

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2024

Anna Dojčánová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

**Motivy smrti a strachu v literatuře pro děti a mládež a jejich využití v práci učitele
na základní škole**

Diplomová práce

Autorka: Anna Dojčánová
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – český jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – biologie
Vedoucí práce: Mgr. Bubeníčková Petra, Ph.D.
Oponent práce: PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Anna Dojčánová

Studium: P19P0502

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - biologie, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk

Název diplomové práce: **Motivy smrti a strachu v literatuře pro děti a mládež a jejich využití v práci učitele na základní škole**

Název diplomové práce AJ: Motifs of death and fear in literature for children and young people and their use in the work of a teacher at an elementary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zabývá motivy strachu, úzkosti a smrti v knihách pro děti a mládež. Vychází z psychologických poznatků o tom, jak děti a mladiství prožívají strach a jak vnímají téma smrti. Věnuje se tomu, jak žákům druhého stupně základních škol tuto tematiku zprostředkovat metodou práce s knihou. Cílem práce je zmapovat, jak se s citlivými tématy pracuje v českém školství, navrhnout, realizovat a následně reflektovat vyučovací jednotky k danému tématu ve vybraných školách.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

PETERKA, Josef. Teorie literatury pro učitele. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

SVOBODA, Pavel. Biblioterapie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3684-5.

ŠUBRTOVÁ, Milena. Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4413-5.

VALA, Jaroslav. Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy. Olomouc: Hanex, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8.

Zadávací pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 23.2.2022

Datum odevzdání závěrečné práce: 20.3.2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci Motivy smrti a strachu v literatuře pro děti a mládež a jejich využití v práci učitele na základní škole vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ...

Anotace

DOJČÁNOVÁ, Anna. *Motivy smrti a strachu v literatuře pro děti a mládež a jejich využití v práci učitele na základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 64 s. Diplomová práce.

Práce se zabývá motivy strachu, úzkosti a smrti v knihách pro děti a mládež. Vychází z psychologických poznatků o tom, jak děti a mladiství prožívají strach a jak vnímají téma smrti. Věnuje se tomu, jak žákům druhého stupně základních škol tuto tematiku zprostředkovat metodou práce s knihou. Cílem práce je zmapovat, jak se s citlivými tématy pracuje v českém školství, navrhnout, realizovat a následně reflektovat vyučovací jednotky k danému tématu ve vybraných školách.

Klíčová slova: smrt, strach, úzkost, biblioterapie, literatura pro děti a mládež, literární výchova, etická výchova

Anotace

DOJČÁNOVÁ, Anna. *Motifs of Death and Fear in Literature for Children and Young People and Their Use in the Work of a Teacher at an Elementary School*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 64 pp. Diploma Thesis.

The thesis deals with the motifs of fear, anxiety, and death in books for children and young people. It is based on psychological findings about how children and adolescents experience fear and how they perceive the topic of death. It is dedicated to how to convey this topic to elementary school students from 6th to 9th grade using the method of working with a book. The aim of the work is to map how sensitive topics are dealt with in Czech educational system, to design, implement and subsequently reflect on teaching units on the given topic in selected schools.

Keywords: death, fear, anxiety, bibliotherapy, literature for children and youth, literary education, ethical education

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	10
1 Strachy a úzkosti žáků	11
1.1 Smrt, strach a jeho formy.....	12
1.1.1 Umírání.....	12
1.1.2 Smrt	13
1.1.3 Strach.....	15
1.1.4 Úzkost.....	16
1.1.5 Strachy ve školním věku a v období adolescence	17
1.2 Biblioterapie.....	19
1.2.1 Vývojová biblioterapie	21
1.3 Motivy smrti a strachu v literatuře pro děti a mládež 21. století	23
1.3.1 Knihy s motivy smrti.....	24
1.3.2 Knihy s motivy strachu.....	29
2 Praktická část	32
2.1 Metodologie	32
2.1.1 Výsledky pilotního průzkumu	33
2.2 Příprava hodin literatury	37
2.2.1 Struktura hodiny literární výchovy modifikovaná podle modelu Ladislava Lencze	39
2.3 Realizace hodiny literární výchovy na téma strach	41
2.3.1 Struktura a průběh hodiny	42
2.3.2 Reflexe.....	46
2.4 Realizace hodiny literární výchovy na téma smrt.....	48
2.4.1 Struktura a průběh hodiny	49
2.4.2 Reflexe.....	55
Závěr	58

Literatura	60
Seznam příloh	64

Úvod

Tématem této diplomové práce jsou knihy s motivy smrti, strachu a úzkosti v literatuře určené pro děti a mládež a způsob jejich využití v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol. Toto téma bylo zvolené zejména proto, že se autorka práce domnívá, že se se žáky o tomto tématu hovoří v nedostatečné míře. Na to ukazuje i fakt, že přibývá žáků, kteří se cítí být v psychické nepohodě, trpí úzkostmi a depresemi. Autorka práce si klade za cíl prozkoumat, jakým způsobem lze využít literaturu s těmito motivy k podpoře duševního zdraví žáků, k rozvoji jejich schopnosti vyrovnávat se s negativními emocemi a k posilování jejich resilience. Vhodný prostor pro to nachází v hodinách českého jazyka a literatury. Tento předmět se učí napříč všemi ročníky základní školy a má dostatečnou hodinovou dotaci, která umožňuje do hodin přinášet i vážná a časově náročná témata.

Práce teoreticky zpracovává, jak jsou témata smrti a umírání předkládána dětem a mladistvým. Dále se zaměřuje na strach a úzkost, zejména na to, co je nejčastějším předmětem obav příslušné věkové kategorie. Následně představuje biblioterapii, jako účinný prostředek ke zpracování a překonání negativních pocitů a traumat, přičemž se detailněji zaměřuje na vývojovou biblioterapii. V další části se věnuje knihám, které byly vydané po roce 2000 a které obsahují motivy strachu, smrti a úzkosti. Důležitým aspektem při výběru knih je způsob, jakým jsou smrt a úzkost prezentovány, zda jsou v knize zobrazeny zcela realisticky, nebo zda autor pracuje i s fantastickými prvky. Dále jsou vybírány knihy, které ukazují smrt a úzkost jako nevyhnutelnou součást života, které je třeba přijmout, a také knihy, které nabízejí naději a útěchu. V praktické části je poté navržena metodika práce s vybranou literaturou ve školní praxi, aby pozitivně rozvíjela osobnost žáka, zvyšovala jeho emoční inteligenci a pomáhala mu zpracovat jeho obavy. V metodice jsou představené možné otázky a aktivity k diskusi a reflexi nad knihou ve třídě. Cílem těchto aktivit je pomoci žákům identifikovat a pojmenovat své pocity, vyjádřit své názory a postoje, porovnat se s postavami a situacemi z knihy, najít paralely s jejich vlastním životem a hledat v knize zdroj podpory a řešení problémů. Autorka také zdůrazňuje důležitost citlivého a empatického přístupu učitele, který by měl respektovat individualitu a potřeby každého žáka.

1 Strachy a úzkosti žáků

Pocity strachu a úzkosti prožívají lidé již od narození. Tyto emoce, přestože jsou často považované za negativní, slouží jako varování před nebezpečím. Právě ale překonávání strachu a postavení se nebezpečí je nezbytnou součástí psychického vývoje jednotlivce. Se schopností čelit svým obavám, ať už se týkají čehokoli, získává jedinec sebevědomí a roste i jeho sebehodnota. Pokud je tato schopnost v dětství potlačena, nebo nedostatečně rozvíjena, její absence se může neblaze projevit v dospělosti, např. vyhýbáním se náročným úkolům, nezvládnutím složitých životních situací.¹

Neblahý vliv na rozvoj osobnosti dítěte má ale i nadměrné vystavování podnětům, které vyvolávají pocity strachu a úzkosti, zejména tehdy, pokud se s nimi dál správně nenepracuje.² Průzkum, který realizoval v roce 2021 Národní pedagogický institut, ukázal, že se od roku 2019 až desetinásobně zvýšil počet adolescentů, kteří se léčí s depresivními a úzkostnými stavy. Z výsledků vyplývá, že situace v České republice není dobrá a pokud se s žáky v tomto směru nebude pracovat, bude tento trend narůstat. Dále uvádí, že výrazně přibýlo dětí a dospívajících, kteří si sami nedovedou poradit s dlouhodobě špatnou náladou a psychickou nepohodou.³ Další průzkum proběhl v červnu 2022. Realizoval jej Petr Winkler pod záštitou Národního ústavu duševního zdraví ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci. Získaná data od vzorku šesti tisíc žáků devátých tříd prokázala, že 62,79 % žáků devátých ročníků trpí úzkostmi a 68,51 % žáků se potýká s depresí (výpočet do sta procent zde nevychází, jelikož někteří dotazovaní žáci trpěli úzkostmi i depresemi), z toho 21,21 % se středně těžkou až těžkou formou.⁴ Z tohoto důvodu je nezbytné se o tuto problematiku více zajímat a hledat způsoby, jak tuto situaci řešit.

Děti a dospívající tráví velké množství času ve školách a mnoho jejich obav se školou souvisí. Právě z tohoto důvodu se školy jeví jako vhodné prostředí, kam tato

¹ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-237-8.

² STRÁNSKÁ, Zdeňka, PANČOCHOVÁ, Soňa. *Úzkost a strach ve škole: Anxiety and fear at school*. In: Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: P, Řada psychologická. Brno, 2001, s. 149-161. ISSN 1211-3522.

³ NPI ČR. *Návrat do školy je návratem do vztahů. Je třeba o ně pečovat* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022, 23.08.2021 [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/aktuality/4567-navrat-do-skoly-je-navratem-do-vztahu-je-treba-o-ne-pecovat>.

⁴ Seznam Zprávy. *Fakta: Epidemie deprese v Česku. Třetina deváťáků by prospěla odborná pomoc* [online]. 2021 [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/fakta-epidemie-deprese-v-cesku-tretine-devataku-by-prospela-odborna-pomoc-238038>.

témata přinášet. Se zvládáním strachu a úzkostí může významně pomoci cílená práce s pohádkami a vhodně volenými příběhy pro děti a mladistvé. Prostřednictvím literatury lze žákům simulovat problémy, se kterými se lze v životě setkat, a v bezpečném prostředí jim podat srozumitelné řešení. Vhodně zvolený příběh může žákovi pomoci vytvořit si vlastní strategie pro zvládání a překonávání pocitu strachu a stavů úzkosti.⁵

1.1 Smrt, strach a jeho formy

Tato kapitola blíže představuje pojmy smrt a strach a další termíny, které s těmito pojmy souvisí.

1.1.1 Umírání

Pokud se zabýváme smrtí, nelze vynechat proces umírání, který s ní neodmyslitelně souvisí. Smrt je konec procesu umírání. Tento proces znamená postupné odcházení ze života. V minulosti bylo umírání společenskou událostí, kdy se u lůžka umírajícího shromáždila celá rodina a přátelé, aby se s ním rozloučili a odpustili mu. Umírající také musel rozdat všechno, co vlastnil, protože pokud by tak neudělal, jeho duše by trpěla a umírání by bylo dlouhé a bolestivé. Umírající také uděloval požehnání svým blízkým, hlavně dětem. Velmi důležitá byla poslední slova a přání umírajícího, která pozůstalí museli respektovat, jinak by je duch zemřelého pronásledoval. Hlavním úkolem umírajícího bylo také určit, jak chce být dotyčný pohřben.⁶

Dnes je umírání soukromou a dost často také osamělou záležitostí, kdy je umírající umístěn v nemocnici či domově pro seniory, kde o něj pečuje zdravotnický personál, nikoli členové rodiny. Rodina a přátelé umírajícího sice navštěvují, ale nemívají na to tolik času, nemohou s ním trávit poslední chvíle života. S umíráním a se smrtí již lidé nemají spojené žádné pověry, umírající nemá ke své duši povinnost rozdat majetek a udělit odpuštění a požehnání pozůstalým. Může vyjádřit svá přání ohledně pohřbu a způsobu pochování, nicméně nemá na ně právní nárok, rodina tak jeho přáním může zcela ignorovat. Celému procesu umírání blízké osoby jsou také často zcela ušetřeny děti, protože tato přirozená událost je vnímaná jako traumatická.

⁵ PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.

⁶ NAVRÁTILOVÁ, Alexandra. *Narození a smrt v české lidové kultuře*. 1.vyd.. Praha: Vyšehrad, 2004. ISBN 80-7021-397-3.

1.1.2 Smrt

Úmrtí, skon, exitus, to všechno jsou synonyma podstatného jména smrt. Každý živý organismus podléhá smrti. Smrt je stav, kdy organismus přestane vykazovat životní projevy a v jeho těle nastanou nevratné změny, které znemožňují obnovit životní funkce. Obvykle se smrt určuje podle dvou základních funkcí – srdeční a dechové činnosti. Pokud se obě tyto činnosti zastaví a již není možná jejich obnova, je konstatována smrt. Je to součást koloběhu života. Vědní obor, který se zabývá umíráním a smrtí, se jmenuje thanatologie. Pro planetu má smrt velký význam, odstraňuje organismy a uvolňuje tak prostor pro nové generace. Každý organismus na planetě má rozdílně fungující metabolismus, existují živočišné druhy, které žijí jen několik hodin, během kterých stihnou dospět a rozmnožit se, zatímco jiné organismy přežívají i celá staletí. Život a smrt ovlivňují také podmínky prostředí, ve kterém se pohybujeme a kterému jsme vystaveni, proto ani při dokonalé znalosti fungování organismu nejsme schopni předem učít datum smrti.

Není možné označit faktor, který by způsoboval smrt všech živých bytostí. Existuje mnoho různých příčin, proč organismy umírají. Kromě přirozených příčin, kdy organismus umírá vyčerpáním maximální kapacity svého metabolismu, může jít také o prohraný boj s nemocí, dobrovolné ukončení života, neuspokojení základních podmínek pro život, nebo o násilný způsob smrti zaviněný jiným organismem.

Definici smrti ovlivňují dva aspekty. První závisí na tom, jak smrt vnímá člověk jako jedinec, druhý stojí na veřejném mínění a aktuální prezentaci smrti. Například ještě v 19. století byla v evropské společnosti smrt vnímána jako veřejná a zcela běžná záležitost. Lidé neměli strach ze samotné smrti, ale z toho, že zemřou sami a nedostanou se do Království nebeského. Smrt nebyla ničím negativním, šlo jen o přechod do jiné reality.

Elizabeth Kübler-Rossová (2007), švýcarsko-americká psychiatrická zabývající se zejména psychologíí umírání a smrti, vytvořila tzv. pětifázový model umírání známý také pod pojmenováním pět fází smutku. Tento model lze vztáhnout jak na osobu umírajícího, tak na osoby pozůstalé, truchlící. První přichází fáze popírání, kdy člověk předstírá, že se nic nestalo, ujišťuje sebe i své okolí, že je vše v pořádku, zpochybňuje fakta a za účelem odsunutí myšlenek na smrt se věnuje jiným záležitostem. Poté nastává fáze hněvu či agrese. Dotyčný si uvědomuje, že nelze dál vše popírat. Cítí se podvedený,

zrazený, hledá viníka a obviňuje své okolí. Třetí fází je smlouvání. Objevuje se naděje na zázračné oddálení či úplné zastavení umírání. Jedinec hledá řešení, jak se ze situace dostat. Když zjišťuje, že žádná taková cesta není, rozvíjí se fáze deprese. Člověk ztrácí smysl veškeré své činnosti, plně si uvědomuje situaci, ve které se ocitl, vzdává se. Poslední fází je smíření, kdy dochází k plnému přijetí všech faktů, jedinec se na vše dívá realisticky a přijímá smrt jako nezvratitelnou nutnost.⁷

Smrt je neodmyslitelnou součástí života a nevyhýbá se ani dětem a mladistvým. Smrt se dotýká jich samotných, jejich blízkých, přátel i domácích mazlíčků. Proto je důležité být k nim upřímný a neklamat je. Pokud je dětem význam smrti vysvětlen, může jim to pomoci pochopit smysl života. K hovorbům o smrti je ale nutné přistupovat opatrně a s citem, s pochopením a způsobem adekvátním k dětskému věku a jejich mentální úrovni. Není možné děti a mladistvé před smrtí ochránit. Setkávají se s ní každodenně, ať už v televizi nebo v počítačových hrách. To mnohdy jejich pohled na smrt zkresluje, je pro ně něčím běžným a nezávažným, protože když zemře postava ve hře, může se znovu oživit. Nemají tak možnost vytvořit si ke smrti reálný vztah, nepřikládají jí velký význam a mnohdy pak nevědí, jak reagovat, když o někoho blízkého skutečně přijdou. Takové chápání smrti by mělo vymizet mezi desátým a jedenáctým rokem života. V jedenácti letech by již každé dítě, které netrpí žádnou vývojovou vadou či nemá snížený intelekt, mělo být plně schopné chápat smrt jako zcela normální a nutnou součást koloběhu života.

Nepřímo se děti setkávají se smrtí již od narození v pohádkách, legendách, pověstech, rčeních a mnoha dalších literárních žánrech našeho kulturního dědictví. Ve slovanském folklóru se smrt nejčastěji zobrazuje v podobě ženské bytosti, tzv. Smrtky. Tradovalo se, že pokud se tato ženská postava postaví nemocnému k nohám, pravděpodobně se uzdraví. Pokud se ale postaví ke středu rámu postele, bude nemoc trvat velice dlouho a není příliš šancí na uzdravení. Nemocný, kterému se Smrtka postavila až k hlavě, nemoc nepřežil. Na Moravě se zase vyprávělo, že se smrt s nespecifickou podobou schovává ve sklepech, kde hoří svíčky, které odměřují každému člověku zbývající čas života. Pokaždé, když se narodí dítě, Smrt zapálí novou svíčku, která když dohoří, člověk zemře. Obdobná představa se týkala hvězd, kdy se pravilo, že má každý

⁷ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4413-5.

svoji určenou hvězdu a s jejím uhasnutím končí i život člověka. S motivy smrti se děti setkávají také ve formě různých rčení, přísloví a pořekadel.⁸

1.1.3 Strach

Strach je psychický jev, který doprovází člověka celý život. Vymětal (2007, s. 22) ho definuje následovně: „*Strach je averzivní reakcí na určitou poznanou (konkrétní) skutečnost, která v jedinci vyvolává prožitek ohrožení. Má signální a ochrannou funkci.*“⁹ Holeček, Miňhová a Prunner (2007, s. 108) píše, že „*strach je nepříjemně prožívaná reakce na konkrétní podnět, který člověk vnímá jako bezprostřední ohrožení.*“¹⁰ Další Michalčáková vnímá strach jako nepříjemně pocíťovanou odpověď na nějaký specifický podnět, který představuje potenciální riziko.¹¹

Strach tedy nelze chápat pouze jako negativní emoci, přestože jeho prožívání je subjektivně nepříjemné. Má velký význam pro adaptaci, bez strachu by lidstvo jako druh nemělo šanci přežít. Funguje jako přirozený alarm, který upozorňuje na nebezpečné situace a hrozby, které by mohly potenciálně zraňovat či dokonce zabít. Emoce strachu dokáže navíc také aktivovat fyziologické pochody v těle, které by pro přežití mohly mít zásadní vliv.¹²

Vrozenou funkci strachu rozvádí ve svém díle Nakonečný (2000). Tvrdí, že na vrozenost a přirozenost prožívání této emoce ukazuje její spojení s výraznou mobilizací tělesné energie, která zvyšuje svalovou výkonnost bojícího se jedince a pomáhá tak úniku. Je to jedna z nejsložitějších a nejkomplexnějších emocí. Velice silný strach pak mnohdy může vést až ke smrti. V tomto případě se aktivační mechanismy zastaví a nevyvolají v člověku potřebné reakce k záchraně a úniku, ale naopak jeho chování zcela utlumí. Zároveň se strach snadno a rychle přenáší mezi lidmi, dalo by se říci, že je až nakažlivý. Na základě vyslechnutí nějaké varovné zprávy nebo pozorování úniku jiných se lidé často k útěku přidávají, aniž by k tomu měli nějaký racionální důvod. Jinou důležitou funkcí

⁸ NAVRÁTILOVÁ, Alexandra. *Narození a smrt v české lidové kultuře*. 1.vyd.. Praha: Vyšehrad, 2004. ISBN 978-80-7021-397-1.

⁹ VYMĚTAL, Jan a kol. *Speciální psychoterapie*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2007. s. 22. ISBN: 978-80-247-1315-1.

¹⁰ HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana; PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 2. rozšířené vydání. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. s. 108. ISBN: 978-80-7380-065-9.

¹¹ MICHALČÁKOVÁ, Radka. *Strachy v období rané adolescence*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister&Principal, 2007. ISBN: 978-80-87029-15-2.

¹² GULLONE, Eleonora, KING, Neville John. *The fears of youth in the 1990s: Contemporary normative data*. Monash University, Victoria, Australia: The Journal of Genetic Psychology, 1993.

strachu je sjednocování lidí v obraně proti podnětu vyvolávajícímu strach.¹³ Rogge (1999) spatřuje ve strachu další neméně důležitou funkci. Podle něj je strach pro jedince výzvou, jejíž překonání vede k seberozvoji a posiluje sebehodnotu.¹⁴

Strach má mnoho názvů v závislosti na jeho síle. Méně intenzivní projev strachu se označuje jako obava. Silnější projevy pak označujeme afekt, děs a hrůza. Tyto emoce mohou být způsobené jak přítomností nějaké hrozby, tak ztrátou jistoty. Rozlišujeme několik typů spouštěčů strachu. Základní, přirozené spouštěče strachu jsou nebezpečí a hrozba. Mezi ně se řadí podněty jako bolest, výška, osamění, náhlá změna, či strach z cizího a neznámého, pro které je společné potenciální riziko nebezpečí. Druhým typem spouštěče je zkušenost. V tomto případě se hovoří o naučeném strachu, pod tento typ se řadí například strach ze zubařů. Jiné druhy strachu souvisí se společensko-ekonomickým vývojem. Do této kategorie spadá například strach ze ztráty společenského postavení, ze ztráty zaměstnání apod. Zatímco dříve pravděpodobně převládal první typ strachu, s vývojem společnosti se začal do popředí dostávat strach, jehož primární funkcí již není uchránit život samotný, ale strach, který brání zhoršení kvality života, spadnutí na společenském žebříčku. Rozšířil se tak z linie fyzické, biologické i na linii sociální a společenskou.¹⁵

1.1.4 Úzkost

Úzkost je čím dál častěji skloňovaný pojem, přesto se odborníci nemohou shodnout, co to vlastně úzkost je. Někteří jsou toho názoru, že jde jen o jiné pojmenování strachu, druzí v těchto pojmech naopak spatřují významné rozdíly.

Drvota (1971, s. 7), psychiatr, soudní znalec a přednosta dětské psychiatrické kliniky Fakultní nemocnice v Praze, definuje úzkost následovně: „*Úzkost je nepříjemný duševní emoční stav, doprovázený předtuchou nejasného nebezpečí, tedy předtuchou hrozby, kterou subjekt není schopen přesně pojmut, určit.*“¹⁶

Chronický strach nebo předstupeň strachu, i tak bývá úzkost označována. Jak se tedy úzkost od strachu odlišuje? Odlišnost spočívá v objektu, spouštěči strachu a úzkosti. Zatímco strach se vztahuje k nějakému konkrétnímu hmatatelnému či nehmatatelnému

¹³ NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.

¹⁴ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-237-8.

¹⁵ NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2.

¹⁶ DRVOTA, Stanislav. *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum, 1971. s. 7. ISBN 08-080-71.

objektu, k něčemu specifickému, úzkost je neurčitá, nespecifická, neuchopitelná. Úzkost předjímá hrozbu, tuší ji někdy v budoucnu, jedinec ji pocítuje, aniž by se ocitl v nějaké ohrožující situaci. Oproti tomu strach je přítomný, objevuje se v bezprostředním kontaktu s objektem strachu. Strach reaguje na nebezpečný podnět, který lze v čase a místě charakterizovat, kterému lze uniknout, nebo se mu postavit. Úzkost je boj jedince se sebou, s obavou z vlastní bezmocnosti.¹⁷

Při atace úzkosti člověk pocítuje nepříjemné, svíravé pocity, aniž by si přesně uvědomoval, co je jejich spouštěčem. Právě neznalost konkrétní hrozby často zapříčiňuje, že bývá úzkost doprovázena pocitem bezradnosti, zoufalství, v některých případech i pocitem paniky. Psychoterapeut a vysokoškolský pedagog Vymětal (2004) ji z tohoto důvodu považuje za mnohem nepříjemnější emoci než strach. Představa hrozby, která není reálná, ale je pouze výtvořem lidské psychiky, je podle něj mnohem horší, než byla situace samotná.¹⁸

1.1.5 Strachy ve školním věku a v období adolescence

Pro každou fázi ontogenetického vývoje existují charakteristické spouštěče strachů, které zrcadlí vývojové změny a normativní konflikty jedinců v příslušném věku.¹⁹ Zatímco u dětí v předškolním věku se nejčastěji objevuje strach z nadpřirozených bytostí, strašidel a dalších monster, s nástupem do školy se začínají posilovat obavy spojené se školní docházkou a vrstevníky.²⁰ Nástup do školy a začlenění se do školního prostředí jsou pro dítě velice náročné. Úplně se mění jeho sociální postavení a zvyky, ztrácí jistoty, které pro něj představovala školka. Rozpor mezi tím, co by dítě chtělo dělat a mezi tím, co se po něm vyžaduje ve škole, snaha dosáhnout požadavků, které na něj klade nové prostředí, pak způsobuje, že se u dítěte objevují obavy související právě s tímto konfliktem. V deseti letech, kdy už je dítě na školní systém navyklé, se objevuje nový zdroj obav. Žáci začínají přikládat větší důležitost tomu, jak si vedou mezi svými vrstevníky, jsou s nimi často srovnáváni a mnohdy i oni sami pozorují, jak si výkonnostně vedou v porovnání se spolužáky. Tím v sobě budují strach z toho, že nebudou příliš dobří

¹⁷ DRVOTA, Stanislav. *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum, 1971. ISBN 08-080-71.

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Neurotické a emoční poruchy*. In SVOBODA, Mojmir. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

²⁰ GULLONE, Eleonora, KING, Neville John. The fears of youth in the 1990s: Contemporary normative data. Monash University, Victoria, Australia: *The Journal of Genetic Psychology*, 1993.

a děsí se kritiky z vnějšku.²¹ Pokud se dítě setká s negativním hodnocením ze strany svých vrstevníků, dochází k utlumení aktivit, ve kterých dítě ve srovnání s ostatními příliš nevykuká.²² V tomto věku by také jedinec měl již zcela chápat a plně si uvědomovat smrt. S tím ruku v ruce jde také strach ze smrti, kdy se dítě začíná zabývat vlastní smrtelností. Přijetí konečnosti smrti je velice důležitá část ontogenetického vývoje.²³

V období adolescence se typicky objevují strachy, které vychází z biologických, psychických a sociálních změn, se kterými je toto období spjaté. Osobnost dítěte se mění ve všech ohledech. Podstatný význam pro rozvoj a formování strachu u adolescentů má kultura a etnická skupina, ke které jedinec patří, její názory, ideologie a očekávání. V současné době na nás mají vliv také média a sociální sítě.²⁴

Strach ze smrti patří mezi základní a zcela přirozené zdroje strachu a úzkosti. Nelze jej jednoznačně přiřadit k žádnému konkrétnímu věku. Zpravidla jsou tyto obavy silnější u mladších lidí, v dospělosti a stáří se tento strach zmírňuje. Adolescenti, přestože by měli již plně chápat koncept smrti stejně jako dospělí, mají k porozumění smrti odlišné postoje. Úmrtí v nízkém věku je neobvyklé. Adolescenti a mladí dospělí si ji proto stále pojí hlavně se stářím, vnímají ji jako něco velice vzdáleného. Ve chvíli, kdy mladiství uvažují o smrti lidí ve stejně mladém věku, bývá to nejčastěji v souvislosti s násilím, s násilnou smrtí. Smrt a smrtelnost koresponduje s ujasňováním si smyslu života a mnohdy je součástí existenciálních úvah a diskusí. S tím také souvisí zvýšení strachu z ohrožení či ztráty blízkého člověka, nejvýrazněji pak ze ztráty rodičů.²⁵

Dalším pro toto období významným strachem je strach z vlastního selhání a kritiky. Tělesné a psychické změny jedince s sebou přináší řadu nejistot. Adolescenti, kteří se s těmito změnami postupně vyrovnávají a sžívají, velice citlivě vnímají riziko vlastního selhání, obzvláště pak v oblasti osvojování sociálních rolí. Mají strach, že jejich změny, jejich chování, povedou k sociálnímu odmítnutí a k vyloučení z kolektivu

²¹ VYMĚTAL, Jan a kol. *Speciální psychoterapie. 2.* přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2007. s. 22. ISBN: 978-80-247-1315-1.

²² VAVRDA, Vladimír. *Ontogeneze úzkosti a strachu.* In: VYMĚTAL, Jan a kol.: *Speciální psychoterapie (úzkost a strach).* Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000. ISBN 978-80-247-1315-1.

²³ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti.* Praha: Portál, 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-237-8.

²⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

²⁵ LACINOVÁ, Lenka, MICHALČÁKOVÁ, Radka, a JEŽEK, Stanislav. *Interparental Conflict as Perceived by Adolescents.* In: JEŽEK, Stanislav, LACINOVÁ, Lenka. *Fifteen-Year-Olds in Brno: A Slice of Longitudinal Self-Reports.* Brno: Masarykova Univerzita, 2008. s. 131-138. ISBN 978-80-210-4755-6.

vrstevníků. Na povrch se tak dostávají zejména obavy z vlastních kompetencí, nedůvěra ve vlastní schopnosti. Sebehodnocení a sebepojetí v tomto období určují momentální události a současné dění a postrádá širší pohled na sebe samého.²⁶

Autorka práce se domnívá, že právě v období staršího školního věku a adolescence je na tuto věkovou skupinu dětí vyvíjen velký tlak spojený s přejímáním určité míry zodpovědnosti, rozhodováním o budoucím studiu a profilováním se jako osobnosti, který může vést k rozvoji nejrůznějších obav a strachů. Současně s tím se pojí i to, že v tomto věku často odmítají pomoc dospělých, neříkají si o pomocnou ruku, chtějí vše překonat sami. Proto je nutné podporovat jejich sebedůvěru prostřednictvím různých aktivit, naslouchat jim a respektovat jejich pocity, aniž by měli pocit, že je někdo soudí a kritizuje.

1.2 Biblioterapie

Knihy mají vliv na osobnost a psychický stav člověka nejen díky tomu, co sdělují, ale i díky jejich zpracování, tzn. jaké jsou v nich ilustrace, typ písma, členění textu a podobně. Čtenář pomocí knihy získává nové informace, vzdělává se, ale je to také způsob relaxace a zábavy. Rosário (2004, in Lucasová, Soaresová, 2013) považuje knihu za nástroj, který poskytuje množství interpretací, čtenáři si tak mohou zvolit, jak se v souladu se situací z příběhu, zachovají i v reálném životě. Vhodně zvolené literární texty pomáhají usměrňovat myšlení a umožňují řešit problémy, se kterými se čtenář potýká.²⁷ Polský psychoterapeut Kruszewski (2008) upozorňuje, že se biblioterapie nemá zaměřovat s pojmem čtenářství, že by se neměla považovat pouze za způsob využití literatury při léčbě psychických onemocnění, ale že by měla ukazovat i cestu k celkovému rozvoji osobnosti.²⁸

Původ slova biblioterapie lze hledat v řeckých slovech *biblion* = kniha a *therapeia* = léčba. Didaktička a odbornice na dětskou literaturu Bubeníčková (2012-2015, s. 78) uvádí: „*Léčba knihou ve smyslu biblioterapie znamená léčbu četbou. Léčebný,*

²⁶ MICHALČÁKOVÁ, Radka. *Strachy v období rané adolescence*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister&Principal, 2007. ISBN: 978-80-87029-15-2.

²⁷ LUCAS, Carla, Vale, SOARES, Luisa. *Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being*. *Journal of poetry therapy* [online]. Delray Beach: Taylor & Francis Group, 2013, roč. 26, č. 3, s. 137-147. ISSN 0889-3675. [cit. 23-12-28]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/271930100_Bibliotherapy_A_tool_to_promote_children's_psychological_well-being

²⁸ KRUSZEWSKI, Tomasz. *Biblioterapie – léčba četbou* [online]. In Čtenář, 2008, roč. 60, č. 7, s. 219-223 [cit. 2023-12-28]. Dostupné z: <https://www.svkk1.cz/en/ctenar/clanek/2567#1>. ISSN 1805-4064.

terapeutický efekt plynoucí z četby vybraných knih se opírá o psychologický aspekt čtení, což samotnou četbu „povyšuje“ na jednu z psychoterapeutických metod.“²⁹

Psycholog a vysokoškolský pedagog Hartl (2004) mluví o biblioterapii jako o metodě psychoterapie využívající četbu vybraných textů k léčbě duševně nemocných ať už individuálně či ve skupině. Čtení knih vyplňuje volný čas a pomocí nejrůznějších úvah a interpretací, které nabízí, pomáhá řešit deprese a další psychické krize.³⁰ Čtení dobré knihy, která se čtenářem rezonuje, umožňuje přenášet do děje vlastní problémy, aktuální potřeby, zážitky a zkušenosti.³¹

Biblioterapie nepracuje pouze s aktivním čtením textů. Klient text přijímá v různých podobách, může jít o poslouchání mluveného slova, vytváření vlastních textů nebo například výtvarné zpracování textů. Terapeutické postupy se liší a přizpůsobují s ohledem na věk klienta, velikost skupiny, se kterou se pracuje, nebo podle problému, který klient řeší. Biblioterapie se snaží vést k pozitivnímu pohledu na situaci a získání potřebných schopností na překonání nejrůznějších životních nástrah.³²

Biblioterapie nemá jednotnou podobu. Nejznámější a nejvíce používané dělení biblioterapie je na afektivní, kognitivní, institucionální, klinickou a vývojovou biblioterapii. Afektivní nebo také emoční biblioterapie pomáhá prostřednictvím vhodně zvolené beletrie klientovi ztotožnit se s emocemi, které v něm text vyvolává, a začlenit je do vlastního prožívání. Hlavním cílem kognitivní biblioterapie je získání nových vědomostí, které klientovi poskytnou kompetence k řešení problematické situace. Institucionální biblioterapie, jak název napovídá, probíhá ve specializovaných institucích většinou s větší skupinou klientů. U klientů, kteří se potýkají s výraznými psychickými problémy spojenými s rizikovým chováním, se využívá klinické biblioterapie. Vývojová

²⁹ BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Didaktika literatury* [online]. Studijní materiál vzniklý z projektu: „Inovace studijních oborů na PdF UHK“, 2012-2015 [cit. 2023-12-28]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://docplayer.cz/15839258-Didaktika-literatury-petra-bubenickova.html>

³⁰ HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803.

³¹ LUCAS, Carla, Vale, SOARES, Luisa. *Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being*. Journal of poetry therapy [online]. Delray Beach: Taylor & Francis Group, 2013, roč. 26, č. 3, s. 137-147. [cit. 23-12-28]. ISSN 0889-3675. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/271930100_Bibliotherapy_A_tool_to_promote_children's_psychological_well-being

³² MÜLLER, Oldřich. *Teoretický úvod*. In MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vyd. Praha: Grada, 2014, s. 18-76. ISBN 978-80-247-4172-7.

biblioterapie, kterou se práce bude dále zabývat, se využívá preventivně, aby předcházela nežádoucím psychickým problémům a traumatům.³³

1.2.1 Vývojová biblioterapie

Vývojová biblioterapie se využívá zejména při práci s dětmi. Má za úkol podpořit děti ve zvládnání obtížných životních situací tím, že jim poskytuje informace o tom, jaké situace je mohou v životě potkat, a prostřednictvím příběhů ukazuje, jakým způsobem dané situace řešili jiní lidé, hrdinové příběhu. Využívají se zejména příběhy, kde je hlavní postava stejně stará jako čtenář, nebo jen o pár let starší, která řeší obdobné problémy a nachází se v situacích, podobných těm, které zažívá čtenář.³⁴ Biblioterapie cílí na to, aby děti dokázaly popsat své pocity, ukazuje jim, že i jiné děti řeší podobné problémy, posiluje jejich sebevědomí a představuje různé strategie k překonání problému.³⁵

Preventivní funkce vývojové biblioterapie spočívá v tom, že se pomocí literárních textů snaží připravit čtenáře na krizové situace a potřeby související s vývojem jedince ještě předtím, než se nějaký problém objeví. Nejčastěji je využívána při prevenci šikany, problémů s adaptací v kolektivu, různých strachů a také k posilování sebevědomí. Příběhy předvídají a přehledně představují čtenáři krizové a nepříjemné situace, které by ho mohly někdy potkat tak, aby v podobné situace už měl strategie a návody, jak takový problém řešit.³⁶

Podle Svobody, speciálního pedagoga působícího na Univerzitě Palackého v Olomouci, (2014) je vhodné využívat literární a biblioterapeutické prvky už v prenatalním období. Když matka dítěti předčítá již v průběhu těhotenství, její hlas plod uklidňuje, což podporuje jeho správný a harmonický růst. Dětské knihy jsou zásadním nástrojem, který pozitivně ovlivňuje duševní rozvoj dítěte.³⁷

³³ KRUSZEWSKI, Tomasz. *Biblioterapie – léčba četbou* [online]. In Čtenář, 2008, roč. 60, č. 7, s. 219-223 [cit. 2023-12-28]. Dostupné z: <https://www.svkk1.cz/en/ctenar/clanek/2567#1>. ISSN 1805-4064.

³⁴ VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Výmedzenie biblioterapie ako formy pomoci*. In KOVÁČOVÁ, Barbora, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barabara. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2018b, s. 6-17. ISBN 978-80-223-4487-6.

³⁵ DAVIES, Leah. *Using Bibliotherapy with children*. Kellybear [online]. Kelly Bear Press, 2010 [cit. 2023-12-28]. Dostupné z: <https://kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip34.html>

³⁶ VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Výmedzenie biblioterapie ako formy pomoci*. In KOVÁČOVÁ, Barbora, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barabara. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2018b, s. 6-17. ISBN 978-80-223-4487-6.

³⁷ SVOBODA, Pavel. *Biblioterapie*. In MÜLLER, Oldřich. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice. 2., přepracované vyd.* Praha: Grada, 2014, s. 198-230. ISBN 978-80-247-4172-7.

Pedagožka a autorka metodik, jak pracovat s dětskými strachy v mateřských a základních školách, Davies (2010) spatřuje obrovskou výhodu vývojové biblioterapie v její neinvazivnosti. Děti jsou od problému, od reality, svým způsobem chráněny, když na problém nenahlíží vlastníma očima, ale zažívají ho skrz literárního hrdinu z bezpečné vzdálenosti. To jim umožňuje volněji vyjadřovat názory a pocity. Proto je v rámci biblioterapie vhodné vybírat takové příběhy, které čtenáři umožní identifikovat se s literární postavou, vžít se do ní a spolu s ní hledat řešení svízelné situace.³⁸

V setkáních vývojové biblioterapie se nejčastěji pracuje s celými skupinami. Aby byla terapie efektivní, je potřeba předem stanovit problém, kterým se bude zabývat, definovat cíle, ke kterým chce skupina dojít, jasně stanovit organizační podmínky a vybrat vhodné texty, techniky a metody.³⁹ Celý proces práce s literárním textem se zaměřuje nejen na racionální vnímání textu, ale zejména na emoční vnímání. Právě skrz silné emoce se čtenář přibližuje hrdinovi díla a proniká do příběhu, který se ho hluboce dotýká, ztotožňuje se s hrdinou, prožívá s ním pády i vítězství. Následně nastupuje i ona racionální složka, která přemýšlí o hrdinově problému a vymýšlí různé strategie, jak danou situaci řešit, interpretuje jednotlivé části textu.⁴⁰

Biblioterapie se zabývá složitými a velmi osobními tématy, proto je nutné k nim přistupovat citlivě, s respektem a vhodně. Děti se k účasti na biblioterapeutickém sezení nesmí nikdy nutit, jejich účast musí být dobrovolná. Ten, kdo děti takovým sezením provází, musí být vnímavý k jejich aktuálnímu rozpoložení a musí se připravit na nejrůznější reakce. Důležité je respektovat soukromí dítěte, nenutit ho do sdílení osobních a intimních informací. Zvolené texty musí být vhodné věku dětí. Také by měly být zvažované kulturní podmínky, hodnoty a ideologie s danou kulturou spojené.⁴¹

Výběr vhodného literárního textu je velice těžký, ale také velmi důležitý úkol. Speciální pedagožka Valešová Malecová (2018) uvádí několik kritérií, podle kterých by se měl výběr řídit. Text by měl být přiměřený vývojové fázi dítěte, měl by reagovat na jeho zájmy, vyspělost a celkovou osobnost. Zpracování textu by pro děti mělo být

³⁸ DAVIES, Leah. Using Bibliotherapy with children. Kellybear [online]. Kelly Bear Press, 2010 [cit. 2023-12-28]. Dostupné z: <https://kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip34.html>

³⁹ VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Výmedzenie biblioterapie ako formy pomoci*. In KOVÁČOVÁ, Barbora, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2018b, s. 6-17. ISBN 978-80-223-4487-6.

⁴⁰ SVOBODA, Pavel. *Biblioterapie*. In MÜLLER, Oldřich. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vyd. Praha: Grada, 2014, s. 198-230. ISBN 978-80-247-4172-7.

⁴¹ KARGES-BONE, Linda. *Bibliotherapy*. USA: Lorenz Educational Press, 2015. ISBN 0-7877-1475-5.

atraktivní, mělo by je upoutat, takže je potřeba dbát i na grafickou stránku textu. Text by také neměl být příliš dlouhý, je tedy vhodné vybírat kratší díla, či dětem předkládat jen části textu. Jazyk díla by měl být oprostěn od archaismů a dalších výrazů, které by čtenáři stěžovaly pochopení příběhu a znemožňovaly mu identifikaci s knižním hrdinou. Jsou volena díla, kde je hlavní hrdina čtenáři v něčem podobný, aby byl přibližně stejně starý, měl stejné koníčky apod. Čtenář se s ním lépe ztotožní. Stejně tak by čtenáři mělo být blízké i prostředí, ve kterém se děj knihy odehrává, často to bývá škola, typické město či vesnice. A nejdůležitější kritérium je zvolit problém, kterým se chceme zabývat, a způsoby jeho řešení. Problém by měl být zvolen tak, aby existovala reálná možnost, že někdy nastane.⁴²

1.3 Motivy smrti a strachu v literatuře pro děti a mládež 21. století

Knihy pro děti a mládež patří do literární tvorby, která je určená věkově omezené skupině čtenářů do zhruba patnáctého věku života. Věkovou hranici nelze ale zcela jednoznačně definovat, protože záleží na individuální osobnosti a vyspělosti každého dětského čtenáře. Dětskou literaturu můžeme rozdělit na dvě skupiny, a to intencionální a neintencionální literaturu pro děti a mládež. Intencionální literatura byla napsána pro dětského recipienta, je plně přizpůsobena dětskému čtenáři. Bere ohled na psychická a vývojová specifika dětského čtenáře, je do značné míry redukována. Témata získává ve všech vrstvách lidského života obdobně jako literatura pro dospělé, ale zpracovává je odlišně. Děj bývá vyprávěn přímo, v díle nebývá příliš mnoho dějových linií. Typické pro záměrně psanou dětskou literaturu jsou ilustrace. Čím staršímu čtenáři je kniha určená, tím bývají ilustrace méně významné a ustupují do pozadí. Neintencionální literatura pro děti a mládež nebyla psaná primárně pro tuto skupinu, ale nějakým způsobem se mezi literaturu čtenou dětmi dostala. Stalo se tak buď samovolně, kdy děti tyto knihy začaly číst, nebo je do dětské četby začlenili dospělí, nejčastěji pedagogové.⁴³

Kromě dětské literatury existuje také young adult literatura, která se u dospívajících čtenářů těší velké popularitě. Young adult literatura je žánr, který se zaměřuje na problémy a zážitky mladých dospělých, jako je láska, přátelství, identita,

⁴² VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Výmedzenie biblioterapie ako formy pomoci*. In KOVÁČOVÁ, Barbora, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2018, s. 6-17. ISBN 978-80-223-4487-6.

⁴³ HAVLÍK, J. *Studijní opora pro kombinované studium předmět Literatura pro mládež s didaktikou*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014.

rodina nebo společnost. V příbězích jsou hrdinové často starší než čtenáři, fungují tak pro ně jako vzory a nabízejí inspiraci. Přípravují čtenáře na situace, se kterými by se mohli v budoucnu setkat, a pomáhají jim porozumět sobě i světu. Často obsahují prvky fantastična, které těmto knihám přidávají na atraktivitě.

Práce se zaměří na knihy pro žáky staršího školního věku, tedy žáky šestých až devátých tříd ve věku od jedenácti do patnácti let. Jako čtenáři nejčastěji vyhledávají knihy dobrodružné, vědecko-fantastické (sci-fi), dívčí romány a začínají vyhledávat i literaturu pro dospělé, například detektivky. V tomto období by si čtenář už měl být schopen vybrat knihu sám podle svých preferencí. Přesto je zejména ve školním prostředí vhodné žákům nabízet další knihy, které by je mohly zaujmout a čtenářsky a osobnostně posunout a obohatit.⁴⁴

1.3.1 Knihy s motivy smrti

V této kapitole se autorka věnuje interpretaci literárních děl z oblasti intencionální tvorby pro děti a mládež, publikovaných po roce 2000. Jejím cílem je analyzovat, jak je smrt prezentována a interpretována ve vybraných dílech této literatury.

Knih **Mávnutí černými křídly** od německé autorky Stefanie Höfler vyšla v českém překladu Kateřiny Klabanové a s ilustracemi Evy Horské v nakladatelství Cesta domů v roce 2023. Je určena pro čtenáře od 12 let. Děj knihy se odehrává jeden týden po smrti matky hlavního hrdiny Bena s prostřihy do minulosti, kdy Ben vzpomíná na to, co se svojí maminkou prožil. Čtrnáctiletý Ben se musí vyrovnat s náhlou smrtí své matky, které se v noci zastavilo srdce a lékaři ji již nedokázali oživit. Ben se cítí opuštěný a zmatený, neví, jak pomoci svému mladšímu bratrovi, který má svůj vlastní zvláštní způsob truchlení. Benův otec se po manželčině smrti uzavřel do sebe, nekomunikuje, nefunguje jako táta. Ben se snaží najít znovu smysl svého života a pochopit, co se stalo. Kniha je napsaná citlivě a poutavě, čtenáře vtahuje do Benových pocitů a myšlenek. Přestože jde o smutný příběh, autorka knihu pojala jako oslavu života. Výrazně barevné ilustrace pozitivní tón knihy podtrhují.⁴⁵

Náhledem do chování a emocí jednotlivých postav knihy autorka představuje několik způsobů, jak se různé postavy v knize se smrtí blízké osoby vyrovnávají. Benův

⁴⁴ HRONSKÁ, Jana., *Literatura pro děti a mládež*. [online]. 2012. [cit. 2023-12-28]. Dostupné z: <https://ccestina.blogspot.com/2012/05/literatura-pro-deti-mladez.html>

⁴⁵ HÖFLER, Stefanie. *Mávnutí černými křídly*. Praha: Cesta domů, 2023. ISBN 978-80-88126-97-3.

otec cítí vztek a křivdu, se smrtí své ženy se vyrovnává tím, že si pouští velice nahlas hudbu, pije alkohol a rozbíjí věci. Benův bratr přezdívaný Preek utíká do přírody na místa, která měla jeho maminka ráda, obklopuje se jejími oblíbenými barvami. Ben kvůli péči o bratra a otce nemá nejprve čas truchlit, své emoce dlouho potlačuje a není si jistý, jak by se měl vlastně cítit. Svůj způsob truchlení nachází ve sdílení vzpomínek na maminku se svými blízkými. Čtenářům tak dává zprávu, že je zcela normální, když nepláčou, nenosí černou barvu, ale truchlí svým vlastním originálním způsobem a také, že je zcela normální pociťovat vedle smutku i jiné emoce. V hodinách literární výchovy může být kniha použita jako podklad pro diskusi o tom, jak se lidé vyrovnávají s traumaty. Nabízí také příležitost k rozvoji čtenářské gramotnosti, neboť vyžaduje od žáků schopnost interpretovat různé literární prostředky, jako je například symbolika černých křídel, která představují Benovy pocity strachu, osamělosti, smutku. Práce s textem podporuje rozvoj sociálních a emocionálních dovedností, kdy je žák motivován k empatii a sdílení vlastních názorů a zkušeností.

Volání netvora: Příběh života je fantasy román z pera amerického spisovatele Patricka Nesse podle námětu Siobhan Dowdové. Do českého jazyka knihu přeložila Anežka Sedláková, ilustrace doplnil Jim Kay. V nakladatelství Jota vyšla kniha v roce 2012. Conor je třináctiletý kluk, který prožívá těžké období. Jeho maminka bojuje s rakovinou, jeho otec žije s novou rodinou na jiném kontinentě a jeho babička, která se o něj stará, když je maminka v nemocnici, je příliš přísná. Ve škole se cítí osamělý, spolužák Harry a jeho kumpáni ho šikanují. Jeho nejlepší kamarádka Lily navíc všem ve škole prozradila, že je Conorova maminka vážně nemocná, to Conor vnímá jako zradu, nechtěl, aby to někdo věděl. Cítí se ostrčený, učitelé i spolužáci se k němu chovají jako by byl neviditelný. Bojí se s ním mluvit, nikdy ho za nic nepotrestají. Conora v noci budí stále dokola jeden sen. Zjevuje se mu netvor, stromový muž, který přebírá podobu tisu. Netvor se Conorovi rozhodne vyprávět tři příběhy, které mají Conora poučit. Poslední příběh vypráví sám Conor. Jde o noční mŕvu, která se mu zjevuje ve snech. V té držel Conor svoji maminku nad propastí, a přestože měl dost síly, nechal ji spadnout. Conor totiž již dlouhou dobu bojoval s výčitkami svědomí. Věděl, že je stav maminky velice vážný, a občas mu v mysli vytanulo přání, aby už to skončilo, aby byla maminka už po smrti, přestože o ni nechtěl přijít. Tato myšlenka ho natolik trápila, že ho pronásledovala na

každém kroku, dokud ji nevyslovil nahlas, nepojmenoval ji a nepochopil, že jsou tyto emoce zcela přirozené, že neznamenají, že maminku nemá rád.⁴⁶

Kniha čtenáře seznamuje s pocitem viny, který ztělesňuje postava Netvora. Ukazuje, jak je těžké se takového pocitu zbavit, pronásleduje člověka na každém kroku, ale také vysvětluje, že nejde o nic špatného. Cítit vinu v souvislosti s nějakým naším přáním, s touhou po tom, aby něco již skončilo, abychom mohli žít jako dřív, je zcela přirozené. Je lidské cítit protikladné pocity, mít protichůdná přání. Conor v průběhu děje prožívá postupně komplexní proces zpracování ztráty, pohybuje se ve fázi popírání, vzteku, smlouvání a nakonec i přijetí. Procházení jednotlivými fázemi se projevuje na Conorově chování, emocích a snech. Netvor symbolizuje jeho podvědomí, které se mu snaží pomoci pochopit a vyjádřit pocity. V hodinách literatury lze na postavě Conora demonstrovat postupný vývoj truchlení. Nabízí řadu témat k diskuzi jako je smrt, rodinné vztahy, vina nebo odpuštění. Na Netvorových příbězích, které jsou doplněné ilustracemi, lze demonstrovat různé lidské vlastnosti, ale také je lze porovnávat s klasickými pohádkami. Netvorovy příběhy totiž nejsou o boji dobra proti zlu, ale o tom, jak se dobro a zlo prolíná, jak je těžké je od sebe odlišit, a o tom, že svět není černobílý.

Kniha **Oskar a růžová paní** je krátká novela belgického spisovatele, dramatika a režiséra Erica-Emmanuela Schmitta z roku 2002. V českém překladu od Denisy Kerscherové-Brosseau vyšla kniha v nakladatelství Geramond v roce 2006. Příběh patří do cyklu o neviditelném, kde je každý ze tří příběhů věnován jednomu světovému náboženství. Dílo *Oskar a růžová paní* čtenáře seznamuje s křesťanstvím. Hlavní postavou knihy je desetiletý Oskar, přezdívaný Plešoun. Oskar trpí vážnou nemocí, bydlí v nemocnici a veškerá léčba selhává. Jeho vyprávění začíná dopisem, Oskarovým prvním dopisem v životě, který adresuje Bohu. Nepíše mu, protože by byl věřící, spíše to chce jen zkusit, ale dopisům nevěří, považuje je za obyčejné lhaní, může do nich totiž napsat cokoli bez ohledu na skutečnost. Oskar ví, že zemře, přestože nikdo z dospělých zatím nenašel odvahu mu to říct. Když si to uvědomil, cítil se dotčený, vše dělal, jak měl, bral léky. Postupně ale smrt přijal. Oskarovi dělá často společnost babi Růženka, straší paní, která dochází do nemocnice vypomáhat s pacienty, a vypráví mu příběhy o tom, jak v mládí zápasila ve volném stylu. V průběhu příběhu se Oskar dozvídá, že mu zbývá pouze dvanáct dní života. Nevadí mu, že zemře, ale mrzí ho, že nestihl plno věcí

⁴⁶ NESS, Patrick. *Volání netvora: Příběh života*. Brno: Jota, 2012. ISBN 978-80-7462-151-2.

prožít, babi Růženka proto přichází s nápadem. S Oskarem uzavře dohodu, že každý den prožije, jako by to bylo deset let. Oskar zažívá první lásku, první pusy, ožení se, dokonce ho manželka stihne i opustit. O všech svých zážitcích s dospíváním a stárnutím píše Bohu. Dopisy jsou ale stále kratší, Oskar je již starý muž a dochází mu síla. Poslední dopis píše babi Růženka. Píše o Oskarově smrti, o tom, co všechno ji Oskar stihl naučit. Nikdy nelitoval toho, že musí zemřít, užíval si život až do poslední chvíle, babi Růženku přivedl k víře v Boha.⁴⁷

Tato kniha se od ostatních představených titulů liší v tom, že umírá sám hlavní hrdina. Musí se tedy vyrovnat s umíráním a s vědomím vlastní blížící se smrti. Oskar nechává čtenáře prostřednictvím dopisů nahlédnout do mysli umírajícího chlapce. Čtenáři se pomocí hlavního hrdiny učí na všem hledat špetku pozitivního, učí se vážit si a užívat si života. Jako jedna z mála zvolených knih se tato dotýká také náboženství, mohla by tedy čtenářům ukázat i naději cestou víry. Oscar se cítí opuštěný svou rodinou i lékaři, kteří mu o jeho stavu lžou. Babi Růženka je jediná, která s ním mluví upřímně a pomáhá mu čelit jeho osudu. Společně dokážou vytvořit imaginární svět, ve kterém Oscar prožije celý svůj život – to je způsob, kterým se Oscar vyrovnává se svou situací a nachází tak ztracenou dětskou radost. Knihu lze také považovat za kritiku společnosti, která se bojí smrti a nemoci a neumí se postarat o duševní stránku těch, kteří trpí a umírají. Poukazuje na nedostatky moderního světa, kde lidé žijí izolovaně a povrchně, nesdílejí spolu své pocity. Nepřímo tak poukazuje na to, že tabuizace smrti a umírání není na místě, protože děti a mladiství, kteří jsou před tímto tématem chráněni, pak postrádají potřebné strategie k tomu, aby se dokázali s nepříjemnými emocemi vyrovnat.

Jaguárovo sbohem je kniha, jejímž autorem je španělský spisovatel Joanjo García. Kniha vyšla poprvé v roce 2021 ve Španělsku, českého vydání se dočkala o dva roky později. Kniha zpracovávající nelehké téma sebevražd je určena pro čtenáře od 15 let. Devatenáctiletá Aina se vrací z Valencie do rodného Valhonda, malé vesnice, kde trávil dětství v domě svých prarodičů. Její příjezd ale není veselý, ve vesnici už nenachází svoji spřízněnou duši Juana Davida s přezdívkou Jaguár. V osmnácti letech spáchal sebevraždu. Aina nezná okolnosti jeho smrti, neví, proč se rozhodl sáhnout si na život. Má pocit, jako by její kamarádi, kteří o Jaguárově smrti věděli dříve než ona, něco tajili, nechtěli se o Jaguárovi vůbec bavit. Hovoru o sebevraždě se vyhýbají, jako by

⁴⁷ SCHMITT, Eric-Emmanuel. *Oskar a růžová paní*. Praha: Garamond, 2006. ISBN 80-86955-26-5.

sebevražda bylo prokleté slovo. Teprve, když se Aina setkává s Jaguárovou matkou, dozvídá se pravdu o tom, co se stalo. Závěr knihy je doplněn komentářem Martina Peška z poradny Luctus s kontakty na různé organizace a telefonní linky, které nabízí v takových situacích pomoc. Na přebalu knihy je také uvedeno, že sebevražda je nejčastější příčina úmrtí mladých lidí ve věku od 15 do 30 let.⁴⁸

Knihy citlivě nahlíží na problematiku sebevražd. Autor ukazuje, jak sebevražda ovlivňuje nejen život toho, kdo ji spáchal, ale také životy všech lidí, které na světě zanechá. Aina prochází procesem truchlení, vzpomínání, hledání odpovědí a smyslu smrti. Jaguár je zde používán jako symbol síly, svobody a nespoutanosti, ale zároveň je to zvíře osamělé a ohrožené. Představuje tak metaforu pro postavu Juana Davida, který spáchal sebevraždu, protože se cítil nepochopený a osamělý, přestože působil silně. Kniha umožňuje rozvést diskusi o tématu sebevraždy. V hodinách literární výchovy mohou žáci sledovat jednotlivé faktory, které vedly k Juanově sebevraždě. Nabádá čtenáře k tomu, aby si všímali signálů, které lidé v jejich okolí vysílají, aby dokázali rozpoznat, kdy je potřeba nabídnout pomoc. Ukazuje mladým lidem, že je v naprostém pořádku říct si o pomoc, pokud mají sebevražedné myšlenky, či pokud si vzal život někdo v jejich okolí.

Slon v pokoji není celistvý příběh. Autorem této knihy je americký psychoterapeut Earl A. Grollman, do češtiny ho přeložila Lenka Kapsová. V nakladatelství Cesta domů dílo vyšlo v roce 2016. Earl Grollman je známý jako průkopník krizové intervence, kterého volají jako odborníka na komunikaci s přeživšími a pozůstalými v případech hromadných neštěstí. Ve svých dílech propaguje truchlení a otevřené rozhovory o smrti. Kniha *Slon v pokoji* je určena pro čtenáře od 13 let. Autor zde citlivě popisuje myšlenky, pocity a otázky, které se při konfrontaci se smrtí mohou objevit. Kvůli přehlednosti je dílo rozdělené do šesti částí, každá čtenáře seznamuje s jinou oblastí smutku a smrti. Kniha představuje prožívání prvních dnů po smrti někoho blízkého, přičemž rozlišuje to, jaký vztah měl dotyčný k zemřelému, jestli šlo o kamaráda, rodiče, sourozence, prarodiče atd. Kromě přirozené smrti se věnuje také sebevraždě, podlehnutí nemoci, násilné smrti a dalším podobám smrti. Snaží se mladým lidem ukázat a zdůraznit, že na cokoli myslí, cokoli zrovna prožívají, je zcela normální. Je naprosto přirozené truchlit a plakat, smát se a mluvit o smrti. Dílo pomáhá dospívajícím

⁴⁸ GARCIA, Joanjo. *Jaguárovo sbohem*. Praha: Cesta domů, 2023. ISBN 978-80-88455-12-7.

uspořádat si a pochopit své pocity, ujišťuje je, že to, jak se vyrovnávají se ztrátou blízkého, je zcela v pořádku, i pokud to zrovna neodpovídá představám společnosti.⁴⁹

Kniha *Slon v pokoji* je vhodným textem pro výuku na základní škole, protože se zabývá tématem, které je pro děti i dospělé důležité a aktuální. Smrt je součástí života a je potřeba se s ní umět vyrovnat. Nabízí různé pohledy na smrt a smutek, které mohou pomoci čtenářům pochopit a zpracovat své vlastní zkušenosti nebo podpořit někoho, kdo prochází ztrátou. Je psaná srozumitelným jazykem, který respektuje citlivost tématu a nezlehčuje ani nepřehání emoce, které může dotyčný cítit. Knihu lze využít jako podklad pro diskusi ve třídě, kde by se mohlo hovořit o tom, jak se děti cítí, co je trápí, co by chtěly vědět nebo jak by mohly pomoci sobě nebo ostatním. Žáci mohou také porovnávat, jaká smrt je zobrazována v médiích a jak ji vnímají oni sami. Lze také začít dialog o tom, jak se o smrti mluví – jestli je jednoduché mluvit o smrti v obecné rovině, vést rozhovor s někým umírajícím, či s někým, komu někdo zemřel. To poté nabízí důvody, proč je tak těžké mluvit o smrti a proč je smrt ve společnosti tabuizovaná.

1.3.2 Knihy s motivy strachu

V této kapitole se obdobně jako v kapitole předchozí autorka věnuje interpretaci literárních děl z intencionální tvorby pro děti a mládež. Cílem je analyzovat, jak jednotlivá díla, publikovaná po roce 2000, představují čtenářům různé formy strachu a úzkostí.

Kniha **(Ne)obyčejný kluk** od autorky Raquel J. Palacio vyšla v českém překladu od Renaty Greplové poprvé v roce 2013. August Pullman nikdy nenavštěvoval běžnou školu. Narodil se s deformovanou tváří kvůli genetické vadě. Lidé, kteří ho viděli na ulici, se lekali. August si z toho nedělal starosti, byl zvyklý na jejich reakce. Jeho matka se rozhodla, že je čas, aby začal chodit do klasické školy. V škole se August necítil dobře. Všichni na něj jenom zírali a jediný, kdo se s ním kamarádil, byl Jack. August si myslel, že ho ředitel něčím podplatil, nevěřil, že by se s ním bavil jen tak. Později se ale spřátelili. Blížil se Halloween, Augustův oblíbený svátek, protože mohl mít masku jako všichni ostatní, v tento den konečně někam zapadal. V kostýmu, který si August oblékl, byl k nepoznání. Měl proto možnost vyslechnout si rozhovor kluků o tom, jak by se raději zabili, kdyby vypadali jako August, že je to monstrum. Celá situace se pak ještě zhoršila, když August zjistil, že ho pomlouvá Jack, kterého považoval za kamaráda. August už

⁴⁹ GROLLMAN, Earl A. *Slon v pokoji*. Praha: Cesta domů, 2016. ISBN: 978-80-88126-13-3.

nechtěl jít nikdy do školy, není stejný jako ostatní, nikdy nemůže zapadnout. Nakonec ale vše dopadlo dobře. Po nějakém čase se Jack Augustovi omluvil, říkal to jen proto, že on sám chtěl vyniknout v kolektivu. Na konci školního roku už bylo vše v pořádku a August byl rád, že do školy nastoupil.⁵⁰

Kniha se dotýká témat identity, odlišnosti, přátelství, tolerance a respektu a s tím souvisejícího strachu z odmítnutí a z nepřijetí v kolektivu. Je rozdělena do několika částí, kde je příběh vyprávěn z různých perspektiv – Augustovy, jeho sestry Vii, jeho kamarádů Jacka a Summer a dalších. Autorka tak ukazuje, jak August ovlivňuje životy všech ve svém okolí a jak každý z nich bojuje s vlastními problémy a pocity. V průběhu čtení lze pozorovat, jak se vyvíjí Augustovo sebevědomí a sebedůvěra. Je terčem šikany, lidé se mu posmívají, a tak se mění i Augustův pohled na sebe sama, přestože je velice inteligentní a zábavný, považuje se za outsidera. Odkrýváním své osobnosti a svých emocí August postupně nachází své místo ve společnosti, nachází přátele a objevuje své ztracené sebevědomí. Kniha nabízí diskusi o tom, co znamená být člověkem a co je to skutečná krása. Hlavní hrdina je také postaven před etická dilemata, když přemýšlí, zda má lhát, či říkat pravdu o svém stavu, zda má odpouštět, nebo nenávidět ty, kteří mu ublížili. Je zde představeno to, jak lidé soudí podle vzhledu a ve svých soudech jsou často velice povrchní a zaujatí.

Nervy, tak se jmenuje komiksová kniha od americké autorky Reiny Telgemeier, která vyšla v českém překladu Michaly Markové v roce 2020 v nakladatelství Paseka. Autorka v zábavné formě zpracovává nástrahy dospívání a souboj s různými strachy, úzkostmi a fóbiemi, které jsou s ním spojené. S nadhledem ukazuje, že mnohdy nezbyvá nic jiného, než se vlastnímu strachu postavit tváří v tvář. Přitom vychází z vlastní zkušenosti. Komiksem provází puberťačka Raina. Puberta jí sotva začala, ale spolu s ní se objevila i úzkost, bolesti břicha, zažívací problémy, hypersenzitivita a další nepříjemné problémy. Může to souviset s pubertou? Je to něco, za co by se měla stydět? Čtenáři mají možnost nahlédnout do hlavy mladé dívky a sledovat, jak se z nevinné virózy postupně rozvíjí porucha příjmu potravy a úzkostné ataky. Přestože se Raina snaží se svými strachy bojovat, zjišťuje, že na něco prostě nestačí a s pomocí svých rodičů vyhledá odbornou pomoc. Do toho se navíc setkává s posměchem od spolužáků. Kniha ukazuje zejména mladým dívkám, že není ostuda se se svými problémy svěřit, že je normální se bát a že

⁵⁰ PALACIO, Raquel J. *(Ne)obyčejný kluk*. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-4035-0.

v ničem nejsou samy.⁵¹ Dalším dílem autorky, který stojí za zmínku, je komiks *Úsměv*. Zde nás autorka seznamuje s tím, co prožívá mladá Raina, když při úrazu přijde o přední zuby. Pro dospívající dívku, pro kterou je vzhled důležitý, je to hotová tragédie. Musí projít řadou dentistických ordinací, podstoupit řadu zákroků. Největší strach má ale, co tomu řeknou kluci a holky ve škole. V tomto díle kromě strachu ze zubařů čelí Raina výsměchu a bojuje se svými komplexy.⁵²

Knihy *Nervy* a *Úsměv* jsou osobními příběhy autorky, která se v nich se čtenáři otevřeně dělí o své zkušenosti s úzkostmi. Pro autorku mohlo jít o formu terapie, pomocí které zpracovala svá traumata. Může tak být inspirací pro čtenáře, kteří se potýkají s podobnými problémy. Tyto komiksové knihy jsou určeny více dívčím čtenářkám. V období puberty se musí smířit s novou podobou svého těla, kterou ne vždy přijímají zcela bez problémů. Autorka jim ukazuje, že v tom nejsou samy, že si podobnými pocity prochází i jiné dívky a že je důležité okamžitě řešit, pokud se objeví jen náznak nějaké psychické poruchy. V knize také lze najít otázku, co znamená být šťastný, jak najít rovnováhu mezi tím, co chceme, a tím, co nám přinesl život. Raina reflektuje, jak psychika, vnímání sama sebe ovlivňuje zdraví i vzhled. V knize jsou také kritizovány stereotypy a normy, které jsou spojené s ženskostí a s krásou. Oslavuje rozmanitost a individualitu každého jednotlivce.

Zmíněné knihy jsou jen malým zlomkem literatury s touto tematikou, které každý rok pro děti a mládež vychází. Existují i nakladatelství, jako například Cesta domů, která vydávají téměř jen knihy s tematikou smrti a strachu. Tyto knihy jsou často doplněny metodickými příručkami, které obsahují náměty a tipy, aby s nimi dětský čtenář pod vedením dospělého dokázal pracovat. Většina těchto materiálů a knih je však určena pro předškolní a mladší školní věk a pro práci jen s malým kolektivem dětí. Autorka práce se proto rozhodla vybrat knihy, které jsou vhodné pro žáky druhého stupně základních škol, a vytvořit k nim metodické listy, které umožní práci i s větším kolektivem, resp. s celou školní třídou.

⁵¹ TELGEMEIER, Raina. *Nervy*. Praha: Paseka, 2020. ISBN 978-80-7637-141-5.

⁵² TELGEMEIER, Raina. *Úsměv*. Praha: Paseka, 2015. ISBN 978-80-7432-631-8.

2 Praktická část

Autorka práce se zabývala problematikou strachu u dětí ve věku 11-15 let, které navštěvují druhý stupeň základních škol. Jejím hlavním cílem bylo ověřit, zda je oprávněná její hypotéza, že tito žáci čelí různým typům strachu, které mohou ovlivňovat jejich osobnostní a sociální vývoj, přičemž strach ze smrti patří mezi ty nejsilnější strachy.

2.1 Metodologie

Průzkum se uskutečnil v září 2023. Byli osloveni žáci tříd druhého stupně základních škol a žáci odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Cílem bylo zjistit, do jaké míry se žáci potýkají s pocity strachu a úzkosti a jaké místo na škále největších obav zaujímá strach ze smrti.

Do dotazníkového průzkumu se zapojilo 509 respondentů. Z nich však 28 nevyhovovalo podmínkám průzkumného vzorku, protože šlo o žáky středních škol ve věku 17-19 let a ve dvou případech respondenti uvedli věk 69 a 420 let. Jejich odpovědi tak musely být vyloučeny, aby nedošlo ke zkreslení výsledků průzkumu určeného přesně definované věkové skupině. Dotazník byl umístěn do internetového prostředí, výzkumný vzorek tak byl zvolen náhodně. Celkem se průzkumu zúčastnilo 481 žáků 2. stupně základní školy a odpovídajících ročníků gymnázií ve věkovém rozmezí 11 až 15 let z 80 škol napříč celou Českou republikou.

Prostřednictvím uzavřených otázek byli respondenti dotazováni na četnost a intenzitu prožívání pocitů strachu a úzkosti, zda se v rámci školního vzdělávání někdy učili o tom, jak lze zvládat strach či úzkost, a také, jestli se někdy setkali s knihou, která jim se zvládnutím těchto pocitů nějakým způsobem pomohla. V následných otevřených otázkách měli respondenti specifikovat, ve které hodině tato témata rozebírali a jak se jmenovala kniha, která jim se zvládnutím emocí pomohla. Hlavní částí dotazníků bylo hodnocení, čeho se žáci nejvíce obávají. K tomu byla využita matice odpovědí, ve které dotazovaní přiřazovali hodnoty 1 až 5 (1 = nebojím se, 5 = panický strach) k pojmům podle míry jejich strachu.⁵³

⁵³ DOJČANOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

2.1.1 Výsledky pilotního průzkumu

Po vyřazení nevyhovujících odpovědí byla získaná data celkem od 481 dotazovaných ve věku od 11 do 15 let, přičemž respondenti navštěvují buď druhý stupeň základních škol, či odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Většinu průzkumného vzorku tvořily dívky. Vzhledem k této skutečnosti mohlo dojít ke zkreslení výsledků. Studie Národního institutu duševního zdraví (2022) odhalila, že problémy s duševním zdravím více trápí dívky. Zatímco chlapci trpí úzkostmi z 48,3 %, u dívek se číslo vyšplhalo až na 76,6 %.⁵⁴ Výsledky dotazníkového šetření tedy mohou reflektovat větší zájem dívek o toto téma.

V otázkách zaměřujících se na konkrétní podněty a impulsy vyvolávající v žácích pocity strachu či úzkosti se odpovědi chlapců a dívek nelišily. Obdobné výsledky vycházely u chlapců a dívek i v otázkách týkající se četnosti prožívání těchto stavů. To ukazuje na to, že se problematika dotýká obou pohlaví a nikoli pouze dívek. Proto bylo i nadále pracováno s heterogenními školními skupinami žáků. Přesné rozdělení respondentů na základě pohlaví ukazuje Tabulka 1.⁵⁵

Tabulka 1: Pohlaví respondentů

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
muž	193	40,1 %
žena	273	56,8 %
nechci uvádět	15	3,1 %

Dále bylo zjišťováno, jak často pocity strachu a úzkosti žáky sužují. Rozložení odpovědí odhalilo, že většina respondentů prožívá tyto pocity několikrát týdně, viz Tabulka 2. Téma s žáky tedy silně rezonuje a je nutné s nimi v tomto směru více pracovat a věnovat této tematice zvýšenou pozornost.⁵⁶

⁵⁴ WINKLER, Petr. *Monitoring a posilování duševního zdraví dětí a adolescentů* [online]. Praha: Národní ústav duševního zdraví, 2023 [cit. 2023-10-30]. Dostupné z: <https://www.nudz.cz/vyzkum/vyzkumny-program-verejne-dusevni-zdravi/granty-a-projekty/monitoring-a-posilovani-dusevniho-zdravi-deti-a-adolescentu>

⁵⁵ DOJČÁNOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

⁵⁶ Tamtéž.

Tabulka 2: Četnost prožívání strachu a úzkostí

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
několikrát denně	108	22,5 %
jednou denně	54	11,2 %
několikrát týdně	96	20,0 %
jednou týdně	49	10,2 %
několikrát měsíčně	55	11,4 %
několikrát ročně	41	8,5 %
méně často než několikrát ročně	78	16,2 %

Další dotazování pak odhalilo, čeho se žáci druhého stupně nejvíce obávají. Odpovědi byly zaznamenávány do přehledné matice, ve které respondenti hodnotili míru strachu, kterou v nich daný podnět vyvolává. Mezi největší strachy dotazovaných patří strach ze smrti, z nepřijetí v kolektivu, strach ze samoty a osamění a strach z neúspěchu. Podrobné výsledky viz Tabulka 3.⁵⁷

⁵⁷ DOJČÁNOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

Tabulka 3: Podněty vyvolávající strach a úzkost

Podnět	1 – toho se vůbec nebojím	2 – nebojím se, ale není mi příjemné na to myslet	3 – bojím se, nechci na to ani myslet, mám špatný pocit	4 – hodně se bojím, nemůžu na to ani myslet	5 – mám z toho panický strach
hadi, pavouci, jiná zvířata	127 (26,4)	169 (35,1)	108 (22,5)	42 (8,7)	35 (7,3)
tma	179 (37,2)	156 (32,4)	94 (19,5)	31 (6,4)	21 (4,4)
výška	225 (46,8)	147 (30,6)	68 (14,1)	26 (5,4)	15 (3,1)
neúspěch (školní, sportovní atd.)	68 (14,1)	146 (30,4)	130 (27,0)	74 (15,4)	63 (13,1)
nepřijetí v kolektivu	94 (19,5)	124 (25,8)	110 (22,9)	97 (20,2)	56 (11,6)
smrt (vlastní, blízké osoby, mazlíčka atd.)	46 (9,6)	62 (12,9)	88 (18,3)	140 (29,1)	145 (30,1)
samota, osamění	100 (20,8)	142 (29,5)	114 (23,7)	77 (16,0)	48 (10,0)
nadpřirozeno (duchové, strašidla atd.)	184 (38,3)	158 (32,8)	83 (17,3)	36 (7,5)	20 (4,2)

V průzkumu bylo také zjišťováno, zda se o tematice strachu a úzkostí žáci učili v nějakém vyučovacím předmětu. Vzhledem k tomu, že ve škole tráví velké množství času a třída nabízí relativně bezpečný prostor pro sdílení, je právě školní třída ideálním místem, kde se lze tímto problémem zabývat. Pouze 16,3 % (78 responzí) dotazovaných uvedlo, že se ve škole zabývali zvládáním strachu a úzkostí. Nejčastěji se pak jednalo o hodiny občanské a rodinné výchovy (38,5 %), českého jazyka (14,1 %) a v rámci třídnických hodin (12,82 %). V odpovědích se ale také několikrát objevila matematika, informatika či přírodopis.

V poslední části dotazníkového šetření respondenti uváděli, jestli někdy četli knihu, která jim nějakým způsobem pomohla zvládat pocity strachu a úzkosti. Drtivá většina respondentů (88,4 %) uvedla, že žádnou takovou knihu nečetla. Zbylí byli dále dotazováni na název titulu. Výčet titulů zobrazuje Tabulka 4. Dvakrát se v odpovědích

objevila pouze kniha *Agnes*, kniha *Libor Podmol 2* a *Srdcerváči*, všechny ostatní tituly byly v odpovědích zastoupené vždy jen jednou.⁵⁸

Tabulka 4: Výčet titulů

Název titulu	Autor	Název titulu	Autor
Agnes	Kent, Hannah	Libor Podmol 2	Podmol, Libor
Anglické prázdniny	Mohn, Therese	Bud' cool jako kočka	Russell, Rachel Renée
Bible	Různí autoři	Metráček	Rudolf, Stanislav
Harry Potter	Rowling, Joanne K.	Milované princezně	Cabot, Meg
Darebák David	Simon, Francesca	Neboj, neboj!	Rezková, Milada
Deník malého poseroutky	Kinney, Jeff	(Ne)obyčejný kluk	Palacio, Raquel J.
Enola Holmes	Springer, Nancy	Ostwind	Henn, Kristina Magdalena
Hraničářův učeň	Flanagan, John	Robinsonka	Majerová, Marie
Fight Club	Palahniuk, Chuck	Srdcerváči	Oseman, Alice
Chatrč	Young, William Paul	Ten, kdo stojí v koutě	Chbosky, Stephen
Chlapec, krtek, liška, kůň	Marek, Jiří	Zmizení Edwina Lindy	Žák, David Jan

Dotazník odhalil několik zajímavých poznatků. Žákyně, která uvedla, že má panický strach ze smrti napsala do odpovědi knihu *Chatrč* (Young, William Paul), kde se hlavní hrdina snaží smířit se smrtí dcery pomocí víry v Boha. Dalším příkladem je chlapec, který se nejvíce obává samoty a smrti. Vybral si knihu *Zmizení Edwina Lindy* (Žák, David Jan), v níž malý kluk čelí ztrátě jednoho z rodičů. Žák obávající se nejvíce nepřijetí v kolektivu zvolil knihu *(Ne)obyčejný kluk* (Palacio, Raquel J.) o chlapci, který má deformovaný obličej a snaží se začlenit do třídního kolektivu.⁵⁹

Výše uvedené příklady ukazují, že si žáci vybírají knihy, které se týkají jejich obav. Evidentně mají potřebu ať už uvědomovanou, či nikoli, pracovat se svými strachy a překonávat je.

⁵⁸ DOJČÁNOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

⁵⁹ DOJČÁNOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

2.2 Příprava hodin literatury

Na základě výsledků dotazníkového šetření byly sestaveny návrhy metodických listů, které představují možnosti, jak pracovat s literaturou pro děti a mládež, která zpracovává tematiku smrti, strachu a úzkosti, v hodinách literární výchovy na 2. stupni základních škol.

Nejprve bylo nutné zvolit vhodná literární díla, která by vyhovovala několika požadavkům. Tituly byly vybírány tak, aby byly žákům tematicky blízké, čtenářsky atraktivní a aby umožňovaly žákům identifikaci s hlavním hrdinou. Současně by mělo jít o kvalitně zpracovaný příběh vhodný pro zvolenou věkovou kategorii. Na základě těchto požadavků byla vytvořena tabulka (Tabulka 5) s vybranými díly, která nějakým způsobem zpracovávají tematiku strachu, úzkosti či smrti.⁶⁰

⁶⁰ DOJČÁNOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

Tabulka 5: Vybraná díla (cit. Dojčánová, 2022 In Usta ad Albim Bohemica)⁶¹

Téma	Knihy	Autor	Anotace
Vyloučení z kolektivu	(Ne)obyčejný kluk	Palacio, Raquel J.	August se narodil se zdeformovaným obličejem. Zrovna nastoupil do školy, kde se potýká s nejednou složitou situací. ⁶²
	Balada o zlomeném nosu	Svingen, Arne	Bart žije jen s maminkou a nemají moc peněz. Jako by už to samo o sobě nepřinášelo dost problémů, jeho největším koníčkem a zároveň největší ostudou je operní zpěv, se kterým má vystoupit ve škole. ⁶³
	Klub podivných dětí	Soukupová, Petra	O náhodném setkání čtyř dětí, které se něčím odlišují od svých vrstevníků – vzhled, tělesný handicap, neobvyklý koníček atd. Společně utečou z domova a zažijí neuvěřitelné dobrodružství. ⁶⁴
Smrt	Ledový zámek	Vesaas, Tarjei	Příběh dvou kamarádek Siss a Unn. Unn jednoho dne zmizí, je nalezena mrtvá, Siss se snaží překonat smutek a nalézt cestu zpět k ostatním dětem. ⁶⁵
	Dívka s pomeranči	Gaarder, Jostein	Georg po smrti otce nachází dopis, který mu tatínek zanechal. Vypráví mu v něm příběh o dívce s pomeranči, kterou kdysi potkal. Georg pomocí dopisů poznává víc svou rodinu a vyrovnává se smrtí rodiče. ⁶⁶
	Ten, kdo stojí v koutě	Chbosky, Stephen	Charlie po smrti svého kamaráda začne psát dopisy, ve kterých popisuje každodenní dění a bojuje se svými pocity. ⁶⁷

⁶¹ DOJČÁNOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

⁶² PALACIO, Raquel J. *(Ne)obyčejný kluk*. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-4035-0.

⁶³ SVINGEN, Arne. *Balada o zlomeném nosu*. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03429-4.

⁶⁴ SOUKUPOVÁ, Petra. *Klub divných dětí*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-275-0182-3.

⁶⁵ VESAAS, Tarjei. *Ledový zámek*. Praha: Cesta domů, 2021. ISBN 978-80-88126-88-1.

⁶⁶ GAARDER, Jostein. *Dívka s pomeranči*. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-03051-7.

⁶⁷ CHBOSKY, Stephen. *Ten, kdo stojí v koutě*. Praha: Brio, 2012. ISBN 978-80-7391-613-8.

Materiály byly sestaveny podle modelu výuky etické výchovy Ladislava Lencze, který přizpůsobil model výchovy k prosociálnosti od Roberta Roche Olivara slovenskému školství.⁶⁸ Koncept hodin etické výchovy je vytvořen tak, aby bezpečně a citlivě komunikoval těžká témata a umožňoval tak žákům pracovat na rozvoji vlastní osobnosti. Tento model pro potřeby kurikula rozšířila Marie Nováková o závěrečnou hodnotovou reflexi výuky.⁶⁹

2.2.1 Struktura hodiny literární výchovy modifikovaná podle modelu Ladislava Lencze

Strukturu hodin literární výchovy byla přebraná z modelu hodiny etické výchovy Ladislava Lencze. Etická výchova je zaměřená na prožitkové učení. Snaží se v žácích vyvolat emoce a silný prožitek. Na základě toho žáci získávají nové zkušenosti, díky kterým mají možnost vytvořit si vlastní názory a strategie.⁷⁰ Samotné vyučování má pak pevně dané tři fáze, které na sebe navazují, proto by měly probíhat v daném pořadí. Logicky jsou poskládané tak, aby žáky na začátku hodiny namotivovaly, připravily na probírané téma, následně mají prostor rozvíjet své dovednosti skrz zážitek v hodině a nakonec přenášejí zkušenost do reálného života. Po každé fázi pak následuje reflexe, při které mají žáci i učitel možnost zhodnotit dosavadní průběh hodiny.⁷¹

První fází hodiny je tzv. senzibilizace, kognitivní senzibilizace nebo také zcitlivění. Jejím cílem je žáka připravit na probírané téma, naladit jej na něj. Vyučující se snaží, aby žáci sami došli k tomu, jaké téma se bude v rámci výuky probírat. V etické výchově se v této fázi často vede rozhovor, vypráví příběh, nebo se používá nějaký audiovizuální materiál.⁷² V hodině literární výchovy se zde nabízí ukázat žákům ilustraci ze čtené knihy, přečíst jim krátký příběh či báseň, která s tématem knihy nějakým způsobem souvisí, pustit video nebo například diskutovat nad možnými významy názvu knihy, pokud není zcela jednoznačný.

⁶⁸ LENCZ, Ladislav, KRIŽOVÁ, Olga. *Etická výchova: metodický materiál 1*. Praha, Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8.

⁶⁹ MŠMT ČR. 2010a. *Charakteristika doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova*. [online], [cit. 2023-11-26]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/charakteristika-doplnujiciho-vzdelavaciho-oboru-eticka>

⁷⁰ VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-257-7.

⁷¹ LENCZ, Ladislav, KRIŽOVÁ, Olga. *Etická výchova: metodický materiál 1*. Praha, Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8.

⁷² Tamtéž.

Následuje nácvik ve třídě, realizace vhodných aktivit v rámci třídy. Jde o hlavní jádro hodiny. Vyučující by zde měl působit pouze jako organizátor a jakýsi navigátor, který bude aktivitu žáků pouze monitorovat a usměrňovat. Mezi nejčastěji používané metody zde patří dramatizace, diskuse, simulace či didaktická hra.⁷³ V hodině českého jazyka žáci pracují s literárním textem, ke kterému vyučující připojuje různé otázky a úkoly, například předvídání dalšího děje, výtvarné zpracování textu nebo dramatizaci části knihy. Pokud se ve čteném příběhu objeví problémová pasáž, nabízí se žákům nechat vymýšlet různá řešení a jejich důsledky. Možné je také využít metody kritického myšlení jako jsou Vennovy diagramy, kam žáci zaznamenávají shodné a rozdílné znaky jich a knižního hrdiny. Pomocí nich pak mohou porovnat, jakým způsobem na situaci reagoval knižní hrdina, jak by se čtenářovo řešení situace lišilo, případně se identifikovat s hrdinou pomocí společných znaků a inspirovat se jeho chováním.⁷⁴

Poslední částí hodiny je transfer do života, reálná zkušenost. Dle Lenzce (2000) by si žáci měli každou nacvičenou dovednost, zkušenost, kterou zažijí v rámci bezpečného kruhu třídy, přenést do reálného života. Tato fáze slouží k tomu, aby si žák uvědomoval své chování, pocity a možnosti a dokázal je přenést i mimo školu. Možností je zde opět celá řada. Žák si může psát deník o svém chování a pocitech, může pozorovat své okolí a pozorování zaznamenávat nebo například vést rozhovor s lidmi ze svého okolí a zjišťovat, jak se na danou problematiku dívají oni.⁷⁵ V literární výchově je v této fázi možné zadat žákům četbu zvolené knihy, tvorbu vlastního textu nebo rozhovor s někým mimo školní prostředí.

V rámci hodnocení, reflexe, která následuje za každou fází hodiny, se aktivně zapojuje už i vyučující, který komentuje dosavadní dění a povzbuzuje žáky k vlastnímu hodnocení. Zde je prostor pro to, aby se vyjádřil každý jedinec, proto je nutné nechat si na to dostatek času.⁷⁶ Po přečtení literárního textu lze žáky nechat o textu diskutovat ve skupinách, navzájem si sdělovat názory a dále se doptávat jednotlivců. Otázky k diskusi nad textem mohou znít například: V čem se podobáte knižnímu hrdinovi? Pokud byste si

⁷³ LENCZ, Ladislav, KRÍŽOVÁ, Olga. *Etická výchova: metodický materiál 1*. Praha, Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8.

⁷⁴ DOJČÁNOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

⁷⁵ LENCZ, Ladislav, KRÍŽOVÁ, Olga. *Etická výchova: metodický materiál 1*. Praha, Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8.

⁷⁶ Tamtéž.

mohli vybrat, kým ze čtené knihy byste chtěli být? Kdybyste mohli na příběhu něco změnit, co by to bylo? Zažili jste někdy něco podobného jako postavy v knize? Jak by příběh mohl pokračovat dál? Co by se muselo stát, aby byl výsledek situace v textu jiný?⁷⁷

V hodině je také dobré žákům sdělit, že žádná jejich odpověď, jejich názor, emoce, kterou v nich aktivita vyvolá, není špatně. Vyučující se tak vyhne tomu, že by se žáci báli zapojit. Také by třída neměla být do aktivit nucena. Probíraná témata mnohdy nejsou jednoduchá, v každém žákovi mohou rezonovat jinak, proto pokud jim aktivita zcela nesedne, nebo pro ně bude příliš choulostivá, je možné jim nabídnou roli pozorovatele, do aktivity se plně zapojí, až se na to budou cítit.⁷⁸

2.3 Realizace hodiny literární výchovy na téma strach

Metodiky byly testované za ZŠ Holubova, Holice. Škola byla zvolena, protože jde o typickou maloměstskou základní školu, kde se žáci do tříd nerozdělují podle schopností, ale v jedné třídě jsou různě nadaní žáci pocházející z odlišných socio-ekonomických podmínek. Záměrně byla nejprve testována metodika na téma strach, teprve poté proběhla hodina zabývající se tematikou smrti. Bylo tak rozhodnuto zejména kvůli tomu, že vyučující (autorka práce) se s žáky neznala, nevěděla, z jakého rodinného zázemí přichází ani jaké jsou ve třídě vztahy. Žáci si k vyučující museli nejprve vybudovat důvěru.

Dílo, které bylo zvoleno do hodiny literární výchovy na téma strach, byla kniha *(Ne)obyčejný kluk* od autorky Raquel J. Palacio. Toto dílo bylo vybráno, protože je stylem psaní, slovní zásobou i tematicky blízké žákům druhého stupně základních školo. V roce 2017 se kniha dočkala i filmového zpracování, které je většině žáků známé, proto nebylo třeba číst knihu celou ani ji nijak zdlouhavě představovat. Sestavená metodika se dotýká témat jako je sebezpřijetí, zdravé sebevědomí a také strach z nepřijetí v kolektivu, který dle výsledků dotazníkového šetření trápí velké množství žáků v příslušné věkové kategorii.

⁷⁷ DOJČANOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

⁷⁸ LENCZ, Ladislav, KRIŽOVÁ, Olga. *Etická výchova: metodický materiál 1*. Praha, Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8.

2.3.1 Struktura a průběh hodiny

Ve struktuře a průběhu hodiny autorka práce záměrně neuvádí dobu, která je potřeba k plnění jednotlivých fází hodiny. Záleží na konkrétní skupině žáků, na kolik se u které části zdrží a také na samotné časové dotaci hodin. Autorka práce měla možnost tuto metodiku použít v časové dotaci 45 minut, hodinu a půl a také v tříhodinovém výukovém bloku.

V první fázi, kterou je senzibilizace, je žákům promítnuta fotka chlapce, který byl předlohou pro postavu Augusta Pullmana, hlavního hrdiny knihy. Chlapec se jmenuje Nathaniel Newman. Více informací zatím žáci nemají. Žákům je ponechán dostatek času, aby si všichni fotku dostatečně prohlédli. Následně je jim postupně pokládána série otázek: Jaký si myslíte, že Nathaniel je? Jak vypadá jeho běžný den? Má nějaké koníčky, případně jaké? Jací jsou jeho kamarádi? Důležité je, nechat žáky každou jejich odpověď zdůvodnit, proč si to myslí, z čeho tak usuzují. Pokud by třída nechtěla odpovídat, nebyla by příliš komunikativní, je možné nechat o těchto otázkách diskutovat dvojice a teprve následně sdílet odpovědi v celé třídě. V rámci hodnotové reflexe necháme žáky porovnat, zda se všichni v odpovědích shodli. Pokud se odpovědi neshodují, můžou diskutovat o tom, proč tomu tak je. Následně je žákům položena otázka, zda se i oni sami někdy dostali do situace, kdy jim někdo připsal nějaké vlastnosti, charakteristiky a tak podobně jen na základě fotografie či prvního dojmu. Poté jim vyučující (autorka práce) Nathaniela představí. Nathaniel je třináctiletý chlapec, který se narodil s genetickou vadou, tzv. Treacher-Collins syndromem, kvůli kterému musel podstoupit řadu operací a má zdeformovaný obličej. Pominou-li ale Nathanielův vzhled, je to zcela obyčejný kluk, který má rád Star Wars, poslouchá rockovou a metalovou muziku, rád si hraje se svým psem a se sourozenci si čas od času leze na nervy. Poté žáci již jen zhodnotí, jestli se ve svých odhadech trefili, či nikoli. Ve chvíli, kdy už nechce nikdo žádnou další myšlenku sdílet, přechází hodina do další fáze.⁷⁹

Při nácviku ve třídě žáci přechází od reálné postavy Nathaniela k jeho knižnímu ztvárnění, kterým je August Pullman. V této fázi se žáci dostávají k samotnému čtení díla. Za tímto účelem byla zvolena ukázka z části knihy, kdy se ve škole, kam August nastoupil, koná Halloween a všichni žáci přijdou v kostýmech. August se ráno na poslední

⁷⁹ DOJČÁNOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

chvíli rozhodne pro jiný kostým, než o kterém řekl svým spolužákům. Protože má masku zakrývající celý obličej, spolužáci ho nepoznávají. To se Augustovi zpočátku líbí, nikdo nezírá na jeho deformovanou tvář, nikdo na něj neukazuje prstem, konečně zapadá. Pak si ale vyslechne rozhovor svých spolužáků, kteří nevědí, že vedle nich stojí právě August, ve kterém o Augustovi mluví jako o zrůdě, o někom, s kým se musí kamarádit jen proto, že jim to řekl ředitel školy a že by se raději zabili než vypadat jako on:

„Když jsem ráno procházel školními chodbami ke skříňkám, měl jsem nádherný pocit. Všechno bylo jiné. Já jsem byl jiný. Většinou jsem chodil se svěšenou hlavou a snažil se, aby mě nikdo neviděl, ale dneska jsem měl hlavu vztyčenou vzhůru a rozhlížel se kolem sebe. Chtěl jsem, aby mě všichni viděli. Jeden kluk měl na sobě úplně stejný kostým jako já, a když jsme se na schodech mijeli, nabídl mi ruku k plácnutí. Netušil jsem, kdo to je, a on na tom byl stejně. Napadlo mě, jestli by se zachoval stejně, kdyby věděl, kdo je pod maskou.

Už jsem si začínal myslet, že tohle bude můj nejnádhernější den v životě, ale pak jsem dorazil do třídy. Nejdřív jsem zahlédl někoho v kostýmu Dartha Sidiouse. Přes obličej měl velice realistickou gumovou masku a pak černý plášť s velkou černou kapucí. Okamžitě jsem věděl, že je to Julian. Na poslední chvíli se musel rozhodnout pro nový kostým. Asi když se dozvěděl, že já chci přijít jako Boba Fett. Povídal si se dvěma mumii. Dám hlavu za to, že je to Miles a Henry. Upřeně sledovali dveře a na někoho dozajista čekali. Krvavá lebka to nebyla, čekali, až se objeví Bobba Fett.

Chtěl jsem se posadit na své obvyklé místo, ale zničehonic jsem se rozhodl jít dál, blíž k nim, abych slyšel, co si povídají. Nevím, co mě to napadlo.

Jedna mumie právě říkala: „To je ale podoba! Vypadá přesně takhle.“

„Zvláště tady...“ dodal Julian a prstem přejížděl své masce po tvářích a kolem očí.

„Mně zase připomíná svraštělé hlavy mumii,“ řekla druhá mumie. „Viděli jste to někdy?“

„Vypadá jako skřet.“ „Přesně!“

„Kdybych tak vypadal,“ řekl posměšně Julian, „přísahám, že bych nesundal z hlavy kapuci ani na vteřinu.“

„Já jsem o tom hodně přemýšlel,“ řekla druhá mumie vážně, „a asi... kdybych vypadal jako on, radši bych se zabil.“

„To bys neudělal,“ nevěřil mu Darth Sidious.

„Udělal,“ trvala na svém mumie. „Nedokážu si představit, že bych se na s takovou vizáží musel na sebe každý den dívat do zrcadla. Fuj! Hrůza! A všichni by mě pořád očumovali!“

„Tak proč se s ním kamarádíš?“ zeptal se Darth Sidious.

„Já nevím,“ odpověděla mumie. „Říďa mě na začátku roku poprosil, abych se s ním kamarádil. A asi musel říct všem učitelům, že nás mají posadit vedle sebe.“ Pak mumie pokrčila rameny. Ten pohyb mi byl najednou povědomý a konečně jsem poznal i ten hlas. V tu chvíli jsem si přál být na hony daleko. Ale nehnul jsem se z místa a poslouchal, co ještě Jack Will řekne. „Pořád se na mě lepí. Co mám podle tebe dělat?“ „Vykašli se na něj,“ poradil mu Julian.⁸⁰

Žáci dostanou dostatek času, aby každý stihl text dočíst. Ideálně necháme někoho z žáků přeříkat, co se v textu odehrálo, ostatní doplňují, aby měl vyučující jistotu, že všichni vědí, o čem zrovna četli. Poté jsou žáci rozděleni do dvojic. Mohou to být libovolné dvojice, nebo může vyučující žáky rozdělit podle nějakého klíče, záleží na dynamice skupiny, se kterou se pracuje. V utvořených dvojicích mají žáci za úkol vymyslet co největší množství možností, jak se v takové situaci může August zachovat. Stojí v kostýmu vedle skupiny chlapců, kteří ho pomlouvají a posmívají se mu, mezi nimi je i jeho domnělý nejlepší kamarád. Jak bude reagovat? Jaké má možnosti? Svá řešení pak postupně dvojice sdílí se třídou. Odpovědi se zapisují tak, aby je měli všichni žáci neustále na očích. Buď je zapisují samotní žáci, nebo vyučující, v takovém případě ale hrozí, že odpovědi přeformuluje a jejich vyznění už nebude zcela shodné s žakovským řešením. V tabulce dál kromě kolonek na řešení jsou další dva sloupce na pozitivní a negativní důsledky Augustova jednání, viz. Tabulka 6.

Tabulka 6: Reakce a její důsledky

Reakce	+ důsledek	- důsledek

⁸⁰ PALACIO, Raquel J. *(Ne)obyčejný kluk*. Praha: Knižní klub, 2013. s. 81-82. ISBN 978-80-242-4035-0.

Ve chvíli, kdy je část tabulky s reakcemi zaplněná a nikdo již nemá žádný další nápad na to, jak by situace mohla dále probíhat, zahájí vyučující diskusi. Žáci společně vymýšlí, jaké důsledky bude mít Augustovo chování v každém případě, který vymysleli. Zamýšlí se nad pozitivy i negativy takového jednání. Žáci svá řešení opět doplňují do tabulky. Vyučující následně zahajuje hlasování, které z řešení je podle žáků nejpravděpodobnější, jak odhadují, že se August v knize zachová. Hlasování může proběhnout hromadně, například zvedáním rukou, dopisování bodů k odpovědím do tabulky, nebo může být hlasování tajné, kdy žáci odevzdávají lístečky se svým tipem. Opět záleží na vyučujícím a na třídě, jaká možnost pro ně bude nejschůdnější. Aby žáci nezůstali bez odpovědi, jak vše v knize dopadlo, necháme je dočíst zbytek textu:

„Dál jsem neposlouchal. Vyšel jsem ze třídy, aniž by někdo věděl, že jsem tam vůbec kdy byl. Tváře mi pod maskou hořely a celý jsem se zpotil. Rozbrečel jsem se. Nedokázal jsem zadržet slzy, tekly mi z očí proudem, takže jsem skoro neviděl, ale nemohl jsem si je kvůli masce setřít. Toužil jsem se někam schovat, někam zalézt. Hledal jsem nějakou díru, malou černou díru, která by mě do sebe vcucla a já bych navždy zmizel z povrchu zemského.

Krysa. Zrůda. Obluda. Freddy Krueger. E. T. – mimozemšťan. Skřet. Příšera. Mutant. S většinou svých přezdívek jsem obeznámený. Hrál jsem si už na tolika dětských hřištích, že dětskou krutost dobře znám. Vím to! Dobře tohle všechno vím a neměl bych se tím nechat zaskočit!

Nakonec jsem zalezl na záchody ve druhém patře. Nikdo tam nebyl, protože první hodina už začala a všichni byli ve třídách. Zamkl jsem se a strhl jsem si masku. Nevím, jak dlouho jsem tam brečel. Pak jsem šel za zdravotní sestrou a řekl jí, že mě bolí břicho. Nelhal jsem, cítil jsem se, jako by mě někdo nakopl rovnou do žaludku. Zdravotní sestra Molly zavolala mámě a uložila mě zatím na gauč vedle svého stolu. Za čtvrt hodiny se máma objevila ve dveřích.

[...] Do školy jsem nešel ani druhý den, a protože to byl pátek, měl jsem celý víkend na to, abych si všechno promyslel. Do školy mě totiž už nikdo nedostane!⁸¹

Po dočtení textu nechá vyučující žáky říct, zda předpověděli dění v příběhu, tak jak se odehrálo v knize, či se jejich odpověď lišila. Vyučující pak postupně přejde

⁸¹ PALACIO, Raquel J. *(Ne)obyčejný kluk*. Praha: Knižní klub, 2013. s. 83-84. ISBN 978-80-242-4035-0.

k hodnotové reflexi. Ptá se žáků na jejich zkušenosti: Ocitli jste se někdy v nějaké podobné situaci jako August? Jak jste reagovali? Jak jste se přitom cítili, nebo jak si myslíte, že byste se cítili? Co vedlo Augustovy spolužáky k takovým výrokům? Co všechno může ovlivnit to, jak se v nějaké nepříjemné situaci zachováte? Vyučující otázky pokládá postupně, případně je zapisuje na tabuli, aby žáci měli neustále přehled o dění ve třídě.⁸²

Poslední fází vyučovací jednotky je transfer do života. Žáci mají za úkol zeptat se svých rodičů, prarodičů, známých a kamarádů na to, jestli se někdy účastnili podobné situace, buď v roli Augusta, jeho spolužáků, či náhodných svědků, a zapsat, jak se v takové situaci cítili, jak se zachovali. Následně zkusí napsat dopis nějakému takovému Augustovi. Nemusí to být knižní August, ale jakýkoli jiný August, který nezapadá do třídního kolektivu z různých důvodů. Mohl být ve třídě nový, mohl nosit neznačkové oblečení, mohl mít neobvyklý koníček, cokoli, čím se odlišoval. V dopise žáci zkusí Augusta povzbudit, zlepšit mu den, zvednout mu sebevědomí. Hodnotová reflexe v tomto případě probíhá až v následující hodině. Vyučující se dotazuje žáků na to, jestli si vyslechli od svých blízkých nějaké zajímavé příběhy, jestli je něco překvapilo, jaké emoce se v odpovědích objevovaly nejčastěji. Vyučující se ptá také na dopisy, které žáci tvořily. Bylo pro ně lehké takový dopis napsat? Myslí si, že by jejich Augustovi nějaký takový dopis mohl pomoci? Byli by oni sami rádi, kdyby jim někdo řekl nebo napsal něco podobného? Na závěr vyučující vybídne žáky k tomu, aby každý řekl alespoň jednu větu o tom, co si z výuky odnáší, co si zapamatoval, co nového se naučil. Tím je hodina uzavřena.⁸³

2.3.2 Reflexe

Učitel by měl svým žákům dávat v hodině dostatečný prostor pro to, aby měli možnost projevit své pocity, názory, aktuální prožitky, ale také obavy a pochybnosti, které je zrovna trápí. Měl by je vést k tomu, aby si dokázali vzájemně naslouchat, aby ve třídě vládla příjemná, přátelská a bezpečná atmosféra. Ukázat žákům, že jejich pocity jsou velice důležité, že se za ně nemusí stydět, obavy jsou zcela přirozené. Učit je své pocity

⁸² DOJČANOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

⁸³ Tamtéž.

pojmenovávat a uvědomovat si je, protože jen tehdy budou schopní s nimi dále pracovat, překonávat je.⁸⁴

Tato metodika byla testována v sedmých a osmých ročnících základních škol. V hodinách byl zprvu problém hlavně v komunikaci. Žáci si nebyli jistí tím, jestli mohou vyjádřit své postoje a názory, obávali se, že by mohl přijít trest, pokud by odpověděli v rozporu s názory vyučující či svých spolužáků. Bylo nutné jim neustále opakovat, že ať řeknou cokoli, nic nebude chybné, nic se nebude hodnotit a vše, co řeknou, zůstane uvnitř třídy. Po překonání prvotních rozpaků již žáci neměli s komunikací problém. V závěrečné hodnotové reflexi žáci výuku hodnotili pozitivně. Často jako důvod pozitivního hodnocení uváděli, že neměli pocit, že by se učili a hodiny jim velice rychle utekly. Na otázku, co si z hodiny odnáší a co se naučili, ale odpovídali v souladu s cílem vyučující. Zde je uveden jen příklad několika odpovědí tak, jak je žáci sami formulovali: „*Už vím, jaký je rozdíl mezi tím někoho tolerovat a někoho respektovat. Nemám soudit lidi podle vzhledu, nejprve je musím poznat. To, že s někým nekamarádím, neznamená, že na něj musím být zlý.*“⁸⁵

Vyučující se poté naskytl možnost otestovat metodiku v Dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové. Skupina dětí v diagnostickém ústavu věkově odpovídala žákům osmých tříd. Bylo proto zajímavé porovnávat jejich odpovědi s odpověďmi žáků klasické základní školy. Zatímco mezi řešeními Augustovy nepříjemné situace se u žáků základních škol vždy objevila možnost říct o problému někomu dospělému (vyučující, řediteli, rodiči) vždy hned mezi prvními třemi řešeními, u skupiny dětí v diagnostickém ústavu tato odpověď zazněla až poté, co se na ni vyučující začala návodnými otázkami dotazovat. Naopak odpověď, která na základní škole zazněla až mezi posledními a to, že by se chlapcům měl August postavit a vyřídit si to s nimi sám, se v ústavu objevila hned na prvním místě. Zde je krásně vidět, že způsoby, jakými žáci v různých situacích reagují, je ovlivněné jejich dřívějšími zkušenostmi, a že ve chvíli, kdy je důvěra mezi nimi a jejich pedagogy, vychovateli, porušená, jen velice těžko se znovu buduje.

⁸⁴ DOJČANOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

⁸⁵ Tamtéž. s. 150.

Každý z žáků přemýšlel o textu v takové rovině, která pro něj byla nejschůdnější a která s ním zrovna nejvíce rezonovala. Proto si také každý z hodiny odnesl jiný závěr, což je v pořádku. Z mohutné diskuse, která se na konci každé odučené hodiny rozmohla, bylo patrné, že téma sebezpřijetí, sebevědomí a strach z nepřijetí je něco, co žáci druhého stupně řeší a co je zajímavé. Obdobnou zkušenost jako August má velké množství dětí, ať už v příběhu stojí na kterékoli straně, proto je nutné tomuto tématu dát v rámci hodin více prostoru a věnovat se mu.⁸⁶

2.4 Realizace hodiny literární výchovy na téma smrt

Výběr titulu ke zpracování v rámci metodiky do hodiny literární výchovy na druhý stupeň základní školy byl velice obtížný. Smrt se v knihách pro děti a mládež objevuje velice často a v různých podobách. Vzhledem k velkému množství titulů určených pro děti a mládež, které každý rok vycházejí, bylo rozhodnuto, že se bude volit mezi knihami, které vyšly po roce 2010. Tyto knihy zachycují současnou podobu světa, dětský čtenář jim tak lépe porozumí, dokáže se snáze vžít do situace a kniha je tak pro něj atraktivnější. Další kritérium výběru, které se objevilo během pročitání různých knih, bylo, že smrt v příběhu nesmí být příliš zlehčována, zesměšňována a až bizarně parodována. Z toho důvodu byla ihned vyřazena například kniha *Moje sestra žije na krbové římse* od autorky Annabel Pitcher:

„Moje sestra Rose žije na krbové římse. Teda částečně. Tři prsty, pravý loket a česku má pohřbené na hřbitově v Londýně. Když policie našla deset částí jejího těla, máma s tátou se strašně pohádali. [...] Každý má pět kousků. Máma ty svoje uložila do zdobené bílé rakvičky po úhledným bílým náhrobkem, kde stojí Můj andílek. Táta klíční kost, dvě žebra, kousek lebky a prst spálil a popel dal do zlaté urny.“⁸⁷

Výběr knihy pak také ovlivnily emoce, které některé příběhy vyvolávaly. Například u knihy *Volání netvora* (2017) měla autorka práce obavy, že by pro žáky osmých tříd byla příliš emocionálně náročná a nevhodná ke společnému čtení, přestože jde o velice kvalitně zpracovaný příběh. Tyto knihy pak byly doporučovány žákům, které

⁸⁶ DOJČÁNOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022 [cit. 2023-12-30]. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

⁸⁷ PITCHER, Annabel. *Moje sestra žije na krbové římse*. Praha: Slovart (#booklab), 2017. s. 7-8. ISBN 978-80-7529-395-4.

tematika smrti zaujala, k další četbě. Nakonec byla zvolena kniha *Mávnutí černými křídly* od Stefanie Höfler.

2.4.1 Struktura a průběh hodiny

Jak bylo řečeno již výše, kniha o smrti, která byla zvolena k testování metodiky byla *Mávnutí černými křídly* od Stefanie Höfler. V první fázi hodiny, kterou je senzibilizace, žákům vyučující o knize nic nesděluje, neprozrazuje jim ani to, jaké téma budou v hodině řešit. Hodina začne tím, že vyučující žákům přečte báseň z úvodu knihy od Rose Ausländerové. Po prvním přečtení napíše žákům na tabuli nebo na nějaké místo, kam všichni žáci dobře vidí, otázky k básni: Jak se báseň jmenuje? Co je hlavním motivem básně? Jak asi souvisí s knihou, kterou budeme číst? Následně přečte báseň znovu. Pokud to budou žáci vyžadovat, přečte vyučující báseň několikrát, může nabídnout i někomu z žáků, jestli ji nechce zarecitovat sám.

„Ještě jsi tu

Hod' strach

Za hlavu

Brzy

Vyprší tvůj čas

Brzy

Vyrostete nebe pod zemí

Upadnou tvoje sny

Do nicoty

Ještě voní hvozdík

Zpívá drozd

Ještě smíš milovat

Rozdávat slova

Ještě jsi tu

Bud' co jsi

*Dávej co máš*⁸⁸

Po dočtení vyučující postupně prochází otázky a nechává žáky představovat jejich odpovědi. Doptává se, podle čeho tak soudí, a nechává žáky odpovědi zdůvodňovat. Vyučující poté žákům prozrazuje, jakou knihu budou v hodině číst, čeho se týká. Zároveň v tento moment také stanovuje základní pravidla, která bude nutné v hodině dodržovat. Vzhledem k tomu, že se jedná o citlivé téma, vyučující umožňuje žákům odpovědi nesdílet, mohou si je pouze zapisovat do svých poznámek. Zároveň, pokud by někdo měl potřebu ze třídy odejít kvůli silným emocím, je domluvené s asistentkou, že spolu s ní může ze třídy odejít. V této hodině není žádná odpověď špatná, každý má možnost

⁸⁸ AUSLÄNDER, Rose. In HÖFLER, Stefanie. *Mávnutí černými křídly*. Praha: Cesta domů, 2023. ISBN 978-80-88126-97-3.

vyjádřit svobodně své názory, emoce a myšlenky, které se v souvislosti s textem objeví, bez toho, aniž by někdo jeho odpověď soudil. Toto pravidlo musí dodržet vyučující i třída. Poté, co všichni žáci pravidla odsouhlasí, přechází vyučující k první hodnotové reflexi. Protože zatím neproběhla žádná výrazná aktivita, vyučující nechává prostor žákům k tomu, aby vyjádřili své postoje k danému tématu, tzn. ptá se jich na jejich pocity z básně a z toho, co se zrovna chystají probírat a zároveň se zajímá, jestli má někdo z takové hodiny obavy a z jakého důvodu. Když dostane každý z žáků prostor, přechází hodina do druhé fáze.

Vyučující uvádí fázi nácviku tím, že žáky seznámí s hlavní postavou knihy. Tou je čtrnáctiletý Ben, který líčí události týden po smrti své maminky. V knize se také objevuje postava Káji, to je Benův mladší bratr, kterému se přezdívá Prcek. Sami žáci jistě v průběhu čtení poznají, že Prcek je svéhlavý a občas je s ním těžké pořízení. Více informací ke knize žáci nepotřebují. Vyučující tedy zahajuje tiché čtení. První úryvek pochází z úplného začátku knihy, uvádí žáky do příběhu:

„V neděli ráno 1. října v 7:02 jsem prvně a jedinkrát viděl v akci defibrilátor. S tím žlutým přístrojem k ožívování lidí, kterým jsou už pár let vybavená nákupní centra, se činili dva chlápci ze záchranky. A oživit se pokoušeli mámu. „Zpátky, Ted! Ne. Ještě jednou. Zpátky. Ted!“ slyšel jsem, zatímco jsem přihlížel, jak se dvojice maniků ve svítivě červených uniformách sklání nad mámou, protože z ní jsem viděl jenom temně rudou louži vlasů jako koberec a na něm jeden ten záchranář klečel. Máma ležela na zemi. Defibrilátor připomínal otevřenou bednu na nářadí s obrazovkou a na obrazovce svítila rovná modrá čára a malinko se chvěla. Do povelů těch dvou se ozývalo zapumpování, pak vždycky cvaknutí a plesknutí, těžko říct. A mezitím bylo strašidelné ticho. Povely, zapumpování, cvak, plesk, ticho. Povely, zapumpování, cvak, plesk, ticho.

To zaznělo přesně třikrát, než mě táta zaznamenal ve dveřích. Pak přešel ke mně a mlčky mě vzal za rameno. Ledovou rukou mě vyvedl do tmy chodby. Shlédl ke mně a neřekl ani slovo.

„Zpátky. Ted!“ zaslechl jsem ještě jednou úplně stejným tónem, jako kdyby se zasekla dlouhohrající deska, a potom, krátce předtím, než se táta vrátil do ložnice a nechal mě stát v chodbě, docela potichoučku: „To bude marný.“ [...]

[...] V den, kdy máma umřela, se říjen zalil sluncem. Když někdo umře v knížce nebo ve filmu, vždycky prší. Nebo se to stane v mlze nebo zataženou oblohou neprojde ani

paprsek. To se ke smrti hodí víc, podtrhne se tím tíživá chvíle. Ale já nechci, aby tenhle příběh působil tíživě. Dokonce sám nevím, jestli jeho vyprávění tíží mě. Ani jestli to vůbec příběh je, ale pokud ho jako příběh vnímat budete, pak by vám měl povědět, jak člověku je, když mu někdo najednou umře. Čím si prochází prvních pár dní, jak se s tím vyrovnává. Nebo spíš jak se s tím vyrovnat nedokáže.

Každopádně věřím, že nejdůležitější je vyprávět pravdivě, což platí i pro počasí. A pravda je taková, že když mi najednou a naprosto nečekaně umřela máma, svítilo sluníčko. Byl podzimní den, kdy se jablka na stromech červenají a voní tak sladce, že by se vám na ně sbíhaly sliny, i kdybyste je neradi. Já ten den samozřejmě žádnou jabloň nemíjel, nebo možná jo, ale ni jsem ji nevnímal. Protože v ten den nebylo nic jako dřív, všechno se změnilo. A potom taky.“⁸⁹

Vyučující opět nechává žákům dostatek času, aby i pomalejší čtenáři text v klidu dočetli. Následně se ptá, o čem četli a nechává žáky přeříkat, co se v textu událo. Když si je jistý, že všichni text přečetli a emočně zpracovali, pokládá vyučující otázky k textu: Ben v textu popisuje zvuky. Jak podle vás zní smrt? Jaký zvuk symbolizuje život? Proč si to myslíte? Chtěli byste se v tento moment Bena na něco zeptat? Žáci své odpovědi zapisují, nemusí je nahlas sdílet. Vyučující pokračuje s další aktivitou. Žákům ukazuje ilustraci z další části knihy. Žáci dostávají za úkol napsat, co se dál v příběhu podle ilustrace asi odehrálo.

⁸⁹ HÖFLER, Stefanie. *Mávnutí černými křídly*. Praha: Cesta domů, 2023. s. 7, 10-11. ISBN 978-80-88126-97-3.

Obrázek 1: *Mávnutí černými křídly*, s. 76



Z ilustrace je jasně patrné, co se v příběhu děje, proto tento úkol budou mít žáci pravděpodobně velice rychle hotový. U práce s ilustrací, ale žáci ještě chvíli zůstanou. Jejich dalším úkolem je zapřemýšlet, jaké obrázky mohli chlapci na rakev namalovat. Jaké k tomu použili barvy? Proč si myslí, že se rozhodli malovat právě takové motivy, proč zvolili dané barvy? Tentokrát žáci pouze nepíší, ale úkol zpracovávají výtvarně. K vypracování tohoto úkolu mají žáci k dispozici pastelky, fixy a další výtvarné potřeby v závislosti na možnostech třídy a vyučujícího.

Obrázek 1: HÖFLER, Stefanie. *Mávnutí černými křídly*. Praha: Cesta domů, 2023. s. 76. ISBN 978-80-88126-97-3.

Když mají žáci hotovo, probíhá ve třídě tichá galerie. Žáci nechají své kresby položené na lavici a v naprosté tichosti obejdou třídu, aby si prohlédli výtvořky ostatních spolužáků. U této aktivity je třeba, aby vyučující dohlížel na naprostý klid ve třídě, nikdo nesmí mluvit. Poté vyučující vybízí žáky k tomu, aby svou kresbu představili a vysvětlili, jaký má jejich kresba význam, proč volili barvy, které volili. Aby jim nezůstalo utajené, co se v knize skutečně událo, přečtou si žáci další ukázkou z knihy, kde Ben popisuje, jak se s Prckem vloupali na hřbitov k rakvi s jejich maminkou a pomalovali ji, aby se jejich mamince, která milovala barvy, líbila:

„Nikdy předtím jsem do těch starobylých prostor nevkročil, ale Prcek ani na okamžik nezaváhal. Vytáhl baterku, namířil ji na schody a pustil se po křivých, prochozených stupních dolů. Následoval jsem ho do krypty kostelíka. Čím hloub jsme se ocitali, tím víc to páchlo práchnivinou. Čpěla tu uplynulá století, tma a smrt. Udělalo se mi zle a pokusil jsem se dýchat jen povrchově.

Na stolku stála mámina světlá dřevěná rakev. Byla hladká a vypadala tak nově, cize a chladně. Chvilku jsme tam stáli, jako by se mělo něco stát. Snad jsme čekali, že se víko rakve odklopí a máma z ní vyskočí, nebo že se za námi dveře se skřípěním zavřou jako v hororu. Jenže se nic nedělo. Pak Prcek vytáhnul z kapsy nožik a ve mně hrklo, že chce otevřít i rakev. Ale on se místo toho pustil do otvírání plechovek. Vzal jsem mu pikslu a nůž z rukou, postupně jsem všechny barvy protřepal, otevřel je a postavil vedle sebe. Mámě by se výběr líbil: červená, zelená, žlutá, tyrkysová a oranžová. Prcek mi slavnostně podal štětec.

A pak jsme mámě rakev namalovali. Museli jsme se střídat, protože jeden vždycky držel baterku. Sám by to Prcek nedal. Nejdřív namaloval zubatou zelenou louku. Já vzal žlutou na lva. Prcek pokračoval červenými vlčími máky, já oranžovým měsícem, podobným dýni. Prcek přidal sluníčko a hvězdy a tyrkysovou botu.

Ani nevím, jak dlouho to trvalo. Malovali jsme soustředěně a bez řečí, dokud se rakev neproměnila v obraz a nezářila všemi barvami. Teprve na konci jsem si uvědomil, že u toho stojíme jen pár centimetrů od mámy. Třeba uvnitř rakve slyšela tahy štětcem na dřevě, když Prcek vpravo dole ukončil naše dílo zeleným deštníkem. Skoro jako by nás doprovázela skleněným cinkáním náramků, a nakonec si tichounce zanedávala, že v rakvi

nemůže pořádně roztáhnout ruce. Napadlo mě, co má asi na sobě, kdo jí to vlastně oblíknul a jestli nezapomněl na náramky.“⁹¹

Na text naváže vyučující hodnotovou reflexí, kdy zjišťuje, jestli se žáci ve svých předpovědích shodují s autorkou textu, jestli by něco, kdyby mohli do psaní knihy zasáhnout, napsali jinak, a jaký mají z této části knihy celkově pocit, jaké emoce to v nich vyvolává. Zjišťuje také, jestli mají žáci k textu nějaké další otázky, jestli by se chtěli Bena na něco zeptat. Zároveň zde dostávají žáci prostor se čemukoli vyjádřit.

Poslední fází hodiny je transfer do života. Vzhledem k citlivosti tématu měla vyučující připravené dva alternativní úkoly. První z nich je situovaný do školního prostředí, v bezpečném prostředí třídy, aby žáci tematiku smrti nemuseli dále řešit ve svém volném čase, ale aby zůstala jen v prostorách třídy. Tento úkol opět vycházel z úryvku z knihy:

„Inkové věří, že pocházejí z hvězd a po smrti se na křídlech kondora přes mléčnou dráhu ke hvězdám zase vrátí. Po tvářích se jí rozkoulely slzy a kapaly jí z brady na bundu. Třeba se slza může proměnit ve vločku, když v mrazu bleskově zkrystalizuje? A věděl jsi, že slimáci požírají mrtvoly kamarádů? Nic po nich nezůstane. Vůbec nic.“⁹²

Pomocí tohoto úryvku a navazujícího úkolu vyučující dostane žáky z emocionální a osobní roviny přemýšlení o textu do faktické, objektivní roviny. Vyučující zde rozvede s dětmi diskusi o tom, že v různých kulturách, u různých etnik, existují odlišné pohledy na to, co je to smrt, co po ní následuje a s tím se pojí také odlišné pohřební rituály. Žáci jsou poté rozděleni do skupin. Každá skupina má za úkol vyhledat, jaké představy o smrti a pohřební rituály mají kultury po celém světě, nebo jestli existují nějaké zajímavé způsoby pohřbívání i v živočišné říši. Skupinám je možné rozdělit různé části Země a světová náboženství, aby se nestalo, že budou dvě skupiny zpracovávat stejnou oblast. Zároveň by bylo dobré, aby jedna skupina zpracovala tradice spojené s pohřbem a loučením se se zemřelým v České republice. Svá zjištění poté skupiny představí celé třídě. V reflexi se vyučující ptá žáků, jak se jim ve skupinách pracovalo, jestli je něco překvapilo, jaký způsob přemýšlení o smrti a pohřební zvyky jim jsou nejsympatičtější.

⁹¹ HÖFLER, Stefanie. *Mávnutí černými křídly*. Praha: Cesta domů, 2023. s. 75, 10-11. ISBN 978-80-88126-97-3.

⁹² Tamtéž. s. 95.

Druhý alternativní úkol už vyžaduje, aby žáci téma smrti otevřeli i doma v rozhovoru s rodiči, s kamarády, prarodiči a dalšími známými. Jejich úkolem je zapsat si, jak si oni sami představují smrt a co si myslí, že přichází po ní. Poté si promluví se svými známými o tom, jak si oni představují smrt. Rozhovory si zapisují. Při dalším setkání v hodině literární výchovy poté žáci čtou představy, které je nejvíce zaujaly a porovnávají je se svou vlastní představou. V hodnocení se vyučující žáků ptá: Bylo pro vás jednoduché vést se svými blízkými rozhovor o smrti? Bylo snadné o něčem takovém vůbec přemýšlet? Stalo se vám, že se s vámi někdo odmítl na toto téma bavit? Ovlivnila některé z výpovědí vaši vlastní představu o smrti?

Na úplný závěr hodiny vyučující k úplnému uzavření tématu použila obrázkové karty Kouzelná cesta, lze ale použít jakékoli jiné obrázkové karty. Karty rozprostřela po lavicích a nechala žáky, aby si každý vzal kartu, která souvisí s jeho aktuální náladou a pocity. Žáci poté zdůvodňovali, co pro ně karta představuje, proč si ji zvolili. Pokud někdo zvolil kartu představující pro něj negativní emoci, doptávala se vyučující, co pro něj může v danou chvíli udělat, aby se emoce změnila, co k tomu potřebuje. Teprve ve chvíli, kdy si byla vyučující jistá, že jsou všichni žáci v emoční pohodě, ukončila hodinu.

2.4.2 Reflexe

Metodika práce s literaturou s motivy smrti zaměřená na rozvoj sociálních a emočních dovedností byla testována na Základní škole Holubově v Holicích, a to v osmých třídách. Záměrně byla zvolena stejná škola a shodné třídy jako na testování metodiky pracující se strachem z vyloučení z kolektivu, protože žáci vyučující testující metodiku již znali a věděli, co od ní mohou očekávat. Stejně tak vyučující už věděla, jaké potřeby má každý jeden žák jako individuum a s kým jednat citlivěji. Průběh hodin také předem konzultovala s třídními vyučujícími, které měly informace i o rodinném zázemí svých žáků, aby se nestalo, že se při testování vyučující dotkne nějakého aktuálně hodně bolavého místa.

Na probírání takto těžkého tématu je nutné, aby mezi žáky a vyučující byla důvěra a jasně stanovená pravidla. Vyučující si proto předem stanovila cíle hodiny, průběh činností a způsob hodnocení hodiny. Z reakcí žáků, kteří hodinu následně anonymně hodnotili, bylo patrné, že se vyučující povedlo vytvořit příjemnou atmosféru, ve které se žáci cítili komfortně a bezpečně. Přestože vyučující nabídla žákům možnost opustit na nějaký čas třídu, pokud se budou v hodině cítit nepříjemně nebo budou ve velkých

emocích, nikdo to v žádné třídě nevyužil. Na druhou stranu možnost nesdílet své odpovědi s ostatními využila většina žáků, zejména pak chlapců. Dívky byly ve všech případech komunikaci o smrti mnohem více otevřené a projevovaly o toto téma i větší zájem než chlapci. Vyučující si toho byla vědoma a respektovala jejich volbu. Zároveň se snažila motivovat žáky k aktivní účasti v hodině a k reflexi svých pocitů a postojů k tématu smrti alespoň písemnou formou.

V posledních letech se děti setkávaly velice často se smrtí, ať už přímo nebo nepřímo, vlivem pandemie Covid-19, prostřednictvím videí a vyprávění migrantů z války na Ukrajině, z televizního vysílání atd. I kvůli tomu se autorka práce zajímala o to, jak žáci druhého stupně základní školy smrt vnímají, jaké si s ní spojují pocity. Metodika obsahovala několik úkolů, které se přímo dotazovaly žáků na jejich postoje a představy ohledně smrti.

Jednou z otázek bylo, jaký zvuk si žáci spojují se smrtí a naopak, jak zní život. Bylo velice zajímavé porovnávat a pozorovat rozdíly v nastavení osobností žáků. Nejčastěji se objevovaly dva typy odpovědí. První skupina žáků si smrt spojovala s tichem, s klidem, s líbivými tóny nějaké pomalé muziky nebo třeba se šuměním vody. Život pak dávali do protikladu výrazným smíchem, zvukem davu lidí, přátelským hovorem, zpěvem jak lidí, tak ptáků. Smrt i život si tedy spojovali s pozitivními zvuky, rozdíl byl pouze v jejich intenzitě a hlasitosti.

Druhá skupina žáků si smrt spojovala s hlasitým křikem, se zvuky sirény, s úderem blesku, zvyšujícím se a zesilujícím pískáním nebo s pláčem. Život jim pak zněl stejně jako první skupině, také si jej spojovali s výraznými veselými zvuky, zejména se zvuky spojenými s lidmi (smích, zpěv, tep srdce). Na základě toho lze rozdělit žáky na ty, které smrt vnímají jako něco zlého, něco nepříjemného, čeho by se měli obávat, a na ty, kteří smrt vnímají jako zpomalení, zastavení, považují ji za nutné, ale přesto příjemné a pozitivní ukončení života. Přesto nelze říci, že by jedna skupina žáků byli životní optimisté a druhí pesimisté. Život obě skupiny vnímaly jako oslavu, radost, bytí mezi lidmi. Jeden ani druhý názor ve třídách nepřevládal, žáci se k těmto představám přikláněli vždy zhruba ve stejném poměru.

Představy posmrtného života se mezi žáky značně liší a odrážejí jejich osobní názory, zkušenosti a kulturní pozadí. Přestože je Česká republika stát s dlouholetou křesťanskou tradicí vyznávající křesťanské hodnoty, které jsou zakotveny i ve školním

kurikulu náboženské výchovy, v posmrtný život v nebeském ráji, nebo nekončící muka v pekle věřilo jen pět žáků z 60 zúčastněných. Tento nízký podíl může být ovlivněn sekularizací společnosti, nedostatkem důkazů o existenci posmrtného života a Boha. Naopak ateistická představa toho, že smrt je konečná, že po smrti nic není, jen černá tma a ticho, byla mezi žáky nejčastější volenou možností. Tato představa je založena na materialistickém pohledu na svět a lidskou existenci a na odmítání jakékoli nadpřirozené reality. Co bylo ale překvapující, šestnáct žáků věřilo v nějakou formu reinkarnace. Věřili buď v to, že se ve stejné podobě, v jaké teď žijí, objeví někde v jiné části světa s fragmenty vzpomínek na předchozí život. Tím pak vysvětlovali dvojníky a pocity déjà vu. Nebo se také objevovaly představy, že se člověk po smrti převtělí v nějakou jinou formu života, např. ve zvíře, rostlinu, buď zcela náhodně, nebo podle toho, jak se v předchozím životě chovali bez vzpomínek na minulost. Tato představa je inspirována hlavně buddhistickou a hinduistickou filozofií a konceptem karmy. Autorka práce zjišťovala, kde žáci k těmto názorům přišli. Víru v reinkarnaci žáci přebírají z čím dál populárnějších anime, kde se často objevují postavy procházející různými formami existence.

Smrt je v české společnosti tabuizovaná a málo probíraná. Je to téma, které se s žáky ve škole neotvírá, přestože o to žáci projevují zájem. Děti a dospívající jsou pak zmatení, nevědí, jaké emoce si s umíráním a smrtí spojovat, jak se vyrovnat se ztrátou blízkého člověka, nebo jak podpořit někoho, kdo prožívá smutek. Někdy si dokonce myslí, že by se za své pocity měli stydět. Proto je důležité otevřít prostor pro diskusi o smrti a umožnit dětem a mladistvým vyjádřit své otázky, obavy a pocity.

Závěr

Práce se zabývala teoreticky tím, co je to smrt, strach a úzkost. Strach je neodmyslitelnou součástí lidské psychiky, která má svůj význam pro přežití a adaptaci. Jeho primární funkcí je vnímání ohrožení, které může být reálné nebo imaginární, a vyvolává v jedinci různé reakce. Je spojen s fyziologickými změnami v těle, které zvyšují svalovou výkonnost a připravují jedince k boji nebo útěku. Strach je také sociálně sdílenou emocí, která ovlivňuje chování skupiny a její soudržnost. Strach je tedy složitý a komplexní fenomén, který má pro lidský život nezanedbatelný význam. Strach nelze zaměňovat s pojmem úzkost. Úzkost je spojena s pocitem ohrožení, které není konkrétně definováno, ale je spíše vytvářeno vnitřními představami a očekáváními jedince. Může být zdrojem stresu, utrpení, snížené kvality života, ale také motivace, sebepoznání a osobního růstu. Smrt je jev, který je nevyhnutelně spjatý s životem. Nevyhýbá se ani dětem a mladistvým, proto by měla být dětem vysvětlována tak, aby ji dokázaly pochopit a zpracovat. Smrt není jen konec života, ale také příležitost k reflexi, ocenění a uctění toho, co život přináší. Děti a mladiství by měli být podporováni v prožívání smutku, ztráty a smíření se se smrtí. Smrt by neměla být tabuizována ani banalizována, ale respektována jako neodmyslitelný prvek existence.

Hlavní náplní práce byl vliv literárních příběhů určených pro děti a mládež na zvládání strachu a úzkosti a vnímání smrti u žáků 2. stupně základních škol. Literatura, vhodně zvolený příběh, může být účinným nástrojem pro rozvoj osobnosti, sebevědomí a sebehodnoty jednotlivců. V jaké míře se žáků téma strachu a smrti dotýká, bylo zjišťováno prostřednictvím dotazníku. Ukázalo se, že strach a úzkost jsou velice častými emocemi, které ovlivňují život žákům druhého stupně ZŠ. Průzkum odhalil, že většina žáků prožívá tyto a obdobné pocity několikrát týdně a že se jejich obavy týkají zejména smrti, nepřijetí, samoty a neúspěchu. Zároveň bylo zjištěno, že ve škole se tématu strachu a úzkostí věnuje jen malá část vyučovacích hodin a že žáci nemají k dispozici dostatek literatury, která by jim pomohla zvládat tyto emoce. Práce poukazuje na potřebu zařazovat do školního kurikula více aktivit a materiálů zaměřených na rozvoj emoční inteligence, sebevědomí a odolnosti žáků. Je vhodné podporovat čtenářskou gramotnost a motivovat žáky k vyhledávání knih, které jim mohou poskytnout inspiraci, podporu a naději v obtížných situacích.

Na základě výsledků dotazníkového šetření pak byly vytvořené metodické listy pro práci s literaturou zabývající se choulostivými tématy. Metodika vychází

z osvědčeného modelu výuky etické výchovy, který klade důraz na prožitkové učení, reflexi a rozvoj osobnosti žáků. Nabízejí učitelům konkrétní náměty na hodiny literární výchovy, které jsou zaměřené na vybraná literární díla, která jsou blízka zájmům a potřebám žáků 2. stupně základních škol a umožňují jim identifikovat se s hlavními postavami a jejich problémy. Přispívají tak k rozvoji čtenářské gramotnosti, etického uvědomění a emocionální inteligence žáků.

Literatura

- DRVOTA, Stanislav. *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum, 1971. ISBN 08-080-71.
- GULLONE, Eleonora, KING, Neville John. *The fears of youth in the 1990s: Contemporary normative data*. Monash University, Victoria, Australia: The Journal of Genetic Psychology, 1993.
- HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803.
- HAVLÍK, J. *Studijní opora pro kombinované studium předmět Literatura pro mládež s didaktikou*.
- HAVLÍK, J. *Studijní opora pro kombinované studium předmět Literatura pro mládež s didaktikou*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014.
- HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana; PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 2. rozšířené vydání. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. s. 108. ISBN: 978-80-7380-065-9.
- KARGES-BONE, Linda. *Bibliotherapy*. USA: Lorenz Educational Press, 2015. ISBN 0-7877-1475-5.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Neurotické a emoční poruchy*. In SVOBODA, Mojmír. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- LACINOVÁ, Lenka, MICHALČÁKOVÁ, Radka, a JEŽEK, Stanislav. *Interparental Conflict as Perceived by Adolescents*. In JEŽEK, Stanislav, LACINOVÁ, Lenka. *Fifteen-Year-Olds in Brno: A Slice of Longitudinal Self-Reports*. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. s. 131-138. ISBN 978-80-210-4755-6.
- LENCZ, Ladislav, KRIŽOVÁ, Olga. *Etická výchova: metodický materiál 1*. Praha, Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8.
- MICHALČÁKOVÁ, Radka. *Strachy v období rané adolescence*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister&Principal, 2007. ISBN: 978-80-87029-15-2.
- MICHALČÁKOVÁ, Radka. *Strachy v období rané adolescence*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister&Principal, 2007. s. 12. ISBN: 978-80-87029-15-2.
- MÜLLER, Oldřich. *Teoretický úvod*. In MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vyd. Praha: Grada, 2014, s. 18-76. ISBN 978-80-247-4172-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- NAVRÁTILOVÁ, Alexandra. *Narození a smrt v české lidové kultuře*. 1.vyd.. Praha: Vyšehrad, 2004. ISBN 978-80-7021-397-1.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.

ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-237-8.

STRÁNSKÁ, Zdeňka, PANČOCHOVÁ, Soňa. *Úzkost a strach ve škole: Anxiety and fear at school*. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: P, Řada psychologická*. Brno, 2001, s. 149-161. ISSN 1211-3522.

SVOBODA, Pavel. *Biblioterapie*. In MÜLLER, Oldřich. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vyd. Praha: Grada, 2014, s. 198-230. ISBN 978-80-247-4172-7.

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4413-5.

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-257-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Vymedzenie biblioterapie ako formy pomoci*. In KOVÁČOVÁ, Barbora, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barabara. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2018b, s. 6-17. ISBN 978-80-223-4487-6.

VAVRDA, Vladimír. *Ontogeneze úzkosti a strachu*. In: VYMĚTAL, Jan a kol.: *Speciální psychoterapie (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000. ISBN 978-80-247-1315-1.

VYMĚTAL, Jan a kol. *Speciální psychoterapie*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2007. s. 22. ISBN: 978-80-247-1315-1.

VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

Internetové zdroje

BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Didaktika literatury* [online]. Studijní materiál vzniklý z projektu: „Inovace studijních oborů na PdF UHK“, 2012-2015. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://docplayer.cz/15839258-Didaktika-literatury-petra-bubenickova.html>

DAVIES, Leah. *Using Bibliotherapy with children. Kellybear* [online]. Kelly Bear Press, 2010. Dostupné z: <https://kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip34.html>

DOJČÁNOVÁ, Anna. *Využití literatury s tematikou strachu a smrti v praxi učitele českého jazyka a literatury na základní škole*. In *Usta ad Albim Bohemica* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2022. ISSN 1802-825X. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wpcontent/uploads/2023/06/USTA-ad-Albim-Bohemica-2022.pdf>

HRONSKÁ, Jana., *Literatura pro děti a mládež*. [online]. 2012. Dostupné z: <https://ccestina.blogspot.com/2012/05/literatura-pro-deti-mladez.html>

KRUSZEWSKI, Tomasz. *Biblioterapie – léčba četbou* [online]. In *Čtenář*, 2008, roč. 60, č. 7, s. 219-223. Dostupné z: <https://www.svkk1.cz/en/ctenar/clanek/2567#1>. ISSN 1805-4064.

LUCAS, Carla, Vale, SOARES, Luisa. *Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. Journal of poetry therapy* [online]. Delray Beach: Taylor & Francis Group, 2013, roč. 26, č. 3, s. 137-147. ISSN 0889-3675. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/271930100_Bibliotherapy_A_tool_to_promote_children's_psychological_well-being

MŠMT ČR. 2010a. *Charakteristika doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova*. [online]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/charakteristika-doplnujiciho-vzdelavaciho-oboru-eticka>

NPI ČR. *Návrat do školy je návratem do vztahů. Je třeba o ně pečovat* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022, 23.08.2021. Dostupné z: <https://www.npi.cz/aktuality/4567-navrat-do-skoly-je-navratem-do-vztahu-je-treba-o-ne-pecovat>.

Seznam Zprávy. *Fakta: Epidemie deprese v Česku. Třetině devátáků by prospěla odborná pomoc* [online]. 2021 [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/fakta-epidemie-deprese-v-cesku-tretine-devataku-by-prospela-odborna-pomoc-238038>.

Beletrie

GAARDER, Jostein. *Dívka s pomeranči*. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-03051-7.

GARCIA, Joanjo. *Jaguárovo sbohem*. Praha: Cesta domů, 2023. ISBN 978-80-88455-12-7.

GROLLMAN, Earl A. *Slon v pokoji*. Praha: Cesta domů, 2016. ISBN: 978-80-88126-13-3.

HÖFLER, Stefanie. *Mávnutí černými křídly*. Praha: Cesta domů, 2023. s. 75, 10-11. ISBN 978-80-88126-97-3.

CHBOSKY, Stephen. *Ten, kdo stojí v koutě*. Praha: Brio, 2012. ISBN 978-80-7391-613-8.

NESS, Patrick. *Volání netvora: Příběh života*. Brno: Jota, 2012. ISBN 978-80-7462-151-2.

PALACIO, Raquel J. *(Ne)obyčejný kluk*. Praha: Knižní klub, 2013. s. 81-82. ISBN 978-80-242-4035-0.

PITCHER, Annabel. *Moje sestra žije na krbové římse*. Praha: Slovalt (#booklab), 2017. s. 7-8. ISBN 978-80-7529-395-4.

SCHMITT, Eric-Emmanuel. *Oskar a růžová paní*. Praha: Garamond, 2006. ISBN 80-86955-26-5.

SOUKUPOVÁ, Petra. *Klub divných dětí*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-275-0182-3.
VESAAS, Tarjei. *Ledový zámek*. Praha: Cesta domů, 2021. ISBN 978-80-88126-88-1.

SVINGEN, Arne. *Balada o zlomeném nosu*. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03429-4.

TELGEMEIER, Reina. *Úsměv*. Praha: Paseka, 2015. ISBN 978-80-7432-631-8.

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník pro žáky

Příloha B: Metodický list – (Ne)obyčejný kluk

Příloha C: Metodický list – Mávnutí černými křídly

Příloha A: Dotazník pro žáky

Strachy a úzkosti žáků 2. stupně ZŠ

Ahoj,

jsem studentka 5. ročníku učitelství českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové. Chtěla bych tě poprosit o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká strachu a úzkosti. Dotazník je anonymní. Výsledky budou zpracovány v rámci univerzitního projektu a mé diplomové práce.

Moc děkuji

1 Kolik je ti let?

Napověda k otázce: *Napiš číslici, písmín, např. 11*

2 Jsi:

Napověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Muž Žena Nechci uvádět

3 Na jakou základní školu chodíš?

4 Jak často prožíváš pocit strachu či úzkosti?

Napověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- několikrát denně jednou denně několikrát týdně jednou týdně několikrát měsíčně
 několikrát ročně méně často než několikrát ročně

5 Z čeho máš strach? Čeho se bojíš?

Napověda k otázce: *Vyber jednu odpověď v každém řádku. Hodnot jako ve škole - 1 = nebojím se vůbec, 5 = z toho mám velký strach*

	1 - toho se vůbec nebojím	2 - nebojím se, ale není mi úplně příjemné na to myslet	3 - bojím se, nechci na to myslet, mám z4 toho špatný pocit	4 - hodně se bojím, nemůžu na to ani myslet	5 - z toho mám panický strach
hadi, pavouci nebo jiná zvířata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
výška	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neúspěch (školní, sportovní atd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nepřijetí v kolektivu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
smrt (vlastní, blízké osoby, mazlíčka atd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
samota, osamění	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nadpřirozeno (duchové, strašidla atd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 Bavili jste se ve škole během některé vyučovací hodiny o tom, jak zvládat strach nebo úzkost?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

7 Bavili jste se ve škole během některé vyučovací hodiny o tom, jak zvládat strach nebo úzkost?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

8 Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl / a ano, v jakém vyučovacím předmětu to bylo?

Nápověda k otázce: *Pokud jsi odpověděl / a ne, napiš NE*

9 Četl / a jsi někdy nějakou knihu, která by ti pomohla zvládat strach nebo úzkost?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

10 Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl / a ano, jak se kniha jmenovala?

Nápověda k otázce: *Pokud jsi odpověděl / a ne, odpověz i zde NE*

Příloha B: Metodický list – (Ne)obyčejný kluk

(Ne)obyčejný kluk

Cíl: Žáci dokážou popsat hlavní postavu knihy *(Ne)obyčejný kluk* a její charakteristické rysy. Dovedou porovnat své představy o životě hlavní postavy s informacemi z textu. Vymýšlí různé možnosti, jak by se mohl vyvíjet děj knihy, a zdůvodnit je. Žáci dokáží analyzovat, jaké důsledky by měly různé způsoby chování a řešení situace pro hlavní postavu a její okolí. Dovedou předvídat, jak bude text pokračovat, a odůvodnit své názory. Diskutují o tom, co znamená přátelství. Uvědomují si hodnotu lidského života.

Pomůcky: fotografie Nathaniela Newmana, psací potřeby, sešity nebo papíry na poznámky žáků, papíry A3, texty

Práce s tématem:

1. Senzibilizace / motivace

Žákům promítneme nebo ukážeme fotografii Nathaniel Newmana, chlapce, který byl předlohou pro knižního Augusta. Dáme jim dostatek času k tomu, aby si fotografii dobře prohlédli. Následně jim položíme postupně několik otázek: *Jaký si myslíte, že Nathaniel je? Jaké má koníčky? Jak vypadá jeho běžný den? Jací jsou jeho přátelé? Svě odpovědi mají žáci vždy zdůvodnit. Proč si to myslíte? Podle čeho tak usuzujete?*

2. Hodnotová reflexe

V této fázi žákům Nathaniela představíme. Nathaniel se narodil s genetickou vadou, která se jmenuje Trecher-Collinsův syndrom. Kvůli této nemoci musel podstoupit velké množství operací a kvůli ní má také zdeformovaný obličej. Nathaniel miluje Star Wars, rád hraje Dungeons and Dragons a další deskové hry, ale také hraje rád na Xboxu, poslouchá kapelu Led Zeppelin a rád tráví čas se svojí fenkou Daisy. Žáky potom vyzveme, aby se přihlásili, pokud mají s Nathanielem něco společného. Doptáváme se, jestli se ve svých tipech na začátku hodiny v něčem trefili. Necháme je zhodnotit jejich odhad.

3. Návnik ve třídě

Žáci čtou první část textu. Záleží na třídě, jestli preferují společné čtení nahlas, či jestli raději čtou sami potichu. První ukázka je z části knihy, kdy August a jeho spolužáci přijdou do školy v kostýmech. August si vezme jiný kostým, než o kterém říkal spolužákům, ti ho pak nepoznají a otevřeně se před ním o něm baví, dělají si z něj legraci. August se přitom dozví, že se s ním nechtějí kamarádit, že jsou na něj hodní jen proto, že je o to požádal ředitel školy. August si tento rozhovor vyslechne. Tady ukázka končí. Nejprve se žáků ptáme na informace, které se dozvídají z textu: *Proč měl August rád Halloween? V jaké masce plánoval jít do školy? V jaké masce nakonec přišel? Jak změna masky ovlivnila příběh? Proč August změnil své obvyklé chování a šel si vyslechnout rozhovor spolužáků?*

Následně žáky necháme, aby vymysleli co nejvíc možností, jak se mohl August v situaci na konci ukázky zachovat, přičemž žáci nerozlišují žádné dobře a špatně.

Na tabuli, na flipchart nebo na něco podobného nakreslíme tabulku. Do prvního sloupce tabulky pak žáci zapisují všechna řešení, která vymysleli. Následně je necháme zamyslet se nad pozitivními a negativními důsledky, které by každý jednotlivý způsob chování mohl mít. Přitom diskutují, jaké všechny faktory ovlivňují způsob, jak se člověk v nějaké dané situaci zachová (osobnost, momentální nálada atd.). Když je tabulka zaplněná, hlasují žáci o nejpravděpodobnějším možném scénáři, např. dopisováním čárek k danému řádku tabulky.

Chování	+	-

Žáci text následně dočítají a dozvídají se, jak se zachoval August.

4. Hodnotová reflexe

Žáci se zamýšlí nad čteným textem v souvislosti s jejich zkušenostmi. *Ocitli jste se někdy v nějaké podobné situaci? Jak jste reagovali? Jak jste se v takové situaci cítili? Byli jste někdy v situaci Augustových spolužáků, stalo se vám někdy, že jste o někom říkali něco nehezkého a dotyčný to slyšel? Jak jste se tehdy cítili? Co vás k tomu vedlo?*

5. Transfer do života

Poslední fází vyučovací jednotky je transfer do života. Žáci mají za úkol zeptat se svých rodičů, prarodičů, známých a kamarádů na to, jestli se někdy účastnili podobné situace, buď v roli Augusta, jeho spolužáků, či náhodných svědků, a zapsat, jak se v takové situaci cítili, jak se zachovali. Následně zkusí napsat dopis nějakému takovému Augustovi. Nemusí to být knižní August, ale jakýkoli jiný August, který nezapadá do třídního kolektivu z různých důvodů. Mohl být ve třídě nový, mohl nosit neznačkové oblečení, mohl mít neobvyklý koníček, cokoli, čím se odlišoval. V dopise žáci zkusí Augusta povzbudit, zlepšit mu den, zvednout mu sebevědomí.

6. Hodnotová reflexe

Probíhá až v rámci dalšího setkání. Vyučující se dotazuje žáků na to, jestli si vyslechli od svých blízkých nějaké zajímavé příběhy, jestli je něco překvapilo, jaké emoce se v odpovědích objevovaly nejčastěji. Vyučující se ptá také na dopisy, které žáci tvořily. *Bylo pro ně lehké takový dopis napsat? Myslí si, že by jejich Augustovi nějaký takový dopis mohl pomoci? Byli by oni sami rádi, kdyby jim někdo řekl nebo napsal něco podobného?*

Na závěr vyučující vybídne žáky k tomu, aby každý řekl alespoň jednu větu o tom, co si z výuky odnáší, co si zapamatoval, co nového se naučil. Tím je lekce uzavřena.

Příloha C: Metodický list – Mávnutí černými křídly
Mávnutí černými křídly

Cíl: Žáci analyzují báseň, rozpoznají její hlavní motivy a souvislosti s dalším čteným textem. Vyjadřují písemně své pocity ze čtení a z tématu, identifikují, co v nich tyto pocity vyvolává. Při práci s textem využívají imaginaci, text výtvarně zpracovávají. Žáci se identifikují s hlavním hrdinou, rozvíjí tak svou empatii.

Pomůcky: poznámkové bloky pro žáky, psací a výtvarné potřeby (pastelky, fixy, vodovky atd.), tabule či flipchart, texty, obrazové karty (Dixit, Kouzelná cesta)

Práce s tématem:

1. Senzibilizace / motivace

Vyučující neprozrazuje žákům téma hodiny, nesděljuje jim, jakou knihu budou číst. Přečte jim nahlas báseň z úvodu knihy od Rose Ausländerové. Po prvním přečtení vyučující napíše žákům na tabuli, nebo na jiné dobře viditelné místo otázky k básni: *Jak se báseň jmenuje? Co je jejím hlavním motivem? Jak báseň asi souvisí s knihou, kterou budeme číst?* Následně báseň žákům přečte znovu. Pokud to budou žáci vyžadovat, přečte vyučující báseň několikrát, může i žákům nabídnout, jestli ji někdo nechce zarecitovat sám.

Poté vyučující postupně prochází otázky a žáci představují své odpovědi. Vyučující se doptává, podle čeho tak žáci soudí a chce všechny odpovědi zdůvodňovat. Když se ke slovu dostali všichni žáci, vyučující prozrazuje téma hodiny a název knihy, kterou se budou zabývat.

Zároveň je v této fázi nutné stanovit si pravidla hodiny. Vzhledem k citlivosti tématu, vyučující žákům umožňuje nesdílet všechny své odpovědi se třídou, ale pouze si je zapisovat do poznámkového bloku. Dalším pravidlem je nehodnotit a nesoudit. Žáci mohou vyjadřovat své názory, aniž by někdo hodnotil, zda jsou správné či nikoli. Pravidla platí pro vyučující i pro třídu. Žáci mohou diskutovat o dalších pravidlech, která by chtěli do hodiny zavést, aby se cítili co nejpříjemněji.

2. Hodnotová reflexe

Vyučující se žáků ptá na pocity, které v nich téma smrti vyvolává. Zjišťuje, jestli mají z hodiny obavy a z jakého důvodu. Necháváme mluvit všechny, kteří o to mají zájem. Tuto fázi není možné uspěchat.

3. Návnik ve třídě

Vyučující žáky uvádí do děje knihy. Představuje jim hlavního hrdinu děje, kterým je čtrnáctiletý chlapec Ben. Další důležitou postavou knihy je pak Kája řečený Prcek, Benův mladší bratr. Úryvek, který žáci budou číst, pochází z úvodu knihy. Na čtení textu je nutné nechat žákům dostatek času, aby text přečetli a zpracovali.

Vyučující nechá žáky shrnout děj čteného textu. Následně pokládá postupně otázky zaměřené na imaginaci: *Ben v textu popisuje zvuky. Jak si myslíte, že zní smrt? Jaký zvuk pro vás symbolizuje život? Chtěli byste se v tento moment Bena na něco zeptat?* Odpovědi sdílí s třídou a s vyučující pouze žáci, kteří chtějí mluvit. Ostatní pak mohou zvedat ruce, pokud se v něčem s těmi, co chtějí mluvit, shodují.

V další části návniku vyučující ukazuje žákům ilustraci z knihy. Ptá se žáků, co se podle ilustrace dál v textu asi stalo. Ilustrace zobrazuje Bena a Prcka, jak malují na rakev své matky. Žáci se zamyslí, jaké obrazy na rakev mohou namalovat, jaký je jejich význam. Tento úkol ztvárňují barevně. Když mají všichni dokresleno, proběhne ve třídě tichá galerie. Žáci nechají své kresby položené na lavici a v naprosté tichosti obcházejí třídu, aby si prohlédli výtvořky ostatních. Vyučující při této aktivitě dohlíží, aby bylo ve třídě naprosté ticho, nikdo nesmí mluvit. Když se žáci dostávají zpět na svá místa, vyučující je vybídne, aby své kresby představili a vysvětlili, co je zobrazené v jejich kresbě, jaký to má význam, proč volili dané barvy. Následně žáci dočtou zbytek textu, kde se dozvídají, co přesně namalovali chlapci na rakev, jaké barvy volili oni a jaký to pro ně mělo význam.

4. Hodnotová reflexe

Vyučující se ptá žáků, jestli je na jejich kresbách něco, čím se shodují s chlapci v knize. Zjišťuje, jaké emoce v nich čtený text vyvolal a jaká jeho část konkrétně. Nechává žáky přemýšlet o tom, co by oni jako autoři, napsali v knize jinak, co by změnili. V této fázi mají žáci možnost vyjádřit se k čemukoli, co se týká textu, tématu a jejich pocitů.

5. Transfer do života

Vzhledem k citlivosti tématu jsou zde možné dvě různé aktivity. První je situovaná do hodiny, aby probíhala v bezpečném prostředí třídy a žáci si téma smrti nepřenašeli dál do dalších vyučovacích hodin a domů. Pomocí úryvku z knihy, kde se hovoří o tom, jak smrt vnímají Inkové a co dělají slimáci se svými zemřelými druhy, vyučující hodinu odlehčí a zároveň ji posune ze subjektivní, emocionální roviny do roviny faktické. Se žáky zahájí diskusi o tom, že v různých kulturách, u různých etnik mají lidé odlišný pohled na smrt a s tím i související tradice a rituály. Žáky poté rozdělí do několika skupin, přičemž každá skupina má za úkol vyhledat, jaké představy o smrti mají v jiných kulturách po celém světě, nebo jestli existují nějaké takové rituály i v živočišné říši. Svá zjištění pak skupiny prezentují celé třídě.

Druhý úkol pak vyžaduje, aby žáci téma smrti otevřeli i doma v rozhovoru s rodiči, se svými kamarády, prarodiči a dalšími blízkými. Žáci buď nahrají, zapíší nebo jinak zaznamenají interview s někým blízkým o tom, co je to smrt a co si myslí, že po ní následuje. V průběhu následující hodiny literární výchovy pak žáci přestaví své rozhovory a porovnají je s jejich vlastními představami.

6. Hodnotová reflexe

Pokud vyučující zvolí první aktivitu, hodnotová reflexe probíhá v té samé vyučovací hodině. Ptá se žáků, jak se jim ve skupinách pracovalo, jestli bylo lehké dohledat potřebné informace a které představy, zvyky a tradice jsou jim nejsympatičtější.

V hodnotové reflexi k druhému úkolu vyučující zjišťuje, jestli pro žáky bylo jednoduché vést rozhovor o smrti s někým blízkým. *Bylo snadné na toto téma zavést řeč? Odmítl s vámi někdo o smrti mluvit? Ovlivnil některý z rozhovorů vaši vlastní představu o smrti?*

Na úplný závěr pak lze použít obrázkové karty jako je Dixit nebo Kouzelná cesta. Každý žák si z karet vybere jednu, která koresponduje s jeho momentálním rozpoložením a náladou. Zdůvodňují, proč si vybrali konkrétní kartu. Pokud někdo zvolí kartu představující pro něj silnou negativní emoci, doptává se vyučující, jak mu může v danou chvíli pomoci, co potřebuje, aby se dostal opět do psychické pohody. Teprve ve chvíli, kdy si je vyučující jistá, že mají žáci téma hodiny zpracované, ukončuje tuto lekci.