ Odpověděl, že se styděl.

Bylo vidět, že se mu ulevilo. Chtěl mi dát alespoň peníze. Sám svému synovi nedokázal pomoci. Musela jsem mu připadat jako anděl spásy. A já se skutečně cítila dost silná, abych to všechno zvládla. Neměla jsem ani tušení o tom, co mě čeká. Druhý den jsem začala shánět pomoc. Nejdřív jsem šla na úřad pro mládež a řekla: „Moje čtrnáctiletá dcera je narkomanka. Co mám dělat?“ Neuměli mi poradit. „Pošlete ji do dětského domova,“ řekli. Odpověděla jsem, že to nepřipadá v úvahu. Christiana by si připadala odstrčená. Mimoto stejně nevěděli o žádném volném místě v domově. Museli by ho nejprve hledat, a to by trvalo dost dlouho. Místo pro těžko vychovatelné děti je prý vždycky nedostatek. Řekla jsem: „Ale vy mi nerozumíte. Ona není těžko vychovatelná, ona je narkomanka.“ Jen se na mě podívali a pokrčili rameny. Nakonec mi poradili, abych šla s Christianou do psychologické poradny.

Když jsem to Christiane navrhla, řekla jen: „Co je to za blbost, ty vůbec nevěděj, o co jde. Co potřebuju, to je terapie.“ Ale v tom nám úřady také neměli co nabídnout. Obešla jsem několik poraden pro narkomany, byla jsem na technické univerzitě, u Caritas a nevím kde všude ještě. Já jsem přece nemohla vědět, co si s tím mám počít.

Poradci si od odvykání doma moc neslibovali. Bez terapie prý nemá odvykání skoro žádný smysl. Ale protože je Christiana ještě tak mladá, mohu prý zkusit, zda se to povede. Stejně neměli na terapii žádné volné místo, snad až ve druhém čtvrtletí. Poradili mi ještě, co ji mám dávat jist, abych předešla trávicím poruchám.

Celé odvykání zvládli vlastně za jediný týden. Oba dva se skutečně snažili. Nepokoušeli se nějak jí to ulehčit. Vrátila se mi znovu naděje. Po osmi dnech jsem si už byla jistá: Díky bohu, dokázali to. Christiana začala zase brzo chodit do školy a prý se i zapojovala do výuky.

Ale pak se začala znovu toulat. Vždycky mi sice řekla, kde byla. Podávala přesné a nenapadnutelné zprávy. Když večer v osm zavolala, řekla: „Maminko, jsem v té a té kavárně. Potkala jsem toho a toho. Hned přijdu!“

Teď už jsem věděla, co by se mohlo stát. Kontrolovala jsem jí ruce, nezjistila jsem ale žádné nové vpichy. Už jsem jí nedovolovala přespávat o víkendech u Detlefa. Na druhou stranu jsem jí chtěla dát najevo, že jí věřím. Proto jsem jí dovolovala zůstat v sobotu déle venku. Měla jsem o ni strach, ale zkrátka jsem nevěděla, jak se k ní mám chovat. Ať jsem si s tím lámala hlavu, jak chtěla.

Příloha C: Rowlingová, Harry Potter a Kámen mudrců, 1997, s. 272–275.

Něco zlatého se třpytilo hned nad ním. Zlatonka! Pokusil se ji chytit, nedokázal však pohnout rukama. Zamrkal. Vůbec to nebyla Zlatonka, ale něčí brýle. To bylo opravdu podivné.

Zamrkal znovu a z mlhy nad ním se vynořila usmívající se tvář Albuse Brumbála.

„Dobré odpoledne, Harry,“ řekl Brumbál.

Harry na něj užasle upřel oči. A vtom se rozpomněl: „Pane! Kámen! Byl to Quirrell, a má ten Kámen! Pane, rychle –“

„Uklidni se, chlapče, leccos jsi totiž zaspal,“ řekl Brumbál. „Quirrell žádný Kámen nemá.“ „Ale kdo ho tedy má? Pane, já –“

„Nerozčiluj se, Harry, nebo mě madame Pomfreyová vyžene.“

Harry polkl a rozhlédl se kolem sebe. Uvědomil si, že je zřejmě na ošetřovně. Ležel v bíle povlečené posteli a na stolku vedle něj se tyčila hromada, která vypadala jako polovina cukrářství.

„Pozdravy od tvých přátel a obdivovatelů,“ pronesl se zářivým úsměvem Brumbál.

„To, k čemu ve sklepení došlo mezi tebou a profesorem Quirrellem, je naprosté tajemství, takže to pochopitelně ví celá škola. Myslím totiž, že to byli tvoji přátelé pánové Fred a George Weasleyovi, kteří se ti pokusili poslat záchodovou mísu. Bezpochyby si mysleli, že tě to pobaví; madame Pomfreyová se nicméně domnívala, že by to nebylo příliš hygienické, a zabavila ji.“

„Jak dlouho už tu jsem?“ „Tři dny. Panu Ronaldovi Weasleymu a slečně Grangerové spadne kámen ze srdce, až se dozvědí, že ses probral, dělali si o tebe veliké starosti.“

„Ale ten Kámen, pane –“

„Jak vidím, nedovolíš, abych odvedl řeč na něco jiného. Tak dobrá, co Kámen: Profesoru Quirrellovi se nepodařilo ti ho vzít; dorazil jsem včas, abych tomu zabránil, i když musím uznat, že ty sám sis počínal velice dobře.“

„Vy jste tam přišel? Našla vás Hermionina sova?“ „Zřejmě jsme se minuli někde ve vzduchu. Jakmile jsem dorazil do Londýna, začalo mi být jasné, že ve skutečnosti bych měl být tam, odkud jsem odletěl. Vrátil jsem se právě včas, abych Quirrella od tebe odtrhl –“

„Takže jste to byl vy!“

„Obával jsem se, že přicházím pozdě.“

„Mnoho nechybělo; dlouho už bych Kámen před ním nedokázal bránit –“

„Nešlo o Kámen, chlapče, ale o tebe – to vypětí tě málem zabilo. Na chvíli jsem už měl strach, že jsi opravdu mrtvý. Pokud jde o Kámen, je s ním konec – zničil jsem ho.“

„Zničil jste ho?“ zeptal se Harry rozpačitě. „Ale váš přítel – Nicolas Flamel –“

„Takže ty víš i o Nicolasovi?“ zeptal se Brumbál; zdálo se, že ho to upřímně potěšilo.

„Zjistil jsi opravdu všechno, vid’? Nicolas a já jsme si totiž spolu pohovořili a dohodli jsme se, že to tak bude nejlepší.“

„Ale to znamená, že on i jeho žena zemřou, že ano?“

„Mají doma dost Elixíru, aby dali všechny své záležitosti do pořádku, a potom – ano, potom zemřou.“

Když Brumbál spatřil úžas v Harryho tváři, usmál se. „Někomu tak mladému jako ty to jistě zní neuvěřitelně, ale pro Nicolase a Perennellu je to jako jít spát po velice, velice dlouhém dni. Koneckonců, pro spořádanou mysl je smrt jen další velké dobrodružství. Pochop, že Kámen zase nebyl něco tak úžasného. Tolik peněz a život tak dlouhý, jak jen si budeš přát! To jsou dvě věci, kterým by většina lidí dala přednost přede vším ostatním – potíží je v tom, že lidé mají sklon volit právě to, co je pro ně nejhorší.“

Harry ležel, neschopen slova. Brumbál si chvíli něco broukal a usmíval se na strop.

„Pane?“ ozval se konečně Harry. „Uvažoval jsem... i když je s Kamenem konec, Vol... chci říct Vy–víte–kdo...“ „Říkej mu Voldemort, Harry. Vždycky nazývej věci jejich pravým jménem. Pokud by ses ho bál vyslovit, o to větší z nich budeš mít strach.“

„Ano, pane. Chci říct, že Voldemort se určitě pokusí vrátit se nějak jinak, že? S ním ještě konec není?“

„Ne, Harry, s Voldemortem konec není. Ještě pořád je někde tam venku a nejspíš hledá jiné tělo, které by mohl sdílet... a jelikož není doopravdy naživu, nelze ho ani zabít. Nechal Quirrella zemřít; nezná slitování nejen vůči svým nepřátelům, ale i vůči svým přívržencům. Ty, Harry, jsi možná jenom zdržel jeho návrat k moci; postačí však, když se příště najde zas někdo jiný, kdo bude ochoten svést na pohled prohranou bitvu – a pokud ho někdo zdrží znovu a další zase znovu – možná že už moc nikdy zpět nezíská.“ Harry se pokusil přikývnout, okamžitě však od toho upustil, poněvadž znovu pocítil bolest v hlavě. Potom řekl: „Pane, jsou ještě další věci, které bych chtěl vědět, pokud mi je můžete říct... věci, o kterých bych se rád dozvěděl pravdu...“

„Pravdu,“ a Brumbál vzdychl. „Jenže to je něco krásného a strašného, a proto je nutné s ní zacházet s krajní obezřetností. Přesto ti na tvé otázky odpovím, pokud nebudu mít příliš závažný důvod, abych to neudělal, a v takovém případě tě prosím o prominutí; samozřejmě ti nebudu lhát.“

„Tedy... Voldemort řekl, že mou matku zabil jen proto, že se pokoušela mu zabránit, aby zabil mě. Ale proč mě vůbec chtěl zabít?“

Tentokrát Brumbál vzdychl opravdu zhluboka.

„Bohužel, hned na tvou první otázku ti nemohu odpovědět. Aspoň ne dnes. Teď ne. Jednou se to dozvíš... teď na to ale zapomeň, Harry. Až budeš starší... já vím, že tohle slyšíš nerad... ale dozvíš se to, až na to budeš připraven.“

Harry věděl, že nemá smysl se s Brumbálem přít.

„Ale proč se mě Quirrell nemohl dotknout?“

„Tvá matka zemřela, aby tě zachránila. Pokud je na světě něco, co Voldemort nedokáže pochopit, je to právě láska. Neuvědomil si, že tak velká láska, jako byla láska tvé matky k tobě, zanechává své vlastní znamení. Není to jizva ani žádná viditelná známka... ale pokud tě někdo tak hluboce miloval, poskytne ti to navždy určitou ochranu, i když ten, kdo tě miloval, už není. Máš to v sobě, ve vlastní kůži... Právě proto se tě Quirrell, plný nenávisti, chamtění a ctižádosti, on, který se dokázal podělit o vlastního ducha s Voldemortem, nemohl dotknout. Byla to pro něj hotová muka, dotknout se člověka chráněného něčím tak ušlechtilým.“

Brumbál se teď soustředil na jakéhosi ptáka venku na okenní římse, takže Harry měl čas osušit si prostěradlem oči. Když se zas zmohl na slovo, zeptal se:

„A co ten neviditelný plášť – víte, kdo mi ho poslal?“

„Ano, ovšem – tvůj otec si ho náhodou nechal u mě, a já jsem si myslel, že by se ti mohl zamlouvat,“ v Brumbálových očích se rozhořely veselé jiskřičky.

„Je to užitečná věcicka... v dobách, kdy tvůj otec žil tady, ji používal hlavně k tomu, aby se vplížil do kuchyně a ukradl tam něco k snědku.“

„A pak je tu ještě něco...“

„Ven s tím.“

„Quirrel řekl, že Snape –“

„Profesor Snape, Harry.“

„Ano, ten – Quirrell řekl, že mě nenávidí, poněvadž nenáviděl mého otce. Je to pravda?“ „Totiž, ti dva prostě nesnášeli jeden druhého. Byli asi jako ty a pan Malfoy. A navíc, tvůj otec udělal něco, co mu Snape nikdy nedokázal odpustit.“

„A co to bylo?“

„Zachránil mu život.“

„Cože?“

„Ano...“ řekl Brumbál zasněně. „Zvláštní, jak lidé někdy uvažují, co říkáš? Profesor Snape se nedokázal smířit s tím, že je tvému otci zavázán... opravdu si myslím, že během letošního roku se tě tak usilovně snažil chránit, poněvadž si říkal, že tím si vyrovná účty s tvým otcem. Pak už by mohl jen v klidu dál nenávidět jeho památku.“

Harry se to snažil pochopit, rozbušila se mu však krev ve spáncích, takže od toho raději upustil.

„A pak bych rád věděl ještě jednu věc, pane.“

„Už jenom jednu?“

„Jak jsem dostal Kámen ze zrcadla?“

„Vidíš, to jsem rád, že ses na to zeptal. To byl jeden z mých nejskvělejších nápadů – a mezi námi, to už něco znamená. Abys věděl, Kámen mohl získat jenom ten, kdo ho chtěl najít – najít, ale ne ho využít – ti ostatní by místo toho viděli samy sebe, jak vyrábějí zlato nebo pijí Elixír života. Můj vlastní mozek občas překvapí i mě... A teď už těch otázek bylo dost. Radím ti, aby ses pustil do toho cukroví. Ano, ovšem! Bertíkovy lentilky tisíckrát jinak! V mládí jsem měl tu smůlu, že jsem narazil na jednu, která chutnala, jako když zvracíš, a od té doby jsem v nich bohužel dost ztratil zálibu – ale když si vezmu jednu mléčnou karamelu, snad se mi nemůže nic stát, co říkáš?“

Usmál se a strčil si zlatohnědou lentilku do úst. Pak se zakuckal a řekl: „Běda! To byl vosk do uší!“

Příloha D: Rowlingová, Harry Potter a Kámen mudrců, 1997, s. 112–113.

Zdá se vám, že jsem ošklivý –
myslete si, co chcete,
chytřejší klobouk než jsem já
na světě nenajdete.
Nechte si svoje buřinky
i své klobouky z plsti
jsem moudrý klobouk z Bradavic,
jenž vám nic neodpustí.
Každému vidím do duše,
vím, z jakého je těsta
nasad' si mě a řeknu ti,
kam povede tvá cesta.
Možná tě čeká Nebelvír,
kde mají chrabré srdce;
odvaha, klid a rytířskost
jdou u nich ruku v ruce.
Nebo tě čeká Mrzimor:
máš jejich mravní sílu,
jsou čestní a vždy ochotní
přiložit ruku k dílu;
či moudrý starý Havraspár,
pokud máš bystrou hlavu,
tam důvtipní a chápaví
vždy najdou čest a slávu.
Nebo to bude Zmijozel,
kde nastane tvá chvíle
ti ničeho se neštítí,
by svého došli cíle.
Nasad' si mně a neboj se
(jen vlastní strach tě leká)!
Já, moudrý klobouk z Bradavic,
ti řeknu, co tě čeká!

Příloha E: kartičky - Empatie

Jsem připraven/a vžít se do situace mého protějšku (Jak se ti v této situaci vede?) a uvědomit si jeho pocity (Co cítíš?).

Srovnávám jeho a svoje pocity. (Znám tyto pocity? Co jsem tehdy cítil/a já? Dokážu si alespoň představit jeho rozpoložení?)

Vytyčuji jasnou hranici mezi mým Já (subjekt) a Ty (objekt), abych situaci viděl/a pod jeho/jejím zorným úhlem, a ne pod mým vlastním. (Dívám se na tebe, slyším tě, cítím tě. Vidím, že se ti daří jinak než mně).

Teprve když se chvíli nezabývám sám/sama sebou (aniž na sebe ovšem zapomínám), mohu svůj protějšek pochopit z jeho pohledu a jeho citového rozpoložení, citově se s ním sladit a dojít s ním emočního souzvuku. (No ano, vím, nebo si alespoň dokážu představit, jak ti je. Vlastně bych o tobě potřeboval/a vědět ještě víc, abych tě pochopil/a lépe.)

A teprve poté mu mohu jednáním vyjít vstříc nebo se mu nabídnout.
(Co pro tebe mohu udělat, aby se ti dařilo lépe a věděl jsi, že nejsi sám?)

Příloha F: Saint-Exupéry, Malý princ, 2002, s. 9–11.

Když mi bylo šest let, viděl jsem jednou nádherný obrázek v knize o pralese, která se jmenovala Příběhy ze života. Na obrázku byl hroznýš, jak polyká šelmu. Tohle je kopie kresby:



V knížce stálo: „Hroznější svou kořist nežvýkají, polykají ji celou. Potom se nemohou ani hnout a celého půl roku spí a tráví.“

Hodně jsem tehdy přemýšlel o dobrodružstvích v džungli a také se mně podařilo nakreslit pastelkou první kresbu. Kresbu číslo 1. Vypadala takhle:



Ukázal jsem své veledílo dospělým a ptal jsem se jich, nahání-li jim má kresba strach. Odpověděli mi: „Proč by klobouk naháněl strach?“

Ale on to nebyl klobouk. Byl to hroznýš, jak zažívá slona. Nakreslil jsem tedy vnitřek hroznýše, aby to dospělí pochopili. Oni totiž potřebují vždycky nějaká vysvětlení. Má kresba číslo 2 vypadala takhle:



Dospělí mi však poradili, aby nechal toho kreslení otevřených a zavřených hroznýšů a zajímal se raději o zeměpis, počty a mluvnicki. Tak se stalo, že jsem se v šesti letech vzdal skvělé malířské kariéry. Neúspěch mé kresby číslo 1 a kresby číslo 2 mě odradil. Dospělí sami nikdy nic nechápou a děti to hrozně unavuje, stále a stále jim něco vysvětlovat. Musel jsem si tedy vybrat jiné povolání a naučil jsem se řídit letadlo. Létal jsem tak trochu po celém světě. A pravda je, že mi zeměpis hodně posloužil. Dovedl jsem na první pohled rozeznat Čínu od Arizony. Je to velice užitečné, když člověk v noci zabloudí.

A tak jsem se v životě setkal se spoustou vážných lidí. Žil jsem hodně s dospělými, poznal jsem je velice zblízka. Ale mé mínění o nich se valně nezměnilo.

Když jsem mezi nimi potkal někoho, kdo se mi zdál trochu bystrý, ověřil jsem si na něm svou zkušenost s kresbou číslo 1, kterou mám stále schovanou. Chtěl jsem vědět, je-li opravdu chápavý. Ale vždycky mi odpověděl: „To je klobouk.“ Nepovídal jsem mu tedy ani o hrozných, ani o pralesích, ani o hvězdách. Přizpůsobil jsem se mu. Mluvil jsem s ním o bridži, golfu, politice a o kravatách. A dospělý byl velice spokojen, že poznal tak rozumného člověka.

Příloha G: Saint-Exupéry, Malý princ, 2002, s. 12–15.

Tak jsem žil sám a neměl jsem nikoho, s kým bych si mohl opravdu popovídat. Tu se mi jednou před šesti lety v poušti na Sahaře porouchal motor. Něco se v něm polámalo. A poněvadž jsem neměl s sebou mechanika a ni cestující, chtěl jsem se do té nesnadné opravy pustit sám. Byla to pro mne otázka života nebo smrti.

Měl jsem pitnou vodu sotva na týden.

První večer jsem tedy usnul v písku, na tisíc mil daleko od jakékoliv obydlené končiny. Byl jsem opuštěnější než trosečník na voru uprostřed oceánu. Dovedete si proto představit, jaké bylo mé překvapení, když mě na úsvitě probudil zvláštní hlásek:

„Prosím pěkně ... nakresli mi beránka...“

„Cože?“

„Nakresli mi beránka...“

Vyskočil jsem, jako by do mne hrom uhodil. Dobře jsem si protřel oči. Pozorně jsem se podíval a spatřil jsem prazvláštního človíčka, který si mě vážně prohlížel.



Toto je jeho nejlepší portrét, jaký se mi podařilo později nakreslit.

Má kresba ovšem není zdaleka tak půvabná jako model. Ale za to já nemohu. Dospělí mě odradili od malířské kariéry, když mi bylo šest let, a proto jsem se nenaucil kreslit nic jiného než zavřené a otevřené hroznýše. Udiveně jsem se díval na ten zjev. Považte jen, že jsem byl na tisíc mil od jakéhokoliv obydleného kraje. A můj človíček nevypadal, jako by zabloudil, ani jako by byl na smrt unavený nebo vyhladovělý, polomrtvý žízni nebo na smrt vylekán. Vůbec nevypadal jako dítě ztracené v poušti, na tisíc mil daleko od nějakého obydleného kraje. Když jsem konečně byl schopen promluvit, řekl jsem mu:

„Ale ... co tu děláš?“ A tu mi docela tiše, jako něco nesmírně vážného, opakoval:

„Prosím pěkně ... nakresli mi beránka...“

Když stojíme před příliš velkou záhadou, neodvážíme se neuposlechnout. Ačkoli se mi to zdálo zde – na tisíce mil ode všech obydlených míst a v nebezpečí smrti – nesmyslné, vytáhl jsem z kapsy list papíru plnicí pero. Ale tu jsem si vzpomněl, že jsem studoval především zeměpis, dějepis, počty a mluvnici, a řekl jsem človíčkovi (trochu mrzutě), že neumím kreslit. Odpověděl mi: „To nevádí. Nakresli mi beránka.“

Poněvadž jsem nikdy nekreslil beránka, nakreslil jsem mu jednu z těch dvou kreseb, které jsem uměl. Obrázek zavřeného hroznýše. A užasl jsem, když jsem slyšel, jak mi ten človíček povídá: „Ale ne, já nechci slona v hroznýši. Hroznýš je moc nebezpečný a slon zabere hodně místa. U mne doma je všechno malinké. Potřebuji beránka. Nakresli mi beránka.“

Tak jsem tedy kreslil.



Díval se pozorně a řekl:

„Ne! Tenhle je už moc nemocný. Udělej mi jiného.“

Nakreslil jsem tento obrázek:



Můj přítel se mile, shovívavě usmál:

„Ale podívej se ... to není beránek, to je beran. Má rohy...“

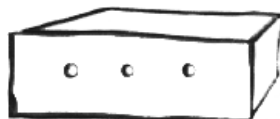
Tak jsem kresbu znovu předělal.



On ji však zase odmítl jako ty předcházející:

„Ten je moc starý. Já chci takového, aby dlouho žil.“

A tu, protože jsem ztratil trpělivost a protože jsem spěchal, abych se co nejdřív pustil do rozebírání motoru, načmáral jsem tuhle kresbu:



A prohlásil jsem:

„To je bedýnka. Beránek, kterého chceš, je uvnitř.“

Ale byl jsem velice překvapen, když se obličej malého soudce rozzářil.

„Právě tak jsem to chtěl. Myslíš, že ten beránek bude potřebovat hodně trávy?“

„Proč?“

„Protože u mne doma je všechno malinké...“

„Jistě to postačí. Dal jsem ti docela malého beránka.“

Sklonil se nad kresbu.

„No, není tak moc malý ... Jé, podívej se, on usnul...“

A tak jsem se seznámil s malým princem.

Příloha H: Saint-Exupéry, Malý princ, 2002, s. 69–75.

Tu se objevila liška.

„Dobrý den,“ řekla.

„Dobrý den“, zdvořile odpověděl malý princ. Obrátil se, ale nic neviděl.

„Jsem tady, pod jabloní...“, řekl ten hlas.

„Kdo jsi?“ zeptal se malý princ. „Jsi moc hezká...“

„Jsem liška,“ řekla liška.

„Pojď si se mnou hrát,“ navrhl jí malý princ. „Jsem tak smutný...“

„Nemohu si s tebou hrát,“ namítla liška. Nejsem ochočena.

„Ó promiň,“ řekl malý princ.



Chvíli přemýšlel a pak dodal:

„Co to znamená ochočit?“

„Ty nejsi zdejší,“ řekla liška, „co tu hledáš?“

„Hledám lidi,“ odpověděl malý princ. „Co to znamená ochočit?“

„Lidé,“ řekla liška, „mají pušky a loví zvířata. To je hrozně nepříjemné. Pěstují také slepice. Je to jejich jediný zájem. Hledáš slepice?“

„Ne,“ řekl malý princ. „Hledám přátele. Co to znamená ochočit?“

„Je to něco, na co se moc zapomíná,“ odpověděla liška.

„Znamená to vytvořit pouta...“

„Vytvořit pouta?“

„Ovšem,“ řekla liška. „Ty jsi pro mne jen malým chlapcem podobným statisícům malých chlapců. Nepotřebuji tě a ty mě také nepotřebuješ. Jsem pro tebe jen liškou podobnou statisícům lišek. Ale když si mě ochočíš, budeme potřebovat jeden druhého. Budeš pro mne jediným na světě a já zase pro tebe jedinou na světě...“

„Začínám chápat,“ řekl malý princ. „Znám jednu květinu ... myslím, že si mě ochočila...“

„To je možné,“ dodala liška. „Na Zemi je vidět všelicos...“

„Ó, to není na Zemi,“ řekl malý princ.

Zdálo se, že to probudilo v lišce velkou zvědavost:

„Na jiné planetě?“

„Ano.“

„Jsou na té planetě lovci?“

„Nejsou.“

„Ach, to je zajímavé! A slepice?“

„Také ne.“

„Nic není dokonalé,“ povzdychla si liška.



Ale vrátila se ke svému nápadu:

„Můj život je jednotvárný. Honím slepice a lidé honí mne. Všechny slepice jsou si navzájem podobné a také lidé jsou si podobní. Trochu se proto nudím. Ale když si mě ochočíš, bude můj život jakoby prozářen sluncem. Poznám zvuk kroků, který bude jiný než všechny ostatní. Ostatní kroky mě zahánějí pod zem. Ale tvůj krok mě jako hudba vyláká z doupěte. A pak, podívej se! Vidíš tamhleta obilná pole? Nejím chléb. Obilí je pro mne zbytečné. Obilná pole mi nic nepřipomínají. A to je smutné. Ale ty máš zlaté vlasy. Bude to opravdu nádherné, až si mě ochočíš. Zlaté obilí mi tě bude připomínat. A já budu milovat šumění větru v obilí...“

Liška umlkla a dlouho se dívala na malého prince.

„Ochoč si mě, prosím!“ řekla.

„Velmi rád,“ odvětil malý princ, „ale nemám moc času. Musím objevit přátele a poznat spoustu věcí.“

„Známe jen ty věci, které si ochočíme,“ řekla liška. Lidé už nemají čas, aby něco poznávali. Kupují u obchodníku věci úplně hotové. Ale poněvadž přátelé nejsou na prodej, nemají přátel. Chceš-li přítele, ochoč si mě!“

„Co mám dělat?“ zeptal se malý princ.

„Musíš být hodně trpělivý,“ odpověděla liška. „Sedneš si nejprve kousek ode mne, takhle do trávy. Já se budu na tebe po očku dívat, ale ty nebudeš nic říkat. Řeč je pramenem nedorozumění. Každý den si však budeš moci sednout trochu blíž...“



Druhý den přišel malý princ zas.

„Bylo by lépe, kdybys přicházel vždycky ve stejnou hodinu,“ řekla liška. „Přijdeš-li například ve čtyři hodiny odpoledne, již od tří hodin budu šťastná. Čím více čas pokročí, tím budu šťastnější. Ve čtyři hodiny budu už rozechvělá a neklidná; objevím cenu štěstí! Ale budeš-li přicházet v různou dobu, nebudu nikdy vědět, v kterou hodinu vyzdobit své srdce... Je třeba zachovávat řád.“

„Co to je řád?“ řekl malý princ.

„to je také něco moc zapomenutého,“ odpověděla liška, „to, co odlišuje jeden den od druhého, jednu hodinu od druhé. Moji lovci například zachovávají také řád. Tančí každý čtvrtek s děvčaty z vesnice. Každý čtvrtek je tedy nádherný den! Jdu na procházku až do vinice. Kdyby lovci tančili kdykoliv, všechny dny by se podobaly jeden druhému a neměla bych vůbec prázdniny.“

Tak si malý princ ochočil lišku. A tu se přiblížila hodina odchodu.

„Ach budu plakat,“ řekla liška.

„To je tvá vina,“ řekl malý princ. „Nepřál jsem ti nic zlého, ale tys chtěla, abych si tě ochočil...“

„Ovšem,“ řekla liška.

„Ale budeš plakat!“ namítl malý princ.

„Budu plakat,“ řekla liška.

„Tak tím nic nezískáš!“

„Získám, vzpomeň si na tu barvu obilí.“

A potom dodala: „Jdi se podívat ještě jednou na růže. Pochopíš, že ta tvá je jediná na světě. Přijdeš mi dát sbohem a já ti dám dárek – tajemství.“

Malý princ odběhl podívat se znovu na růže.

„Vy se mé růži nepodobáte, vy ještě nic nejste,“ řekl jim. „Nikdo si vás neochočil a vy jste si taky nikoho neochočily. Jste takové, jaká byla má liška. Byla to jen liška podobná statisícům jiných lišek. Ale stala se z ní má přítelkyně a teď je pro mne jediná na světě.“

A růže byly celé zaražené.

„Jste krásné, ale jste prázdné,“ pokračoval. „Není možné pro vás umřít. Pravda, o mé růži by si obyčejný chodec myslel, že se vám podobá. Ale ona jediná je důležitější než vy všechny, protože právě ji jsem zaléval. Protože ji jsem dával pod poklop. Protože ji jsem chránil zástěnou. Protože jí jsem pozabíjel housenky (kromě dvou nebo tří, z kterých budou motýli). Protože právě ji jsem poslouchal, jak naříkala nebo se chlubila, nebo dokonce někdy mlčela. Protože je to má růže.“



A vrátil se k lišce.

Sbohem...,“ řekl.

„Sbohem,“ řekla liška. „Tady je to mé tajemství, úplně prostinké: správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, je očím neviditelné.“

„Co je důležité, je očím neviditelné,“ opakoval malý princ, aby si to zapamatoval.

„A pro ten čas, který jsi své růži věnoval, je ta tvá růže tak důležitá.“

„A pro ten čas, který jsem své růži věnoval...,“ řekl malý princ, aby si to zapamatoval.

„Lidé zapomněli na tuto pravdu,“ řekla liška. „Ale ty na ni nesmíš zapomenout. Stáváš se navždy zodpovědným za to, cos k sobě připoutal. Jsi zodpovědný za svou růži...“

Jsem zodpovědný za svou růži...,“ opakoval malý princ, aby si to zapamatoval.

Příloha I: Saint-Exupéry, Malý princ, 2002, s. 31–35.

Květinu malého prince jsem poznal velice brzy lépe. Na jeho planetě rostly prosté květiny, ozdobené jedinou řadou okvětních plátků. Nezabíraly místo a nikoho nerušily. Jednoho rána se vždy objevily v trávě a potom večer uvadaly. Ale tahle květina vyklíčila jeden den ze semene přívátého bůhvíodkud a malý princ bděl velmi pozorně nad tímto výhonkem, který se nepodobal jiným produktům. Mohl to být nějaký nový druh baobabu. Keřík však náhle přestal růst a začal hnát do květu. Malý princ, který byl při tom, když vyrašil obrovský pupen, dobře tušil, že z něho vypučí něco zázračného, ale květina se ve svém zeleném příbytku krásnila nekonečně dlouho. Pečlivě si vybírala barvy. Oblékala se pomalu, upravovala si okvětní plátky jeden po druhém. Nechtěla se ukázat celá pomačkaná jako vlčí máky. Chtěla se objevit až teprve v plné kráse. Ó ano, byla to parádnice! Její tajemná toaleta trvala mnoho a mnoho dní. Až jednoho rána se ukázala právě při východu slunce. A květina, která se tak pečlivě připravovala, řekla zívajíc:

„Ach, právě jsem se probudila... Promiňte, prosím... Jsem ještě celá rozcuchaná...“



Malý princ nemohl v té chvíli skrýt svůj obdiv:

„Jak jste krásná!“

„Že ano,“ odpověděla tiše květina. „A přišla jsem na svět zároveň se sluncem...“

Malý princ správně uhodl, že není moc skromná. Ale tolik dojímal!

„Myslím, že je čas posnídat,“ dodala po chvíli, „byl byste tak hodný a postaral se o mne...“

A malý princ, celý zmaten, šel pro konev s čerstvou vodou a obsloužil květinu.



Tak ho velice brzy potrápila svou poněkud plachou marnivostí. Například jednoho dne, když mluvila o svých čtyřech trnech, řekla malému princovi:

„Jen ať si přijdou tygři se svými drápy!“

„Na mé planetě přece nejsou tygři,“ namítl malý princ, „a tygři trávu ani nežerou.“

„Já nejsem tráva,“ odpověděla jemně květina.

„Ó, promiňte...“

„Já se tygrů vůbec nebojím, ale mám hrůzu z průvanu. Nemáte, prosím, nějakou zástěnu?“



Hrůzu z průvanu... Pro rostlinu to není právě šťastné, řekl si malý princ. S touhle květinou je potíž...

„A večer mě dejte pod poklop. U vás je veliká zima. Je to tu špatně položené. Tam, odkud přicházím...“

Ale zarazila se. Přišla jako semeno. Nemohla z jiných světů nic poznat. Zahanbena, že se nechala chytit při pokusu o tak prostinkou lež, dvakrát nebo třikrát zakašlala, aby malého prince upozornila, že udělal chybu:

„A co ta zástěna?“

„Chtěl jsem pro ni jít, ale mluvila jste se mnou!“

Tu nuceně zakašlala, aby v něm přece jen probudila výčitky svědomí. A tak malý princ, ačkoliv měl dobrou vůli mít ji rád, brzy o ní zapochyboval. Bral vážně bezvýznamná slova, a byl proto velice nešťasten.



„Neměl jsem ji poslouchat,“ svěřil se mi jednoho dne. „Květiny nesmíme nikdy poslouchat. Musíme se na ně dívat a vdechovat jejich vůni. Moje květina naplňovala vůní celou planetu, ale nedovedl jsem se z toho těšit. Historka s drápy, která mě tak dopálila, měla ve mně vzbudit vlastně něhu...“

A ještě se mi svěřil:

„Tehdy jsem nedovedl nic pochopit. Měl jsem ji posuzovat podle jednání, ne podle slov. Obklopovala mě vůní a jasem. Neměl jsem, myslím, kdy utéci. Měl jsem pod jejími

chabými lstmi vytušit něžnost. Květiny si tak odporují! Ale byl jsem příliš mladý, abych ji dovedl mít rád.“



Příloha J: Green, Hvězdy nám nepřály, 2013, s. 143–150.

Augustus po chvilce dodal: "Ta vaše kniha nás vlastně dala dohromady."

"Ale ona vás dohromady nedala," podotkl Van Houten, aniž se na mě podíval.

"Tak skoro dohromady," pochopila jsem.

Teď se obrátil na mě. "Takhle jste se oblékla schválně?"

"Jako Anna?" zeptala jsem se.

Jen na mě upřeně zíral.

"Dá se říct," připustila jsem.

Dlouze se napil, pak se ušklíbl. "Já nemám problém s alkoholem," prohlásil. "Já mám k alkoholu stejný vztah jako Churchill. Můžu vtípkovat a řídit Anglii a vůbec dělat, na co si vzpomenu. Jen nemůžu nepít." Podíval se na Lidewij a kývl na svou sklenici. Vzala ji od něj a zase zamířila k baru. "Jen myšlenku vody, Lidewij," připomněl.

"Jo, jasný," řekla s téměř americkým přízvukem.

Objevila se druhá sklenice. Van Houten se opět s úctou narovnal. Shodil trepky. Měl opravdu ošklivé nohy. Vysloveně mi kazil celou představu o geniálním autorovi. Ale znal odpovědi.

"Ehm, tedy," začala jsem, "především vám chceme poděkovat za včerejší večeři a -"

"My jsme jim včera platili večeři?" zeptal se Van Houten Lidewij.

"Ano, v Oranjee."

"Aha. Ale věřte mi, že nemáte co děkovat mně, ale spíš Lidewij, která je hodně vynalézavá, když jde o utrácení mých peněz."

"Bylo nám potěšením," řekla Lidewij.

"No, v každém případě děkujeme," prohlásil Augustus a znělo to už podrážděně.

"Tak, jsem tady," řekl Van Houten po chvíli. "Na co se chcete ptát?"

"No," začal Augustus.

"A písemně působil tak inteligentně," podotkl Van Houten k Lidewij ohledně Augusta.

"Možná si ta jeho rakovina už vybudovala zákopy i v mozku."

"Petře!" zhrozila se Lidewij.

I já jsem se zhrozila, ale na druhé straně bylo něco příjemného na člověku tak příšerném, že s námi nezacházel jako s porcelánem. "Opravdu máme pár otázek," řekla jsem. "Mluvila jsem o nich v emailu, co jsem vám psala. Nevím, jestli se na ně pamatujete."

"Nepamatuju."

"Trochu ho zrazuje paměť," vysvětlila Lidewij.

"Kdyby jen ona," odsekl Van Houten.

"Takže ty naše otázky," opakovala jsem.

"Používá královské My," podotkl Peter ke všem a k nikomu. Znova se napil. Nevěděla jsem sice, jak chutná skotská, ale pokud se to aspoň trochu podobalo šampaňskému, nebylo mi jasné, jak může pít tak moc, tak rychle a tak brzo dopoledne.

(...)

"Já s tím nechutným románem nechci mít vůbec nic společného," zarazil mě Van Houten.

"Ne," řekla jsem.

"Prosím?"

"To prostě neberu," vysvětlila jsem. "Chápu, že ten příběh končí uprostřed vyprávění proto, že Anna umře nebo je moc nemocná, než aby mohla vyprávět dál, ale vy jste slíbil, že nám povíte, co se se všemi stalo, a proto jsme tady, a my, já potřebuju, abyste mi to řekl."

Van Houten povzdechl. Po dalším loku prohlásil: "No tak dobře. Čí příběh vás zajímá?"

"Anniny maminky, Fanfána Tulipána, křečka Sisyfa – vlastně všech."

Van Houten zavřel oči, nafoukl tváře a vydechl, pak se podíval nahoru, na dřevěné trámy křížující strop. "Křeček," řekl po chvíli. "Křečka si vzala Christina." To byla jedna Annina kamarádka z doby před nemocí. To dávalo smysl. Christina si s křečkem v několika

scénách hrála. "Vzala si ho Christina, žil ještě dva roky a umřel poklidně v křeččím spánku."

Takhle se mi to líbilo víc. "Skvěle," řekla jsem. "Skvěle. A Fanfán Tulipán? Je to podvodník? Vezmou se s Anninou maminkou?"

Van Houten pořád ještě zíral nahoru na trámy. Napil se. Sklenice byla už zase skoro prázdná. "Lidewij. Já to nedokážu. Nemůžu. Nemůžu." Sklonil hlavu a podíval se na mě. "S Fanfánem Tulipánem se nestane nic. Není to podvodník ani nepodvodník; je to Bůh. Je to jasná a nedvojznačná metaforická podoba Boha, a ptát se, co se s námi stane, je intelektuálně asi na takové úrovni jako ptát se, co se stane s osamocenými očima na plakátu doktora T. J. Eckleburga v Gatsbym. Jestli se s Anninou matkou vzali? Mluvíme o románu, dítě, ne o nějakém historickém příběhu."

"To je pravda, ale musel jste přece mít předem rozmyšlené, co se s nimi stane, myslím jako s postavami. Nezávisle na jejich metaforickém významu a tak."

"Jsou fiktivní," řekl a znova poklepal na sklenici. "Nestane se s nimi nic."

"Slíbil jste, že mi to řeknete," naléhala jsem. Připomínala jsem sama sobě, že se nesmím nechat odradit. Potřebovala jsem udržet jeho těkající pozornost u svých otázek.

"Snad, ale to jsem se tehdy ještě mylně domníval, že nejste schopná cestovat přes Atlantik. Snažil jsem se vám... řekněme vás utěšit, i když teď už vím, že jsem se o to neměl pokoušet. Ale abych byl úplně upřímný, ta dětinská představa, že autor románu nějak výjimečně chápe jeho postavy... - to je směšné. Ten román vznikl z čmáranic na papíře, moje milá. Postavy, které ho obývají, nemají mimo ty čmáranice žádný život. Co se s nimi stane? Všechny přestanou existovat ve chvíli, kdy román končí."

"Ne," řekla jsem. S námahou jsem se zvedla z pohovky. "Ne, já to chápu, ale není přece možné nepředstavovat si nějak jejich budoucnost. A na to představování jste nejkvalifikovanější člověk vy. Něco se s Anninou mámou stalo. Buď se vdala, nebo ne. Buď se odstěhovala do Holandska s Fanfánem Tulipánem, nebo ne. Buď měla další děti, nebo ne. Já potřebuju vědět, co se s ní stalo."

Van Houten stiskl rty. "Lituji, že nemůžu vyhovět vašim dětinským rozmarům, ale odmítám vás litovat tak, jak jste na to zvyklá."

"O vaši lítost nestojím," odsekla jsem.

"Jako všechny nemocné děti tvrdíte, že nestojíte o lítost," podotkl nevzrušeně, "ale sama vaše existence je na ní závislá."

"Petře," začala varovně Lidewij, ale on pokračoval, rozvalený na křesle, a v opilých ústech kulatil slova čím dál víc. "Nemocné děti jsou nevyhnutelně zabrzděné ve vývoji: jsou odsouzené dožít svůj život jako děti v tom věku, kdy se přišlo na jejich diagnózu, jako děti, které věří, že existuje život, i když román skončí. A nám dospělým je to líto, a tak platíme vaši léčbu, vaše kyslíkové bomby. Dáváme vám jídlo a vodu, ačkoli není pravděpodobné, že byste žili dost dlouho -"

"PETŘE!" rozkřikla se Lidewij.

"Jste vedlejší účinek," pokračoval Van Houten, "evolučního procesu, kterému na jednotlivých životech pramálo záleží. Jste nepovedený experiment mutace."

"DÁVÁM VÝPOVĚĎ!" křikla Lidewij a v očích měla slzy. Ale já jsem se nezlobila. Snažil se říct pravdu tak, aby to co nejvíc bolelo, ale já jsem ji samozřejmě dávno znala. Celé roky jsem zírala na různé stropy, od svého pokoje po jednotku intenzivní péče, a už strašně dávno jsem se naučila, jak nejbolestivěji si lze představovat vlastní nemoc. Přistoupila jsem k němu. "Tak poslouchejte, vy vypatlanče," řekla jsem. "O mojí

nemoci mi nemůžete říct nic, co bych už sama nevěděla. Potřebuju od vás slyšet jednu jedinou věc a pak už o mně v životě neuslyšíte: CO SE STALO S ANNINOU MÁMOU?" Zvedl povislé tváře směrem ke mně a pokrčil rameny. "Co se s ní stane, to vám můžu říct asi tak jako to, co se stane s Proustovým Vypravěčem nebo se sestrou Holdenem Caulfieldem nebo s Huckleberrym Finnem, když uteče mezi indiány."

"KRAVINA! To jsou všechno kecy. Prostě mi to řekněte! Něco si vymyslete!"

"Ne, a nenadávejte mi tady, buďte tak hodná. To se na dámu nesluší."

Pořád ještě jsem vlastně nebyla naštvaná, jen hrozně soustředěná na to, abych dostala to, co mi slíbil. Něco se ve mně vzbouřilo; sklonila jsem se a uhodila jsem do oteklé ruky, která držela sklenici skotské. To, co v ní zbylo, vystříklo na jeho rozsáhlou tvář, sklenice se mu odrazila od nosu a pak se otáčela ve vzduchu jako baletka. Přistála na prastaré dřevěné podlaze a hlučně se roztříštila.

"Lidewij," řekl Van Houten klidně, "dám si martini, buď tak hodná. Ale jenom náznak vermutu."

"Dala jsem výpověď," odpověděla po chvilce Lidewij.

"Nevykládej nesmysly."

Nevěděla jsem, co mám dělat. Chovat se slušně nezabralo. Chovat se hrubě taky ne. Potřebovala jsem odpověď. Podnikla jsem celou tu dlouhou cestu, sebrala jsem Augustovi jeho Přání. Potřebovala jsem to vědět.

"Uvažovala jste vůbec někdy o tom," řekl a už mu přestávalo být rozumět, "proč vám tak moc záleží na těch hloupých otázkách?"

"SLÍBIL JSTE TO!" rozkřikla jsem se a slyšela jsem přitom Izákovo bezmocné kvílení, které jako by sem doléhalo z Večera rozbitých trofejí. Van Houten neodpověděl.

Pořád ještě jsem nad ním stála a čekala, že mi něco řekne, když jsem ucítila na paži Augustovu ruku. Odtáhl mě ke dveřím a já jsem ho následovala. Van Houten si zatím hlučně stěžoval Lidewij na nevděk dnešních teenagerů a na smrt společenské zdvořilosti, a Lidewij na něj poněkud hystericky ječela něco kulometnou holandštinou.

"Musíte omluvit mou bývalou asistentku," podotkl Van Houten.

"Holandština je víc krční onemocnění než jazyk."

Augustus mě vyvedl z pokoje a pak z hlavních dveří ven, do jarního dopoledne, mezi padající jilmové konfety. Ráda bych řekla, že jsme utekli, ale pro mě nic takového nepřicházelo v úvahu. Sešli jsme ze schodů, Augustus mi nesl vozík, a pak jsme vykročili zpátky k Filosoofu po nerovném chodníku se vzorem z obdélníkových cihel. Poprvé od té události s houpačkou jsem se rozbrečela.

Příloha K: Green, Hvězdy nám nepřály, 2013, s. 234–236.

Van Houtene, já jsem slušný člověk, ale mizerný spisovatel. Vy jste mizerný člověk, ale slušný spisovatel. Byl by z nás dobrý tým. Nežádám vás o žádné milosti, ale jestli máte čas - a podle toho, co jsem viděl, ho máte spoustu -, napadlo mě, že byste mohl napsat pohřební řeč pro Hazel. Mám poznámky a všechno, ale kdybyste z toho mohl udělat nějaký souvislý celek nebo tak něco? Nebo mi aspoň poradit, co bych měl říct jinak.

S Hazel je to takhle: Skoro každý je posedlý tím, aby na světě zanechal nějakou stopu. Odkaz. Přetrval svou smrt. Všichni chceme, aby si nás pamatovali. I já. Nejvíce mi vadí, že budu další zapomenutou obětí prastaré a neslavné války s nemocí.

Chci zanechat stopu. Ale, Van Houtene: Stopy, které po sobě zanecháváme, jsou příliš často jizvy. Člověk postaví příšerné nákupní středisko nebo rozpoutá převrat nebo se pokusí stát se rockovou hvězdou a myslí si: "Teď si mě budou pamatovat." jenže za a) si vás stejně nezapamatují a za b) za sebou zanecháte jen další jizvy. Z vašeho převratu se stane diktatura. Z vašeho nákupního střediska vřed.

(No, možná přece jen nejsem tak mizerný spisovatel. Ale nedokážu dát myšlenky dohromady, Van Houtene. Moje myšlenky jsou hvězdy a já v nich nedokážu rozpoznat souhvězdí.)

Jsme jako smečka psů, co čurají na požární hydrant. Otravujeme podzemní vodu svými jedovatými čurankami, všechno označujeme MOJE ve směšném pokusu přežít svou smrt. Já nedokážu přestat očurávat hydranty. Vím, že to je dost hloupé a marné - v mém současném stavu kolosálně marné - ale jsem zvíře jako každý.

Hazel je jiná. Ta našlapuje jemně. Kráčí po zemi zlehka. Hazel zná pravdu: Je stejně pravděpodobné, že vesmíru ublížíme, jako že mu pomůžeme, a je dost nepravděpodobné, že vůbec jedno nebo druhé uděláme.

Lidé budou tvrdit, že to je smutné, protože zanechá menší jizvu a méně lidí si ji bude pamatovat. Ale ono to není smutné, Van Houtene. Je to triumf. Je to hrdinství. Není snad tohle právě hrdinství? Jak to říkají lékaři: Především neublížit.

Skuteční hrdinové stejně nejsou lidé, kteří něco dělají; opravdoví hrdinové jsou ti, kdo si věci VŠÍMAJÍ, kdo jim věnují pozornost. Ten, kdo vymyslel vakcínu proti neštovicím, v podstatě nevynalezl vůbec nic. Jen si všiml, že lidé, co měli plané neštovice, ty právě nedostanou.

Když se můj PET tak rozsvítil, vplížil jsem se na jipku a viděl jsem ji, když byla bez sebe. Prostě jsem napochodoval dovnitř za sestrou v uniformě a mohl jsem vedle ní

sedět asi deset minut, než mě přistihli. Vážně jsem tenkrát myslel, že umře dřív, než jí stačím říct, že i já

umřu. Bylo to brutální, to neustálé mechanizované naléhání jednotky intenzivní péče. Z hrudi jí odkapávala tmavá rakovinová voda. Oči měla zavřené. Byla intubovaná. Ale její ruka byla pořád její ruka, byla ještě teplá a nehty měla nalakované tmavomodře, skoro načerno. Držel jsem ji za ruku, pokoušel si představit svět bez nás a asi vteřinu jsem byl tak slušný člověk, abych doufal, že umře a nikdy se nedozví, že já půjdu za ní. Pak jsem si ale přál víc času, abychom se mohli zamilovat. To přání se mi v podstatě splnilo. Zanechal jsem svou jizvu.

Přišel ošetřovatel a řekl mi, že musím odejít, že tam návštěvy nesmějí, a já jsem se zeptal, jak jí je, a ten chlapík řekl: "Pořád ještě přijímá vodu." Na poušti požehnání, na moři prokletí.

Co víc? Je strašně krásná. Člověka nikdy neunaví se na ni dívat. Nikdy si neděláte starosti, jestli není chytřejší než vy - víte, že je. Je vtipná a přitom nikdy není zlá. Miluju ji. Mám obrovské štěstí, že ji miluju, Van Houtene. Člověk si nemůže vybírat, jestli ho svět zraní nebo ne, ale může aspoň mluvit do toho, kdo ho zraní. Já jsem se svou volbou spokojený. Doufám, že ona s tou svojí taky.

Jsem, Auguste.

Jsem.

Příloha L: Collinsová, Hunger Games, 2010-2012, s. 83–87.

Během první části Peetova rozhovoru jsem stále jako omámená. Od samotného počátku si ale získal diváky na svou stranu. Slyším, jak se smějou a jak na něj pokřikují. Připomíná svůj příběh pekařského syna a srovnává splátce s chleby z jejich krajů. Pak přidává legrační historku o nebezpečí kapitolských sprch. „Povězte, ještě pořád voním po růžích?“ ptá se Caesara a několik vteřin se navzájem očichávají. Obecenstvo se válí smíchy. Začínám se znovu soustředit, když se Caesar ptá Peety, jestli má nějaké děvče.

Peeta váhá a nepřesvědčivě vrtí hlavou.

„Pohledný chlapec jako ty? Určitě musí být nějaká dívka, která je ti drahá. No tak, jak se jmenuje?“ naléhá Caesar.

Peeta vzdychá. „Jedna tu je. Ani si nevzpomínám, odkdy se mi líbí. Jsem si ale docela jistý, že až do sklizně nevěděla o mé existenci.“

Dav soucitně hučí. Neopětovanou lásku si umějí představit všichni.

„Chodí s někým jiným?“ ptá se Caesar.

„Nevím, ale líbí se mnoha klukům,“ odpovídá Peeta.

„Což to udělat takhle? Vyhraješ a vrátíš se domů. Pak tě určitě nebude moct odmítnout, ne?“ říká Caesar povzbudivě

„Myslím, že to nepůjde. Výhra... v mém případě nepomůže,“ říká Peeta.

„Jak to, že ne?“ diví se Caesar.

Peeta se rdí jako rak a vykoktá: „Protože... protože... sem přijela se mnou.

Kamery chvíli setrvávají na Peetových sklopených očích, zatímco mně postupně dochází, co právě řekl. Pak vidím svůj obličej, s ústy pootevřenými směsicí překvapení a protestu, v nadživotní velikosti na všech obrazovkách a uvědomuji si, že myslí mě! Stisknu rty k sobě a civím do země v naději, že tím zakryji vír emocí, který ve mně propuká.

„Tak to je opravdu směla,“ říká Caesar a v jeho hlase zní nehraná bolest. Dav souhlasně mumlá, a několik lidí dokonce zoufale vykřiklo.

„Není to dobré,“ souhlasí Peeta.

„Inu, nikdo z nás se ti asi nemůže divit. Je opravdu těžké si tu mladou dámu nezamilovat,“ dodává Caesar. „Ona o tom nevěděla?“

Peeta vrtí hlavou. „Až doteď ne.“

Na zlomek vteřiny zvedám oči k obrazovce a rozeznávám na své tváři jednoznačný ruměnc.

„Že byste ji chtěli znovu vzít sem k nám a znát její první reakci?“ obrací se Caesar k obecenstvu. Dav skanduje svůj souhlas. „Pravidla jsou bohužel pravidla a čas Katniss Everdeenové vypršel. Takže hodně štěstí, Peeto Mellarku, a myslím, že mluvím za celý Panem, když řeknu, že naše srdce cítí s tvým.“

Ryk davu je ohlušující. Peeta svým vyznáním lásky zcela zastínil všechny ostatní rozhovory. Když se publikum konečně aspoň trochu utiší, špitne: „Děkuji,“ a vrací se na své místo. Stoupáme si na hymnu. Musím zvednout hlavu, protože se ode mne očekává uctivý postoj, a nemohu si nevšimnout, že všem obrazovkám vévodí záběr na Peeta a na mě, oddělené několika metry prázdného prostoru, který v představivosti diváků nelze překonat. Jsme jako ubohé tragické postavy.

Na mě to ale neplatí.

Po hymně se splátcí vracejí do haly Výcvikového centra a nastupují do výtahů. Pečlivě si vybírám kabinku, v níž nejede Peeta. Dav zpomalil naše týmy vizážistů, trenérů a průvodců, takže jsme jen my, soutěžící. Z mého výtahu vystupují ve svých patrech čtyři splátcí a já zůstávám sama. Dveře se otvírají ve dvanáctém patře. Ze sousední kabinky právě vychází Peeta. Zasahuji ho dlaněmi jako beranidly do hrudi. Ztrácí rovnováhu a padá do vázy s umělými květinami. Váza se tříští na stovky drobných kousků a Peeta se hroutí mezi střepey. Z rukou mu okamžitě začíná prýštit krev.

„Za co to bylo?“ ptá se ohromeně.

„Neměl jsi právo o mně říkat takové věci!“ křičím na něj.

Znovu se otvírají dveře výtahů a objevuje se Cetkie, Haymitch, Cinna a Portia.

„Co se děje?“ ptá se Cetkie s náznakem hysterie v hlase. „Upadl jsi?“

„Strčila do mě,“ odpovídá Peeta, zatímco mu Cetkie a Cinna pomáhají na nohy.

Haymitch se otáčí ke mně. „Strčila?“

„To byl váš nápad, co? Udělat ze mě před celou zemí pitomce?“ obořím se na něj.

„To byl můj nápad,“ ozývá se Peeta a s bolestnou grimasou si vytahuje z dlaní střípky.

„Haymitch mi s ním jenom pomohl.“

„No jistě, Haymitch je velice ochotný. Vůči tobě!“ běsním.

„Ty jsi nána,“ odfrkává Haymitch znechuceně. „Opravdu si myslíš, že ti ublížil? Právě ti na stříbrném podnose naservíroval něco, čeho bys sama nikdy nedokázala dosáhnout.“

„Kvůli němu vypadám jako slaboch!“ křičím.

„Kvůli němu vypadáš jako žádoucí dívka! A nalijme si čistého vína, v tomhle ohledu potřebuješ veškerou pomoc, jakou ti kdo poskytne. Dokud neřekl, že tě miluje, byla jsi

romantická asi jako hrouda hlíny. Teď tě chtějí všichni. Mluví jen o vás. O milencích z Dvanáctého kraje pronásledovaných osudem!“ říká Haymitch.

„Ale my nejsme milenci pronásledovaní osudem!“ ohrazují se.

Haymitch mě chytá za ramena a přišpendluje mě ke stěně. „No a co? Celé je to velká show. Jde o to, jak tě lidé vnímají. Po tvém rozhovoru bych o tobě dokázal říct nanejvýš to, že jsi byla docela milá, ačkoliv už to se samo o sobě rovnalo menšímu zázraku. Teď jsi jim všem zlomila srdce. Jemináčku, jak ti toužebně padají k nohám všichni chlapi doma! Kdo myslíš, že získá víc sponzorů?“

Z pachu vína v jeho dechu se mi zvedá žaludek. Odstrkuji ho od sebe a ustupuji stranou, abych si pročistila hlavu.

Přichází ke mně Cinna a objímá mě paží kolem ramen. „Má pravdu, Katniss.“

Nevím, co si mám myslet. „Měli jste mi to říct, abych nepůsobila tak hloupě.“

„Ne, tvoje reakce byla dokonalá. Kdybys to věděla, nevypadala bys upřímně,“ říká Portia.

„Dělá si jenom starosti o svého chlapce,“ poznamenává Peeta chraptivě a odhazuje krvavý střep z vázy.

Do lící se mi vrací ruměnc, když si vzpomínám na Hurikána. „Já nemám žádného chlapce.“

„To je fuk,“ krčí Peeta rameny. „Vsadím se, že je dost chytrý, aby poznal habaďůru.“

Ty jsi navíc neřekla, že mě miluješ, takže co na tom záleží?“

Pomaloučku mi docházejí jejich slova. Má zlost ustupuje. Sice pořád myslím, že mě využili, ale na druhou stranu se zdá, že jsem zároveň získala slušnou výhodu. Haymitch má pravdu. Rozhovor jsem přežila, ale kdo jsem doopravdy byla? Husička, která se otáčí ve třpytivých šatech a hihňá se. Jediný dobrý okamžik nastal, když jsem hovořila o Prim. Když to srovnám s Mlatem, jeho mlčenlivou, smrtící silou, jsem zcela zapomenutelná. Naivní, třpytivá a zapomenutelná. I když úplně zapomenutelná – pořád mám jedenáctku z výcviku.

Teď ze mě ale Peeta učinil objekt lásky. Nejen jeho. Mluvil o tom, že mám řadu obdivovatelů. A jestli si publikum opravdu myslí, že jsme zamilovaní... Pamatuji si, jak silně reagovali na jeho vyznání. Milenci pronásledovaní osudem. Haymitch má pravdu, v Kapitulu takové věci spolknou i s navijákem. Najednou začínám mít strach, že jsem nereagovala správně.

„Mysleli jste si, že bych do něj mohla být zamilovaná, když mi vyznal lásku?“ ptám se.

„Já ano,“ říká Portia. „To, jak jsi sklopila pohled, ten, ruměnc...“

Ostatní se připojují. „Jsi skvělá, drahoušku.

Sponzoři se budou stavět do fronty přes dva bloky,“ dodává Haymitch.

Stydím se za své chování. Nutím se k tomu, abych oslovila přímo Peetu. „Promiň, že jsem do tebe strčila.“

„To nic,“ krčí rameny. „Ačkoliv je to, striktně vzato, proti pravidlům.“

„Jsou tvoje ruce v pořádku?“ ptám se.

„Nic vážného se jim nestalo,“ odpovídá.

Příloha M: Collinsová, Hunger Games, 2010-2012, s. 200–203.

Přede mnou stojí Cato, téměř na samém okraji rohu, a drží Peetu v kravatě, takže Peeta nemůžedýchat. Pokouší se vymanit z Catova chvatu, ale jen chabě, jako by se nedokázal rozhodnout, jestli je důležitější dýchat, nebo se pokusit zastavit krvácení z rány na lýtku, kterou mu způsobil mut. Mířím jedním z posledních dvou šípů na Catovu hlavu, protože vím, že by na jeho trup ani končetiny neúčinkoval. Nyní vidím, že má celé tělo pokryto přilnavou sítí. Nějaká kvalitní zbroj z Kapitolu. Tohle měl v batohu na hostině? Zbroj na ochranu před mými šípy? V každém případě mu opomněli poslat kryt na obličej.

Cato se jen směje. „Střel mě a spadneme oba.“

Má pravdu. Jestli ho zastřelím a on se zřítí mezi muty, Peeta jistě zahyne s ním. Dospěli jsme do patové situace. Nemohu zastřelit Cata, aniž bych zároveň nezabila Peetu. On nemůže zabít Peetu, aniž by si nevysloužil šíp do mozku. Stojíme jako sochy a oba hledáme nějakou cestu ven.

Moje svaly jsou tak napjaté, že mám pocit, jako by měly každou vteřinou prasknout. Mám pevně zaťaté zuby. Mutové utichají a já slyším jen bušení krve ve zdravém uchu.

Peetovi modrají rty. Jestli něco neudělám rychle, udusí se a já ho ztratím. Cato pak asi použije jeho tělo jako zbraň proti mně. Vlastně jsem si jistá, že přesně takový je Catův plán, protože se sice přestal smát, ale rty mu zvlnil vítězoslavný úšklebek.

Jako v posledním vzepětí sil Peeta zvedá prsty, od kterých mu odkapává krev z nohy, ke Catově paži. Nesnaží se však vysvobodit. Jeho ukazováček se naklání ke straně a naznačuje křížek na hřbetě Catovy ruky. Cato to gesto pochopí přesně vteřinu po mně. Poznávám to podle toho, jak mu úsměv mizí z tváře. To už je ale pro něj pozdě, protože v tu chvíli se mu do ruky zabodává můj šíp. Vykřikuje a reflexivně pouští Peetu, který do něj prudce vráží. Na krátký, hrozivý okamžik se domnívám, že oba přepadnou přes okraj. Vrhám se kupředu a chytám Peetu, zatímco Cato ztrácí rovnováhu na kovu kluzkém od krve a řítí se k zemi.

(...)

Další hodiny jsou nejhorší v mém životě a to, když se nad tím zamyslíte, je co říct. Samotná zima by jako mučení stačila, ale skutečnou noční můrou je Catovo sténání, škemrání a nakonec, už jen naříkání. Po velice krátké době je mi úplně jedno, kým je nebo co udělal. Chci jen, aby jeho utrpení skončilo.

„Proč ho prostě nezabijou?“ ptám se Peety.

„Víš přece proč,“ říká a tiskne mě k sobě.

A opravdu to vím. Teď žádný divák nepřestane sledovat televizní obrazovku. Z hlediska tvůrců her jde o vyvrcholení zábavy.

Vleče se to stále dál, až Catovy zvuky zcela zaplavují mou mysl, blokují mé vzpomínky i naději na zítřek, vymazávají všechno kromě současnosti, v jejíž nezměnitelnost pomalu začínám věřit. Už nikdy nepoznám nic než chlad, strach a trýznivé nařikání umírajícího chlapce.

(...)

Dosud však nezazněl výstřel z děla. Tisknu zdravé ucho k rohu a rozeznávám chabý Catův hlas. „Myslím, že je blíž u ústí, Katniss. Dokážeš ho zastřelit?“ ptá se Peeta.

Jestli je někde u ústí rohu, snad bych ho mohla zasáhnout. V tuto chvíli by šlo o akt milosrdenství. „Poslední šíp je ve tvém škrticím obvazu,“ říkám.

„Tak ho nepromrhej,“ odpovídá Peeta, rozepíná bundu a pouští mě.

Beru si šíp a utahuji obvaz, jak nejvíc mé zmrzlé prsty dokážou. Mnu si dlaně o sebe, abych v nich obnovila krevní oběh. Plazím se k okraji rohu a nahlížím přes něj. Cítím, jak mě Peeta přidržuje, abych se nepřevážila.

Chvilku trvá, než v chabém světle a v krvavé změti rozeznávám Cata. Pak syrový kus masa, které kdysi bývalo mým nepřítelem, vydává zvuk, a já vidím, kde má ústa. A myslím, že slovo, které se snaží pronést, zní: prosím.