

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Dizertační práce

Zkušenosti učitelů s tématem smrti ve škole

Vypracovala: Mgr. Veronika Plachá
Vedoucí práce: doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc.

České Budějovice 2018

Prohlašuji, že svoji dizertační práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum 21. Zář 2018

Podpis

Jsem vděčná za všechnu podporu, pomoc a povzbuzení, kterých se mi při tvorbě této práce dostalo.

Moc děkuji doc. Jiřímu Joštovi za jeho laskavé a shovívavé vedení. Děkuji také všem učitelům, kteří se se mnou podělili o své zkušenosti, které mohou být inspirací pro další. Prvním čtenářům práce děkuji za kritičnost i povzbuzení. Mým blízkým děkuji za trpělivost a důvěru.

NÁZEV: *Zkušenosti učitelů s tématem smrti ve škole*
AUTOR: *Mgr. Veronika Plachá*
KATEDRA: *Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta,
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích*
ŠKOLITEL: *doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc.*

Anotace: *Disertační práce je věnována problematice výchovy týkající se smrti (death education). Představuje koncept této výchovy tak, jak vznikal a je realizován ve Spojených státech (Levinton, 1977; Wass, 2003; Doka 2015). Cílem kvalitativního výzkumu je zmapování zkušeností učitelů s tématem smrti ve škole. Sleduje zkušenosti s intervencí v případech úmrtí v nejbližší rodině žáka či úmrtí člena školní komunity, tak i zkušenosti s tématy týkajícími se smrti ve výuce a také podmínky pro výchovu týkající se smrti ve škole. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s deseti učiteli. Část práce sledující intervence učitelů představuje 11 případů, v šesti z nich šlo o úmrtí v rodině žáka, ve třech zemřel žák. Ve dvou případech se úmrtí týkalo učitelů. V rozhovorech učitelé věnovali výraznou pozornost situaci kolem sdělení úmrtí ve třídě žákům, obvykle volili věcné oznámení, po němž žákům doporučili, jak se k truchlícímu spolužáku chovat. V tomto doporučení se objevoval akcent na vcítění nebo na zachování běžného chování. Pokud událost sdělili žáci nebo učitel vnímal jejich zájem, následovala po oznámení diskuze, v níž žáci sdělovali své úvahy, zkušenosti. Žádný učitel nezaznamenal výrazné emoční reakce žáků. Truchlícímu žáku učitelé obvykle vyjádřili účast mimo třídu. Ve svém dalším jednání vůči němu buď usilovali o zachování běžného řádu, nebo zvažovali různé ohledy. Tyto ohledy se týkaly jak nároků na žáka, tak volby témat ve výuce, přičemž učitel respektoval citlivost vůči tématům rodiny či věnoval problematice smrti pozornost (často prostřednictvím četby). Část práce věnovaná tématu smrti ve výuce představuje předměty, ve kterých se učitelé s tématy týkajícími se smrti setkávají. Jde o Český jazyk, Prvouku, Přírodovědu, Vlastivědu, Etickou a Dramatickou výchovu. Ačkoli se témata týkající se smrti v souvislosti s učivem objevují, jen někteří učitelé jim věnují záměrnou pozornost. Jedná se potom nejčastěji o nejrůznější diskuze nebo písemnou tvorbu žáků, které obvykle*

navazují na společnou četbu. Učitelé vnímají zájem žáků o tato témata. V některých případech učitelé usilovali o vyvážení znečitlivujícího vlivu současné medializace smrti tím, že vedli žáky k prožitku skrze četbu či sledování filmu. Téma smrti někdy nastolili samotní žáci. Učitelé vnímali oporu pro intervenci ve svých osobních zkušenostech (pět zemřel jejich rodič v dětství či v dospívání). V rámci profesní přípravy zmiňovali jako zásadní kurzy Kritického myšlení, případně Filozofie pro děti, které jim poskytly nástroje pro práci s náročnými tématy. Řada učitelů aplikuje osobnostní přístup ke svým žákům, který přirozeně tvoří vhodný rámec jak intervencím, tak i výuce věnující se tématu smrti.

KLÍČOVÁ SLOVA: *výchova týkající se smrti, smrt, úmrtí, intervence, výuka, učitel, žák*

TITLE: *The experience of teachers with the theme of school death*

AUTHOR: *Mgr. Veronika Plachá*

DEPARTEMENT: *Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Education,
University of South Bohemia in České Budějovice*

SUPERVISOR: *doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc.*

Abstract: *The dissertation addresses the issue of death education. It represents the concept of this education as it was created and is realized in the United States (Levinton, 1977; Wass, 2003; Doka 2015). The aim of qualitative research is to map the experiences of teachers with the theme of school death. It follows experiences of interventions in cases of death in the closest family of pupils or the death of a member of the school community, experience with topics related to death in teaching, as well as conditions for education related to death. The data were obtained through semi-structured interviews with ten teachers.*

Part of the work on based on teacher intervention in 11 cases, six of which were concerned with deaths in the pupil's family, in three a pupil died. In two cases, deaths were related to teachers. In the interviews, teachers paid much attention to the situation regarding the classroom reporting, usually choosing a factual announcement after which the pupils were recommended how to behave to the mournful classmate. In this recommendation, there was an emphasis on empathy or on the preservation of common behavior. If the event was communicated by a pupil or the teacher perceived their interest, a discussion in which the pupils communicated their reflections, experiences followed. No teacher noticed a strong emotional response from pupils. To the grieving pupil, teachers usually expressed their participation outside the classroom. In their further negotiations with him, they either sought to maintain the order or considered different options. These included both the demands on the pupil and the choice of topics in the classroom respecting the sensitivity to family issues or devoting attention to death issues (often through reading).

Part of the work on the subject of death in teaching presents school subjects where teachers can deal with death related topics. It is the Czech language, Elementary studies, Natural sciences, History or Ethical and Dramatic Education. Although the

themes of death in the curriculum appear, only some teachers are giving them attention. Most often it is then the case for a wide range of discussions or essay writing of pupils, which usually follows common reading. Teachers perceive pupils' interest in these topics. In some cases, teachers have sought to counterbalance the numbing impact of contemporary death mediation by making pupils feel through reading or film watching. The theme of death has sometimes been raised by the pupils themselves. Teachers perceived support from their personal experience (for five their parents died in childhood or adolescence). In their professional training, they perceived courses such as Critical Thinking or Philosophy for Children superior providing them with tools for work with demanding themes. Many teachers apply a personal approach to their pupils which naturally forms an appropriate framework for interventions as well as teaching on the theme of death.

KEY WORDS: *death education, death, dying, intervention, education, teacher, pupil*

Obsah

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 12 |
| PROBLEMATIKA VÝCHOVY TÝKAJÍCÍ SE SMRTI | 15 |
| 1. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY VÝCHOVY TÝKAJÍCÍ SE SMRTI | 15 |
| 1. 1. Souvislost thanatologie a death education | 15 |
| 1. 2. Historický vývoj death education | 16 |
| 2. VÝCHOVA TÝKAJÍCÍ SE SMRTI | 20 |
| 2. 1. Cíle výchovy týkající se smrti | 21 |
| 2. 2. Podoby výchovy týkající se smrti | 23 |
| 2. 3. Účinnost výchovy týkající se smrti | 25 |
| 3. VÝCHOVA TÝKAJÍCÍ SE SMRTI NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH | 26 |
| 3. 1. Výchova týkající se smrti na prvním stupni | 28 |
| 3. 2. Specifika a náročnost výchovy týkající se smrti | 29 |
| UVEDENÍ DO METODOLOGIE VÝZKUMU | 31 |
| 1. VÝZKUMNÝ CÍL A OTÁZKY | 32 |
| Cíl výzkumu | 32 |
| Výzkumné otázky | 32 |
| Volba přístupu | 32 |
| Metoda sběru dat | 33 |
| 2. VÝZKUMNÝ SOUBOR | 34 |
| Získání výzkumného souboru | 34 |
| Setkání s účastníky | 34 |
| Etické otázky | 35 |
| Představení respondentů | 35 |
| 3. VSTUPNÍ SEBEREFLEXE | 41 |
| 4. POSTUP ANALÝZY ROZHOVORŮ | 43 |

| | |
|---|-----------|
| INTERVENCE UČITELE V SITUACI TÝKAJÍCÍ SE SMRTI..... | 45 |
| 1. INTERVENCE V SITUACI ÚMRTÍ V RODINĚ ŽÁKA..... | 45 |
| 1. 1. MOŽNOSTI INTERVENCE V SITUACI TÝKAJÍCÍ SE SMRTI | 46 |
| Základní informace o truchlení | 47 |
| Specifika dětského truchlení..... | 48 |
| Doprovázení dítěte procesem truchlení | 50 |
| Dopad truchlení na školní život dítěte | 51 |
| 1. 2. KAZUISTIKY ŽÁKŮ, JIMŽ ZEMŘEL ČLEN RODINY | 52 |
| Alena | 52 |
| Cyril | 55 |
| Eda..... | 58 |
| Emil..... | 59 |
| Gabriel..... | 61 |
| Jana | 64 |
| 1. 3. VYJÁDŘENÍ UČITELŮ K INTERVENČÍM OBECNĚ | 67 |
| 2. INTERVENCE V SITUACI ÚMRTÍ ČLENA ŠKOLNÍ KOMUNITY..... | 70 |
| 2. 2. DOPORUČENÍ JAK POSTUPOVAT V TĚCHTO SITUACÍCH | 70 |
| 2. 2. KAZUISTIKY TÝKAJÍCÍ SE SMRTI ČLENA ŠKOLY | 72 |
| Barbora..... | 73 |
| Ema..... | 75 |
| Ivan..... | 76 |
| Ivan..... | 81 |
| Paní učitelka Klára | 84 |
| Nenarozené dítě paní učitelky Evy..... | 86 |
| 3. VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ..... | 87 |
| 3. 1. SDÍLENÍ ZPRÁVY O ÚMRTÍ | 87 |
| Informování učitele | 87 |
| Sdělení a sdílení zprávy ve třídě..... | 88 |
| Rozloučení se zemřelým..... | 89 |
| Vzpomínání na zemřelé..... | 90 |
| 3. 2. CHOVÁNÍ ZÚČASTNĚNÝCH V INTERVENCI..... | 90 |
| Vyjádření účasti..... | 90 |
| Další podpora | 90 |
| Chování učitele k truchlícímu ve výuce..... | 90 |

| | |
|---|---------------|
| Vyjádření vedení školy k úmrtí..... | 91 |
| Osamělost třídního učitele..... | 91 |
| Chování spolužáků vůči truchlícímu žáku..... | 91 |
| Chování truchlícího žáka | 92 |
| Vztah učitele a pozůstalého rodiče | 92 |
| Další okolnosti, které mají vliv na situaci | 92 |
| 3. 3. PŘÍSTUP UČITELE K INTERVENCI..... | 93 |
| Strategie jednotlivých učitelů | 93 |
| Aktérství učitele v intervencích..... | 95 |
| TÉMA SMRTI VE VÝUCE | 97 |
| 1. MOŽNOSTI ZAŘAZENÍ VÝCHOVY TÝKAJÍCÍ SE SMRTI DO VÝUKY..... | 98 |
| 2. ROZHOVORY MAPUJÍCÍ TÉMA SMRTI VE VÝUCE | 101 |
| 2. 1. PŘEDMĚTY | 101 |
| Český jazyk a literatura | 102 |
| Přírodověda..... | 105 |
| Vlastivěda..... | 105 |
| Osobnostně dramatická výchova..... | 106 |
| Etická výchova..... | 107 |
| Téma rodiny | 107 |
| VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ:..... | 108 |
| 2. 2. PŘÍSTUP UČITEL K TÉMATU SMRTI VE VÝUCE..... | 109 |
| Záměrná pozornost učitele věnovaná smrti | 110 |
| Letmé zmínění témat spojených se smrtí | 111 |
| Názory učitelů na otevírání tématu smrti | 111 |
| VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ:..... | 114 |
| 2. 3. ZPŮSOBY PRÁCE S TÉMATEM SMRTI | 115 |
| Čtení a její přínos v kontextu tématu smrti | 115 |
| Rozhovory o smrti | 117 |
| Psaní..... | 120 |
| Péče o školní či třídní zvířata..... | 122 |
| VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ:..... | 123 |
| 2. 4. NÁROČNÁ TÉMATA VE VÝUCE..... | 124 |
| Nemoc..... | 124 |
| Handicapy..... | 125 |
| Zabíjení..... | 126 |
| Téma sexu | 130 |
| Nevhodné otevření tématu smrti pohledem učitelů | 131 |
| VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ:..... | 133 |

| | |
|--|------------|
| PODMÍNKY PRO VÝCHOVU TÝKAJÍCÍ SE SMRTI | 135 |
| 1. PŘÍPRAVENOST UČITELŮ PRO VÝCHOVU TÝKAJÍCÍ SE SMRTI | 135 |
| 1. 1. OSOBNOSTNÍ PŘÍPRAVENOST | 136 |
| Zkušenost s úmrtím rodiče v dětství a dospívání | 136 |
| Zkušenost setkání se smrtí v kontextu školy | 139 |
| Vyrovňávání se se smrtelností..... | 140 |
| Sdílení témat spojených se smrtí s dětmi..... | 142 |
| 1. 2. ODBORNÁ PŘÍPRAVENOST | 143 |
| Reflexe pregraduální přípravy | 144 |
| Vřazení témat týkajících se smrti do přípravy učitelů | 145 |
| „Nadstandardní“ příprava | 146 |
| VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ: | 147 |
| 2. CO UČITELÉ POVAŽUJÍ VE SVÉM POVOLÁNÍ ZA DŮLEŽITÉ..... | 149 |
| VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ: | 154 |
| 3. ŽÁCI A TÉMA SMRTI POHLEDEM UČITELŮ..... | 154 |
| Koncept smrti | 155 |
| Reakce žáků na téma smrti | 156 |
| Postoj dětí k životu a smrti | 160 |
| „Naladění třídy“ jako podmínka otevírání tématu smrti..... | 162 |
| Téma smrti ve výuce a rodiče žáků | 163 |
| VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ: | 163 |
| DISKUZE..... | 166 |
| 1. INTERVENCE UČITELE V SITUACI TÝKAJÍCÍ SE ÚMRTÍ | 166 |
| 1. 1. Sdílení zprávy o úmrtí..... | 166 |
| 1. 2. Chování učitele k truchlícímu žáku a jeho rodině..... | 169 |
| 1. 3. Učitel v intervenci..... | 173 |
| 2. TÉMA SMRTI VE VÝUCE | 175 |
| 2. 1. Předměty a témata ve výuce..... | 175 |
| 2. 2. Přístup učitele k tématu smrti..... | 178 |
| 2. 3. Způsoby, jak věnovat tématu smrti pozornost | 179 |
| 3. PODMÍNKY VÝCHOVY TÝKAJÍCÍ SE SMRTI | 181 |
| 3. 1. Připravenost učitelů | 181 |
| 3. 2. Co učitelé považují ve svém povolání za důležité | 185 |
| 3. 3. Žáci a téma smrti pohledem učitelů..... | 186 |
| ZÁVĚR | 189 |
| SEZNAM LITERATURY..... | 190 |
| PŘÍLOHA - PŘEPIS ROZHOVORŮ..... | 199 |

ÚVOD

Na samém prahu předkládané práce cítím potřebu objasnit sobě i druhým cestu, která mě dovedla k zájmu o témata týkající se smrti v kontextu školy, tudíž tato kapitola bude více osobní, než bývá zvykem.

Své magisterské studium psychologie jsem zakončila diplomovou prací *Zkušenost onemocnění rakovinou prsu*. Chtěla jsem být oporou lidem, kteří stojí před úkolem vyrovnat se se svou smrtelností, přijmout ji. Chtěla jsem jim pomáhat najít smíření nejen se smrtí, ale i s životem, který je k ní donesl.

Prozatím jsem ale doprovázela jen mé blízké. Doma nám zemřel můj dědeček a později i moje mamka. Myslím, že právě ona se svou nemocí nasměřovala mou cestu.

Místo práce v hospici jsem se ale ocitla v roli odborné asistentky, učitelky učitelů. Učit studenty učitelství bylo pro mne těžší, nežli jsem čekala. Přišlo mi, že jsou zcela jiní, nežli jsem byla já. Navíc pro mne do té doby nebyl svět základní školy vlastně ničím lákavým, zajímavým. Nyní jsem ale přijala ideál, že škola (i vysoká) může být „dílnou lidskosti“. Být učitel učitelů pro mne nyní znamená nabídnout inspiraci a podporu k osobnostnímu růstu studentů. V předkládaných teoriích s nimi hledat to, co je může povzbudit v hlubším poznání a pochopení sebe i druhých, poskytnout jim bezpečný prostor k objevování a projevování sama sebe, vztahovat se k nim jako k jedinečným bytostem s jedinečným osudem. Protože i oni by se takto měli ke svým budoucím žákům vztahovat.

Potřeba osobního vztahu významněji vystupuje v situacích, kdy stojíme před nutností dítěti poskytnout pochopení, oporu. Takových situací, které mohou být i velmi obtížné, je v práci učitele nesčetně (Lazarová, 2008; Fontana, 2010) a stávající příprava není v tomto zcela dostatečná. Přitom jednání učitele může být pro děti vzorem, jak se samy mohou v podobné situaci zachovat.

Situace, kdy žák čelí smrti blízkého člověka, či je smrtí zasažena komunita školy, nejsou nejčastější a nemusí to být ty nejnáročnější. Přesto právě tyto mě zaujaly a cítím potřebu věnovat jim pozornost. Možná proto, že ve mně tyto „mezní situace“ (Jaspers, 2016) aktualizují potřebu vztahovat se k životu jinak, s plnou vážností. V těchto situacích vnímám silněji krásu a křehkost života, neopakovatelnost všedních okamžiků.

Mám potřebu hlouběji se vztahovat k druhým lidem, neboť oni čelí stejným výzvám a úzkostem, neboť nevím, kolik času s nimi a se světem ještě mám. To vědomí omezenosti dává více síly touze být opravdová a živá, nežli představa neomezeného času a možností. To je důvodem, proč považuji vědomější vztahování se ke smrti za důležité. Důležité natolik, aby mu, spolu s ostatními existenciálními tématy, byl věnován prostor i ve škole.

Existenciální témata, tedy otázky po smyslu, mapování hranic a tíhy svobody, prožívání osamělosti a vyrovnávání se se smrtelností, se dotýkají každého z nás bez ohledu na věk. Jsme jim vystaveni, i když nechceme.

Dle Yaloma (2006) je smrt a smrtelnost tématem ústředním, to ona vyostřuje náročnost zbylých tří. Smrt považuje za původní zdroj našich úzkostí. Naše současná kultura však smrt vytlačila ze svého vědomého života. O smrti nemluvíme, nesdílíme své obavy a představy s ní spojené. Když se potom se smrtí setkáme, když nám „vezme“ někoho z našich blízkých, nejsme na ni připraveni a krom bolesti ze ztráty můžeme být zahlceni i strachem z ní. Pokud je v takové situaci někdo jiný, neumíme se k němu chovat přirozeně. Zejména v komunikaci s dětmi stále zůstává toto téma „tabu“ (Špatenková, 2017). Svou prací bych ráda přispěla k tomu, abychom smrt přijali jako součást našich životů a děti k tomu přirozeně vedli.

Pro ilustraci současného stavu komunikace o smrti lze uvést výsledky výzkumu (STEM/MARK, 2013). Ukazuje se, že mluvit o smrti je těžké pro dvě pětiny dotázaných a tři čtvrtiny si uvědomují, že se tomuto tématu nevěnujeme dostatečně. Třetina dotázaných o smrti nemluví vůbec. Pokud jde o komunikaci s dětmi, naprostá většina dotázaných je přesvědčena, že je potřeba s dětmi o smrti mluvit. Za vhodné průvodce dětí tímto tématem považují rodinu, ale třetina uvedla také školu.

Z uvedeného vyplývá, že společnost reflektuje důležitost sdílení tématu smrti s dětmi a část dokonce považuje školu a učitele za vhodné průvodce tímto tématem.

Je otázkou jak tuto roli vnímají sami učitelé. Zejména na jejich zkušenosti jsem se zaměřila ve své práci. Sleduji situace, kdy se žák či celá třída vyrovnává s konkrétním úmrtím a učitel je postaven před nutnost nějakým způsobem jednat.

Pozornost ale věnuji otevírání a sdílení tématu smrti v rámci výuky, tedy otázkám, jak se s tímto tématem učitelé ve výuce setkávají, jak s ním pracují. Věřím, že

sdílení jejich zkušeností může být inspirací jak pro jiné učitele, tak i pro nás, kteří se podílíme na jejich přípravě.

V české pedagogické literatuře je věnována pozornost tématu smrti, jako tématu školní výuky jen zřídka (Šubrtová, 2007; Preissová Krejčí & Špatenková, 2013; Špatenková, 2017; Franclová & Plachá, 2017).

V USA má však téma, jak provázet děti (ale i dospívající a dospělé) otázkami týkajícími se smrti, umírání a truchlení dlouhou tradici (např. Levinton, 1977; Wass, 2003; Doka 2015). V těchto souvislostech je používán termín *death education*, který v textu používám či jej překládám jako *výchova týkající se smrti*.

Problematice *death education* je věnována první část práce.

PROBLEMATIKA VÝCHOVY TÝKAJÍCÍ SE SMRTI

V úvodní části práce představuji pojem *death education* tak, jak je používán v zahraniční odborné literatuře. V práci tento termín překládám jako „výchova týkající se smrti“. Pozornost zde věnuji různým pojetím cílů této výchovy, jejím nejruznějším podobám i otázce účinnosti takových kurzů. V poslední kapitole se zabývám realizací této výchovy na základních školách ve Spojených státech a Velké Británii.

1. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY VÝCHOVY TÝKAJÍCÍ SE SMRTI

Nejprve vymezuji pojmy *thanatologie* a *death education*, o který v mé práci jde především. Následně představuji historii hnutí *death education* v USA doplněnou o hrubý nástin procesu detabuizace smrti v České republice.

1. 1. Souvislost thanatologie a death education

Pojem „*thanatologie*“ odkazující k nauce o smrti, umírání a truchlení je v již v našem prostředí zavedený, známý. Toto označení se odvozuje od slova *thanato*, což řecky znamená smrt; či od *Thanatos*, tedy jména starořeckého boha smrti. Jako první toto spojení pravděpodobně použil Ilja Mečnikov (v anglicky psané literatuře uváděn jako Metchnikoff) v roce 1903, kdy vymezil thanatologii jako vědu věnující se studiu smrti (Fonseca & Testoni, 2012, s. 157). Nicméně téměř 50 let trvalo, nežli byla thanatologie obecně akceptována jako samostatný vědní obor. Vznik thanatologie jako samostatné vědy souvisí s proměnou západní společnosti, která stále více vytěsňovala téma smrti ze svého vědomí a smrt samotnou ze svého života. V reakci na to Kastenbaum říká, že „*thanatologie je studium života, v němž je smrt ponechána*“ (Kastenbaum, 2012, s. 15).

Helena Haškovcová (2007, s. 178) vymezuje thanatologii jako „*interdisciplinární vědní obor o smrti a o všech fenoménech, které jsou s ní spojeny*“. Sdružuje poznatky týkající se smrti z filozofie, teologie, medicíny, psychologie, sociologie, religionistiky a dalších vědních oborů, se snahou „*vytvořit na ni holistické nazírání*“ (Špatenková, 2014, s. 19). Naděžda Špatenková (2014) dělí thanatologii dle oborů na thanatopsychologii, thanatosociologii a thanatohistorii.

Ve své práci budu čerpat zejména z poznatků thanatopsychologie, která sleduje „*vliv smrti na chování a prožívání člověka*“ (Špatenková, 2014, s. 20).

Thanatologie se postupně utvářela v průběhu 20. století, shromažďovala poznatky, rozšiřovala svou teoretickou základnu. Postupně se začala řešit i otázka, jak tyto poznatky předávat těm, kteří se budou podílet na péči o umírající a pozůstalé. V USA na začátku 60. let 20. století však výrazněji vystoupila otázka vzdělávání v této

problematice nejen profesionálů, ale celé široké společnosti. To souviselo s „hnutím zvědomění si smrti“ (Death awareness movement), jehož cílem bylo prolomit tabuizaci smrti (viz níže). V tomto kontextu se začalo mluvit o *education about death, dying and bereavement*, (což můžeme přeložit jako výchova a vzdělávání o smrti, umírání a truchlení), častěji ale o *death education*.

Thanatologie a *death education* reagují na tendenci současné společnosti k popírání a vyhýbání se tématu smrti (Wass, 2003; Noppe, 2007). Usilují o detabuizaci smrti, vychází z přesvědčení, že vědomí vlastní smrtelnosti je zásadní pro snahu o naplněný, smysluplný život.

Dle Špatenkové (2014) je pro postoj ke smrti v 20. a 21. století nejcharakterističtější zejména *institucionalizace*, tedy „odsunutí smrti do institucí, jako jsou např. nemocnice nebo hospice“ (Špatenková, 2014, s. 27). V souvislosti s tím mluví i o *medikalizaci* smrti, což poukazuje na svěřením původně zcela přirozené záležitosti do rukou profesionálů, zdravotníků a medicíny obecně. Následkem toho pak dochází k *dekontextualizaci* a *depersonalizaci* smrti (Feldman, 2004 in Špatenková, 2014). Těmito pojmy je označováno odsunutí umírajících, a tudíž i smrti mimo zorné pole lidí, smrt je z našich životů „vyhoštěná“ (Šiklová, 2013). Důsledkem toho narůstá osamělost umírajících i pozůstalých. Dalším důsledkem *medikalizace* smrti je nárůst nákladů spojených s umíráním, což je jedním z témat, s nimiž přichází hospicové hnutí. V kontextu těchto otázek se mluví o *ekonomizaci* smrti (Špatenková, 2014).

1. 2. Historický vývoj death education

Počátek vzniku *death education* je spojován s **Hermanem Feifelem** (Pine, 1977, Fonseca & Testoni, 2012; Wass, 2013). Feifel v roce 1956 uspořádal v rámci Výročního setkání Americké psychologické asociace symposium „Death and Behavior“. Následně, v roce 1959 vydal knihu *Meaning of Death* (Pine, 1977; Wass, 2013). Tato kniha byla pionýrským počinem, který předefinoval téma smrti v různých perspektivách a upozornil, že jde o multidisciplinární téma vyžadující multidisciplinární přístup. Díky svému dílu, bojujícímu proti tabuizaci smrti v americké kultuře, se stal Feifel přední osobností „hnutí zvědomění si smrti“. Posláním hnutí bylo posilovat vědomé vztahování se ke smrti a konečnosti života, které posiluje úsilí o smysluplné prožití života. Hannelore Wass (2013) uvádí, že v Herman Feifel v rozhovoru souhlasil s tvrzením, že toto hnutí je možné považovat za „synonymum *death education* v nejširším smyslu“.

Dle Wass (2003) Herman Feifel od počátku zdůrazňoval, že výchova týkající se smrti může být přínosem pro všechny, včetně dětí. *Death education* mělo vycházet z humanistické perspektivy a přispívat co nejvíce k získávání znalostí, ale také k rozvoji sebe-porozumění a vyjasnění si hodnot, významů a vlastního postoje ke smrti.

K tomuto cíli mají sloužit sebezkušenostní aktivity. Feifel ovšem varoval před pokušením intelektualizace smrti. Hannelore Wass označila Hermana Feifela za prvního vzdělavatele v tématu smrti (2013).

První kurzy vztažené k problematice smrti a umírání se začaly objevovat několik let po zmíněné konferenci. Byly určeny nejen studentům lékařství a zdravotním sestřám, ale také studentům psychologie, sociologie, výchovy ke zdraví, učitelství, poradenství a náboženství. Pine (1977) uvádí jako první kurz Roberta Fultona, který proběhl v roce 1963 na Univerzitě v Minnesotě. Jednalo se o mutlidisciplinárně postavený program zahrnující témata péče o umírající, problematiku truchlení, vyrovnávání se se smrtí v každodenních situacích i problematiku pohřbů. Tento kurz se stal určitým vzorem pro mnohé následující.

V dalších letech se otevřely kurzy *death education* na mnoha univerzitách, vedli je Choron, Feifel, Irion, Jakson, Kalish, Kastenbaum, Levinton, Quint, Shneidman, Weisman, Pine (Pine, 1977). Mnozí z uvedených jsou autoři známých publikací věnovaných smrti, z nichž v této práci vycházím.

V roce 1966 vyšlo první číslo časopisu Omega, který založili Richard Kallish a Robert Kastenbaum. Jedná se o periodikum zaměřené na problematiku smrti a umírání. Časopis vychází dodnes.

Ve Velké Británii je významnou bojovnicí proti tabuizaci smrti **Cicely Saunders**. V roce 1959 vydala několik článků věnovaných problematice péče o umírající, otázkám eutanazie apod. Jejím zásadním počinem však bylo založení prvního hospice. Hospic sv. Kryštofa byl otevřen v roce 1967 a dodnes poskytuje péči umírajícím a jejich rodinám. Provoz hospice dále iniciuje vzdělávání v této problematice, poskytuje zájemcům možnost praxe, stáží, výcviků. Současně vzniká potřeba výzkumu. Hospicové hnutí také povzbuzuje detabuizaci smrti ve společnosti.

V USA vznikl první hospic v roce 1974, ale záhy se zde začala prosazovat domácí forma. Domácí hospice v USA získaly velkou popularitu, v současnosti zde funguje přes 3000 hospicových služeb poskytujících péči 700 000 lidem ročně. Spolu s tímto rozvojem přirozeně vzrostla poptávka po *death education* a s ní spojeným výzkumem a výcvikem. (Doka, 2015)

Dalším krokem, zásadním pro celé hnutí, bylo vydání knihy **Elisabeth Kübler-Ross** *O smrti a umírání*, v roce 1969. Jak uvádí Doka (2015, s. 1), tato kniha jako první vzbudila zájem nejen akademiků, ale i širší veřejnosti. Autorka ve svých knihách čerpá ze svých dlouholetých zkušeností s lékaři a studenty lékařství, kteří pracovali s umírajícími.

Etapu mezi lety 1968 – 1977 nazval V. Pine (1977) „obdobím popularity“. V této době se počet kurzů na univerzitách ještě navýšil a začala vznikat centra věnující se *death education*, byly publikovány nejrůznější studie mapující vývoj tohoto hnutí (např. Levinton, 1977).

První konference věnovaná přímo *death education* se uskutečnila v roce 1970 (Levinton, 1977). V té době existovalo asi 20 kurzů, které byly součástí terciálního vzdělávání. Teprve následně vznikly osnovy kurzů *death education* pro základní, střední i vysoké školy. Byly také vytvořeny dopředu připravené „konzervované“ kurzy výchovy týkající se smrti pro základní školy (tzv. *canned courses*). Nicméně jak uvádí Levinton (1977), v předškolním vzdělávání a na prvním stupni je *death education* realizováno spíše neformálně, na základě *okamžiků poučení* (vysvětlím níže v textu)

V roce 1976 se ustanovilo *Fórum pro výchovu týkající se smrti a poradenství*, nyní pracují pod názvem *Asociace pro výchovu týkající se smrti a poradenství* (Association for Death Education and Counselling, ADEC).

O rok později začal vycházet časopis *Death Education* (později byl přejmenován na *Death Studies*), který se zaměřuje na problematiku výchovy a vzdělávání týkající se problematiky smrti. Jeho první hlavní editorkou byla Hannelore Wass.

Podle studie Darrella Crase (1989) téměř 1000 vyšších škol (colleges) nabízelo kurzy nebo jinou formu *death education*. Všechny osahovaly podobná témata, podobnou sumu znalostí, které vycházejí z knih *Poslední tanec: setkání se smrtí a umíráním* (DeSpelder & Strickland) a *Smrt & Umírání. Život & Žití* (Corr & Corr). (Doka, 2015)

Mezi lety 1970-1980 došlo dle H. Wass (2004) k dalšímu posunu ve vřazování výchovy týkající se smrti do škol. V tomto období se podařilo začlenit téma smrti do výchovy ke zdraví probíhající na středních školách. Na základě zjištění Národního průzkumu veřejného školství (Wass, Miller & Thornton, 1990) uvedla Wass (2004), že výchovu týkající se smrti mělo do svého kurikula vřazeno jen 20% vyšších škol, 15% středních, méně než 10% základních. U většiny těchto škol bylo téma smrti součástí okruhu věnovaného zdraví nebo rodinnému životu. Uvedeným cílem byla příprava na život, uvědomění si ceny života a snížení strachu ze smrti. Učitelé těchto předmětů hodnotili svou přípravu jako nedostatečnou a požadovali další vzdělávání v problematice výchovy týkající se smrti. (Wass, 2004.)

Ve své studii shrnující dosavadní vývoj *death education* Wass (2003) podotýká, že děti školního věku jsou stále zanedbávanou skupinou. Existuje sice řada programů výchovy týkající se smrti i krizové intervence, jsou však dostupné jen pro úzký okruh zájemců.

Doka (2015) uvádí, že na některých univerzitách lze získat magisterský titul v „Poradenství pro pozůstalé“ nebo v „Thanatologii“. Jak dále podotýká, tento vývoj sice vypadá impozantně, ale tyto programy jsou často spojeny s pouze s jedním člověkem, nikoli katedrou. S odchodem tohoto nadšence potom zanikají i nabízené kurzy.

Z uvedeného vnímám, že ačkoli je smrti i tématu *death education* věnována v USA poměrně velká odborná pozornost, proniká do škol pomalu. Výrazně více kurzů je nabízeno na vyšších školách a univerzitách, na základních školách je výchova týkající se smrti realizována v mnohem menší míře.

Proces detabuizace smrti v České republice

Pro srovnání zde načrtnu jen několik dat, která mohou ilustrovat proces detabuizace smrti v České republice. Podotýkám, že se nejedná se o výsledky pečlivé rešerše.

První **hospic** byl otevřen v roce 1996 v Červeném Kostelci. V roce 2001 vzniká v Praze hospicové občanské sdružení Cesta domů, jejich domácí hospic je v provozu od roku 2003. Současně toto sdružení má vlastní nakladatelství, které kromě informačních letáků vydalo celou řadu knih věnovaných problematice smrti a truchlení. Vydávají také knihy o smrti a umírání určené pro děti a dospívající. V současné době funguje na území české republiky 35 hospiců (domácích i lůžkových).

V roce 2000 vyšla kniha **Thanatologie** od Heleny Haškovcové. Tato profesorka lékařské etiky věnovala pozornost tématu stáří a smrti již ve svých předchozích knihách (Rub života – líc smrti, 1975; Spoutaný život, 1985, Fenomén stáří, 1990).

Od roku 2009 se začaly chystat standardy pro **Poradenství pro pozůstalé**, první kurz pro poradce pro pozůstalé byl realizován v roce 2012. Následně vznikla Asociace poradců pro pozůstalé (2015).

V kontextu škol a výchovy týkající se smrti považují za důležité vytvoření kurzu *Daniel už nepřijde*, který je určen pedagogickým pracovníkům. Jeho cílem je posílit jejich schopnost jednat v situaci, kdy dětem zemře spolužák nebo spolužačka. Současně autorky a lektorky kurzu Hana Baránková a Eva Muroňová nabízely školám možnost objednat si nezávislou intervenci „zvenčí“. Z osobního sdělení paní doktorky Muroňové však vyplývá, že o tento kurz nebyl dostatečný zájem a nyní už není nabízen. (blíže viz <http://kpc.doo.cz>).

Od roku 2016 nabízí podobnou službu poradna Vigvam, která se zaměřuje na krizovou intervenci a pomoc dětem a rodinám zasaženým smrtí. Nabízejí pomoc školám, které jsou zasaženy smrtí člena školní komunity. Realizují výukové kurzy na téma Dítě a ztráta pro pedagogy (blíže viz www.poradna-vigvam.cz).

Jako významné kroky pro **detabuizaci tématu smrti v rámci široké veřejnosti** vnímám například vysílání třináctidílného seriálu *Brána smrti* (2014) na ČT2, či uspořádání výstavy *Smrt* v Národním muzeu (2015).

2. VÝCHOVA TÝKAJÍCÍ SE SMRTI

V této kapitole podrobněji představím koncept *death education*, výchovy týkající se smrti, zejména v té podobě, jak je realizována v USA. Na tomto příkladu bych ráda představila cíle výchovy týkající se smrti, důvody proč o tématech týkajících se smrti mluvit ve škole a způsoby, jak může být téma smrti předmětem výuky.

Dan Levinton (1977, s. 44) definuje *death education* „jako vývojový proces, v němž jsou předávány závažné poznatky vztahované ke smrti a z nich vyplývající důsledky“. Tento termín odkazuje nejen k celé řadě výchovných a vzdělávacích aktivit, ale i k životním zkušenostem, které se tématu smrti dotýkají.

Soustředí se na porozumění smrti a jejímu významu a na postoje k ní. Věnuje se procesu vyrovnávání se se smrtelností, zákonitostem truchlení, porozumění potřebám lidí, jimž smrt vstoupila do života. (Wass, nedatováno).

Pro porozumění šíři problematiky výchovy týkající se smrti, je možné rozlišit její čtyři dimenze, které se však prolínají - poznávání, prožívání, chování a hodnotová orientace osobnosti (Corr&Corr, 2013).

V určitých kurzech výchovy týkající se smrti vystupuje zejména stránka **kognitivní**. Jde o předávání poznatků o procesech truchlení či umírání, o rozličnosti rituálů v různých kulturách a dalších nejrůznějších tématech souvisejících se smrtí.

Afektivní dimenze se týká našich pocitů a emocí vztahovaných ke smrti, ať již jde o strach ze své smrtelnosti, obavy ze smrti někoho blízkého či reálné ztráty. *Death education* nabízí možnost lépe zpracovat svou osobní zkušenost se ztrátou a truchlením. Zcitlivuje nás, abychom se lépe vcítili do situace lidí, kteří smrti čelí. Například sdílením svých zkušeností a vyjádřením svých pocitů vědoměji zpracováváme své emoce a také kultivujeme postoje ke smrti.

V kontextu **chování** přispívá výchova týkající se smrti porozumění tomu, proč lidé v situacích spojených se smrtí jednají tak, jak jednají. Pro naši společnost je charakteristická tendence k *vyhýbání se* – tomuto tématu, těmto zkušenostem, lidem, kteří jsou setkáním se smrtí zasaženi. Je zásadní uvědomit si, jaké důsledky toto vyhýbání se má, co nám či druhým v situacích setkání se smrtí pomáhá a co ne. Mnohdy tak jednáme proto, že nevíme, jak se zachovat, co říci. Umírající a pozůstalí tak

zůstávají se svým trápením, se smrtí sami (Holland, 2008; Dudová, 2013). Výchova týkající se smrti učí, jak v těchto situacích být, případně jak se zachovat. Například Holland (2005) v souvislosti s podporou truchlících akcentuje schopnost naslouchat, nikoli radit či utěšovat. Dále *death education* seznamuje s možnostmi podpory, s organizacemi, na které se lze obrátit.

V souvislosti s **hodnotami** nám výuka týkající se smrti napomáhá identifikovat, vyjasnit si a potvrdit základní hodnoty určující naše životy. Smrt, smrtelnost jsou neoddělitelně provázány s životem a žitím. Čím více se dozvídáme o smrti, dozvídáme se více o životě a jeho hodnotě (Šubrtová, 2007). Vědomí vlastní smrtelnosti je jednou ze základních perspektiv, v níž více prožíváme nesamozřejmost přítomnosti a v níž usilujeme o nalezení smyslu svého života (Yalom, 2006). Výchova týkající se smrti vede k utváření postojů a hodnot s plným pochopením jejich významu.

Téma smrti by mělo být ve výchově přítomno od samého začátku. Takto to vnímá i Wass, která píše „*s touto výchovou je nutno začít již od dětství*“ (2003, s. 27).

2. 1. Cíle výchovy týkající se smrti

Dle Charlese Corra (2002) je smyslem *death education* posilovat jednotlivce i instituce, aby dokázaly lépe zacházet se situacemi spojenými se smrtí. Cílem výchovy týkající se smrti je přispět k obecnému vzdělání, k povzbuzení osobnostního rozvoje zahrnujícího odpovědnou lidskou účast (Corr, 2002). Autor vymezuje šest cílů, k nimž může *death education* přispět:

1. *Obohacení osobního života, díky uvědomění si jeho ohraničenosti a křehkosti.*
2. *Informování o dostupných možnostech, které máme v situacích, kdy se vyrovnáváme se smrtí (například možnosti péče o umírající, varianty pohřebních rituálů, možnosti podpory pro truchlící).*
3. *Příprava na roli občana, aby se dokázal orientovat a byl angažovaný v otázkách týkajících se smrti a umírání (jako je otázka euthanasie, dysthanasie apod.)*
4. *Pomocí připravit a podpořit jedince pro jeho profesi a povolání; tedy vybavit ty, kteří budou pečovat o umírající či pozůstalé či jinak se ve své práci setkávat s problematikou smrti a umírání.*
5. *Posilování schopnosti otevřeně komunikovat o smrti, umírání a truchlení.*
6. *Uvědomění si, jak se vzájemně ovlivňuje vývoj v průběhu života s problémy a otázkami, které se týkají smrti. (Corr, Corr & Doka, 2013, s. 13- 14)*

Podle Hannelore Wass (2003) je posláním *death education* nabízet prostor pro otevírání a sdílení základních otázek lidské přirozenosti včetně smrti, otázek kvality a smyslu života. Nabízí také jiný náhled na současné problémy, jako jsou terorismus, války, násilí, hladovění, chudoba, problematika AIDS či drogové závislosti.

Jako inspirativní v těchto souvislostech vnímám Levintonovu formulaci dílčího cíle výchovy týkající se smrti: „(...) rozpoznat, že války a holokaust jsou spojeny s pocity osobní nesmrtelnosti a omnipotence. Válce se můžeme vyhnout, pokud pochopíme, že stejně jako anonymní nepřítel to můžeme být my nebo naše děti, kdo bude zabít,“ (Levinton, 1977, s. 44).

Hannelore Wass (2003) dále vyzdvihuje přínos otevírání tématu smrti pro výchovu informovaných, přemýšlivých lidí, kteří jsou emocionálně zdraví, kteří pečují o sebe i druhé. Pouze oni mohou vyřešit zásadní problémy, kterým v současném světě čelíme. Výchova týkající se smrti může podle ní být v tomto ohledu přínosem.

Na základě vlastních zkušeností Dan Levinton (1977) doporučuje, aby se nejprve probírala spíše objektivní, respektive obecná témata, která nevzbuzují tolik emocí a teprve následně přejít k tématům osobním, citlivým. Jako zásadní vnímá, jak o smrti mluvíme. Upozorňuje na nesrozumitelnost eufemismů, které mohou být pro malé děti matoucí (např. usnul, odešla). Zbavení se strachu a úzkosti z pojmů a témat se smrtí spojených je pro toto klíčové. Wass (2003) upozorňuje, že i po třiceti letech snahy o detabuizaci smrti prostřednictvím *death education* se vyhýbáme přímému pojmenování skutečnosti (např. nepoužívá se termín „péče o umírající“, ale „péče o lidi na konci života“).

Podle Dana Levintona (1977) je smyslem výchovy týkající se smrti, stejně jako výchovy ke zdraví, zlepšení kvality života jednotlivce i společnosti. S uvědoměním si smrtelnosti a omezenosti našich možností se nastoluje otázka, jak si přejeme žít. S tím souvisí i naše vztahy, naše komunikace s blízkými lidmi, nejen v situacích blížící se smrti.

Allan Kellehear (2015) vnímá zásadní přínos výchovy týkající se smrti v posílení pocitu osobní pohody (well-being), tím že vede ke změně postojů ke smrti, umírání a truchlení, tak že jsou vnímány jako přirozená součást našich životů. Osobní zkušenost se ztrátou a truchlením, případně s ohrožením života či umíráním, mohou posílit náš osobní růst. Stejně tak bychom se měli přirozeně vztahovat k lidem, kteří jsou smrtí zasaženi a být schopni je podpořit (tedy neizolovat je). Podle Kelleheara by mohla výchova týkající se smrti zmírnit přehnanou úzkost a strach ze smrti. Ta totiž mnohdy ústí v hysterii, jako byla např. panika kolem AIDS či eboly.

Death education může mít podobu kurzů, které své cíle specifikují podle charakteristiky a potřeb účastníků (Levinton, 1977). V tomto smyslu Wass (2003, s. 25 a 26) rozlišuje dva hlavní **důvody pro realizaci kurzů *death education***:

1. Připravit **profesionály** na povolání, v němž se se smrtí setkávají. Ti poznatky aplikují, ověřují či upravují. Například ošetřovatelé v hospici, lékaři, zdravotní sestry, poradci pro pozůstalé.
2. Poskytnout **široké veřejnosti** základní znalosti, dovednosti a vhled, užitečné k zvládnutí či transcendování problémů spojených se smrtí. V tomto smyslu se výchova týkající se smrti obrací k lidem rozmanitého vzdělání či věku, přičemž může jít o působení formální i neformální, které probíhá v nejrůznějším prostředí (v rodině, ve škole, církvi, nemocnici, hospici či v jiných organizacích).

2. 2. Podoby výchovy týkající se smrti

Pojem *death education* jak je z výše uvedeného zřejmé, je velmi široký a lze si pod ním představit řadu různorodých aktivit. Proto se rozlišují jeho různé podoby. Například podle záměrnosti této výchovy, na formální a neformální.

Hybatelem **neformální** výchovy týkající se smrti je život sám. Tato výchova je přirozenou součástí našich životů, neboť se smrtí se setkáváme často. Levinton (1977) označuje situace setkání se smrtí *teachable moments*, což dále (nepřesně) překládám jako *okamžiky poučení*. Jsou to zážitky, v nichž si uvědomíme existenci smrti a smrtelnost.

Může jít o situace, které se nás zdánlivě nedotýkají, jako je nalezení přejetého zvířete, zmínka o smrti v literatuře. Patří sem i vliv médií, která smrt různým způsobem prezentují. Větší zátěž setkání osobněji, jako je třeba smrt domácího mazlíčka, blízkého člověka, člena rodiny či setkání s člověkem, který je zasažen ztrátou. Tyto situace nás konfrontují se smrtí a smrtelností zcela přirozeně. Napomáhají pochopení některých zákonitostí, mohou se stát odrazovým můstkem pro další tázání po povaze smrti a truchlení, pro hledání odpovědí, poznatků.

V situacích poučení se přirozeně učíme z reakcí a chování přítomných druhých, většinou členů rodiny.

Neformální výchova týkající se smrti hlouběji formuje naše porozumění smrti a postoje k ní, ačkoli často není reflektována.

Na druhé straně stojí **formální či plánovaná** výchova týkající se smrti, která je realizována ve škole či prostřednictvím různých kurzů, besed, přednášek. Výběr metod a technik se odvíjí od zaměření kurzu. **Prožitková forma** je zaměřená na emoce, může mít podobu sdílení zkušeností či tvorbu zkušeností prostřednictvím hraní rolí.

Prostředkem může být i četba, sledování filmů, psaní esejů. **Didaktická forma** akcentuje předávání poznatků, informací, znalostí, postupů.

Dixie Dennis (2009) rozlišuje dva přístupy k výchově týkající se smrti. **Přístup aplikovaný** je součástí přípravy lidí, kteří se s umírajícími či truchlícími budou setkávat či setkávají v rámci profese. Příkladem tohoto přístupu je například práce E. Kübler-Ross.

Přístup čistý je adresován široké veřejnosti. Jde o otevírání tématu v celé jeho plnosti a šíři. Krom sdílení pocitů, kultivace postojů ke smrti, jde i o diskuse týkající se etické roviny (například umělé prodlužování života, eutanázie, sebevraždy).

Čistý přístup je východiskem pro *death education* na všech stupních škol v Spojených státech. Panuje zde však jistá nejednotnost ve způsobu její realizace – některé školy výchovu týkající se smrti koncipují jako samostatný předmět, jiné ji zařazují jako průřezové téma prolínající se jinými předměty.

Aplikovaný i čistý přístup se doplňují, oba směřují k předávání znalostí a vědomostí, k rozšíření porozumění smrti v kontextu kulturním, náboženském či filozofickém. Stejně tak je jejich cílem porozumění pocitům úzkosti, strachu a bolesti ze ztráty, spolu s přijetím a zpracováním vlastních zkušeností se smrtí.

Levinton (1977) člení *death education* podle **zaměření, účinku**, v závislosti na tom, nakolik jsou účastníci (výuky, kurzu) zasaženi situací spojenou se smrtí.

V situaci, v níž nikdo není aktuálně konfrontován se smrtí, jde o **preventivní** působení – primární prevenci, o přípravu na setkání se smrtí.

Death education intervenující směřuje k pomoci člověku, který právě čelí nějakému aspektu smrti sám, či se jedná o někoho v jeho okolí.

Pokud k setkání se smrtí došlo v dávnější minulosti, potom může výchova týkající se smrti poskytnout **rehabilitaci, postvenci**, která pomáhá zpětně porozumět krizi, vede k využití potenciálu zkušeností se smrtí.

V souvislosti s uváděním tématu smrti do školy používají autorky Mahon, Goldberg a Washington (1999) dělení **intervence na primární a sekundární**. **Primární intervence** může být ve školním prostředí realizována jako samostatný kurz, či integrována do jiných předmětů. Jejím cílem je předávání informací o smrti, umírání a s nimi spojenými zkušenostmi. Nabízí prostor prožívání, sdílení otázek. Primární intervence je totožná s Levintonovým (1977) preventivním působením. Pojem *death education* je někdy spojován pouze s tímto působením.

Sekundární intervence reagují na konkrétní, někdy i traumatizující, zkušenost dětí se smrtí. Na některých školách se realizuje prostřednictvím poradenství pro truchlící žáky nebo speciálních programů pro ně.

Oba typy těchto intervencí si kladou společný cíl - co možná nejrealističtěji zprostředkovat dětem informace o smrti, o rituálech se smrtí spojených a také prožívání.

Výsledky **Národního průzkumu veřejného školství** ve Spojených státech (Wass, Miller & Thornton, 1990, in Wass, 2003) ukazují, že 11,4% základních a středních škol realizovalo nějakou formu preventivní výchovy týkající se smrti či primární intervenci, mimoto čtvrtina škol měla nějaká program zaměřený na prevenci sebevražedného chování. Sekundární intervenci v podobě programu pro truchlící žáky nabízelo 17% škol. Z celkového počtu kurzů vztahených ke smrti bylo 69% realizováno v rámci jiných předmětů, 8% bylo samostatných.

Podle Dixie Dennis (2009) narůstá zájem o *death education* a snaha vřadit výchovu týkající se smrti do vzdělávacích programů pro základní školy. Toto úsilí spojuje s potřebou prevence sebevražedného jednání - výchova týkající se smrti umožňuje dětem o smrti uvažovat více realisticky, nebrat ji jako snadné konečné řešení. Dalším důvodem dle Dennis je stále častější potřeba poskytnout žákům a třídám sekundární intervenci v situaci konkrétního úmrtí.

2. 3. Účinnost výchovy týkající se smrti

Již v počátcích snahy o rozšíření výchovy týkající se smrti doporučoval Dan Levinton (1977), aby se sledovala její účinnost prostřednictvím psychologických testů a statistických metod. Tím chtěl ověřit předpoklad, že *death education* přispívá k poklesu strachu ze smrti. Výsledky výzkumů toto ale neprokázaly (Bell, 1975, in Levinton, 1977). Studie Levintona a Fretze našla signifikantně významný rozdíl pouze u škály Strach z umírání druhých (Levinton a Fretz, in Levinton, 1977). Autoři vytvořili škálu významu smrti (MDS), obsahující mimo jiné položky „stimul vychutnat si život; stimul sdílet lásku“, v nichž byl statisticky významný nárůst pozitivních odpovědí oproti kontrolní skupině. Levinton z tohoto vyvodil, že není možné zcela eliminovat strach ze smrti, uvědomuje si, že strach ze smrti má hodnotu pro přežití. Zásadní je však ošetřit úzkost a strach pramenící z tabuizace a nekomunikování.

Glass a Knott (1984) ověřovali účinnost deseti-dílné série lekcí *death education* se studenty středních škol. Studenty učili jejich učitelé, kteří byli proškoleni výzkumníky a vybavení připravenými materiály. Byla sledována míra úzkosti ze smrti, ta se ale u absolventů statisticky významně nesnížila.

Redukci či nárůst anxiety coby měřitelný důsledek výchovy týkající se smrti zpochybňuje Dennis (2009) s odvoláním na výsledky studie Knight a Elfenbeina (1993) a také práci Simone de Beauvoir (1964). Nárůst úzkosti totiž může mít pozitivní efekt,

může být příčinou většího ocenění života. Je možné, že toto ocenění života může souviset s pozitivním efektem *death education* zjištěným Levintonem (1977).

Joseph Durlak (1991) na základě své metaanalýzy účinnosti *death education* zjistil, výraznější změnu v rovině kognitivní a behaviorální nežli emocionální. Poznává, že didaktická forma má jen malý vliv na postoje ke smrti a úzkost z ní, sebezkušnostní programy v tomto určitou úspěšnost někdy mají.

Maglio a Robinson (1994, in Duka, 2015) ve své metaanalýze zjistili, že kurzy výchovy týkající se smrti nemají signifikantní roli v redukci úzkosti, a to zejména v kurzech, které jsou zaměřeny více didakticky nežli sebe-zkušnostně.

H. Wass (2003) uvádí připomínku H. Feifela, že jeden člověk může současně cítit úzkost ze smrti i smrt akceptovat. Dále tvrdí, že efekt *death education* nelze měřit kvantitativně, neboť tím se systematicky ignorují individuální zvláštnosti. Doporučuje tedy kvalitativní výzkum, zejména s využitím deníkových záznamů a jiné narativity.

3. VÝCHOVA TÝKAJÍCÍ SE SMRTI NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

(v USA a Velké Británii)

Již první autoři hnutí pro uvědomění smrti v čele s Hermanem Feifelem upozorňovali na důležitost zařazení výchovy týkající se smrti do vzdělávání dětí (Wass, 2003). Dle Levintona (1977) je důležitý systematický, vývojově přiměřený přístup, který respektuje vývojové zákonitosti dětského porozumění smrti, zákonitosti dětského truchlení a podobně.

Death education je celoživotní proces, který „by měl začít ve chvíli, kdy dítě verbálně či neverbálně vyjadřuje zájem o tuto problematiku a končí, když se smrt blíží“ (Levinton, 1977, s. 41).

Zásadní je dětem nelhat, téma nepotlačovat či neodsouvat. Jak upozorňují Corr a Corr (2013), pokud se budeme snažit smrt před dětmi ukrýt, nepřipravíme je dobře na další život. „Naopak proaktivní, věkově přiměřená příprava jim může pomoci, aby setkáním se smrtí v budoucnosti prošly moudře a konstruktivně“ (Corr & Corr, 2013, s. 11).

Sian Higgins (1999) v souvislosti s výchovou týkající se smrti zmiňuje dva zásadní cíle školní výuky, zformulované v rámci kurikulární reformy ve Velké Británii (*Education Reform Act, 1988*):

- a) smyslem školní výuky je povzbudit duchovní, morální, kulturní, duševní a fyzický rozvoj žáků

- b) škola má děti připravit na dospělý život, jeho výzvy, zodpovědnost a zkušenosti.

K naplnění těchto dvou cílů podle ní může přispět věnování pozornosti zásadním otázkám lidského života, stejně tak jako poučení o smrti a ztrátě. Společné uvažování o tom, co je smrt, zda může po ní něco následovat a co by to mohlo být, posiluje uvědomování si hodnot a morální vývoj. Takové diskuse povzbuzují toleranci, učí uvážlivému jednání vůči druhým.

Přitom se neočekává, že by *death education* zbavilo žáky strachu ze smrti, či zcela odstranilo bolest ze smrti milovaného člověka. Sdílení těchto otázek a emocí je však zmírňuje. Dospělí mohou dát prostřednictvím těchto diskusí dětem najevo, že jejich prožitky jsou odůvodněné, hodné pozornosti (Musty, 1990, in Higgins, 1999).

Hannelore Wass (2004) apeluje na vřazování výchovy týkající se smrti do školní výuky, i ona zmiňuje obecné poslání školy – tedy přípravu dětí na život, která přispívá k jejich osobní zralosti a odpovědnému chování ve vztazích. Školní výuku považuje za nejefektivnější prostředek pro realizaci dlouhodobé výchovy týkající se smrti. Na rozdíl od vlivu masmédií, kterému jsou děti běžně vystaveny, nabízí škola možnost systematického srozumitelného předávání informací. (Wass, 2004)

Wass (2003) dále doporučuje, aby výchova týkající se smrti na základních školách věnovala pozornost třem okruhům:

1. **Výchova týkající se smrti vztažená ke kultuře** – smrt je součástí našich životů a odráží se v naší kultuře, děti by měly být zasvěcovány do tohoto okruhu zvyklostí, postojů a poznatků. Pokud jsou témata výchovy týkající se smrti dětem předkládána v širokém kontextu výukových předmětů, nemusí být vnímána jako ohrožující.
2. **Výchova týkající se smrti jako prevence sebevraždného a násilného chování.** Vzhledem k nárůstu sebevraždných pokusů i dokonaných sebevražd je potřeba takovou prevenci nabízet na všech stupních škol. Preventivní i intervenční programy nabízejí prostor pro rozvoj prosociálního chování, zvládnání vzteku a negativních emocí, dovedností řešit konflikty. Umožňuje mluvit o možných následcích násilného či sebevraždného chování.
3. **Výchova týkající se smrti jako lék.** Současné děti a dospívající jsou zahlcováni násilím a brutalitou prezentovanou v médiích a PC hrách, což může mít negativní důsledky, které výchova týkající se smrti spolu s mediální výchovou může vyvážit. Diskuse o přirozeném umírání také může korigovat oslavující či trivializující obrazy smrti, které nám předkládají média. (Wass, 2013)

3. 1. Výchova týkající se smrti na prvním stupni

Na prvním stupni, stejně jako v předškolním vzdělávání, by podle Dana Levintona (1977) měla být výchova týkající se smrti realizována spíše neformálně, v situacích, kdy se téma samo vynoří, v okamžicích poučení, nebo když se děti samy ptají po povaze smrti a umírání.

Sian Higgins (1999, s. 79) cituje Rosemary Wells (1995), která v souvislosti s výchovou týkající se smrti akcentuje otevřenost a proaktivnost učitele. *„Nejdůležitějším úkolem učitele není čekat na to, kdy se stane tragédie - truchlení není nejšťastnější období pro objektivní zabývání se smrtí a jejími souvislostmi – ale mluvit o smrti kdykoli se ta možnost objeví. To je nejlepší cesta, jak jít proti tabuizaci, která vede k potlačování zvědavosti a k celé řadě iracionálních úzkostí a nočních můr.“*

Wass (2004) předpokládá, že učitel na prvním stupni má lepší možnosti realizovat výchovu týkající se smrti. Se svými žáky tráví více času, více je zná. Pokud se k tématu smrti vědomě vztahuje a se smrtelností je do jisté míry vyrovnán, potom jistě najde mnoho příležitostí, jak toto téma přirozeně včlenit do výuky. Tím, že jsou témata výchovy týkající se smrti zařazena do různých předmětů, jsou zakotvena v širších kontextech a žáci se o nich dozívají a společně uvažují z různých perspektiv.

Dlouhodobá, v čase rozložená výchova týkající se smrti může být přiměřenější potřebám dětí. Postupné „dávkování“ témat děti otužuje a současně se učitel může lépe naladit na prožívání svých žáků. Toto postupné, proaktivní otevírání obvykle děti nestresuje ani nadměrně emočně nezatěžuje (Wass, 2004).

Mahon et al. (1999) předkládají koncept primární intervence, preventivního působení výchovy týkající se smrti v souvislosti s rolí učitele. Povolání učitele zahrnuje předávání akademických i životních dovedností (kompetencí). Píší, že učitel ve vztahu k dětem často supluje chybějícího rodiče, sociálního pracovníka, případně i policistu. Od učitele se také očekává, že dokáže dítěti pomoci v situaci, v níž si rodiče a další dospělí nejsou vhodným postupem jisti (Rando, 1993, in Mahon, 1999). Jedná se například o situace, kdy je rodina zasažena vážným onemocněním některého z jejích členů, případně jeho úmrtím.

Margaret Mahon et al. (1999) uvádí, že v 80-90. letech bylo v USA vydáno mnoho knih představujících možnosti, jak učitel může žáky provést tématem smrti či truchlením. Například doporučují využít k tomu situace spojená s péčí o školní zvířata (např. křečky, myšky apod.). Jejich „malé smrti“ se mohou stát odrazovým můstkem pro diskuse a přemýšlení o umírání a smrti obecně.

Další konkrétní návrh na vřazení výchovy týkající se smrti do výuky výchovy ke zdraví přináší Kelleahar (2015). Doporučuje využít téma HIV a AIDS, kterému je již na

základních školách věnována pozornost a v těchto souvislostech otevřít téma smrti a umírání.

O současné situaci na amerických školách referuje Doka (2015). Uvádí, že na základních školách je výchova týkající se smrti v nějaké podobě realizována. Byly vytvořeny materiály pro potřeby žáků základních a středních škol. Nejčastěji jsou realizovány intervenční programy pro děti, které se vyrovnávají se ztrátou. Současně se do kurikula zařazují knihy, které tématu smrti a umírání věnují pozornost. Jsou to například *Šarlotina pavučinka*, *Hvězdy nám nepřály*, *Romeo a Julie* a další. Tyto knihy nabízí prostor pro otevření diskuze o ztrátě, smrti, umírání či sebevraždě. Mnoho středních škol nabízí volitelný kurz o smrti a umírání. (Doka, 2015)

3. 2. Specifika a náročnost výchovy týkající se smrti

Téma smrti je pro naši společnost tématem náročným a opomíjeným, vzbuzuje mnoho emocí, je kolem něj více otázek nežli jednoznačných odpovědí. Se sdílením těchto otázek a úvah v prostředí školy narážíme na několik úskalí.

Mahon et al.(1999) vnímají na straně škol a pedagogických pracovníků neochotu téma otevírat, což přičítají tabuizaci a popírání smrtelnosti v současné společnosti. Téma smrti je v současnosti považováno za příliš osobní na to, aby bylo probíráno ve škole.

K vyhýbání se tématu smrti přispívá obava, že toto téma může v žácích probudit strach a úzkost (Wass, 2004). Navíc dospělí cítí potřebu děti chránit a cítí bezmoc a emoční nepohodu, když děti truchlí či projevují úzkost. (Mahon et al. 1999).

Někteří kritici zmiňují nedostatečnou připravenost učitelů. Je zřejmé, že výchova týkající se smrti klade na učitele specifické nároky. Proto by bylo přínosné umožnit studentům učitelství blíže se seznámit s problematikou smrti, umírání a truchlení, jejich vývojových záležitostí, tak aby o tom byli schopni mluvit. (Doka, 2015)

Kromě učitelů by mohli výuku týkající se smrti vést školní poradci, psychologové či zdravotníci. Každé z těchto povolání má osobitý přínos pro poskytování těchto intervencí v těchto školních programech. Přesto přímý kontakt s těmito odborníky a žáky probíhá velmi vzácně (Mahon et al., 1999). Nejčastěji se s těmito odborníky setkávají učitelé a ti to dále předávají žákům.

V literatuře (např. Levinton, 1977; Warren, 1989) je zmiňována určitá podobnost **sexuální výchovy a výchovy týkající se smrti**. V obou případech jde o témata, která se dotýkají nás všech, váží se k otázkám po počátku a konci našeho života. Jsou to témata hluboce intimní, náročná.

Téma smrti je někdy vnímáno jako poslední tabu, které vystřídalo tabuizaci sexu. Současní rodiče s dětmi o sexu nějakým způsobem mluví, ale sdílet téma smrti je pro ně obtížnější. (Warren, 1989)

Levinton (1977) odlišnost tohoto přístupu vysvětluje tím, že sex a sexuální chování poutá větší pozornost a zájem, neboť jsou spojeny s rozkoší. Naopak smrt a truchlení jsou spojeny s bolestí, strachem, smutkem, kterým se toužíme vyhnout.

K určité kontroverznosti vřazování tématu smrti do školní výuky přispívá i to, že se dotýká **náboženských** otázek. Rodiče dětí tuto aktivitu školy mohou chápat jako rušivý zásah do jejich rodinného náboženského vyznání.

V tomto kontextu ale můžeme vnímat i jistou výzvu. Podle některých autorů totiž tabuizace smrti souvisí s nárůstem materialismu a ateismu a ztrátou náboženského porozumění smrti (Doka, 2015). Výchova týkající se smrti však nabízí možnost nalézt smysl umírání a smrti.

Velkou pomocí ve zvládnutí těchto úskalí by bylo, pokud by postoj rodičů a jejich ochota s dětmi mluvit o smrti, šli ruku v ruce se snahou učitelů a školy. (Wass, 2004; Dennis, 2009)

UVEDENÍ DO METODOLOGIE VÝZKUMU

Na počátku, když jsem přemýšlela o výzkumu k tématu „**jak se učitelé ve škole potkávají se smrtí**“, neměla jsem konkrétní cíl přesně zformulovaný. Zajímaly mne **zkušenosti učitelů** s touto problematikou.

Mé otázky mířily k mapování roviny intervenční, tedy k tomu jak se učitelé setkávají s úmrtími v rodinách svých žáků a jak v takových situacích jednájí a o čem přemýšlí.

Zajímala mě ale i rovina výuková, tedy jak se s tématy týkajícími se smrti ve výuce setkávají, jak s ním pracují „preventivně“.

Poslední otázka byla spojená s mou rolí vzdělavatelky učitelů, chtěla jsem zjistit pohled učitelů na přípravu k tomu, aby takové situace zvládli, popřípadě využili jejich potenciál co nejlépe.

V literatuře zaměřené na problematiku intervence v prostředí českých škol jsem našla spíše pasáže odkazující na určitou neobratnost v jednání učitelů v situacích, kdy žák čelí smrti blízké osoby (Lazarová, 2005; Preissová Krejčí & Špatenková, 2013).

Intervenci učitelů v takové situaci vnímám jako důležitou, protože škola (učitelé a spolužáci) může truchlícímu dítěti významně pomoci, podpořit ho v náročné životní situaci. Současně se žáci učí v takové situaci jednat, i pro ně může být tato zkušenost posílením, podporou.

V souvislosti s působením „preventivním“ lze v české pedagogické literatuře nalézt doporučení toto téma otevírat a sdílet i v situacích, kdy nikdo z žáků není s konkrétním aktuálním úmrtím konfrontován (Šubrtová, 2007; Franclová, 2013; Preissová Krejčí & Špatenková, 2013; Žaloudíková, 2015).

Jaké jsou zkušenosti učitelů s oběma rovinami problému - tedy jak s „intervencí“, tak i s „prevencí“, jak takové situace vypadají, jak učitelé postupují, o čem v souvislosti s tématem smrti přemýšlejí, popsáno v odborné literatuře není.

V současné době sice vzniká řada kvalifikačních prací zaměřených na zkušenosti dětí či mapující dětské pojetí smrti. Pokud bychom ale chtěli (což jak přiznávám, je i mým cílem), aby bylo téma smrti ve školním prostředí detabuizované, **vnímám právě pohled a zkušenosti učitelů, coby hlavních aktérů výuky za zásadní.**

1. VÝZKUMNÝ CÍL A OTÁZKY

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zmapovat zkušenosti učitelů s tématem smrti ve škole.

Pozornost zaměřím na zkušenosti učitelů se situacemi konkrétního úmrtí, které zasáhlo do komunity školy (smrt blízkého člena rodiny žáka, smrt žáka, či učitele) a na zkušenosti s otevíráním a sdílením tématu smrti v rámci výuky.

Výzkumné otázky

1. Jak učitelé intervenují v situacích, v nichž jejich žák/žáci čelí smrti blízkého člověka?
2. Jak se objevuje téma smrti ve výuce a jak mu učitelé věnují pozornost?
3. Původní: Jak jsou učitelé připraveni (vybaveni) se tématu smrti věnovat?
Změněna na: Co učitelům pomáhá věnovat pozornost tématu smrti ve výuce?

Volba přístupu

S ohledem na povahu výzkumných otázek a vzhledem k tomu, že reálné zkušenosti českých učitelů s tématem smrti ve škole nejsou zmapovány, zvolila jsem **kvalitativní výzkum**. Umožňuje totiž zachytit konkrétní zkušenost jedinců v souvislostech s jejich životem, spolu s jejich hodnocením a porozuměním dané zkušenosti (Miovský, 2006; Hendl, 2012).

Vzhledem k tomu, že si uvědomuji svou angažovanost, snažím se uplatnit některé z postupů **interpretativní fenomenologické analýzy** (IPA). Konkrétně přiznávám svou **subjektivitu** v přístupu (Koutná Kostínková & Čermák, 2013), a proto mimo jiné přikládám svou **vstupní sebereflexi**. V textu také přiznávám subjektivitu svého porozumění, kterou vyjadřuji v komentářích formulacemi typu „vnímám“, „rozumím“, „domnívám se“.

V souladu s požadavkem **důvěryhodnosti** (Miovský, 2006) v textu uvádím hojně přímé citace z rozhovorů (u rozhovorů stručných tak uvádím postupně téměř celý přepis vztažený ke konkrétnímu tématu či případu, u obsáhlejší výpovědi redukuji). Následně výpověď učitele komentuji, místy formuluji, jak výpovědi rozumím. (Díky tomuto postupu však celý text práce notně nabyl, za což se zde omlouvám.)

Abych zachytila **osobní kontext** zkušeností, rozhodla jsem se zpracovat alespoň některé části výpovědi jako **případy**, kazuistiky. Jedná se zejména o část věnovanou intervenci. Teprve na základě popsaného případu nechávám vynořit se, **emergovat**, důležitá témata, „první“ a následně „druhé“ kódy (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Před diskuzí jsem tyto „druhé“ kódy vzešlé z jednotlivých případů navzájem porovnávala, hledala jsem shody a rozdíly, které by umožnily hlubší porozumění zkušenostem učitelů.

Část výpovědí ale zpracovávám **podle témat**, kromě zachycení jisté pestrosti jevu se snažím nalézt i hlubší souvislosti se situacemi, v nichž se daná témata objevují.

Metoda sběru dat

Za hlavní metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, k němuž jsem neměla předem připravené otázky, spíš jen témata, okruhy.

Někdy se mé otázky odvíjely od toho, co jsem o zkušenostech učitele dopředu věděla – tedy, co mi on sám nebo zprostředkující osoba sdělila. Jindy jsem v počátku rozhovoru vysvětlila svůj výzkumný záměr. Učitel pak obvykle reagoval, aniž jsem se musela přímo ptát.

Ve shodě s přístupem IPA jsem vnímala učitele jako experty na svou zkušenost, nechávala jsem směřování rozhovoru v jejich rukou (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Snažila jsem se působit tak, aby se uvolnili a vyprávěli o všem, co se jim s jejich zkušenostmi s tématem nejvíc pojí. Doufala jsem, že takto se dozvím i důležité souvislosti, o kterých netuším.

Tak se stalo, že zatímco někteří (Alice, Blanka, Dana) se drželi přesně vytyčeného tématu, jiní mluvili více o okolnostech, které je zřejmě poutali více (např. Cecilie více vyprávěla o svém pojetí učitelské profese).

Po váhání jsem do souboru přiřadila i **mail** od paní ředitelky Kateřiny, která mi takto zaslala popis událostí kolem úmrtí paní učitelky z její školy.

Tabulka č. 1. Postup sběru dat

| <i>Učitel</i> | <i>Datum setkání</i> | <i>Délka rozhovoru</i> |
|---------------|----------------------|-------------------------|
| ALICE | 5. 10. 2015 | 49 min |
| BLANKA | 9. 1. 2016 | 50 min |
| CECILIE | 10. 2. 2016 | zpětný zápis 2 strany |
| DANA | 23. 2. 2016 | zpětný zápis 1 strana |
| ERIK | 4. 3. 2016 | zpětný zápis 1,5 strany |
| FILIP | 30. 3. 2016 | 53 min |
| GEORG | 25. 5. 2016 | 56 min |
| HANA | 26. 5. 2016 | 44 min |
| IRENA | 26. 5. 2016 | 36 min |
| JULIE | 27. 5. 2016 | 1h 12 min |
| KATEŘINA | 22. 10. 2015 | mail, 1 strana |

2. VÝZKUMNÝ SOUBOR

V této kapitole kromě **představení výzkumného souboru** uvádím, jakým způsobem jsem se ke svým respondentům dostala.

Popisuji, jak probíhala setkání s účastníky. V této souvislosti reflektuji svou **výzkumnou pozici**, což Miovský (2006) považuje za důležitou podmínku pro důvěryhodnost výzkumu.

Uvádím také, jakým způsobem jsem ošetřila **etickou stránku** výzkumného procesu.

Získání výzkumného souboru

Čtyři učitele jsem oslovila přímo sama. **Předem jsem znala** dva učitele (Dana a Filip). Záměrně jsem oslovila dvě **neznámé** učitelky - paní učitelku Blanku, protože aplikuje přístup *Filozofie pro děti* v praxi, a paní učitelku Julii, o níž jsem se dozvěděla, že její žákyni zemřela maminka.

Setkání s ostatními šesti učiteli mi zprostředkovali přátelé. O své práci jsem totiž mluvila s řadou kamarádů a ptala jsem se jich, jestli „neznají učitele, který by byl ochoten se mnou mluvit o tom, zda a jak se ve škole s tématem smrti setkává“. Později, když jsem sebrala první polovinu rozhovorů, jsem do „světa“ vysílala tuto prosbu s tím, že i názor, že se tomuto tématu učitel s žáky věnovat nemá, je pro mne důležitý.

Přesné informace o okolnostech rozhovorů uvádím v medailonku u každého učitele.

Setkání s účastníky

Při prvním kontaktu s učiteli jsem uvedla, že je prosím o rozhovor, který „**napomůže zpracování doktorské práce na téma „Zkušenosti učitelů s tématem smrti ve škole“**“. Nastínila jsem, že mne zajímají jak situace, kdy některému z žáků zemře někdo blízký, tak situace, kde se téma smrti objeví ve výuce. Vysvětlovala jsem, že nemusí mít žádné zkušenosti s tímto tématem, že mě bude zajímat i jejich názor.

Na začátku setkání jsem učitelům objasnila **vlastní pozici**, tedy, že **pracuji na pedagogické fakultě** a nyní dokončuji doktorské studium, tato práce je jeho součástí. Dále jsem sdělila, že si uvědomuji, že pro výše zmíněné **situace studenty cíleně nepřipravujeme**, a že bych ráda případně zjistila, jak lze tento nedostatek napravit.

Domnívám se, že **právě přiznaný podíl na nedostatečnosti přípravy učitelů**, stejně tak náznak **snahy po aplikovatelnosti výsledků výzkumu** sehrál roli ve spolupráci a naladění účastníků výzkumu. V některých rozhovorech zřejmě tento aspekt sehrál zásadní roli, například pan učitel Erik mnohé své zkušenosti formuloval jako instrukce.

Téma smrti mne osobně zajímá a mapuji i beletrii pro děti a mládež, která se tématům spojeným se smrtí věnuje. Myslím, že tento zájem byl například pro paní učitelku Alici stimulující, vzpomínala na další a další tituly.

Jako nejvíce problematickou pozici jsem vnímala v setkání s paní učitelkou Irenou. Kolem úmrtí jejího žáka byla soustředěná velká mediální pozornost, současně se ke mně dostávaly zprávy, že situace v jeho třídě nebyla dostatečně ošetřená. Cítila jsem velkou nechuť jakýmkoli způsobem „vědecky“ těžit z této tragédie. Jako jedinou pro sebe čestnou cestu bych vnímala, pokud bych byla nějak přizvaná k intervenci, což se samozřejmě nestalo. Nicméně má kamarádka mi opakovaně nabízela setkání se svou blízkou kamarádkou, která na dané škole také učí. Ta mi v den, kdy jsem na škole byla, domluvila setkání i s paní učitelkou Irenou.

Etické otázky

Před začátkem rozhovoru jsem učitelům slíbila, že zachovám **anonymitu** jejich i jejich žáků a ostatních aktérů, o nichž se zmíní.

Proto jsem **změnila jména učitelů i žáků**. Podle časové posloupnosti, v jaké jsme se setkali, jim bylo přiřazeno jméno, které začínalo podle pořadí písmen v abecedě. Pro lepší orientaci jsem i žákům, o kterých mluvili, dala jméno na stejné počáteční písmeno. Učitelé sami měli tendenci žáky nejmenovat, přesto jsem neurčitá označení (např. kluk) zaměnila za ono smyšlené jméno.

Neuvádím ani jména měst, která učitelé zmiňovali. V kazuistice Ivana jsem zobecnila uvedení doby, v níž k události došlo.

Když se učitel dodatečně rozhodl jistou část nakonec pro práci **nezveřejnit** (Dana), danou výpověď jsem již nezpracovávala a neuvádím ji v rozhovoru.

Přepis rozhovorů vztahených k **poměrně nedávným událostem neuvádím v příloze** (Ivan, Jana).

V souvislosti s problematikou otevírání tématu smrti ve škole mě zajímalo, jak učitelé o smrti přemýšlejí, jaké mají zkušenosti se smrtí blízkých lidí. Na tyto otázky jsem se ale neptala, protože přímo nesouvisely s uvedenou zakázkou a nechtěla jsem jimi učitele zaskočit, emočně zatížit. (Někteří učitelé však o tomto mluvili spontánně.)

Respondentům, kteří vyslovili zájem o výsledky výzkumu (zejména Erik), jsem slíbila, že jim **výslednou práci poskytnu k přečtení**.

Představení respondentů

Alice

Kontakt: Paní učitelka Alice byla úplně prvním respondentem. Kontakt s ní mi zprostředkoval její dobrý přítel a můj kolega. Když slyšel o tom, jakému tématu se chci věnovat, hned mi o ní sám od sebe vyprávěl, že „měla žákyni, které zemřela maminka a

Alice to s ní řešila“. Doufala jsem tedy, že se dozvím alespoň něco o této situaci a jednání paní učitelky.

Setkání: Domluvily jsme se, že se setkáme na fakultě, Alice měla cestu do Budějovic. Seděli jsme ve fakultní knihovně, měly jsme obě na rozhovor čas. Alice mluvila velmi klidně, usebraně.

Alice pracuje na základní škole v jednom okresním městě. Učí na druhém stupni Český a Anglický jazyk, bývá třídní učitelkou. Právě jako třídní učitelka **intervenovala** v situaci, kdy žákyni 9. třídy zemřela matka (viz kazuistika Alena).

Překvapením bylo zjištění, že je Alice **sirotek** a maminka jí zemřela, ještě než šla do školy. Blíže ale o svých osobních ztrátách nemluvila. Působila však dojmem, že je se svými ztrátami vyrovnaná. Vnímala jsem jakousi její důstojnost.

Největší prostor věnovala popisu, jak s tématy týkajícími se smrti **pracuje ve výuce**, ve svých hodinách literatury. Navštěvuje **Kurzy kritického myšlení**, s nadšením využívá nejrůznější techniky pro hlubší porozumění a prožití textu. Vnímala jsem, že je pro ni učitelství posláním- že učí, jak nejlépe umí a neustále hledá nové možnosti, jak žáky oslovit.

Tento „pilotní“ rozhovor mě naplnil optimismem, že se na českých školách o smrti mluví.

Blanka

Kontakt na paní učitelku Blanku jsem získala od docentky Ludmily Muchové (z Teologické fakulty JU), kterou jsem poprosila o tipy a kontakty na lidi, kteří prošli kurzy Filozofie pro děti a kteří tento přístup praktikují.

Sama jsem základní kurz Filozofie pro děti absolvovala, ale mezi mými „spoluzáky“ žádný praktik nebyl. Tento přístup mi přišel pro otevírání tématu smrti vhodný, navíc jsem četla některé knihy a příběhy, které vydávají. Smrt a smrtelnost hrála v některých zásadní roli (např. ---*aděje na s*--- od Ludmily Muchové).

Setkání: Za Blankou jsem šla na její školu, jak si sama přála. Seděly a mluvily jsme v jejím kabinetě, kam o přestávce přišly kolegyně. Ale následně jsme se k rozhovoru ještě vrátily.

Blanka mluvila pomalu, nesmírně uvážlivě, jasně a klidně. Vnímala jsem, jak o všem přemýšlí.

Blanka v současné době působí na církevní škole, kde pracuje jako vychovatelka ve družině a učí etickou výchovu (na této škole si žáci volí mezi výukou náboženství a etické výchovy a v každém ročníku mají tomuto předmětu věnovanou hodinu týdně. Ve výuce někdy záměrně nastolí téma smrti.

Vzpomínala ale i na dobu, kdy ještě neučila, ale vedla kroužek. **Jedno z dětí** tenkrát **zemřelo** na rakovinu a Blanka o tom hovořila s ostatními dětmi.

Zpětně jsem zjistila, že je pro ni opravdu **zásadní, aby se ve školách o smrti mluvílo**. V současnosti obě spolupracujeme s domácím hospicem v Třeboni na přípravě programů pro základní školy.

Cecílie

Kontakt mi zprostředkovala moje kamarádka, jejíž dcera chodí nyní na školu, kde kdysi paní učitelka Cecílie učila. S Cecílií se zná z oblastního politického uskupení. S Cecílií jsme si vyměnily několik mailů (sdělila mi, že s dětmi četla knihu Bratři Lví srdce) a následně jsme se telefonicky domluvily, že za ní přijedu.

Setkání: setkaly jsme se u Cecílie v práci, kde jsme byly naprosto nerušené a měly na rozhovor neomezený čas. Nechtěla, abych rozhovor nahrávala. Proto jsem ještě ten den zapsala co nejpřesněji celé vyprávění a poslala jí ho mailem ke schválení či úpravám a doplnění.

Mluvila živě, vnímala jsem, jak ji vzpomínky na dobu učení a práci s dětmi uchvátily a já vnímala její zaujetí a nasazení.

Cecílie totiž **již neučí**, ale více než před 15 lety vedla jednu třídu (od 1. do 5. třídy). V rozhovoru vlastně trochu bilancovala.

Když byli její žáci ve 4. třídě, **zemřela** při autonehodě maminka jednoho jejího žáka. Cecílie popisovala, jak tenkrát s touto situací pracovala. Zmínila také, že její **otec zemřel**, když jí bylo 18 let.

Více prostoru ve vyprávění věnovala **představení svého pedagogického přístupu**. „(...) *já tenkrát sledovala projekt „Dokážu to!“ a i tak jsem jela podle toho Respektovat a být respektován - nechtěla jsem nikdy tu formální autoritu (...)*“.

Dana

Kontakt: Paní učitelka Dana je má vzdálená příbuzná, učí na jedné škole na kraji města. Poprosila jsem ji, jestli by se nezeptala svých kolegů, zda by někdo byl ochoten se mnou mluvit. Dana mi ale nabídla, že mi rozhovor poskytne ona.

Setkání: Za Danou jsem přijela k ní domu, jak si přála. Měly jsme obě dost času. Nahrávání jí nebylo příjemné a tak jsem rozhovor nenahrávala. Přepis jsem jí ale poslala k opravě a doplnění. Přitom se rozhodla se, že vyprávění o intervenci u nich na škole nechce touto cestou zveřejnit – ona ale dané žáky v době úmrtí stejně neměla ve své třídě. Zásadní tedy byl popis její **výuky** o válce.

Dana je vážná, působí trochu přísně, současně spravedlivě. Mluvila stručně, jasně. Rozhovor byl krátký, věcný (trval zhruba 20 minut). Nedožvěděla jsem se tedy žádné rozšiřující informace. Možná i to, že se v podstatě známe, bylo na překážku.

Erik

Kontakt na pana učitele mi dala má kamarádka z práce. Byl to její třídní na prvním stupni a náhodou ho potkala v době, kdy jsem rozhovory sbírala. Po té mu napsala a on se setkáním souhlasil.

Setkání proběhlo u Erika v pracovně, protože již jako učitel nepracuje. Při tomto setkání jsem špatně odhadla dvě věci - nezkontrolovala jsem diktafon, který nefungoval; a na rozhovor jsem si po předchozích zkušenostech nechala 90 minut, což tentokrát nestačilo a nezbyl mi čas se doptávat.

Erik pracoval nejprve jako učitel na prvním stupni, po čase se stal ředitelem na vesnické škole. Vyprávěl mi o čtyřech situacích, v nichž **intervenoval**. Současně vyprávěl o svém pedagogickém přístupu k žákům. Zmínil se také o tom, že jeho **maminka** byla v době jeho studií na střední škole nemocná a **zemřela**. Jak jsem výše podotkla, Erik řadu svých zkušeností předával jako instrukce. Z jeho vyprávění jsem vnímala, jak moc na dětech a jejich prožívání záleželo.

Filip

Pan učitel Filip je můj kolega na katedře, který kromě toho učí na malotřídní škole na vsi. Když jsem ho o rozhovor poprosila, sdělil mi, že se s **touto problematikou ve škole nesetkává**. Vysvětlila jsem mu, že to není na škodu, že mě zajímají i jen názory a postoje.

Setkání proběhlo u Filipa v kanceláři, oba jsme měli dost času. Povídali jsme si nejprve o své práci, ale pak jsme se oba snažili vydolovat z rozhovoru co nejvíce poznatků. Velká část rozhovoru s ním se tedy zabývá jeho **názory a postoje nejen k truchlení a ke smrti, ale i k poslání učitele**. „*Pedagog je ten, kterej je na mě zvědavěj a já jako dítě cítím, že ho zajímám.*“

Georg

Kontakt mi zprostředkovala moje kamarádka. Pan učitel Georg doučoval její dceru matematiku. Nic víc jsem o něm dopředu nevěděla. Souhlasil s účastí na projektu a domluvili jsme se, že přijedu k nim domů. **Setkání** s ním bylo asi největším překvapením.

Georg vystudoval různé školy od VOŠ- přes speciální pedagogiku, až po učitelství pro první stupeň. Má kurz pro výchovné poradce a základní kurz Kritického myšlení.

Pan učitel v rozhovoru často přecházel od jednoho tématu k druhému a místy mluvil nejasně, ale zaujatě. Současně jsem cítila, že se ho mohu doptávat, rozuměli jsme si. Vnímala jsem, že je k tématu smrti zcitlivělý a také že ho těší práce s dětmi. Učí obvykle první a druhé třídy. „*Tak ta práce mě baví, i když je pravda, že když jsem končil, tak jsem říkal, že nikdy nechci učit malý děti.*“

Georg mluvil o tom, jak **jeho žáku zemřel otec**. Přitom zmínil, že jemu také **otec v dětství zemřel**. Mluvil i o tom, jak se s tématem smrti **setkává ve výuce**. Ze všech dotazovaných učitelů vyjmenoval nejvíce situací, kde témata spojená se smrtí v práci s dětmi vnímá. Vyprávěl i o tom, jak se sám **se smrtelností vyrovnával**.

Hana

Kontakt s paní učitelkou Hanou mi opakovaně nabízela a následně zprostředkovala kamarádka z práce. Hana učila na škole, kde v onom školním roce zemřel žák za tragických okolností.

Setkání proběhlo na dané škole v kabinetu, kde jsme měly poměrně klid. Hana mluvila spontánně, bez zábran, vnímala jsem, že se jí úmrtí žáka osobně dotklo a byla mi tím blízká. Sdělovala nesouhlas s přístupem vedení školy k následné intervenci, ale i k řešení jiných mimo-výukových problémů. Její pozici trochu komplikuje to, že je začínající učitelkou, protože původně pracovala ve službách. V té době si doplňovala vzdělání pro učitelství pro první stupeň.

Hana popisovala **události po úmrtí žáka**, jak je vnímala ona, na daného chlapce vzpomínala. Vztahovala se i k **výukovým situacím** a zmínila, jak **téma smrti sdílí se svými dětmi**.

Irena

Kontakt a setkání s paní učitelkou Irenou, třídní učitelkou zemřelého chlapce, mi iniciativně domluvila Hana. I když mi tuto možnost dopředu nabízela, nevyslovila jsem se, že bych o ni stála. Tato situace mi nebyla příjemná, protože jsem nechtěla paní učitelku Irenu zatěžovat a současně využívat lidskou tragédii pro účely kvalifikační práce.

Rozhovor probíhal stejný den jako s Hanou, hned po vyučování v jedné prázdné třídě. Hlavní pozornost byla stočena k **případu úmrtí Irenina žáka**. Vnímala jsem, jak byla celá situace pro Irenu náročná, současně mátl, jak se k zemřelému chlapci vztahovala. Vnímala jsem rozpor mezi jejím pohledem na celou situaci a pohledem Hany.

Měla jsem dojem, že mě Irena trochu vnímá jako posuzovatele toho, co udělala dobře, co měla udělat jinak. Snažila jsem se z této role vymanit, a zůstat neutrální, ale nakonec jsem jí spíše přitakávala. Nejbližší mi Irena byla, když se k závěru hovoru vrátila sama k sobě, k tomu, jak ona prožívala první dny po události.

Vzhledem k uvedeným dilematům jsem poprosila Martu Franclovou o **supervizi** při zpracování rozhovoru s ní.

Julie

Kontakt na paní učitelku Julii jsem získala přes pana ředitele ZŠ, na níž Julie učí. Nejprve mě ale kamarádka, která v dané obci žije, upozornila, že jedné Juliině žákyni zemřela maminka.

Setkání proběhlo ve škole, tak, jak si Julie přála. Seděly jsme v prázdné třídě v pátek po vyučování. Julie spontánně začala vyprávět o své žákyni a její rodině, **zemřelé mamince**. Vnímala jsem její hluboký zájem o život svých žáků a také to, jak oceňuje druhé lidi. Julie také hodně mluvila o tom, oč jí v práci s dětmi jde. Přitom trochu odbíhala od jednoho tématu k druhému, byla ponořená do svého vyprávění. Zmínila se o tématech spojených se smrtí, která se jí objevují **ve výuce** a mluvila o **smrti svého otce** a svém vyrovnávání se s ní.

Na závěr mě ještě vzala do ateliéru, který využívají při výtvarné výchově. Ukazovala mi obrázky znázorňující prožitky a emoce, které s dětmi ten den malovaly. Vnímala jsem, jak jí práce s nimi těší a naplňuje.

Kateřina

Kontakt: Paní učitelku Kateřinu jsem si vyhledala na základě zhlédnutí její záznamu přednášky pro TEDxPrague na internetu. Mluvila zde o situaci, kdy se svou třídou nastolily téma života a smrti. Našla jsem na internetu kontakt na ni a napsala jí email.

K mé radosti mi odpověděla, následně jsem **s ní navázala telefonický kontakt**. Místo popisované situace mi ale navrhla, že by mi ráda vyprávěla **o rozloučení se zemřelou učitelkou**, která učila na její soukromé ZŠ. Já jsem její vyprávění následně přepsala a poslala mailem. Paní učitelka text opravila, doplnila a vyjádřila přání, že chce, aby byla použita pravá jména. Přesto i zde jsem jména změnila. Její dopis jsme použili s Martou Franclovou pro článek „Smrt jako téma dětí ZŠ“ (Franclová & Plachá, 2017).

Tabulka č. 2 Stručná charakteristika výzkumného souboru

| <i>učitelé</i> | <i>Věk</i> | <i>Stupeň</i> | <i>Intervence; zasažený</i> | <i>Záměrná prevence</i> | <i>Smrt rodiče ve věku</i> |
|-----------------|------------|---------------|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| <i>ALICE</i> | 36 | 2. st. | žák | četba | matka; 5 let |
| <i>BLANKA</i> | 32 | 1. st. | třída | Dušíčky | --- |
| <i>CECILIE</i> | 45 | 1. st. | žák | četba | otec; v 18 let |
| <i>DANA</i> | 51 | 1. st. | | film | --- |
| <i>ERIK</i> | 63 | 1. st. | žák i třída | | matka; 18 let |
| <i>FILIP</i> | 31 | 1. st. | | | --- |
| <i>GEORG</i> | 37 | 1. st. | žák | četba | otec; 7 let |
| <i>HANA</i> | 39 | 1. st. | třída | | --- |
| <i>IRENA</i> | 48 | 1. st. | třída | | --- |
| <i>JULIE</i> | 38 | 1. st. | žák | | otec; 6 let |
| <i>KATEŘINA</i> | 56 | 1. st. | třída | <i>nezjištěno</i> | |

Vysvětlivky k tabulce:

V prvním sloupci jsou uvedena jména učitelů, která byla pro účely výzkumu změněna. Ve druhém sloupci je uveden jejich věk, ve třetím stupeň, na kterém učí. Pokud učitel intervenoval v situaci úmrtí v rodině žáka, je ve čtvrtém sloupci uvedeno „žák“, pokud zemřel člen komunity školy je zde uvedeno „třída“. Sloupec záměrná prevence označuje, jestli učitel ve výuce záměrně nastolil téma smrti a jakou cestou tak učinil. Poslední sloupec zachycuje, zda a v kolika letech učitel zemřel rodič. Na tuto skutečnost jsem se učitelů neptala, je tedy možné, že ji někdo pouze nezmínil.

3. VSTUPNÍ SEBEREFLEXE

Vzhledem ke své angažovanosti a v souladu s postupem IPA (Koutná Kostínková & Čermák, 2013) se v následujících řádcích pokusím vysvětlit, jak se sama ke smrti a smrtelnosti vztahuji.

Dětství

Nepamatuji si, jak se smrt dostala do mého vědomí, ani si nevybavuji, že by úzkost ze smrti nějak výrazně tvarovala můj vnitřní život. O to více si vybavuji bolestný a zúzkostňující pocit oddělenosti, který mnohdy přetrvával i ve společných chvílích s rodinou. Tento pocit trochu roztál ve vzájemnosti, která se vytvořila, když zemřela moje babička (maminka maminky). Tenkrát jsem trávila hodně času s mamkou a její sestrou, když probíraly babiččiny věci a nad šaty a fotografiemi vzpomínaly. Společně jsme šly na konvalinky do lesa, společně jsme vázaly kytičky na pohřeb. Bylo mi v té době jedenáct let. Od té doby jsem více přemýšlela o posmrtném životě, byla jsem vnímavější k duchařským historkám, vědoměji jsem prožívala chystání věnců na „dušičky“ i v naší rodině poměrně časté návštěvy hřbitova.

Ve škole jsme o smrti jako takové nemluvili. Nicméně na mě silně zapůsobily různé dokumentární fotografie z koncentračních táborů, které nám již od první třídy předkládaly v souvislosti s představením zvrácenosti „západního“ světa.

Dospívání

Jako přerod ve vztahování se ke smrtelnosti vnímám předposlední rok na gymnáziu. Byla jsem delší dobu nemocná a tak vyřazená z každodennosti. Víc jsem začala vnímat potřebu smyslu, což se poté promítlo do volby dalšího studia.

V té době vážně onemocněla moje mamka, bylo potřeba, abych pomáhala. Mimo jiné jsem v době prázdnin přebírala na týden péči o dědečka, tatínka mamky (v té době mu bylo přes osmdesát let).

Hodně jsem v té době vnímala, že i když jsem věkem dospělá, dospělá ve skutečnosti nejsem, že mi chybí kontakt s opravdovým životem. Nějakým způsobem pro mne tento „opravdový život“ znamenal i setkání se smrtí z blízka. O tomto jsem přemýšlela právě i při pečování o dědu, cítila jsem, že bych ho chtěla doprovázet v umírání.

V té době jsem navštěvovala skupinu práce se sny pod vedením Jany Heffernanové. Pozornost jsme věnovali nejen snům, ale i starým mýtům a dávným kulturám. V té době se mi zdál sen, který je spojen s mým dědečkem a se smrtí (září, 1999).

„Čtu si knížku ruských pohádek, nacházím tam stránky, které jsem nikdy předtím v knize neviděla. Čtu příběh, jak *"Božský Otec a Matka stvořili lidi. Měli asi 10 dětí, ty je časem začaly napadat. Útočili na jejich veliké nohy, to jediné, co na zemi z bohů bylo vidět"*. Pod tím pak byl vyjmenovaný dlouhý seznam, kdo na co útočil a další jména, mezi nimi i jméno „Veronika“. Čtu, že *„...a tak je mezi lidmi Kostěj, který rozsévá smrt a tak chrání Božskou matičku"*. (K tomu jsou obrazy, Kostěj vypadá jako veliký štír, současně se s tím pojí pohled na hubené, kostnaté, bílé nohy mého dědy, když ho můj táta po mrtvici polovedl - polonesl ze záchodu).“

Sen vnímám jako jisté poučení o smrti, která má chránit „život věčný“, vnitřně jsem ji přijala jako přirozenou a důležitou součást našeho života.

Dědeček mne později skutečně „zasvětil“, zemřel nám doma. Pečovaly jsme o něj s mamkou i tetou. Byl prvním mrtvým, kterého jsem viděla, a kterého jsem pomáhala ustrojit. Zpětně jsem si uvědomila, že má setkání se smrtí nebyla traumatizující.

Dospělost

Téma smrti pro mne znovu vystoupilo v letech, kdy jsem začala učit na VŠ. Všimla jsem si, že přes únavu, která byla všepronikající, mne toto téma vždy „oživilo“, zpozorněla jsem. Velmi mne oslovila kniha *Existenciální psychoterapie* od Irvina Yaloma, kterou jsem tehdy četla. Téma smrti se mi ale nijak nepropojovalo se současnou prací ani s doktorandským studiem. Pouze jsem toto téma začala důsledně včleňovat do výuky tam, kde mělo přirozené místo (vývojová psychologie, psychologie zdraví). V takových hodinách jsem vnímala, že část studentů velmi zpozorněla a byli „na příjmu“, zatímco jiní dávali najevo, jak je jim téma nepříjemné. („No, to teda byla hodina“ zhnuseně pronesla studentka učitelství pro 2. stupeň, 2. ročník.)

Zpovzdálí jsem začala sledovat práci organizace Cesta domů, vnímala jsem, kolik se toho u nás dělá proti tabuizaci smrti. Uvědomila jsem si, že zásadním přínosem pro detabuizaci by bylo, pokud by se o tématu smrti mluvilo ve školách.

Má pracovní pozice nabyla tímto jiný rozměr a rozhodla jsem se změnit téma svého disertačního výzkumu. Na základě kontaktu a rozhovoru s jednou z účastnic výzkumu jsem se dostala ke spolupráci s třeboňským domácím hospicem, v němž jsme vytvořili neformální tým pro tvorbu seminářů určených pro studenty pedagogické fakulty a míříme k tvorbě kurzů pro učitele z praxe.

Tímto přiznávám svou vlastní zaujatost nejen tématem, ale i snahu podpořit učitele, aby se svými žáky o smrti mohli a dokázali mluvit.

Smrt vnímám jako součást života, která tím, že jej ukončuje, také dává význam a hloubku situacím, které by bez ní byly prázdné či mělké. Setkání se smrtí může umožnit prožít sounáležitost, může změnit náš vztah ke svému životu, můžeme skrze něj dospět.

Podílela jsem se a sama jsem realizovala **několik dílen zaměřených na téma smrti**, většinou zaměřených na studenty učitelství a učitele, jejichž cílem bylo přispět k detabuizaci tohoto tématu.

Listopad 2017 - ve spolupráci s Terezou Maříkovou (hospic sv. Kleofáše)

seminář „Máme mluvit o smrti?“; v rámci předmětu Poradenská psychologie

Leden 2018 – ve spolupráci s Martou Franclovou a Zdeňkou Bajgarovou

dílna „Můžeme spolu mluvit o smrti?“; v rámci konference Qak, Olomouc

Leden 2018 – dílna pro učitele „Můžeme ve škole mluvit o smrti?“;

v projektu Společenství praxe – PedF UK Praha

Květen 2018 – ve spolupráci s Irenou Kalnou (hospic sv. Kleofáše)

dílna „Můžeme s dětmi mluvit o smrti?“ v rámci dne kateder PF JU

4. POSTUP ANALÝZY ROZHovorŮ

Rozhovory jsem nejprve přepsala, ne vždy jsem dostála pravidlu přepsat rozhovor a teprve následně sbírat další (Koutná Kostínková & Čermák, 2013), nicméně u prvních rozhovorů jsem takto postupovala.

Přepisy rozhovorů jsem si co nejdříve tiskla a pročítala. Při druhém čtení jsem si začala podtrhávat pro mne důležitá místa. Při dalším čtení jsem si začala psát po straně kódy a také témata.

Nakonec jsem rozhovory začala zpracovávat **podle výzkumných otázek**. Tedy rozřadila jsem si výpovědi do několika částí podle základních témat, ke kterým se vztahovaly. (Některým výpovědím se věnuji opakovaně, v různých souvislostech.) Dále jsem s nimi pracovala v rámci dané části.

Otázku směřující k **intervencím** jsem zodpovídala pomocí jednotlivých **kazuistik** věnovaných případům žáků, jimž zemřel blízký člověk. Tento postup jsem zvolila pro zachování kontextu osobní zkušenosti, ale současně také proto, že mnohé případy vnímám jako „příklady dobré praxe“ a zachování popisu případu mi připadá sdělné a inspirativní.

Nejprve jsem výpovědi učitele ke konkrétnímu případu poskládala podle časové osy. Vzhledem k výše zmíněným požadavkům důvěryhodnosti a emergence uvádím přímé citace z rozhovorů, které dále komentuji a ve svých komentářích vyznačuji tučným písmem zásadní sdělení. Takto jsem získala první kódy. Po představení celého případu jsem tyto první kódy zobecnila, porovnávala, třídila. Na základě této analýzy uvádím za každým případem v odrážkách vynořující se zjištění, která pro mne vystoupila (druhé kódy).

Podobně analyzuji i vyjádření učitelů o intervenci obecně. Na základě vynořujících se zjištění na závěr této části ještě hledám mezi jednotlivými případy vynořující se společné a rozdílné rysy.

Pro zodpovězení otázky mapující způsoby, jak se **témata týkající se smrti objevují ve výuce**, jsem postupovala **podle témat**, která učitelé v této souvislosti uvedli. Cílem bylo představit pestrost situací, v nichž se učitelé ve výuce s tématy spojenými se smrtí setkávají. Opět uvádím přímé citace, z nich se odvíjející komentáře a vynořující se zjištění. Následně pak hledám podobnosti a rozdíly mezi přístupy jednotlivých učitelů či popisovanými jevy.

U třetí výzkumné otázky zaměřené na **podmínky, které usnadňují věnování pozornosti tématu smrti**, kombinuji oba přístupy. Zkušenosti učitelů s tím, jak se vyrovnávali se smrtí svého rodiče, jsou uvedeny jako mini–kazuistiky. Někteří učitelé tento fakt jen zmínili, jiní o něm mluvili šířeji. Dále postupuji opět podle témat, která v rozhovorech vystupovala. Po každé kapitole se snažím zobecnit nalezená zjištění a dávat je do souvislosti s výzkumnou otázkou.

INTERVENCE UČITELE V SITUACI TÝKAJÍCÍ SE SMRTI

V této části práce je věnována pozornost zkušenostem učitelů se situacemi, v nichž jejich žák či žáci čelili setkání s úmrtím blízkého člověka. Tak zní i výzkumná otázka, na kterou zde hledám odpověď: „**Jak učitelé intervenují v situacích, v nichž jejich žák/žáci čelí smrti blízkého člověka?**“

Tato část je rozčleněna na dvě základní kapitoly, první se zabývá „Intervencí v situaci úmrtí v rodině žáka“ a druhá „Intervencí v situaci úmrtí člena školní komunity“. Každá z těchto kapitol má svůj stručný teoretický úvod a dále obsahuje kazuistiky vytvořené na základě rozhovorů s učiteli. Na závěr této části uvádím vypočítané výzkumné zjištění z kazuistik.

1. INTERVENCE V SITUACI ÚMRTÍ V RODINĚ ŽÁKA

Na počátku mého uvažování o tomto tématu a v podstatě za nápadem věnovat se mu v rámci disertační práce bylo mimo jiné přečtení následující ukázky ze školní reality:

„Žákovi 5. třídy zemřel tatínek. Jeho třídní učitelka o události věděla, a jakmile chlapec přišel po týdenní absenci do školy, chtěla mu v dobrém úmyslu dát najevo, jak soucítí ona i ostatní spolužáci s jeho bolestí – chtěla mu poskytnout oporu. Příkladně dětem ve třídě, aby povstaly a minutou ticha uctily památku chlapcova otce. Druhý den mne (jako školní psycholožku) navštívila chlapcova maminka s prosbou, abych promluvila s paní učitelkou, a požádala ji, aby se již dále nesnažila chlapci v jeho těžké chvíli pomáhat. Chlapec se totiž v situaci piety za svého otce cítil velmi trapně, odmítal jakoukoliv další snahu o pomoc a vyhýbal se bližšímu kontaktu s učitelkou i s dětmi. Na tomto příkladu je patrné, jak nelehké je poskytovat sociální (emocionální) oporu a jak důležité jsou vzdělávání a trénink v těchto dovednostech.“ (Lazarová, 2008, s. 18.)

Také Preissová Krejčí a Špatenková (2013) uvádějí několik příkladů nevhodného chování učitele vůči truchlícímu žákovi. Být podporou pro truchlícího žáka je skutečně „netradiční role učitele“, jak ji Bohumíra Lazarová (2008) nazývá, a příprava na ni i na jiné netradiční role, obvykle není součástí studia učitelství. Přesto role učitele v takové situaci může být pro dítě zásadní, protože učitel a celá školní komunita mají možnost, jak dítěti pomoci, či jak jeho trápení prohloubit (Mahon et al., 1999; Holland, 2001).

Význam role školy vystupuje zvláště v situacích, kdy je schopnost rodiče být dítěti oporou výrazně oslabena. Tehdy se stává, že rodiče očekávají, že prostřednictvím školy se podaří rozpoznat a naplnit potřeby truchlících dětí (Mahon et al., 1999).

1. 1. MOŽNOSTI INTERVENCE V SITUACI TÝKAJÍCÍ SE SMRTI

Intervenci, kterou může učitel či jiný pracovník školy poskytnout truchlícímu dítěti, rozčlenil John Holland (2016) podle čtyř klíčových momentů. Jedná se o období, která nabízí škole specifickou možnost, jak žáka podpořit.

1. Informace o úmrtí v rodině žáka – pokud zprávu o úmrtí škola nedostane přímo od zasažené rodiny, je potřeba rodinu kontaktovat. Ověřit, co se stalo, navázat komunikaci a otevřít cestu případné další podpoře. Výhodou je, pokud učitel má s rodinou dobré vztahy. Později tento kontakt škole umožní zjistit, co si rodina přeje, aby bylo sděleno třídě truchlícího a domluvit podporu při jeho návratu do školy.
2. Období kolem pohřbu – škola (vedení, učitel, třída) má příležitost vyslovit svou účast osobně, pokud tak neučinili dříve. Je možné předat či zaslat dopis od třídy zasaženému žáků.
3. Návrat do školy – pokud to je možné, domlouváme dobu i způsob návratu truchlícího dítěte do školy s rodinou a s ním. Doporučuje se dobu, kdy je dítě doma, neprodlovat, návrat je pak náročnější. Zajímáme se o potřeby, které dítě v souvislosti s návratem má. Snažíme se splnit jeho přání ohledně doprovodu, vstupu do třídy. O jeho potřeby se zajímáme i nadále, po návratu do školy. Nabídneme podporu, případně kontakty na lidi, s nimiž může o své situaci mluvit. Když se o události nemluví vůbec, může to dítě vnímat jako nezáměr nebo si není jisté, zda se o události ví. Podpora žáka, který ztratil někoho blízkého je dlouhodobý proces. Jsou období, kdy může ztrátu prožívat silněji, i když v běžných dnech se jeví již vyrovnaný (např. kolem Vánoc, narozenin a jiných výročí týkající se zemřelého). Problémům ve výuce či v chování dítěte je potřeba rozumět v souvislosti s jeho ztrátou.
4. Přejít do jiné třídy či školy – zpráva o tom, že dítěti zemřel člen nejbližší rodiny, by měla být sdělena jeho dalším vzdělávatelům. Je to důležité pro porozumění některým projevům v jeho chování. Pokud se žák setká s nepochopením, hrozí, že začne novou školu odmítat.

Z tohoto pohledu má škola zásadní možnosti dítěti a tím i celé zasažené rodině pomoci. Hlavním zdrojem opory pro truchlící dítě jsou vztahy ve třídě a s učiteli, tedy pokud byly a zůstanou přátelské a osobní. Společenství třídy, školy dává příležitost pro začlenění do běžného života, udržuje každodenní řád a pravidla. To vše je nesmírně důležitou protiváhou krize, která se odehrává v osobním životě dítěte (Mahon, et al., 1999; Vodáčková, 2013; Holland, 2016).

Ačkoli je úmrtí v rodině žáka soukromou záležitostí, zpráva o něm se prostřednictvím sousedských a přátelských vztahů dostává do povědomí jeho spolužáků. Proto Holland (2016) doporučuje s dětmi ve třídě o události hovořit. To pomáhá vyhnout se fámám a dohadům. Je však dobré se předem domluvit se zasaženou rodinou na tom, jaké sdělení ve škole žákům zprostředkujeme. Truchlící žák potřebuje vědět, kdo o události ví a co o ní ví.

Otevřená komunikace je důležitá, odvíjí se od ní další podpora. Bez toho narůstá tendence chovat se „jakoby nic“ a pozůstalému se vyhýbat. Truchlící žáci se pak po návratu do školy mohou cítit izolovaní (Holland, 2016). Příčinou může být nejistota dětí, jak se ke spolužákovi chovat, či obavy, že jej nevhodným chováním zraní. Dle Vereny Kast (2010) je příčinou vyhýbání se pozůstalým také neuvědomovaná obava z podobné ztráty a nechuť konfrontovat se se smrtelností. Navíc se v kontaktu s truchlícím cítíme bezmocní. Máme pocit, že pro něj nemůžeme nic udělat. Stejně jako on vidíme jedinou pomoc v návratu zemřelé osoby.

Podobně nepříjemným protipólem izolace jsou přílišné ohledy, ochrana a starostlivost, které truchlícího zbavují samostatnosti (Kast, 2010).

Pokud si je učitel těchto rizik vědom, může podpořit třídu, aby spolužáka nevyčlenila. Mohou společně přemýšlet, jak mu vyjádřit účast a nabídnout případnou pomoc. Jak jej znovu zapojit do života třídy.

Někteří žáci mohou být úmrtím v rodině spolužáka zasaženi více, v některých může také narůst strach, že jejich rodiče či sourozenec mohou také zemřít (Holland, 2016). Proto podporu potřebuje celá třída.

Učitel by měl sebe i třídu připravit na možnost, že se žák po události bude chovat jinak. Pro porozumění této proměně je důležitá alespoň základní orientace v procesu truchlení (Reid & Dixon, 1999; Holland 2005).

V komunikaci s dětmi o smrti je podstatné seznámení se specifiky dětského porozumění smrti (Loučka, 2011; Dudová, 2013; Kupka, 2014; Žaloudíková, 2015).

Základní informace o truchlení

Truchlení je přirozená reakce na ztrátu milované osoby. Sigmund Freud (2002, s. 366) mluví o „*práci, kterou smutek (truchlení) vykonává*“. V tomto procesu pomalu a bolestně odpoutáváme své city od milovaného zemřelého, abychom je později přesunuli do vztahů nových (Freud, 2002).

Řada teorií tento proces člení do různých fází. Nejznámější je dělení podle Elisabeth Kübler-Ross (1993). Fáze, které definovala, se mohou různě prolínat či vracet. Jsou to: *šok – agrese – smlouvání – deprese – smíření*.

Toto schéma mírně upravuje Verena Kast (2010). První fázi popisuje jako *popření*, pro niž je charakteristická strnulost a ztráta schopnosti vnímat a prožívat. Následuje *fáze*, v níž *propukají chaotické emoce*. Kromě smutku a žalu to může být hněv, strach, pocity viny, úzkost, celkový neklid, ale i úleva či nečekaná radost. Další je *fáze hledání, nalézání a odpoutávání se* (kdy pozůstalý na zemřelého vzpomíná, hledá jej, očekává jeho návrat, případně zde dochází k poznání, co v nás ze zesnulého zůstává a žije dál). Poslední je *fáze nového vztahu k sobě a ke světu*, ve které dochází k přijetí ztráty (stejně jako v pojetí Kübler-Ross). Jde také o nový pohled na svět, který je obohacen o citlivost a uvědomění si pomíjivosti, nesamozřejmosti života.

William Worden (2008) místo fází definoval čtyři úkoly procesu truchlení

- přijmout ztrátu jako realitu,
- projít bolestí zármutku
- přijmout svět bez zemřelého
- zachovat trvalý vztah k zemřelému uprostřed nového života

Proces truchlení trvá rok (či 13 měsíců), protože v celém prvním roce se potýkáme s tím, že nám zemřelý chybí ve svátečních dnech, rodinných tradicích i při jiných situacích. Náročné bývá i první výročí úmrtí (Kast, 2015; Špatenková, 2017).

Specifika dětského truchlení

Odlišnost dětských reakcí na smrt blízkých může být dána i tím, jak samy tomu, co je smrt, rozumí.

Dětské pojetí smrti

Dospělý koncept smrti se vynořuje postupně. Spojuje v sobě pochopení, že smrt je nevratná, je spojená s nefunkčností (nejen těla, ale i mysli) a je univerzální, tedy týká se všeho živého. Dále ke konceptu smrti patří i případné představy a přesvědčení o posmrtném životě. Obvykle se udává, že k dotvoření tohoto konceptu dochází ve středním školním věku (Vymětal, 2009).

V rozmluvě o úmrtí blízkého člověka nebo v diskuzi o smrti samotné je důležité věnovat pečlivou pozornost tomu, jak dítě smrt chápe (Dudová, 2013; Žaloudíková, 2015; Holland, 2016). Kromě věku a kognitivního vývoje má na koncept smrti vliv zkušenost dítěte a komunikace o smrti v prostředí, kde vyrůstá (Yalom, 2006; Goldman, 2015).

Zájem dětí o téma smrti a porozumění tomuto tématu je dospělými často podceňován (Yalom, 2006; Loučka, 2011; Goldman, 2015). Pokud s dětmi o smrti nemluvíme přímo, nechráníme je. Jejich představivost dokáže o smrti vytvořit mnohem

horší obraz (Yalom, 2006; Goldman, 2015; Žaloudíková, 2015). Yalom (2006) vyvrací tradiční přesvědčení, že děti před tím, než dospějí k dospělému konceptu smrti, se smrti nebojí (Vymětal, 2009).

Seznámení dětí se smrtí zvířat a rostlin může mít dle Yaloma (2006) „očkovací efekt“, který je vybaví určitým porozuměním zákonitostem smrti, aniž by je muselo dané úmrtí hluboce zasáhnout. Zvláště pokud svou případnou úzkost i otázky mohou sdílet s dospělými. Pokud jim ale v raném věku zemře blízký člověk, může tato zkušenost jejich adaptační mechanismy přesáhnout a může se stát zdrojem pozdější psychopatologie. Yalom tuto zkušenost nazývá „*příliš mnoho, příliš brzy*“ (2006, s. 113). Zvláště náročné pro dítě je, když se setká s úmrtím jiného dítěte. Tato událost narušuje představa, že smrt se týká jen starých lidí (Yalom, 2006).

Reakce dětí na úmrtí

U dětí a dospívajících se nedá dopředu odhadnout, jak budou na zprávu o úmrtí reagovat. Často ji přijmou klidněji a teprve později ztrátu hořce oplakávají, zvláště pokud jsou malé a nerozumí tomu, co smrt vlastně je. K pochopení napomáhá, pokud se dítě více dozví o příčině smrti. U menších dětí se doporučuje mluvit i o některých tělesných funkcích (například „již nedýchá, jeho srdce se zastavilo a netluče“). To napomáhá jednak porozumění, co smrt je, ale zabraňuje to i pocitům viny. Úlohu pravdivých poctivých informací, včetně popisu, co se s tělem děje po smrti (žeh či pohřeb do země) akcentuje Bowlby (2013).

Projevy emocí (odpovídající druhé fázi dle Kast) mohou být u dětí výraznější. Jsou popsány případy, kdy dítě střídalo rychle smutek i radost, chvílemi na ztrátu zcela zapomínalo (Bowlby, 2013). Zvláště nebezpečné jsou pocity viny, které je mohou trápit (Kubíčková, 2001; Yalom 2006). Proto se doporučuje s dětmi o úmrtí a o jejich porozumění celé situaci mluvit. Jindy, zejména v dospívání, neprojevují smutek navenek, ale zcela se stahují do sebe a nechtějí s nikým navázat kontakt (Matějček & Dytrych, 1997).

Ve třetí fázi (dle Kast) malé děti, které ještě nevnímají smrt jako nevratnou událost, mohou mít naděje na znovushledání silné a silné je pak i zoufalství, které naději střídá. Potřebují trpělivou podporu a pravdivé informace, aby ztrátu přijaly jako trvalou. Zvláště nevhodně zde působí běžně používané formulace jako „odešel, usnul“.

Zatímco dle Bowlbyho (2013) je ve smrti rodiče pro dítě zásadní emoční ztráta attachmentové postavy, Yalom (2006) akcentuje také dopad této události na uvědomění si vlastní smrtelnosti.

Se ztrátou rodiče se dítě v každém dalším vývojovém stadiu musí vyrovnat znovu, znovu ji integrovat (Heath & Cole, 2011; Goldman, 2015).

Doprovázení dítěte procesem truchlení

V prvních fázích truchlení může dítě potřebovat určitou krizovou intervenci, zvláště pokud jde o reakci na náhlu, nečekanou smrt blízkého člověka (Špatenková, 2001; Kast, 2010; Vodáčková, 2010). Nemusí nutně jít o pomoc odborníka. Krizovou intervenci do určité míry poskytují i lidé neškolení (tedy i učitelé), kteří v kontaktu s dítětem procházejícím krizí dokážou trpělivě naslouchat, vyjadřovat empatii, dopřát prostor pro odeznění emocí a umí se doptat zasaženého, jakou má představu o pomoci. Ke zmírnění bolestivého prožívání krize přispívá, pokud se může člověk vyvídat, vyplakat, aniž je přehnaně chlácholen (Lazarová, 2008).

Zásadní, a v současnosti kontroverzní, je účast dítěte na rodinném truchlení. Dítě má své místo v loučení rodiny se svým zemřelým. Okolí by před ním nemělo své emoce zcela skrývat, naopak sdílení může být zdrojem úlevy. Dítě má právo (nikoli povinnost) účastnit se pohřbu (Matějček, 1992; Goldman, 2015; Holland, 2016). Pokud by na pohřeb dítě nechtělo či nemohlo jít, je potřeba poskytnout mu jiný rituál pro rozloučení. (Bowlby, 2013; Dudová, 2013; Goldman, 2015).

Zamlčování či zkreslování informací ve snaze dítě ochránit nepomáhá. Naopak proces truchlení komplikuje. Navíc narušuje důvěru dítěte vůči ostatním dospělým (Matějček, 1992) a vyčlenění ze společného prožívání dítě ještě více zraňuje (Dudová, 2013; Holland 2016).

Velkou roli v truchlení hraje vztah k zemřelému. Ztráta milovaného blízkého člověka je sice bolestná, ale pokud je tento vztah ambivalentní, truchlení je komplikovanější (Bowlby, 2013).

Truchlící dítě potřebuje vnímat uklidňující přítomnost pozůstalého rodiče, jeho láskyplnou pozornost, sdílení. Pokud rodič není schopen takovou podporu poskytnout, může dítě cítit potřebu být přehnaně statečné. Může se snažit být oporou pro rodiče, potěšit ho či zaujmout místo zemřelého rodiče, což je úkol nad jeho síly a dítě poškozuje (Kubíčková, 2001; Cleveová, 2004).

Náhradu může nabídnout jiný, známý a pro dítě důvěryhodný dospělý. Důležité je, aby prostřednictvím doprovázení dítěti napomohl nejen fakt smrti pochopit a prožít s ním spojený smutek a úzkost, ale také jej „*přijmout a tvořivě ve vývoji své osobnosti zpracovat*“ (Matějček, 1992, s. 139). Tuto roli může a nemusí sehrát učitel nebo jiný pracovník školy, který je pro dítě dostupný.

Úlohou doprovázejícího je podpořit dítě svou přítomností, sdílením a soucitem. Dovolit mu, aby vyjadřovalo a formulovalo své pocity a myšlenky, nechalo vynořovat vzpomínky na zemřelého a emoce s tím spojené. Dítě potřebuje možnost klást další otázky a dostávat na ně upřímné odpovědi. Zde John Holland (2016) klade důraz na úzkou spolupráci s rodinou, abychom věděli, jaké představy o smrti a posmrtné

existenci dítěti nabídli (např. sedí na obláčku) a případně vysvětlili, proč my s dítětem mluvíme jinak (dítě se třeba může na zemřelého zlobit, proč je opustil a místo toho raději sedí na obláčku).

Vzpomínání a tím i přijetí ztráty napomáhá společné prohlížení fotografií či vytvoření pamětního alba či krabice. Pokud dítě cítí potřebu uzavřít nedokončené; nebo vyslovit, co by chtělo, aby zemřelý slyšel, tehdy je úlevné napsat zemřelému dopis nebo uspořádat nějaký osobní rituál loučení (Látalová, Kamarádová & Praško, 2013; Goldman, 2015).

Doprovázející by také měl dodávat dítěti trpělivost. Pozůstalý se postupně smiřuje s tím, že cesta k přijetí ztráty je dlouhá. Důležité je uvědomovat si a přijmout, že život pozůstalého je touto ztrátou změněn navždy (Kast, 2015).

Dopad truchlení na školní život dítěte

Učitel by si měl být vědom, že náročná situace, kterou truchlící žák prochází, má okamžité i dlouhodobé dopady na jeho chování ve škole.

Častou, a pochopitelnou reakcí na smrt rodiče je nezájem o učení a školní výkony. Tento nezájem přetrvává výrazně déle po odeznění rozbouřených emocí (Bowlby, 2013). Školní prostředí klade na dítě specifické nároky, kterým se dítě brání. Truchlící žák pak vyrušuje či selhává při plnění zadaných úkolů (Špatenková, 2004).

Mezi další projevy zármutku patří únava a s ní spojená podrážděnost. Častá je ospalost či potíže se spánkem, nechutenství, bolesti hlavy a pocity nevolnosti. Dále jsou běžné problémy se soustředěním, s pamětí (zapamatováním si i vybavováním), ztráta zájmu o svět a vyhýbání se kontaktu s lidmi.

Obvyklým předpokladem je, že truchlící dítě bude smutné, nešťastné. Projevy jeho truchlení ale mohou vypadat úplně jinak. Může být do sebe uzavřené, netečné, či nedůtklivé až agresivní. Jeho nálady se mohou střídát, může reagovat nemístně (Holland, 2016). Je možné, že své prožívání projevuje jen v určitém prostředí, zatímco jinde se chová „normálně“ (Špatenková, 2004). Učitel by měl být toto předjímat a na případné nevhodné jednání reagovat citlivě. Pokud by to bylo potřeba, měl by tyto projevy vysvětlit spolužákům dítěte. Někdy jsou truchlící děti natolik zaplaveny svými pocity, že se chovají nepříjemně k ostatním, což může vyústit v hádky a potyčky (Stevenson, 2009).

Učitel by měl být k těmto projevům citlivý, ale neměl by nepřipustné chování přehlížet, omlouvat. U kázeňských přestupků, kdy dítě ubližuje druhým, se doporučuje postupovat standardním způsobem. Je však potřeba rozumět jim v kontextu ztráty. (Materiál Schools Information Pack nadace Wiston's Wish).

Pokud silně rušivé chování přetrvává déle nežli 6 měsíců je dobré žáka a jeho rodině nabídnout a zprostředkovat pomoc odborníka (Látalová, Kamarádová & Praško, 2013; Holland, 2016). Neřešené komplikované truchlení může vést k rizikovému chování jako, je zneužívání drog a alkoholismus, rizikové sexuální chování, riskování, sebepoškozování apod. (Stevenson, 2009; Holland, 2016).

1. 2. KAZUISTIKY ŽÁKŮ, JIMŽ ZEMŘEL ČLEN RODINY

Tato kapitola představí jednotlivé situace, ve kterých oslovení učitelé řešili podporu žáka, kterému zemřel rodič. Z vyprávění učitelů jsem vypracovala kazuistiky, které zachycují intervenci učitele a vše, co o dané situaci sdělili, o čem v této souvislosti přemýšleli. Jednotlivé „kazuistiky“ jsou pojmenovány nikoli podle učitelů, ale právě podle žáků, o které jde. Na závěr každé kazuistiky se snažím shrnout témata, která pro mě vystupují jako zásadní či jsou pro tuto kazuistiku charakteristická.

Tabulka č. 3. Přehled případů intervence v situaci úmrtí v rodině žáka

| INTERVENCE – ÚMRTÍ V NEJBLIŽŠÍ RODINĚ ŽÁKA | | | | |
|---|----------------|-----------------|----------------------|------------------------|
| KAZUISTIKA | Učitel | Zemřel/a | Příčina smrti | Stáří události |
| ALENA | <i>Alice</i> | <i>matka</i> | <i>nemoc</i> | <i>více než 5 let</i> |
| CYRIL | <i>Cecílie</i> | <i>matka</i> | <i>autonehoda</i> | <i>15 let</i> |
| EDA | <i>Erik</i> | <i>bratr</i> | <i>autonehoda</i> | <i>více než 10 let</i> |
| EMIL | <i>Erik</i> | <i>otec</i> | <i>sebevražda</i> | <i>více než 10 let</i> |
| GABRIEL | <i>Georg</i> | <i>otec</i> | <i>nehoda</i> | <i>více než 10 let</i> |
| JANA | <i>Julie</i> | <i>matka</i> | <i>nemoc</i> | <i>1 rok</i> |

ALENA

9. třída; vyprávění paní učitelky Alice

Alenčina maminka onemocněla rakovinou, ale třídní učitelce své dcery o tom neřekla. Alenčin otec hodně pil a se školou komunikovala jen maminka. Paní učitelka Alice, neměla v době nemoci matky s rodinou přímý kontakt a **informace k ní přicházely nepřímou**, „...že je maminka nemocná jsem se dozvěděla na konci 8. třídy, a protože já nebydlím tady v (okresní město), tak nějak jako pokoutně od kolegů.“ Také zprávu o smrti Alenčiny matky se dozvěděla paní učitelka od jiné maminky. Ta také paní učitelce sdělila, že Alenka nechce, aby se to ve škole řešilo. V té době Alenka nechodila do školy. „... přišla (za mnou) maminka její kamarádky nejlepší, že Alča nechce, aby se o tom mluvilo...Alča chtěla úlevu, samozřejmě, ale zase na druhou stranu nechtěla, aby to věděli ti spolužáci.“ Paní učitelka byla postavena před **dilema** – o situaci se třídou nemluvit a Aleně poskytnout úlevu – kterým by ale spolužáci nemuseli rozumět, nebo situaci ve

třídě otevřít před Aleniným návratem, vysvětlit tak, aby měli do situace hlubší vhled, aby se do Aleny vcítili a úlevám rozuměli. Rozhodla se pro otevření a sdílení problému, které vyústilo v určitý návod, jak s Alenou jednat, jak se k Aleně chovat, jak s ní hovořit – **vcítit se, ale chovat se stejně jako doposud, být tolerantní**, kdyby se Alenka chovala jinak „*Takže já ... jsem to těm spolužákům – oni už to stejně věděli –... řekla. Že to takhle je a že je prosím o shovívavost, aby se do toho zkusili vžít – jak na tom Alenka je. Ať jí nic neříkají, že není nutný něco říkat nebo se nějak chovat jinak, ale že třeba může Alča vypadnout chvíli.*“

To, že byla tato intervence ve třídě potřebná, vnímám podle toho, jak paní učitelka popisuje **reakce spolužáků**. „*Tak z toho byli dost vykulený, samozřejmě věděli, že se to tam děje, protože byli všichni z ...(městečka) a tam se nic neutají, takže... ale myslím si, že reagovali dost hezky. Jestli si dobře pamatuju, tak tam nebyla žádná ...nikdo tam nebyl zlej, že by třeba nějak něco jí řek jako špatného... pokud byl, tak to jsem neviděla nebo nezaznamenala.*“ Formulaci, že spolužáci byli „vykulení“, rozumím tak, že byli částečně **překvapení, nejistí**, vykolejení, a to přesto, že o tom zřejmě všichni věděli. Zpráva o nemoci i smrti byla v komunitě sdílená.

Dále paní učitelka sděluje, že nikdo nebyl „zlej“. Jako by bylo něco takového očekávatelné. Napadá mě, že to možná byl důvod, proč paní učitelka zvažovala možnost s dětmi o úmrtí maminky se třídou nehovořit, cítila jisté nebezpečí informací o smrti otevřeně sdělit.

Otevřením tématu se naopak podařilo, že se spolužáci k Alence chovali „lépe“, **věnovali jí více pozornosti**, a to i ti, kteří s ní předtím neměli tak blízký vztah. Paní učitelka si uvědomuje, že toto mohlo být pro Alenku nepříjemné. Náročnost **nevyžádaných ohledů** od spolužáků dává do souvislosti i s věkem. „*Spíš se s ní snažili bavit... možná to jí bylo trochu nepříjemný, že jako cítila, že se s ní baví ty lidi, kteří by se s ní předtím nebavili... Možná jí to bylo nepříjemný tohle... že jí nabízeli, jestli nechce s něčím pomoci ... v tom věku to člověk není připravený přijímat ... poděkovat a nechat to být.*“

Když Alenka přišla do školy, mluvila s ní paní učitelka **o samotě**. Jednak jí **vysvětlila**, proč neposlechla její přání a současně jí **nabídla pomoc, podporu**. Vyjádřila jí účast, **sdílela s ní svou zkušenost se ztrátou**. Jako hlavní pomoc, kterou Aleně poskytla, vnímá **ohled a úlevy při výuce**. Z toho, co paní učitelka Alice říká, vnímám, že úlevy měli poskytnout i jiní učitelé, tedy že s nimi paní učitelka o tomto jednala. „*Alču jsem si potom vzala a říkala jsem jí, že se to prostě takhle musí udělat, když jí mají učitelé trošku ulevovat, tak (spolužáci) musí vědět, co se děje, aby nebyli oškliví, protože třeba jí někdo uleví a dá jí opravný test nebo jí nenechá psát písemku. Pak jsem jí nabízela, že může kdykoliv přijít, kdyby se něco dělo, že – mně tedy taky umřela maminka, když mi bylo pět ...Ale to jsme nějak nevyužily, spíš to bylo tak, že jsem se jí snažila vyjít vstříc při těch hodinách.*“

Smrt Alenčiny maminky ještě jednou výrazněji Alice řešila na závěr deváté třídy. „Jednou jsme koukali na film Klepání na nebeskou bránu a tam oba umírají na rakovinu. To bylo spaní ve škole, už jsme tam byli, a já jsem to pustila a nedošlo mi to. Takže pak jsem si Alenku vzala a říkala jsem jí, že ti hrdinové jsou na tom takhle a takhle a že na to koukat nemusí. A tak pak odešla. A to jsem si potom říkala, že to byla moje chyba... protože jsem myslela na to, že to je komedie, že se jim to bude líbit a nedošlo mi, že tak hlavní zápletka je, že oni umírají... to už bylo kolik měsíců, že ta maminka umřela...to jsem prokoučovala. No, ale... ono to tak předtím fungovalo.. všechno šlo, bylo po výletě...“ Paní učitelka si uvědomila potřebu brát na Aleninu ztrátu ohled ve **výběru filmu**, který se chystala se třídou sledovat. Že na Aleninu situaci při výběru filmu zapomněla, vnímá jako své **selhání**. Hned, jak si to uvědomila, Alenku upozornila, o čem film pojednává a nabídla jí možnost odejít. Uvažuje, že Alenu by film mohl ranit jednak otevřením tématu, ale i tím, že je toto téma zlehčováno. „V tom filmu si z toho že umírají dělají legraci a mohlo by to být „bud' a nebo“. Mohla by to vzít, že i tak to jde, ale taky by se jí to mohlo dotknout... Oživit tu smrt tý maminky.“ Paní učitelka ale uvažuje i o tom, že by takový typ **filmu** mohl člověka v Alenině situaci naopak navést k **jinému náhledu na smrt**.

Paní učitelka byla vnímavá k **celé rodinné situaci** Alenky, která neměla oporu v otci. Ve škole se Alence vedlo dobře (což Alice vysvětluje jejím nadáním), náročné to zřejmě bylo doma. Když Alena **přešla na střední školu**, kdy jí zřejmě chyběla pevná kotva v rodině, její chování se v mnoha ohledech stalo rizikové. Současně je zjevné, že se paní učitelka o Alenku zajímala i po jejím odchodu na střední školu. „Ona to byla chytrá holka, takže tak moc (ohledů, úlev) nepotřebovala, na střední školu se potom dostala... spíš si myslím, že trpěla hodně tím, že ten tatínek pil a ona taky pendlovala mezi ním a tím bráchou.“ „Puberta přeci jenom bez té maminky s nefungujícím otcem neprobíhala nějak klidně... Že asi tak jako s alkoholem experimentovala a... že šla později k maturitě, až v září. Ale mám zprávy, že maturitu udělala... Ale určitě ta střední škola pro ni nebyla lehká. Ona tedy byla na internátu...“

Při zpětném hodnocení intervence, podpory Alenky si paní učitelka uvědomuje, že vše bylo neseno na „**lidské**“, **nikoli „oborné“** rovině. Ačkoli si na to paní učitelka nestěžuje, vnímám, že byla ve zvládnání této situace **osamělá**. Nesdílela své úvahy a postup s nikým z kolegů a Aleně nebyla nabídnuta ani poskytnuta profesionální péče. „Ale vůbec se to nijak neřešilo... třeba s kolegy, že bysme to probírali, nebo že by se řešila nějaká psychologická péče pro ni... ani to... spíš jenom taková ta lidská opora, ale nijak ošetřený to nebylo, to vůbec...“ V situaci se zřejmě opírala o svou **osobní zkušenost**: „Ono to možná bylo lehčí v tom, že já jsem si to sama zažila a věděla jsem, vzpomínala, co mi pomohlo, co mi nepomohlo... I když to každý má asi jinak, že třeba to, co mě pomohlo, tak v té situaci jinému mohlo udělat hůř.“

Témata, která vystupují

Paní učitelka Alice v intervenci:

- Prožívala dilema, zda se třídou o situaci hovořit, či ne. Cítila potřebu třídě sdělit, co se stalo, zejména aby spolužáci pochopili úlevy ve výuce poskytnuté Aleně ze strany učitelů. Současně ale věděla, že Alena ve škole nic řešit nechce.
- Před Aleniným návratem do školy zprávu o smrti její maminky sdělila celé třídě, poskytla jim jistý návod, jak se k Alence dál chovat – vcítit se, mít pochopení a zároveň chovat se „normálně“, být tolerantní.
- Alence vyslovila svou účast, nabídla možnost setkat se, podporu. Také jí vysvětlila důvody, které ji vedly k otevření tématu před třídou, i když věděla, že Alena si to nepřeje.
- Ve výuce brala na Alenu ohledy, zřejmě v tomto smyslu oslovila i své kolegy.
- Jako selhání ve vztahu k Aleně a její situaci vnímala zařazení promítání komedie o umírání na rakovinu. V rozhovoru si klade otázku, zda takové zpracování tématu umírání by nemohlo být pro Alenu svým způsobem terapeutické, zda by film nezprostředkoval Aleně jiný úhel pohledu na smrt.
- Paní učitelka měla o Aleně informace i po odchodu Aleny ze základní školy.
- V celé intervenci je paní učitelka Alice sama.
 - Úmrtí matky žákyně se nestalo společným problémem školy, Alice s kolegy o situaci nemluvila, ona ani nikdo jiný neoslovil profesionála.
 - Spolupráci s rodinou- otcem ani bratrem- paní učitelka nenavázala, do té doby s ní komunikovala jen matka.
- Jako jistou vybavenost pro intervenci, porozumění Aleně vnímá vlastní zkušenost s úmrtím matky.

Spolužáci jsou otevřeným sdělením události zaskočení, ale po návratu se k Alence chovají hezky a mají tendenci si jí všímat i ti, s nimiž nekamarádila.

Alena v deváté třídě prospívala dobře, úlevy příliš nepotřebovala. Na střední škole měla potíže s alkoholem a prospěchem.

CYRIL

(4. třída) – vyprávění paní učitelky Cecílie

Celé vyprávění paní učitelky začíná poměrně podrobným popisem nehody, při níž na místě zemřela maminka jejího žáka Cyrila, a on sám měl zlomenou páteř a ležel v nemocnici. O události se v obci mluvilo, asi **většina dětí se o ní dozvěděla**, ještě než přišla v pondělí do školy.

Přestože paní učitelka Cecílie nedostala od Cyrilovy rodiny žádnou zprávu, vnímala jako důležité s dětmi o celé situaci hovořit a otevřela ve třídě téma této

tragické události. „*Ono, bylo to tady u nás (na malém městě) a všichni to věděli, řešilo se to. Zasahovali tam hasiči z obce a tak... děti toho byly plné... ale řekla jsem to já. Nechtěla jsem, aby kolem toho byly nějaké dohady a tak...*“ Vnímám, že paní učitelka měla k otevření tématu ve třídě důvody, jako první zmiňuje, že **děti potřebují o tragické události mluvit**. „*...škola je pro děti jediný prostor, kde jsou spolu pohromadě a mají potřebu o tom mluvit. Když se něco stane... my taky o tom potřebujeme mluvit.*“ Druhým byla snaha zamezit **postranním dohadům**.

Toto otevřené sdílení informací se týkalo **jen třídy**, kterou vedla paní učitelka Cecilie, **nikoli celé školy**. „*Jinak škola tenkrát – jako ředitel nebo někdo, oficiálně nic nevslovil nebo tak. Ani jsme se to oficiálně nedozvěděli.*“

Paní učitelka hledala (z rozhovoru jsem cítila, že velmi pečlivě) způsob, jak děti touto situací provést, jak jim pomoci **vyjádřit a zpracovat své pocity**, ale i **jak podpořit svého spolužáka** v nemocnici. „*Ani já tenkrát – když byly ty Dvojčata (11. září 2001 v USA), tak jsme stáli minutu v tichu - ale teď mně to nějak k tomu nešlo. Zase po krátké době a přišlo mi to vlastně takové jiné... tamto bylo mezinárodní... a tady... nějak cítili jsme bolest, to ano, děti o tom hodně mluvily, měly potřebu... Ono to poslouchaly i doma.. I věděly, že Cyril měl mladšího brácha, který, když mu byly 4 roky, tak se utopil.*“ Vnímala, že děti jsou touto situací **zasazeny**. Navíc děti věděly, že Cyrilova rodina již dříve čelila jiné tragické události. Z tohoto rozumím, že zřejmě o celé situaci děti mohly ve škole rozmlouvat, přemýšlet.

„*Domluvili jsme se, že mu budeme psát do nemocnice dopisy a jednou za tři dny jsme je předávali rodině, aby to Cyrilovi dali. On nám i odpovídal. A posílali jsme mu nejen dopisy, ale jedna holka co spolu tak nějak víc kamarádili, mu posílala i korálky...jednou jsme mu poslali plyšáka.... ... tatínek pak do školy chodil třeba pro ty dopisy a tak.*“ Žáci s paní učitelkou se rozhodli, pro **psaní dopisů a zasílání drobných dárků**. Z formulace „domluvili jsme se“ usuzuji, že ve třídě s dětmi o možnostech podpory Cyrila diskutovala, nebyl to paní učitelkou zvolený způsob. Děti měly možnost vyjádřit podporu po svém. Díky tomu, že Cyril nejen dopisy četl, ale i odpovídal, **nebyl izolován** od svých kamarádů, byl stále součástí třídy. Současně mi přijde důležité, že do výměny dopisů byl zapojen i Cyrilův **tatínek**, pro kterého mohla být tato setkání také podporující, posilující.

Paní učitelka však ještě hledala i jinou cestu, jak Cyrilovi pomoci přijmout smrt maminky, jak se s celou situací vyrovnat. Proto mu dala **knihu** *Bratři Lví srdce*, od které si slibovala, že mu pomůže **vyrovnat se se smrtí**, smrtelností, zřejmě prostřednictvím představy, že po smrti jsou další životy. Tuto knihu pak četla i se třídou (viz 4. část). „*Já tenkrát hledala nějakou tu knížku – pro něj. Nechtěla jsem ho jako rozptýlit, spíš mu nějak nabídnout nějaký přesah, jak tu smrt uchopit...Já sama přišla o tatínka v 18letech, taky jsem nebyla úplně dospělá a tak nějak jsem na něj myslela.*“

Sdělení o její **vlastní zkušenosti se smrtí** svého otce rozumím jako určitému spontánnímu vysvětlení, co ji vedlo k výše uvedeným krokům a k přemýšlení, jak poskytnout Cyrilovi cestu k přesahu. Onomu „přesah“ zde rozumím jako možnosti, že smrtí vše nekončí.

Návrat mezi spolužáky popisuje paní učitelka jako povedený. V rozhovoru se soustředí zejména na projevy **empatie a citlivosti spolužáků**. I při výuce brali na Cyrila ohled **ve volbě témat**. *„Děti ho přijaly dobře. A nějak jsme se aspoň zpočátku snažili nic o těch maminkách... třeba na svátek matek jsme dělali jiné téma a tak... aby mu nebylo tak líto. Děti samy si dávaly dost pozor.“*

Navenek se Cyril choval klidně, ale paní učitelka předpokládá, že **uvnitř** se cítil jinak. Dává do souvislosti smrt maminky a tím způsobenou určitou ztrátu zázemí s Cyrilovým brzkým založením rodiny. *„No, on byl takový klidný, pomalejší, tak to asi měl spíš v sobě. Navenek byl klidný, ale taková veselost tam pak už chyběla. Tak ani nic... ale, on pak si v 19 našel o pět let starší ženu a už teď má dvě děti (je mu 25) a tak... asi mu nějak ta maminka a celá rodina chyběli... jeho tatínek se pak poměrně brzy oženil.“*

Témata, která vystupují

Paní učitelka Cecílie v intervenci:

- Obrací pozornost k Cyrilovi, ale i k celé třídě.
- Otevírá rozmluvu o autonehodě, neboť vnímá, že děti jsou touto událostí zasažené a potřebují o ní mluvit, současně chce tímto zamezit postranním dohadům.
- Třídu vnímá jako společenství, které má své potřeby ale také potenciál pro zpracování emočně náročných událostí.
- Spolu s dětmi hledá možnost, jak hospitalizovanému Cyrilovi vyslovit účast a podpořit jej.
- Píše Cyrilovi dopisy, posílají i dárek, díky tomu není Cyril od třídy izolován; vzájemná korespondence funguje prostřednictvím Cyrilova tatínka.
- Paní učitelka vybírá knihu *Bratři Lví srdce*, kterou posílá Cyrilovi a čte ji se třídou. Vnímá ji jako nabídku přesahu, téma smrti je otevřeno v rámci výuky.
- Ve své intervenci, zejména v potřebě hledání přesahu, vychází ze své osobní zkušenosti se smrtí rodiče.
- Spolu s dětmi je opatrná v otevírání témat spojených s maminkami.
- Byla jediným pedagogem, který se tragické události věnoval, s žáky o ní hovořil a jednal. Vedení školy se k situaci nevyjádřilo, nevyvinulo žádnou aktivitu ani směrem k žákům, ani směrem k pozůstalým.

Spolužáci v průběhu zvládnání situace projevovali citlivost, empatii, ohleduplnost – vzpomněli na předchozí tragédii Cyrilovi rodiny; s Cyrilem nepřestali komunikovat, po návratu jej přijali a spolu s paní učitelkou pečlivě volili témata tak, aby nebyla pro Cyrila zraňující či tíživá.

Cyril se projevoval klidně, nezvykle brzy v dospělosti založil rodinu.

Vedení školy na událost oficiálně nereagovalo.

EDA

První stupeň; vyprávění pana učitele Erika

Pan učitel na úvod považoval za důležité vysvětlit, jak se ke svým žákům běžně vztahoval, jak se svými žáky komunikoval, na co byli jeho žáci zvyklí. Každý den se s nimi vítal podáním ruky, **věnoval jim pozornost** - naslouchal jim, povídal si s nimi, sdílel s nimi radosti i starosti. Snažil se mít **dobry kontakt s rodiči** svých žáků (blíže viz 5. část).

Po té vyprávěl o podpoře svého žáka, jehož starší bratr zemřel na následky autonehody. „*Tak nějak tak jsme fungovali, takže jsem věděl, že Eda z mojí třídy, že jeho starší brácha se vyboural na motorce, bylo to hodně, hodně vážný... Tak jsem se ho při pozdravu s ním vždy ptal – „Jak je?“ No a on „Asi líp.“ Nebo „Včera jsme byli v nemocnici.“ Já věděl od rodičů, že je to hodně vážné, že to asi bude konec, ale tak jsem ho tak jako vždycky povzbudil, poplácal po rameni, a tak.*“ Vnímám, že každodenní rituál poskytnul rámec celé podpoře. Tu **chvilku soustředěné pozornosti**, osobního kontaktu a také **přímé komunikace s rodiči** vnímám v jednání pana učitele jako zásadní.

„*Potom když přišel, že brácha umřel, tak se i rozbrečel a já ho objal a tak jako chvíli podržel, ale pak jsem ho tak poplácal .. a „Je to těžký, ale musíme dál, tak pojď, teď budem pracovat.“ Tak žádné takovéto ohlazování a litování, to jsem nechtěl, aby třída taky brečela, ne... ale tak nějak to vzít a pak... pak nic nového třeba nebrat ten den a třeba jenom číst... Ale nedělat kolem tryznu, projevit účast, říct: „Edo, je mi to líto“, ale potom nerozmazávat. Když Edův bratr zemřel, vlastní intervence se vlastně navenek až tolik nelišila od pozdravu, byla naprosto přirozená. Eda mohl nechat **vystoupit emoce**, pan učitel ho mohl **obejmout, vyjádřit svou účast**. Objekt, podržení, vnímám jako přirozené gesto vyjadřující přijetí, poskytující pocit ochrany. Poplácání jako vyjádření chlapeckého partnerství, **povzbuzení**, dodání energie poselství „vzchop se!“ a tak i jako výzva **k ukončení pláče**. Poplácáním, vybídnutím k práci chtěl pan učitel **pravděpodobně zamezit narůstání projevů emocí nejen u Edy, ale i u zbytku třídy**. I volbou slova „tryzna“ vnímám vyjádření, že se pan učitel chtěl vyhnout hromadnému, otevřenému projevování emocí, případně jejich eskalaci. Současně ale nechtěl tuto situaci přejít, považoval za důležité **vyjádřit svou účast**.*

Dále se pan učitel snažil zaměřit Edovu pozornost na **bezprostřední budoucnost**. Vnímám jeho ohled na to, že Eda a zřejmě i jiní žáci budou zahlceni emocemi a je dobré **poskytnout jim čas** jejich zpracování či na odpočinutí při poslouchání a čtení. (Tuto část sdělení v rozhovoru pan učitel formuluje jako instrukci, doporučení - nikoli jako vzpomínání).

Později v rozhovoru pan učitel popisoval **vlastní zkušenost**, kdy mu na střední škole jeho učitel poskytoval podporu podobným, „chlapským“ způsobem. „*Když jsem sám byl na střední škole, tak jsem měl nemocnou maminku, ona pak zemřela. A měl jsem jednoho učitele, který na mě vždycky tak jako chytnul za loket a ptal se: „Jak to vypadá?“ nebo „Jak to zvládáte?“ Ne moc řečí, ale projevil zájem a účast.*“

Témata, která vystupují

Pan učitel Erik v rámci intervence

- Využívá, že vybudoval spolehlivou komunikaci s rodiči i dětmi.
- Intervence je ukotvena v každodenním rituálu pozdravení,
 - při kterém Edovi vyjadřuje zájem, podporu,
 - v němž má Eda možnost říci, co se děje, v osobní komunikaci,
 - Eda může plakat,
 - pan učitel mu poskytne objetí, podporu, vyjádří účast.
- Následně pan učitel přesměruje pozornost Edy i třídy k nejbližší budoucnosti, činnosti, která je známá a není náročná.
- Snaží se regulovat projevy emocí Edy i zbytku třídy.
- Poskytuje čas na „zotavení“.
- Jedná podobně, jako jednal jeho učitel na střední škole.

EMIL

První stupeň; vyprávění pana učitele Erika

Když byl pan učitel Erik ředitelem na vesnické škole, oběsil se tatínek jednoho žáka, Emila. Stalo se to v době vyučování a do školy to přišel oznámit starosta, zpráva se po vsi rychle roznesla. Pan učitel myslel na Emila, přemýšlel jak ošetřit, **aby se Emil o události dozvěděl až od svých blízkých**, v soukromí. Rozumím tomu tak, že chtěl, aby Emil měl v tu chvíli u sebe oporu, ale možná také aby nebyl zraněn nevhodnou formulací, případnou senzacechtivostí.

„Zařídil jsem, aby družina i s klukem odešli do lesa. Nechtěl jsem, aby mu to řekl někdo jiný než matka. Když si později matka pro kluka přišla, šla nejprve za mnou. Zhroutila se mi v ředitelně. „Jak mu to mám říct?“ křičela hystericky. Povídám: „Povezte mu to až v autě. Řeknete, že dnes budete spát u tety. A že táta napořád odešel. Od vás i z tohoto světa. A že odešel dobrovolně, z vlastního rozhodnutí. A on, syn, že na tom nemá žádnou vinu. Vyhněte se

slovu smrt, sebevražda. A v noci spěte spolu v posteli. Musí Vás cítit u sebe. Jste jeho jistota, záchytný bod.” A že druhý den musí do školy, ale ne moc brzy, abych stačil promluvit s dětmi.“

Z tohoto vyprávění pro mě vystupuje Erikova schopnost jednat rozhodně, plánovat, instruovat. Je oporou a autoritou i pro Emilovu matku. Dává jí **jasné pokyny** – které směřují **k péči o Emila, k jeho ochraně**. Snaží se tímto vytvořit bezpečný prostor, akcentuje **soukromí, šetrné sdělení** (vyhnutí se slovu „smrt“), chce uchránit Emila před **pocitů viny**. Posiluje matku, aby syna náročnou situací co nejlépe provedla, aby mu nabídla bezpečí a oporu skrze fyzickou blízkost. Současně si připravuje plán, jak **ošetřit situaci ve třídě** a jak usnadnit Emilovi **příchod do třídy**. Zdá se, že má jasnou představu, jak to udělá.

„Ráno samozřejmě všechny děti věděly, co se stalo. Ještě než přišel, svolal jsem děti, bez emocí jsem vysvětlil Emilovu situaci a požádal je, ať se chovají naprosto, jako by se nic nestalo. Žádné řeči, projevy soustrasti. To by skončilo hromadným pláčem.“ Pan učitel situaci nastavil tak, aby mohl **mluvit se třídou bez Emila**. „Samozřejmě“ informovanosti dětí rozumím jako odkazu na komunitní život, který kolem škol – zvláště na vsi vzniká, a v jehož rámci se informace rychle šíří. Je možné si představit, že spolu se zprávou o sebevraždě Emilova otce putovaly i různé dohady, senzace, vypjaté emoce. I v tomto kontextu pak rozumím snaze pana učitele vše **podat věcně**, prožívání události trochu potlačit a povzbudit spíše **každodenní řád, který může být oporou a jistotou** nejen pro Emila, ale i pro jeho spolužáky.

„Když Emil přišel, jakoby náhodou jsem procházel kolem šatny, pozdravili jsme se a já ho odvedl do ředitelny. Tam jsem s ním krátce promluvil, bez patosu a sentimentu. Hned začalo vyučování, normálně byl u tabule a počítal. Jako každý jiný den. A o přestávce ho kluci hned vzali na košíkovou, kterou běžně hráli na chodbě. A pak se honili jako vždycky. Malé školy jsou skvělé. Dětem se tam může hodně pomoci.“ S Emilem pan učitel mluvil o samotě. Opět zdůrazňuje věcnost, důraz na řád, který vnáší normálnost do vypjaté situace. Dokonce Emila zapojuje do výuky, aktivizuje tak jeho kontakt s přítomností ve škole. Děti přijaly postoj pana učitele a také Emila zapojily do běžného přestávkového provozu. Pan učitel celý postup a podporu dává do souvislosti s typem školy, kde se všichni znají, ví se o rodinách dětí, je prostor pro osobní kontakt.

„Tato událost byla pro mě hodně náročná, otce jsem dobře znal. Až do konce jeho (Emilovy) docházky na naši školu jsem cítil, že ve mně hledá tu chlapeckou oporu. Tak jsme spolu drželi partu. Hodně jsem se mu věnoval při tělocviku a byl mu i ve škole nablízku. Bohužel, dnes už je dospělý, ale není to dobré. Matka to nevládla.“ Pan učitel vyslovuje, že se jej smrt Emilova otce osobně dotkla. Vnímám, že osobní vztahy, které v celé situaci hrají důležitou roli (kontakt s maminkou, orientace v jejich širší rodině) otevírají možnost zranění, **zátěže**. Pan učitel se snažil poskytnout Emilovi za tatínka částečnou náhradu –

oporu, kontakt, **pozornost i v dalších letech** na základní škole. Byl pro něj dostupný. Jeho zájem o Emila a jeho rodinu trvá i po letech, vyjadřuje lítost, že se mu nedaří dobře.

Témata, která vystupují

Pan učitel Erik v této intervenci:

- Vystupuje jako opora - pro Emila i jeho matku.
- Informaci o smrti dostává dříve než Emil a zajišťuje, aby se Emil tuto zprávu dozvěděl až v rodině.
- Instruuje matku tak, aby poskytla Emilovi podporu a bezpečí, vytváří plán na zvládnutí krize.
- Vytváří prostor, kdy mluvit s Emilovými spolužáky o smrti jeho otce, svým přístupem se snaží zklidnit emoce ve třídě.
- Poskytuje třídě návod, jak se k Emilovi mají chovat – nevyslovovat soustrast, ale zapojit ho do běžného provozu.
- S Emilem mluví v soukromí, vyjadřuje soustrast, nejistí emoce.
- Snaží se udržet přirozený chod výuky i přestávek, zapojuje Emila do dění.
- Věnuje Emilovi pozornost a podporu po celou jeho docházku na onu školu, vztahuje se k jeho současnému životu.

Specifické v tomto případě je, že jde o sebevraždu, což budí silné emoce, spekulace, otázky viny... Pan učitel se snaží tato rizika ošetřit.

GABRIEL

1. třída; vyprávění pana učitele Georga

Asi měsíc po té, co začal Gabriel chodit do první třídy, zemřel mu náhle tatínek. Pan učitel se o nehodě dozvěděl po příchodu do školy, v obci se o úmrtí vědělo. *„Dozvěděl jsem se to okamžitě potom, když se to stalo. Myslím, že to byl víkend, takže hned v pondělí jsem to věděl, chlapeček samozřejmě nepřišel. To jsem učil ve vsi, takže tam se to rozneslo rychle.“* *„Všechny děti se znaly, takže všichni to taky věděli dopředu a přišli s tím hned v pondělí oni, takže jsme se k tomu, co se teda přihodilo, co se stalo (vyjádřili). A zase děti to spíš než na tuhle situaci vztáhly na to, že jim zemřela babička, že znají někoho...“* Gabriel po té události **nechodil chvíli do školy** (dokud nebyl pohřeb). **Diskuzi** o smrti Gabrielova tatínka **otevřely děti samy**. Spolu s panem učitelem tomu věnovaly pozornost. Událost **vztahovaly na své zkušenosti** se smrtí. V tomto sdělení také vnímám, že děti nebyly emočně rozrušené, spíše zaujaté,

Na **pohřeb** Gabrielova tatínka šli lidé z vedení školy, Gabrielovi oni ani pan učitel oficiálně nekondolovali, předpokládali, že by mu to nebylo příjemné. *„Vedení se*

třeba účastnilo pohřbu, ale nebylo to, že by jemu někdo vyjadřoval nějakou soustrast, to zas ne, a nějak si nemyslím, že to děti takhle mají, že to dovedou takhle pojmut, co to je...“

„... když ten pohřeb proběhl, tak potom přišel do školy. Byl zamlkej, ne tak úplně mezi vrstevníky, ale spíš jako ve vztahu k dospělým, že nevěděl, jak to uchopit. A bylo pro něj tak jako hrozný, když měl někdo tendenci ho jako litovat, tak se v tom nějak babrat a pořád k tomu mluvit.“ „Jenom k dospělejším byl odažitej, že ty dospělý furt k němu šli a měli potřebu ho jako ohlázovat a tak si ho jako extrémně všímat a myslím, že o to vůbec nestál.“ Pan učitel popisuje Gabrielovu jistou **uzavřenost, která byla patrná spíše v kontaktu s dospělými** nežli s dětmi. Z popisovaného vnímám, že právě dospělí měli tendenci se k situaci vracet, projevovat mu lítost či nějak se ke smrti vracet. Panu učiteli přišlo, že je to Gabrielovi nepříjemné, opírá se v tomto o **vlastní zkušenost, která je té Gabrielově podobná**. Georg popisuje, jak přirozeně se k němu vztahovali jeho kamarádi. *„Mně shodou okolností umřel táta, když mi bylo osm. A tak vím, úplně, jak mi bylo nepříjemný ... bylo to nečekaný úmrtí a bylo mi nepříjemný, že každý mě má za takovýho jako chudáčka. Ta lítost není extra dobrá...“* „A spolužáci se normálně zeptali, co se stalo, nebo tak normálně zkonstatovali: *tobě zemřel táta, tak takový, ale šlo se dál, a jak byly ty hry, tak se to jako smázlo...“* Jako určitou relativizaci, **náhled**, že to je možná jen jeho dojem, vnímám jeho sdělení: *„Je pravda, že když byl větší, jsme se k tomu nikdy nevrátili, vždycky jen zmínil, jako že tatka má výročí, ale nikdy se nevrátili k tomu, jak to prožíval, to ne.“*

Gabriel měl potřebu s panem učitelem **vzpomenout** na tatínkova výročí. Představuji si z uvedeného, že šlo jen o zmínku, kterou asi Gabriel jen sdělil a stačilo mu přijetí a porozumění. S ohledem na Gabrielův další život ve škole pan učitel Georg zvažoval, jak mu lze v této situaci **pomoci v rámci výuky**. *„Takže to bylo pro mě aktuální a trvalo hodně dlouho, než byl o tom schopný mluvit, ale bylo vidět, že ho to užírá vnitřně. Takže na jednu stranu se člověk snaží tomu tématu jakoby vyhnout, aby to dítě neranil ještě víc a na druhou stranu – aby, je potřeba nějak jako, aby to dítě mělo šanci to vůbec nějak zpracovat... takže vždycky tak jako náznak, něco se tam tak jako vloží, dotkne se toho, že se někdo taky setkal s tou smrtí, jako další, že to dítě v tom není jedno jediný.“*

Pan učitel řešil **dilema mezi vyhýbáním se a jemným otevíráním tématu smrti**. Zřejmě ho brzdilo, že Gabriel o své zkušenosti nemluvil, přesto se jí vnitřně zaměstnával. Podle Georga by mohlo otevření tématu pomoci k přijetí – „zpracování“. Jako cestu volil tedy zmínky, které se smrti dotýkaly a ukazovaly, že **blízcí lidé umírají i ostatním lidem**, aby smíření se se ztrátou pomohl. Gabriela, jeho prožívání a chování po návratu do školy, Georg popisuje jako zamlklého, vyhýbajícího se dospělým. Sdělení, že „ho to vnitřně užírá“, rozumím, že se Gabriel situací vnitřně zabýval, že odkláněla jeho pozornost od okolního světa, jako by mu brala sílu. Určitým stažením reagoval i ve chvílích, kdy se téma smrti objevilo ve výuce, čímž se lišil od spolužáků. *„Ty malý,*

nemám zkušenost, že by s tím nechtěly mluvit, naopak že to ze sebe chrlí a tady Gabriela se to dotklo niterně, tak byl v takové chvíli uzavřenej.“

Další Gabrielův proces vyrovnávání se se ztrátou Georg popisuje jako velmi zdařilý, jako důkaz toho uvádí, že **později již dokázal o smrti otce mluvit**. „Ale tak jsem nějak byl ve styku s ním do devátý třídy, než vyšel a srovnal se s tím naprosto obdivuhodně, byl schopný o tom mluvit a přišlo mu, že se ho tak netýká. Že to bylo brzo, v šesti letech, takže neměl pocit, že ho to nějak zasáhlo. Ale bylo tam vidět to úzkostný, třeba fixace na matku výraznější, že třeba když řekla, že pro něj přijde po obědě a nestála tam po tom obědě, tak byl takovej jako nešťastnej, takovej v obavách.“ Nejsm si jistá, zda Georg s Gabrielem o situaci mluvil, či je to jen jeho domněnka, že ztrátu přijal díky nízkému věku, v němž o tatínka přišel. Naopak jako určité úskalí vnímal zvýšenou **úzkostnost a větší závislost na své mamince** – že tatínkova smrt narušila jeho důvěru v samozřejmý běh života.

Témata, která vystupují

Pan učitel Georg v celé intervenci doprovází třídu i Gabriela, (tedy dění neřídí).

- Děti o smrti ví, v komunitě se informace šíří rychle.
- Diskusi o smrti Gabrielova otce otevírají děti, sdělují současně s tím, jak se samy se smrtí setkaly.
- Pan učitel neudává doporučení, jak se mají ke Gabrielovi chovat.
- Nepopisuje žádné konkrétní kroky, které by učinil při Gabrielově návratu do školy.
- Pan učitel zvažoval, zda a jak otevřít téma smrti ve výuce. Gabriel na ně reaguje jinak než spolužáci, je zamlklý. Georg ale vnímá možnost, že by mu takové téma mohlo pomoci zpracovat ztrátu, kterou je zasažen. Jako přínosné vnímá například poukázání na ztráty jiných lidí.
- Vnímal, že je Gabrielovi nepříjemné chování jiných dospělých, kteří mu projevují lítost.
- Sám má podobnou životní zkušenost; když mu v 8 letech zemřel tatínek, vadilo mu chování dospělých k němu, vnímal je jako neupřímné. Naopak jeho kamarádi jednali spontánně, přátelsky.

Vedení školy se účastnilo pohřbu, ale Gabrielovi nekondolovali

Gabriel přišel do školy až po pohřbu, po návratu je jiný ve vztahu k dospělým, ale k vrstevníkům ne. Gabriel byl zamlklý, o smrti nechtěl mluvit. Byl úzkostnější, zejména v situacích, kdy se maminka opozdila; později o smrti tatínka dokázal mluvit.

Ostatní učitelé věnovali Gabrielovi lítostivou pozornost.

JANA

4. třída; vyprávění paní učitelky Julie

Janina maminka před několika lety onemocněla rakovinou. Když vnímala, že se již neuzdraví, snažila se uspořádat všechno tak, aby péče o děti byla pro jejího manžela co možná nejsnazší. Proto přehlásila Janu na školu v místě bydliště, kde Julie učí, a Jana k ní nastoupila do třetí třídy. Tento **proaktivní přístup rodiny** a její **úzká spolupráce** s paní učitelkou hraje v celém příběhu zásadní roli.

Na začátku rozhovoru paní učitelka Julie předesílá, že si teprve v souvislosti s naším setkáním uvědomila, že i jí zemřel rodič, když chodila na první stupeň. *„Je to hrozně zvláštní, já jsem si to uvědomila až dneska, protože mně umřel tatka, když jsem byla v 1. třídě. A teď to mám z druhé strany, a že zkrátka, že se to děje prostě“.* Paní učitelka tímto vlastně potvrzuje určitou legitimnost zbývat se takto (naštěstí) neobvyklým jevem. Současně naznačuje, že si svou a Janinu situaci nespojila. Julie vnímá, že Jana má velkou podporu v rodině, že byla na smrt maminky připravena, že se s ní rozloučila. *„Ale u tý Janky to bylo jiný, protože s ní úžasně pracovali doma. Ona sem přestoupila s tím – ona byla na alternativní škole... Já jsem měla tuhle třídu od 3. třídy a v průběhu toho roku se začalo řešit, jestli by mohla nastoupit... a právě to už přišli s tím, že je to špatný, protože maminka měla rakovinu...“* Paní učitelka hodně zdůrazňovala otevřenost, častou upřímnou komunikaci s celou rodinou – nejen s tatínkem, ale i maminkou a Janou. U Jany paní učitelka popisuje i **neobvyklou autenticitu, bezprostřednost**, s kterou přirozeně sdělovala, co se kolem maminky nemoci odehrává. *„Ona ta Janka je hrozně zvláštní, na ní je všechno vidět, ona je čitelná.. ty poslední dny, kdy už to bylo špatný, tak přišla „Maminka je v nemocnici“. A do té doby to asi úplně nevěděla, že ji na to připravovali, ale nikdo to neřekl nahlas. A když byla v nemocnici, tak tatínek přišel a řekl, že maminka asi umře... a s tím ona takhle přišla.“*

Paní učitelka Julie s dětmi ve třídě více o Janině rodinné situaci **mluvila, když Jana nebyla ve škole**. Některé děti o tom věděli **ze svých rodin**, které žily v sousedství a snažily se pomáhat. Toto povídání **nevnímala Julie a zřejmě ani děti jako něco výjimečného**, neboť **společně často věnují pozornost náročným tématům**. *„... ale mluvili jsme o tom, i před tím. Když Janka byla u maminky v nemocnici, tak pár dní chyběla... My dost často probíráme třeba nemoc a jak to může dopadnout na člověka, my pořád něco rozebíráme...“*

Zpráva o smrti přišla paní učitelce na mobilní telefon **přímo od Janiny maminky**. *„... a když zemřela, pak přišla z jejího mobilu SMS, kterou ona napsala a to jsem nemohla rozdýchat...“* Julii to zasáhlo a obdivuje, jak se Janina maminka připravovala na vše.

Jana pak hned přišla do školy. *„Jana druhý den přišla do školy... to jsem říkala, to bylo úžasný a možná, že to bylo jedině dobře.. kdyby byla doma sama nebo s tatínkem –*

myslím, že tatínek toho měl dost.“ Paní učitelka vnímala, že je to dobře, že otec Janky potřebuje ten čas pro sebe a zařizování.

V den pohřbu paní učitelka s dětmi **napsala dopis, kterým vyjádřili celé rodině soustrast** „... když byla kremace, tak jsme místo kondolence – našla jsem někde takovou hezkou básničku, tak jsme ji s dětma napsali, udělali přáníčko pro ně všechny a se sousedkou jsme to hodily do schránky...“

Paní učitelka Julie popisuje, že někteří **spolužáci** nemoc a smrt Janiny maminky **prožívali**. „...některý to asi hodně zasáhlo, ty citlivější a bylo jim jí hodně líto, ale Janka našťěstí tím svým chováním nechtěla od nich nic, jo, ani soucit. A od těch dětí čekat nějakou dlouhodobější empatii, to prostě nejde.“ „Ale oni to tak vezmou a neřeší to... ale možná to pak s rodiči doma, protože ve škole na to zapomenou, jako člověk, když má práci... A teď třeba holčičky, je fakt, že to holčičky berou jinak, že jsem měla pocit, že si to v hlavě možná představují, jaký by to bylo a moc to neumí, ale bylo vidět, že to některý zasáhlo, ale asi samy neví, jak by se měly chovat.“ Ale současně vnímá, že vcítění dětem moc nejde a že **ohledy na Janku nejsou dlouhodobé, či dostatečné**. *Ona je neobvyklá a děti k ní mají zvláštní vztah. Když nastoupila tak se uvedla – vzala někde v šatně – občas se ztrácely věci, tak se řešily s Janou krádeže a k něčemu se přiznala a k něčemu ne. ... ona je jiná než ty děti. Je fakt, že holky ne vždy si ji vybíraj...“* Svou roli v tom hraje nejen **věk dětí, ale i osobnost Jany**, která nepatří k úplně oblíbeným žákům. Julie také připouští, že děti mohou celou situaci prožívat jinak, než je možné vyzorovat z chování ve škole, že možná tomu **věnují více pozornosti doma**. Z uvedeného mám představu, že Jana je ve třídě trošku izolovaná, že spolužačky s ní na jednu stranu soucítí, ale nedávají svůj soucit najevo tak, jak by to paní učitelce přišlo vhodné – že v tom vnímá jistou nedostatečnost a současně má pro ně pochopení. Zároveň Julie popisuje, že za tím může být určitá Janina odlišnost. Že jednak se sama k dětem po přestupu nechovala hezky, ale vlastně ani u druhých dětí nehledá soucit. Tuto určitou nezávislost Julie dává do souvislosti s Janiným duchovním světem, ve kterém se zdá být pevně zakotvená. „*jako by u ní seděl andílek, ona na to musí věřit... Věř v sílu těch kamenů a řeší zvířátka a prostě je jinačí.*“

I z dalšího vyprávění vnímám, že **spiritualita** je v rodině i v Janině vyrovnávání se se smrtí maminky zásadní. Je to opora, kterou rodiče budovali, která nabízí přesah, představu dalšího života. „...*dělali všechno možný a duchovně se na to připravovali, chodil tam pan farář a ona Janka věří, že ta maminka někde je, moc hezky o ní mluví...*“ „*tak asi ta maminka je nahoře.*“

„...*myslím, že ji na to připravili sami, že to přijala ... viděla, že maminka má bolesti... to si myslím, že on byl přímočarý... a oni to slyšeli, ty poslední dny, kdy plakala bolestí...*“

Přípravu na maminčinu smrt Janě rodiče poskytli také tím, že mohla být přítomna i ve chvílích, kdy mamince bylo zle. Že **před ní nic neskrývali, byli upřímní**. Další možné vysvětlení Janiny vyrovnanosti s úmrtím je podle paní učitelky orientace

na to dobré, a to si potom pamatují. „*Jako dítě se s tím hrozně rychle smíří, ten mozek.. já si taky nepřipadám, že bych si z toho moc pamatovala... ten mozek to přijme a pamatuje si jen to hezký...*“

Paní učitelka je vnímavá citlivá k Janinu emočnímu rozpoložení, které se někdy snaží pozitivně ovlivnit. „*Někdy jsem se snažila, abych ji trochu rozveselila.*“ **Jana se ve výuce ke vzpomínce na maminku vrací**, například v kontextu výuky věnované emocím. Z popisu vnímám, že o mamince mluví bez veliké lítosti a pláče, vzpomíná na ni klidně, v dobrém. „*A Janka u těch emocí - tak láska je pro ni maminka, tak hrozně hezký.*“ Paní učitelka se sice snaží brát na Janu ohled, ale někdy **zapomněla**, Janu to ale neranilo – i tím se zdá být se smrtí maminky vyrovnaná. „*Člověk se snaží být opatrný a některý věci mi nedošly, třeba když jsme dělali to přáníčko...*“ „*... přání pro maminky a Janka říká „Já ho udělám pro tatínka“, a tak to bere jako jasně...*“

Paní učitelka Julie věnuje Janě i jejímu tatínkovi, **celé rodině velkou pozornost**. Janě **naslouchá**, když je to potřeba. „*já se snažím – teď jsem přehodnotila spoustu věcí a snažím se jí místo práce víc věnovat... a ten bratříček, někdy mi říká, tak tomu se asi stýská víc... a teď bylo výročí od smrti a Jana přijde a řekne, my máme výročí, prostě o tom mluví...*“

Paní učitelka je v **úzkém kontaktu s tatínkem**, pro kterého se snaží být podporou, řeší s ním **Janiny výchovné i výukové problémy, které přetrvávají přes rok**. Oceňuje, že s ním může vše probrat a že i on je vstřícný. „*A ten tatínek, tím, jak je, tak se s ním moc dobře komunikuje... a Jana ta je svá, a tak říkám „Teď ji nechte“, protože jak je, jaká je, tak má teď spoustu věcí v nepořádku... a i ten rok je málo, prostě jí necháváme čas. Tuhle jsme řešili omluvenku – napsala si omluvenku na tělocvik, tak jsem se ho ptala, jestli jí dával omluvenku – „Nic jsem jí nepsal, měla cvičit“, no tak ten režim má jinačí... a ten táta to má teď s ní těžký a říká, že to úplně nedává, takže doučování s ní ...ale peče buchty a vaří a Jana mi přinese, to pekli taťka, dejte si paní učitelko... je to prostě jiný, stejská se jim, ale jak je má rád, tak nemám pocit, že by trpěla.*“ Tuto citaci nechávám jako zástupce dalších vyjádření. Jednak ukazuje z jiné stránky Janino chování ve škole, ale i **tolerantní, chápající postoj paní učitelky a to, jak podporuje tatínka**. Je pro ni důležité i to, že tatínek má **oporu i v sousedských vztazích**. „*ale tenkrát se hodně semkli sousedi u nich, oni mu pomáhali a Jana u nich mohla být ... to když jsem slyšela, tek mě to došlo...*“ Julie s ohledem na tatínka a jeho možnosti řeší i školní povinnosti Jany „*...ale sešity, ale já ji nenutím, protože potom by to musel dělat ten táta a on to nedá, a já to tolerovat můžu, na druhým stupni tam už bude muset fungovat... ale tohle by byl bič na tatínka.*“ „*Ten tatínek říká, já bych jí roztrhl za ty známky a já říkám, ještě jí nechte, sjednejte jí doučování, neučte se s ní Vy, to se z toho zblázníte...*“ V Juliině vyprávění vnímám, že je pro ni velkou úlevou to, že Jana i její bratr mají tatínkovu pozornost, péči a lásku, což jim pomáhá překonat maminčinu ztrátu. Rodinnou pohodu staví Julie nad Janiny školní výkony. Protože paní učitelka ví, že

příprava do školy je pro rodinu obvykle emočně náročná, doporučuje otci najít někoho na doučování. **Nechce tedy již tak náročnou rodinou situaci zatížit tlakem na školní výkon.**

Témata, která vystupují

Paní učitelka Julie v intervenci

- Opírá se o svůj běžný způsob péče o vztahy ve třídě a utváření třídního společenství
- Opírá se svůj přístup, kdy ve výuce otevírá náročná témata; tudíž s žáky otevřeně hovořila i o situaci Jany.
- S rodinou Jany byla v kontaktu v průběhu tíživé situace a zůstává i nadále. Podporuje otcovy dobré vztahy s Janou, tento vztah vědomě nechce komplikovat důrazem na školní výkon.
- Vnímá složité postavení Jany ve třídě způsobené jejím nestandardním chováním (krádeže, odlišné zájmy), čímž si vysvětluje nedostatečnou podporu Jany ze strany spolužáků.
- S dětmi napsali dopis vyjadřující soustrast celé Janině rodině.
- Oceňuje osobitost Jany, přímost, ukotvenost v duchovním světě. Úspěšné vyrovnání se Jany se smrtí maminky – dokáže o mamince mluvit a láskyplně se k ní nadále vztahovat.
- Oceňuje a povzbuzuje fungování její rodiny - příprava dětí na smrt maminky, láska, pozornost a péče ze strany tatínky po maminčině smrti.

Děti, zejména spolužačky, s Janou soucítí, přesto je ve třídě trochu izolovaná; příčinou ale není to, že jí zemřela maminka.

Škola je představena jako místo, které může být truchlícímu rodiči i dítěti oporou – Jana je zde hned druhý den po maminčině smrti, paní učitelka podporuje tatínka.

Rodina úzce spolupracuje se školou. Je prostředím, které je Janě oporou.

1. 3. VYJÁDŘENÍ UČITELŮ K INTERVENCÍM OBECNĚ

Následující text doplňuje sdělení učitelů k tématu intervencí. Jedná se o výpovědi, v nichž se učitelé nevztahují ke konkrétním událostem.

Paní učitelka Blanka uvažuje nad situací, jak intervenovat v situaci, kdy by někdo blízký zemřel žáku školy. „...když to umírání se nás týká lidsky, tak jako člověk na to musím lidsky zareagovat. Já tam nedělám krizovou intervenci, pokud to není nutný.... Krizová intervence, to je když dítěti umřou rodiče a v tu chvíli bych to konzultovala s odborníkem... Ale to mi přeci nebrání, za ním přijít a vyjádřit mu soustrast, to se přeci normálně dělá. A případně se domluvit,

jestli chce, aby to děti věděly, a případně jakou formou se to mají dozvědět, o tom se s ním musí domluvit... Proto bych se ho ptala, jestli v tý skupině má někoho, kdo by to měl vědět... třeba nejlepší kamarádka... „Chceš jí to říct?“ A když ne, tak „Proč? Nevíš jak? Nebo proč? Pojďme to hledat, jak to sdílet.“ Jako zásadní vnímá **lidskost**, která je nám vlastní – i bez nějaké odborné přípravy. Pomoc odborníka by potřebovala v situaci, kdy dítěti zemřel někdo opravdu blízký. I v takové situaci by **nejprve vyslovila soustrast a spolu s dítětem hledala cestu jak jeho zkušenost sdílet se třídou.**

Jako náročné by vnímala, kdyby se o úmrtí v nejbližší rodině dítěte nedozvěděla včas, což je podle ní důsledkem vztahů ve škole. Obeznamenost s danou situací je pro ni důležitá, aby **rozuměla chování žáka.** *„Mnohem většího strašáka mám v tom, že to dítě přijde do školy a já se to (že mu někdo umřel) nedozvím... že to klima ve škole je nastavený tak, že to tý úče neřeknu... No a to je facka... Když se to dozvíte třeba měsíc potom, když si to pak zpětně proberete, co se stalo, kdy jste na něj třeba byla našťvaná, nechápala jste to... Tak to mnohem víc ve mně vyvolává obavy... že vám na někom záleželo a on to neřekl.“* V dovětku cítím znovu zdůrazněné téma kvality vztahů a jejich vzájemnosti.

Vnímám, že pro Blanku chovat se „lidsky“ znamená vyjádřit účast, podpořit žáka v návratu do třídy. Podmínkou k tomu je vědět o události včas – vytvořit takové vztahy, aby takovou zprávu dítě nebo rodina sdělily

- V případné intervenci by se paní učitelka Blanka opírala o přirozenou lidskost.
- Ráda by se o situaci dozvěděla co nejdříve.
- Vyjádřila by dítěti soustrast.
- Podpořila by jej v návratu do třídy – tedy jak oznámit a komu událost ve své rodině
- Pokud by se jednalo o náročnou situaci, konzultovala by ji s odborníkem

Pan učitel Filip ve škole žádnou situaci spjatou s konkrétním úmrtím blízkého člověka nezažil. Při přemýšlení o intervenci zdůrazňuje, že každá situace je jiná, jde o dítě i o celou třídu. Každá si říká o jiné řešení. *„...na to kuchařka není. Záleží na dítěti, na celý třídě, na klimatu.. Pokud fungujeme jako vstřícná komunita, tak to můžem.. Ale rozpitvávat...a litovat a říkat dětem, že na spolužáka maj bejt hodný... vůbec hodný.. jestli třeba nepotřebuje pochopení, nebo klid... smrt patří k životu a je to bolestivá věc a vždycky bude, pokud někoho ztratíme, tak je to v životě nějaký opěrný bod, na kterým se to v životě přeskládá a dlouho to trvá .. a místo, aby nám dali čas, aby se to přeskládalo, tak to ztěžujou tím, že sami si s tím neví rady... zatímco – když se to ve mně přeskládává a kolem to běží dál a je to v pořádku, tak jestli to není jednou z dalších jistot, kterou nám život může poskytnout.“*

Podle uvedeného rozumím, že Filip vnímá jako zásadní **naladění celé komunity.** **Zpochybňuje rozebírání** situace i **instruování dětí**, jak se k truchlícímu spolužáku chovat – předpokládá, že pokud třída je soudržná a vstřícná před událostí, měla by

přirozeně truchlící dítě podržet. Filip si uvědomuje, že truchlení je **dlouhodobý proces**, kdy pozůstalý hledá nový způsob života. V tomto období může **být pro truchlícího oporou, že část života je stále stejná, že ji smrt nezasáhla**. Takto rozumím tomu, že Filip vnímá, že nejistota a hledání, jak dítěti ve škole pomoci, jak na něj brát ohledy a měnit rytmus školního života, by mohly dítěti naopak ublížit. Pan učitel Filip také předpokládá, že pokud dítě bude potřebovat, **řekne si o pomoc**. „*V tomhle věřím na ten Rogersovskej koncept, že člověk to sám se sebou myslí dobře. A že si řekne... tak když bude potřebovat, tak může přijít, že může cítit oporu a sdílení.*“

Podle pana učitele Filip není potřeba speciální intervence

- Postačující podmínkou je vstřícná komunita třídy
- Potom není třeba děti instruovat, dělat zvláštní opatření, naopak poskytnou podporu fungujícího společenství a řádu.
- O další případnou podporu si dítě samo řekne.

Paní učitelka Dana ve své třídě neřešila situaci, kdy by dítě čelilo smrti blízkého člověka. Pokud by taková situace nastala, vnímala by jako zásadní událost **netabuizovat**, ale sdílet ji otevřeně. „*... když v té třídě někomu někdo umře, tak určitě... aby se vyhnulo takovému tomu šuškáni za zády a tak. Tak určitě otevřeně o tom mluvit... to je důležitý.*“

- **Pro intervenci je podle Dany** zásadní ve třídě otevřeně o situaci mluvit.

Paní učitelka Alice sdělovala, proč s žáky o smrti mluví ve výuce a jak se chová v situacích, kdy žákům **zemře člen širší rodiny**. „*...snažím se tomu (ve výuce) nevyhýbat. No, tak umřel, tak co bude dál... Aby si to prošli a prožili... nevím, že to je prostě součást života... A každému prostě někdo jednou umře. Jo, děda umře, babička. Třeba oni pak přijdou, že pojedou na pohřeb babičky, tak já se snažím, když už jsou starší děti na druhým stupni opravdu říct „Upřímnou soustrast“, normálně ne tak jako... (předvádí pohnutí, přehnaný smutek)... prostě... je to život, patří to k tomu a někdy vidím, že je někdo opravdu smutný, že třeba babička umřela před nedávnem, a tak si to prožije v té rodině...se třeba vypíše...pak mi to třeba nedá přechíst, nebo naopak dá, že to chce sdílet.*“

Jako základ vnímám, že s tématem smrti v rámci hodin literatury pracují, **není tabuizované**. Paní učitelka vnímá smrt jako součást života. Mám dojem, že díky tomuto postoji dokáže snadněji s dětmi mluvit i o smrti v reálném životě. **Vyjádří jim účast**, ve výuce jim nabídne možnost svůj **zármutek zpracovat** prostřednictvím volného psaní.

Pro způsob intervence paní učitelky Alice je zásadní její postoj, že smrt je součást života, téma smrti je součástí výuky.

- Paní učitelka vyslovuje žákům, jimž zemřel příbuzný, soustrast.
- Pokud vnímá, že je žák touto ztrátou zasažen, nabízí mu k úlevě v rámci výuky volné psaní.

Pan učitel Erik v rozhovoru opakovaně doporučuje: „*nedělat tryznu, zbytečné řeči*“. Na závěr rozhovoru uvedl: „*Myslím, že děti fakt smrti tak neděsí, že v nich spíš trauma zanechá násilí, třeba šikana. Každá událost má dopad a váhu podle toho, kam až to učitel pustí.*“

Z této věty i celého rozhovoru vnímám **velkou odpovědnost**, kterou na sebe pan učitel klade. Intervence je na jeho bedrech, on ji unese, vyřeší. Snaží se děti **chránit, aby je setkání se smrtí nebolelo**, snaží se tlumit jejich prožívání či vyjadřování emocí.

Pro intervence pana učitele Erika je charakteristické:

- Učitel má odpovědnost za prožívání dětí.
- Děti je potřeba před emocemi chránit.

Pan učitel Georg navrhl svůj postup pro intervenci: „*Spiš je takový (v situaci vyžadující intervenci) - když se ty okolo v tom jako babraj v nějakých pocitech ... takže když se to vezme zpříma nějakou podporou... zeptám se, jak se má, a on jako „dobrý“, možná naznačím, že kdyby byl zájem, tak.... Jako se ptám a že vždycky tyhle věci zůstanou mezi námi.*“

Vnímám, že v intervenci akcentuje **přímost** v komunikaci, **projevený zájem a nabídku konzultace**, sdílení, které zůstane soukromé. Naopak znovu odmítá „babráni se v pocitech“ – což si představuji jako **rozebírání emocí**, jejich ruminaci.

- Nedoporučuje děti litovat, zaobírat se prožíváním, vracet se k tomu, co se stalo.
- Doporučuje projevit zájem o prožívání dítěte,
- Nabídnout pomoc (konzultaci v soukromí) a nechat to na dítěti

2. INTERVENCE V SITUACI ÚMRTÍ ČLENA ŠKOLNÍ KOMUNITY

V této kapitole je pozornost zaměřena na zkušenosti učitelů s provázením žáků v situaci, kdy zemřel jejich spolužák, nebo jiný člen školní komunity.

2. 2. DOPORUČENÍ JAK POSTUPOVAT V TĚCHTO SITUACÍCH

V situacích, kdy zemře žák či učitel, je zasažena celá komunita. Vzhledem k tomu je zapotřebí věnovat události společnou pozornost, o události mluvit, hledat možnosti, jak se společně se zemřelým rozloučit. Pokud se jedná o náhlou, či dokonce násilnou smrt, je namístě o to pečlivější postup a konzultace či intervence krizových pracovníků.

Na rozdíl od situace, která se týká rodiny žáka, jsou v tomto případě úmrtím zasaženi i učitelé a i oni potřebují podporu (Vodáčková, 2010; 2013).

Současně komunita má velký potenciál pro vzájemnou pomoc. V těžké situaci nás může podpořit, že se týká nás všech a sdílení poskytuje úlevu. Společenství také má více zdrojů pro řešení dílčích problémů.

Zásadní role připadá vedení školy, které řídí či zaštiťuje akce, které na škole v souvislosti s úmrtím probíhají. Velký dopad má i postoj ředitele či zástupce k události. Vodáčková (2013, s. 8) uvádí, že „*pokud vedení projevuje lidskost, je šance, že lidsky budou jednat i ostatní*“.

Klicker (2000) doporučuje vytvořit si krizový plán, kde by měla být věnována pozornost následujícím bodům:

- Kdo bude žáky informovat o úmrtí?
- Kde a jak by měla komunikace o této události probíhat?
- Jak zřejmě budou studenti reagovat? Co může komplikovat jejich reakci?
- Kdo ze školy a kdo mimo ni může s těmito úkoly pomoci?

Pro orientaci v situaci, kdy **tragicky zemřel některý člen školní komunity**, byla vytvořena příručka *Když se stane neštěstí* (Psychosociální intervenční tým ČR, 2010), kterou některé školy vřazují do krizových plánů. Nacházíme v ní následující doporučení:

- Komunikovat mezi sebou (setkávat se pravidelně, domlouvat společné strategie, být jednotní) i na venek (zvolit pro komunikaci s veřejností „tiskového mluvčího“).
- Sjednocovat informační toky; mít prostor, kde budou evidovány a dostupné.
- Cílem je vyhnout se co nejvíce fámám a dohadům.
- Vytvořit pietní místo, hledat účinné rituály pro loučení, domluvit účast na pohřbu.
- Zasaženou rodinu kontaktovat, v případě osobní návštěvy být dva.
- Účast zasažené rodině vyjadřuje vždy i ředitel.
- Je vhodné pro potřeby pedagogického sboru i žáků kontaktovat pomoc zvenčí. S tímto pracovníkem domluvit déle dobou podporu a možnost individuálních konzultací učitelů či žáků, rozdat a zveřejnit kontakty.
- Vytvářet příležitost pro společné sdílení, vzájemnou pomoc, do dílčích úkolů zapojovat i děti.
- Vnímat a uznat emoce a jejich vyjádření.
- Být v kontaktu s pozůstalou rodinou, školní komunita může být oporou.

- Domluvit návrat do školy těch, kteří jsou silně zasaženi. Podpořit toho, který se vrací. Připravit i kolektiv na jeho návrat. „Dělat jakoby nic“ v podstatě nelze.
- Být si vědomi různosti projevů prožívání i vyrovnávání se se situací. Nesoudit, když někdo nejedná dle našich představ.

Na velkých školách se doporučuje vytvoření „krizového týmu“ a odpovědnost rozdělit mezi více osob, tedy zvolit zástupce pro kontakt s rodiči, „tiskového mluvčího“, koordinátora pomoci z vnější apod. (Klicker, 2000; Jellinek & Okoli, 2012).

Specifickou pomoc vyžadují situace, kdy člen komunity zemře přímo ve škole či na akci školy. Pro žáky taková událost naruší jejich pocit bezpečí ve škole, může narůst jejich strach o vlastní život či životy ostatních (Klicker, 2000). Po takové události je potřeba dbát na zajištění bezpečného prostředí, být pozorní k potřebám všech, vytvářet příležitosti pro vyjadřování emocí, sdílení pocitů, otázek, myšlenek. Protože jsou zasaženi i učitelé a zaměstnanci školy je na místě přizvat pomoc krizových či jiných proškolených pracovníků zvenčí (Klicker, 2000; Jellinek & Okoli, 2012). Pomoc by měla být nabízena i zaměstnancům, kteří se přímo nepodílí na výuce (např. sekretářky, kuchařky, školní řidič), protože i oni mohou být událostí hluboce zasaženi (Klicker, 2000).

Úmrtí žáka

Smrt dítěte je díky pokroku medicíny tak ojedinělá, že ji vnímáme jako „smrt proti řádu“ a hluboce nás zasahuje. Jak zdůrazňuje Yalom (2006), v dětech smrt jejich vrstevníka probouzí strach z jejich vlastní smrtelnosti. Proto je potřeba takovým případům věnovat pozornost, dětem poskytnout dostatečnou podporu a možnost úmrtí vrstevníka zpracovat.

Klicker (2000) podotýká, že zvláště velkou podporu potřebují blízcí kamarádi zemřelého žáka.

2. 2. KAZUISTIKY TÝKAJÍCÍ SE SMRTI ČLENA ŠKOLY

Tato kapitola představí jednotlivé situace, ve kterých oslovení učitelé řešili podporu tříd, kterým zemřel spolužák či učitel.

V této části nesou kazuistiky jméno toho, kdo zemřel (v případě nenarozeného dítěte podle jeho matky). Stejně jako v předchozí části jsou na konci shrnuta témata, která pro mě vystupují jako zásadní či pro jsou tuto kazuistiku charakteristická.

K rozhovorům jsem v této části přidala kazuistiku o rozloučení se zemřelou paní učitelkou první třídy, kterou mi mailem poslala paní ředitelka Kateřina.

O příběhu Ivana mi vyprávěly dvě paní učitelky. Irena je jeho třídní. Hana znala Ivana zejména z družiny, v té době učila druhou třídu.

Tabulka č. 4. Přehled případů intervence v situaci úmrtí člena komunity školy

| INTERVENCE - ÚMRTÍ ŽÁKA | | | | |
|---|-----------|----------|---|-----------------|
| KAZUISTIKA | Věk | Učitel | Příčina | Stáří události |
| BARBORKA | 6 let | Blanka | nemoc | více než 5 let |
| IVAN | 4. třída | Irena | zabití | méně než rok |
| | | Hana | | |
| EMA | 3. třída | Erik | autonehoda | více než 10 let |
| INTERVENCE - ÚMRTÍ UČITELE A V RODINĚ UČITELE | | | | |
| KLÁRA | vyprávěla | Kateřina | Zemřela Klára, paní učitelka 1. třídy | |
| EVA | vyprávěl | Erik | Zemřelo nenarozené dítě paní učitelky Evy | |

Následující kazuistiky jsou věnovány situacím, v nichž učitel doprovází žáky vyrovnáváním se se smrtí jejich vrstevníka. První je vyprávění paní učitelky Blanky o loučení s šestiletou holčičkou, která zemřela na rakovinu. Vyprávění pana učitele Erika představuje případ Emy, kterou před školou srazilo auto. Třetí je příběh Ivana, žáka 5. třídy, který byl zabit a od jehož smrti do vyprávění obou učitelek uplynul téměř rok. Je vyprávěn ze dvou perspektiv, velká část je věnována pohledu jeho třídní učitelky Ireny. Pohled paní učitelky Hany, která Ivana znala z družiny, se místy odlišuje.

BARBORA

6 let; vyprávění paní učitelky Blanky

Barborka chodila k paní učitelce Blance na kroužek. „*To bylo strašně dávno... to jsem ještě nepracovala ve škole, ale ve volnočasovém zařízení, kde jsem vedla výtvarné aktivity. Byli to předškolní děti a mladší školní, prvňáčci. Byla tam jedna holčička, Barborka, která byla zaléčená z nějaké vážné nemoci, opravdu vážné, nějaké náročné formy rakoviny... a pak se jí to vrátilo. A po té prostě umřela. My jsme to museli dětem nějak říct, to nás nutilo vymyslet nějakou formu, jak jim to povíme. ... Vím jen, že jsme vyrobili svíčku, všichni společně. Nějak jsme jim to vysvětlili, protože to byly předškolní děti... Tenkrát jsem řekla, že já věřím, že ta holčička je v nebi... a že je spokojená, že jí nic nebolí... a vyrobili jsme svíčku a tu svíčku jsme po nějaký čas zapalovali... a nějak jsme byli i v kontaktu s tou maminkou ve chvíli, kdy chtěla ...*“

Z vyjádření vnímám pocity **povinnosti, odpovědnosti**, které Blanku vedly k tomu, aby sdělila dětem, že jejich kamarádka zemřela. Spolu s tím Blanka **vyjádřila svou víru**, přesvědčení o posmrtném životě. Smrt představila jako **ukončení trápení, nikoli celé existence**. Svě přesvědčení tímto nabídla dětem na kroužku, cítím v tom

snahu pomoci jim vyrovnat se se smrtí kamarádky. Tím, že Blanka uvedla „já věřím“, vnímám, že toto přesvědčení opravdu jen nabídla, nepředložila je jako hotový fakt.

Na sdělení pak navázali společnou tvorbou svíčky, kterou vyráběli pro Barborku, pro rozloučení s ní a vzpomínání na ni. V popisu cítím důležitou roli **společné aktivity**, toho, že můžeme spolu vytvořit něco, prostřednictvím čehož se můžeme k Barborce vztahovat. Vnímám to jako nabídku **zpracovat danou skutečnost** skrze aktivitu. Zapalování svíčky za zemřelé je v naší kultuře sdíleným zvykem, určitým rituálem. Současně cítím důraz na „my“, na společné jednání a prožívání, které vytváří společenství, jež napomáhá překonat i obtížné situace. Společenství nabídli ke sdílení rovněž mamince Barborky.

„Tak si myslím, že ty situace v životě učitele, ty vás donutí se s tím utkat... to prostě nejde v tu chvíli říct, já se o tom bavit nebudu... to nejde. ...Nepřipadáte si jako nejkompetentnější, nejvybavenější člověk, který by dětem mohl říct, co se jim stalo s jejich kamarádkou, ale když si máte vybrat, jestli nezareagujete a nebo jestli zareagujete, jak nejlíp umíte, tak prostě zareagujete.“ Ve vyjádření cítím opět apel nutnosti, **nutnosti zareagovat** - namísto „vyhnout se, chovat se jakoby nic“. Tato nutnost vybízí k tomu jednat, i když si na to nejsme předem připraveni a nejsme si jisti, zda to je úplně správně.

Na Barborku a její smrt si po čase v rámci výuky etické výchovy vzpomněl Blančin žák. „A úplně náhodou se mi tahle holčička vrátila v hodině etiky u čtvrtáků, tady (mysleno na ZŠ, kde nyní paní učitelka pracuje). To jsme se bavili o tom, co člověk chce, a co se mu stane potom... A jedno dítě zvedlo ruku a řeklo: „Podívej, ale co třeba Barborka, ta určitě nechtěla umřít a prostě umřela a nemohla si vybrat.“ A bylo to tam zpátky, v úplně jiném kontextu.“

Z vyjádření žáka cítím, že setkání se smrtí Barborky jej vybavilo **hlubším porozuměním životu**. Že svou zkušenost s ní přijal, nepotlačil. A v dané chvíli je schopen se k ní tvořivě obracet. Mám pocit, že vzpomínka na zemřelou kamarádku není ohrožující. Že pokud Barborčina smrt v tomto dítěti probudila smutek, či strach z vlastní smrti, tak je již **nějak zpracovalo**. Z této epizody je zjevné, že toto dítě na Barborku a její smrt **nezapomnělo**. A také, že se z Barborčiny smrti nestalo ani tabu, ani senzace, zůstala na lidské úrovni.

Témata, která vystupují

Paní učitelka Blanka v intervenci

- Cítí povinnost říct dětem, že Barborka zemřela.
- Spolu s tím vyslovuje svou víru, že Barborka nějak žije v nebi – nabízí ji jako možnost, nikoli jako tvrzení, že to tak je.

- Tvorbou svíčky umožňuje dětem se s úmrtím kamarádky vyrovnávat i na jiné úrovni.
- Skrze opakované zapalování svíčky děti provází vzpomínáním na Barborku, vyrovnáváním se s její smrtí.
- Nabízí oporu společenství mamince Barborky.
- **Děti** se po letech ke smrti Barborky vztahují, tato zkušenost je vybavila hlubším porozuměním životu.

EMA

Vyprávění pana učitele Erika

Ema, která zemřela na následky nehody, byla žákyní manželky pana učitele Erika. Erik se rozhodnul své ženě v této obtížné situaci pomoci, následující den byl ve třídě s ní. *„Ještě jiné bylo, když u mojí ženy na škole srazilo auto u školy jednu holčičku ze 3. třídy, Emu. Vyběhla a nerozhlídlá se... Tatínek na ni čekal na druhé straně ulice... To jsme tenkrát řešili s dětmi. Ale taky – hned jsme šli a nacvičovali bezpečné přecházení, aby se to nestalo. Vysvětlovali jsme si, jak u autobusu dávat pozor, že řidič za ním nevidí, když vyběhneme... tak děti běhaly – jedno za druhým, aby to bylo..(naznačuje rukama rychlé přebíhání).“*

Pan učitel nevyprávěl, jak s dětmi o smrti Emy mluvili, ale vzpomínal na aktivitu, kterou s dětmi následně dělali. Mám pocit, že nacvičování bezpečného přecházení mohlo dětem dát příležitost nějak **zpracovat strach**, který v nich mohla smrt jejich spolužačky vyvolat. Tento trénink je mohl uklidnit, že se smrti dá vyhnout, pokud budou pozorné. Společné běhání také mohlo přispět k **uvolnění napětí**, i když nevím, jak situaci děti prožívaly. Zmíněný nácvik přecházení vnímám také jako projev **touhy dospělých zabránit, aby se podobné neštěstí opakovalo**.

S touto třídou se pan učitel znovu setkal v červnu. *„Potom ten rok jsem s nimi jel na školu v přírodě a bylo to zrovna kolem slunovratu a na svátek svatého Jana jsme tam s dětmi vařili z bylin čaj. Každý tam hodil nějaké byliny a řekl přání nahlas nebo potichu, jak chtěl. A tenkrát si někdo vzpomněl na Emu, co by si Ema přála. A hned někdo řekl: „Vždyť tady s námi je“. Mělo to takovou sílu, že jsme pak mluvili o všem možném, tak nějak se omlouvali, co jsme kdo komu udělali. A také jsme si odpouštěli. Drželi jsme se...“* Situaci společného vaření tajemného nápoje vnímám jako nějaký rituál, v němž se hlouběji propojilo **společenství třídy a učitelů**. V té situaci přirozeně vyvstala **vzpomínka** na tu, která tam patřila a nyní chybí. Vzpomínku na Emu, otázku co by si ona přála, vnímám jako její zpřítomnění. Děti vnímají, že „je s nimi“. Děti mají příležitost se ke smrti kamarádky znovu vrátit, společně se k ní vztahovat.

Následující situace, kdy se učitelé s dětmi drželi, objímali, kdy se navzájem omlouvali, na mě působí jako důsledek dojetí, které přišlo spolu se vzpomínáním smrti kamarádky, s uvědoměním si křehkosti a pomíjivosti života. Toto dojetí a uvědomění pak vedlo k jinému jednání, **k hlubšímu vztahování se k blízkým lidem.**

Témata, která vystupují

Pan učitel Erik se svou manželkou v situaci po úmrtí Emy

- s žáky nacvičovali bezpečné přecházení
 - Tato aktivita mohla snížit strach dětí i učitelů z podobné nehody,
 - mohla dětem pomoci uvolnit se, ventilovat napětí.
- Na školním výletě ve chvíli vzájemnosti s dětmi na Emu vzpomínají, v souvislosti s tím se vztahují jinak k sobě navzájem

IVAN

5. třída; vyprávění paní učitelky Ireny

Rozhovor s paní učitelkou Irenou o vyrovnávání s Ivanovou smrtí byl velmi dlouhý, byl veden poměrně krátkou dobu po této tragické události, při níž zemřela celá Ivanova rodina a dům, v němž žili, shořel. Událost přitáhla pozornost médií, vzbudila různé spekulace a diskuse i na sociálních sítích, zvažovalo se, zda šlo záměr a podobně.

Jako první paní učitelka popisovala, jak se o události dozvěděla. Bydlela v jiné části města a v průběhu prázdnin jí tuto zprávu zavolala nejprve kolegyně a pak pan ředitel. Ovšem zpráva **dlouho nebyla oficiální**. Delší čas bylo jisté pouze to, že dům hořel a v něm byly nalezeny ostatky tří lidí a nebylo s jistotou potvrzeno, že je mezi nimi i Ivan. (Vzhledem k této nejistotě vedení školy dlouho nepodnikalo žádné kroky.) K **nedostatečné informovanosti** se vracela jak paní učitelka Irena, tak i její kolegyně paní učitelka Hana. Někteří učitelé se o Ivanově smrti dozvěděli až první den školy a byli zaskočeni. S paní učitelkou Irenou nikdo neřešil další postup, ona spoléhala na čas, který na přípravu, jak se situací naložit, má. *„A dostala jsem podnět od jedné maminky ze třídy, co s tím budu dělat, a asi budu potřebovat někoho, kdo by mi pomohl. Že jako jestli před ty děti nastoupím a jak a jestli to je to to pravý? No, a protože ona měla nějakou zkušenost, tak mi dala radu, že policie poskytuje v těchto situacích psychology. „... mezi tím já jsem si už nějaký obrázek udělala, tak mě to zase zviklalo, že co jsem si už poskládala. Kdyby mi v tu chvíli poradil někdo, kdo ví, tak bych na něj určitě dala.“*

Maminka žáka z pozice vlastní zkušenosti se smrtí dítěte paní učitelku kontaktovala a, jak vnímám, na jednu stranu jí pomohla radou, ale současně ji znejistěla. Paní učitelka pak řešila dilema, zda a jak toto řešit s panem ředitelem. Obávala se, že by to vnímal jako poučování, čekala tedy. Nakonec se rozhodla **požádat pana ředitele o pomoc a podporu odborníka, ale nedostala odpověď**. Z toho usuzuji,

že v těch dnech byla paní učitelka v **napětí a nejistotě**. Čekala, jestli jí **někdo pomůže** ať už z vedení či prostřednictvím odborníka, přemýšlela o způsobu, jak danou situaci ve třídě zvládnout.

Paní učitelka Irena popisovala své pocity a vyrovnávání se s událostí „*No, veselo mi nebylo, pořád jsem čekala, že se dozvím, nejdřív tedy doufáte, že to není ono, ale pak tedy že jo, no tak potom... Ono se s tím nejde vyrovnat, ale jde to nějak... Kdybych chodila do práce, tak je to zas něco jinýho, ale takhle byly ..., bylo to v mojí třídě, tak na jednu stranu jsem byla ráda, že jsem to mohla promyslet, ale pořád to bylo daleko a nevěděla jsem...*“ „A říkala jsem si: „*Já to fakt nedám.*“

Vnímám zde dvojakost situace, která na jednu stranu poskytuje prostor více si připravit, jak žáky s danou skutečností seznámit a jak je tím provést, ale současně stále nemohla jednat či na tuto událostí díky práci pozapomenout. Vyslovuje, že měla obavy, jak to vše zvládne. Současně vnímám, že Ivanova smrt paní učitelku zasáhla, v myšlenkách se k Ivanovi vracela.

„*Jako, nespalo se mi dobře, a ráno jsem šla běhat, ve čtvrt na osm. A byl měsíc, a jak to bylo po tomhle, tak to bylo takový jako tajemný a tak jsem si řekla, že ještě čtvrt hodinky počkám a pak jsem potom vyběhla, tak jsem běžela po té stezce a ten měsíc tam byl taky a měl přes sebe jako pásku, jo? Ten měsíc měl přes sebe mrak, co byl jako ta páska a tak když jsem uběhla ten kilometr, tak ten mrak se posunul a ta páska jako přešla a tak jsem si říkala: „ten Ivan dokázal ze všeho udělat nějakou blbinu, dala jsem mu papír a on šel od tabule a dokázal to někam strčit nebo hodil někomu na hlavu“. Já jsem přitom viděla, jo, je to taková chvíle, smuteční a je to ta smuteční páska a najednou je to fuč a já jsem to viděla jako takový znamení.*“

Z vyprávění cítím určitý strach, který temné ráno v kontextu nešťastné události v Ireně vzbuzovalo. Měsíc pozakrytý mrakem pro ni pak ztělesnil jak smuteční znamení, tak i Ivanovo klaunovství. Mám pocit, že tento obraz Ireně zprostředkoval nějaký náhled na to, jaký Ivan byl a jaký měl osud. Mám pocit, že tento prožitek hrál určitou roli v jejím vyrovnání se s touto událostí. V kontextu celého jejího vyprávění je toto moment, kdy je mi nejbližší, je zde pro mě nejosobnější.

Než začala škola, dostala Irena od pana ředitele a také paní učitelky, která učila její třídu před ní **nabídku pomoci se sdělením události ve třídě** Oba odmítla, pana ředitele protože „*přišlo mi, že je pro děti vlastně cizí, zatímco já s nimi jsem, tak jsem se rozhodla, že to udělám sama...*“ Paní učitelku protože „*já jsem spíš chtěla, abych tam byla sama, když už je mám ten rok a půl. Přišlo mi, že bychom tu stály obě, že to zvládnou. To byla ruka taková laická, přátelská. Já bych spíš někoho odbornýho... jo, ale to mělo to vedení...*“ Irena vnímá, že zprávu o Ivanově smrti by měl dětem sdělit někdo, kdo je „jejich“. Jako pomoc by vnímala přítomnost odborníka. Nepřítomnost odborníka klade za vinu vedení, ale ona sama další iniciativu v tomto směru nevyvinula.

Před návratem dětí do školy **paní učitelka přestavěla třídu a vytvořila pietní místo** na chodbě. „Ještě vlastně než přišli do školy, jsem měnila zasedací pořádek, měli jsme tři řady, ale tak jsem to rozhodla do dvou, abysme seděli jinak. Ty jeho věci, co máme podepsané, jsem dala pryč, aby to (tady) nezůstalo.“ „Pak jsem se připravila, že by někde měla být fotka, třeba u vchodu do školy, aby každý... Nakonec jsme se s kolegyněmi dohodly, že asi nejvhodnější by bylo, když to necháme na chodbě tady. Ve třídě, aby tu bylo nějaký pietní místo, to mi přišlo jako hodně z mého pohledu surový pro ty děti, že ony tady budou sedět.“ „A hledala jsem různé rady a našla jsem, že by si děti měli mít možnost to s tím zemřelým jako uzavřít, že když od něj měly půjčenou knížku, tak by mu ji měly vrátit...“ Mám dojem, že prázdné místo a opuštěné věci po zemřelých nám ztělesňují jejich nepřítomnost, to, že nám chybí. V akci vnímám snahu paní učitelky Ireny děti a možná i sebe před tímto zvědomováním uchránit. Zároveň ale vytváří prostor pro pietu, vzpomínání a loučení. V tomto hledání vhodného místa mi vystupuje dimenze „příliš veřejně versus příliš blízko“. To, že je místo na chodbě otevírá možnost rozloučit se i žákům z jiných tříd, které se s Ivanem znaly.

První den po prázdninách paní učitelka Irena **s dětmi o události stručně promluvila**. „Že budu předpokládat, že všechny ty děti to už budou vědět. Jestli to byl dobrý předpoklad, to nevím, ale řekla jsem si, že si tu cestu vyberu. A že to nebudu nějak rozmazávat, co se stalo. Takže jsem před ně předstoupila s tím, že se odehrála taková tragédie, budeme na něj vzpomínat jako na kamaráda a on měl rád lego a dračí... a v něčem byl hrozný lajdák.. takže budeme na něj vzpomínat, že v něčem byl hrozně dobřej a v něčem úplně ne.. a budeme na něj vzpomínat v dobrým.“ „Když jsem to dětem říkala, tak jsem se dívala a ty děti byly v naprostým tichu a viděla jsem jednu holčinu, co brečela, tak nevím, věděla to, nebo ne? Bylo jí to líto? Ten den byl jinej, ale ne tak moc, to byla a první a druhá hodina. Ty děti to vnímají jinak, i když to mají takhle zblízka...“ Paní učitelka se rozhodla, že se s ohledem na zpravodajství, sociální sítě i sousedství, **spolehne na obeznámenost dětí** s celou událostí. Vzhledem k tomu, že způsob, kterým jsou tragické události v médiích prezentovány, je mnohdy odosobněný, necitlivý, zavádějící, senzacechtivý, nepřijde mi tento krok šťastný. Vysvětluji si toto rozhodnutí tím, že se paní učitelka této situace z různých důvodů obávala (jak naznačovala výše). Irena dětem doporučuje, jak na Ivana **vzpomínat, poukazuje na jeho silné i slabé stránky**. V dalším vyprávění se k popisu a hodnocení Ivanovy osobnosti několikrát vrací. Formulaci „budeme na něj vzpomínat v dobrém“ lze vnímat jako **základ sdílení, ale také jako ukončení diskuze**. Mám dojem, že Irena čekala nějaké výrazné reakce, je možné, že z nich měla dopředu obavy, že právě jim se chtěla vyhnout, a proto „nerozmazávala“, co se stalo. Ale když se jí podařilo tomuto vyhnout a den nebyl tak moc jiný nežli obvykle, připisuje „nedostatek reakcí“ psychologickým zákonitostem dětského věku. Z vyprávění mám dojem, že ono „naprosté ticho“ svědčí o **zaraženosti** a napětí dětí, nikoli o tom, že je to nezasáhlo.

Na pietním místě společně **první den zapálili svíčky**, ale i v dalších dnech **k němu děti vracely**. „...dali jsme tam kytku a zapálili jsme svíčku“ „Někdo chtěl tu svíčku zapálit, tak to jsem zapálila já, ale byla to ta jeho svíčka, nechali jsme to tady týden s tím, že tam děti přinášely různé hračky, plyšáčky a tak. Po tom týdnu jsme to dali pryč a někdo se zeptal, kam ty věci přišly, tak jsem řekla, je to pořád tady ve skříni.“ Pak se tam objevily takové věci - nevím jestli to brát v dobrým nebo špatným – třeba kousek čokoládový tyčinky se objevil v těch pietních věcech.“ Zmíněná tyčinka může být poslední rozdělení se s kamarádem, s nímž jsem se o svačiny dělila, může být odhozením, špatným vtípem. Mám dojem, že paní učitelka si tuto nejednoznačnost uvědomuje, s ohledem na možné „znesvěcení“ se rozhoduje toto pietní místo **po týdnu odklidit**. Dětem ale z mysli nezmizelo, **ptaly se po něm**.

Paní učitelka Irena časem **nevnímala, že by Ivan dětem chyběl**. „A tak jako, děti o něm nemluví, někdy mezi sebou si něco řeknou, ale neslyšela jsem, že by o něm byla jako vzpomínka, jako že by jim chyběl. On patřil k těm zlobivějším, tak jako je to ten, kterej tady už nezlobí...“ Z poslední poznámky mám pocit, že pro Irenu **Ivanova nepřítomnost vystupuje spíše jako úleva**, a vnímá toto (i) u dětí.

Paní učitelka připouští, že situaci mohou **druzí vnímat jinak**. „Kolegyně na angličtinu mi druhý týden říkala: „To je hrozný, vid', tahle třída, jak je smutná a jak tam ten Ivan chybí.“ A že si s nima o tom každou hodinu povídá. A já jsem řekla „Já si s nima o tom nepovídám“, nechala jsem tomu ten týden a nebudu to přeci každou hodinu nějak jitřit. Oni se s tím nějak srovnaj... Ona to jako jitří a pak je třída smutná, ale já si nemyslím, že by byla nějak extrémně smutná.“ Paní učitelky tedy vyhodnocují emoční rozpoložení dětí ve třídě rozdílně, rozdílně také vstupují do interakce se třídou. Angličtinářka **téma Ivanovi smrti otevírá, s dětmi ho sdílí**, paní učitelka třídní ne – nechce to jitřit. **Nechává na dětech, aby se s tím vyrovnaly**, prostor k tomu měly ten první týden. Učitelka angličtiny věnuje této události prostor každou hodinu, i v druhém týdnu. Ale Irena předpokládá, že pokud by děti o Ivanově smrti či o svých pocitech s ní chtěly mluvit, **daly by jí vědět**. „Tak já si myslím, že by se našel někdo, kdo by přišel třeba nějaká ta holčička dušička, co by to tlumočila za třídu... Ale prostě nikdo nepřišel.“ „... kdybych viděla, že ty děti jsou z toho nějak smutný, v depresi, tak určitě bych chtěla, aby tam někdo s tím pracoval a snažil se tu situaci změnit.“ Protože si žáci o pomoc neřekli a Irena je nevnímá jako smutné, nesnažila se již získat pomoc odborníka.

Paní učitelka se ve vyprávění opakovaně vrací k jakémusi **hodnocení Ivanovy osobnosti**. Jako by se ptala, kdo to vlastně byl. Vnímá v jeho chování velké rozpory. „Ještě potom pan zástupce mi dal k dispozici, že tu byla policie a hledali na internetu a našli video, kde ten kluk je doma a vaří, klidně něco míchá a pak vezme nůž takhle rychle něco seká (předvádí rychlý, razantní až agresivní pohyb), třeba pomeranč... A pak zas naprosto normálně... tak takovej byl, výbušnej, možná i arogantní. Na druhou stranu jsem viděla, že i slzu

uronil, ale ve chvíli neúspěchu.. Byl takovej tělnatej, silnější, jako chlap.“ Irena to nezmiňuje, přesto mi připadá, že by možná pochopení toho, kým Ivan byl, mohlo pomoci pochopení a přijetí toho, jak zemřel. Nebo tímto vysvětluje svůj vztah k němu, který já vnímám jako ambivalentní. Možná předpokládá, že děti měly k Ivanovi stejný vztah jako ona – a proto jim nechybí. Připouští ale, že přeci jen nějaké kamarády Ivan měl. „Jo, byl pro kamarády king, ale pro ty dva svoje. Pro ty ostatní nebylo, pro co ho obdivovat.“

„(Děti) to asi mají jinak, možná by to bylo jiný, kdyby to byl někdo, kdo v té třídě je podstatně víc oblíbený... tenhle kluk vždycky dělal blbiny, když byl nějaký malér, tak on u toho vždycky byl... kdyby to byl někdo, kdy by byl takovej vzorňák, kamarád. Takhle jenom jeden kluk řekl: „Dneska by měl (Ivan) narozneniny“. Nebyl to ten nejbližší kamarád, ale spojovalo je to lego...“ Z uvedeného mám pocit, že paní učitelka předpokládá, že dětem by víc chyběl ten, kdo je vzorný, než ten kdo „dělá blbiny“.

Ačkoli to paní učitelka **nehodnotí jako významné**, jeho kamarádi Ivana **postrádají**. „Tak ta partička pořád drží spolu, jede se dál. O rodičovských schůzkách mi ten jeden tatínek říkal: „To bylo hrozný, o těch (prázdninách), to jsme mysleli, že to s ním doma nevydržíme!“ Ale ve škole nic, žádná známka.“ Je tedy zřejmé, že zrovna tohoto **spolužáka Ivanova smrt zasáhla hluboce**. Ale zřejmě pro něj **není škola a třída takové prostředí, kde by své truchlení mohl projevit**.

V souvislosti s „děláním blbin“ paní učitelka zmínila jeho básničku. „Psalí jsme před Vánoci jako básničky, kdy on napsal, že „ubrus podrobí, bude to zapatlaný a bude to uklízet...“ V této souvislosti si opět kladu otázku po vztahu paní učitelky k Ivanovi. Není tato básnička spíše výpovědí o tom, jak se cítil doma a jaká sváteční atmosféra tam bude o svátcích panovat?

V závěru rozhovoru se paní učitelka znovu vrací k otázce postoje vedení školy k celé situaci a složitostem způsobenými dodržováním policejních formalit. „Ono se nejdřív čekalo na oficiální zprávu od policie a tak nikdo nic, tak on volal v pondělí ráno na policii. Takže ten prapor se pověsíl po několika dnech, protože nějaká šance, že je třeba u babičky nebo prostě někde. Muselo se zkrátka čekat.“

Na závěr Irena ještě bilancuje „... a nevím, jestli to bylo dobře nebo špatně ... nechtěla bych se do takový situace dostat, aby se týkalo zas svých dětí.“ Vnímám, že je pro ni těžké celý postup nějak hodnotit, že si není jistá, co bylo správně. Rozumím, že situace byla extrémně emočně náročná, že již takovou situaci řešit nechce.

Témata, která vystupují

Popisovaná situace je náročná z několika důvodů – jde o tragickou událost, kdy zemřelo dítě a navíc zřejmě násilnou smrtí. Současně nejsou jasné informace a nefunguje komunikace s vedením školy. Není jasné, kdo může a jak pomoci v práci s třídou. Dále zemřelé dítě není příliš oblíbené, u paní učitelky a asi ani ve třídě.

Paní učitelka Irena v této situaci

- Dostává zprávu telefonicky, ale není vlastně zcela jasné, zda Ivan určitě zemřel
- Nikdo ze školy s ní neřeší, jak situaci sdílet se třídou
- Radí jí maminka žáka, aby sehnala pomoc odborníka /policejního psychologa/
- Žádá o zprostředkování odborné pomoci vedení školy, ale toto nereaguje
- Jsou prázdniny, je čas vymýšlet nějakou strategii, paní učitelka je s tím sama, nikoho nekontaktuje, ale nachází si informace.
- Následně přestavuje prostor třídy (aby nezbylo prázdné místo) a vytváří pietní místo na chodbě
- Dětem zprávu podala stručně, zaměřila se na vymezení, jak na Ivana budou vzpomínat
- Zapálí s dětmi svíčky na pietním místě
- Paní učitelka popisuje, že děti netruchlí, vysvětluje to jeho neoblíbeností – z jejich vyprávění je zjevné, že pro ni samotnou byl neoblíbený
- Vyjadřuje nejistotu, zda jednala správně, cítila se pod tlakem zmíněné maminky i jiných rodičů (očekávání, že učitel zvládne děti tímto provést)
- **Vedení školy** – volá paní učitelce informaci, nabídne osobní sdělení ve třídě, nesdělí informaci všem vyučujícím, nehledá odbornou pomoc.
- **Kolegyně** – *bývalá třídní* nabídne pomoc se sdělením ve třídě, *učitelka angličtiny* vnímá situaci ve třídě zcela jinak, děti vnímá jako smutné a o Ivanově smrti s nimi mluví.
- Spolužáci jsou ztichlí, nosí svíčky a dárky; vzpomenu na Ivanovy narozeniny, tatínek jednoho Ivanova kamaráda sděluje, jak těžce jeho syn Ivanovu smrt nesl.

IVAN

5. třída; vyprávění paní učitelky Hany

Vyprávění paní učitelky Ireny o Ivanovi zde doplňuji pohledem paní učitelky Hany, která znala Ivana z družiny, nyní učí druhou třídu na stejné ZŠ.

Paní učitelka Hana se také nejprve vyjadřuje k **nedostatku informací o celé situaci**. „*No, mně to přišlo hrozně divný, že jsme to nevěděli dřív, že to byl chlapec z naší školy... jo, že byly ty prázdniny, teď se to objevilo v těch novinách, to jsem zaregistrovala, že to bylo v téhle čtvrti, ale teprve den předtím, než jsem šla do školy tak mě napadlo: „No snad to nebude nikdo z naší školy“, ale žádná informace ze školy, nic.*“ Stejně jako Irena i **ona pociťuje chybějící „oficiální“ zprávu od vedení školy**. Na Ivana vzpomíná v jiném, pozitivnějším světle nežli Irena. Zpráva, že zemřel, ji zasáhla a zmíněný nedostatek

informací jí v tomto kontextu vadí. „Když jsem přišla, tak mi kolegyně v kabinetě řekla, že to byl Ivan, a to mě strašně zasáhlo, protože jsem ho znala z družiny, tam jsem ho tam loni měla a byl to hrozně výbornej kluk. Tak já jsem se rozplakala a říkala jsem si, že to není možný, proč jsme to nevěděli dřív... Někdo to jako věděl, ale třeba z druhýho stupně nevěděli, třeba věděli, že to je někdo ze školy, ale už nevěděli, že kdo to byl ...protože byl z prvního stupně. Já jsem nechápala, proč třeba zástupce nenapsal mail... třeba...“

Pro Hanu byl Ivan výborný kluk a zpráva, že se tragická událost týká jeho, ji ranila. Proto jí vadilo, že o události **nedozvěděla dřív ona ani jiní učitelé**. V souvislosti s tímto, že učitelé z druhého stupně nevěděli, o koho jde, je možné přemýšlet o vhodnosti umístění pietního místa do „veřejnější“ části školy. Hana dále uvádí zkušenost Ivanovy **původní třídní, které to řekly až děti ve třídě**. „Pak mi (jméno paní učitelky) řekla, že jí to řekli děti! Že přišla do třídy a oni „Víte, kdo umřel?“ a ona „Karel Gott?“ a děti řekli „Ne, Ivan!“ Říkala, že málem omdlela, že se jí podlomily nohy. A děti čekaly, co jako paní učitelka udělá.“ Popis chování a prožívání těchto dvou učitelek kontrastuje s vyprávěním Ireny, která o svých pocitech příliš nemluvila. Hanu i Ivanovu bývalou třídní **zpráva, že Ivan zemřel, zasáhla**, zřejmě by byly raději, kdyby ji mohly prožít v soukromí.

Hana situaci probírala se svou kamarádkou, která na stejné škole pracuje jako metodik prevence. „Ona mi říkala, že existuje podpora, že škola má spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, a že je tam člověk, který je pro tady ty případy vyškolený, aby poskytl minimálně tý třídní učitelce nějakou informaci nebo tý třídě. A ta kamarádka ani nevěděla, že škola o tohle nepožádala. Takže já jsem zase utíkala za tou Irenou, že je tohle možné, ale taky jsem si připadala divně, taky jsem nevěděla, jak co, jestli se v tom drápat nebo hnípat.“

Zde se ukazuje, že i Hana se snažila Ireně a její třídě pomoci. Ráda by pro Ivanovy spolužáky něco udělala. Současně ale vnímám její nejistotu **ohledně pomoci – co je pomoc a co ublížení** (drápání a hnípání). Opakuje se zde i téma nefungující komunikace na škole.

„Pak bylo hezký, nebo jsem byla ráda, že ta škola vyvěsila černej prapor a asi až čtyři dny po, protože museli čekat na nějakou oficiální zprávu. Ale pak ten prapor visel, to jsem já cítila jako takový zadostiučinění.“ Cítím, že pro Hanu bylo **vyvěšení černého praporu** velmi důležité – možná jako projev úcty, rozloučení s Ivanem, možná v kontextu nečinnosti školy v otázce řešení dané situace.

Stejně jako Irena i Hana má potřebu vracet se ke vzpomínkám na to, jaký Ivan byl. **Oceňovala jeho jedinečnost**. „Jako, že jsem toho chlapečka znala, on byl takovej jako svůj. Jednou jsme měli ve škole den s veterinářem a děti mohly přinést domácí mazlíčky a on přinesl hedvábnou japonskou slepici (úsměv). Víš, že to bylo dobrý dítě, že přineslo tu slepici,

zatímco ostatní ty křečky...“ Napadá mě, že přinést do školy slepici by někdo jiný hodnotil jako nevhodné, ale Haně toto imponovalo.

Hana také vnímala, že Ivanova **rodinná situace nebyla úplně šťastná**. „*A družina otevírala v šest a on tady byl vždycky před šestou. Doma to asi nebylo moc dobrý, i když to jsem přesně nic nevěděla... On to asi nikdo nevěděl, jak to jako...*“ Družina pro Ivana zřejmě byla důležitým místem, ale zřejmě o své rodině ani s Hanou nemluvil.

Hana vypráví, že **Ivan nebyl úplně oblíbený**. „*No a taky ono to nebylo takový to líbivý dítě, ten chlapeček byl takovej svérážnej.*“ Také vzpomíná i na Ivanova kamaráda: „*A to taky říkala Irena, že byl ve dvojici s jedním klukem, že byli jako taková raubíři, jo když jeden zlobil, tak ten druhý taky zlobil, když jeden přišel v klobouku, tak ten druhý taky přišel v klobouku a to bylo zvláštní, že ten druhý ho jako nepostrádal.*“ Napadá mě, že je možné, že jde o toho kamaráda, který Ivanovu smrt těžce prožíval o prázdninách doma.

Hany žáci o Ivanově smrti a celé události **již věděly**. „*Oni mi to řekli, některý ty děti to měly jako takovou tu senzaci... A já nevím přesně, co jsem řekla, ale nějak, že mě to bolí, že jsem ho měla ráda a že jsem smutná. Protože jsem nemohla ty děti podporovat v tom, že je to senzace... A zároveň jsem chápala, že to tak jako senzaci berou.*“ Děti měly **potřebu o tom mluvit, ale jako o senzaci**. Mám pocit, že se jejich přístup dotknul, Ivana měla ráda. Možná cítila potřebu toto „kultivovat“. **Zareagovala osobním vyjádřením svých pocitů**.

Děti z Haniny třídy dále Ivanovu smrt neřešily, nevracely se k ní. „*Ty moji to moc jako, no oni jsou druháčci a on byl páťák. Takže byl pro ně vzdálenější. No, mohli se potkat, loni v družině, teď už ne. A to byli prvňáčci a on čtvrták, tak to ani ty skupiny spolu moc nejsou. Možná ani nevěděli, jak vypadal.*“ Cítím, že když nevíme, jak vlastně oběť násilí či neštěstí vypadala, přispívá to k vnímání situace jako „senzace“ nikoli soucitu. Možná i pro děti by bylo důležité, **vidět Ivanovu fotografii na pietním místě** a mělo by být na více veřejném místě.

V rozhovoru s paní učitelkou Hanou jsem vnímala její **bolest a také nespokojenost** s tím, jak byla tato událost ve škole sdílena. „*Já si myslím, že se o tom musí komunikovat, nejhroší mi přišlo to ticho... to, že vedení komunikuje každou hloupost a najednou se něco stane, co školu zasáhne a nikde žádný slovo ... no, většina mých kolegů si myslela, že je lepší bejt zticha. .. to je asi člověk od člověka...*“

Jako svůj návrh uvádí „*...vedení školy je schopno říct, to je situace, která je jiná, pojdme ji pojmenovat a řešit, tak si myslím, že to ta podpora je. Jestliže má škola dohodu s nějakým člověkem, kterej na to je, aby dal podporu, tak proč tu ten člověk nebyl? Asi ho škola mohla zavolat, třeba mohl poradit – napište maily učitelům, aby až přijdou nebyli za voly, až jim někdo na chodbě řekne, co se stalo.*“ Vnímám, že jako zásadní by viděla **ochotu situaci otevřeně řešit a sdílet informaci** v celém učitelském sboru. Vrací se k tomu, jak ji a její kolegyni první den školy zpráva, že Ivan zemřel, zaskočila. Dále Hana vyslovuje svou

pochybnost vůči náhledu paní učitelky Ireny. „*No Irena třeba říká, že na něj ty děti rychle zapomněly, ale já tomu jako vnitřně nevěřím. .. tak to místo tam je v té třídě jako prázdný. A myslím si, že je to taková jako obrana, když si řeknu, že je to nepoznamenalo, že na něj zapomněly, tak jsem jako spokojený člověk, protože se nic divného neděje. A když budu chodit a říkat si „tady se něco odehrálo, a my jsme to nevyřešili.. tak jako neuzavřeli a jsme jako zraněný“ tak se v tom budu plácet.. tak asi to je cesta jak si pomoc sám a zvládnout to. Ale asi záleží, kdo by sem přišel, kdyby nám to přišel říct někdo a byl nedůvěryhodný a teď nám radil, tak je to taky o ničem“* Irenino hodnocení situace ve třídě Hana vnímá jako **obranu**, která chrání před bolestí (kterou, jak cítím, Hana vnímá). Dále vyslovuje nárok na **důvěryhodnost** odborníka.

Témata, která vystupují

Paní učitelka Hana ve vztahu k situaci kolem úmrtí Ivana:

- Zprávu o události zachytila v médiích, ale nevěděla, že jde o Ivana – a to ji zasáhlo.
- Měla Ivana ráda, vnímala, že není mezi dětmi moc oblíbený, tušila, že má v rodině nějaké problémy.
- V reakci svých žáků cítila senzacechtivost, na což ale reagovala vyjádřením své lítosti i svého vztahu k Ivanovi.
- Snažila se Irenu podpořit v hledání odborné pomoci.
- Bylo pro ni zásadní, že byl na škole vyvěšen černý prapor.
- Komunikaci o události i řešení situace ve škole vnímá jako nedostatečnou.
- Přetrvala v ní bolest ze samotné události, ale i ze situace ve škole.

Následují poslední dvě kazuistiky, v nichž se úmrtí dotýká člena pedagogického sboru. První je případ smrti mladé paní učitelky. V posledním případě zemřelo ještě nenarozené dítě paní učitelky.

Paní učitelka KLÁRA

Z dopisu paní ředitelky Kateřiny

Paní učitelka Klára přišla na školu hned po vysoké a dostala na starost první třídu. „*Kolem vánoc onemocněla. Po dvou týdnech na neschopence nastoupila s tím, že čeká na výsledky vyšetření. ... Po roce to vypadalo, že znovu nastoupí do práce. Pak se ale objevily nové zdravotní komplikace a během krátké doby zemřela.“*

„*Přestože Klára děti učila jen pár měsíců, byla během nemoci s některými rodiči žáků v kontaktu a vzniklo mezi nimi pouto. Pro mne bylo náročné sledovat, jak různý přístup k situaci*

jednotliví rodiče mají. Jedni zastávali názor dětem nic neříct, druzí průběh a rizika nemoci Kláry s dětmi probírali do detailů.“ Jako zásadní vnímám společenství, které se kolem první třídy utvořilo, osobní vztahy, díky nimž se rodičů i dětí Klářina nemoc a smrt hluboce dotkly. Kateřina vnímala, že rodiče měli na informování svých dětí o zdravotním stavu jejich učitelky odlišné názory.

„Po její smrti jsem zvažovala, jak o tom s dětmi promluvit z mé pozice ředitelky. Rozhodla jsem se pro přirozený spontánní rozhovor bez příprav. V přítomnosti jejich zastupující učitelky jsem si sedla mezi ně do kruhu a chvíli mlčela. Děti mi pomohly jejich upřímností a jasností. Někteří z nich se chytli za ruce a čekali, co bude. Se slzami v očích jsem řekla: „Děti, asi víte, proč jsem k vám dnes přišla...“ „Protože umřela Klárka“ (v naší škole jsme si s dětmi i rodiči vzájemně tykali). A pak se spustilo pár reakcí, někdo řekl, že o tom nemáme mluvit, abychom zbytečně nebyli smutní, druhý to vyvracel, že je důležité vědět, že Klárka umřela, aby si například někdo nemyslel, že se jí u nás nelíbilo a že od nás odešla. Padlo i pár praktických otázek typu: „To už ji nikdy nevidíme?“ „Bolelo jí to?“ a celé to odlehčila otázka: „Bude dnes normálně oběd?“ Někdo z dětí navrhl, že bychom se měli se Klárkou nějak rozloučit.

Napadá mě, že když vlastně Klára děti již delší dobu neučila, Kateřinu nic nenutilo o její smrti mluvit, mohla to přejít, přestože věděla, že některé rodiny žáků byly s Klárou v kontaktu a budou tedy o jejím úmrtí vědět. Přesto **cítila potřebu o situaci s dětmi mluvit**. Kateřina to vztahuje k tomu, že byla ředitelkou. Mám dojem, že díky tomu cítila za situaci ve třídě odpovědnost. Při její návštěvě třídy se ukázalo, že i děti měli potřebu o úmrtí mluvit, že děti porozuměly její návštěvě ve třídě a ke smrti své bývalé učitelky se vztahovaly. Kateřina **nechala téma přirozeně vystoupit**, čímž se hned otevřela diskuze, v níž děti projevovaly své názory (některé zřejmě opakovaly, co slyšely doma), vyvstávaly otázky. Jak vnímám z dopisu, děti **nebyly rozrušené, neplakaly**. Děti **samy navrhly, aby se s Klárou společně rozloučily**.

„Domluvili jsme se, že to společně s paní učitelkou proberou a zrealizují. Každé dítě přineslo květinu, o které bylo přesvědčené, že ji měla Klára ráda. Kdo chtěl, napsal dopis na rozloučenou a připojil nějaké přání. Pak jsme se vydali na procházku k potůčku, kde děti zapálily svíčky a přáníčka složená do papírových lodiček poslaly po vodě. Někteří svá přání vyslovili nahlas, jiní mlčky. Někdo u toho plakal, někdo se objímal s paní učitelkou, jiní se tvářili, že se jich to netýká. Děti měly velké štěstí, že jejich nová učitelka měla velké a čisté srdce. Dětem, které potřebovaly určitou dobu truchlit, byla chápající oporou a zároveň se dokázala radovat a provázet je životem dál“.

Bylo na dětech, jak rozloučení uspořádají, každé se mohlo zapojit a vyjádřit **podle sebe**. Rozloučení proběhlo v přírodě, mám pocit, že to celou situaci uvolnilo, zvláště pro děti, které necítily potřebu se rituálu rozloučení účastnit. Podle Kateřinina popisu cítím v uspořádání celé situace velkou **svobodu**. Některé **děti plakaly a jiné ne** a

ve svém prožívání mohly setrvat tak dlouho, jak potřebovaly. **Nová paní učitelka se účastnila rozloučení** také, v té situaci a později byla dětem **oporou**.

Témata, která vystupují

Paní ředitelka v intervenci

- Je vnímavá ke společenství, které v první třídě vzniklo.
- Sleduje, jak různé jsou postoje rodičů k informování dětí o zdravotním stavu paní učitelky Kláry.
- Cítí potřebu s dětmi o smrti Kláry mluvit.
- Ve třídě nechá informaci o úmrtí Kláry vystoupit, spolu s tím děti začnou vyslovovat co si o tom myslí či slyšely. Objeví se nápad společně se s Klárou rozloučit.
- Rozlučkový rituál je volný, pro každé dítě svobodný; děti mohou zvolit svůj osobitý způsob rozloučení, mohou a nemusí plakat.
- Nová paní učitelka se loučení účastnila také, je dětem v procesu vyrovnávání se smrtí Kláry oporou.

Nenarozené dítě paní učitelky EVY

Těhotné kolegyni pana učitele Erika zemřelo ještě nenarozené miminko, na které se žáci těšili. Pan učitel Erik se jako ředitel rozhodl žáky o této události informovat. *„Když jsem byl ředitel na té malé škole, také se nám stalo, že jedna paní učitelka byla těhotná, a tak se to vědělo, a děti se těšily na to miminko, měli jsme radost. Ale pak se něco stalo a paní učitelka o miminko přišla. Tenkrát jsme to řešili. A paní učitelky nevěděly, jak to dětem říct, aby, až se ona vrátí, aby se jí třeba na miminko neptaly. Tak jsem tenkrát obešel všechny třídy a všude jsem řekl něco jako: „Děti, mám smutnou zprávu, těšili jsme se na miminko paní učitelky, ale miminko se nenarodí. Ale mám i dobrou zprávu – paní učitelka se nám brzy vrátí do školy.“ Nesmí se říct: „Smrt“, ale vyhnout se tomu... a jak říkám, nedělat kolem tryznu, zbytečné řeči.“* Z vyprávění cítím ohled na kolegyni, to, že daná škola fungovala jako společenství, v němž se dalo očekávat, že se žáci vztahují k nenarozenému dítěti paní učitelky. Proto učitelé chtěli žákům sdělit, že se očekávané dítě nenarodí.

Tento úkol vzal na sebe Erik, dokázal být **oporou pro své kolegyně a sdělil zprávu ve všech třídách**. Možná, že důvodem, proč vzal tuto roli na sebe, byla jeho pozice ředitele. V rozhovoru jsem ale měla pocit, že by to možná udělal i bez toho.

Ze způsobu, jakým žákům tuto zprávu řekl, vnímám, že nechtěl, aby je to zarmoutilo. Důraz přenesl na **budoucnost**, že se paní učitelka Eva vrátí, vše bude jako dřív. Vnímám to i jako sdělení, že se na budoucnost můžeme těšit. Když na závěr

popisu Erik akcentuje **nepřímé pojmenování**, rozumím tomu tak, že nechce použít slovo, které budí strach a jiné emoce. Na závěr pan učitel shrnuje své zásady pro intervenci – neposilovat prožívání a projevy spojené se smutkem, truchlením.

Témata, která vystupují

Pan učitel v této intervenci

- Je oporou svým kolegyním.
- Osobně informuje všechny třídy, aby žáci věděli, že se miminko paní učitelce nenarodí.
- Snaží se žáky ochránit před smutkem, strachem (spojeným se smrtí), směřuje jejich prožívání na budoucnost.
- Doporučuje zachovat věcný přístup, nevířit emoce, nepoužívat slovo „smrt“.

3. VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ

V rámci této části práce bylo zpracováno celkem 11 případů učitelovi intervence v situacích týkajících se smrti. Z toho v šesti případech šlo o úmrtí v rodině žáka, ve třech případech o smrt žáka, o jednom z nich mluvily dvě učitelky. Ve dvou případech se úmrtí týkalo učitelů.

Ještě než začnu porovnávat zkušenosti a výpovědi jednotlivých učitelů, cítím potřebu předeslat, že si uvědomuji, jak zásadně ovlivňuje situaci intervence způsob úmrtí a vztah k osobě zemřelého.

Pokud zemře rodič žáka, je pravděpodobné, že se to jak učitelů, tak ostatních žáků dotkne méně, než když zemře dítě, žák.

Záleží i na příčině úmrtí, pokud je důsledkem dlouhodobé nemoci (kazuistiky Alena, Barborka, Eda, Johanka), přijímáme je obvykle snáze, nežli když se jedná o důsledek náhlé nehody (Cyril, Emilka, Gabriel). Zvláště náročné je vyrovnat se se smrtí úmyslnou (kazuistiky Ivan, Emil).

3. 1. SDÍLENÍ ZPRÁVY O ÚMRTÍ

Informování učitele

Učitel je upozorněn na blížící se úmrtí, když je v úzkém kontaktu s rodinou, je průběžně informován (Erik – případ Edy; Julie). V obou případech se i žák na učitele obrací a sdílí s ním zmínky o situaci, učitel je dítěti oporou. Jakoby otevřené sdílení rodičů s učitelem umožnilo otevřenost i pro žáka. Toto vnímám jako **příznivou okolnost**, podpora je nastartována před samotným úmrtím rodiče a přirozeně pokračuje.

V Emilově případu věděl Erik o sebevraždě jeho otce **dříve než žák sám** a snažil se zajistit, aby se zprávu dozvěděl až od rodiny v soukromí. Současně se Erik mohl připravit na další postup.

Na základě sdílení informace v komunitě, **neoficiálně, ale záhy** se zprávu dozvídá Cecílie, možná Georg.

Alice se vše (o nemoci a později o úmrtí) dozvěděla **se zpožděním**, také neoficiálně. Opoždění informace by bylo pro Blanku zásadně nepříjemné.

Nedostatečná informovanost je ztěžující faktor v případě Ivanovy smrti (způsobeno jednak procedurou policie vyšetřující případ, a komunikací na škole).

Sdělení a sdílení zprávy ve třídě

Žáci o úmrtí vědí – ve všech uvedených devíti případech jsou zprávy o úmrtí sdíleny v komunitě, minimálně část dětí ve třídě o události již ví (tuto zkušenost považují za zásadní v teoretické otázce, zda takovou zprávu s dětmi ve třídě sdílet).

Žáci sami téma úmrtí nastolí – případ Gabriela – děti hned věcně sdělují své zkušenosti, kdo komu zemřel.

V případě Kláry – děti mohou o její smrti promluvit samy (ale vnímám, že paní ředitelka jim pro to vytvořila podmínky) – současně děti sdělují své postoje a otázky.

Haniny žáci jí oznamují smrt Ivana jako **senzaci** (i žáci její kolegyně).

Zprávu o úmrtí sdělí učitel

V případě Ivanovy smrti se jeho třídní učitelka Irena o předpokládanou informovanost opírá, usnadňuje jí to o úmrtí promluvit.

Alice, Cecílie a Erik (v případě Emila) o smrti rodiče žáka ve třídě promluví jako první, vnímají ale, že žáci o události již ví. Žák, jemuž rodič zemřel, nebyl v té situaci přítomen.

Dilema, zda zprávu sdělit třídě, řešila Alice (Alena nechtěla, aby to spolužáci věděli).

V takové situaci by Blanka postup s daným žákem probrala.

Důvody proč učitelé se třídou věnovali úmrtí pozornost

- **děti měli potřebu mluvit** o té události (Cecílie, Georg)
- chtěli (by) **zamezit postranním dohadům** (Cecílie a teoreticky Dana)
- **vysvětlit, proč má truchlící žák úlevy** (Alice)

Obavy před sdělením zprávy o úmrtí ve třídě

Obavy, zda **situaci zvládne**, vyjadřovala Irena.

Jisté **obavy z reakce žáků** (hromadný pláč) zaznívají z vyprávění Erika – usuzuji na ně z jeho snahy o věcnost a neutrálnost sdělení.

Oba kladli důraz na **věcnost sdělení** („*nerozmazávali to*“). Pan učitel Erik opakovaně doporučuje nepoužívat slovo „smrt“.

Uvědomuji si, že intervenovali ve **zvláště náročných situacích** (oba řešili smrt spolužáka, pan učitel ještě takto mluvil o dalších úmrtích). Současně také ani jeden s dětmi **o smrti ve výuce nemluví**.

Sdělení navazující na zprávu o úmrtí

Učitelé obvykle k samotné zprávě ještě přidali další sdělení, nejčastěji **poučení, jak se ke spolužáku chovat** (viz níže).

Jaký zemřelý spolužák byl a **jak na něj budou vzpomínat**, sdělovala Irena.

Víru, že zemřelá dívka je v nebi, vyjádřila Blanka.

Doporučené chování vůči truchlícímu žákovi

Vcítění spolužáků do truchlícího žáka akcentovala Alice a Julie. Alice připojila i upozornění, že se Alena může někdy chovat nezvykle, aby k ní byli **tolerantní**.

Doporučení, aby se **chovali jako normálně**, dává Alice, Erik (zejména v případě Emila). Doporučili žákům **nevyslovovat soustrast** (Erik – *nejitřit emoce* všech; Alice – *nekonfrontovat* Alenu s tím, že spolužáci ví). Důvodem byla i snaha udržet zaběhnutý **běžný řád**, který je oporou truchlícímu i třídě (Erik, Filip).

Doporučení, jak se ke spolužáku chovat, nezmiňoval Georg, který má osobní zkušenost, že **děti se k truchlícímu chovají spontánně, vhodně**. K tomu by se zřejmě připojit i pan učitel Filip, který by dětem **neradil**, jak se chovat ke spolužáku.

Ani Cecílie žáky neinstruovala, Cyril byl v té době dlouhodobě hospitalizován, žáci si s ním psali.

Okamžité reakce žáků na sdělení úmrtí

Zpozornění, neprojevení emocí

Alice vnímá žáky **vykulené**.

Georgovi žáci se o událost **věcně zajímali** a vztahovali ji ke svým zkušenostem.

Kateřina popisovala **věcnou, soustředěnou diskuzi**, která vyústila v rozhodnutí se se zemřelou paní učitelkou rozloučit.

Irena vnímala své žáky **ztichlé, jedna žákyně plakala**.

Rozloučení se zemřelým

Pietní místo s Ivanovou fotografií vytvořila paní učitelka Irena. Kromě svíček sem děti nosily hračky, dárečky.

Rituál rozloučení uspořádali žáci zemřelé paní učitelky Kláry spolu s paní ředitelkou Kateřinou a novou paní učitelkou (pokud chtěly, přinesly děti květiny či napsaly dopisy).

Paní učitelka Blanka s dětmi společně **vyrobila svíčku v den**, kdy jim zprávu o Barborčině smrti oznámila.

Zapalování svíček se objevilo ve všech těchto případech.

Mám pocit, že situace na škole v přírodě spolužákům Emy umožnila prožít také určitý společný rituál rozloučení.

Vzpomínání na zemřelé

Na zemřelé vrstevníky- Irena popisuje, že Ivanovi spolužáci vzpomínají málo. Zřejmě méně, než by čekala, ale **vzpomněli si na jeho narozeniny**. Na Barborku si vzpomněli v **hodině etické výchovy**. Také na Emilku si děti vzpomněly, ve **společenství na škole v přírodě**, na oslavě svátku svatého Jana.

Na zemřelé rodiče – žáci v kontaktu s učitelem vzpomenu **na výročí** svého zemřelého rodiče (Georg, Julie)

3. 2. CHOVÁNÍ ZÚČASTNĚNÝCH V INTERVENCI

Vyjádření účasti

O samotě – Erik v ředitelně Emilovi **vyjádřil mu účast**, ještě než přišel do třídy. Alice se s Alenkou sešla o samotě, aby jí **vysvětlila**, proč spolužákům o smrti řekla, vyjádřila jí osobní účast a nabídla další možnou **osobní konzultaci**. Georg také doporučuje nabídnout truchlícímu **konzultaci** mimo třídu.

Ve třídě – Erik, když mu Eda s pláčem oznámil, že jeho bratr zemřel, mu vyjádřil **účast, přijetí a podporu**, následně převedl jeho pozornost na nejbližší budoucnost.

Další podpora

Zaslání knihy do nemocnice (Cecílie).

Věnování pozornosti ve chvíli, kdy žák vzpomíná na zemřelého rodiče (Georg, Julie).

Snaha žáka rozveselit (Julie).

Chování učitele k truchlícímu ve výuce

Zapojení do každodenního režimu zvolil Erik - Emil počítal u tabule.

Naopak jiní učitelé zmiňovali určité **ohledy**.

- Shovívavost ke **studijnímu výkonu** (Alice, Julie).
- Ohled na **výběr témat** (Alice, Cecílie, Julie, Georg).

Opatrnost a vyhýbání

V kontextu tvorby **přáníček pro maminky** (zřejmě lze zobecnit na **téma rodiny**) zmiňovala Cecílie (ohled tam vzešel i od spolužáků).

Opomenutí ohledu - při **výběru filmu** Alice pozapomněla na truchlící Alenu, která využila nabídku a odešla. Alice zpětně vnímala pozitivní potenciál takové situace.

Při tvorbě **přáníček pro maminku** – Jana v klidu sdělila, že přání věnuje tatínkovi.

Dilema, zda téma smrti záměrně otevírat, řešil Georg. Vnímá, že to může ranit, ale i pomoci - mluví o podobných situacích, aby si truchlící uvědomil, že není sám.

Záměrné věnování pozornosti tématu smrti - Cecílie Cyrilovi do nemocnice **poslala knihu** „Bratři Lví srdce“, **kteřou četla i se třídou**.

Alice v situaci, kdy žákům zemřel vzdálený příbuzný, nabízí **volné psaní**.

Vyjádření vedení školy k úmrtí

Vyjádření účasti rodině – přítomnost vedení školy na **pohřbu** (Georg).

Naopak Cecílie zmiňuje, že se škola k situaci **nevyjádřila**. Obě situace se udály v menší obci.

Pan učitel Erik, který byl i ředitelem školy, byl s **rodiči v kontaktu** v obou případech.

V případě Ivanovy smrti se po několika dnech na škole objevil **černý prapor**.

Osamělost třídního učitele

Alice zmínila, že s ní **kolegové** Aleninou situaci **neřešili**. Cecílie se pozastavila nad tím, že jinak **nikdo nic nezminil**. Jiní učitelé sice výslovně nezdůrazňují, že by na celou situaci byli sami, ale ani nezmiňují, že by jim někdo poradil či to s nimi řešil. Ireně sice určitou pomoc nabídl ředitel a kolegyně, ale nebyla to pomoc, kterou by potřebovala, ona i Hana **postrádaly pomoc profesionála**.

Chování spolužáků vůči truchlícímu žákovi

Vyjádření účasti třídy svému spolužákovi

Julie s dětmi vytvořila pro **Janinu rodinu kondolenci**.

Je pravděpodobné, že Cyrilovi svou účast vyjádřili spolužáci v prvním **dopisu**.

Dlouhodobé chování třídy

Nevyžádanou pozornost a ohledy spolužáků, které mohly být Aleně nepříjemné, popisuje Alice.

Cyřilovi psala celá třída s paní učitelkou **dopisy** do nemocnice, poslali mu i dárek. Po návratu ho přijali, sami se snažili **vyhýbat tématu maminek**.

Emila děti na základě vzoru pana učitele hned **zapojují do běžného přestávkového provozu**.

Julie popisuje jednak **soucit** dětí k Janě, který ale je omezený. Vnímá ale i její určitou **izolovanost**, které ale zřejmě nevyplývá z její rodinné situace.

Chování truchlícího žáka

Vztahování se ke spolužákům – Alena **nechtěla, aby její spolužáci věděli o smrti** její maminky. Jana, která je ve třídě trochu osamělá, nepatří k oblíbeným dětem, u spolužáků (možná spíše spolužaček) **nehledá účast**.

Georg vnímal u Gabriela **odtažitost ve vztahu k dospělým**.

Vztahování se k učitelům – děti se na ně obracely se **vzpomínkou na výročí zesnulého rodiče** (Gabriel, Jana), učitelé toto popisují jako věcnou zmínku, kdy dětem stačilo, že je učitel vyslechnul.

Prožívání žáka – někdy učitelé sdělovali pocit, že žák se úmrtím rodiče trápí, popisovali absenci veselosti (Cyril), vnitřní napětí (Gabriel).

Julie popisuje, že Jana smrt maminky přijala.

Další život žáka – popisují učitelé v případech, kdy ke smrti rodiče došlo před delším časem.

- Gabriel se v dalších letech na ZŠ se smrtí tatínka vyrovnal, byl schopen o ní mluvit. Byl **úzkostnější** v situacích, kdy se jeho maminka nějak opozdila.
- Alenka na střední škole měla **problémy se školou a s alkoholem**.
- Cyril **nezvykle brzy založil rodinu** se starší ženou.
- U Emila Erik jen poznamenává „není to dobré“.

Vztah učitele a pozůstalého rodiče

Erik v situaci, v níž Emilova matka propadla panice, dal **přesné instrukce**, jak Emilovi zprávu sdělit a jak uspořádat nejbližší budoucnost.

Julie se snažila **nezatížit rodinou pohodu školní přípravou** a byla tolerantní k Janiným školním potížím.

Blanka nabídla mamince zemřelé Barbory **možnost setkávat se**.

Cecílie s žáky si s Cyrilem pomocí jeho otce vyměňovali korespondenci.

Alice s Aleniným otcem ani bratrem zřejmě nenavázala kontakt

Další okolnosti, které mají vliv na situaci

Rodinná situace žáka

Situaci ztěžuje, když rodič se školou **nekomunikují** (Alenka), když je **pozůstalý rodič alkoholik** (Alena), nebo jinak **selhává** (Emil).

Naopak fungující komunikace rodiny a školy má **příznivý vliv** (Eda, Jana).

Když dítě pravdivě informují, připravují ho na úmrtí a zprostředkuje mu oporu duchovního (Jana).

Spiritualita, víra, představy o posmrtné existenci

Cecílie **chce Cyrilovi a žákům „přesah“ nabídnout**, prostřednictvím knihy, která nabízí představu životů po smrti (*Bratři Lví srdce*).

Julie vnímá, že víra je důležitou **oporou**, která Janě pomáhá přijmout smrt maminky.

Blanka vyjádřila svou víru v posmrtnou existenci v souvislosti s oznámením úmrtí kamarádky.

Vliv učitelovy osobní zkušenosti na intervenci

Všem učitelům, kteří intervenovali v situaci úmrtí v rodině žáka, **zemřel jeden z rodičů** v dětství (Alice, Georg, Julie) či v dospívání (Cecílie, Erik).

Každý tuto skutečnost ve vyprávění o svém žáku zmiňuje. Někdy sami uvádí, že jejich zkušenost měla vliv na porozumění svému žákovi. Julie si tuto souvislost uvědomila, až když přemýšlela o našem nadcházejícím rozhovoru. V ostatních případech vnímám, že **učitel svou zkušenost nějakým způsobem do intervence přenesl**.

Erik popsal **podpurné chování svého učitele na střední škole** jako velmi podobné tomu, jaké sám poskytnul Edovi.

Cecílie zmiňuje svou zkušenost v kontextu **potřeby „najít nějaký přesah“**, dále to ne Alice zmínila smrt své maminky v rozhovoru s Alenou. Je jediná, která sdělila, že s žáky **o své životní zkušenosti mluví**. Uvědomuje si, že prožívání smrti rodiče je individuální a že ne vždy je intervence a zkušenost přenositelná.

Georg vnímal jako velmi nepříjemnou pozornost a lítost od lidí, s nimiž si do té doby nebyl blízký. **Podobné pocity vnímal i u Gabriela**, jehož chování k dospělým hodnotí jako odtažitě.

3. 3. PŘÍSTUP UČITELE K INTERVENCI

Strategie jednotlivých učitelů

Někteří učitelé ještě specifikovali přístup k intervenci, který považují za vhodný či nevhodný.

Pan učitel **Erik** ve svém popisu intervencí, které poskytoval, uvádí: „*Ale nedělat kolem tryznu, projevit účast, říct: „Edo, je mi to líto“, ale potom nerozmazávat.*“ Případně „*Nesmí se říct: „Smrt“, ale vyhnout se tomu... a jak říkám, nedělat kolem tryznu, zbytečné řeči.*“ (viz Eva).

„Rozmazávání“ vnímám jako věnování přílišné pozornosti. Pojem **„tryzna“**, tak jak jej Erik používá, ve mně budí představu hromadného oplakávání, kterému se Erik chce vyhnout. „*To by skončilo hromadným pláčem.*“

Paní učitelka **Irena** se rozhodla, že bude předpokládat, že její žáci o smrti spolužáka již ví (viz kazuistika Ivan). Rozhodla se, že to „**nebude rozmazávat**“. „A že to *nebudu nějak rozmazávat, co se stalo...*“ Dále v rozhovoru konfrontuje svůj přístup s přístupem učitelky angličtiny: „*Ona to jako jítří a pak je třída smutná.*“ „**Jitření**“ pro ni zde znamená, že angličtinářka s dětmi o smrti spolužáka opakovaně mluví, vrací se k ní. Angličtinářka vnímá, že je třída smutná (druhý týden po úmrtí). Irena to obrací. Vnímá, že třída je smutná, protože o tom její kolegyně mluví.

K opatrnosti a citlivosti vyzývá v souvislosti s tématem pan učitel Filip. „*Děti nejsou brambory, těm to ubližuje, když se do toho rejpe, když se to rozanalyzovává... spíš to potřebujou nějakým způsobem prostě zažít v sobě.*“ Ono „**zažít v sobě**“ dále Filip dává do souvislosti s osobní zkušeností s úmrtím blízkých lidí, současně v tom vnímám potřebu soukromí, intimity. „**Rozanalizování**“ rozumím jako rozebírání, přílišnému přemýšlení, protipólem je zážitek, ono „zažít v sobě“.

Pan učitel **Georg** použil v souvislosti s intervencí termín „**babrání se**“, „*když se ty okolo v tom jako babraj v nějakých pocitech ... takže když se to vezme zpřímá nějakou podporou...*“ „Babrání“ vnímám podobně jako „rozanalizování“ či „rozmazávání“, jako přílišné mluvení o události, vracení se k ní.

Paní učitelka **Hana** vyjadřovala nespokojenost s řešením situace po Ivanově smrti. Navrhovala požádat o pomoc odborníka, ale nebyla si jistá: „*taky jsem nevěděla, jak co, jestli se v tom drápat nebo hnípat.*“ Neví tedy jak moc téma rozebírat, jak moc by to bylo zraňující, ale rozhodně by toto **téma otevřela**: „*já si myslím, že se o tom musí komunikovat, nejhorší mi přišlo to ticho.*“ Rozumím tomu tedy tak, že dle Hany je možná lepší „rozmazávat“ nebo „se babrat“ nežli událost rychle přejít.

Podle paní učitelky **Cecílie** je **nutné** věnovat tématu smrti v takové situaci pozornost. Pokud to učitel sám nedokáže, měl by si najít **pomoc někoho jiného**. „*Hmm, s tou smrtí, myslím, že by učitel měl být schopen o tom s dětmi mluvit. A pokud není, potom oslovit někoho, kdo by do školy přišel, třeba nějaký duchovní, nebo tak...*“

Paní učitelka **Blanka** akcentuje **lidskost**. „*...když to umírání se nás týká lidsky, tak jako člověk na to musím lidsky zareagovat.*“

Paní učitelky **Julie** a **Kateřina** svůj přístup netematizovaly, nicméně v jednání obou vnímám **nepotlačování prožívání emocí žáků**.

U **Kateřiny** jsem to vnímala v jejím popisu rozloučení se zemřelou učitelkou: „*Někdo u toho plakal, někdo se objímal s paní učitelkou, jiní se tvářili, že se jich to netýká*“.

Julie se tématu emocí věnuje i v rámci výuky. Diskuze kolem úmrtí Janiny matky se od jiných hodin výrazně nelišily. Zmínila ale větší pozornost, kterou Janě věnuje. „*...tak třeba vypráví a já se snažím – teď jsem přehodnotila spoustu věcí a snažím se jí místo práce víc věnovat... a ten bratříček, někdy mi říká, tak tomu se asi stýská víc... a teď bylo výročí od smrti a Johanka přijde a řekne, my máme výročí, prostě o tom mluví..*“

Následující tabulka představuje vyjádření učitelů ke **způsobu, jakým by se měla věnovat pozornost úmrtí**. Z výpovědí učitelů jsem se snažila vybrat formulace vyjadřující jejich doporučení pro intervenci. Někteří pojmenovávali to, co s dětmi dělat chtějí, či co považují za vhodné. Jiní spíše tematizovali i nevhodný způsob zacházení s tématem, situací, nebo co považovali za nevhodné.

Tabulka č. 5. *Názory na vhodné a nevhodné způsoby intervence*

| UČITEL | Vhodný způsob | Nevhodný způsob |
|-----------------|--|--|
| ALICE | <i>Snažím se říct „Upřímnou soustrast“</i> | |
| BLANKA | <i>Musím lidsky zareagovat</i> | |
| CECÍLIE | <i>Je nutné se tomu věnovat</i> | |
| DANA | <i>Otevřeně o tom mluvit</i> | |
| ERIK | <i>Ne moc řečí, projevit účast</i> | <i>Zbytečné řeči, rozmazávat, tryzna</i> |
| FILIP | <i>Nechat žáka zažít to v sobě</i> | <i>Rozanalyzování</i> |
| GEORG | <i>Vzít to zpříma</i> | <i>Babrání se v pocitech</i> |
| HANA | <i>Má se pitvat, drápat a hnípat?</i> | <i>Nekomunikovat</i> |
| IRENA | | <i>Rozmazávat, jitřit</i> |
| JULIE | <i>Snažím se jí víc věnovat</i> | |
| KATEŘINA | <i>Dovolit dětem plakat i neplakat</i> | |

Aktérství učitele v intervencích

Když jsem přemýšlela nad jednotlivými vyprávěními učitelů o jejich intervenci, uvědomila jsem si, že se velmi liší v zaměření pozornosti. Někteří popisovali zejména své jednání, byli **ústředními aktéry příběhu**, na nichž spočívala celá intervence (zejména Erik a Irena). Jiní o sobě příliš nemluvili a spíše popisovali **chování druhých** (Georg, Julie) či používali plurál, mluvili **o svých akcích spolu s dětmi** (Blanka, Cecílie, Kateřina).

Uvědomila jsem si, že v přístupu těch druhých vnímám **více důvěry** ve své žáky a společenství třídy. Z popisů jejich intervencí vnímám, že neměli potřebu řídit prožívání svých žáků, mnohdy nechali události volně plynout (zejména Georg, Julie, Kateřina, Cecílie). Nebránili se o smrti mluvit. V tomto bodu bych zmínila i Alici, která kondoluje i žákům, jimž zemřel vzdálenější člen rodiny.

Naopak u Erika i Ireny jsem vnímala obavu z reakcí žáků, kvůli níž usilovali o maximální stručnost, věcnost a neutrálnost sdělení. Jak uvádím výše, je ale důležité vnímat i náročnost situací, ve kterých intervenovali.

Když jsem uvažovala o těchto dvou skupinách učitelů v kontextu celých rozhovorů, ukázalo se, že právě tito „druzí“ s žáky **mluví o smrti ve výuce**. Někteří nastolují toto téma **záměrně** (Alice, Blanka, Georg). Jiní (Cecílie a Julie) se mu věnují **s plnou pozorností**, když se objeví.

TÉMA SMRTI VE VÝUCE

Tato část práce je zaměřena na preventivní otevírání tématu smrti. Tedy na situace, v nichž je možné věnovat smrti pozornost, aniž je jí někdo aktuálně zasažen.

V českém prostředí vyzýval k „preventivnímu“ seznamování dětí se smrtí Zdeněk Matějček (1992). Vybízel k posilování odolnosti dětí, k povzbuzování jejich schopnosti přijímat smrt a smrtelnost jako součást života. Jako vhodný prostředek považoval dětskou literaturu, případně filmy a televizní programy. Na tento Matějčkův podnět navazuje Šubrtová (2007), která mluví přímo o „*výchově k umírání*“ či o výchově „*vyrůstát – stárnout - umírat*“ (2007, s. 15). Také ona se obrací k literatuře, která dokáže *nahradit přímou životní zkušenost dítěte a zabránit trivializaci smrti a umírání*“ (tamtéž, s. 117). Oba zmínění autoři se v první řadě obracejí na rodiny, které by měly děti tímto tématem provést. Nicméně oba reflektují, že rodiny v tomto procesu často selhávají. Nabízí se tedy otázka: Jakým způsobem by mohla tímto tématem děti provést škola?

V první části této práce jsem představila pojem „*výchova týkající se smrti*“ (*death education*), který je spojován právě s touto preventivní stránkou seznamování se se zákonitostmi smrti a umírání a jejich dopadem na náš život. Přestože je v USA, Velké Británii a dalších zemích věnována problematice výchovy týkající se smrti odborná pozornost, stále není samozřejmostí, aby byla včleněna do školní výuky a do kurikula. Zřejmě první zemí, která téma smrti vřadí do oficiálních osnov, bude Austrálie (Šebelová, 2018).

V souvislosti s výchovou týkající se smrti se v Polsku objevil termín „*thanatopedagogika*“, což je „*věda o výchově s vědomím smrtelnosti, jež je součástí přirozené lidské důstojnosti, nedotknutelnosti a apriorní hodnoty lidského života*“ (Binnebesel, 2013, in Binnebesel & Zikl, 2015, s. 109). Teorie této vědy se opírá o dva základní předpoklady. První se týká nedotknutelnosti lidského života, jeho důstojnosti a dobra. Druhý se vztahuje ke smrti, co by součástí života. Dále je thanatopedagogika tvořena i praxí výchovy a vzdělávání, jejíž součástí je nejen pedagogika hospicové péče, ale i intervenční a terapeutická oblast. Ta se soustředí zejména na pomoc dětem, které umírají (Binnebesel & Zikl, 2015).

Pro vřazení tématu smrti do výuky na českých školách se vyslovuje stále více autorů (Šubrtová, 2007; Franclová, 2013; Preissová Krejčí & Špatenková, 2013; Žaloudíková, 2010; 2015; Franclová & Plachá, 2017).

Preissová Krejčí a Špatenková (2013, s. 230) k tomu přímo uvádějí: „*Neměla by být např. škola takovým prostorem, který by mohl být v tomto ohledu „tréninkový“, formulující postoje a předávající informace vzhledem k danému tématu? Smrt je v naší každodenní sociální realitě (všudy)přítomná, pedagogická teorie ani praxe ji ale dostatečně nereflektují.*“

Otevíráním existenciálních témat (konkrétně tématu smrti) nabízíme dětem možnost sdělování hluboké úzkosti, která je nám všem společná a která se v otevřené komunikaci stává uchopitelnější (Matějček, 1992; Yalom, 2006; Šubrtová, 2007; Bowlby, 2013; Franclová, 2013; Goldman, 2015). Současně je zřejmé, že pokud přijmeme vědomí, že čas našeho života je ohraničen, usilujeme více o jeho smysluplné prožití (Yalom, 2006; Šubrtová, 2007; Kupka, 2014).

1. MOŽNOSTI ZAŘAZENÍ VÝCHOVY TÝKAJÍCÍ SE SMRTI DO VÝUKY

V poslední dekádě se tématu zvolení vhodných předmětů, kam výchovu týkající se smrti ve školách včlenit je věnovalo několik obhájených kvalifikačních pracích (např. Hlináková, 2008; Vala 2010; Horníčková, 2014). Andrea Preissová Krejčí a Naděžda Špatenková (2013) navazují na dílčí analýzu kurikulárních dokumentů Pavla Valy (2010) a zjišťují, že v Bílé knize ani v RVP pro základní školy není o „smrti“ výslovně zmínka (o smrti se pojednává pouze v RVP pro Zdravotnické lyceum a RVP pro obory kategorie L5).

Přestože není smrt v těchto dokumentech přímo zmíněna, koncepce mnoha předmětů a témat nabízí možnost tomuto tématu věnovat pozornost. Při pochybnostech, zda může být dialog o smrti otevřený učitelem, je možné opřít se o **Bílou knihu** (2010), která usiluje o proměnu cílů a obsahu vzdělávání. Zde je vymezena oblast **naučit se být**, která si za cíl klade naučit děti

„umět se orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat s větší autonomií, na základě samostatného úsudku, ale v souladu s morálními normami a s uvědoměním a přijetím osobní odpovědnosti. Jde tedy současně o kvalitní hodnotovou orientaci, o rozvoj odpovídajících sociálně-osobnostních vlastností, o porozumění vlastní osobnosti i o respekt k druhým a o schopnost vnímat i duchovní rozměr života a nezbytnost prosazení udržitelného rozvoje“ (Bílá kniha, 2001, s. 38).

Pro pochopení toho, co znamená „být“ je důležité uvědomit si (a přijmout možnost), že také mohu nebýt. S odvoláním na Jasperse uvádí Yalom (2006, s. 41), že „*smrt je stav, který nám umožňuje žít náš život autenticky*“. Právě konfrontace s vědomím smrtelnosti nás vede k relativizaci tlaku současné společnosti na „mít“. Rozlišení životního zaměření, postoje, na „být“ či „mít“ nacházíme u Fromma (1994). Pro modus „mít“ je charakteristické, že primárně sebe a druhé vnímám jako někoho, kdo cosi má či nemá (třeba značkové oblečení, tablet, jedničky, úspěch). Tato orientace na vlastnění zastírá to podstatné, „bytí“, tedy vědomí kdo jsem, kam mohu směřovat, jak se mohu realizovat, kdo jsou a kam směřují lidé kolem mne.

Bliže se „Učení být“ věnuje Franclová (2013), která předkládá učitelům vybraná témata bytí, mezi něž řadí i smrt. V souladu s tradicí existenciální psychologie vnímá smrt jako zdroj základní úzkosti, vůči níž staví naše vědomí obrany. Smrt je s životem propojena, má vliv na naše prožívání a chování. Považuje tedy za zásadní poskytnout dětem oporu, aby v úzkosti a strachu z ní nebyly osamoceny. Cílem by mělo být poznání, že přijetí smrtelnosti poskytuje základ pro smysluplný a účinný přístup k životu. Spolu s tím vystupuje otázka naší angažovanosti a dalších postojů ke světu. Toto téma můžeme vnímat za zásadní pro kultivaci a osobnostní růst (Yalom, 2006; Kupka, 2014; Preissová Krejčí & Špatenková, 2013).

Prostor pro realizaci oblasti „Učení se být“ a téma smrti nabízí předmět Literární výchova. Četba poskytuje společný prožitek, který nahrazuje přímou zkušenost. Současně otevírá možnost o těchto tématech mluvit, sdílet své pocity, úvahy, zážitky. Knih pro děti, které smrt a vyrovnávání se s ní ztvárňují, vyšla za posledních 25 let celá řada. Mnohé z nich představují určitý filozofický či náboženský rámec pro další tázání a současně jsou hodnotné i esteticky (Šubrtová, 2007). Inspirací pro výběr nám může dát již citovaná kniha Mileny Šubrtové, která systematicky mapuje dětskou beletrii zabývající se smrtí. Motivem smrti v literatuře pro děti a mládež se také zabývá O. Kubeczková (2013).

Dle **Rámcově vzdělávacího programu** (kolektiv autorů, 2007) je možné výchovu týkající se smrti vřadit do vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* (pro první stupeň ZŠ). Zde v podstatě organicky patří do tematického okruhu *Člověk a jeho zdraví*. Na druhém stupni ji lze včlenit do vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*, konkrétně do předmětu *Výchova ke zdraví* (srov. Žaloudíková, 2010). Smrt by však neměla být pojímána pouze jako důsledek nemoci, to by skýtalo falešnou naději, že pokud budeme zdraví, nikdy nezemřeme. *Výchova ke zdraví* směřuje i k poznávání zásadních životních hodnot a postoje k nim. Pochopení hodnoty života souvisí s uvědoměním si jeho konečnosti, smrti.

Pokud v souvislosti se smrtí uvažujeme i o vyrovnávání se se ztrátou blízké osoby, tedy o zákonitostech procesu truchlení, je vhodným rámcem v této oblasti okruh *Lidé kolem nás*.

V *Etické výchově* (doplňujícím vzdělávacím oboru) lze realizovat „Učení se být“ v kontextech zmíněných výše. Dle RVP je úkolem tohoto předmětu vést žáky k vytvoření pravdivé představy o sobě samém, ale i k posílení schopnosti empatie. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby dokázali vyjádřit účast s bolestí druhých. Zde tedy nachází prostor téma truchlení, rituálů spojených s rozloučením se se zemřelým a vyjádření účasti. Dalším žádoucím cílem aplikované etické výchovy je zvědomění otázek smyslu života.

Osobně vnímám zásadní možnost vřadit výchovu týkající se smrti do výuky prostřednictvím průřezových témat, která jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Zejména v *Osobnostní a sociální výchově* může být zařazena ve všech třech okruzích, jak je RVP uvádí. V okruhu *Osobnostního rozvoje* lze pracovat s tématem smrtelnosti a pocitů s tím spojených. V kontextu *Sociálním rozvoje*, který vede k akcentování hodnoty blízkých vztahů a podpoře empatie, může být věnována pozornost i otázkám jak podpořit blízké v obtížných životních situacích (např. jako je truchlení, onemocnění, blížící se smrt). Těmto situacím se v reálném životě nevyhneme. Děti se v rodině setkávají s úmrtím praprarodičů, prarodičů, nelze si představovat, že se jich to netýká. Tím, že jde o průřezové téma, lze mu věnovat pozornost ve všech předmětech. Tedy v těchto souvislostech můžeme věnovat pozornost tématu smrti ve všech předmětech, kde vystoupí.

V oblasti *Morálního rozvoje* pak uvažujeme o přínosu výchovy o umírání, smrti a truchlení podobně jako u *Etické výchovy* (viz výše).

Jiný prostor a souvislosti nabízí průřezové téma *Mediální výchova*, která umožňuje relativizovat „medializaci“ a „inflaci“ smrti. Smrt se stala součástí zábavy, média nám nabízejí mnoho obrazů smrti, které však jsou často vzdálené smrti přirozené (Přidalová, 1998). V této souvislosti vyvstává potřeba postoj ke smrti kultivovat, protože respekt k životu je neoddělitelný od respektu ke smrti (Šubrtová, 2007). V tomto procesu může být působení školy zásadní.

Následující kapitola představí výzkumná zjištění, v jakých souvislostech se ve výuce s tématem smrti setkávají či jak mu věnují pozornost konkrétní učitelé.

2. ROZHOVORY MAPUJÍCÍ TÉMA SMRTI VE VÝUCE

V této kapitole představuji tematickou analýzu těch částí rozhovorů, v nichž učitelé mluví o tématu smrti v kontextu výuky. O situacích, kdy se mu mohou věnovat preventivně, nikoli v souvislosti s nutností reagovat na konkrétní událost.

Hledám zde odpověď na výzkumnou otázku: **Jak se objevuje téma smrti ve výuce a jak mu učitelé věnují pozornost?**

Sleduji, v jakých souvislostech se téma smrti objevuje – v jakých předmětech a v jakém kontextu. Dále mě zajímá přístup učitele, jakým způsobem se mu věnuje, zda je považuje za téma, které patří do výuky.

V úryvcích, kterými dokládám výzkumná zjištění, je často zmíněna i reakce žáků či to, jak učitelé své žáky vnímají. Podrobněji se těmto zmínkám věnuji až v díle zaměřeném na podmínky, které napomáhají otevírání tématu smrti ve škole.

Zde představuji **předměty a témata**, o kterých učitelé v souvislosti se smrtí hovořili. Všímám si **přístupu učitelů** k věnování se tématu smrti ve výuce. Uvádím **způsoby**, jež pro záměrnou práci s tímto tématem učitelé volí. Dále uvádím další **náročná témata**, o kterých se učitelé v souvislosti s tématem smrti zmínili. Na závěru uvádím vyjádření učitelů o **nevhodných způsobech otevírání** tohoto tématu.

2. 1. PŘEDMĚTY

Nejprve jsem vnímala široké **spektrum předmětů**, o kterých učitelé mluvili. Oni sami nejprve zmiňovali **konkrétní téma či situaci, v níž téma smrti vystoupilo** (například knihy, které s dětmi čtou). Při následném čtení rozhovorů jsem si uvědomila rozdíly v samotných způsobech otevírání tématu smrti ve výuce. Někteří učitelé záměrně toto téma otevírají, jiní si uvědomují, že se toto téma ve výuce občas objeví, ale více pozornosti mu nevěnují; někdy téma smrti přinášejí samotní žáci.

Učitelé nejčastěji zmiňovali témata týkající se smrti v kontextu předmětu **Český jazyk, Vlastivěda a Přírodověda**, případně **Prvouka**.

Etická a Osobnostně dramatická výchova, předměty, které nejsou realizovány na všech školách, jsou zmíněny jen jednou.

Mimo vymezené předměty bylo zmiňováno **téma rodiny**, o kterém zvláště na prvním stupni děti často spontánně mluví.

Český jazyk a literatura

Předmět Český jazyk, tedy zejména Literatura či Čtení, byl učiteli zmiňován nejvíce. Konkrétně v rozhovorech s Alicí (jako jediná učí na druhém stupni), s Georgem, Julíí, či nepřímo, jen jako četba, i Cecílií. Vzhledem k rozmanitosti způsobů, jak se téma smrti ve výuce tohoto předmětu objevuje, člením tuto kategorii podrobněji.

Ukázky v čítance

Učitelé zmiňovali, že je smrt někdy zachycena v nějakém úryvku v rámci čítanky. Téma se tedy objeví nezávisle na jejich rozhodnutí. Potom se **společné čtení** čítanky může (ale zřejmě nemusí) stát odrazovým můstkem pro další **diskutování** a sdílení úvah. Takto se o tom zmiňuje paní učitelka **Alice**:

„Někdy to tam bývá, třeba v ukázkách... Pak se o tom bavíme, že ... s téma dětma .. jako že si dokážou představit, nedokážou představit, co to prožívá... ale je to tak, že člověk když ví, že ve třídě je někdo, koho se to dotýká, tak se pořád snažím se tomu vyhýbat... tak jako úplně si nejsem jistá, jak na to reagovat.“

Z jejího vyprávění je zřejmé, že tuto diskuzi Alice **neotevívá vždy**, že zvažuje, jestli by to **nemohlo někomu ublížit**. Konkrétně uvažuje, zda některý z žáků není v situaci, kdy mu někdo zemřel či umírá. Ne vždy ale o osobním životě žáků víme dost a proto je zřejmé, že tento ohled (na momentální situaci) ztěžuje učitelům zaměření pozornosti skupiny k tématu smrti. V situaci, kdy paní učitelka ví, že je smrtí někdo zasažen, má tendenci se tomuto tématu vyhnout, protože cítí **nejistotu**. Současně ale předem podotýkám, že Alice někdy otevírá téma smrti také záměrně a někdy dětem, které se vyrovnávají se smrtí v širším příbuzenstvu, nabízí možnost volného psaní.

Paní učitelka **Julie** také zmiňuje čítanku. *„Určitě (na to narazíme) v čítance, máme od Frauze, je tam od Astrid Lindgrenové Bratři Lví srdce. Ale jsou tam i úrazy, smrt, hendikepy. A můžeme se o tom bavit, tyhle sociální témata v tom Frauzevi hodně jsou.“*

Pro vysvětlení – kniha *Bratři Lví srdce* začíná smrtí obou hlavních hrdinů, kteří se po smrti setkají v zemi Nangijala, kde prožívají další dobrodružství a následně znovu umírají. **Otevírá se tedy možnost s dětmi mluvit o smrti** a o tom, zda je něco po ní, jaké by to mohlo být... ale paní učitelka více nesdělila.

Knihy, úryvky z knih (mimo čítanku)

Kromě práce s úryvkem z čítanky někteří učitelé zmiňují i četbu **knih** pro děti a mládež, v nichž **smrt hraje zásadní roli**.

Učitelé mluvili o tom, že tyto knihy čtou s žáky ve výuce a následně o přečteném společně mluví. Učitelé zmiňovali díla, která patří do tradiční (dříve

povinné) literatury, která se na školách čte, ale i knihy, které přinášejí **záměrně dětem oni sami**, protože je považují za podnětné.

Nejvíce titulů zmiňovala paní učitelka **Alice**, zřejmě i proto, že učí český jazyk na druhém stupni a žáci čtou již náročnější literaturu. Alice zmiňuje, že společně čtou knihy *Deník Anny Frankové* a *Malý princ*, které patří do okruhu literatury pro druhý stupeň. Někdy zařazuje knihu *Kdo chytá v žitě*.

„A občas, když je vhodná třída, když jsou takový naladěný, tak jsme četli v osmičce Kdo chytá v žitě, tam je vlastně taky smrt toho mladšího bratra... No a v šestce, tam čteme pohádky a tam taky, přijde macecha, protože matka umřela, takže je to opravdu časté... akorát neumře ten kladný hrdina, ale třeba ten záporný.

Je zřejmé, že při volbě knihy, kterou se třídou čtou, Alice zvažuje své zkušenosti se třídou (vlivu třídy na otevírání témat spojených se smrtí je věnována pozornost v následující části *Podmínky pro výchovu týkající se smrti*). Následně si Alice uvědomuje, že i s nejmladšími třídami druhého stupně se při četbě k tématu smrti dostane, a to v pohádkách.

Paní učitelka **Cecílie** četla s žáky knihu *Bratři Lví srdce*. Tato volba se odvíjela od situace, kdy byl její žák při autonehodě vážně zraněn a jeho maminka zemřela. V té době (v roce 2001) jistě v čítance nebyla (1. vydání v ČR bylo v roce 1992). Cecílie ji vyhledala a chtěla prostřednictvím četby **věnovat tématu smrti pozornost**.

Dále Cecílie vyprávěla, jak v jiné třídě s dětmi četla kapitolku z knihy *Pan Sova* o vaření „slzičkového“ čaje. Smrt v této ukázce nefigurovala, ale vstoupila tam **nečekaně** až v následné diskusi mezi dětmi.

„Taky jednou jsem suplovala v první třídě, tam holčičce umřel táta, spadnul na něj strom v lese... a ta rodiny nebyla úplně pevná, že by se o sebe starali... to bylo takový těžší, ale ta holčička to tak brala, jako v klidu, jakoby to bylo normální... tenkrát jsme četli spolu Pana Sovu, jak si vařil slzičkový čaj.. a každý dítě říkalo, co mu je líto... to se pak tak nějak srovnaly, když slyšely „Je mi líto, že mi umřel táta“. Zatím co většina tak litovala, že nemá tablet, nebo tak nějak...“

Zde se jedná o situaci, které by se učitelé (např. Alice) chtěli vyhnout. Skrze jiné téma si dítě, kterému zemřel blízký člověk, **uvědomí svou ztrátu**. Současně vnímám, že Cecílie toho nijak nelituje, nepovažuje to za chybu. Spíše to vyznívá, že byla ráda, že si ostatní děti mohly uvědomit, že jejich lítosti jsou malicherné.

Pan učitel **Georg** mluvil v kontextu tématu smrti o knize *Myši patří do nebe* od Ivy Procházkové, v níž umírají oba zvířecí hrdinové, a autorka vykresluje jistou představu o

životě po smrti, která je podobná buddhistickému pojetí. Ani tato kniha nepatří mezi „povinnou literaturu“.

Práci se zmíněnými knihami je věnována pozornost v kapitole *Způsoby práce s tématem smrti*.

Samostatná četba

O samostatné, nepovinné četbě mluví pouze paní učitelka **Alice**. Má zkušenost, že si žáci na druhém stupni **vybírají poměrně pravidelně knihy, v nichž smrt hraje důležitou roli**. Jako první paní učitelka zmiňuje knihu *Volání netvora*.

„Máme tam v knihovně jednu knížku, která se jmenuje Volání netvora... to je zrovna výborná knížka o tomhle tom tématu, protože hlavní hrdina je kluk, kterému umírá jeho maminka na rakovinu... a on se s tím vyrovnává.“

U této knihy Alice vnímá, že příběh dospívajícím **zprostředkovává pravdivě některé poznatky o vyrovnávání se s blížící se smrtí blízkého člověka, o emocích, které tento proces doprovázejí**. *„Děti to třeba i čtou a já už kolikrát jsem si říkala, že by to bylo fajn, třeba do výuky nějak zařadit, tak jako pro všechny, že tam je to hezky ukázaný, že ... se s tím nedá nic dělat a jak se s tím člověk vyrovnává, že to je normální... záchvaty vzteku a pláče a tak.“*

Kromě preventivního přínosu Alice vnímá i **potenciál intervenční**, když lituje, že ji neznala v době, kdy její žákyni zemřela maminka (viz část Intervence – příběh Alenky).

„Třeba tahle ta knížka se mi hrozně líbí, ale dostala se mi do ruky až potom, co ta Alenka.. asi pět nebo šest let potom co se to stalo jsem ji četla.. Takže to si myslím, že třeba i taková knížka by mohla pomoci takovému člověku, že jako kdyby se na to ten člověk cítil, třeba to přečíst a prožít to s někým, že by to mohlo ulevit...“

Další knihy, které žáci Alice sami od sebe čtou, jsou *Hvězdy nám nepřály* a *Zůstaň se mnou*.

„Třeba Hvězdy nám nepřály. To je populární a děti to čtou hodně často... vyrovnávaj se s tím docela, mi to přijde, oni jsou zvyklí z těch filmů...“

V této knize čelí smrti oba hlavní hrdinové, dospívající pár, kdy oba bojují s rakovinou a v knize oba zemřou (ve filmové verzi je zachycena jen dřívější smrt chlapce).

Referát na přečtenou knihu

Paní učitelka Alice svým žákům umožňuje mít referáty o knihách, které přečetli. Takto se pak výše zmíněné knihy, v nichž je zachyceno vyrovnávání se se smrtí, dostávají do výuky a mohou oslovit spolužáky.

„Takže oni se s tím setkávají a zrovna na tuhle knížku (Volání netvora) dělají často referáty. Takže i ty ostatní slyší, že to čtou.“

Volba knížek je zcela na žácích, jsou to **oni, kdo téma umírání či truchlení přináší do výuky**. „No, aniž bych já s tím počítala, třeba ty referáty jsou čistě na nich... ale očividně je to nějak vezme. No tak ta puberta...“

Na základě tohoto sdělení si umím představit, že takový referát může někdy učitele **zaskočit**.

Alice vnímá, že toto téma **žáky samotné zajímá**, že je tyto knihy hlouběji oslovují. Také spojuje tento zájem s jejich věkem, s dospíváním.

Přírodověda

Učivo přírodovědy je zmíněno v rozhovoru s paní učitelkou **Danou**, v souvislosti s textem učebnice.

„... třeba tam čteme, že od mláďat odešla jejich matka pro potravu a mezi tím je nějaká šelma zabila. Mně přijde, že je to nijak zvlášť nezasáhlo, že to berou tak jako normálně. Že už je toho kolem nich v televizi a tak i v počítačových hrách tolik, že je to nijak nebere. To spíš bylo za nás, to bylo opravdu tabuizované a tak jsme na to byli citliví... dneska mi to přijde spíš naopak...“.

Diskuze se ale nerozpoutala, ona ani děti na takové sdělení navenek nereagují. **Zůstává jen u této zmínky**. Současně zde vnímám potenciální prostor pro takovou diskuzi.

Pan učitel **Filip** sděluje: „... taky v přírodovědě, kde se přirozeně otevře, jak se kdo dožívá. Já s tím nemám problém, takže oni se ptají, kolik se dožívá? Kolik se dožívá pejsek? A já jim odpovídám.“ I zde vystupuje výše zmiňovaný neemotivní přístup učitele a (možná právě proto) i dětí. Za povšimnutí stojí sdělení „Já s tím nemám problém... A já jim odpovídám.“ Vnímám v něm, že si pan učitel uvědomuje, že se jedná o téma smrti, téma, se kterým se mnohdy pojí úzkost a strach. Není pro něj těžké o tom hovořit, ale **pozornost dětí tímto směrem neobrací**.

Vlastivěda

Další předmět, který učitelé prvního stupně zmiňují v souvislosti s tématem smrti, je vlastivěda, kde se mluví o válkách, popravách, úmrtích.

Paní učitelka **Irena** zmiňuje fotografii v učebnici. „Jednou se to stalo, ale nevím v jaký příležitosti, bylo to něco – hřbitov, že hřbitov nemusí být vždycky jenom strašidelný místo a to jsou hřbitovy v Americe obrovská louka a kříže... a jedna holčina byla v Americe... nebo když se tam jde každý týden... ale tam to vypadá jako park, není to nic děsivého, smutného.“

Z této výpovědi vnímám, že paní učitelka zůstává na povrchu a příklad **dohledala až na základě rozhovoru**, položené otázky. Paní učitelka vnímá, že **hřbitov** nemusí být jen *strašidelné, smutné* místo. Otázkou je, zda o tom s dětmi mluvila, obracela tímto směrem jejich pozornost. Současně je možné v takové souvislosti přemýšlet o smrti, zda je vždy strašidelná a smutná.

Paní učitelka **Hana** příklad také těžko dohledávala: *„Já budu asi muset přemýšlet hodně, nevím... dneska třeba jsme mluvili o Egyptě, o balzamování, byl tam sarkofág... ale brali to čistě jako technicky, bez emoce...“*

Ačkoli se jednalo o čerstvý zážitek, Hana jej v paměti dohledávala, jako by **si sama ve výuce neuvědomila**, že se vlastně dotýkají tématu smrti. Podobně jako Dana v přírodovědě i Hana zmiňuje neemotivnost přístupu dětí k tématu. Je ale otázka, zda o učivu technicky nemluvila i ona.

Paní učitelka **Julie** také vnímá vlastivědu jako prostor, v němž se téma smrti objevuje. *„... je to ve vlastivědě, když umírají...“* Smrt a umírání je součástí **dějín**, ale paní učitelka zůstává pouze u tohoto konstatování.

Záměrnou pozornost tématu umírání a zabíjení ve válce věnovala paní učitelka **Dana**. *„Když pak máme dějepis a tak jako rychle procházíme dějiny... tak jsem v jedné páté třídě tak říkala, že příště budeme brát druhou světovou válku. A teď všichni jako Hurá!!! Bezva!!!“*

Paní učitelka měla pocit, že děti vnímají válku a zabíjení jako zábavu. Proto v další hodině žákům pustila kousek filmu z druhé světové války (více níže).

Osobnostně dramatická výchova

O předmětu Osobnostně dramatická výchova mluvil pan učitel Georg, který je ve výzkumném souboru jediný, kdo ji učí. *„Třeba když jsme měli výuku osobnostně dramatické výchovy, tak se občas stalo, že si děti zvolily scénku o pohřbu nebo smuteční události – no většinou pohřeb, že ... to mě překvapilo, v tu chvíli, že všechno ostatní bylo do legrace, tak v tuhle chvíli jsem věděl, že to je vážná situace, tak se dokázaly zklidnit a najednou zahrát na tu smutnou notu, že mám pocit, že i když ty děti o tom nemluví, tak ví, že to není žádná veselá věc. A vzápětí umí udělat jakoby stop a k té veselosti se jako vrátit.“*

Zde jsou to **samy děti**, kdo toto téma nastolí. To svým způsobem dokazuje, že se k tématu smrti v širokých souvislostech vztahují a cítí potřebu toto sdílet. Možná má právě „divadlo“ v sobě potenciál, jak se mu věnovat, ztvárňovat je s plnou vážností a současně zůstat stranou, protože **jde „jen o hru“**.

Pan učitel vyzdvihuje, že děti vnímají závažnost (rituálnost, posvátnost, důstojnost) pohřbů. Na rozdíl od jiných scének tomuto věnovaly plnou, nezpochybnitelnou vážnost.

Etická výchova

Předmět Etická výchova zmiňuje paní učitelka Blanka, která ji učí. Uvádí, že zde může téma smrti vystoupit samo, v různých kontextech. *„Třeba v té etické výchově by člověk měl řešit ta témata jednak, když přijdou – protože tím ta skupina zrovna žije—, Paní učitelko, on mi řek Ty p....!“ Tak to musíte zastavit všechno a vrátit se k tomu, proč se tohle nedělá, proč tohle nechcete a nesnesete... A zrovna tak má skupina třeba problém – to téma (smrti) je v té skupině... Pak si myslím, že je fajn se k němu vrátit pak znovu ve chvíli, kdy je skupina emočně neutrální... a tak si myslím, že je to i s tou smrtí, že jsou situace, kdy je to krizový, a vy na to musíte, i když nejste psycholog, nějak lidsky zareagovat. A pak jsou situace, který krizový nejsou a v takových situacích je to fajn se o tom bavit, protože se to nás všech týká.“*

Etickou výchovu vnímá jako prostor pro dvě roviny tématu – tedy jednak příležitost **věnovat se aktuální situaci**, která mnohdy vyžaduje zaujetí etického postoje, jednak i pro rovinu **preventivní**, kdy je třída klidná, vyrovnaná a unese i těžší téma.

Blanka ale spíše mluví o situacích, kdy téma smrti vnáší do výuky **ona sama**. Jako příležitost věnovat se preventivně tématu smrti volí Blanka téma svátku Památka zesnulých.

„Tak s dětmi, třeba na prvním stupni jsem to využila v období kolem Dušiček, jednak protože nemám ráda Halloween a dýně, a tak to vrátit k tomu svátku, a když se vrátíte k tomu původnímu významu toho svátku, tak se dotkněte tématu smrti a umírání... Takže téma je „Na koho vzpomínáme“ a to je většinou v dobrém, už je to nějaký čas... proto ty kytky a svíčky taky zapalujeme.“

Takový program realizovala v několika třídách. V části věnované způsobům práce s tématem smrti uvádím podrobněji její vyprávění, zachycující průběh jednotlivých hodin.

Téma rodiny

Zejména žáci na prvním stupni mají potřebu ve škole sdílet osobní zkušenosti a zážitky, zejména pokud tomuto jejich učitel vymezí ve výuce čas. Při těchto příležitostech děti mohou mluvit o svých příbuzných, kteří zemřeli či umírají. Mohou vyprávět, že byly na pohřbu a podobně.

Téma rodiny vstupuje do různých předmětů, a proto je uvádím samostatně, nikoli jako téma konkrétního předmětu.

Se spontánním vyprávěním dětí o tom, že jim někdo zemřel či vzpomínáním zemřelých se setkává pan učitel **Georg**. *„...takže oni na tom pondělním (komunitním kruhu) řeknou třeba já nevím, že o víkendu zemřela babička nebo nějaká teta, a že tam jako byli se podívat, ale dávaj to jako informaci že je to nezabarvený.“*

Současně vzpomínají své zemřelé v rámci výuky. *„Když se dělá rodina a pak nemoce, takže pak se dojde na stáří a babičky, dědečky a děti samy třeba otevřou, že jim*

babička zamřela. Takže většinou nemají problém o tom mluvit, často jim to přijde jako taková strašně vzdálená věc... Podle Georgových zkušeností děti, které takto sdělují smrt svých (vzdálenějších) příbuzných, působí, jako by je ztráta nezasáhla.

Paní učitelka **Julie** si vzpomněla, že o smrti s dětmi mluvila ve výuce v souvislosti s problematikou sirotků. Celkově věnuje velkou pozornost tématu emocí a vztahů. Když jsem se jí ptala na téma smrti, vyprávěla: „...oni začnou potom vyprávět, třeba ty emoce... třeba strach... a kdy jste něco takového zažili... to že by o někoho přišli, to si neumí představit. My jsme to hodně načali, když jsme se bavili o sirotcích z dětského domova.“

Když se objevilo téma sirotků, zaměřila Julie pozornost dětí na představu, že by jejich rodiče zemřeli, vnímala ale, že je to pro děti **nepředstavitelné**.

VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ:

Pro snadnější představu o **předmětech a tématech**, v nichž se učitelé s tématem smrti setkali, uvádím následující tabulku.

Kromě předmětu a tématu, v kterém o smrti mluvili, sleduje i záměrnost nastolení tématu – a zda je otevřel učitel (U) nebo žáci (Ž).

Tabulka č. 6 Přehled předmětů a témat, v nichž vystoupilo téma smrti

| PŘEDMĚT | UČITEL | KONKRÉTNÍ TÉMA | ZÁMĚRNÉ ZAŘAZENÍ |
|-----------------------------|----------------|--|------------------|
| ČESKÝ JAZYK A LITERATURA | <i>Alice</i> | Více knih | U + Ž |
| | <i>Cecílie</i> | <i>Bratři Lví srdce</i> | U |
| | <i>Georg</i> | <i>Myši patří do nebe</i> | U |
| | <i>Julie</i> | Ukázka v čítance | - |
| PŘÍRODOVĚDA (PRVOUKA) | <i>Dana</i> | Život zvířat | - |
| | <i>Filip</i> | Život zvířat | - |
| VLASTIVĚDA (PRVOUKA) | <i>Dana</i> | 2. světová válka | U |
| | <i>Hana</i> | Starověký Egypt | - |
| | <i>Irena</i> | Hřbitov v USA | - |
| | <i>Julie</i> | Úmrtí, války | - |
| DRAMATICKÁ VÝCHOVA | <i>Georg</i> | <i>Dopravní nehoda, Smuteční událost</i> | Ž |
| ETICKÁ VÝCHOVA | <i>Blanka</i> | Památka zesnulých | U |
| TÉMA RODINY | <i>Georg</i> | Výuka i vyprávění | Ž |
| | <i>Julie</i> | Sirotci | - |

- Téma smrti souvisí s učivem celé řady předmětů a přirozeně v nich vystupuje, například v učebnicích.
- Je na učiteli, nakolik na ně pak zaměří pozornost svou i žáků, nebo je přejde, aniž by si možná i sám uvědomil, že se tématu smrti dotýká.
- Někteří učitelé téma smrti nastolují záměrně.
- Zajímavé a podnětné mi přijde téma pohřbívání, hřbitovů, které bylo zmíněno v souvislosti s Vlastivědou či Prvoukou, které obě paní učitelky přešly.
- Témata týkající se smrti vystupují v souvislosti s **tématem rodiny**. Může se takto objevit **ve výuce**, ale i díky **vyprávění** žáků o situaci a událostech v jejich rodinách.
- Někdy se učitel zaměřuje na poskytnutí **informací** (např. Filip, Hana), jindy učitelé cílí na **postoje dětí ke smrti**.
- Někteří učitelé vnímají potřebu **postoj ke smrti kultivovat** - vyvažovat tendenci k mediálnímu zobrazování smrti a zabíjení v kontextu zábavy (Alice, Dana). K tomu účelu volí četbu či film, které žákům zprostředkují prožitek člověka v takové situaci.
- Někteří učitelé prostřednictvím četby nabízí dětem možnost **vyrovnání se se smrtí, smrtelností** (Alice, Cecílie, Georg). Četba může dětem nabídnout představy o posmrtném životě (*Bratři Lví srdce, Myši patří do nebe*), nebo jim **přiblížit prožívání člověka, který se vyrovnává se smrtí blízkého člověka** (*Volání netvora, Zůstaň se mnou*), nebo sám čelí blížící se smrti (*Hvězdy nám nepřály*).
- Četbě v této souvislosti připisují význam **preventivní** (Alice, Cecílie, Georg) i **intervenční** (Alice, Cecílie).
- Téma smrti a vzpomínání na zemřelé lze otevřít v souvislosti se svátkem Památka zesnulých.
- **Hraní rolí** vytváří prostor, kdy se mohou tématu smrti věnovat s vážností.
- V některých situacích **téma smrti nastolí žáci** (referát, scénky, vyprávění o rodině).
- Učitelé před zařazením tématu smrti někdy uvažují o **třídě** jako sociální skupině, jejím naladění a zájmech (Alice).

2. 2. PŘÍSTUP UČITEL K TÉMATU SMRTI VE VÝUCE

Při rozhovoru s učiteli, kde jsem se ptala na to, *zda a jak jim téma smrti vystupuje v rámci výuky*, vyšlo najevo, že **jen někteří skutečně s tímto tématem vědomě (záměrně) pracují**. Tedy pokud se téma objeví, zůstanou s dětmi u něj a věnují mu pozornost, či je dokonce otevřou záměrně sami.

Záměrná pozornost učitele věnovaná smrti

Jako příklad uvádím výše citovaný popis od paní učitelky **Dany** o 2. světové válce. „*Tak jsem v jedné páté třídě tak říkala, že příště budeme brát druhou světovou válku. A teď všichni jako Hurá!!! Bezva!!!*“

Paní učitelka měla pocit, že děti vnímají válku a smrt jako zábavu. Cítila potřebu na toto zareagovat, více se tomuto postoji věnovat, aby si děti uvědomily závažnost daných témat. V příští hodině pustila kousek z filmu *Zachraňte vojína Ryana*. Chtěla tím žákům zprostředkovat, že se nás blízkost, hrozba smrti hluboce dotýká, že v nás probouzí strach a jiné emoce. Tímto chtěla trochu narušit obraz smrti, který dětem a dospívajícím předkládají PC hry a některé filmy. Setřít citový odstup, který takto v lidech vzniká.

„A to jsem tedy hledala, jak jim ukázat ten strach, a pouštěli jsme si ukázkou z filmu, jak se ti kluci vlastně před bitvou bojí, jak jim je zle... a když padl první výstřel, tak jsem to vypnula... aby si to spojili.

Když jsem jich potom ptala, jestli si umí představit, že by šli bojovat a položit život, tak všichni měli hlavu sklopenou, vrtěli, že ne.“

Alice, Cecílie a Georg **záměrně** s dětmi **četli knihy**, kde je smrt ztvárněna. Blanka s dětmi **mluví o smrti** v souvislosti se svátkem **Památka zesnulých**. Ukázky zde neuvádím, neboť je jim věnována pozornost v předchozí i následující kapitole.

V souvislosti s tím, jak jakou pozornost věnují učitelé tématům spojeným se smrtí a umírání, paní učitelky Alice a Julie použily slovesa naznačující, jak chtějí, **aby žáky toto téma oslovilo, zasáhlo jejich prožívání**.

Paní učitelka **Alice** žáky povzbuzuje, aby se do četby nořili - prožívali ji i o ní hlouběji uvažovali. „*Já je vždycky vedu k tomu uvažovat, co ten člověk cítí, co by mu pomohlo... snažím se tomu nevyhýbat. No, tak umřel, tak co bude dál... Prostě, že i v těchto tématech se tak jako pohňahňat... aby si to prošli a prožili... nevím, že to je prostě součást života...*“ Jak říká, vede pozornost žáků k rozvoji empatie a porozumění. Vychází z toho, že smrt a umírání k životu patří. Ono „**pohňahňat**“ naznačuje, že chce, aby si žáci neudržovali odstup, naopak, aby v něm chvíli setrvali, dotýkali se jej, nechali se jím „umazat“ – tedy dovolit, aby je pozměnilo.

Paní učitelka **Julie** také vede děti k prožívání a přemýšlení o různých náročných situacích. Pozornost dětí směřuje i k uvažování o strategiích, jak dané situace řešit. „*Chce štournout*“. Ono „**štournout**“ vnímám jako určité sondování, představuji si, že paní učitelka žákům předestře nějakou situaci (např. aby si představili sebe v roli sirotků), ale netrvá na tom, aby v těchto úvahách setrvali delší dobu (na rozdíl od

„pohňahňání“). Tuto jistou „menší náročnost“ si spojuji i s tím, že Julie učí na prvním a Alice na druhém stupni.

Letmé zmínění témat spojených se smrtí

Někteří učitelé jen těžko dohledávali, kde a jestli vůbec se se smrtí ve výuce setkávají.

Například paní učitelka **Irena** na mou otázku nejprve reagovala: „*No, to vůbec nevím, nevzpomínám...*“ Nebo paní učitelka **Hana**: „*já budu asi muset přemýšlet hodně, nevím... dneska třeba jsme mluvili o Egyptě, o balzamování, byl tam sarkofág... ale brali to čistě jako technicky, bez emoce...*“

Příkladem letmého zmínění je sdělení pana učitele **Filipa**: „*...v přírodovědě, kde se přirozeně otevře, jak se kdo dožívá. Já s tím nemám problém, takže oni se ptají, kolik se dožívá? Kolik se dožívá pejsek? A já jim odpovídám..*“

Podobně rozumím i zmínce paní učitelky **Dany**: „*... třeba tam čteme, že od mláďat odešla jejich matka pro potravu a mezi tím je nějaká šelma zabila. Mně přijde, že je to nijak zvlášť nezasáhlo, že to berou tak jako normálně.*“

Paní učitelka **Irena** si pak vzpomněla na fotografii hřbitovu v USA. Ale Nebo paní učitelka **Hana** „*já budu asi muset přemýšlet hodně, nevím... dneska třeba jsme mluvili o Egyptě, o balzamování, byl tam sarkofág... ale brali to čistě jako technicky, bez emoce...*“

Vnímám, že učitelé v těchto situacích **smrt jako existenciální téma neotevírají**. Pan učitel Filip mohl s dětmi mluvit např. o zkušenostech dětí se smrtí jejich mazlíčků. Paní učitelka Hana patrně s dětmi nemluvila o tom, že balzamování mělo pro starověké Egyptany význam v souvislosti s jejich vírou v posmrtný život. Oba **jen sdělují informace**, které se smrtí souvisejí, aniž by ke smrti obraceli vědomou pozornost svou a tím i dětí.

Současně si uvědomuji, že učitelé následně zmiňují, jak **děti toto přijímají věcně** (neemotivně). Z výpovědí je ale patrné, že učitelé sami o tom takto mluvili (věcně, neemotivně). Z tónu učitelů pak bylo možné vnímat, že je to částečně udivuje a současně cítili úlevu, že téma děti neprožívaly. Místy jsem měla pocit, jako by si teprve v rozhovoru uvědomili, o čem že to vlastně s žáky mluvili.

Názory učitelů na otevírání tématu smrti

Jedna ze zásadních otázek, které jsem si před výzkumem kladla, byla, co si učitelé myslí o otevírání témat spojených se smrtí, umíráním a truchlením ve škole. Jaký k tomu mají postoj?

Tato kapitolka shrnuje jak spontánní formulace na toto téma, tak odpovědi na mou přímou otázku. V některých případech (Georg a Dana) jejich prohlášení propojují s dříve sdělenými postupy ve výuce.

Výpovědi učitelů jsem seřadila podle toho, jak vnímám, že považují otevírání témat spojených se smrtí za vhodné.

Paní učitelka **Blanka** důležitost tématu smrti vyzdvihuje. Akcentuje rovinu prevence, vybízí k záměrnému zprostředkování tématu smrti, smrtelnosti, protože sama **je považuje za výjimečné, zásadní pro všechny**. „(Učitel) může dětem zprostředkovat setkání s tím tématem, protože chtěl. Protože to je pro děti důležitý a Filozofie pro děti se těm tématům nevyhýbá... to je stěžejní téma lidského života.“

Překvapila mě jistá **samozřejmost**, se kterou se tomuto tématu ve výuce věnuje paní učitelka **Alice**, s níž jsem mluvila jako s první. Sama svůj postoj v reakci na můj údiv a obdiv uvedla: „*Já se přiznám, že jsem to nikdy nevnímala jako téma, o kterém by se mělo mluvit (jako o něčem výjimečném), že mě to přišlo samozřejmý, že s dětmi se bavím o všem.*“ Alice mluví sama za sebe, nevnímám zde pochyby, zda toto téma do školy patří, zda je učitel na ně připraven, zda unese případné reakce svých žáků. Jako by nevnímala – či odmítala – jeho tabuizaci či kontroverznost. Cítím potřebu zde připomenout, že jediná Alice učí na druhém stupni a že před zařazením četby knihy, kde významně figuruje smrt, zvažuje, zda ve třídě není někdo, kdo se s tímto tématem v osobním životě potýká.

Paní učitelka **Julie** hodně vyprávěla o tom, jak pracuje s tématem emocí, soustředí se na vztahy mezi nimi i na posilování jejich citlivosti k sobě samým i k druhým. V tomto kontextu se **vztahuje k tématu smrti a truchlení, ale nijak je nevzdvihuje**. „*A podle mě tahle témata .. (sem) patří, že chci šťournout, aby ty děti přemýšlely, co u toho cítí, jo, co, jak to můžou zvládnout, zbavit, jak je může ovlivnit.. co s ním dělat... tak jako psychologicky a aby věděly, že je to normální.*“

Pan učitel **Georg** nevnímá téma smrti jako nějak **zásadně výjimečné**, i když mu podobně jako Alice s dětmi věnuje v rámci četby pozornost. Současně zmiňuje, že **se mu věnuje, pokud samo vyvstane**. „*Já se opravdu snažím těm dětem cokoli, opravdu na cokoli narazíme, tak si o tom povídáme. Když nikdo nic nemá, tak bych tam nic nepodsouval, to ne, ale jakmile někdo přijde a chce něco, tak určitě neřict „To ne, tohle brát nebudem...“*

Přesto je to právě Georg, který s dětmi již v první třídě čte knihu *Myši patří do nebe*. Tomuto rozporu rozumím tak, že téma smrti tedy zřejmě takto skrze četbu **nabídne**,

ale nechává na dětech, kolik pozornosti budou tématu smrti a otázkám, co je po ní věnovat.

Podobně se k otázce vhodnosti tématu pro školní prostředí vyslovuje **Filip**, který ji **vztahuje výslovně k úloze učitele**. I když vnímá, že to k jeho úloze patří, záleží podle něj na tom, zda se téma smrti objeví „samo“ – **záměrně je neotevírá**. *„To patří do školy, protože to je život. Role pedagoga je provázet životem, ... a k životu patří ta smrt, takže - pokud se na to natrefí, tak by to měl použít.“* *„Ale u nás se tomu takhle cíleně nevěnujeme.“*

Paní učitelky **Dany** jsem se zeptala na její názor přímo a odpověděla mi rozhodně: *„No, když v té třídě někomu někdo umře, tak určitě... aby se vyšlo takovému tomu šuškáni za zády a tak. Tak určitě otevřeně o tom mluvit.. To je důležitý. I jinak, je to téma jako jiný... nevyhýbat se. To určitě.“* Dana se vyslovuje k oběma rovinám problematiky, při čemž vyzdvihuje nutnost té intervenční. Podobně jako Alice i ona se vyjadřuje, **jako by téma smrti nebylo ničím výjimečným či děsivým**. Cítím potřebu připomenout, že Dana žákům pustila film zachycující pocity vojáků před bitvou.

Paní učitelka **Cecílie** se k otázce stavěla zejména v kontextu intervence. Školu vnímala jako prostředí, kde **jsou děti pohromadě a kde mají potřebu o úmrtí mluvit. Neklade úkol s dětmi o smrti mluvit nutně na učitele**. Navrhuje, že by o tomto s dětmi mluvit někdo jiný, ale na učiteli přesto zůstává, aby toto téma jako důležité vnímal a případně k němu **někoho přizval**. *„Hmm, s tou smrtí - myslím, že by učitel měl být schopen o tom s dětmi mluvit. A pokud není, potom oslovit někoho, kdo by do školy přišel, třeba nějaký duchovní, nebo tak.“* Když zemřela maminka jejího žáka, Cecílie s žáky četla knihu *Bratři Lví srdce*.

Paní učitelka **Hana** nejprve řekla, že téma smrti do školy **patří**, spojila si to však s rovinou **intervence**, s reakcemi na smrt žáka na jejich škole. *„Já si myslím, že jo, hlavně že se o tom musí komunikovat, nejhorší mi přišlo to ticho.“* Po chvíli ale v souvislosti se vzpomínkou na konkrétní situaci ve výuce sdělila, **že by přímo o smrti s dětmi ve své třídě (druhý ročník) nemluvila**. Má zkušenost, že některé děti takové téma neunášejí a reagují velmi emotivně a odmítavě. *„(Mluvili o nemocech) ... ale nemluvili jsme o smrti a asi bych se tomu vyhla, protože nevím, ony jsou teď malé a třeba jako pláčou... Třeba jedna holčička plakala, že už to dál nemůže poslouchat a to ani nebylo, že by někdo zemřel... Že ty jejich duše jsou hodně takový citlivý.“*

Pan učitel **Erik** se k tématu smrti v rámci výuky nevyjádřil. Ve svém vyprávění věnovaném situacím, kdy děti prováděl setkáním se smrtí blízkých, však zdůrazňuje

vyhnutí se vyslovení slova „smrt“. Vnímá zátěž, kterou tyto situace na děti kladou, poskytuje jim emoční podporu – povzbuzení a snaží se, aby život ve škole pro tyto děti zůstal nezměněn. Podobně jako Erik, ani paní učitelka **Irena** se k tomuto tématu nevyjádřila; těžiště rozhovoru s ní bylo v rovině intervenční.

VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ:

- Někteří učitelé věnovali tématům spojeným se smrtí, která se vynořila při výuce, **záměrnou pozornost**, jiní jim věnovali pouze **věcnou zmínku**.
- Pokud učitel věnuje tématu jen **věcnou zmínku**, popisuje reakce žáků jako neemotivní, věcné, případně jako technický zájem. Není zřejmé, zda je učitelův přístup následkem nebo příčinou této dětské reakce.
- Pokud je téma otevřeno **záměrně**, děti reagují výrazněji.
 - Jsou zasažené (Dana – ukázka z filmu),
 - jsou plné otázek (Georg – diskuze nad knihou *Myši patří do nebe*),
 - „*občas i slzička ukápně*“; „*to jsou potom diskuze bouřlivý*“ (Alice),
 - jsou zaražené, pokud si mají představit sebe v takové situaci (Dana – film, Julie – téma sirotků),
 - je to příjemný dialog (Blanka),

Názory učitelů na preventivní otevírání tématu smrti ve škole jsem seřadila jako škálu. Využila jsem parafráze z rozhovorů, které pro mne vystihovali míru přesvědčení, že by mu měla být věnována pozornost.

Otevření témat, týkajících se smrti, je –

- **zásadní** (Blanka);
- **samozřejmé**, opakovaně mu s žáky věnuje pozornost, aby přemýšleli, prožívali, „pohňahňali se“ (Alice);
- možné **nabídnout**, nechat na dětech, jak se mu budou věnovat (Georg);
- **vhodné, pokud se objeví**
 - je dobré je prožít, „*štournout*“ (Julie);
 - budeme mu věnovat pozornost, diskutovat... (Georg);
 - „mělo by být použito“ (Filip);
 - „neměli bychom se mu vyhnout“ (Dana);
- je nezbytně **nutné**, když jsou žáci zasaženi konkrétním **úmrťím** (Cecílie);
- je pro děti teď (ve 2. třídě) náročné, **vyhnula** by se mu (Hana).

2. 3. ZPŮSOBY PRÁCE S TÉMATEM SMRTI

Učitelé, kteří věnovali tématu smrti se žáky záměrnou pozornost, často popisovali konkrétní techniky, metody či cesty, které k tomu využívali. **Sdílení jejich zkušeností vnímám jako velkou inspiraci pro ostatní i jako doklad, jak s tímto tématem lze pracovat.**

Většina učitelů, kteří věnují záměrnou pozornost tématu smrti, prošla nějakým **kurzem, který jim poskytl pro toto téma didaktickou oporu.** Alice, Cecílie a Georg prošli kurzy *Kritického myšlení* a Blanka v rámci studia absolvovala kurzy *Filozofie pro děti*. Větší prostor tomuto faktu je věnován páté části práce, v souvislosti s připraveností učitelů.

Nejprve je pozornost věnována četbě.

Četba a její přínos v kontextu tématu smrti

Někteří učitelé (Alice, Cecílie, Georg) spontánně sdělovali, jaký přínos u četby knih, které se tématu smrti dotýkají, a povídání si nad nimi může mít.

Otevření témat spojených s umíráním, smrtí a truchlením

To je zásadní motiv pro zařazení četby beletrie, v níž je smrti věnována pozornost. Učitelé vnímají **preventivní** potenciál takové četby, která může dítěti pomoci **připravit se na setkání se smrtí** v osobním životě.

Současně uvažují nad potencionálem **intervenčním**, kdy může taková četba dítěti pomoci, když se smrtí blízkého člověka potýká (viz výše).

Ztvárnění smrti v literatuře jako protiváha smrti v kontextu zábavy

Alice vnímá potenciální přínos literatury k vyvážení smrti, s níž se žáci setkávají při sledování filmů či hraní PC her. V médiích je totiž často smrt zobrazena odosobně, bez emocí. Knihy nabízejí více možností **přiblížit vnitřní svět lidí smrtí zasažených**, více nás vtahuje do prožívání a úvah, které se smrtí souvisejí.

„Že ta literatura je na to dobrá... o smrti, nebo těchto situacích, že oni si na to můžou vzpomenout, že v těch ukázkách se s tím vyrovnávají ty hrdinové, v těch knížkách, který čtou... to je tak nějak.. nejsou to jejich zážitky ... ale tak nějak... oni se s tou smrtí setkávají pořád, protože koukají na ty filmy, seriály, kde ta smrt je taková jako na běžícím pásu ... umře člověk a nic se neděje... nebo v těch počítačových hrách ... všude... přijde mi že takhle se setkají s něčím takovým jakoby lidským.“

Zde vnímám určitou podobnost s ukázkou z filmu **Zachraňte vojína Ryana**, kterou žákům pustila paní učitelka **Dana**.

Podobně Alice četbě připisuje význam pro hlubší porozumění historickým událostem, které vyznívají velmi abstraktně a odtažitě (více v podkapitole *Holocaust*).

Nabídka představy posmrtné existence

Paní učitelka **Cecilie** vysvětluje svou motivaci, proč zraněnému a truchlícímu žáku vybrala právě knížku *Bratři Lví srdce*: „*Já tenkrát hledala nějakou tu knížku – pro něj, nechtěla jsem ho jako rozptýlit, spíš mu nějak nabídnout nějaký přesah, jak tu smrt uchopit.*“ Proto také knihu četla s celou třídou a povídali si o přečteném. Příběh nabízí možnost, že smrtí vše nekončí.

Pan učitel **Georg** vnímá přínos knihy *Myši patří do nebe* podobně. „*No a jak jste se ptala, nad čítankou... krásná kniha je od Ivy Procházkové Myši patří do nebe. Tak to je text, který třeba ve 3. třídě začneme číst společně, tak k tomu narazíme, že se potom bavíme, jestli je ten posmrtný život, jestli se jako můžeme převtělit a tak... takže děti jsou spíš plný takovýchle otázek, ale nemám zatím pocit, jestli by děti na prvním stupni dělala ta konečnost toho života... to pocit nemám, že by je to nějak frustrovalo, nebo to.*“

V příběhu je spolu se smrtí ztvárněno i několik prvků představ o posmrtném životě. Pan učitel s dětmi mluví o možnosti existence reinkarnace. **Nechává na nich, zda je pro ně tato představa přijatelná, nebo ne.** Vnímá, že v knize je téma smrti a posmrtného života zasazeno do kontextu **nevyvolávajícího úzkost.** To dle něj otevírá prostor pro přemýšlení, tázání a děti jej potřebují, mají otázky. Mám pocit, že Georg vnímá, že konečnost je pro děti přijatelná (či nepředstavitelná?).

Současně právě nabídku možnosti, že se převtělujeme, Georg vnímá jako přínosnou. „*A já, když někdo řekne, když si někde přečte, že se někdo převtělil v někoho, tak si myslím, že jim to i pomůže nějak se vyrovnat se svou vlastní smrtelností. Že to není tak jako jasně daný...*“

Georg vnímá, že idea reinkarnace může pomoci **přijmout vlastní smrtelnost.** V tomto úryvku vnímám citlivost učitele k dětskému vývoji porozumění smrti a porozumění, že v určitém věku je definitivnost smrti pro děti neunesitelná. V tomto se opírá o svou zkušenost se ztrátou (viz níže).

S touto knihou Georg pracoval i s žáky první třídy, kdy jim z knihy nejprve předčítal, po té některé části kopíroval a dával dětem číst na doma. Celou knihu četly děti později. Georg vnímá, že ačkoli je zde téma smrti tématem hlavním, pro děti je přitažlivější a bližší téma velkého přátelství mezi hrdiny příběhu.

Porozumění metaforám vyjadřujícím smrt

Paní učitelka **Alice** hovoří o neporozumění metaforám v čteném textu. „*Je pravda, že někdy, když to v té ukázce není jasně daný, že umřel, je to třeba metaforicky, tak oni to často nepochopí. Je to i v devítce, že si musíme říct, co se vlastně stalo – „Umřel.“ - Tak znova ... Znova to čteme a znova se díváme, že pokud jim to nikdo neřekne přímo: „Umřel.“. Tak oni tu*

metaforu moc nechápou... Třeba i tím, že se o tom moc nemluví... třeba tam je: „A najednou už viděl nad sebou jenom modré nebe“ tak to jim nedojde, že to je ta smrt - takhle. Takže těm bystřejším to třeba dojde, ti to řeknou, a oni koukají a řeknou, ale to není, že umřel... a oni se pak hádají – „Tady to máš...“ takže o tom taky... asi jim pak když čtou někdy unikne i pointa knížky.. teď si nevzpomenu, z čeho to konkrétně... (delší odmlka).“

Jako možné vysvětlení neporozumění metaforickému sdělení Alice uvádí skutečnost, že se o smrti moc nemluví. Současně vnímá, že svou roli hraje určitá bystrost čtenářů. Paní učitelka nechává na žácích, aby se mezi sebou domluvili, co vlastně chce autor sdělit. Taková diskuze je pro porozumění knize někdy zásadní.

Rozhovory o smrti

Přirozený způsob, jak věnovat pozornost určitému tématu, je povídat si o něm, diskutovat, vést rozhovor. Ať se tedy téma smrti, umírání či truchlení objeví v jakýchkoli souvislostech, je možné o něm společně nahlas přemýšlet, klást si otázky, sdílet pocity.

Rozhovory na základě společné četby

Všichni učitelé, kteří s žáky četli beletrii vztaženou ke smrti, zmiňovali, že si o četbě povídali. Nabízeli tak žákům možnost pro vyjádření závěrů svého přemýšlení, hloubání, porozumění textu; nabízeli příležitost, porovnat svoje interpretace, pocity, dojem a porozumění s ostatními. Mnoho ukázek dokládajících, jak učitelé se žáky o četbě mluví je uvedeno již výše. Zde uvádím více popsané a propracované techniky, které učitelé používají.

Kombinace podvojného deníku a diskuze

Ještě než začnou žáci diskutovat, je dobré umožnit jim, aby si své postřehy a dojmy nejprve utřídili, zformulovali. Paní učitelka **Alice** věnuje této přípravě pozornost, učí žáky, aby si své myšlenky a pocity zapisovali v průběhu četby.

„Teď mě napadá, že v 7. třídě čteme Malého prince, tak tam na konci vedeme debatu, jestli umře nebo neumře, co se s ním stane, tak tam je hezky vidět, že prostě pro některé děti neumře, prostě přeletí, (pro) některý, takový ty racionálnější prostě umře, někdo si to prožije, někomu i ukápne slzička u tý poslední kapitoly... Oni si u toho píšou podvojný deník, tam si píšou úryvky, a co je k tomu napadalo a pak o tom diskutujeme. Jak to jako vnímali, co viděli a tam probíhají diskuse bouřlivý, jak to vlastně bylo... tam je to hezky vidět.. někdo má tu fantazii, pro někoho je to nepřipustný, aby umřel... že fakt uletěl, že třeba ten had ho uštknul a že pak odletěl.“

Alice vede žáky k všímavosti, promýšlení, hloubání, k interpretaci, konkrétní představě literárního sdělení a následné diskuzi, rozhovoru, sdílení myšlenek. Tím, že si žáci nejprve píšou a mají na to klid, Alice **vytváří prostor pro hlubší prožití** – někteří žáci jsou

dojaty, pláčou. Paní učitelka se nad tím nepozastavuje, ani to nehodnotí. Vnímám to tedy, že ji taková situace připadá přirozená, že nemá z takové situace strach.

Teprve následně žáci své představy a porozumění konfrontují, zjišťují, že **mohou být i jiné interpretace a že si mohou vybrat.**

Domýšlení příběhu

Domýšlení příběhu zmiňuje pan učitel **Georg**, který takto pracoval mimo jiné i s výše zmíněnou knihou. V určité fázi **přeruší četbu a ptá se dětí, jak by mohl příběh pokračovat, skončit.** „...*tak jsem jim z toho předčítal já, vždycky nějakou část a pak jsme spolu vymýšleli, jak by to mohlo být dál, pokračování toho a dostali jsme se k tomu, jestli je možný se nějak převtělit- není možný se převtělit...*“

Domýšlení příběhu dětem nabízí svobodu, kdy pomocí vlastní představivosti mohou příběh dále rozvíjet, či proměnit, kdy mají moc třeba i zvrátit děj a takto **symbolicky zpracovávat i události, které jsou pro ně náročné.**

Diskuzní pavučiny

Někdy formou diskuzních pavučin pak pan učitel **Georg** konfrontuje jednotlivé nápady, které vzešly z domýšlení příběhu.

„ ... někdy se na to narazí i v nějakých pohádkách a takový situace, kdy tam někdo zemřel, tak se dá použít tohle nebo jiná literatura, nějak se u toho zastavit ... možná je potom lepší s dětma, jak by to domýšlely ten příběh, že jako jestli pokračuje.. Jak se dělají nějaký diskuzní pavučiny ano – ne, tak jako - kdo si myslí... na to narazíme často, třeba jestli je Yetty, a pak jsou ty dva tábory, někdo jestli ho viděl a kdo ho neviděl... tuhle jsme zrovna narazili na to, kolik takovýchle věcí je, kde se můžeme takhle dohadovat...o tom, jestli to tak je nebo není, že asi nikdy tu zprávu nedostaneme. Tak jsme se dostali třeba k čertům... jako já sem ho neviděl, ale to neznamená, že není .. jo? Takže takhle si na to oni utváří ten náhled sami.“

Diskuzní pavučiny jsou tedy technikou, která více zachytí, znázorní jednotlivé varianty, dává je do vztahů. **Děti mohou nad nimi společně uvažovat a je nakonec na každém z nich, ke které se přikloní.** Tento způsob diskuze jim umožňuje mluvit o záležitostech, které nemají jednoznačnou, vědecky doloženou odpověď. Pan učitel děti nevede k nějakému světonázoru, nebo jednoznačnému řešení (ani u otázek spojených s posmrtným životem ani u jiných).

Filozofická diskuze

Diskuze s prvky Filozofie pro děti (P4C) ve svých hodinách vede paní učitelka **Blanka**. **Filozofie pro děti** je pedagogický přístup, který učí děti vedení dialogu, naslouchání a angažovanosti. Kromě metodiky vedení hodin a pravidel vedení diskuzí vytváří si autoři pracující dle tohoto přístupu vlastní vydavatelskou řadu příběhů, které poskytují podněty pro další tázání a diskutování. Pro Blanku je tato metoda oporou pro otevírání

náročných témat, tedy i **sdílení úvah o smrti a smrtelnosti**. V rozhovoru popisovala průběh několika hodin etické výchovy na téma Dušičky.

„To jsem s dětma dělala dvakrát a tady ve školní družině to většinou končí vyráběním nějakého světýlka, ale začíná to diskuzí s prvky Filozofie pro děti, Tradice svátku všech svatých... Dětem jsem dala na stůl rozstříhanou otázku: „Vzpomíná vaše rodina na někoho, kdo už nežije?“ A oni si potom, když byla malá skupina, o tom chvíli povídali... povídali si o tom člověku, jestli ho znali nebo neznali a byl to opravdu příjemný dialog.... Musí být předtím vylítný a tak... to bylo v družině.“

Otázka směřovala k zemřelým příbuzným dětí, tématem bylo i **jak moc děti daného zemřelého znaly a podobně**. Blanka to vnímala jako „příjemný dialog“, tomu rozumím tak, že děti nebyly ani výrazně emočně rozrušené, ale ani nezaujaly neosobní odstup, který jindy zmiňují učitelé.

„A potom jsem dělala dušičkové téma se čtvrtáky a pátáky a to bylo spojený s příběhem Filozofie pro děti: „Jak se pozná, že vzpomínáte?“ To někdo říká, že tam dává svíčku a pak zas někdo, že to dělá v hlavě a pak někdo zas, že to není důležitý, tu svíčku, že je důležitý to v hlavě, to co cítím... tak se to rozběhne... většina dětí si myslí, že o tom ten člověk nějak ví ... to asi bylo u těch pátáků. Já jsem se ptala, „Jak to ví?“ A oni, že o tom ví, proto, že on je jako duch. A tak to kolovalo a všichni se na tom nějak shodli – a já se potom zeptala, jestli dělají nějaký rozdíl mezi tím, co je duch a co je duše? A oni se shodli, že to je rozdíl, protože duše, to je jako to dobrý z toho člověka, a to je jako někde nahoře. Ale duchové, ty jsou jako spíš tady a ty jako lidem spíš škoděj. A oni vlastně tím vlastně... nemusí na to úplně věřit.... Ale vlastně tím jak to vyjádřili, vymezili ten rozdíl, mezi slavením dušiček a slavením Haloweenu... na to už jsem úplně nepoukázala, to by bylo moc. Ale dá se na tom zase někdy stavět...“

Děti se ve společné diskuzi shodly na představě pokračování existence, duše a ducha, kteří zůstávají i po smrti těla. Přičemž duše ve shodě s křesťanským učením odchází vzhůru – „do nebes“, zatímco duch na zemi zůstává mezi lidmi. Podobně jako v diskuzích u Georga je **průběh i výsledek diskuze v rukou žáků**, ani Blanka dětem nenabízí, ani nepodsouvá žádné řešení.

V jiné třídě pracovali **s příběhem z textů Filozofie pro děti (P4C)** a v rámci toho děti formulovaly své postoje ke smrtelnosti.

„A čtvrtáci, tam na druhé straně té rozstříhané věty byl příběh a pracovalo se s tím příběhem podle P4C... A tady jsem se ptala, „jestli by bylo dobré, kdyby lidi žili věčně?“ To navazuje na příběh kluka, kterému umřel dědeček. A ještě než umřel, tak spolu šli někam na pláž a dědeček mu vyprávěl, že měl přítele, který už umřel, ale pak dědeček někdy viděl jeho vysochanou podobu do skály... a říkal, že je to, jakoby ten jeho přítel žil věčně. A tak jsem se ptala, „jestli by chtěli, aby ti, které mají rádi, žili věčně?“

A nejdřív to bylo: „Jasně, to bysme chtěli!“ „Proč?“ „No, oni by nám dál pomáhali a tak...“

A pak jeden kluk říkal: „Musíme se naučit žít bez nich“... Asi to tak nezačal... „Oni by se trápili, kdyby nemohli umřít... nebo „Nuda“... nebo „Pořád všechno dokola.“ Takže nakonec našli mnohem víc důvodů, proč to není dobrý, vlastně naopak, než mysleli.“

V diskuzi došlo k **proměně pohledu žáků na smrt**. Děti nejprve vnímají smrt, jako to, co nám naše blízké bere. Že nám potom chybí jejich blízkost. Ale pak se objevilo téma určité nezávislosti, či zralosti. Další náhled na smrt byl, že smrt přináší úlevu, dále že neomezenost života může vést k zevšednění. Aniž tedy byly děti jakkoli směřovány, **dokázaly začít vnímat smrt jako něco, co může mít některé dobré stránky.**

Jako jistou perličku k této situaci uvádí na závěr Blanka postřeh jednoho žáka. *„A ten příběh začíná: „Do nedávna jsem o smrti nic nevěděl a ani jsem o ní nepřemýšlel.“ A hned byla reakce: „Jak to, že o smrti nic nevěděl, o tom přeci měl přemýšlet!“*

Tato reakce naznačuje, že minimálně tento žák **vnímá smrt a smrtelnost jako něco, čemu je potřeba věnovat pozornost**. Pozastavuje se nad tím, jako by předpokládal, že přemýšlet o smrti je běžné.

Psaní

Psaní samo o sobě nabízí jiný prostor pro zpracovávání nejrůznějších myšlenek a emocí nežli mluvení. Dává možnost formulovat si je jen pro sebe, v klidu a bezpečí. Vyvažuje příležitosti pro vyjádření dětí, které jsou introvertní nebo stydlivé.

Sloh

Sloh je tradiční součástí hodin Českého jazyka. Mluví o něm jen Julie, ale ne přímo ve vztahu k tématu smrti. Přesto sem pro úplnost inspirací tuto ukázkou dávám.

Paní učitelka **Julie** nabízí dětem možnost **hledat vyjádření pro všechny možné emoce**, nejen při psaní, ale třeba i při výtvarné výchově.

„My jsme k tomu i psali třeba slohy, nebo jsme psali (na téma) „Co je to duše“ a to někdy je to strašně zajímavý, co vidí, a co by bez duše byli. Teď zrovna berem pocity. Děláme myšlenkové mapy a bereme základní čtyři pocity... abstraktně...oni k tomu některý jsou, ale po některých to steče.“

Paní učitelka zde zmiňuje ještě techniku **myšlenkových map**, s kterými pracují. Současně zmiňuje, že ne všechny děti jsou těmito aktivitami osloveny a zasaženy.

Podvojný deník

Tato technika byla zmíněna již v souvislosti s diskuzemi. Tento deník kombinuje výpisky z knihy, které čtenáře zaujmou, a ve vedlejším sloupci psané úvahy, postřehy a pocity, které daná pasáž ve čtenáři vyvolá. Tuto techniku v práci se žáky používá paní učitelka **Alice**. *„Oni si u toho píšou podvojný deník, tam si píšou úryvky, a co je k tomu napadalo a pak o*

tom diskutujeme. Jak to jako vnímali, co viděli a tam probíhají diskuze bouřlivý, jak to vlastně bylo.“

Dále Alice vysvětluje, že s touto metodou se setkala na **kurzech Kritického myšlení**. „*To jsou právě metody toho kritického myšlení... to jsou právě takové skvělé metody na tu práci s takovýmhle typem textu, kdy to působí na tu hloubku člověka vnitřní.*“

Paní učitelka vnímá, že tato technika napomáhá nejen **hlubšímu porozumění textu**, ale že přispívá **osobnostnímu rozvoji žáků**. Vybízí k nejprve k zamyšlení, usebrání se a teprve potom se o tématu mluví a diskutuje. Děti tedy mají možnost **nejprve se s daným tématem trochu vyrovnat, zformulovat svůj názor**, který následně mohou prezentovat a obhajovat. Protože se stává, že shodný úryvek může vést k rozdílným interpretacím (o tomto konkrétně mluví ve vztahu ke knize *Malý princ*, viz výše).

Dopis hrdinovi

Další metodou, kterou Alice zařazuje do výuky, je psaní dopisu hrdinovi knihy. V rozhovoru o tom mluví v souvislosti s knihou *Deník Anny Frankové* a filmem/dramatem *Romeo a Julie*. Vnímám tuto techniku jako cestu k prohloubení vztahu čtenáře nejen k hlavní postavě, ale k celému příběhu.

„*A je pravda, když pak děláme to téma holocaustu, tak společně čteme Deník Anny Frankové, a ona nakonec zemře, a pak píšou dopis Anně.*“ Jak vyslovuje později, považuje za důležité pochopit děsivost holocaustu, čemuž vlastně **navázání osobnějšího vztahu** k Anně Frankové pomáhá.

V souvislosti s dramatem *Romeo a Julie* se žáci vyjadřovali k jejich sebevraždě.

A: No my jsme zrovna teď jako devátáci koukali na Romea a Julii a psali dopis jednomu z nich no a tam bylo zajímavý, že teda všichni jim psali, že to bylo zbytečný... že teda takhle by to neřešili... kvůli lásce... že krásná láska... to všechno... no ale že je to unáhlený, že tenhle krok rozhodně nebrali...“ (více viz téma sebevražda).

Volné psaní

Volné psaní využívá Alice. Nabízí tak žákům v hodinách prostor pro niterné zpracování toho, o čem přemýšlí, co prožívají. Respektuje **intimitu takové tvorby**, a pro „volné psaní“ platí pravidlo dobrovolnosti odevzdání ke kontrole.

„*Já když spolu začínáme, tak je učím, že tam mohou říkat opravdu, co chtějí. Vyjadřovat svoje myšlenky, a třeba když píšeme úvahy, tak je nikdy nenutím to číst nahlas. Nebo volný psaní, když píšou, aby sami zvážili, jestli mají bezpečný prostředí – jestli to zvládnou nebo ne. Třeba si hledají jenom dvojici, aby to sdíleli. Můžou to samozřejmě sdílet i se mnou, můžou mi to dát přečíst.*“

Takové psaní potom Alice vnímá i jako **prostor pro vyrovnání se s těžkostmi**, které život přináší, a tedy i se setkáním se smrtí.

Péče o školní či třídní zvířata

Zcela odlišná cesta, jak dětem zprostředkovat poučení o životě a smrti je péče o zvířata. Zatímco čtení a sledování filmů pouze zprostředkovává zážitek, kontakt se zvířetem je přímý. Děti se tak přirozeně učí o zvíře pečovat, sledují jeho život a někdy jsou svědky jeho nemoci či umírání.

Školní kuřata

Mezi učiteli, s nimiž jsem v rámci výzkumu mluvila, měl takovou zkušenost jen pan učitel **Filip**, který učí na malotřídní vesnické škole. Škola má líheň, a tak děti sledují proces líhnutí kuřat.

„My jsme na malotřídce a my tam líhneme kuřata, a ona ta kuřata jsou takový mrchy, někdy chcípnu. A ty děti se toho normálním způsobem – protože to jsou vesnický děti tak to znaj- já jsem městský dítě a znal jsem většinu kuřat po smrti – z mrazáků... Ale tam ony jsou u toho narození i smrti a je to pro ně součástí života. A když někdy to kuře umře, tak to s některejma dětma zacvičí, s některejma ne, protože to je pro ně fakt přirozená věc... a nebo je to sociopat a nehne s ním ani to narození.“

Situace líhnutí kuřat tedy **přirozeně přináší nutnost přijmout i smrt**, která je v této situaci **častá**. Filip také vyjadřuje, jak své žáky vnímá – jednak jako znalé takových situací, ale vnímá také rozdíly v jejich prožívání. Pokud dítě není úmrtím kuřete viditelně zasaženo, vysvětluje si to Filip jeho zkušeností s tímto faktem nebo jeho citovou plochostí.

„Ale pro mě jako dospělého, ktorej žil část života ve městě, tak pro mě, když se mi začalo v ruce líhnout kuře, tak to byla nádherná věc... ale některý nepřežijou. Některý přežijou půl dne a některý se naroděj a hned zápasej o život a většina z nich nepřežije.“

Pan učitel vnímá, že jeho **žáci jsou pro přijetí jinak (více) vybaveni než on**. On sám se s umíráním zvířat neseťkával často, ale na vsi je smrt zvířat přítomna v přirozené podobě. Volbě slov „*kuřata jsou takový mrchy, oni někdy chcípnu*“ rozumím právě v souvislost s Filipovou nevybaveností samozřejmým setkáváním s rozením a umíráním. Zkrátka mám dojem, že s ním toto „zacvičilo“, ale že se těmi „hrubými“ slovy dojetí brání.

V péči o kuřata vystupuje silně **zázrak jejich zrození a stejně tak i nesamozřejmost toho, že život pokračuje**. Děti to vnímají bezprostředně, přímo a možná proto o tom dál nemluví.

„Myslím, že v takový situaci moc nemusíš mluvit, ale je jim to líto... protože když se na to těší... a současně s tím už tak trochu počítaj, že se to tak prostě děje. Já si myslím, že tohle téma se stalo tabuizovaný tím, že se s tou smrtí přirozeně nepotkáváme“.

Filip vnímá, že více než slova, je důležité s dětmi tuto **situaci sdílet**. Vnímá dětskou lítost, která je větší o to, že se na kuřata těšily. To, že se děti se smrtí zvířat

v rámci vesnického života setkávají častěji, vede i k tomu, že ji přirozeně vnímají jako **součást reality**, že ví, že to k tomu líhnutí i obecně nějak patří. Tabuizace tématu smrti souvisí s tím, že se s ní nese setkáváme tak často a tak přirozeně jako v hospodářství.

„Takže děti na vesnici se se smrtí setkávají častěji. Pokud chce člověk mít školu, která je blíž přírodě a chce tam mít zvířata, tak se musí počítat s tím, že děti budou součástí toho, že to zvíře prostě umře.“

Teoreticky o péči o školní zvíře

O péči o školní zvíře mluvil ještě pan učitel **Georg**, který se k tomuto vztahuje jen jednou zmínkou, když přemýšlí, jak dětem problematiku smrti přirozeně přiblížit. „A tím, možná by to mohlo být víc rozpracovaný - než v tý prvoce - já vím, že někdy jsou takový - ne projekty - ale třeba nějaká škola anebo školka mají svoje zvíře, a to, když jim umře, tak společně nějak.. tohle taky - kdyby si děti mohly tu smrt osahat jako zblízka, to není od věci, to třeba zavést, no...“

Péče o zvíře ve škole mu přijde jako dobrý způsob, jak dětem umožnit setkat se **s přirozenou smrtí bezprostředně** a současně ve společenství třídy či školy, které by takové zkušenosti mohlo poskytnout rámec sdílení a vzájemné podpory. Pan učitel by zřejmě uvítal, **kdyby se péče o školní zvíře stala samozřejmou**, možná doporučenou. Sám má s tímto zatím jen zprostředkovanou zkušenost.

„Ale taky vím o škole, kdy si ta třída všechno fotila, jak se o to zvíře starali, až jako k tomu, jak mu udělali ten hrobeček a jak se s ním rozloučili. To je podle mě taky taková cesta. A možná by to tomu kantorovi pomohlo ukázat - jako tak to je, že se má čeho držet a nejsou to ty prázdný fráze, který nikdo z nás...“

Pan učitel Georg se k této epizodě vztahuje z pozice učitele. Vyzdvihuje, že tato **reálná zkušenost se smrtí, pohřbením a pietou vytváří podmínky k tomu s dětmi mluvit konkrétně, ukotveně**.

VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ:

Učitelé nacházejí cesty, jak s žáky věnovat pozornost tématu smrti, aniž by jim předkládaly hotové odpovědi. Naopak:

- Jako odrazový můstek pro otevření tématu smrti často volí četbu beletrie.
- O přečteném dále diskutují, nechávají na žácích, co z diskutovaného přijmou za své (diskuze, diskuzní pavučiny).
- Umožňují dětem klást a sdílet otázky, vytvářet své hypotézy, formulovat své názory (diskuze).
- Nabízejí žákům prostor, aby mohli tříbit své myšlenky a reflektovat pocity z četby (podvojný deník).
- Vedou je, aby k hrdinům knih navazovali osobnější vztah (dopis hrdinovi).

- Umožňují dětem aktivně utvářet či přetvářet děj knihy (domýšlení příběhu).
- Poskytují prostředky, aby žáci mohli vyjadřovat své emoce prostřednictvím vlastní tvorby (psaní či výtvarná díla).
- Vytváří prostor, kde žáci mohou nad tématem smrti samostatně přemýšlet (psaní), respektují intimitu tohoto prostoru (volné psaní).
- Mohou zprostředkovat žákům přímou zkušenost s ohraničením a nesamozřejmostí života (péče o školní zvíře).

Někteří učitelé čerpají metody práce z inovativních pedagogických směrů (Kurzy kritického myšlení – z nich pocházejí techniky volného psaní, podvojného deníků, domýšlení příběhů apod.; Filozofie pro děti – specifický způsob vedení diskuze, vlastní texty)

- Alice a Blanka a Georg mají zkušenost, že žáci mají o téma zájem, považují je za důležité.
- Filip žáky vnímá jako do jisté míry více zkušené, než byl on.

2. 4. NÁROČNÁ TÉMATA VE VÝUCE

V průběhu psaní této práce si stále více uvědomuji, že smrt je jen jedním z mnoha témat, o kterých je ve škole náročné mluvit, ale které patří k životu.

Témata uvedená v této části zmiňovali učitelé sami od sebe jako nějak související s tématem smrti a umírání. Jde o nemoci a znevýhodnění a dále zabíjení v kontextu války, terorismu či holocaustu. Objevilo se i téma sebevraždy.

Někteří učitelé měli tendenci srovnávat téma smrti s tématem sexuality, které se smrtí přímo nespojí, zejména v souvislosti s určitou náročností ke sdílení či s otázkou, v jakém věku je vhodné toto téma otevírat.

Nemoc

Téma nemocí uváděli učitelé jako téma, které děti zmiňují a mají potřebu o něm mluvit spíše než o smrti.

Například pan učitel **Filip** říká: *No, třeba (říkají) babička teď je v nemocnici a co bude...?*

Také paní učitelka **Hana**, která učí také ve druhé třídě, s dětmi o nemocech mluví. *„Teď vlastně jsme se toho dotýkali, když jsme měli v čítance text, jak ty vědci hledají ty léky a nemoci se můžou léčit... a to děti začaly, jak mají třeba dědečka a ten má Alzheimeru, takže to si vybavovaly, třeba jak jsou v nemocnici.. ale nemluvily jsme o smrti a asi bych se tomu vyhnula, protože nevím, ony jsou teď malé a třeba jako pláčou ... třeba jedna holčička plakala, že už to*

dál nemůže poslouchat... A to ani nebylo, že by někdo zemřel... že ty jejich duše jsou hodně takový citlivý...“

Z Hanina vyprávění nejvíce vyznívá, že pro děti jsou tato témata náročná, že působí na jejich prožívání. Pro ni z toho **vyplývá, že by je téma smrti ještě více zatížilo**. Vnímá, že takto malé děti jsou velmi citlivé.

Paní učitelka **Julie** se o tématu nemocí zmiňovala v souvislosti s onemocněním maminky jedné žákyně (viz „Intervence“ – Johanka) *„...když Johanka byla u maminky v nemocnici, tak pár dní chyběla, tak jsme si o tom povídali... jako a my dost často probíráme třeba nemoc a jak to může dopadnout na člověka, my pořád něco rozebíráme.“* Nemoc je tedy **probírána i s důsledky**, které na zasaženého má. Z kontextu vyprávění mám pocit, že Juliin přístup, kdy s dětmi „pořád něco rozebírají“, usnadnil dětem i jí situaci, když maminka této žákyně umírala. Mám dojem, že Juliini žáci jsou na náročnost témat a setrvávání u nich zvyklé.

Pan učitel **Georg** zmínil téma nemocí jako to, **skrze které se dostávají k tématu smrti**.

Nemoci vnášejí do našich životů omezení. Žáci o nich s učiteli mluví v takových souvislostech, kdy nemoci předcházejí smrti. Mimo jiné tedy vnímám téma nemoci jako **související se smrtí a umožňující o smrti a umírání s žáky mluvit**.

Handicapy

Dalším tématem, které může být náročně s dětmi otevírat je problematika různých znevýhodnění.

Paní učitelka **Julie** o tomto mluvila zejména **v souvislosti s čítankou**. *„Určitě v čítance, (máme tu od Frauze), ... ale jsou tam úrazy, smrt, hendikepy. A můžeme se o tom bavit, tyhle sociální témata v tom Frauzevi hodně jsou. Třeba kapitola jenom o světě nevidomých ... takže tam jsou ukázky Braillova písma... myslím si, že je to tak úplně otevřeně psaný, ale jsou tam tahle témata..“*

Vnímám, že s touto čítankou je paní učitelka spokojená – vítá její zaměření na témata, která se týkají soužití s lidmi, i za materiály, které přibližují problematiku – například u zrakového postižení – podrobněji.

O postižení zraku mluví i pan učitel **Georg** v souvislosti s další **knihou** od Ivy Procházkové *Deset minut před večeří*, kterou dětem záměrně nabízí ke společné četbě. *„To je o holčičce, co je nevidomá, a než maminka připraví večeři, tak jí vlastně jakoby adoptivní tatínek vypráví, jak to bylo, když ji poznal s maminkou a jak ona nevěděla jak vypadají třeba včely.. takže na týhle knížce děláme tu sociální oblast, jaký to je, když někdo nevidí, zavážeme si oči a někdo nás musí provést nějaký kousek.“*

Kromě toho, že o slepotě s dětmi čtou, nabízí pan učitel i zprostředkování zážitku, jaké to je nevidět. O sdílení tématu znevýhodnění a handicapu jsme mluvili i v souvislosti s jeho žákem, který má diagnostikovaný Aspergerův syndrom.

Zabíjení

O tématu války a zabíjení mluvilo v různých souvislostech více učitelů.

Válka

Nejvýrazněji zaznělo ve vyprávění paní učitelky **Dany**, která vnímala u svých žáků určitou **fascinaci smrtí a zabíjením**, což vystoupilo ve výuce při zmínce o 2. světové válce, jak bylo uvedeno již výše.

„A to jsem tedy hledala, jak jim ukázat ten strach, a pouštěli jsme si ukázkou z filmu, jak se ti kluci vlastně před bitvou bojí, jak jim je zle... a když padl první výstřel, tak jsem to vypnula... aby si to spojili. Když jsem jich potom ptala, jestli si umí představit, že by šli bojovat a položit život, tak všichni měli hlavu sklopenou, vrtěli, že ne. V těch hrách o nic nejde a oni tak koukají na skutečnost. Nespojují si to vůbec... takže jsem to chtěla tak jako víc vztáhnout k té skutečnosti. Oni jsou na zabíjení zvyklí jako na zábavu... takže proto.“

Dana nejprve chtěla zrušit odstup, který od zabíjení děti díky hrám mají. Proto jim pustila film zachycující strach vojáků před bitvou. Aby odstup zrušila ještě více, ptala se Dana svých žáků, zda by si uměli **představit sebe v takové situaci**. Vnímala, že byli tímto zasaženi, zaraženi. Že si uvědomili, že válka, v níž se zabíjí, není legrace.

Terorismus

V kontaktu s dětmi se pan učitel **Georg** více nežli s tématem válek v minulosti setkává s aktuálními otázkami spojenými s pocitem nebezpečí, konkrétně s problematikou utečenců a terorismu.

„Téma války je aktuální, ale spíš teď spojený s utečenci nebo terorismem... ale spíš je to takový - ne že by smrt, ale když o tom děti mluví, tak taková bolest, že někde něco bouchne a jim se něco stane, ale to že by třeba zemřely, to se objevuje strašně málo. Spíš je to takový vyzorovaný, když se baví mezi sebou, než že bysme to brali dohromady nebo že by se ptaly mě, to opravdu výjimečně.“

Georg vnímá, že děti jsou zasaženy těmito tématy, že v nich probouzí **strach**, ačkoli je obvykle přímo **nepropojují se strachem o svůj život**. Vnímá, že ten pocit ohrožení má spíše abstraktní podobu. Současně sděluje, že se o těchto tématech baví děti spíše mezi sebou, než že by to vnášely do společné diskuze či se s tímto obraceli přímo na pana učitele. V této zmínce tedy můžeme vnímat sdělení, že se **děti zaobírají i jinými tématy mezi sebou, než která pak přinášejí v přítomnosti dospělých**.

Paní učitelka **Julie** také sděluje, že děti témata spojená s terorismem či utečenci vnímají trochu nereálně a spíše **skrze názory svých rodičů**.

„To oni si zatím nespojujou...spíš opakují, co se řeklo doma... přijdou, že to ví, a mluvíme o tom.. i o tom fanatismu... je to ale pro ně abstraktní, stejně jako komunismus... ale je to různý třídu od třídy, třeba páťáci, to jsou intelektuálové... to my jsme „kulový blesk“, všechno je bude zajímat, ale půjdou pod povrch asi jen takhle, naznačuje mezi prsty...pak je to přestane bavit... moc je to asi nezasáhne.“

Zde zaznívá také Juliina zkušenost s tím, že každá třída je jinak naladěná, jinak přístupná různým tématům. Svě současné žáky vnímá jako spíše impulsivní nežli reflektivní.

O terorismu se v rozhovoru zmínila i paní učitelka **Cecílie** v souvislosti s hledáním vyjádření účasti svému žákovi (viz kazuistika Cyril). *„Ani já tenkrát – když byly ty Dvojčata, tak jsme stáli minutu v tichu... ale teď mě to nějak k tomu nešlo, zase po krátké době a přišlo mi to vlastně takové jiné... tamto bylo mezinárodní...“* Jakoby mimochodem se zde dozvídáme, že Cecílie měla potřebu děti provést **pietním uctěním obětí** teroristického útoku, nedozvídáme se ale, jak na tuto situaci reagovaly děti.

Zabíjení ve hře

Další poloha, v níž někteří učitelé vnímají vyrovnání dětí s problematikou války a zabíjení či postoj vůči tomu jsou „hry na válku“ a zabíjení v PC hrách.

Georg vnímá hru jako prostor, kdy **nevadí, že někdo umírá**, a že tento postoj děti přenáší i na skutečnost.

„To je další poloha tý smrti- že ony to berou jako hru, oni si vlastně - to nám přijde divný - pořád hrajou na nějaký vojáky... vlastně se tam pořád někdo válí, že je mrtvej, ale opravdu to je jenom v rámci tý hry, že nikomu nevadí, že by měl být voják a padnout, oni nahlížejí spíš na ty věci okolo jako na hru.. Když tu realitu mají nějak zkráslenu...“

Také **Julie** si vysvětluje dětský **odstup** v prožívání informací o následcích válek tím, že děti hrají (na počítačích i ve skutečnosti) hry, kde se **střílí a zabíjí a znovu ožívají**.

„ale jak oni pořád bojují a mají ty střílejší hry, tak mi přijde, že oni.. to si neumí představit... vystřílí pluku armády...“

Vliv médií a PC her na postoj ke smrti - zabíjení a umírání zmiňovala paní učitelka **Alice**.

„Oni se s tou smrtí potkávají pořád, protože koukají na ty filmy, seriály, kde ta smrt je taková jako na běžícím pásu ... umře člověk a nic se neděje... nebo v těch počítačových hrách ... všude... přijde mi že takhle (skrze četbu) se setkají s něčím takovým jakoby lidským...“

Alice vnímá, že **skrze mediální obrazy smrti se stáváme necitlivými**.

Proti jednoznačnému spojení her na válku a zabíjení s úvahami o necitlivosti dětí vystupuje pan učitel **Filip**.

„Mně to nepřijde úplně šťastný, protože oni vlastně pořád střílí po sobě (předvádí tatata) a ono to patří do hry. A já mám pocit, že člověk tu dětskou hru potom mate. Co svět světem stojí, tak si lidi hráli na vojáčky... já mám ve třídě chlapečka, s ním jsme měli hodně starostí, jestli není opravdu cáklej, on si pořád maluje tanky a samopaly.. je fascinovanej tady tím... Ale on je fascinovanej tou technikou, tou dramatikou těch zbraní, dramatikou tý síly a těch konstrukcí. A zároveň hra na vojáky, to je neuvěřitelná věc, protože... tam jsou vždycky dobrý a špatný a tam to vždycky musí končit tak, že... za nás to byli Němci a Rusáci, tak to museli vyhrát Rusáci, nikdo nechtěl hrát Němce... ale tam nebyla fascinace tou smrtí, tam nebyla fascinace tou krví, tam bylo důležité, že vyhraje to dobro. To funguje na úplně jiných principech a já jim tohle nechci brát. To je jako kdyby byli fascinovaný Červenou Karkulkou a ty si jim pustila film, jak gepard trhá antilopu... takhle to vypadalo děti...to není žádná legrace... smrt, to není žádná legrace... To, že si děti hrají na válku, to je že nechápou, že tam člověk opravdu umírá. Já věřím tomu, že ta fascinace tam je z těch důvodů, že já těch zkušeností nemám moc.“

Filip rozumí zájmu o zbraně jako okouzlení technikou a „dramatikou“ (v pojmu „dramatikou“ vnímám výraz pro potenciální nebezpečí, které zbraň představuje). Hraní na vojáky pak na základě své zkušenosti překládá jako přehrávání **boje dobra se zlem**, v němž dobro musí zvítězit. Dětem nechce do tohoto prostoru hry vstupovat a ukazovat jim detailně důsledky zabíjení.

Holocaust

Holocaust je jedním z tradičních témat ve výuce, v jehož rámci se více či méně otevírají otázky spojené se smrtí. Je řazeno na druhý stupeň, kde je mu věnována pozornost v rámci literatury, ale i dějepisu. Z učitelů ve výzkumném souboru o něm mluví paní učitelka **Alice** (jediná na druhém stupni učí) a považuje je za velmi důležité: *„Pak ještě máme téma holocaust a tomu se snažím věnovat taky hodně...“*

Uvědomuje si, že toto téma je pro žáky náročné a že probouzí různé emoce. Že je pro nás již nepředstavitelné, i když se ocitneme v autentickém prostředí koncentračního tábora.

„Tam většina reaguje přirozeně, že je to děsív...a...pár se vždycky najde, že si z toho dělá legraci ... ale když pak o tom přemýšlím, tak jsou to kluci, který nemůžou dát najevo ty city. To si myslím, že je minimum těch, co se jich to vůbec nedotklo. Když jsme byli na exkurzi v Mauthausenu... přesto že třeba tím procházeli a smáli se, tak když jsme se zastavili, když jsme procházeli plynovou komoru, tak jsem viděla, že se jich to dotýká a že si to představit úplně nedokážou. Ale já chápu, že pro ně je to těžký, že oni mají svoje pubertální starosti úplně jiného rázu a najednou my na ně vyrukujeme tohle to téma – k nim už hrozně vzdálený- protože už neví co je to žít v nepohodě, natož žít v neustálém rytmu smrti.“

Alice vnímá, že většina žáků je konfrontací s autentickým prostředím koncentračního tábora zasažena. Také vnímá, že někteří, zřejmě spíše chlapci, **se brání příliš prožívat utrpení** zajatců v koncentračním táboře. Rozumí tomu, že se **nechtějí nechat dojmout**, chtějí zůstat nad věcí. Jejich životy jsou jiné, že jejich věk přináší odlišné, pro ně mnohdy palčivější otázky. Pro současné dospívající (i pro nás dospělé) je pohodlí a bezpečí naprosto samozřejmé a neumí si představit, že smrt – jejich či jejich bližních – je nablízku.

Kromě návštěvy koncentračního tábora může toto téma žákům přiblížit opět literatura. Ta má navíc možnost **oslovit skrze příběh jednoho člověka**.

„Takže různé ukázky zařazujeme... spíš si myslím, že se jich dotýká, když mají nějaký konkrétní osud jednoho člověka, než ta čísla... To si spojí až potom, když se řekne: Tady byl ten, co jsme o něm četli ... To je pro ně asi přínosnější než říct 6 miliónů...“

V souvislosti s holocaustem čtou Alicini žáci Deník Anny Frankové, jak bylo zmíněno výše. Jednak je jim tato postava blízká věkem, současně zaznamenává ze svého úhlu pohledu události, o kterých slychají zejména v dějepise. Závratný počet zavražděných Židů je natolik nepředstavitelný, že je snadné nenechat se jím dotknout. Pokud ale žáci čtou autentický text, od jim věkem blízkého člověka, který prožil tyto historické události, jsou osloveni, zasaženi mnohem více. Navíc i návštěva koncentračního tábora získává v souvislosti s příběhem jednoho hrdiny na hlubším prožitku.

Sebevražda

O sebevraždě, co by potenciálním tématu výuky, uvažovala jen paní učitelka **Alice**.

„Přemejšlím... No, je to ožehavý, třeba sebevražda, u toho bych se třeba bála, zvláště v jejich věku, protože jsou dost citliví a některý, zvláště ty, co maj doma ty poměry tak neuspořádaný. Tak si myslím, že na to i třeba pomyslí... I když vlastně uvažuju – spíš naopak, možná naopak, když se o tom mluví... nevím, jestli by je to ponouklo, to asi by musel být někdo hodně ... Tyhle ty pubertální duše asi ne, těm se takhle uleví, když o tom můžou mluvit.“

Alice vnímá, že děti na druhém stupni mohou vzhledem k zvýšené citlivosti a v souvislosti s nešťastným rodinným zázemím, samy o sebevraždě přemýšlet. Proto si není jistá, zda o tomto tématu s nimi mluvit. Vnímá zde **riziko**, že by taková diskuze mohla dotyčného **povzbudit k její realizaci**. Současně vnímá, že i sdílení úvah se sebevraždou spojených, může člověku **ulevit**. Riziko je podle ní tím vyšší, čím více nešťastný dotyčný je.

Přestože Alice řeší výše zmíněné dilema, sama k problematice sebevraždy vede pozornost žáků prostřednictvím psaní dopisu pro Romea či Julii (viz výše).

„No my jsme zrovna teď jako devátáci koukali na Romea a Julii a psali dopis jednomu z nich. No a tam bylo zajímavý, že teda všichni jim psali, že to bylo zbytečný... že teda takhle by to

neřešili... kvůli lásce... že krásná láska... To všechno... No, ale že je to unáhlený, že tenhle krok rozhodně nebrali, takže ... No, to je pravda, že nikdo se tam neukázal jako ta úplně romantická duše ... že pořád jsou nohama na zemi ... (smích).“

V dopisech žáci vyjadřovali spíše nesouhlas s tímto řešením, se sebevraždou. Nyní pro ně není představitelné, že by se kvůli lásce vzdali života, a vnímali tento krok jako nepřiměřený. Paní učitelka to spojuje s jejich určitou pragmatičností, ukotveností v realitě.

Téma sexu

Ačkoli téma sexu a sexuality se smrtí přímo nesouvisí, učitelé je zmiňovali poměrně často a v různých souvislostech. Srovnávali tato témata s ohledem na jejich náročnost, či potřebu mluvit o nich včas, ale i jiné okolnosti.

Náročnost

Některým zmínkám jsem rozuměla jako vyjádření, že se ve výuce **náročným tématům nevyhýbají**. Například Alice říká: „*Ale já se snažím do výuky zařazovat ta témata.. Jako sex třeba v rámci literatury... třeba v čítance je Falešný autostop.*“

Ačkoli to učitelé nezmiňují, vnímám náročnost obou témat v tom, že jsou intimní, váží se přímo k naší existenci, byla či jsou předmětem tabuizace. Rodiny žáků mohou mít k těmto tématům vyhraněný názor či postoj, který vyplývá z jejich náboženské či jiné víry. Jejich přesvědčení může tedy být zásadně odlišné od názorů, které prezentuje učitel.

Načasování

V některých vyprávěních zaznívalo, že je důležité s dětmi o náročných tématech mluvit „od začátku“ – že **nikdy není příliš brzy**. Naopak, když jsou žáci v očích učitelů konečně dostatečně velcí, je už pozdě.

Paní učitelka **Alice** uvádí: „*... já vidím, že kolegové často nechtějí (mluvit) ani o tom sexu... Na prvním stupni jim to připadá hrozně brzo a na druhém už je pozdě.*“

Zde Alice přirovnává obavu, či nechuť mluvit o smrti k odkládání otevírání či sdílení tématu sexu. Současně vnímá, že pokud poučení nepřijde včas, je již zbytečné.

U pana učitele **Georga**, který pracuje právě s těmi malými dětmi, kromě důrazu na nevyhýbání se náročným tématům zaznívá apel na **přiměřenost a současně na pravdivost odpovědí**. „*No jako určitě si myslím, že podobně jako třeba – když je to úplně – téma sex tak u těch malejch dětí se prostě nesmí obcházet, vždycky se to musí nějakým přiměřeným způsobem a vždycky se to musí zodpovědět ty jejich otázky vždycky jako pravdivě.*“

Propojení témat sexuální výchovy a výchovy týkající se smrti

Někdy se téma smrti a sexu může objevit současně. Paní učitelka **Alice** se při práci s cestopisem popisujícím **porodní zvyky indiánů** dostala se žáky k diskuzi o smrti.

„Nebo třeba čteme ukázky různých cestopisů. Teď jsme četli o porodu, od Friče, jak popisoval, že indiáni mají ... a tam vlastně ta smrt byla zmíněná tak, protože jsme se bavili, že tam je zvyk, že ta rodička je v chatrči slaměný a oni tu chatrč zapálí a ona tam rodí... a on tam psal, že asi ten strach z toho že tam uhoří ji donutí porodit a pak vyběhne, přebrodí řeku tam a zpátky a pak jde pracovat... a ten její manžel strašně nařiká vedle a váže na sebe zlý duchy, aby je odlákal od rodičky... no a tak jsme řešili – holky samozřejmě říkaly, že je to hrozný úplně... co kdyby tam umřela a co kdyby to dítě a co tohle dítě v tý řece. Takže jsme se dostali i k tomu, že to bylo i u nás, že ta hygiena nebyla, že to není samozřejmý, co mají, a že ty rodičky často umíraly.“

Tento úryvek ukazuje také na rovinu interkulturní. Vystupuje zde, jak rozdílně se mohou rozličné kultury stavět k událostem, které jsou nám všem společné – jako je porod či riziko úmrtí. Současně žáci v diskuzi získávají náhled na historický vývoj. Obojí relativizuje naše žité přesvědčení o nepřírozenosti dětské úmrtnosti.

Zájem o témata sexuální výchovy

Paní učitelka **Julie**, která momentálně učí 4. třídu, vnímá, že témata **lásky a sexuality jsou pro její žáky zajímavější nežli téma smrti**. Proto jim také věnuje velkou pozornost.

„ V čítance jsou zajímavý texty a oni rádi potom povídají... Teď se měli doma zeptat, jak se rodiče seznámili... a v tý pubertě je to zajímavá.“ „Myslím, že se hodně teď každé předvádí, tolik sprostých slov co se teď říká.... Já se vždycky ptám, jestli ví, co to znamená, tak mi to vysvětlí... třeba i tady, hodně se začalo používat určitý označení holek... tak jim to vysvětluju. Ne že by to přestali používat, mluvíme o tom, nebo teď v tý pubertě se všemu smějou, kolem rozmnožování... Tak jim říkám“ „A jak jste přišli na svět?“ Nebo taky občas jsou na lechtivý stránky a říkám jim, někdy něco hledáš, nějaký slovíčko a ono tě to pustí na stránky, jenže když se na to koukáš a vidíš to všechno najednou, tak tě to poznamená a není to hezký.“

Julie se snaží své žáky **chránit** před nevhodným otevíráním a sdílením informací o sexualitě, snaží se kultivovat jejich postoj k ní. Zmiňuje slovník žáků, kdy bojuje proti sprostým nadávkám. Současně vnímá, že děti mají nepřiměřené rozpaky k lidské přirozenosti. Zakrývají je zesměšňováním, když se někde téma rozmnožování objeví. V takových situacích Julie poukazuje na **nepřírozenost těchto rozpaků**. Jako důležité také vnímá varovat děti – snad preventivně – před pornografií.

Nevhodné otevření tématu smrt pohledem učitelů

V rozhovorech se občas učitelé vyjádřili, jakým způsobem dle jejich názoru není vhodné téma smrti otevírat.

Větší pozornost tomuto věnoval pan učitel **Filip**. Upozorňoval na to, že ne každý o smrti s dětmi mluví vhodně. Jako příklad uvádí paní učitelku, která na škole působila před ním.

„No, jo, tak je to takový zajímavý, myslím si, že co se týká otázky smrti, tak je to opravdu záležitost, kdo tam v té škole s dětmi je.. a jestli je někdo tak trochu sociopat, tak jako u nás, u nás nastoupila paní učitelka a ta byla asi hodně švihlá, protože dětem pouštěla video o tom, jak jí umírá pejsek. Ona natočila pejska jak umírá...nevím v jakém kontextu, v jaký souvislosti, zřejmě...možná to byl pro ní způsob, jak se s tím vyrovnat.. nebo tím byla nějakým způsobem fascinovaná. A to si myslím, je velmi špatný způsob toho, jak s tou smrtí nakládat. Protože umírající si zaslouží úctu a tohle беру jako znesvěcení toho tématu.“

Vnímám, že Filip trochu varuje, že i mezi učiteli mohou být **lidé narušení**, kteří vlastně druhým ubližují a zrovna **téma smrti může děti nějak zranit, poznamenat**.

Na daném příkladu vnímá Filip několik rovin, které jsou nevhodné, **necitlivé**. Již samotné natáčení si umírání svého pejska mu připadalo nevhodné. Následně to, že se na video dívala s malými dětmi.

Paní učitelka **Blanka**, když vysvětlovala, že není důvod bát se otevřít téma smrti, řekla *„Ve chvíli, kdy si řeknu, že to zkusím a řeknu třeba tu vzpomínku – a ne: „Prosím vás, budeme si povídat o smrti.“* Těto zmínce rozumím tak, že by **nezaměřila pozornost dětí z ničeho nic přímo na smrt**, ale uvedla by toto téma v nějakém **širším kontextu**, třeba tak jak to udělala sama v souvislosti se svátkem Památka zemřelých.

Pana učitele **Filipa** jsem se zeptala, zda on sám má nějakou školní vzpomínku na téma smrti. Vzpomněl si na druhý stupeň, kde mluvili o koloběhu organických a anorganických látek v přírodě.

„To jsme měli v přírodopise. .. jsme měli takovýho učitele, co ho děti nesnášeli. Oni ho potom penzionovali. On byl jako třídní ještě u mojí matky. A tak jednou se o tom při té přírodovědě bavil. ... to je humus... My jsme se tomu nějak začali smát a on: „Netlemte se, všichni jednou chcípnu i já chcípnu!“ (předvádí hrubý hlasitý hlas) Tak takový já mám zážitky, takový svérázný.“

Filip nejprve předeslal informaci o neoblíbenosti svého učitele, a pak popsal situaci, v níž se jako žák se spolužáky smál tématu rozkladu organických látek na humus. Pan učitel na toto reagoval tím, že převedl téma na život člověka, ale poněkud necitlivě, jakoby chtěl žáky šokovat. Necitlivost učitelovy promluvy vnímám v souvislosti s narušenými vztahy mezi ním a žáky.

VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ:

Pro přehled zmíněných témat příkládám stručnou tabulku znázorňující, o jakých tématech jednotliví učitelé mluvili.

Tabulka č. 7. Přehled náročných témat ve výuce

| Ostatní náročná témata ve výuce | | | | | | | |
|---------------------------------|--------|----------|-------|------------|-----------|------------|-----------|
| učitel | nemoci | handicap | válka | terorismus | holocaust | sebevražda | sexualita |
| Alice | | | | | x | x | x |
| Cecílie | | | | x | | | |
| Dana | | | x | | | | |
| Filip | x | | | | | | |
| Georg | x | x | x | x | | | x |
| Hana | x | | | | | | |
| Julie | x | x | x | x | | | x |

- **Některá z uvedených témat se smrtí zjevně souvisejí** (nemoci, válka, terorismus, holocaust, sebevražda). Mnohdy vzbuzují strach právě proto, že s nimi může přijít do našich životů smrt. Případně je lze vnímat jako něco, co je horší nežli smrt. Proto v souvislosti s nimi lze s dětmi o smrti ve výuce mluvit.
- Někteří učitelé vnímají, že část žáků je tématy války či zabíjení fascinovaná, vnímá je jako zábavu senzaci, či je mají potřebu nějak zlehčovat (Alice, Dana, Julie). Na to pak reagují snahou jejich **postoj kultivovat** (toto se potenciálně může objevit u všech zmíněných témat, tedy včetně handicapů a sexuality).
- V kontextu současného rizika války a terorismu učitelé u žáků vnímali spíše neurčitý pocit ohrožení, nežli strach o život svůj a svých blízkých.
- Učitelé zmiňovali dětské hry na válku, kde smrt není nevratná. Jedni vnímali takové hry jako prostor boje dobra se zlem (Filip) či jako situace, kde umřít nevádí (Georg). Ve vyjádření žen (Alice, Julie, a zejména Dana) vnímám zejména důraz na znečitlivění, odosobnění postoje vůči zabíjení.
- **Pro kultivaci postojů učitelé často volí cestu zprostředkování zážitku** – prostřednictvím filmu (Dana) či četby (Alice) a na ně navazující diskuze či psaní. V případě tématu handicapu vítali učitelé možnost přiblížit jim problematiku slepoty buď ukázkou Braillova písma (Julie) či prožitkem zavázaných očí (Georg).
- U tématu sebevraždy zvažovala Alice, zda může diskuze o ní přispět či naopak oddálit její případnou realizaci.

- U tématu sexuality – stejně jako u tématu smrti by děti měli dostat **pravdivé a přiměřené informace** (Georg) **včas** – tedy nikdy není brzy (Alice, Georg).
- Téma sexuality může otevřít diskuzi o smrti (Alice, porodní zvyky Indiánů).
- Je možné, že učitelé o tématu sexuality spontánně hovořili i proto, že je vnímají jako podobně náročné (dotýká se našich základních otázek lidského života a intimity, budí silné emoce, různé rodiny mohou mít k těmto tématům vyhraněný názor či postoj).
- Žáci mezi sebou mohou uvedená témata probírat jinak, nežli o nich mluví s dospělým, učitelem (Georg)

Nevhodné otevření témat týkajících se smrti

- Učitelé vnímají, že nevhodnost otevření tématu může být dána osobností učitele (Filip) a jeho vztahu k žákům.
- Nevhodné podle nich je, pokud je téma smrti otevřeno
 - Necitlivě,
 - šokujícím způsobem,
 - přímo a z ničeho nic, bez širšího kontextu.

Otázce, jaké jsou podmínky „vhodného“ otevírání témat týkajících se smrti je věnována následující část práce.

PODMÍNKY PRO VÝCHOVU TÝKAJÍCÍ SE SMRTI

V této části práce je pozornost věnována podmínkám, které napomáhají učitelům, aby se svými žáky věnoval pozornost tématu smrti. Snažím se zde dát prostor všemu, co rámuje způsob intervenování i způsob věnování pozornosti tématu smrti ve výuce.

Má původní otázka zněla: **Jak jsou učitelé připraveni se tématu smrti věnovat?**

Směřovala k reflexi jejich pregraduální **přípravy**, případně k požadavkům na optimální přípravu. Nicméně v průběhu setkávání a rozmlouvání s učiteli se ukázalo, že mnoho z nich je vůči tématu smrti zcitlivělých díky svým osobním zkušenostem či na základě vlastního hledání. Více nežli příprava a připravenost **profesní** vystupovalo téma připravenosti, vybavenosti **osobní**.

Učitelé také často hovořili o tom, **co ve svém působení považují za důležité**, čemu s žáky věnují pozornost, o co ve výuce usilují. Od toho se přirozeně odvíjí jejich způsoby intervence v situaci, kdy jejich žáci čelí setkání se smrtí i to, jakým způsobem věnují pozornost tématu smrti ve výuce.

Učitelé nejsou jedinými aktéry situací, v nichž téma smrti vstupuje do školy. Je potřeba tedy zaměřit pozornost na **žáky**. Učitelé v rozhovorech spontánně popisovali reakce žáků na otevření tématu smrti (jak v situaci intervence, tak i v rámci výuky). Mnohdy sdělovali, jak žáci smrti rozumějí či jaký postoj k ní mají.

Dodatečně jsem tedy třetí výzkumnou otázku zformulovala širěji: „**Co učitelům pomáhá věnovat pozornost tématu smrti ve výuce?**“

Následující kapitoly jsou věnovány výzkumným zjištěním mapujícím **osobní a profesní připravenost učitelů** na setkání s tématem smrti ve škole, jejich **pojetí učitelského povolání** a tomu, jak vnímají své **žáky a jejich reakce** na témata spojená se smrtí (v rovině intervence i prevence).

1. PŘÍPRAVENOST UČITELŮ PRO VÝCHOVU TÝKAJÍCÍ SE SMRTI

Když Bohumíra Lazarová (2008) mluví o připravenosti učitelů na netradiční roli (což výchova týkající se smrti ve své preventivní i intervenující podobě je), rozlišuje připravenost odbornou a osobnostní. Při bližším vymezení se pak obrací se k tradičnímu pojetí pedagogických kompetencí, přičemž se hlásí k jejich vymezení dle Splikové (1997), která považuje za potřebné následující kompetence: psychodidaktické; pedagogické; komunikativní; diagnostické a intervenční; poradenské a konzultační a

kompetence reflexe vlastní činnosti. Lazarová k nim vřazuje i kompetence krizově intervenční, jako zásadní vnímá poskytování sociální (emocionální) podpory.

Rozlišení připravenosti na osobnostní a odbornou používám dále v práci s rozhovory.

Pod termín osobnostní připravenost jsem zařadila zkušenosti učitelů se smrtí svých blízkých (nejčastěji rodičů), vyjádření o jejich vztahování se k zemřelým, o postojích ke smrti.

V souvislosti s připraveností odbornou učitelé mluvili o kurzech, které je vybavily technikami, které v práci s tématy týkajícími se smrti využívají. Nejednalo se tedy o přípravu pro výchovu týkající se smrti. O pregraduální přípravě uvažovali obvykle v širších souvislostech, nejen ve vztahu k tématu smrti.

1. 1. OSOBNOSTNÍ PŘIPRAVENOST

K tématu osobní připravenosti přiřazuji úryvky z rozhovorů, v nichž učitelé reflektují svá setkání se smrtí – zkušenosti s úmrtím svých blízkých, s vyrovnáváním se s touto ztrátou, o vztahu k zemřelým. Ale uvádím zde také jejich zkušenosti se sdílením témat týkajících se smrti a sdělováním svých postojů k ní.

Z těchto sdělení lze vycítit, pochopit, jak učitelé smrt vnímají, jak se k ní vztahují. Od toho se potom odvíjí způsob intervence i ochota a odvaha s žáky a dětmi o smrti mluvit (Havránková, 2002; Preissová Krejčí & Špatenková, 2013).

Zkušenost s úmrtím rodiče v dětství a dospívání

Jak jsem již výše zmiňovala, třem učitelům zemřel rodič v dětství a dvěma v dospívání. Někteří o této zkušenosti mluvili šířeji, jiní ji jen zmínili.

Alice

Když byla paní učitelka Alice pětiletá, zemřela jí maminka. O této skutečnosti mluvila v **souvislosti s intervencí**, když popisovala promluvu se svou žákyní, které maminka také zemřela. Blíže jsem se jí nevyptávala. „*A pak jsem jí nabízela, že může kdykoliv přijít, kdyby se něco dělo, že – mně tedy taky umřela maminka, když mi bylo pět ...jsem byla mladší*“.

Svou zkušenost vnímá jako něco, co ji vlastně vybavilo pro **porozumění** oné žákyni. „*Ono to možná bylo lehčí v tom, že já jsem si to sama zažila a věděla jsem, vzpomínala, co mi pomohlo, co mi nepomohlo. I když to každý má asi jinak, že třeba to, co mně pomohlo, tak v té situaci jinému mohlo udělat hůř.*“ Zde vnímám, že podobná zkušenost napomáhá **empatii**, ale Alice si současně uvědomuje, že **potřeby truchlících mohou být různé**.

O své rodinné situaci Alice říká svým žákům. „Protože když o sobě na začátku vyprávím, tak jim to řeknu, že už nemám rodiče... To oni tak koukají, že se nesnažím z toho dělat takovou extra věc, že jsem trpěla, ale třeba to zmíním, když mám tu svojí třídu, tak řeknu, že mi maminka umřela, když jsem byla malá a že už nemám ani tatínka, aby viděli, že se to prostě někdy stane a že žiju jako normálně dál, i s tímhle tím hendikepem.“ Svou zkušenost žákům sděluje s určitým poselstvím. Vnímám, že ji předkládá jako **důkaz, že těžké situace k našim životům patří**, že nám mohou naši blízcí zemřít, a přesto lze žít dál.

Georg

Pan učitel Georg se o smrti svého otce zmínil až po té, co vyprávěl o svém žáku, jemuž tatínek zemřel pár týdnů po začátku jeho školní docházky.

„Mně shodou okolností umřel táta, když mi bylo osm. A tak vím, úplně, jak mi bylo nepříjemný ... bylo to nečekaný úmrtí a bylo mi nepříjemný, že každý mě má za takovýho jako chudáčka. Ta lítost není extra dobrý.“

Mám dojem, že tato zkušenost, **pocit falešného soucitu a nepříjemné litování**, se silně odráží i v tom, jak vnímal prožívání svého žáka. U něj Georg popisuje odstup k dospělým a to, jak mu byla nepříjemná pozornost a litování.

Příliš si nepamatuje, zda a jak mluvili o úmrtí jeho otce u něj ve škole „... se o tom zmínili, ale taky jsem měl pocit, že to jde všechno mimo mne. Takže to si nevybavuju, že by se o tom nějak mluvilo. Víم jenom že, (úsměšek) že ty, který jsem neměl moc rád (zasmání) tak byli takový najednou jako vstřícnější, a já mám takovou jako intuici, že vycítím takovou tu faleš, a jako to malý dítě mě to hrozně štvalo, že jim tohle jako nemůžu uvěřit.“

Georg se cítil **lépe ve společnosti vrstevníků**. „A spolužáci se normálně zeptali, co se stalo, nebo tak normálně zkonstatovali: „Tobě zemřel táta“, tak takový, ale šlo se dál, a jak byly ty hry, tak se to jako smázlo a člověk na to nezapomněl, ale tak to zasunul...“ Georgovi přátelé se dokázali na rozdíl od dospělých chovat **přímo, spontánně**. Poskytli mu možnost **chovat se, hrát si, jako „před tím“**.

Jiné to bylo ve vztahu k dospělým. „Od těch, k nimž jsem neměl blízký vztah, tak mi to bylo opravdu jako nepříjemný a myslel jsem si, a možná si to myslím pořád, že tyhle lidi se do toho nemají plést. Že ke mně nemají blízko, tak nemají tohle.“ Jako zásadní vnímal Georg **vztah**, který mezi ním a těmi, kdo mu projevovali zájem či účast do té doby panoval. Podobný postoj pan učitel vnímal u svého žáka.

Julie

Paní učitelce Julii také v dětství zemřel tatínek. Uvedením této zkušenosti zahajuje rozhovor, dává ji do souvislosti s tím, že její žákyni 4. třídy zemřela maminka. „Já jsem si

to uvědomila až dneska, protože mně umřel tatka, když jsem byla v 1. třídě. A teď to mám z druhé strany, a že zkrátka, že se to děje prostě.“

Zatímco Georg měl ve svých vrstevnících oporu, Julie ne. „...já si pamatuju jenom, že děti mi někdy říkaly: „To je dobře, že ti ten táta umřel.“ Ale asi ne (asi se to na škole neřešilo - na to jsem se ptala). My jsme z malého městečka, tam se to nebralo... ale jak je to tatínek, tak je to jiný. A on byl nemocnej, tatka, měl astma, tak to taky bylo.... Ale je fakt, že to člověka poznamená.“ Julie si nevybavila, že by jí ve škole byla od dospělých v souvislosti se smrtí tatínka věnována pozornost, jen si vzpomněla na **slovní útoky od dětí. Nedostatek podpory** dává do souvislosti s velikostí obce, kde vyrůstala. Srovnává svou ztrátu s tím, že její žákyni zemřela maminka, což Julie vnímá jako „jiné“ – snad zásadnější či bolestnější ztrátu. Možná jako další zdůvodnění (nevím, zda se týká toho, proč se to tak nebralo, nebo toho, proč je její ztráta jiná) uvádí, že tatínek trpěl chronickou nemocí. Přesto, jak uzavírá, vnímá, že ji tato zkušenost změnila.

Zároveň ale Julie zmiňuje, že si zcela nevybavuje, co se v té době dělo, co prožívala. „Já si taky nepřipadám, že bych si z toho moc pamatovala... Ten mozek to přijme a pamatuje si jen to hezký.“ Tomuto rozumím tak, že si vybavuje spíše pozitivní zážitky.

K přijetí tatínkovi smrti Julii pomohlo, že maminka o něm mluvila jako o „někde“ **jsoucím**. „Já to beru vždycky jako součást toho života. Ono, to není nic, co k tomu nepatří... Když ten tatka... Já myslím na tatku dodneška... Já jsem měla dlouho, že nejkrásnější, nejklidnější místo byly pro mě hřbitovy, tam jsem chodila relaxovat. A taky jsem měla (pocit), i mamka mi to říkala, že ten tatka někde je, že se na mě dívá: „On na tebe dává pozor.“ A tak to i člověk vezme – je tam.“ Z Juliina vyjádření vnímám, že smrt nevnímá jako úplný konec. Že její vztah k tatínkovi, který zemřel, je stále živý. Možná, že od toho se odvíjí její přesvědčení, že smrt není něco od života odděleného. Smrt – či „kontakt“, blízkost se zemřelými – pro Julii není zneklidňující, naopak v jejím vyprávění je vnímám jako určitý zdroj bezpečí či uklidnění.

Cecílie

Paní učitelka Cecílie zmiňuje smrt svého tatínka jen krátce, v souvislosti s tím, jak přemýšlela o možnostech intervence, když jejímu žáku zemřela maminka.

„Já tenkrát hledala nějakou tu knížku – pro něj, nechtěla jsem ho jako rozptýlit, spíš mu nějak nabídnout nějaký přesah, jak tu smrt uchopit... já sama přišla o tatínka v 18letech, taky jsem nebyla úplně dospělá a tak nějak jsem na něj myslela.“ Její žák byl po úmrtí maminky dlouho v nemocnici, Cecílie mu chtěla na dálku nějak pomoci, aby se se svou ztrátou vyrovnal. Knihou *Bratři Lví srdce* se mu snažila poskytnout určitou oporu. Vysvětlují si tak, že kniha o smrti pojednává, že nabízí představy různých dobrodružství po smrti,

a tím naději na nějaké další pokračování. Napadá mě, že když sama chce nabídnout „přesah“, možná jí samotné vědomí „přesahu“ s přijetím otcovy smrti pomohlo.

V dalším povídání se k tomuto již nevrací ani své vyrovnávání se smrtí více netematizuje. Nicméně vnímám její resonanci, když vyjadřuje postoj svých žáků: „(Oni) to tak brali, jako součást života. Že k životu ta smrt a i to těžký prostě patří.“

Erik

Panu učiteli Erikovi zemřela maminka, když byl, podobně jako Cecílie, na prahu dospělosti. Zmínil se o tomto stručně, v souvislosti s popisem chování svého učitele.

„Když jsem sám byl na střední škole, tak jsem měl nemocnou maminku, ona pak zemřela. A měl jsem jednoho učitele, který na mě vždycky tak jako chytnul za loket a ptal se: „Jak to vypadá?“ nebo „Jak to zvládáte?“ Ne moc řečí, ale projevil zájem a účast.“

Z vyprávění, z Erikova tónu vnímám, že mu taková podpora byla příjemná, že tato **míra pozornosti pro něj byla tak přiměřená**. Nezmiňuje, že by se cítil litovaný (na rozdíl od Georga), současně vnímal účast.

Erik se jako učitel ocitnul mnohokrát v roli toho, který **poskytuje intervenci** v případě smrti. V jeho jednání lze vnímat **velkou podobnost** s popsáním způsobem chování (viz Intervence). Mám pocit, že jeho pan učitel mu byl v tomto jednání **vzorem**.

Zkušenost setkání se smrtí v kontextu školy

Zkušenost se smrtí spolužáka

Tuto zkušenost měla pouze paní učitelka **Cecílie**. *„Když jsem byla v první třídě, zemřela nám spolužačka... pamatuji si, jak nás tenkrát naše třídní paní učitelka vyzvala, abychom si stoupli a pomodlili se s námi... Tenkrát v 70. letech!!... Řekla tenkrát, že kdo chce, může přidat a kdo ne tak jen tiše stát, myslet na ni... pamatuji si, jak jsme tak stáli, sepjali ty ruce... vlastně to byl takový vzor... takový vzor, taky otisk, že třeba se to odrazilo... (tichý úsměv).“*

Cecíliina paní učitelka tímto způsobem nabídla dětem určitý způsob, jak se se svou spolužačkou rozloučit. Nabídla jim oporu o modlitbu, což vnímám i oporu o víru či možnou představu života věčného. Současně navrhla i jinou možnost dětem, které nechtěli, neuměli či nemohli modlitbu sdílet. Cecílie vyzdvihuje odvahu své učitelky vyzvat k modlitbě v době komunismu, zůstala v ní vzpomínka na ten okamžik. Uvědomuje si, že to na ni zapůsobilo, že si tento prožitek v sobě nese a že může mít dopad v jejím životě. Onen otisk vnímám v souvislosti s tím, jak minutou ticha se svými čtvrtáky uctila oběti teroristického útoku v září 2001, snad i s tím, že se snažila svému žáku (když mu při autonehodě zemřela maminka) nabídnout přesah. Tento přesah dle ní pomáhá dětem vyrovnat se se smrtí blízkých.

Zkušenost se smrtí žákova rodiče

Paní učitelku **Julii** zasáhla smrt maminky své žákyně, **osobně se k ní vztahuje**. Zmiňuje zejména **obdiv** k ní i k jejímu manželovi, kteří před vážností onemocnění a blížící se smrtí nezavírali oči. Maminka dopředu řešila péči o děti tak, aby to její muž pak sám zvládl. Dokonce dopředu napsala textovou zprávu oznamující její vlastní úmrtí, možná i rozloučení, která přišla i Julii. „...*dodneška ji mám schovanou, nemohla jsem to rozdejchat, bylo to hrozně osobní a ... nevím, jestli bych to takhle zvládla.. do konce takhle přemýšlet, vůbec se nelitovala.*“

K jejímu obdivu přispívá i to, že maminka nepropadala sebelítosti, ke své smrti se stavěla zpříma. Tento přístup Julie porovnává se svou vlastní schopností čelit těžkostem. „*Mně stačilo, když jsem čekala malou, tak mamčin přítel měl rakovinu... Když se narodila, tak jsem ho viděla ve špatném stavu... vůbec nevím, jestli bych to zvládla se s tím prát.*“

Tento rozdíl mezi schopností „zvládat“ následně dává do souvislosti s **vírou**. (rodiče žákyně se v posledních dvou letech obrátili o pomoc k panu faráři, který celou rodinu tímto těžkým obdobím provázel). „*Já si myslím, že když je někdo věřící, že má velkou důvěru... Mám k tomu vztah, jenže ten rozum tomu uvěřit nechce, zatímco věřící to má jinak...*“ Dle Julie víra přináší důvěru, která věřícím pomáhá. Ona ačkoli se k víře vztahuje, takto nevěří. Později uvádí, jak se ale **proměňuje její vztah k církvi**, kterou si spojovala s inkvizicí: „*když jsem četla Kladivo na čarodějnice, ale teď zas to vidím jinak, protože některý ty lidi okolo a taky znám pár církevních hodnostářů a ty jsou naprosto úžasný, ale my to nevidíme...*“ Na závěr této úvahy o církvi uvádí neurčitou formulaci své **víry**: „*Něco bejt musí.*“

Pan učitel **Erik** byl také zasažen smrtí rodiče svého žáka Emila. Považuji za důležité toto zmínit, ačkoli sám se vyjádřil velmi stručně: „*Tato událost byla pro mě hodně náročná, otce jsem dobře znal.*“

Výpovědi obou učitelů vnímám jako velmi důležité, protože mimo jiné poukazují na náročnost učitelovi role v situaci kolem úmrtí. Kromě potřeby pomoci žáku se se smrtí vyrovnat, jsou sami emocionálně zasaženi. Zejména z vyprávění Julie vystupuje zjevně, že jsou konfrontováni se smrtí vrstevníka, srovnávají se s ním a jeho schopností smrt přijmout.

V ostatních případech úmrtí rodiče žáka, v nichž učitelé intervenovali, jejich osobní prožívání nevystupuje.

Vyrovňávání se se smrtelností

Reflexi vlastního procesu vyrovnávání se se smrtelností věnoval v rozhovoru pozornost pan učitel **Georg**.

V souvislosti se smrtí otce musel Georg čelit **strachu z vlastní smrti**. „Když se to stalo s tím tátou, tak potom nějakou dobu jsem měl strach z toho vlastního umírání, jo, z toho, že najednou je konec a potom už nic nebude. Potom jsem četl Moodyho Život po životě, tak to mě přeneslo přes to, to jsem četl asi ve věku 10 let, což není knížka, která by se v tomhle tom věku nějak četla.. Ale to, že je něco dalšího, mně jakoby pomohlo v tomhle...“ Kniha o posmrtném životě byla pro Georga v té době důležitá, zřejmě vlastní smrt, v kontextu života po životě, již nebyla tak děsivá.

K přijetí, **smíření se smrtí**, pak Georgovi pomohla **praxe v hospici**, kde viděl umírat lidi s koncem života smířené. „Já jsem v rámci VOŠky sociálně právní pracoval třeba v hospicu, takže tam ta smrt je přítomná a to mi taky jako dalo neuvěřitelný nadhled. Tam většinou s tím smířené byli. Bylo to.. ono je to hrozně divný, ale bylo to krásný...“ Vnímám, že divné, je to, že život končí a že to může být krásné, a to krásné nějak souviselo se smířením, které Georg u umírajících viděl. „Jo, bylo to, opravdu chci říct (důrazně), bylo to krásný, ale ti lidi byli takoví jako spokojení, když odcházeli, byli šťastný, že nějaký to martýrium končí...“ Krásné to bylo, protože lidé byli schopni smrt vítat jako ukončení trápení, nemoci. Později ke konci rozhovoru k tomu ještě dodal: „Potom ta praxe mě do toho hodila, že se s tím člověk smířil, jako proces, konec lidského života, to je - to není... a já nevím, tak asi jediný doporučení nebát se a mluvit o tom otevřeně.“ Práce v hospici tedy přispěla k přijetí smrti jako přirozeného procesu. Ono „hodila“ vnímám jako celistvé ponoření do přítomnosti smrtelnosti, přítomnosti umírání. Navíc lidé, které tam viděl, se umírat nebáli a smrt vítali. Tato zkušenost je pro jeho smíření zásadní. Mám dojem, že zážitek s tím, že **smrt může být krásná**, mu dodává odvalu a jistotu o tématu **mluvit s žáky**. Uvedené vyprávění zachycuje vývoj Georgova vztahování ke smrti. Smrt otce otevřela uvědomění si vlastní smrtelnosti a s tím spojený strach. Po čase se Georg setkal s knihou popisující zážitky lidí, kteří prošli klinickou smrtí a autor (Moody, 1991) z nich odvíjí důkazy existence posmrtného života. Georg toto vnímá jako jistý mezistupeň vyrovnání se svou smrtelností. V souvislosti s četbou (knihou *Myši patří do nebe*) říká: „...když si někde přečte, že se někdo převtělil v někoho, tak si myslím, že jim to i pomůže nějak se vyrovnat se svou vlastní smrtelností.“ Rozumím tomu tak, že vlastně **pomáhá svým žákům tak, jak si sám četbou pomohl**, že děti těmito úvahami provází, ale zda tomu uvěří, zda víru v existenci posmrtného života přijmou, nechává na nich. Vědomě se také vztahuje k podobnosti své zkušenosti s tatínkovou smrtí se situací svého žáka v první třídě. „... některý věci jsem objevil až jako v dospělosti, že mu dochází, že jako přemejšlí, dostane se do podobný situace.“

Sdílení témat spojených se smrtí s dětmi

Sdělení postoje ke smrti s žáky v situaci intervence

Když paní učitelka **Blanka** sdělovala dětem na kroužku, že jejich kamarádka zemřela, vyjádřila současně **své přesvědčení** o tom, že smrtí vše nekončí. „... tenkrát jsem řekla, že já věřím, že ta holčička je v nebi... a že je spokojená, že jí nic nebolí...“ V tomto sdělení vnímám, že **smrt** je pro Blanku to, **co ukončuje trápení**, **co otevírá prostor spokojenosti**.

Vztah k zemřelým a sdílení svého postoje ke smrti s žáky v situaci „prevence“

O svém postoji ke smrti a ke vztahování se k zemřelým mluví pan učitel **Filip**. „To truchlení, to ti hrozně krade energii. To není pozitivní, to není vůbec emoce, která ti pomáhá. Je otázka, jestli to, že se člověk trápí, jestli to pomáhá a já jsem nastavenej jinak. Když třeba jsme se sešli jako rodina a vzpomínali jsme na ty mrtvé, tak jako v dobrým, v tom (předvádí halas a veselí). Je to zajímavý a já jdu do toho s dětma, že ty mrtví jsou s námi furt. Když umřou, tak ono se říká: „Jsou tady stále s námi“. Samozřejmě, že tu jsou, to člověku běží hlavou, co by na to řekl ten. „To, kdyby tady byl, to by asi měl radost.“ A takhle mám pocit, že ty zemřelý si spolu nesem.“

Podobně jako Julie i on cítí, že **smrtí vztahy nekončí**. Že se k zemřelým vztahujeme nadále. Rozumím tomu tak, že se soustředí na to dobré – co „nekrade energii“, zatímco odmítá prožívání zármutku a žalu nad smrtí blízkých. Truchlení vnímá podobně jako trápení se, jako proces, který spotřebovává energii a nepomáhá. Jako určitý opak (způsob, jak se smířit se smrtí blízkých) uvádí **zaměření se na vzpomínání** a zpřítomňování toho, **co bylo dobré** a veselé, tak jak to zažívá ve své rodině. Dále si uvědomuje, že si na své zemřelé vzpomene v určitých situacích, které by je mohly potěšit. A takto jsou součástí jeho života, tím, že jej s nimi skrze tyto myšlenky sdílí i nadále.

Jak Filip naznačuje, sdílí svůj postoj ke smrti s **žáky** (pravděpodobně nějak spíše mezi řádky, neboť o konkrétních situacích nemluvil). „Nesnažím se mluvit o smrti jako o fatální věci, protože to tak nevnímám.“ Onu „nefatálnost“ si trochu spojují s výše uvedeným vztahováním se k zemřelým, které „si v sobě nesem“. Filip stejný postoj popisuje i u svých žáků („nevnímaj smrt fatálně“), u kterých toto dává do souvislosti **s katolickým vyznáním** a vztahováním se k posmrtnému životu. Neuvádí, zda tuto víru sdílí i on.

Ke sdělování postoje ke smrti Filip ještě uvádí: „Podle mě mnohem víc emocionálně působí ne to, co člověk říká, ale to, jak to bere. Jestli ty sama vyzařuješ to, jestli jsi s tím srovnaná, tak ... to téma asi nějak souvisí s filozofickou podstatou. Jestli s tím člověk počítá nebo ne. A asi to ovlivňuje i jeho pohled na život, jestli je fatalista, a nebo ne. Pokud je někdo hluboce věřící, tak bude vyzařovat něco úplně jiného než třeba pragmatik.“ V tomto vnímám,

že podle Filipa je důležité, **jaké má člověk přesvědčení o světě**, to se potom odráží v jeho postoji ke smrti. Tento postoj lze **vnímat, aniž by o tom mluvil**.

Sdílení tématu smrti s vlastními dětmi

Paní učitelka **Hana** mluvila o svých rodičovských zkušenostech. „(Ve škole) *vlastně se smrti tak jako moc nedotýkáme... možná spíš doma, nebo ve školce třeba, to asi snáz... Paní učitelce od dcery jsem půjčovala tu knížku Když dinosaurům někdo umře, tu jsem měla, když se mě (jméno dcery) na to začala ptát, to jsme hodně probíraly, to mi hodně pomohlo, že je to tam uvedený.*“ Zdá se, že pro Hanu je snazší mluvit o tématu smrti se svou dcerou, navíc v situaci, kdy se sama ptá. Hana si na pomoc vzala knížku, která je pro tyto účely vytvořená. Zřejmě s ní byla spokojená, protože ji doporučila a půjčila jiným.

Ve své rodině také řešila otázku **přítomnosti dětí na pohřbu**. „*A vlastně loni umřela moje teta a taky jsme se doma bavili, jestli vzít děti na pohřeb, protože většina rodiny byla proti. A jsem hrozně ráda, že mě můj muž podpořil, že je tam vezmeme, protože jako se rozloučily, a když jedeme kolem hřbitova, tak si na ni mohou vzpomenout a bez takového trapný pocitu, že nevím, co si myslet... To bylo moje první, že jsme se bavili, jak to jako uděláme. Že taky nemám tu křesťanskou výchovu... Takže si myslím, že by to tam (ve škole) mělo být, že to je téma, se kterým se setkáme.*“

Vnímám, že Hana **chtěla, aby děti na pohřeb šly**, a že to pro ni bylo důležité. Vrací se k tomuto ve chvílích, kdy jsou s rodinou v blízkosti hřbitova. V těch chvílích oceňuje, že mohou **společně na zemřelou tetu vzpomenout**. Zmínce o „křesťanské výchově“, kterou Hana nedostala, rozumím v souvislosti s tím, že proto se museli rozhodovat **sami**, bez opory v tradici či dogmatu.

Mám pocit, že pro Hanu není smrt tabu, **před vlastními dětmi ji neskrývá**, toto téma s nimi sdílí. Uvádí, že by toto téma mělo být sdíleno i ve škole, ona by se mu ale vzhledem k emocionálním reakcím své žákyně vyhnula (viz výše).

1. 2. ODBORNÁ PŘIPRAVENOST

Do této kapitoly zařazuji vyjádření, jak učitelé **reflektují svou pregraduální přípravu**. Ačkoli jsem se ptala zejména na přípravu pro výchovu týkající se smrti, obvykle odpovídali širěji.

Dále zde opět připomínám **kurzy**, které učitelé zmínili jako inspiraci pro metody, které ve výuce používají (viz Způsoby práce s tématem smrti).

Na závěr uvádím názory učitelů na vřazení témat spojených se smrtí do pregraduální přípravy.

Reflexe pregraduální přípravy

Blanka

Se svým studiem, jeho přínosem, je spokojená paní učitelka Blanka. „*U nás na teologii – to prostředí tý školy – to vždycky bylo, že si na mě ten čas udělají, vždycky tam bylo blízko, pokud mě někdo zaujal, bylo potom snadný s tím učitelem mluvit...*“

Rozumím tomu tak, že pokud Blanka chtěla, mohla **se svými učiteli mluvit i o smrti**. Současně se v rámci svého studia seznámila s metodou Filozofie pro děti, která je jí v její pedagogické praxi oporou.

Ostatní učitelé měli k pregraduální přípravě spíše negativní připomínky. Blanka je jediná, která neabsolvovala pedagogickou fakultu.

Filip

Když jsem se svého kolegy, pana učitele Filipa ptala, zda ho fakulta vybavila, odpověděl mi: „*Mě si vybavila ty, že se tomu věnuješ a že ti to přijde zajímavý... fakulta tě nemůže vybavit, vybavit tě může nějaký konkrétní člověk. Někdo, pro koho to je téma, někdo tě ťukne a je to jedno, jestli ti je deset, šest nebo dvacet. Ťukne a „aha“.* Někým způsobem to s tebou prostě hne. A ty o tom začneš vlastně přemýšlet. Já si představuju, že takhle probíhá vlastně studium. Že s tebou někdo zacvičí, že s tebou něco hne...“ Ačkoli jsem se ptala na pregraduální přípravu, Filip vzpomíná spíše naše společné diskuze a můj příspěvek na konferenci. Možná je to podobné tomu, co říká v předchozí kapitole, totiž že více člověka osloví to, jaký **postoj žije druhý člověk** nežli to, co druhý člověk říká. Jeho oslovil můj zájem o tuto problematiku a to spustilo jeho další přemýšlení. Ono „zacvičí“ vnímám spíše v **souvislosti s prožíváním a přemýšlením**, nějakou **proměnou**, nikoli v souvislosti s poskytnutím informací.

Georg

Pan učitel Georg je kritický k využitelnosti předávaných poznatků: „*Učí se myslím spousta zbytečností na fakultách, ale to, co je opravdu pro život, to tam dávno není*“ Jako nejdůležitější téma, kterému by podle něj měla být v rámci pregraduální přípravy věnována pozornost, je **komunikace s rodiči** (viz rozhovor v příloze).

Georg má několik škol, studoval i speciální pedagogiku, ale „*ani na specce jsme nebyli na tu komunikaci o smrti připravený a takže běžně se s ní kantor asi nesetká, vůbec už ne... že by někdo po fakultě věděl, jak to uchopit*“. Tedy tato škola, a mezi řádky rozumím, že ani studium učitelství, Georga pro výchovu týkající se smrti **nevybavili**.

V souvislosti s kurzem metodika prevence uvádí: „*Tam nás učili spíš jako komunikovat s problematickým dítětem, místo toho s dítětem, který má problém. Když přijde a něco ho trápí, tak na to člověk taky není vůbec připravený.*“ Georg by tedy uvítal přípravu zaměřenou na pomoc, podporu dětí, které mají problémy. Rozumím tomu tak, že by

možná uvítal i zaměření přípravy na **osobní život žáků, nikoli na výukové a výchovné problémy**.

Jak je zmíněno výše, v rámci studia na Vyšší odborné škole Georg absolvoval praxi v **hospici**, což považuji za součást profesní přípravy přímo vztažené k výchově týkající se smrti.

Alice

K otázce vlastní přípravy paní učitelka Alice poznamenává: „*My jsme třeba probrali dyslexii a tak ze všech stran, na to jsem byla připravená výborně, ale osobní život těch dětí, ten tam moc nezazníval...*“ Této odpovědi rozumím podobně jako připomínce Georga, že by **upřednostnila zaměření na životní kontext žáků**, nežli na výukové potíže.

Julie

Paní učitelka Julie postrádala v rámci studia **propojení teorie a praxe**. „*...teoreticky psychologii a nikdo nás to nenutil aplikovat, praktický semináře.*“ Pro sebe by uvítala ještě nějaké povědomí o legislativě, stejně tak i orientaci ve službách, na které se může v případě potřeby obrátit o pomoc, nebo kam poslat rodiče žáků.

Vřazení témat týkajících se smrti do přípravy učitelů

V této podkapitole prezentuji názory učitelů, které uvedli v rámci úvah nad tím, zda témata týkající se se smrti patří do výuky na pedagogické fakultě.

Paní učitelka **Alice** by téma smrti do přípravy **zařadila**, „*... ale třeba i v rámci pedagogiky – psychologie, jak se vyrovnat s tímhle tématem, no tak určitě to téma by bylo dobrý.*“

Pan učitel **Georg** by téma smrti do přípravy začlenil: „*Myslím, že to tam opravdu má svoje místo, i ta smrt.*“

Paní učitelka **Hana** vyjádřila svůj názor společně k otázce pro vřazení tématu do školy: „*... takže si myslím, že by to tam mělo být, že to je téma, se kterým se setkáme.*“ Zdůvodnění rozumím tak, že smrti ani tématu smrti se nevyhneme.

Pro paní učitelku **Danu** je v souvislosti se vřazením těchto témat do přípravy učitelů zásadní otázka, jaký postoj studenti ke smrti zastávají. „*No, nevím jaká (příprava), ale asi jo. Jde o to, jaký mají k smrti postoj, jestli už to jsou generace jako ty děti u nás – co na to koukaj jako na zábavu... tak nějak si to srovnat. Ale jak, to nevím (smích)*“. Vnímám tedy, že nepovažuje za zásadní předávání informací či postupů. Důležité je kultivovat postoj studentů ke smrti tak, **aby ji nevnímali jako součást zábavy**.

Paní učitelka **Blanka** vztáhla otázku k rovině intervence a v tomto smyslu vřazení těchto témat do přípravy **zpochybňuje**: „Přijde mi absurdní, někomu poskytovat metodickou podporu, jak být lidský...“ Následně ale na tím dále uvažuje: „Když o tom tedy přemýšlím, jak jim (učitelům) pomoci... on je to takovej sociologické fenomén, že děláme, že se nás smrt netýká... V tom případě, v jakýkoli složkách, bychom měli lidi aktivizovat, že se jich smrt týká...“ Vnímám tedy, že Blanka by přípravu nepojala jako poskytování návodů, jak jednat při intervenci, ale spíše by se zaměřila na **osobní vztah** studentů učitelství k vlastní smrtelnosti a smrti.

Skeptický vůči přípravě – zřejmě v rovině intervence - je pan učitel **Filip**. „Je otázka, jestli by bylo možné udělat nějakou metodiku... Jestli jde modelovat smrt? V tomhle věřím na ten Rogersovskej koncept, že člověk to sám se sebou myslí dobře. A že si řekne. Tak když bude potřebovat, tak může přijít, že může cítit oporu a sdílení. Já myslím, že to je autentičtější, než když je člověk zmatenej, že prošel nějakým kurzem, aby dítě necítilo, že učitel začíná aplikovat.“ Vnímám, že Filip v kontextu intervence zpochybňuje vytváření návodů, jak truchlícího žáka podpořit. Spoléhá se na schopnost dítěte o případnou pomoc podporu si říci. Upřednostňuje **přirozené vztahování se učitele k žákovi** nad strojenou poučenost.

Také paní učitelka **Irena** se vztahuje k intervenci: „Já myslím, i když nějaký návody uděláte, tak každá situace je fakt jiná...“ Toto chápu v kontextu její zkušenosti, kdy v situaci kolem úmrtí žáka hledala různé informace, jak se situaci ve třídě ošetřit. Uvědomuje si, že **univerzální postup není**.

„Nadstandardní“ příprava

Někteří z učitelů získali oporu pro práci s náročnými tématy ve speciálních kurzech, které jim poskytly specifické didaktické postupy a metody. Nejedná se však o kurzy zaměřené na témata týkající se smrti.

Kurzy kritického myšlení

Inspiraci těmito kurzy zmínili Alice, Cecílie a Georg. **Jedná se o Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking)**. „Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání **konkrétní praktické metody, techniky a strategie** sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém, velmi **snadno použitelný přímo ve škole**. Program sám **zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu**.“ (viz www.kritickemysleni.cz)

Paní učitelka **Cecílie** přibližuje své zkušenosti: „Já jsem tenkrát chodila na kurzy kritického myšlení, to jsem si sama nadšeně sama platila a moc mě to zajímalo. S dětmi jsme tak podle toho pracovali, domýšleli jsme třeba příběhy a tak.. hodně jsme spolu četli, takové úvahy italského kněze Ferrero nebo Příběhy z moudrosti Indů, tím jsme třeba zahájili den nebo

hodinu psaní nebo čtení... taky při výtvarce jsme četli a tak si o tom povídali...“. Cecílie tedy do svého dalšího vzdělávání **investovala** a spolu s žáky tento přístup realizovali. Skrze četbu vytvářela situace společného uvažování, sdílení.

Paní učitelka **Alice** uvedla tento kurz jako oporu pro práci s tématem smrti: „*Tak mně hodně pomohl třeba kurz Kritického myšlení, kde se pracuje s tím textem, třeba i tímto tématem, že se to dá uchopit.*“

Přiblížení konkrétních metod, které tito tři učitelé ve výuce používají je uvedeno v části Téma smrti ve výuce.

Filozofie pro děti

Kurzy Filozofie pro děti absolvovala paní učitelka **Blanka**. Jedná se o pedagogický přístup, který se rozvíjí na základě díla M. Lipmana (blíže viz www.p4c.cz).

Blanka tento přístup uvádí jako jeden ze tří zdrojů, o které se ve výuce opírá, z nichž vychází. „... *mám podporu Filozofie pro děti a vybavenost svého vnitřního života a to, s čím přijdou ty děti.*“

K přínosu metody P4C se ještě následně vrací: „...*že je z toho můžete vyvést a oni sami se v tom filozofickém dialogu mohou nějak vyvést... tak bych neměla z toho strach?*“ Rozumím tomuto sdělení tak, že metodu dialogu vnímá nejen jako prostředek k otevření a sdílení tématu smrti (či jinému), ale také k regulaci, usměrnění, pokud by bylo pro někoho příliš náročné. Možnost takto regulovat náročnost diskuze nemá jen ona sama, ale i mají ji i žáci.

VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ:

OSOBNOSTNÍ PŘÍPRAVA:

Setkání se smrtí, o kterých učitelé vyprávěli, lze vnímat jako „okamžiky poučení“ (*teachable moments*).

- Vnímám, že tato setkání vedla učitele k otázkám, zda je „něco po smrti“, k utváření představ jiného bytí (Georg, Julie, Cecílie, Filip, Blanka).
- Otevírá se téma vztahování se ke křesťanské víře (Filip, Blanka, Julie, Cecílie, Hana).
- Vnímají, že jejich vztah k zemřelým trvá, že v tomto smyslu „jsou jejich mrtví s nimi“ (Filip, Julie).

S přijetím **úmrtí rodiče** učitelům pomohla **představa nějaké formy posmrtné existence** (Georg, Julie, možná Cecílie). Svým žákům potom nějakou takovou představu žákům nabídli skrze četbu (Cecílie, Georg) nebo podobnou víru u svého žáka vnímají (Julie).

Zkušenosti s vlastní ztrátou rodiče učitel nějakým způsobem promítá do **intervence**. Například tím, že

- předpokládá, že se dokáže do takové situace lépe vžít (zmiňuje Alice);
- zvažuje, co jemu pomohlo, co mu vadilo (Alice, Georg, Erik, Cecílie).
 - Je citlivý na chování lidí (vůči žáků), které jemu samotnému nebylo příjemné (Georg); sám mu neprojevuje nadměrnou lítost.
 - Nabízí „přesah“ (Cecílie).
 - Chová se jako učitel, který mu v podobné situaci pomohl (Erik).
 - Vyjádří účast a sounáležitost sdělením vlastní ztráty (Alice).

V kontextu tématu smrti, smrtelnosti se někteří učitelé spontánně vztahovali k **víře v posmrtnou existenci** (Cecílie, Georg, Julie, Blanka). Tato víra je zmiňována jako **opora ve vyrovnávání se** s úmrtím i smrtelností vůbec.

Učitelé zmiňují své **přesvědčení**, že „smrt k životu patří“, „je součástí života“ (Alice, Cecílie, Filip, Georg, Hana, Julie).

Se svými dětmi mluví o smrti snadněji nežli se svými žáky (Hana).

ODOBORNÁ PŘIPRAVENOST

Reflexe vlastní profesní připravenosti

- Žádný učitel neuvádí setkání s tématy týkajícími se smrti v rámci pregraduální přípravy na pedagogické fakultě.
- Georg získal určitou odbornou připravenost při studiu VOŠ praxí v hospici.
- Blanka se cítí vybavena studiem na teologické fakultě a kurzem P4C, který tam absolvovala.
- Filip se cítí vybaven skrze naše setkávání.

Názory učitelů na zařazení témat týkajících se smrti do přípravy

- Někteří učitelé (Alice, Georg a Hana) by tato témata do přípravy zařadili.
- Jiní, kteří přemýšleli o rovině intervence, zařazení těchto témat zpochybňují. Odmítají předávání návodů, metodiky, jak intervenovat u truchlícího žáka – nepovažují za potřebné (Blanka) či možné (Filip, Irena).
- Více nežli na předávání postupů a informací by takovou případnou přípravu zaměřili na práci s postojem ke smrti (Blanka – přijmout smrtelnost; Dana – nevnímat smrt jako zábavu).

„Nadstandardní“ příprava

- Kurzy Kritického myšlení vybavily učitele didaktickými metodami, které využily v práci s tématy týkajícími se smrti (Alice, Cecílie, Georg).

- Kurzy Filozofie pro děti vybavily Blanku dovedností vést s žáky filozofický dialog.

Následující tabulka stručně zachycuje **souvislost připravenosti s postojem k zařazení témat týkajících se smrti do výuky**. Za osobnostní připravenost zde považuji zejména zkušenost se smrtí rodiče v dětství či dospívání, za odbornou připravenost pak spokojenost s pregraduální přípravou a absolvování „nadstandardních“ kurzů. Absolvování kurzu Kritického myšlení značím zkratkou KM, Filozofii pro děti P4C, vybavenost jinou přípravou značím jako „jiná“.

Tabulka č.8 Vztah připravenosti a zařazování tématu smrti do výuky

| Učitel | Smrt rodiče | Odborná připravenost | Vřazení tématu do výuky |
|---------|-------------|----------------------|-------------------------|
| Alice | x | KM | záměrně |
| Blanka | | P4C + jiná | záměrně |
| Cecílie | x | KM | spolu s intervencí |
| Dana | | | záměrně |
| Erik | x | | |
| Filip | | jiná | kdyby se objevilo |
| Georg | x | KM + jiná | záměrně |
| Hana | | | jen s intervencí |
| Irena | | | |
| Julie | x | | když se objeví |

Pouze paní učitelka Dana se v rozhovoru o své připravenosti nezmínila a téma smrti záměrně otevřela (i když možná jen jednou). Jinak učitelé, kteří se tématům týkajícím se smrti věnovali záměrně, jsou vybavení kurzy či osobní zkušeností se smrtí rodiče. Dokonce někteří (Alice, Cecílie, Georg) zmínili obojí.

2. CO UČITELÉ POVAŽUJÍ VE SVÉM POVOLÁNÍ ZA DŮLEŽITÉ

Ačkoli jsem se v rozhovorech s učiteli soustředila na vztahování se k tématu smrti, často se zmiňovali i o tom, jak se vztahují ke svým žákům. Nyní to vnímám jako logické, protože právě toto vztahování se k nim vytváří rámec, v němž lze (či nelze) hovořit i o takovém tématu, jako je smrt - tématu, které sice v osnovách vysloveně není, ale k našemu životu patří. Stejně tak se od tohoto vztahování k žákům odvíjí i případná intervence v situaci úmrtí někoho blízkého.

Cecílie

Paní učitelka **Cecílie** věnovala přiblížení svého pedagogického působení největší prostor. „...já vnímala to klasické učení trochu jako v druhé řadě. V první řadě jsem se snažila tak nějak je vést, aby se k sobě hezky chovali, aby naslouchali, měli empatii, uměli se chovat. ... Potom hodně číst a mluvit spolu o tom. Snažila jsem se číst i to, co je zajímavé.“

Jako prioritu Cecílie uvádí **péči o vztahy**, dále **práci s četbou**. Aby se dětem víc přiblížila, četla stejné knihy, jako ony. Popisovala, jak se snažila převádět výukové problémy na praktické situace, jak se soustředila na odhad potenciálu svých žáků, pak se snažila, aby každý mohl někdy **dosáhnout dobrých výsledků**.

„...dávat mu možnost vyniknout... a mluvit o tom, že je normální, že nikdo neví všechno... tohle je někdy u učitelů, že mají pocit, že prostě musí, že musí všechno vědět. (smích)“

Že byla nadstandardně angažovaná a svým žákům se věnovala i mimo výuku, dokládá následující ukázka z rozhovoru.

„Já se je vždycky snažila co nejvíc povzbuzovat, aby četli, aby je oslovila kultura... ..Ono, já dostala tenkrát takovou slabší třídu. V Áčku byli děti vysokoškoláků a sociálně silnějších a u mě pak byli z rodin vyučených a tak. Tam rodiče jim třeba dali kredit na mobil, ale na výlet, to moc nešlo, tak jsem různě vymýšlela, třeba jsme nakreslili obrázek, poslali to Töppferovi a on nás pak pozval do Divadla na Fidlovače, nebo ty lístky SO+NE... Zajímavé pak bylo, oni psali všichni v 6. třídě nějakou esej a ta moje „slabší třída“ dopadla vlastně líp než to Áčko, kde byl tlak na takový ten běžný školní výkon... Zůstali nám takové dobré vztahy do teď. Občas se na mě obracují, nebo tak... nějaký ten otisk zůstal.“

Cecílii se vlastně její snažení povedlo, její žáci obstáli ve srovnání se „šikovnější“ třídou, pro své žáky zůstala hodnověrným člověkem. Přesto její velké osobní nasazení bylo vedením školy **spíše kritizováno**. „...mně taky ředitel vyčetl, že supluju rodinu“.

Julie

Paní učitelka **Julie** popisovala, jak **pečuje o vztahy dětí** ve své třídě. Chce vědět, co se mezi dětmi děje, vyzývá je, aby jí případné problémy sdělovaly přímo, či je napsaly. Následně hledání řešení věnuje pozornost, prostor a čas.

„My tu máme schránku důvěry... tak někdy to probíráme, a nebo to prostě někdo řekne a probíráme to... komunitní kruh jsme měli jednou... kvůli chování, ... tak nehezky se spolužák vyjadřoval k ostatním, tak jsem řekla, že si sednem a vy mu to slušně řeknete. A oni to řekli fakt hezky, co jim vadí. ... a vedla jsem je, aby to opravdu řekli jemu a ne „Mně vadí že Pepa“, a on čekal, až to k němu došlo a hodně ho to zasáhlo a jediný, co řekl „Já se zkusím zlepšit.“ ... neútočili a on má svou důstojnost, on to unesl.“

Julie si uvědomuje, že někdy **děti často mají těžký osobní život**. „Já se na některý děti ani nemůžu zlobit, protože si říkám, že nevím, co mají doma.“

Také proto se snaží budovat **otevřenou komunikaci s rodiči**. „Zaplať pán Bůh, že i ty rodiče někdy choděj, že něco řešili doma a říkám, jen mi to říkejte, já to nevím, když mi to neřeknou... Tak to tady naštěstí funguje.“

Julie nevnímá poslání prvního stupně v předávání poznatků, ale spíše ve výchově, v **osobnostním přístupu**. „Na jednom školení nám říkali, že smyslem toho 1. stupně je ne, aby věděli všechno, ale chtěli se učit, věděli jak a aby to uměli.. a tady je to fajn, že je můžeme mít od 1. třídy, že pak je mám jako rodinu a některý ty rodiče jsou fajn a my jezdíme na ty tří denní výlety a tam musej fungovat...“ **Blízkost s rodinami žáků** sehrála velkou roli nejen v intervenci u žákyně, které zemřela maminka (viz kazuistika Jana), ale i jiného žáka. Svou roli hraje i to, že se jedná o menší školu, která je na okraji města. Současně si Julie uvědomuje, že má potřebu **věnovat se slabším dětem**, dává to do souvislosti se svými zkušenostmi ze školních let (viz i níže). „Já jsem byla taky na škole takovej otloukánek, ještě i na střední jsem se dostala s jednou dominantní spolužačkou do konfliktu, takže vím, že je to hrozný, bejt outsider... tak člověk těm dětem rozumí.“

Na konci rozhovoru Julie opět uvádí: „spíš mě to táhne k těm, co mají problémy.“

Erik

Ve vyprávění pana učitele **Erika** hraje vztahování se k žákům významnou roli, vytváří rámec, skrze nějž lze rozumět jeho intervencím ve chvílích, kdy do života jeho žáků vstoupilo setkání se smrtí. Bylo pro něj vždy důležité vědět, **co děti prožívají**, jak se cítí. Snažil se proto **budovat komunikaci s rodinami žáků**.

„... já vždycky chtěl po rodičích, aby mi říkali – cokoli, co se děje, co by mohlo mít vliv na chování dítěte ve škole, to mi říkejte, abych to věděl. A také, to jsem si vzal z Waldorfských škol, já se s dětmi ráno vždycky vítal podáním ruky – a tak jsem se jim vždycky podíval do očí a tam to všechno je. Třeba ten smutek.“ Toto ranní vítání vytvořilo prostor pro vyjadřování podpory chlapci, jehož bratr umíral (viz kazuistika Eda).

Erik pracoval i jinak s hodnocením žáků, spíše se zaměřoval na práci s chybou, důraz kladl na porozumění i výukovým potížím dětí. „Měl jsem s dětmi vždycky dobré vztahy, nechtěl jsem, aby se mě nebo školy bály. Měli jsme svá pravidla, třeba mohly mít náповědu. Normálně na lavici. Akorát jsem potom chtěl, aby mi označily místa, kde ji použily.. Potom jsme o tom spolu mluvili, proč to potřebovaly, jestli už by teď věděly i bez toho...“. Právě zkoušení, hodnocení často bývá zdrojem strachu dětí nejen ze selhání, školy, ale i z učitele. Erik tento **strach a odstup svým přístupem zmenšoval**, současně zde vnímám velkou důvěru v upřímnost dětí. Také vnímám, že pan učitel o vzájemné vztahy velmi pečoval. Své zásady aplikoval i v roli ředitele, **nechtěl, aby se ho žáci báli**. „Mimořadně, děti se u nás ředitelny nebály. Do ní se nechodilo pro tresty.“

Hana

V kontextu vyprávění paní učitelky **Hany** vyznívá její určité **hledání** v učitelské profesi. Mluvila jsem s ní na konci jejího druhého roku v učitelské praxi, mezi tím pracovala jako vychovatelka. Zvažovala například nároky, jaké na své druhéky může klást.

„To jsou osmiletý děti, takže to je těžký odhadnout to tempo, a co by měly umět.. takže už jsem hodně zpomalila.. a hodně mi pomáhá, že sama mám malý děti, holčičce je sedm, je v první třídě, takže taky vidím, co by tak mohla být schopná a oni toho už umí hodně v tý druhý třídě, takže to je takový hezký.“ V této souvislosti je pochopitelné, že **snaží své žáky šetřit** a váhá při zařazení emočně náročných témat (viz níže). Je **vnímavá i k rodinné situaci dětí**. *„Ale je tam jeden chlapeček, co žije jenom s maminkou, a jsem ráda, že přišla a řekla, jak to mají, protože když se třeba maluje tatínek a maminka tak mu to můžu upravit, třeba namalujte maminku s dědečkem... Je to prostě potřeba.“*

Současně se **cítí na škole osamělá v pohledu na potřebu o problémech mluvit a snažit se je řešit**. *„Ale asi to je hlavně o tý komunikaci, to není jenom téma smrti, ale to je i třeba ta šikana, co tu teď je a nikdo neví, nic se neví, nikdo se o to pořádně nezajímá a mě děsí ty důsledky, když třeba se může něco dělat ještě než se to... A hodně věcí je, že se o tom nemluví a je dělá se, že je to v pohodě. Nebo to možná hodně lidí nevidí.. když s druhýma mluvím, tak skoro nikdy nenajdu někoho, kdy by si myslel to co já, což mě trošku, .. asi jsem moc kritická.. a přijde mi to takovej uzavřenej systém.“*

Irena

Vyprávění paní učitelky se **Ireny** soustředilo na rovinu intervence, přesto i zde bylo patrné, jak paní učitelka **vnímá vztahy mezi dětmi** – zde například zájmy, které žáky spojovaly. Přesto si uvědomuje, že je zná jen z jedné stránky. *„...(Své žáky) znáte a neznáte, jo, myslíte si, že je znáte, ale pak se objeví situace, kdy zjistíte, že vlastně vůbec ne...“*

Filip

Důraz na vymezení, kdo je učitel, kladl pan učitel **Filip**. *„Pedagog je ten, kterej je na mě zvědavěj a já jako dítě cítím, že ho zajímám.“* **Zájem a vztah učitele k žákům** Filip akcentuje i dále, prostor pro toto vnímá zejména na prvním stupni. *„...jde o ten vztah pak už na druhým stupni to tak není, a často ani na prvním.“*

Georg

Pan učitel **Georg** učí zejména první ročníky. S dětmi věnuje pozornost **všemu, co děti zajímá**. Otevírá prostor pro diskuzi, pravidelně v pondělí zahajují výuku **komunitním kruhem**. Ve vyprávění hodně zaměřuje pozornost na téma smrti. Mimochodem ale také sděluje, že se snaží o **jiné hodnocení**.

„... pracuju s jiným hodnocením, nechci známkovat, ale pracovat s chybou, třeba v matice jim dám tečky, kde mají chyby, a když si to do příště opraví, takže tak.“

Alice

Paní učitelka **Alice** se v rozhovoru zcela soustředila na téma spojená se smrtí. Nicméně o jejím vztahování se k žákům vypovídá například to, jak se jim představuje. Že jim **sděluje osobní informace**. „Protože když o sobě na začátku vyprávím, tak jim to řeknu, že už nemám rodiče... aby viděli, že se to prostě někdy stane a že žiju jako normálně dál, i s tímhletem hendikepem...“

Osobně ve způsobu, jakým se představuje, vnímám „**preventivní**“ **výchovu týkající se smrti**. Současně to ale vnímám i jako důkaz, že Alice své **žáky bere vážně** a vztahuje se k nim **autenticky**.

Paní učitelka **Blanka** zmiňuje, že jako vychovatelka (a zřejmě i jako učitelka etické výchovy), vnímá těžiště v **péči o výchovu** dětí. S žáky probírá jejich chování, ale i takové otázky, jako je smrtelnost. Necítí tlak na výkon.

„Mám výhodu v roli vychovatelky, protože v té družině nikdo nejde po výsledcích kognitivních a můžu se věnovat tý výchově... ale možná, kdybych byla učitelka a i to viděla jako teď ale pořád by se sledovali testy a tak... tak nevím.“

Vymezení svého přístupu – „Já versus ostatní učitelé“

Někteří učitelé v souvislosti se svým přístupem uváděli nějaké vymezení oproti ostatním učitelům.

Například u paní učitelky **Cecilie** šlo o celkový přístup k žákům i k učení. „Ono je to ale těžký, takový ten ethos ... jeden učitel to (školu) nespasí. A ostatním se do toho nechce... potřebují odučit si a mít klid.“ Cecilie vnímá, že ona byla angažovaná více, věnovala se dětem nadstandardně.

Také paní učitelce **Haně** vadí malá angažovanost učitelů v řešení problémů, konkrétně v kontextu vztahů mezi žáky. Zmiňuje situaci, kdy ona vnímá známky šikany a odpor vedení toto řešit, ale i otázku informovanosti o smrti žáka školy. „Hodně věcí je, že se o tom nemluví a je dělá se, že je to v pohodě.“

Paní učitelka **Blanka**, která je vychovatelkou, přemýšlí, zda se kolegové vymlouvají, když se soustředí pouze na výuku, nikoli na osobnostní přístup. „Oni kantoři říkají... že na to aby měli s dětma si povídat na to nemají čas... a to nevím, když ty plány a ty rámcový osnovy to mají umožňovat, tak to neumožňují, a nebo jestli to je jenom výmluva.. to já nevím... těžko tedy říct, jak je vybavit... že nejsou vybavený k tomu, že tu třídu můžou vychovávat jako komunitu...“

Takto uvažuje i o **přístupu k tématu smrti** ostatních učitelů. „Někdy... si člověk říká, do tohohle tématu už nepůjdu... ale někdy je to jenom výmluva.“

Vyhýbání se tomuto tématu vnímá u jiných učitelů i paní učitelka **Alice**: „Ale je pravda, že jsou i učitelé, kteří to tak nemaj, že se tomu spíš vyhnou, nebo že někdo to tak uhlazuje.“

VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ:

- Řada učitelů ve svém povolání praktikuje osobnostní přístup, který vymezuje pojetí 4 pilířů (učit se učit, učit se jednat, učit se být spolu, učit se být).
- Například někteří učitelé se vyslovují, že **nevnímají učení a školní výsledky jako nejdůležitější** (Blanka, Cecílie, Julie), ale spíše usilují o **osobnostní rozvoj svých žáků**.
- Učitelé věnují velkou pozornost oblasti „**učit se být spolu**“ a „**učit se jednat**“, tedy vztahům ve třídě (Blanka, Cecílie, Julie) a svému vztahu s žáky (Erik, Filip).
- V kontextu oblasti „učit se učit“ **pracují s jiným hodnocením** (Erik, Georg), snaží se, aby žáci měli možnost dosáhnout úspěchu, a vnímali učivo jako smysluplné (Cecílie). Julie tuto oblast jen zmiňuje. Ačkoli Alice se k tomuto přímo nevyjadřuje, podle způsobů práce s četbou soudím, že i ona nesměřuje k předávání hotových poznatků.
- Pokud mohu posoudit, někteří učitelé věnují prostor i výchovné oblasti „učit se být“ (Alice, Běla, Cecílie, Georg, Julie).
- Učitelé **věnují péči vztahům s rodinami** (Erik, Hana, Julie).
- Učitelé vnímají a popisují svůj **přístup jako odlišný** od přístupu kolegů na škole.
 - více angažovaný přístup (Cecílie),
 - větší potřeba otevřené přímé komunikace a řešení mimo výukových problémů dětí (Hana),
 - nevyhýbání se tématu smrti (Alice a Blanka).

3. ŽÁCI A TÉMA SMRTI POHLEDEM UČITELŮ

Toto téma se objevilo v rozhovorech spontánně. Je však poměrně zásadní. Uvádí se, že jedním z důvodů, proč dospělí nechtějí téma smrti s dětmi otevírat je touha je „*hyperprotektivně chránit před vším, co by je případně mohlo traumatizovat, tedy i před tématy smrti*“ (Preissová Krejčí, Špatenková, 2013, s. 231).

Učitelé se mohou obávat s dětmi o smrti mluvit, protože by děti mohli zranit, zúzkostnit, rozplakat. Reakce dětí na témata spojená se smrtí může být určující pro odvahu učitele je do výuky zařazovat.

Proto zde věnuji prostor výpovědím učitelů zachycujícím prožívání a reakce dětí na setkání s těmito tématy jak v rovině preventivní, tak v situacích vyžadujících intervenci.

Pozornost bude zaměřená také na to, jak učitelé vnímají nezralost konceptu smrti svých žáků (na prvním stupni) a jak popisují postoj dětí ke smrti.

Koncept smrti

O nedostatečném porozumění dětí tomu, co to smrt je, mluví paní učitelka **Julie**. „*Přímo tu smrt asi (žáci) neumějí pojmovat*“. Zároveň, ale vnímá, že nyní, na samém prahu puberty, řeší její čtvrtáci jiné problémy. „*Myslím si, že teď je pro ně ta smrt to nejmenší, co oni řeší...*“.

Paní učitelka **Cecílie** mluví o možném **nepochopení nevratnosti smrti**: „*jakoby ta smrt pro ně (děti v první třídě) byla ještě taková jako ne nenávratná... nejasná. Jako, že to není konec. A o to víc je tam asi místo na ten přesah.*“ Z uvedeného mám dojem, že právě tato **nezralost**, kdy smrt neznamena naprostý definitivní konce, dle Cecílie **usnadňuje učitelům otevírání těchto témat**. Přináší **možnost nabídnout dětem vztahování se k nějakému možnému pokračování**, k přemýšlení o tom, zda něco může být po smrti – a co by to mohlo být.

Postupné přijímání vlastní smrtelnosti popisuje pan učitel **Georg**. „*Když si (dítě) někde přečte, že se někdo převtělil v někoho, tak si myslím, že jim to i pomůže nějak se vyrovnat se svou vlastní smrtelností. Že to není tak jako jasně daný... zase je pravda, že v tom věku 6-7 let do deseti, možná později někdy říct ano, to je všechno, tak to může možná vést k nějakým poruchám, spánku třeba...*“ Rozumím tomu tak, že Georg vnímá představu reinkarnace jako něco co může přechodně pomoci přijmout myšlenku na smrt, co zabrání silné úzkosti, která by dítě na prvním stupni zaplavila. Potom by kolem 10 let dítě mohlo být zralé na to, připustit si definitivnost smrti.

Pan učitel Georg také předkládá **strategii**, jak děti tématem smrti, smrtelnosti provést. „*Tak u těch malejch dětí se prostě nesmí obcházet, vždycky se to musí (řešit) nějakým přiměřeným způsobem a vždycky se musí zodpovědět ty jejich otázky vždycky pravdivě. Nejhorší je - já chápu, proč to někdo jako dělá, ale když se ho třeba zeptá, že mu řekne: „Ty neumřeš.“ Tak on to ví, že přece není nesmrtelný, pokud není úplně malinký, tak už ty prvňáci dávno rozlišují, takže ví, tak pochopí. Tak to podat tak: „Teď se tě to vůbec netýká a bude to za hodně, hodně dlouho.“ Spíš to převést tohle to, všichni jednou umřeme. Ale oni ani nemají tu časovou posloupnost nebo představu o čase (usmívá se).*“ Kromě nevyhýbání zde také vyzdvihuje nutnost **dětem o smrti nelhat**. Georg sice rozumí, že je pro **dospělého těžké říci dítěti, že i ono jednou zemře**, současně si je jistý, že dítě v první třídě již o své smrtelnosti ví. Přesto doporučuje brát v potaz citlivost k dětskému prožívání. Dále Georg upozorňuje na to, že děti vnímají čas a jeho plynutí jinak, než dospělí.

Reakce žáků na téma smrti

Učitelé popisovali celou škálu reakcí, které u svých žáků v souvislosti s tématy týkajícími se smrti vnímali. Je zřejmé, že velkou roli zde hraje nejen věk žáků, ale i rozdílnost situací. Nekladu si zde tedy za cíl nějak reakce porovnávat, ale spíše představit jejich pestrost.

Pláč – silné rozrušení

Paní učitelka **Hana** sice s dětmi ve výuce o smrti nemluvila, ale když mluvila s dětmi o nemocech, reagovala jedna žákyně tak silně, že předpokládá, že **téma smrti by neunesly**.

„...ale nemluvily jsme o smrti a asi bych se tomu vyhnula, protože nevím, ony jsou teď malé a třeba jako pláčou... Třeba jedna holčička plakala, že už to dál nemůže poslouchat... A to ani nebylo, že by někdo zemřel... Že ty jejich duše jsou hodně takový citlivý... no ale pak taky to téma řešej tou senzací...“ Žákyně (2. třída) nejen že plakala, ale také vyjádřila, že o tématu nechce už mluvit. To, že dívka dokázala vyjádřit své potřeby, vnímám jako pozitivní.

Napadají mne další otázky, proč žákyně reagovala takto: Je možné, že se jí toto téma v rodinném životě nějak dotýkalo? Nebo souviselo s jejími strachy? Také by bylo zajímavé nechat vyjádřit ostatní děti, nakolik je pro ně taková diskuse náročná.

Hana cítí **potřebu děti chránit**, nezraňovat je.

Takové **nepřiměřené** dojetí, strach a odpor **mohou učiteli bránit** témata spojená se smrtí do výuky zařazovat. (Přesto - pokud téma necháme zavřené, děti mohou být s danou hrůzou samy...).

Hana také zmiňuje **senzacechtivý přístup** dětí k úmrtí žáka z jiné třídy.

Dojetí

Paní učitelka **Alice** zmínila některé situace, kdy měli její žáci pláč „na krajíčku“. Dojetí se projevilo například při referátu o knize *Zůstaň se mnou*. *„(Žákyně) začínala tím, že hlavní hrdina měl autonehodu se svojí rodinou a přežil jenom on. Oba rodiče a sourozenec tam zemřeli. Třeba ta holčina, když to tam měla v tom referátu, tak úplně se zajíkla a měla slzy v očích, když o tom mluvila... a i ta třída tak hezky reagovala, že ... byli úplně potichu, nikdo nic neříkal, nechali ji, aby se oklepala... Jako bylo to takový hezký. Nikdo tam neměl posměšnou poznámku nebo něco ošklivého...“*

Při vyprávění děje knihy se žákyně ne(u)bránila **dojetí**, a přestože je dala najevo, její spolužáci se jí ani knize nesmáli. Rozumím tomu tak, že vnímali i zachovali vážnost, která k dané situaci patřila. Dokázali tuto situaci přijmout. Spolužáci – ani paní učitelka – nezasahovali, nechali na žákyni, aby se se situací **vypořádala sama**.

Je možné, že Alicini žáci jsou zvyklí, že se hlubokým a náročným tématům s paní učitelkou věnují s plnou vážností. Mají zkušenost, že v jejich hodinách mohou plakat. Příkladem může být popis práce s knihou *Malý princ*. Alice popsala, jak žáci reagovali na závěr knihy: „*Pro některý, takový ty racionálnější prostě umře, někdo si to prožije, někomu i ukápně slzička u té poslední kapitoly...*“ **Hluboké prožitky** pro paní učitelku i její žáky k literatuře patří. Nikdo k nim není nucen, ale ani necítí potřebu dojetí skrývat či se mu vyhýbat.

Domnívám se tedy, že pokud učitel vnímá **dojetí jako adekvátní reakci** na nastolení tématu, necítí potřebu žáka/y před ním chránit. Potom také **může tématům spojeným se smrtí s žáky věnovat pozornost**.

Dojetí a smíření

Pan učitel **Filip** popisoval reakce dětí na umírání čerstvě vylíhlých kuřat. „*Myslím, že v takové situaci moc nemusíš mluvit, ale je jim to líto, protože když se na to těší. A současně s tím už tak trochu počítaj, že se to tak prostě děje.*“ V popsané reakci dětí cítím určité **smíření**, které trochu vyplývá z jejich zkušenosti a současně to není odstup, jsou úmrtím kuřat **dojaté**.

Úvodní větě rozumím tak, že Filip jako důležité vnímá s dětmi tuto situaci **sdílet, spoluprožívat**, což jde i beze slov a děti to cítí. Současně zde necítím, že by Filip měl potřebu děti před tímto chránit, nechává situace plynout, nezasahuje do nich.

Vážnost, důstojnost

O situaci, kdy se děti také dokázaly ke smrti vztahovat, vypráví pan učitel Georg. Jedná se o jeho zkušenost z hodin Dramatické výchovy. „*Třeba jsme měli dopravní prostředky... tak to bylo, že se jako stala nehoda a že oni to sdělovali rodičům, nebo někomu, že volali jako policajti, že... A opravdu ty ostatní děti, když to sledovaly, tak i když to bylo improvizovaný hodně, tak se u toho nikdo nesmál a v té důstojnosti nějaký to jako drželi.*“

Role, kterou žáci hráli, jim poskytla potřebný odstup. Nemuseli se k situaci vztahovat sami za sebe.

Ačkoli jak Georg zdůrazňuje, nešlo o doladěnou scénku, žáci (z 6. – 7. třídy) **neuhnuli do obran, v tomto případě k zesměšňování** a - jak herci, tak publikum - zachovali **vážnost**. Ačkoli u jiných námětů se obvykle smějí a dělají si legraci.

Potřeba žáků o smrti mluvit

Paní učitelka Alice vnímá, „*...že oni (žáci) mají potřebu...*“ o tématech spojených se smrtí mluvit. Pokud učitel tuto **potřebu vnímá**, napomáhá mu to taková témata do výuky zařazovat.

Zaujetí, vyrovnanost

Paní učitelka **Blanka**, která učí etickou výchovu na celém prvním stupni, mluví se svými žáky o smrti v souvislosti s Dušičkami. Popisuje, že taková diskuze o smrti prarodičů či jiných vzdálenějších příbuzných děti neděsí, že jsou o ní **schopny klidně uvažovat**, Hodnotí to: „*Byla to taková opravdu příjemná diskuze*“. Rozumím tomu, že děti působily **zaujatě, vyrovnaně**, vzpomínali na své blízké v klidu. Současně filozofování, jak to Blanka popisuje, napomáhá dětem určitým nadhledem, cítí se v něm bezpečně.

Zřejmě takový prostor umožňuje tématům spojeným se smrtí věnovat pozornost.

Zaujetí a zájem

Když pan učitel Georg s dětmi čte *Myši patří do nebe*, mluví pak o posmrtném životě. „... *potom (se) bavíme, jestli je ten posmrtný život, jestli se jako můžeme převtělit a tak... takže děti jsou spíš plný takovýchle otázek, ale nemám zatím pocit, jestli by děti na prvním stupni děsila ta konečnost toho života...*“

Vnímám tedy, že Georg se setkává s **živým zájmem** o téma, nikoli se strachem (na rozdíl od žákyně paní učitelky Hany). Možná je kontext, v němž Georg o smrti mluví, je pro děti bezpečný. Předpokládám, že i proto se tomuto tématu s žáky věnuje opakovaně.

Věcnost

Někdy učitelé prvního stupně popisují určitou **věcnost** či emocionální odstup ve způsobu, jakým děti mluví o konkrétním úmrtí. Například pan učitel **Georg** popisuje: „*Takže oni na tom pondělním (komunitním kruhu) řeknou, že o víkendu zemřela babička nebo nějaká teta, a že tam jako byli se podívat, ale dávaj to jako informaci, že je to nezabarvený*“. Na jiném místě v rozhovoru ještě jednou uvádí: „*Jinak v podstatě spíš ta smrt je pro ty děti prvostupňový, když zasáhne jejich rodinu, jejich blízký, tak jsou toho plný a chtějí to sdělit a ne že by to prožívaly dramaticky ten jako smutek...*“. I když děti událost jen popisují a navenek ji neprožívají, cítí velkou **potřebu ji sdílet, s učitelem, se spolužáky**.

V takové situaci učitel nemusí dítě utěšovat, je však potřeba ho vyslechnout, věnovat mu pozornost.

Paní učitelka **Cecilie** se setkala s podobným **věcným sdělením bez emocí** u žákyně, která v diskusi nad četbou vzpomněla smrt svého tatínka. Věcnost konstatování „*Je mi líto, že mi umřel táta*“ si paní učitelka propojuje s postupným dotvářením konceptu smrti u dětí. „*Ona to tenkrát to brala ale tak normálně, jakoby ta smrt pro ně (děti v první třídě) byla ještě taková jako ne nenávratná... nejasná. Jako, že to není konec. A o to víc je tam asi místo na ten přesah.*“

Mám pocit, že v obou popsaných případech učitelé spíše vnímají „věcnost“ žáka jako reakci napomáhající setrvání u tématu smrti. Díky ní necítí potřebu dítě chránit, utěšovat či honem měnit téma hovoru.

Také paní učitelka **Hana** vnímala určitou věcnost svých žáků k tématu pohřbívání ve starověkém Egyptě. „... *ale brali to čistě jako technicky, bez emoce...*“ V této situaci si nejsem jistá, zda reakci dětí Hana **nevnímala trochu jako nezájem**, neangažovanost, zda tato reakce nepřispěla k tomu, že téma minuli.

Osobně vnímám možnost, že za „věcností“ popisovanou v uvedených situacích, může být i to, že dítě své prožívání skrývá, nebo je potlačí, protože si není jisté reakcí okolí. Možná jen testuje, zjišťuje, jak budeme na jeho sdělení reagovat. Ale je možné, že opravdu cítí stoický klid.

Odstup

Podle Juliiných zkušeností je pro děti přemýšlení o smrti svých blízkých, zejména o smrti svých rodičů **příliš emočně náročné** a brání se mu. „*To že by o někoho přišli, to si neumí představit. My jsme to hodně načali, když jsme se bavili o sirotcích z dětského domova... je to takový, že vidím, že hodně zrozpačtí, že se snaží ... ale vždy tam převládne, já ty rodiče mám... Ale smrti, to se lidi bojí, ještě jsou malí...*“ Téma smrti rodičů se odvinulo od výuky. Julie vedla jejich pozornost k tomu, jaké by to pro ně bylo, kdyby v situaci sirotků byli oni sami. Ale vnímala na straně dětí **jistý odstup**, že se do prožitku neponořily, že záhy se s úlevou obrátily k jistotě, že jejich rodiče žijí.

Je možné, že strach a další emoce s těmito představami spojené jsou příliš velké a zahlcující, proto jsou na místě **obran**, možná se dětem prostě do takových úvah nechce. Julie tomu rozumí v souvislosti se **strachem**, který smrt vzbuzuje u všech lidí, o to víc u dětí.

Další zde zachycená reakce jsou **rozpaky** – když dětem ono představování si nejde.

Z uvedeného mám dojem, že paní učitelka nemá potřebu děti před tématem chránit a ani popsané reakce dětí ji nepovedou k tomu, aby se tématu vyhýbala, spíše naopak.

Zlehčování jako obrana

Zkušenost s tím, že žáci mají tendenci na náročná témata reagovat jistým **zlehčováním**, děláním si legrace má paní učitelka **Alice**, která učí na druhém stupni. Přesto se náročným tématům s nimi nevyhýbá.

„Takže já se bavím s nima takhle na rovinu ... když to jde, tam spíš hrozí, že si z toho udělají legraci ... Pak ještě máme téma holocaust a tomu se snažím věnovat taky hodně. Tam většina reaguje přirozeně, že je to děsivá... pár se vždycky najde, že si z toho dělá legraci ... ale když pak o tom přemýšlím, tak jsou to kluci, který nemůžou dát najevo ty city, to si myslím, že je minimum těch, co se jich to vůbec nedotklo. Když jsme byli na exkurzi v Mauthausenu... přesto že třeba tím procházeli a smáli se, tak když jsme se zastavili, když jsme procházeli plynovou komoru, tak jsem viděla, že se jich to dotýká a že si to představit úplně nedokážou. Ale já chápu, že pro ně je to těžký, že oni mají svoje pubertální starosti úplně jiného rázu a najednou my na ně vyrukujeme tohle to téma..“

Alice vnímá, že zlehčování je **obranou**, která zastírá dojetí, že je to snaha se mu vyhnout nebo také reakce na nepochopitelnost, nepředstavitelnost... Že je dána jednak věkem a genderovou rolí.

Tato reakce ji ani neprovokuje k tomu, aby ji měla potřebu změnit. Současně ji ani neblokuje v dalším otevírání takových témat.

„Fascinace“ smrtí

Když paní učitelka **Dana** nadnesla, že příští hodinu budou mluvit o 2. světové válce její žáci se zaradovali. „A teď všichni jako Hurá!!! Bezva!!!“ Dana si tuto reakci spojila s tím, že se smrt stává součástí zábavy. Je ale možné, že za touto reakcí mohlo být i něco jiného (například viz úvahu Filipa o hrách na válku a zabíjení). Každopádně Dana tuto reakci vyhodnotila **jako neadekvátní**, a proto příští hodinu pustila žákům část filmu, který ztvárnil prožívání vojáků před bitvou. Dále je konfrontovala s představou, že by do války šli oni. Mám pocit, jakoby žáky chtěla zatřást, vlastně i trochu šokovat (což někteří vnímají jako nevhodné). Tedy prožívání žáků směřovala k tomu, aby zabíjení a umírání ve válce vnímali vážněji.

Postoj dětí k životu a smrti

Někteří učitelé formulovali, jak vnímají postoje svých žáků k životu a smrti.

Smrt k životu patří

Nejjasněji formulovala postoj svých žáků **Cecílie**. „Ale i ti moji čtvrtáci, to tak brali, jako součást života. Že k životu ta smrt a i to těžký prostě patří. Že to tak plyne a my to máme přijmout... takový to rozlišení – co mohu, to měnit ale přijmout, co neovlivníme... s tím si tak nějak přišli sami, se smrtí blízkých, dědečkové, babičky a tak.. hodně dětí také zažilo ztrátu – že se rodiče rozešli, to je také zasahuje... a oni se s tím vyrovnávají...“. Cecílie popisovala, že její žáci vnímali, že je naším úkolem dokázat **přijmout to, co nemůžeme změnit**. Takovým úkolem může být vyrovnat se se ztrátou – smrtí někoho blízkého, ale i ztrátou rodiny

v původní podobě, když se jejich rodiče rozešli. Paní učitelka sice sděluje, že k tomuto žáci došli sami, ale je pravda, že spolu četli různé filozoficky laděné knížky.

Podobně vnímal postoj svých žáků ke smrti vylíhnutých kuřat pan učitel **Filip**: „*To je pro ně fakt přirozená věc*“.

Pan učitel **Erik** shrnul své zkušenosti: „*Myslím, že děti fakt smrti tak neděsí, že v nich spíš trauma zanechá násilí, třeba šikana.*“ Rozumím, že si uvědomuje, že jsou **horší zkušenosti** nežli smrt, kterých se děti mohou bát víc, které je mohou více poznamenat. Spojení „fakt smrti“ si dávám do souvislosti s jeho opakovaným doporučením, že se „nesmí říct – smrt“, jakoby ono slovo bylo děsivější nežli fakt.

Vliv náboženské víry na postoj ke smrti

Pan učitel **Filip** učí na vesnické malotřídce a setkává se s dětmi z věřících rodin, a toto dle jeho názoru ovlivňuje jejich vztahování se k smrti. „*My tam máme většinou děti křesťanský a ony nevnímaj smrt fatálně. Takže tam je výuka náboženství... Tak ty děti, který jsou vedený jako praktikující katolíci, tak podle mě.. já nevím, já se s nima o tom nebavím, ale tak spíš se tak vztahou k tomu poslednímu soudu... tak tu smrt nevnímají fatálně. V tomhle mají křesťani ohromnou výhodu.*“ Smrt v kontextu katolické víry není koncem všeho, zásadní je dle jeho názoru „poslední soud“. Mám ale pocit, že Filip připouští, že jde o jeho domněnku, a že s dětmi o tom nemluvil. Víru v to, že **smrtí existence nekončí**, Filip hodnotí jako přínos. Sám na jiném místě sděluje, že ani on sám „nevnímá smrt fatálně“.

Vliv prostředí, kde žijí na postoj ke smrti (venkov x město)

O tom, jaký vliv má vyrůstání na vesnici, na postoj ke smrti, uvažoval pan učitel **Filip**. Srovnává své žáky z vesnické malotřídky se sebou, který žil v dětství ve městě. U svých žáků Filip vnímá větší zkušenost se životem i **smrtí domácích zvířat**. Že díky této zkušenosti je pro ně **smrt přirozenou součástí života**. „*A ty děti se toho normálním způsobem – protože to jsou vesnický děti tak to znaj- já jsem městský dítě a znal jsem většinu kuřat po smrti – z mrazáků... Ale tam ony jsou u toho narození i smrti a je to pro ně součástí života.*“

Ptala jsem se na názor na toto pana učitele **Georga**, který také mluvil o potenciálu věnování pozornosti životu a smrti zvířat a také dříve učil na vsi, zatímco nyní učí v okresním městě. **Zásadní rozdíl mezi vesnicí a městem nevnímá**.

Vliv médií na postoj ke smrti

Proměnu postoje dětí ke smrti v souvislosti se změnou doby, zmiňovala ve svém vyprávění **Dana**. Příčinu vidí v tom, že **smrt** se stále častěji stává **součástí zábavy** – filmů a PC her. „*Mně přijde, že je to nijak zvlášť nezasáhlo, že to berou tak jako normálně. Že*

už je toho kolem nich v televizi a tak i v počítačových hrách tolik, že je to nijak nebere. To spíš bylo za nás, to bylo opravdu tabuizované a tak jsme na to byli citliví... dneska mi to přijde spíš naopak.“ Pocit, že děti mají je smrti jiný postoj, že ji vnímají jako zábavu, potvrdila výše uvedená situace kolem tématu 2. světové války.

Vliv rodičů na postoj smrti

K vlivu rodičů a výchovy na postoj ke smrti se vyjadřuje pan učitel **Georg**. Zmiňuje **protektivní postoje rodičů**, v souvislosti s **umíráním domácích mazlíčků**. *„Přijde mi, že těm dětem tak nějak moc uhlazujeme, tu cestičku. A nevím, možná se s něčím špatným setkat - osobně jsem se s tím nesetkal, ale že někdy, když mazlíček umře a rodiče honem koupí nový, aby se to tak nějak zamaskovalo...“* Ačkoli to Georg nevyslovuje, vnímám jeho výpověď ve smyslu, že **setkání se s nějakou ztrátou by dětem prospělo**, která by je sice zranila, ale zároveň je toto setkání může připravit na ztráty závažnější.

„Naladění třídy“ jako podmínka otevírání tématu smrti

Paní učitelka Alice zmiňovala toto téma nejvíce. *„A občas, když je vhodná třída, když jsou takový naladěný, tak jsme četli v osmičce „Kdo chytá v žitě“, tam je vlastně taky smrt toho mladšího bratra...“* Toto **naladění** si propojují jednak se zmíněným **sklonem dělat si ze všeho legraci** (viz výše), ale třeba také s bystrostí žáků, kterou zmiňuje u porozumění metaforám.

Schopnost porozumět vnímá jako důležitou. *„no, jak koho, ona to není moc chytrá třída...tohle... tak oni koukali na film (Romeo a Julie), tu trochu zkrácenou verzi a stalo se, že to některý nepochopili, vůbec.. že jsme to museli povysvětlit, co se tam stalo ale tak...“*

Současně je velmi důležitá atmosféra třídy, pocit bezpečí (či ohrožení). Alice tuto **atmosféru důvěry a bezpečí buduje** mimo jiné pravidly volného psaní *„... ve většině tříd se to podaří, nastolit, že i když je tam s prominutím nějaký blb, tak ta třída to ošetří, ty ostatní ho třeba napomenou... Takže asi tohle se mi nestalo, při takhle vážným tématu, že by se mi někdo otevřel a ty ostatní na něj byli oškliví.“* Toto považuji za velmi důležité, dávám si to do souvislosti s dojetím, které žáci v jejich hodinách mohou prožít. Napadá mě, nakolik je to podpořeno i jejím osobním přístupem k žákům (viz níže).

Paní učitelka Julie vnímá rozdíly mezi třídami co do **hloubky zaujetí** náročnými tématy. *„...ale je to různý třídu od třídy, třeba pátáci, to jsou intelektuálové... to my jsme „kulový blesk“, všechno je bude zajímat, ale půjdou pod povrch asi jen takhle, naznačuje mezi prsty...pak je to přestane bavit... moc je to asi nezasáhne...“* Julie se snaží, aby děti prohlubovali své porozumění emocím. Chce po nich, aby se vžívaly do různých situací, aby k sobě navzájem byli citliví. *„oni k tomu některý jsou, ale po některých to steče.“*

Mám pocit, že tento přístup třídy nebudí v učiteli potřebu děti chránit, ani příliš nevybízí k nastolování náročných témat. Julii možná trochu provokuje, vyvolává to v ní potřebu „štournout“.

Téma smrti ve výuce a rodiče žáků

Bylo by pro mne zajímavé zjistit, jak by rodiče reagovali, kdyby věděli, že se jejich děti ve výuce zabývají tématem smrti. Domnívám se, že obava z reakce rodičů by mohla být pro učitele překážkou při vřazení témat spojených se smrtí do výuky.

Spontánně se o očekávání reakce rodičů na otevření tématu strachu ze smrti a zabíjení zmínila paní učitelka **Dana**, když dětem pustila emočně vypjatou scénu z filmu *Zachraňte vojína Ryana*. Chtěla, aby nevnímaly smrt a zabíjení jako něco zábavného. Scéna syrově znázorňovala strach vojáků před vyloděním a Dana je pak ještě konfrontovala s představou, že by do války šly ony samy. Vnímala, že je tehdy **emočně zatížila** a tak byla trochu připravená, jestli rodiče nepřijdou své děti „bránit“. *„Pak jsem trochu čekala, jestli se neozvou rodiče, ale nikdo tenkrát nepřišel (smích).“*

Není jisté, jak by Dana na stížnost rodičů zareagovala, ale vnímám, že měla svůj postup zdůvodněný, nezpochybněný, že by jej **dokázala rodičům vysvětlit**.

Sama jsem se na zkušenosti s reakcemi rodičů ptala paní učitelky **Alice** (byl to pro mne „pilotní“ rozhovor). *„Já teď přemýšlím, jestli někdy někdo přišel (váhá), ale nepřišel. Jedinou výtku, co jsem měla, bylo že se učíme o komunismu... Já si ani nejsem jistá, že to pak děti doma ventilují, protože možná si to vyventilují v tý škole, a že už nemaj potřebu o tom doma mluvit...jako že jsme dělali tohle a tohle.. pak mají matiku a fyziku, tam dostanou známky, to je pro ně podstatnější... a že jsme psali volné psaní a že byli smutný, že hlavní hrdina umřel ...(vrtí hlavou).“* Ačkoli Alice o smrti s žáky v hodinách literatury přemýšlí a diskutuje často, **nesetkala se s žádnou reakcí od rodičů**. Vysvětluje si to tím, že tomuto tématu věnuje takovou pozornost, aby se žáci mohli podle svých potřeb vyjádřit své pocity i myšlenky a otázky, že doma již **ne cítí potřebu s rodiči o tomto mluvit**. Takže to vlastně rodiče ani možná neví. Současně tuší, že rodiče mnohdy spíše věnují pozornost školním výkonům dětí, nežli jejich zážitkům a prožitkům.

VYNOŘUJÍCÍ SE ZJIŠTĚNÍ:

- Učitelé jsou vnímaví k procesu utváření konceptu smrti; skrze svou představu o vývoji konceptu smrti rozumějí reakcím žáků na témata spojená se smrtí (zejména Cecílie).

- „Nezralost“ konceptu smrti vnímají jako jistou výhodu – smrtelnost děti tak neděsí (Georg), je tam prostor pro „přesah“ (Cecílie).
- Touto „nezralostí“ si učitelé (Cecílie, Georg) vysvětlují věčnost, s níž děti o úmrtí blízkých lidí mluví.
- Reakce žáků na téma smrti jsou pestré, seřadila jsem je od příliš silného zasažení, příliš silného dojetí, přes vážnost, potřebu o tomto tématu mluvit, zaujetí po věčnost až odstup, který se pojí se zlehčováním či fascinací.
- Učitelé jsou citliví k „adekvátnosti reakcí“. Reakce, které jim připadají neadekvátní, mají potřebu vysvětlit.
- Pokud jde o neadekvátní strach, pláč, vnímá učitel téma jako příliš náročné a může ho to blokovat (Hana).
- Pokud jde o neadekvátní odstup, může mít učitel tendenci tento odstup nějak narušit (pustit film o strachu ve válce, chtít aby se vžili do náročných situací).
- Učitelé vnímají u žáků obranu (zlehčování či odstup) případně zaraženost v situacích, které jsou náročnější (návštěva koncentračního tábora, vžívání se do situace vojáků do situace sirotků).
- V situacích, kdy je otevřeno méně naléhavě (v diskuzi, ve hraní scének, při vyprávění o knize), se žáci k němu vztahují se zájmem, plnou vážností.
- V přímé konfrontaci se smrtí zvířete děti cítily lítost, současně byly díky předchozím zkušenostem s úmrtím smířené. (Filip)
- Když se pláč objevil
 - jako projev silného rozrušení, snad strachu - v souvislosti s tématem nemoci v 1. třídě – potom jej Hana vnímala jako projev křehkosti dětí
 - jako projev dojetí – „slzička ukápla“ nad četbou knih *Malý princ*, *Zůstaň se mnou* – Alice toto vnímala jako přirozenou reakci.

Učitelé vnímají, že jejich (někteří) žáci mají následující **postoje ke smrti**

- smrt k životu patří – (Cecílie, Filip)
- smrtí existence nekončí – (Blanka, Cecílie, Filip, Georg, Julie)
 - s těmito postoji učitelé rezonovali a sdíleli je
- smrt může být součástí zábavy – Dana
 - tento postoj se paní učitelka snažila kultivovat

Rodiče - své děti někdy nadměrně chrání před setkáním se ztrátou, smrtí (Georg)

- nereagovali na zařazení tématu smrti do výuky (Alice, Dana), možná jim to děti nesdělily.

Následující tabulka shrnuje sdělení učitelů zaměřená na **reakce žáků na téma smrti a postoje ke smrti**. Písmeno označuje, zda tuto reakci vnímali v situaci intervence (I), při čemž čerpám ze stran 86 – 87, či v situaci preventivního otevření tématu (P).

Tabulka č. 9. Emoční reakce žáků na téma smrti

| | Alice | Blanka | Cecílie | Dana | Filip | Georg | Irena | Hana | Julie |
|-----------------------|-------|--------|---------|------|-------|-------|-------|------|-------|
| Dojetí | P | | | | I | | I | P | |
| Zaraženost | I | | | P | | | I | | P |
| Potřeba mluvit | P | | I | | | | | | |
| Vážnost | P | | P | | | P | | | |
| Smíření | | I | P | | P | | | | |
| Zaujetí | P | P | | | | I + P | | | |
| Věcnost | | | I | | | I | | P | |
| Odstup | | | | P | | | I | | P |
| Zlehčování | P | | | | | | | | |
| „Fascinace“ | | | | P | | | | | |
| Senzace | | | | | | | | I | |

DISKUZE

Ve své práci se věnuji problematice výchovy týkající se smrti jak v její preventivní, primární podobě, tak i ve formě sekundární, intervenující. V předešlých částech jsem soustředila pozornost na učitele a jejich zkušenosti s těmito tématy a situacemi. Nyní uvedu výzkumná zjištění v souvislostech se studii a názory odborníků, kteří se této problematice věnují.

1. INTERVENCE UČITELE V SITUACI TÝKAJÍCÍ SE ÚMRTÍ

Škola je považována za prostředí, které má jedinečnou příležitost podpořit žáky, kteří se potýkají se smrtí blízkého člověka (Mahon et al., 1999; Holland, 2008; Heath & Cole, 2011). V těchto situacích vystupuje do popředí sekundární či intervenující podoba výchovy týkající se smrti (Levinton, 1977; Mahon et al., 1999; Wass, 2004). Jako každé setkání se smrtí, i tato nesou potenciál poučení, otevírá se možnost pochopení, co to smrt je a jak se v takové situaci zachovat.

Proto jsem se učitelů z výzkumného souboru ptala na jejich osobní zkušenosti s intervencemi týkajícími se úmrtí. Výzkumná zněla „**Jak učitelé intervenují v situacích, v nichž jejich žák/žáci čelí smrti blízkého člověka?**“

Popis zkušeností učitelů v této části budu doplňovat nejen výsledky zahraničních studií, ale i doporučení a návrhy odborníků (zejména Holland et al., 2005; Vodáčková, 2010; 2013; Holland, 2016), tak, aby výsledek mohl být inspirací pro zvolení postupu v takových situacích.

1. 1. Sdílení zprávy o úmrtí

Velkou pozornost učitelé věnovali tématům, která se dotýkala sdílení zprávy o daném úmrtí.

Informace o úmrtí

V některých případech hrál poměrně zásadní roli **způsob a čas informování učitele o úmrtí**. Nebylo vždy pravidlem, aby se učitel o události v rodině žáka dozvěděl včas.

V případech, kdy šlo o očekávané úmrtí a mezi rodinou a školou byla vybudována důvěra a úzká spolupráce, učitel se dozvěděl o situaci v rodině s předstihem (Erik, Julie). Oba učitelé dostávali informace od rodičů a současně i od žáka. Chvilce, kdy dítě sdělovalo zdravotní stav svého blízkého a učitel mu věnoval pozornost a zájem, byly základem pro další podporu. Takový postup posiluje důvěru,

žák tuší, jakou oporu může očekávat od učitele ve chvíli, kdy jeho blízký zemře. Tento proaktivní postup doporučuje Holland a kol. (2005), uvádí, aby v případě očekávaného úmrtí začala podpora žáka a užší spolupráce s rodinou co nejdříve.

Dle Hollanda (2016) je období, kdy se učitel dozví o úmrtí v nejužší rodině žáka, jedním ze základních momentů pro celou intervenci. Opožděné informování o úmrtí či nejasnost zprávy omezují učitelovu možnost jednat.

V některých případech se učitel dozvěděl zprávu **neoficiálně** (Alice, Cecílie, do jisté míry Irena), o úmrtí se mluvilo v komunitě. Tímto způsobem se o události dozvídají i žáci; tento fakt je v rozhovorech opakovaně zmiňován.

Holland (2016) v takových situacích doporučuje, aby učitel či jiný zástupce školy s rodinou navázal kontakt a zprávu ověřil. Někteří učitelé skutečně s rodinou následně kontakt navázali a spolupracovali s ní (Cecílie), jiní ne (Alice, Irena ani nemohla).

V některých případech učitelé popisovali následné kontakty se zasaženou rodinou, v nichž se snažili být rodině oporou (Blanka a Julie).

Učitel a škola má v tomto období jedinečnou možnost podpořit rodinu truchlícího žáka (Holland, 2008; Heath & Cole, 2011).

Sdělení informace o úmrtí

Velkou pozornost učitelé věnovali sdělení informace o daném úmrtí **ve třídě**. Mnohdy popisovali poměrně přesně, co žákům řekli, vysvětlovali své důvody k tomuto sdělení a další okolnosti této situace.

Nejčastěji učitelé danou událost konstatovali věcně (Alice, Blanka, Cecílie, Erik, Irena), ale jindy o ní promluvili spontánně děti (Georg, Hana), případně je k tomu učitel povzbudil (Kateřina). Ve výše zmíněném případě o smrti svého rodiče promluvil sám žák v interakci s učitelem (Eda).

Pokud žák nebyl přítomen, učitel ke sdělení někdy připojil **doporučení, jak se ke spolužákovi dále chovat** (Alice, Erik) či jak na něj vzpomínat (Irena). V doporučeních se opakoval důraz na vcítění se do žáka, které by mělo vést k určitým ohledům (Alice, Julie), nebo doporučení chovat se „normálně“, nevyjadřovat truchlícímu svou účast (Alice, Erik). V různých kontextech byly jako nevhodné chování zmiňovány nevyžádané ohledy a litování (Georg, Alice, Erik).

Jindy učitelé vnímali potřebu svých žáků o události mluvit a na sdělení zprávy spontánně navazovala **diskuze** (Cecílie, Georg, Kateřina).

V případě úmrtí dítěte učitel vyslovil víru, že zemřelá dívka je v nebi (Blanka); nebo na senzacechtivé sdělení žáků reagoval vyjádřením svých citů vůči zemřelému

chlapci (Hana). Dilema, zda o úmrtí promluvit, učitel řešil, když si to žákyně nepřála, ale současně chtěla úlevy (Alice).

Ačkoli z některých vyprávění se dala vycítit **obava** učitelů z tohoto sdělení, popsané **reakce žáků** na otevření tohoto tématu byly vesměs klidné (Alice, Irena), provázené zpozorněním či otevřeným zájmem (Cecílie, Georg i Kateřina).

Vzhledem ke zmíněným obavám a zejména z četnosti a podrobnosti výpovědí k tomuto bodu intervence vnímám situaci **sdělení a sdílení informace o úmrtí ve třídě** jako důležitý moment, který v kontextu studií věnovaných intervenci v případě úmrtí v rodině žáka není podrobněji reflektován. Např. Holland (2008; 2016) pouze zmiňuje, že by učitel měl se třídou zasaženého žáka o této události promluvit, připravit žáky na návrat spolužáka do školy.

Pokud se jedná o **úmrtí, které zasáhlo školní komunitu**, je sdělení zprávy o smrti věnováno více pozornosti a prostoru (Klicker, 2000; Holland et al., 2005). Keith a Ellis (1978) upozorňují, že odvaha a ochota učitelů promluvit o smrti člena školní komunity je zásadní pro vyrovnávání se dětí s touto událostí. Pokud se o události nemluví, posiluje to různé dohady a přesvědčení, že událost je tak strašná, že o ní nelze ani hovořit. Žáci potom mohou být zahlceni úzkostí a napětím natolik, že dlouhodobě nejsou schopni věnovat pozornost učení a učební výkon celé třídy klesá.

Proto se doporučuje věnovat události pozornost a péči, a to nejen ze strany třídního učitele, ale i ředitele, výchovného poradce či jiného poradenského pracovníka (Keith & Ellis, 1978; Holland et al. 2005; Vodáčková, 2013).

V obou případech **týkajících se pedagogického sboru** (případ Evy a Kláry) byli **ředitelé** oporou pro své kolegy i žáky.

V případě tragické smrti žáka tomu tak nebylo. Z vyprávění paní učitelky (Hany), která chlapce znala z družiny, je zjevné, že zpráva o úmrtí zasáhla i jiné třídy a jak tato paní učitelka vnímá, bylo by na místě jí věnovat více společné pozornosti. V tomto případě nejvíce pociťuji nedostatek opory pro učitele.

Učitelé jsou v těchto situacích často opomíjeni, přestože i jich se smrt žáka či jiného člena školní komunity hluboce dotýká a potřebují pomoci (Keith & Ellis, 1978; Holland et al., 2005; Vodáčková, 2010; 2013).

V případech, kdy zemřel žák či učitel, popisovali učitelé také způsob, jakým dětem umožnili se **se zemřelým rozloučit**, případně uzavřít nedokončené záležitosti (Irena,

Kateřina, Blanka). V pŕípadu úmrtí paní učitelky bylo rozhodnutí o podobě a realizaci rozloučení v rukou žáků (Kateřina), při loučení s tragicky zemřelým žákem jeho třídní učitelka místo pro pietní rozloučení sama připravila, ale děti je svými dary dotvářely (Irena). V jiném pŕípadu paní učitelka s dětmi vyrobila svíci, kterou se vzpomínkou na zemřelou kamarádku zapalovaly.

Zapojení žáků do vytvoření pietního místa a uspořádaní rituálu rozloučení povzbuzuje jejich schopnost se s úmrtím vyrovnat (Keith & Ellis, 1978; Vodáčková, 2013).

V souvislosti s intervencemi se ve výpovědích učitelů (Blanka, Cecílie, Julie) objevilo také téma **spirituality**. Při oznámení úmrtí či pro vyrovnání se s touto událostí učitelé nabídli žákům určité představy o posmrtné existenci (Blanka a Cecílie).

V tomto kontextu je potřeba být vnímavý ke spiritualitě rodiny žáka zasaženého smrtí, případně všech žáků (Mahon a kol., 1999; Holland, 2005).

1. 2. Chování učitele k truchlícímu žákovi a jeho rodině

Pouze dva učitelé se zmínili o **pohřbu**, a to v souvislosti s účastí vedení školy na obřadu (Georg) a sepsání a předání kondolence (Julie).

Ačkoli bylo této události v rozhovorech věnováno minimum pozornosti, podle Hollanda (2016) jde o druhý klíčový momentem, v němž může škola žáka a jeho rodinu podpořit.

Účast na smutečním rozloučení či zaslání písemné kondolence je v naší kultuře běžný, očekávatelný způsob vyjádření své účasti. V tomto okamžiku je obvykle pro truchlící i kondolující vyslovení účasti nejsnazší. Písemné vyjádření soustrasti může být pro truchlícího žáka nejsnáze přijatelné. Současně pokud by spolužáci takto dali najevo svou účast, není třeba je dále instruovat, aby ji spolužákovi nevyslovovali po návratu do školy (viz výše).

Jedna z učitelek považuje vyslovení účasti za důležité a klade na něj důraz i v situacích, kdy žákům zemřel vzdálený příbuzný (Alice). Uvědomuje si, že žáci se takto učí, jaké je běžné chování v těchto situacích.

Učitelé svou **účast** truchlícímu žákovi obvykle vyslovili, až když přišel poprvé od události do školy. Někdy tak učinili ve třídě (Erik Edovi), jindy v ústraní (Alice, Erik Emilovi). Současně nabízeli, nebo by nabídli, žákovi možnost osobního setkání (Alice, Georg). Při osobním setkání paní učitelka sdělila žákyni svou osobní zkušenost se smrtí rodiče (Alice).

Návrat do školy je podle Hollanda (2016) třetím důležitým bodem celé intervence. Pro některé žáky je náročné po smrti rodiče začít do školy opět chodit. Holland (2005;

2008) a příručka nadace Winston's Wish (nedatováno) doporučuje co nejvíce usnadnit zasaženému žákovi příchod do školy. Je možné domluvit se na tom, zda chce doprovod (rodiče či kamaráda), zda chce přijít o přestávce či až do hodiny. Autoři také doporučují neprodlužovat dobu, kdy je dítě po pohřbu doma.

V představených případech se učitelé s žáky o způsobu návratu do školy nedomlouvali. Dva učitelé popisovali, že jejich žáci přišli do školy hned druhý den po úmrtí rodiče; oba to vnímali jako pozitivní (Erik, Julie).

Učitelé v rozhovorech popisovali, jak se k situaci truchlícího žáka vztahovali v rámci **výuky**. V úvahách učitelů, jak v těchto situacích postupovat vnímám jisté dilema, zda udržet běžný řád výuky (Erik), či brát na žáka ohledy. Ohledy měli buď podobu úlev od školních povinností (Alice, Julie), nebo se týkaly témat výuky (Cecílie, Georg, Julie).

V souvislosti s náměty vystupovala opakovaně jako citlivá situace výroba přání ke svátku matek (případně k tématu rodiny), ale učitelé zvažovali i záměrné, terapeutické včlenění témat týkajících se smrti do výuky (Georg, Cecílie, Alice). Pro tyto účely (by) učitelé volili četbu (Alice, Cecílie, Georg), případně volné psaní (Alice).

Využití literatury, jako terapeutického prostředku pro truchlící dítě doporučuje Šubrtová (2007). Zařazení četby knihy týkající se smrti do výuky – v situaci kdy žák zemřel jeho člen rodiny – doporučují Reid a Dixon (1999).

V otázce ohledů Holland (2008) doporučuje, aby se školní život žáka pokud možno udržel takový, jaký byl před událostí. Současně vyzdvihuje potřebu porozumění a empatie. V souvislosti s výchovnými problémy, zejména s agresivním chováním, doporučuje příručka pro školy nadace Winston's Wish (nedatováno) zachování běžných stanovených pravidel školy a vyjádření porozumění náročné situaci žáka, případně nabídnutí psychologické pomoci.

Někteří (Georg a Julie) zmiňovali také okamžiky, kdy se na ně **žák obrátil se vzpomínkou na zemřelého rodiče**. Přístupnost a ochota učitele najít si chvíle k naslouchání žákovi a jeho vzpomínkám na zemřelého rodiče je jedním z důležitých postupů intervence, který napomáhá žákovi vyrovnat se se ztrátou (Mahon et al., 1999; Holland, 2008).

Jako kontrast uvádím **pohled žáků** na intervenci školy v situaci, kdy jim zemřel rodič. Čerpám zde ze studie Johna Hollanda (2001), který se zaměřil na dospělé, jimž v dětství zemřel rodič (téměř 100 respondentů). Na otázku „Jaká byla odezva školy na jejich situaci?“ uvedli: žádná (67 %), jeden učitel se mnou o události promluvil (11 %),

spolužáci byli připraveni na můj příchod (10 %), byli tolerantní (3 %), škola mi poskytla pocit normality (3 %).

Dále zjišťoval: „Zda jejich učitelé byli pro ně přístupní?“. Záporně odpověděla většina (74 %) dotázaných. Část respondentů (6 %) se k učitelům přiblížit nechtěla. Zkušenost s jedním přístupným učitelem měla 4 % dotázaných, stejné množství odpovědělo, že přístupní byli všichni.

Následně popisovali „své pocity, při návratu do školy po oné události“. Respondenti nejčastěji uváděli, že se cítili ignorováni, izolováni či normálně. Další odpovědi byly: rozpačitě, že si to nepamatují, nejistě, odlišně.

Podobné zjištění uvádí s odvoláním na Lewise (1992) Mahon a kol. (1999). Dospívající, kterým zemřel rodič, vnímali, že dostali od učitelů menší podporu nežli jejich spolužáci, jejichž rodiče se rozvedli (Mahon et al., 1999).

Z tohoto ohledu by bylo zajímavé zjistit i pohled na intervence od žáků, o nichž naši učitelé vyprávěli. Zkušenostem žáků s intervencemi ve školním prostředí by mohla být věnován samostatný výzkum.

Učitelé účastníci se našeho výzkumu byli také vnímaví **k chování třídy vůči tomuto žáku**. Někdy povzbudili třídu ke společnému vyjádření účasti písemně (Cecílie, Julie). Sledovali, jaké vztahy se třídou žák dále má (Cecílie, Georg, Julie). Za důležité a pozitivní považovali začlenění truchlícího žáka do běžných her (zejména Erik, Georg, Filip). Někteří byli vnímaví k izolovanosti žáka (Julie). Za nevhodné považovali přílišné litování (Erik, Georg) či nevyžádanou pozornost a ohledy (Alice).

Školní poradenství a intervence (inspirace zahraničím)

S ohledem na potřebu pomoci žákům vyrovnat se se změnami v jejich životech v důsledku jejich ztrát je možné zmínit i varianty profesionální pomoci pro ně. Ačkoli toto v rozhovorech nevystupuje, ráda bych poukázala na možnost nabídky školního poradenství pro truchlící děti, o kterém referují zahraniční studie.

Některé školy v zahraničí kromě tohoto poradenství nabízí speciální programy pro tyto žáky (Christová, 2007; Holland, 2016).

Na amerických školách se organizují podpůrné skupiny určené dětem, které se vyrovnávají se ztrátou (Christová, 2007). Se ztrátou jsou děti konfrontovány nejen v situacích úmrtí blízkého člověka, ale častěji když se jejich rodiče rozcházejí či rozvádějí, když se stěhují či přecházejí na jinou školu. Také když dítě onemocní či má speciální výukové potřeby a v důsledku toho se cítí být jiné nežli jeho spolužáci (Holland, 2016).

Christová (2007) přibližuje program jedné takové intervenční skupiny, která věnovala 6 setkání následujícím úkolům: seznámit se navzájem; dokázat žít v kontaktu se svými pocity; společně pracovat se vzpomínkami; revidovat, kdo jsme byli před ztrátou a kdo jsme nyní; dokázat přijmout pomoc od přátel; popsat, co cítíme, uvědomit si, co máme „uloženo v srdcích“. Při tvorbě programu autoři vyšli z Wordenova pojetí úkolů truchlení.

V těchto souvislostech lze uvažovat o podpoře truchlících žáků a jejich třídních učitelů ze strany pracovníků školního poradenského pracoviště (ŠPP). Bylo by zajímavé směřovat další výzkum ke zkušenostem a potřebám pracovníků ŠPP, které se týkají intervence v případech úmrtí v rodině žáka či člena školní komunity.

Popis chování a prožívání truchlícího žáka ve škole

Učitelé popisovali jen mírné **projevy truchlení** v chování žáka ve škole – zamlklost, odtažitost vůči dospělým, vyšší úzkostnost (Georg), absenci veselosti (Cecílie).

Pro určitý kontrast bych ráda poukázala na výsledky studie Kaltera a kol. (2002-2003) sledující reakce dětí na úmrtí rodiče. Zde se ukázalo, že rodiče ani učitelé nemají dobrý odhad ohledně prožívání dětí, jimž zemřel rodič.

Ve vztahu ke spolužákům Julie popisuje, že Jana nečekala ohledy, soucit. Alice vnímala, že její žákyně nechce, aby spolužáci o smrti její matky věděli, byly jí nepříjemné jejich ohledy.

V případech, kdy učitelé popisovali své zkušenosti se staršími událostmi, někdy sdělovali, **jak se daří onomu žákovi v dalším životě**. Zmiňovali jejich potíže na střední škole s učivem a alkoholem (Alice); nezvykle časně založení rodiny (Cecílie), celkové problematický život (Erik), ale také to, že se žák se situací vyrovnal (Georg).

Úmrtí rodiče v dětství patří mezi rizikové faktory, které mohou vést později předčasnému opuštění domova, časnějším sexuálním zkušenostem a případně k brzkému rodičovství (Holland, 2016), popřípadě též k alkoholismu, zneužívání drog a sebepoškození (Stevenson, 2009; Dudová, 2013). Pojí se také s častějším psychiatrickým onemocněním (Yalom, 2006; Dudová, 2013).

Dudová (2013) uvádí, že většina dětí se na změny v důsledku smrti blízkého člověka adaptují bez větších obtíží.

1. 3. Učitel v intervenci

Osobní zkušenost se smrtí rodiče

Všichni učitelé, kteří se věnovali žákům, jimž zemřel člen rodiny, sami v dětství či dospívání ztratili jednoho z rodičů. Jejich **osobní zkušenost** se smrtí blízkého člověka se odrazila ve způsobu intervence. Blíže se tomuto tématu budu věnovat v diskusi věnované osobní připravenosti.

Učitel a způsob intervence

Ve vyjádření svého přístupu k intervenci se většina učitelů shodla v určité **střídmosti v projevu vlastních emocí i verbálního sdělení**. Někteří učitelé akcentovali doporučení **nevěnovat události nadměrnou pozornost** (Erik, Filip, Georg, Irena). Jiní spíše vyjadřovali **potřebu reagovat** (Alice, Blanka, Cecílie, Dana, Hana).

Někteří učitelé žákům umožnili situaci kolem úmrtí prožívat, a **emoce projevovat** (Julie a Kateřina), naopak jiní učitelé se dopředu snažili **prožívání žáků tlumit** (Erik, Irena).

V doporučeních k intervenci lze vnímat dilema, jak a kolik pozornosti truchlícímu žákovi a celé události věnovat.

Autorky Mahon, Goldberg a Washington (1999) ve své studii sledovaly přesvědčení a zkušenosti učitelů s tématem smrti (jak v rovině intervence, tak i prevence). Většina učitelů, (88%) v jejich souboru (N = 189) měla zkušenost s intervencí v případě úmrtí v rodině (i širší žákovi). Když autorky analyzovaly způsoby intervence popsané učiteli, rozdělily je na proaktivní a reaktivní. **Proaktivní** vystihují snahu udělat dopředu něco, co by truchlícímu dítěti pomohlo. Jako proaktivní dle jejich pojetí lze vnímat následující postupy uváděné našimi učiteli: nabídka osobní konzultace (Alice, Georg), posílání dopisů (Cecílie), záměrné zařazení témat týkajících se smrti do výuky (Cecílie, Georg), sdílení vlastní zkušenosti (Alice).

Reaktivní intervence jsou odpovědí na situaci, která si žádá řešení. Tedy učitel čeká, až dítě samo přijde, či jinak vyvstane potřeba, aby zasáhli. Dle autorek jde například o instrukce či diskusi v situaci, kdy truchlící žák není přítomen (v našem souboru takto postupovali Alice, Erik, Georg, Julie), naslouchání žákovi (Erik, Georg, Julie), dovolení projevu emocí (Julie, Kateřina).

Zmíněná studie také popisuje možnost zdržení se reakce, které bylo spojeno se situacemi, kdy ztráta již nebyla aktuální, učitelé přenechali pomoc na vrstevnících či odbornících, případně se zaměřovali pouze na výuku a předstírali, že se nic nestalo.

Autorky nehodnotí, zda jsou lepší proaktivní či reaktivní reakce.

Domnívám se, že je důležitá jejich **vyváženost**. Aby přemírou proaktivních nabídek dítě nemělo pocit, že je někam tlačeno a téma úmrtí nebylo slovy našich učitelů „rozmazáváno“.

Ovšem převažující reaktivní intervence mohou na žáka působit dojmem, že učitel nevěnuje jeho situaci dostatečnou pozornost. Není jisté, že se žák na učitele obrátí, pokud bude potřebovat jeho pomoc. V této souvislosti vnímám riziko, na které upozorňují studie Hollanda a kol. (2005) a Mahon a kol. (1999), kteří zaznamenali, že se žáci cítili ignorováni a izolováni. Je možné, že intervence jejich učitelů byly velmi opatrné a reaktivní.

Holland (2008) upozorňuje, že pokud učitel nijak na událost v rodině žáka nereaguje, může se žák domnívat, že o ní učitel neví.

Podpora učitele v intervenci

Učitelé z našeho výzkumného souboru se ve svých výpovědích **nezmínili o žádné podpoře** či pomoci ostatních kolegů nebo pracovníka školského poradenského pracoviště. Osamělost v celé intervenci zmínili výslovně jen někteří (Alice, Cecílie), jako nedostatečnou vnímala pomoc od vedení školy Irena.

Tuto skutečnost vnímám jako rizikovou. Většina publikací totiž v takových situacích akcentuje týmovou spolupráci. Nutnost zřízení krizového týmu vystupuje v situacích, kdy se jedná o úmrtí člena školní komunity (Jellinek & Okoli, 2012). Holland (2016) dokonce navrhuje různá preventivní školení pro pedagogické pracovníky. Heth a Cole (2011) doporučují, aby v situaci, kdy se úmrtí dotýká celé školní komunity, proběhlo krátké proškolení všech pedagogických pracovníků školy. Dále se v těchto situacích doporučuje nabídka poradenství a supervize pro celý personál školy (Mahon et al., 1999; Holland et al., 2005; Vodáčková, 2010; 2013).

Učitel a téma smrti v kontextu intervence

Někteří učitelé se v situacích týkajících se konkrétního úmrtí zjevně **neobávali se žáky o smrti mluvit** (Alice, Blanka, Cecílie, Georg, Julie), vnímali **zájem dětí** o toto téma (Blanka, Cecílie, Georg, Kateřina).

V souvislosti s dalšími částmi rozhovorů, které byly věnovány tématu smrti ve výuce, jsem si uvědomila, že jde o učitele, kteří **ve výuce věnují tématu smrti pozornost**. Někteří nastolili toto téma ve výuce záměrně (Alice, Blanka, Georg). Jiní (Cecílie a Julie) se mu věnovali s plnou pozorností, když se samo objevilo.

Je tedy možné, že **zkušenost s otevíráním tématu smrti ve výuce může usnadnit učiteli intervenci v situaci úmrtí**, které zasáhlo jeho žáka nebo celou třídu.

Toto zjištění koresponduje s doporučeními autorů věnujícími se intervencím ve školách. Ti akcentují nutnost otevírat témata týkající se smrti preventivně a děti na setkání se smrtí připravovat (Reid & Dixon, 1999; Holland, 2008; 2016).

2. TÉMA SMRTI VE VÝUCE

Pokud je věnována pozornost tématu smrti, aniž vystoupilo v souvislosti s konkrétním úmrtím, jedná se o výchovu týkající se smrti preventivní (Levinton, 1977) nebo o primární intervenci (Mahon et al., 1999).

Apel na detabuizaci smrti v komunikaci s dětmi zaznívá stále častěji (Matějček, 1992; Rogge 1999; Yalom, 2006; Šubrtová, 2007; Bowlby, 2013; Franclová, 2013; Preissová Krejčí & Špatenková, 2013; Goldman, 2015; Thorová, 2015; Holland, 2016).

Například Yalom (2006, s. 117) uvádí názor J. Brunera, že „každé dítě na jakémkoli stupni vývoje lze účinně poučit o libovolném tématu nějakým intelektuálně poctivým způsobem“. Děti téma smrti podobně jako téma sexuality a vztahů zajímá a pokud nedostanou uspokojující informace od dospělých, najdou si jiné – méně spolehlivé nebo dokonce děsivější či zvrácenější.

Podle zjištění agentury STEM/MARK z roku 2013, i v české laické společnosti naprosto převládá názor, že je potřeba s dětmi o smrti mluvit. Průvodcem tímto tématem by dle dotázaných měla být zejména rodina (83%), ale i škola (uvedlo 30%, v kategorii vysokoškoláků 42%).

Zajímalo mě tedy, jaké zkušenosti mají učitelé s komunikací o smrti se svými žáky. Otázce „**Jak se objevuje téma smrti ve výuce a jak mu učitelé věnují pozornost?**“ byla věnována čtvrtá část práce.

2. 1. Předměty a témata ve výuce

Učitelé uváděli konkrétní předměty, v nichž se s tématy týkajícími se smrti setkávají. Nejčastěji zmiňovali Český jazyk a literaturu, Prvouku, Přírodovědu a Vlastivědu, ojediněle Dramatickou či Etickou výchovu.

Teoretici, kteří se věnují výchově týkající se smrti, zvažují, zda ve výuce věnovat této problematice **samostatný předmět** či kurz, nebo ji **včlenit** do již existujících předmětů (Levinton, 1977; Mahon et al., 1999; Wass, 2004). Shodují se, že na prvním stupni je vhodnější vřazování témat týkajících se smrti do tradičních předmětů, neboť je to méně emočně náročné a současně se o problematice žáci dozvídají v širším kontextu a z různých perspektiv (Wass, 2004).

Preissová Krejčí a Špatenková (2013) vnímají jako nejvhodnější předměty, v nichž lze téma smrti otevírat, disciplíny zaměřené na biologii a výchovu ke zdraví. Dále psychologii, filozofii a občanský a společenskovední základ.

Učitelé z výzkumného souboru v kontextu přírodních věd zmiňovali zejména **témata vztažená k životu zvířat** (Dana a Filip). S tématem výchovy ke zdraví pak souvisí často zmiňované **téma nemocí** (Filip, Georg, Hana, Julie).

Velmi často však učitelé zmiňovali diskuze týkající se smrti v souvislosti **s četbou**, tedy Českým jazykem a literaturou (Alice, Cecílie, Georg, Julie).

O četbě, jako o vhodném prostředku pro přiblížení problematiky smrti dětem a dospívajícím hovoří řada odborníků (Matějček, 1992; Reid & Dixon, 1999; Šubrtová, 2007; Doka, 2015; Goldman, 2015).

Ve výzkumu se také ukázalo, že témata týkající se smrti souvisejí s učivem Vlastivědy (Dana, Hana, Irena, Julie), do něž tradičně patří **války**, ale objevila se zde i **témata spojená s pohřbíváním**. O možnosti navštívit v rámci vlastivědných vycházek místní hřbitov, či jiná místa posledního rozloučení se zemřelými, píše Wass (2003).

Etická výchova, během níž v kontextu svátku **Památka zemřelých**, diskutovala o smrti paní učitelka Blanka, nabízí obecně prostor pro věnování pozornosti filozofickým otázkám spojeným se životem a smrtí, jak navrhuje Preissová Krejčí a Špatenková (2013).

Prostor Dramatické výchovy pro otevření tématu smrti využili žáci pana učitele Georga.

Dramatická výchova nebyl jediný předmět, při kterém **téma smrti nastolili žáci**. Při referát o knize vystoupilo v Českém jazyce (Alice), jindy žáci mluví o smrti v souvislosti s událostmi ve svých rodinách (Georg, Cecílie), či v souvislosti s nemocemi (Georg, Filip).

O možnosti, jak vřadit téma smrti do výuky Náboženství, referuje Sian Higgins (1999). Popisuje program, který sama realizovala v 5. třídě (pro 9 -10 leté žáky). Jako zásadní témata výchovy týkající se smrti považuje reflexi vlastních zkušeností se smrtí a představ, úvah o smrti. V diskuzi s žáky mluvili o emocích, které doprovázejí truchlení. Seznámila děti s eufemismy a metaforami, které se v souvislosti se smrtí používají. Dále věnovala pozornost pohřebním zvykům a symbolům, stejně jako představení různých představ o životě po smrti. Program, který takto vedla, trval 10 týdnů.

Téma **porozumění metaforám a eufemismům**, které se váží k vyjádření úmrtí, zmíněné Higgins vnímala jako důležité i paní učitelka Alice, která učí na druhém stupni ZŠ.

Kanadská studie (Engarhos, Talwar & Schleifer, 2013) mapovala postoje a zkušenosti 59 učitelů s výchovou týkající se smrti (death education). Všichni dotázaní učitelé považovali za důležité s dětmi o smrti mluvit, většina z nich (71 %) již se žákem o smrti mluvila, ale ne ve výuce. Většinou tuto konverzaci inicioval žák a vztahovala se k úmrtí jeho prarodiče nebo jiného příbuzného. Méně učitelů (37 %) mělo zkušenost s diskuzí o smrti ve skupině dětí.

Většina dotázaných učitelů se shodla, že by na základní škole témata týkající se smrti zahrnuli do více předmětů, zejména do výchovy ke zdraví (57 %), přírodních věd (41 %). Polovina také navrhla, aby bylo zprostředkováno poradcem či školním psychologem. Mnozí uváděli, že by přenechali vedení diskuze v rukou žáků, umožnili by jim, aby vyjádřili své názory a pocity k tématu.

Učitelé v našem výzkumu spontánně zmiňovali i **jiná, náročná témata**, kterým věnovali ve výuce pozornost. Smrt s nimi mnohdy úzce souvisela. Jednalo se o nemoci a znevýhodnění, dále o témata spojená se záměrným zabíjením (vátky, terorismus, holocaust a sebevražda). Většina těchto témat tradičně patří do výuky, je možné je tedy vnímat jako možný odrazový můstek pro otevření témat spojených se smrtí.

Dále učitelé spontánně uváděli témata spojená se sexuální výchovou. Věnovat pozornost výchově týkající se smrti v souvislosti se sexuální výchovou, zejména prevencí pohlavně přenositelných nemocí (HIV/AIDS), navrhuje Kelleahar (2015).

Poznatky získané v našem výzkumu je potřeba doplnit o mapování zaměřené na situaci na druhém stupni základních škol, kde učila pouze jedna paní učitelka.

Také by bylo podnětné otázku vřazování témat týkajících se smrti do tradičních disciplín konzultovat s oborovými didaktiky působícími na pedagogických fakultách. Pokud bychom chtěli studenty učitelství lépe vybavovat pro diskuze o smrti, je spolupráce s oborovými didaktiky klíčová.

Iva Žaloudíková (2015) s odvoláním na Schonfelda uvádí následující informace, které by výchova týkající se smrti měla žákům poskytnout: „Smrt je nevratná. Životní funkce končí svou činnost, když člověk umře. Jsou zde jasné příčiny smrti živých organismů. Smrt je nevyhnutelná.“ (Žaloudíková, 2015, s. 40).

Dle svých výpovědí však učitelé v našem výzkumu takto o smrti ve výuce nemluvili.

2. 2. Přístup učitele k tématu smrti

Ačkoli si učitelé obvykle dokázali vybavit předmět a téma, skrze které se dotkli problematiky smrti, ne všichni se tomuto tématu věnovali se **záměrnou pozorností**. Pokud témata spojená se smrtí učitel věcně (přešel, referoval pak o žácích, že se k němu vztahují (také) věcně. Naopak, pokud učitel tomuto tématu věnoval pozornost, zaznamenal zájem či výraznější emoce žáků. Není zcela jasné, zda je prvotní zájem a otevřenost učitele, který tím motivuje žáky, nebo zda učitel téma přejde, protože vnímá, že žáci neprojevují zájem.

V otázce **důležitosti a načasování zařazení témat týkajících se smrti do výuky** se učitelé lišili. Paní učitelka Blanka vnímá smrt jako zásadní téma, které je potřeba s dětmi otevírat. Jako jedno z řady důležitých a náročných témat, kterým se s žáky věnovala, je pojímala Alice. Někteří učitelé (Dana, Georg, Filip, Julie) by těmto tématům věnovali pozornost, pokud by se vynořila sama. Zabývat se jimi v případě intervence považují za nezbytné Cecílie a Dana. Hana by se tématu smrti ve výuce vzhledem k věku a zranitelnosti žáků vyhnula.

Názory studentů učitelství (N=52) na zařazení témat týkajících se smrti do školní výuky mapovala ve svém výzkumu N. Galende (2015). Většina studentů (81 %) považovala za nezbytné s dětmi o smrti ve škole mluvit (uváděli následující důvody: jde o přirozenou věc; je důležité děti připravit skutečnosti, které je v životě potkají, nejen jim předávat poznatky; pomoci vyrovnávat se se smrtí).

Více než třetina studentů uvedla, že by téma smrti otevírali bez ohledu na to, zda žáci toto téma řeší či ne (zdůvodňovali to tím, že se s ním žáci dříve či později potkají; že by je škola měla připravit na život). Naopak čtvrtina by s žáky o smrti nemluvila, pokud by sami nechtěli (předpokládali, že by žáci takovému tématu nerozuměli; že by je děsilo; měli by to s nimi probrat rodiče). Dále studenti uváděli, že by nechali téma vystoupit v souvislosti s konkrétní situací ztráty či s otázkami ze strany dětí.

Také Mahon et al. (1999) sledovaly názory učitelů na načasování výchovy týkající se smrti. Většina dotázaných se přiklonila k možnosti věnovat se tématům spojeným se smrtí pouze, pokud se žáci sami budou ptát. Druhá nejčastější byla volba věnovat pozornost tomuto tématu pouze v případě nějakého konkrétního úmrtí, které zasáhne třídu.

Názor, že by se učitelé tématům spojeným se smrtí ve výuce věnovali v okamžiku, kdy by se tato témata vynořila sama, považují za do jisté míry rizikový. V našem výzkumu se totiž ukázalo, že i když se téma spojené se smrtí ve výuce objeví,

někteří učitelé je přejdou. Zdálo se, že se jim ani dané učivo se smrtí nespojilo (Vlastivěda- Hana, Irena). Je možné, že záleží na citlivosti a otevřenosti učitele k těmto tématům. Blíže se této otázce budeme věnovat v diskuzi věnované podmínkám výchovy týkající se smrti.

2. 3. Způsoby, jak věnovat tématu smrti pozornost

Učitelé, kteří věnovali ve výuce tématům týkajícím se smrti pozornost, popisovali cesty, které k tomuto využívají (Alice, Blanka, Cecílie, Georg, Julie). Nejčastěji zmiňovali různé formy **diskuzí**, které s žáky nad četbou, případně nad jinak nastoleným tématem, vedli.

Ve svých didaktických postupech se inspirovali inovativními pedagogickými přístupy (metodami Kritického myšlení a Filozofie pro děti).

Přístup učitele k tématu i konkrétní výukové techniky umožnili, **aby žáci kladli vlastní otázky, vyjadřovali své názory, společně nacházeli pro ně odpovědi**. Často byla žákům poskytnuta možnost vztahovat se k tématu **tvorivě** (domýšlení příběhů, psaní či výtvarná tvorba).

Někteří učitelé (Alice, Dana a Julie) vedli své žáky, aby se **vžili** do náročných témat skrze představy či zážitky zprostředkované literárním či filmovým ztvárněním vnitřního světa lidí zasažených smrtí. Důrazem na prožitek chtěli vyvážit současnou medializaci smrti.

Nabídnout dětem protipól k smrti a zabíjení v kontextu zábavy a tím kultivovat jejich postoj k ní je zásadní i podle Mileny Šubrtové (2007), která nabízí jako prostředek k tomuto četbu a rozhovory nad ní.

Pan učitel Filip mluvil o **péči o školní zvíře** (konkrétně o líhnutí kuřat). Péče o zvíře často přirozeně otevírá příležitost setkání s nemocí či se smrtí a je proto doporučována teoretiky výchovy týkající se smrti (Mahon et al., 1999; Wass, 2003).

Učitelé v našem výzkumu zmínili způsoby otevření tématu smrti, které považovali za nevhodné. Takto hodnotili zejména otevření tématu šokujícím, necitlivým způsobem. Za vhodné považují otevření tématu smrti v širším kontextu.

Ačkoli problematice nevhodného uchopení témat týkajících se smrti nebyla v tomto výzkumu věnována potřebná pozornost, považují ji za velmi důležitou.

Diskuzi považuje za nejvhodnější prostředek k otevření tématu smrti ve výuce většina učitelů (74 %) ve výzkumu Engarhos a kol. (2013). Téměř polovina (44 %) by téma přednesla frontálně a polovina (48%) by využila literaturu (ze studie nevyplývá, zda odbornou či beletrii).

Ve své výše citované studii Mahon et al. (1999) zjišťovaly postoje a zkušenosti učitelů týkající se otevírání tématu smrti preventivně. Většina dotázaných by pro případné otevření tématu využila literaturu (69% praktikujících učitelů a 57% studentů). V diskuzi by tématu smrti věnovala pozornost polovina dotázaných. Ve frontálním výkladu by je probrala zhruba čtvrtina.

Někteří respondenti navrhovali proškolit spíše rodiče žáků. Také se objevoval návrh, aby takovou výuku vedl nějaký odborník spíše nežli třídní učitel.

Dotazovaní učitelé a studenti učitelství navrhovali konkrétní tematické okruhy, kterým by s žáky věnovali pozornost. Mluvili by o vývojových zákonitostech porozumění smrti, o kulturních souvislostech umírání a smrti. Jiní navrhovali věnovat pozornost nějakému současnému výzkumu.

Objevily se ale i názory, že věnovat se těmto tématům ve výuce je nevhodné, že jde o téma příliš osobní často spojené s vírou.

V souvislosti s tématem náboženství a světonázoru bych ráda zmínila reakci Marilyn Mason (1999) na výše zmíněný příspěvek Higgins (1999), která téma smrti vřadila do náboženské výchovy. Ve svém příspěvku Mason vytýká Sian Higgins práci s jednoznačnými představami o životě po smrti, zatímco Mason akcentuje potřebu respektovat ateistický přístup k životu a smrti.

Jak konstatuje Yalom (2006), v naší kultuře máme jasné výchovné směrnice pro rozvíjení nejrůznějších dovedností, třeba posilování sociálních dovedností či vhodné budování kognitivních poznatků. V oblasti výchovy týkající se smrti si ale rodič či učitel musí poradit sám. Jiné kultury mají obecně sdílené a nezpochybnované představy o smrti, které bez úzkosti či ambivalence dětem předávají. V západní společnosti však tato názorová shoda již nepanuje. Pokud dítěti tedy předložíme jeden vyhraněný názor s tvrzením, že takto to je, vystavujeme dítě riziku, že bude v rozporu s dalšími zdroji informací z okolí (Yalom, 2006).

Učitelé v našem výzkumu, kteří s žáky mluvili o **posmrtném životě** (Blanka, Cecílie a Georg), dilema ohledně víry a vyznání svých žáků nezmiňovali. Představy či víru o životě po smrti však žákům nepředkládali jako poznatek k osvojení, ale buď jako osobní vyznání (Blanka) nebo jako podnět k dalším úvahám a k diskuzi. Nechali na žácích, zda tyto představy přijmou, či ne.

3. PODMÍNKY VÝCHOVY TÝKAJÍCÍ SE SMRTI

V diskuzi věnované části Téma smrti ve výuce již byla zmiňována otázka připravenosti učitelů. Bylo zmíněno, že ne všechny způsoby, jak učitel se žáky věnuje pozornost těmto tématům, jsou vhodné. V této části práce jsem věnovala pozornost alespoň některým podmínkám, které napomáhají realizaci výchovy týkající se smrti.

V souvislosti s výzkumnou otázkou „**Co učitelům pomáhá věnovat pozornost tématu smrti ve výuce?**“ se v rozhovorech kromě tématu osobní a profesní připravenosti objevila i vyjádření, o co učitelé ve svém povolání usilují. V neposlední řadě sem zařazuji také vyjádření učitelů k reakcím žáků na téma smrti a postojům k ní.

3. 1. Připravenost učitelů

Téma smrti ani intervence v situacích úmrtí v rodině žáků nepatří do tradiční pregraduální přípravy učitelů. Dle Lazarové (2008) je pro netradiční role učitele zásadní také jejich připravenost osobnostní, v kontextu této práce jde zejména o učitelův postoj ke smrti.

Osobnostní připravenost

Touto připraveností zde míním zejména **osobní zkušenosti učitelů** se smrtí blízkých lidí, o kterých se v rozhovoru zmínili. Mluvili také o dalším vztahování se k těmto zemřelým, o svých přesvědčeních týkajících se posmrtného života, o víře, postoji ke smrti. Třem učitelům zemřel rodič mezi 5. a 8. rokem (Alice, Julie, Georg) a dvěma v dospívání (Cecílie a Erik). Paní učitelce Cecílii zemřela spolužačka.

Tyto zkušenosti měly vliv na jejich jednání v situacích, kdy žákům těchto učitelů zemřel rodič. Učitelé zmiňovali, že je jejich osobní zkušenost vybavila porozuměním pro pocity truchlícího žáka (Alice, Georg). Zvažovali, co jim samotným pomohlo, co jim vadilo (Alice, Georg, Erik, Cecílie). Vlastní zkušenost s nevhodným chováním vrstevníků přispěla k citlivosti vůči izolovanosti žákyňě (Julie).

Učitelé také mluvili o chování svého učitele, které vnímali jako vhodné a bylo pro ně v situaci intervence vzorem (Cecílie, Erik).

Učitelé popisovali, že **vztah k jejich zemřelým** je stále živý, vzpomínají na ně a toto vztahování přispívá k jejich přesvědčení, že smrtí vše nekončí a že smrt k našemu životu patří (Filip a Julie).

Výrazně zaznívalo téma **vyrovnávání se s vlastní smrtelností** v rozhovoru s Georgem, pro nějž je otevřela smrt jeho otce. Jak zdůrazňuje Yalom (2006, 2008), smrt blízkého člověka nás nepoznamená pouze ztrátou vztahu, ale naruší i naše obrany, díky nimž si vlastní smrtelnost neuvědomujeme. Georg ještě na prvním stupni

začal číst knihy o posmrtném životě, zpětně vnímá, že tyto názory mu pomohly se se smrtelností vyrovnat, plněji ji přijal později díky praxi v hospici.

V rozhovoru Georg také uvedl nejvíce situací a témat, v nichž se s tématem smrti ve škole setkává, což vnímám jako doklad jeho zcitlivělosti vůči tomuto tématu. V situaci kolem úmrtí otce jeho žáka byl spíše doprovázejícím, nežli řídicím aktérem, z čehož cítím jeho důvěru ve schopnosti dětí se s těmito tématy vyrovnat.

Přesvědčení či představy, že existuje nějaká forma **posmrtného života**, vyjadřovali i jiní učitelé (Blanka, Cecílie, Filip, Julie). Objevovalo se i téma **víry či vyznání**. Toto vše působilo jako opora pro přijetí konkrétního úmrtí či smrtelnosti obecně.

Tato duchovní stránka se promítla i do vztahování se učitelů ke svým žákům. Někteří možnost pokračování života po smrti nabídli žákům prostřednictvím četby (Cecílie, Georg), jiní podobnou víru vnímali u svého žáka či žáků (Julie, Filip).

Pokud učitelé vyjádřili svůj **postoj ke smrti**, sdělovali, že „smrt k životu patří“, „je součástí života“ (Alice, Cecílie, Filip, Georg, Hana, Julie).

Jak upozorňuje Havránková (2002) osobní připravenost a postoj ke smrti jsou u pracovníků krizové intervence považovány za zásadní. Pro schopnost podpořit lidi zasažené smrtí je nutné vnímat (přijmout) smrt jako součást života a současně zůstat v kontaktu s vlastními emocemi a bolestí, jež se nám s našimi zkušenostmi se smrtí pojí. Důležité je učit se před skutečností smrti a umírání neutíkat, spíše o smrti záměrně číst, přemýšlet, diskutovat. Pokud nás smrt děsí, Havránková doporučuje mluvit o ní s někým, kdo ji vnímá jinak nežli jako zmar. Jinak hrozí, že klient – v našem případě žák – vycítí naši úzkost či odpor.

Osobní zkušenost se smrtí blízkých vyznívá v našem výzkumu jako faktor, který vybavuje učitele citlivostí a je jim v intervenci oporou. Naopak Holland (2016) upozorňuje, že osobní zkušenost, zřejmě nezpracovaná, nepřijatá, může přispět k tomu, že je učitel v situaci vyžadující intervenci přemožen svými pocity a proto se intervenci, případně i žáku samotnému vyhýbá.

Odborná připravenost

Součástí Odborné připravenosti by mohlo být seznámení se s obecnými zákonitostmi truchlení či kurz krizové intervence. Učitelé se však spíše vyjadřovali k **pregraduální přípravě** obecně, a to často kriticky (Alice, Erik, Georg, Julie). Žádný učitel nevedl setkání s tématy týkajícími se smrti v rámci pregraduální přípravy na pedagogické fakultě. Jen paní učitelka Blanka, absolventka teologické fakulty, se cítí studiem

vybavena. Jeden z učitelů absolvoval praxi v hospici, ovšem v rámci jiného studia (Georg).

V souvislosti s odbornou připraveností se několikrát objevila **pochybnost**, zda se vůbec lze na situaci intervence připravit. Učitelé odmítali vytváření a předkládání návodů a metodik, jak postupovat v intervenci v případě úmrtí v rodině žáka (Blanka, Filip, Irena). Zřejmě by spoléhali na intuitivní jednání.

Naopak jiní učitelé by tuto problematiku **do pregraduální přípravy zařadili** (Alice, Dana, Georg, Hana). Objevilo se doporučení, aby taková příprava byla zaměřená na **postoje ke smrti**, konkrétně k přijetí smrtelnosti (Blanka) či k vyvážení vlivu medializované smrti (Dana).

Řada učitelů, kteří s tématem smrti v hodinách záměrně pracovali, absolvovala „**nadstandardní**“ **přípravu**, která jim poskytla didaktické metody vhodné pro tyto účely. Konkrétně šlo o kurzy Kritického myšlení (Alice, Cecílie, Georg) a Filozofie pro děti (Blanka).

Pokud dáme do souvislosti připravenost učitelů a záměrné věnování pozornosti tématu smrti ve výuce, vyvstává **velký význam připravenosti osobní i odborné**. Pouze paní učitelka Dana se v rozhovoru o své připravenosti nezmínila a téma smrti záměrně otevřela (i když možná jen jednou). Jinak učitelé, kteří se tématům týkajícím se smrti věnovali záměrně, jsou vybavení kurzy či osobní zkušeností se smrtí rodiče. Dokonce někteří (Alice, Cecílie, Georg) zmínili obojí.

Již zmíněná studie N. Galende (2015) ze Španělska je zaměřená na postoje a zkušenosti studentů učitelství. Sleduje jejich osobní zkušenost z dětství, kdy sami mluvili o smrti s někým z dospělých (78 % uvedlo, že ano). Dále zjistila, že čtvrtina prošla nějakým kurzem věnovaným tematice smrti a umírání. Absolvování takového kurzu pro svou praxi považuje polovina za zásadní. Třetina dotázaných si nebyla potřebností kurzu jistá a jen 14 % jej považovalo za nepodstatný.

Při posouzení, zda se cítí na otevření tohoto tématu vybaveni, pouze 14 % uvedlo, že ano. Ostatní vyjádřili potřebu dalšího výcviku a pomoci překonat vlastní obavy ze smrti. Z výsledků studie autorka vyvozuje potřebu zařazení nějakého výcviku či kurzu o smrti, umírání a do přípravy budoucích učitelů. Zjistila také nedostatky v informovanosti studentů o vývoji konceptu smrti u dětí. Zajímavým zjištěním bylo, že většina studentů dosáhla středně vysokého skóre strachu ze smrti, což může negativně ovlivnit jejich budoucí odvahu toto téma se žáky otevírat.

Kanadská studie (Engarhos, Talwar & Schleifer, 2013) sledovala zkušenosti učitelů s výchovou týkající se smrti. Zjišťovala vztah mezi pocity učitele v situaci, kdy se téma smrti otevřelo, a jejich přípravu. Většina učitelů uvedla, že se cítila pohodlně (60 %), mírně nepohodlně se cítilo 30 % a pouze 10 % uvedlo, že se necítili v dané situaci dobře. Přes tento příznivý výsledek by většina uvítala přípravu pro další podobnou diskuzi, a to buď formou rozhovoru s odborníkem na danou problematiku (58 %), nebo doplněním poznatků o dětském porozumění smrti (50 %). Polovina dotázaných se cítila připravena na diskuzi s dětmi na toto téma. Ukázalo se, že učitelé, kteří prošli nějakým specifickým vzděláním zaměřeným na téma smrti, uvedli vyšší pocit připravenosti a pohodlí, což připisovali právě této odborné přípravě.

Připravenost učitelů pro výchovu týkající se smrti sledovala i studie M. Mahon et al. (1999). Třetina dotázaných učitelů se cítila připravena, nepřipraveno se cítilo více než 60 %. Zajímavé byly odpovědi učitelů na otázku, co by jim pomohlo, aby se cítili více připravení. Kromě vzdělání, informací, knih a rozhovoru se zkušeným učitelem, uvedli i oficiální vřazení tématu do kurikula, zapojení rodin do takové výuky, ale také vlastní zkušenost s truchlením a vyrovnání se se ztrátou. Více než polovina učitelů uvedla, že by byla ochotna absolvovat seminář výchovy týkající se smrti.

Současnému stavu zařazení témat týkajících se smrti do studia na českých vysokých školách (konkrétně v bakalářských programech) se věnovaly Vávrová s Polepilovou (2010). Považují totiž zahrnutí témat týkajících se smrti do přípravy studentů pro pomáhající profese (zejména sociální práce) za zásadní, zejména je podle nich důležité formovat postoje studentů k umírání a smrti tak, aby vnímali smrt jako přirozenou součást života. Výsledky šetření považují za neuspokojivé, neboť tomuto tématu není ve výuce věnován potřebný prostor. Konkrétně podotýkají, „studenti bývají vzdělávání v mnoha oborech, avšak v tom nejdůležitějším, který skrývá klíč k celému smyslu života, tedy v tom, co je smrt a jak zemřít, je nikdo nepoučí“ (Vávrová & Polepilová, 2010, s. 71).

Pokud není samozřejmostí tato příprava pro studenty sociální práce, je zřejmě vřazení témat týkajících se smrti do pregraduální přípravy učitelů v nedohlednu.

Navíc, jak podotýká Špatenková (2017), nejde v této přípravě jen o předávání znalostí či postupů, ale o vlastní postoj ke smrti a integraci svých zkušeností s ní.

Ostatně podobné požadavky na přípravu zazněly i ve výpovědích našich učitelů (Blanka, Dana).

3. 2. Co učitelé považují ve svém povolání za důležité

Někteří učitelé v rozhovoru popisovali blíže svůj přístup k žákům či k tomu, o co ve výuce usilují. Několik učitelů uvedlo, že **nepovažují samotné učivo a školní výsledky za nejdůležitější**, ale snaží se o jejich **osobnostní rozvoj** (Blanka, Cecílie, Julie). Tento postoj jim umožňuje věnovat pozornost tématům, která sice vysloveně nejsou obsažena v kurikulárních dokumentech, ale života a prožívání dětí se dotýkají. Zmíněné učitelky takto přistupují i k tématům, která se dotýkají smrti.

Učitelé ve výzkumném souboru věnovali **velkou pozornost vztahům mezi žáky** (Blanka, Cecílie, Georg, Julie), jako významné vnímali **péči o klima třídy** (Alice, Filip). Dobré vztahy ve třídě jsou nezbytné pro pocit bezpečí, a tudíž jsou zásadní podmínkou jak pro otevírání tématu smrti preventivně, tak i pro pomoc žáku, který čelí smrti blízkého člověka, případně pro situaci, kdy zemře člen školní komunity.

Někteří z učitelů také zmiňovali, jak **budují svůj vztah s žáky** (Erik, Filip). Ač to ostatní vysloveně neuváděli, z rozhovorů je znát, že jim na žácích záleží. Vztah učitele k žákům je další zásadní podmínkou, která usnadňuje intervenci, ale umožňuje i citlivé otevření náročných témat (v kontrastu k tomu poukazují na příklady nevhodného, necitlivého nastolení tématu smrti; Filip).

Vztah žáků k učiteli může být narušen učitelovým **hodnocením studijních výkonů žáka**. Proto mne zaujala vyjádření některých učitelů o snaze hodnotit děti jinak, tedy že pracují s chybou, hledají a vytvářejí příležitosti, aby všichni žáci mohli dosáhnout úspěchu (zejména Cecílie, Erik, Georg).

V kazuistikách věnovaných intervencím vystoupila **důležitost vztahu učitele s rodinou žáka**. Otevřená a častá komunikace s rodinou umožnila učiteli být orientovaný a včas poskytnout dítěti dostatečnou pozornost a podporu (Erik, Julie). Komunikace s rodinou vystupuje jako klíčová i v jiných zátěžových či nestandardních rodinných situacích (Hana, Julie). Znalost rodinného zázemí, postojů a vyznání rodiny je pro otevírání tématu smrti i pro intervenci v případě úmrtí velmi důležitá. Stejně tak vzájemná důvěra zřejmě může učiteli napomoci cítit se jistě, když záměrně nastolí téma týkající se smrti.

Učitelé vnímali **svůj přístup jako odlišný od kolegů**, zejména co se týče vlastní angažovanosti (Cecílie), potřeby jasně komunikovat a snahy řešit i problémy, které se netýkají jen výuky (Hana) či nevyhýbání se tématu smrti a dalším náročným tématům (Alice, Blanka).

Přes snahu o reformu českého vzdělávání (např. Bílá kniha, 2001) současné školy akcentují vzdělání a rozvíjení dílčích kompetencí na úkor výchovy a vzdělání ve

smyslu garance všelidských hodnot (Pelcová & Semrádová, 2014). S odkazem na Finka Pelcová a Semrádová (2014, s. 16) sdělují, „že se výchova k lidství se dnes proměnila v pouhou výchovu k povolání“. Vzdělání bez výchovy však nevede k odpovědnosti, přípravě na život, ale ponechává lidi bezradné ve věcech životní orientace ((Pelcová & Semrádová, 2014).

Naopak přístup některých učitelů lze vnímat jako realizaci osobnostně rozvíjející výuky, která do popředí vzdělávacího úsilí školy staví celou osobnost žáka a vnímá jej za spoluaktéra výuky (Helus, 2012; Franclová 2013; Helus, Bravená & Franclová, 2013).

3. 3. Žáci a téma smrti pohledem učitelů

Posledním tématem, které se v rozhovorech objevovalo, byly **reakce žáků** na otevření tématu smrti a **postoj žáků ke smrti**. Ačkoli jsem tomuto nevěnovala záměrnou pozornost, jsou zkušenosti učitelů s tím, jak žáci na téma smrti reagují důležité. Obava, že toto téma může v žácích probudit strach a úzkost, přispívá k vyhýbání se tématu smrti (Wass, 2004). Je přirozenou potřebou dospělých děti chránit, v kontextu tématu smrti toto v současné společnosti platí o to víc (Mahon et al., 1999; Preissová Krejčí & Špatenková, 2013).

V souvislosti s intervencemi se tato (pochopitelná) **obava** objevila ve výpovědi Ireny a Erika.

S úzkostí a pláčem jako reakcí na otevření témat týkajících se smrti (konkrétně tématu nemoci) se setkala jen Hana, která v této souvislosti uvedla, že by se tématu smrti ve výuce vyhnula.

V ostatních rozhovorech obava učitelů ani úzkost dětí nebyly patrné. Učitelé spíše oceňovali **ochotu žáků vztahovat se k tématu s vážností a důstojností** (Alice, Georg), vnímali zájem, zaujetí a potřebu dětí o těchto záležitostech mluvit (v intervenci Cecílie, Georg, v prevenci Alice, Georg). Takto žáci reagovali při diskuzích a také když je otevřeli sami.

Tyto zkušenosti potvrzují tvrzení Špatenkové (2017, s. 10), že „děti jsou jaksí „přirozeně nastaveny na témata umírání a smrti“. Děti smrt neděsí, možná díky nepochopení její nevratnosti. Špatenková (2017) se domnívá, že strach a vytěšňování smrti mimo vědomí se děti učí od svých dospělých.

Někteří učitelé na prvním stupni vnímali a zmiňovali nezralost **konceptu smrti** u svých žáků (Cecílie, Georg, Julie). Tímto vývojovým specifikem si vysvětlovali věcnost, s níž žáci k tématu přistupovali a s níž mluvili o úmrtí svých příbuzných. Nezralost konceptu smrti vnímali jako výhodu (Georg, Cecílie).

Žaloudíková (2015) upozorňuje na tendenci dospělých podceňovat děti a jejich porozumění smrti.

Ačkoli se v literatuře uvádí, že koncept smrti dozrává až kolem 9. -11. roku a teprve tehdy se tedy objevuje strach ze smrti (Michalčáková, 2007; Vymětal, 2009), jiní autoři (Yalom, 2006; Goldman, 2015; Žaloudíková, 2015) dokazují, že děti smrt vnímají dříve. Konkrétně Yalom (2006) upozorňuje, že děti objevují smrt v raném věku. Záhy pochopí, že život nakonec skončí a toto poznání aplikují na sebe. V důsledku tohoto objevu trpí velkou úzkostí. Na rozdíl od Špatenkové (2017) se tedy nejedná o vliv dospělých. Dle Yaloma (2006) je vyrovnání se s úzkostí ze smrtelnosti důležitým vývojovým úkolem, a dítěte tak činí dvěma hlavními způsoby. Změnou nesnesitelné objektivní reality smrti a změnou vnitřního subjektivního prožívání. Dítě popírá nevyhnutelnost a trvalost smrti. Vytváří si jednu ze dvou obran proti smrti – víru ve vlastní výlučnost, všemohoucnost a nezranitelnost či víru nějaké vnější osobní síly či bytosti, která jej zachrání před osudem.

V rozhovorech s učiteli byla zjevná jejich **citlivost k jisté „adekvátnosti“ reakcí**. Pokud totiž dojetí žáka vnímali jako **přiměřené, ponechali mu potřebný prostor** (Alice – četba, Filip – smrt vylihnutých kuřat).

V jiných případech naopak vnímali u žáků **neadekvátní citový odstup**, který se někdy projevoval jako zlehčování či fascinace (Alice – návštěva koncentračního tábora, Dana – téma války, Julie – téma sirotků). V takových případech učitelé chtěli, aby se žáci **do situace vžili** (Dana, Julie). Na pokyn, aby si situaci představili, žáci reagovali určitou zaražeností.

V rozhovorech učitelé někdy tematizovali **postoj žáků** ke smrti. Nejčastěji u nich vnímali víru v nějakou formu posmrtného života či ochotu přemýšlet o ní (Blanka, Cecílie, Filip, Georg, Julie). Dále s dětmi sdíleli postoj, že smrt k životu patří (Cecílie, Filip).

Jindy u žáků zaznamenali, že mají sklon vnímat zabíjení jakou součást zábavy. Tento postoj se snažili kultivovat (Alice, Dana).

Michalčáková (2007) uvádí odstup a zlehčování jako jednu ze strategií vyrovnávání se se strachem ze smrti, které jsou typické pro dospívající.

Postoje žáků ke smrti, které učitelé zachytili, spíše napomáhají či dokonce vybízejí k otevírání témat spojených se smrtí.

Na závěr diskuze

Uvědomuji si, že předložená výzkumná zjištění nelze zobecnit. Spolupráci učitelů na výzkumu lze chápat jako doklad jejich otevřenosti vůči tématu smrti, (ne všichni z oslovených mi rozhovor poskytli).

V situaci týkající se úmrtí všichni učitelé intervenovali, a to nejen ve vztahu k zasaženému žákovi, ale i vzhledem ke společenství třídy.

Ukázalo se, že mnoho z nich (5 učitelů), má zkušenost s úmrtím rodiče v dětství či dospívání. Možná jsou proto na tuto problematiku zcitlivější.

Všichni učitelé s touto zkušeností (ale i někteří bez ní) ve svém povolání kladou důraz na kultivaci osobnosti žáků, budování vztahu s nimi i mezi žáky navzájem. Žáci jsou pro ně skutečnými spoluvůdci výuky. Předávání poznatků tito učitelé nevnímají jako nejdůležitější.

Dále se ukázalo, že řada těch, jimž zemřel rodič, absolvovala kurzy Kritického myšlení. Je otázkou, zda a případně jak toto souvisí.

Vede zkušenost s úmrtím rodiče k jinému, osobnějším vztahování se k žákům, druhým, ke světu? Vede tato zkušenost k jinému pojetí učitelé profese?

Lze předpokládat, že zařazení témat týkajících se smrti do pregraduální přípravy učitelů by přispělo k jejich otevírání ve výuce ve školách. Témata týkající se smrti by potom nemusela být v RVP konkretizována, neboť prostor pro věnování se jim zde je. Stejně jako Naděžda Špatenková (2017) ani já necítím potřebu zařazení samostatného předmětu věnovaného problematice smrti do učiva základních či středních škol.

Výsledky předloženého výzkumu naznačily cesty, jak lze s tématy, která se týkají smrti, pracovat ve výuce, jak doprovázet děti na jejich cestě k přijetí smrti a smrtelnosti. Odhalily některé z podmínek, které jsou pro intervenci i smysluplné otevírání těchto témat nezbytné.

Nechci tímto klást na učitele další povinnosti, či mít vůči nim nová očekávání. Naopak. Nyní se sama sebe ptám, jak jim v jejich pojetí učitelé profese pomoci, jak je podpořit. Svou disertační práci vnímám jako sondu, na niž snad bude možné navázat.

ZÁVĚR

Svou disertační prací jsem chtěla přispět k hledání cest, mapování možností, jak učitelé mohou s dětmi mluvit o smrti a jak jim mohou pomoci v situaci úmrtí jejich blízkého člověka. Je nasnadě, že jde i o hledání cest, mapování možností, jak pro toto připravit, vybavit samotné učitele.

Jsem vděčná za setkání se všemi učiteli, kteří mi poskytli rozhovory. Projevili angažovanost ve svém povolání, nasazení v práci s dětmi. Jejich jednání v náročných situacích, kdy žák či žáci potřebovali podporu, aby se vyrovnali se smrtí blízkého člověka, může být příkladem „dobré praxe“. Každý případ nasvítí danou problematiku trochu jinak, společně pak potvrdily důležitost tohoto tématu.

Při psaní této práce jsem zjistila, že je problematice týkající se smrti v kontextu školy pozornost věnovaná. Jsem vděčná, že jsem pro sebe (jako vzdělavatele učitelů) objevila rozsáhlou práci Johna Hollanda, který již 20 let věnuje pozornost dětem, jimž zemřel rodič. Ve svých knihách nabízí školám možnosti, jak tyto děti podpořit, aby se s touto náročnou situací vyrovnaly. Předkládá konkrétní návody, jak se s žáky tématům týkajícím se smrti věnovat. Bylo by přínosné, pokud by se jeho publikace dostaly k našim učitelům či pracovníkům školních poradenských pracovišť.

Inspiraci a povzbuzení lze nalézt i ve způsobech práce dotazovaných učitelů s tématy týkajícími se smrti v hodinách, i ve svědectví o zájmu žáků o ně, popsané v této disertační práci.

Život nás staví před nutnost vyrovnat se se svou smrtelností i se smrtí blízkých bez ohledu na naši vůli. Smrt k našim životům patří stejně jako narození a pokud ji takto přijmeme, je náš život úplnější. Proto bychom měli smrti a tématům s ní spojeným věnovat pozornost a sdílet je i s dětmi.

SEZNAM LITERATURY

- Aspinall, S. Y. (1996). Educating children to cope with death: A preventive model. *Psychology in Schools*, 33(4), 341-349.
- Balk, D., & Corr, Ch. A. (2009). *Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Binnebesel, J., & Zikl, P. (2015). Reflexe strachu ze smrti. *Speciální pedagogika*, 25(2), s. 109 – 122.
- Bowie, L. (2000). Is there a place for death education in the primary curriculum? *Pastoral Care in Education*, 18(1), 22-26.
- Bowlby, J. (2013). *Ztráta*. Praha: Portál.
- Clevoová, E. (2004). *Drž tátu za ruku; krizová terapie s dvouletým chlapcem*. Praha: NLN.
- Combs, D. C. (1981). The effects of selected death education curriculum models on death anxiety and death acceptance. *Death Studies*, 5(1), 75-81.
- Colorosová, B. (2008). *Krizové situace v rodině. Jak pomoci dětem překonat smrt blízkého člověka, nemoc, rozvod a trauma adopce*. Praha: Euromedia Group.
- Corr, A. C. (2002). Teaching a college course on children and death for 22 years: A supplemental report. *Death Studies*, 26(7), 595-606.
- Corr, A. C., & Corr, D. M. (2013). *Death & Dying, Life & Living* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Cruse, D. (1989). Death education: Its diversity and multidisciplinary focus. *Death Studies*. 13(1), 25-29.
- Dennis, D. (2009). *Living, Dying, Grieving*. London: Jones and Barlet Publishers International.
- DeSpelder, L. A., & Strickland, A. L. (1996). *The last dance: Encountering death and dying* (4th ed.). Mountain View, CA, US: Mayfield Publishing Co.
- Doka, K. J. (2015). Hannelore Wass: Death education – an enduring legacy. *Death Studies*, 39(9), 1-4.
- Dudová, I. (2013). Smutek a truchlení dítěte. *Pediatric pro praxi*, 14(4), 248–251. Dostupné z <http://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2013/04/10.pdf>
- Durlak, J., & Riesenber, L. A. (1991). The Impact of Death Education. *Death Studies*, 15(1), 39-58.
- Durlak, J., A. (1994). Changing death attitudes through death education. In R. A. Neimeyer (ed.), *Death Anxiety Handbook: Research, Instrumentation and Application* (s. 243-260). New York: Taylor and Francis.

- Dytrtová, R., & Krhutková, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Elias, N. (1998). *O osamělosti umírajících v našich dnech*. Praha: Nakladatelství Franze Kafky.
- Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M., & Renaud, S.-J., (2013). Teacher's attitudes and experiences regarding death education in the classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 124-128.
- Feifel, H. (1990). Psychology and death, meaningful rediscovery. *American Psychologist*, 45(4), 537-543.
- Fonseca, L. M. & Testoni, I. (2012). The emergence of thanatology and current practice in death education. *Omega*. 64(2), 157-169.
- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele* (3rd ed). Praha: Portál.
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Franclová, M. & Plachá, V. (2017). Smrt jako téma dětí na ZŠ. *Komenský*, 142(2), 47- 52.
- Freud, S. (2002). *Spisy z let 1913 – 1917*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Fromm, E. (1994). *Mít nebo být*. Praha: Naše vojsko.
- Galende, N. (2015). Death and its didactics in pre-school and primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 91-97.
- Glass, J. C. & Knott, E. S. (1984). Effectiveness of a lesson series on death and dying in changing adolescent's death anxiety and attitudes toward older adults. *Death Education*, 8(5-6), 299 – 313.
- Glass, J. C. (1990). Changing death anxiety through death education in the public schools. *Death Studies*, 14(1), 31-52.
- Goldman, L. (2015). *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Praha: Portál.
- Grollman, E. A. (2016). *Slon v pokoji. O smrti a zármutku pro dospívající*. Praha: Cesta domů.
- Havránková, O. (2002). Téma smrti a umírání. In D. Vodáčková a kol. *Krizová intervence* (s. 305-313). Praha: Portál.
- Haškovcová, H. (1975). *Rub života – líc smrti*. Praha: Orbis.
- Haškovcová, H. (1985). *Sputaný život*. Praha: Panorama.
- Haškovcová, H. (1990). *Fenomén stáří*. Praha: Panorama.
- Haškovcová, H. (2000). *Thanatologie*. Praha: Galén.
- Heath, M. A., & Cole, B. V. (2011). Strengthening classroom emotional support for children following a family member's death. *School Psychology International*, 33(3), 243-262.

- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí* (2nd ed). Praha: Portál.
- Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Hendl, J. (2012). *Úvod do kvalitativního výzkumu* (3rd ed.). Praha: Karolinum.
- Hennezel, M. de. (1997). *Smrt zblízka. Umírající nás učí žít*. Praha: ETC Publishing.
- Higgins, S. (1999). Death education in the primary school. *International Journal of Children's Spirituality*, 4 (1), 77- 90.
- Hillman, J. (1997). *Duše a sebevražda*. Praha: Sagittaurus.
- Hlináková, L. (2008). *Člověk v situaci smrti blízké osoby, pedagogický přístup a prevence* (Diplomová práce). České Budějovice: TF JU.
- Holland, J. (2001). *Understanding children's experiences of parental bereavement*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Holland, J., Dance, R., MacManus, N., & Stitt, C. (2005). *Lost for words*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Holland, J. (2008). How school can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 411-424.
- Holland, J. (2016). *Responding to loss and bereavement in schools*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Horníčková, R. (2014). *Dětské pojetí smrti a jeho využití ve výuce* (Diplomová práce). Brno: PF MU.
- Christová, G. H. (2007). Intervence u osiřelých dětí. In P. Firthová, G. Luffová & D. Oliviere (Eds.), *Ztráta, změna a zármutek v kontextu paliativní péče* (121- 144). Brno: Společnost pro odbornou literaturu.
- Jaspers, K. (2016). *Mezní situace*. Praha: OIKOMYMHENH.
- Jellinek, M. S., & Okoli, U. V. (2012). When a student dies. Organizing school's response. *Child & Adolescent psychiatric clinics*, 21(1), 57-67.
- Jung, C. G. (1994). *Duše moderního člověka*. Praha, Atlantis.
- Kalter, N., Lohnes, K. L., Chasin, J., Cain, A. C., Dunning, M. S. W., & Rowan, J. (2002-2003). The adjustment of parentally bereaved children: I. Factors associated with short-term adjustment. *OMEGA*, 46(1), 15-34.
- Kast, V. (2015). *Truchlení*. Praha: Portál.
- Kastenbaum, R. (2012). *Death, Society and Human Experience*. (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kastová, V. (2010). *Krize a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál.
- Keith, Ch. R., & Ellis, D. (1978). Reactions of Pupils and Teachers to Death in the Classroom. *The School Counselor*, 25(4), 228-234.

- Kellehear, A. (2015). Death education as a public health issue. In J. A. Stillion & T. Attig (Eds.), *Death, Dying and bereavement. Contemporary perspectives, institutions, and practices* (s. 221-232). New York: Springer Publishing Company.
- Klicker, R. L. (2000). *Student dies, a school mourns: Dealing with death and loss in the school community*. New York: Routledge.
- Kolektiv autorů (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & Hytych, R. et al., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9-43). Brno: Masarykova univerzita.
- Kübler-Ross, E. (1993). *O smrti a umírání*. Turnov: Arika.
- Kübler-Ross, E. (1993). *O dětech a smrti*. Praha: Ermat.
- Kubeczková, O. (2013). *Smrt a dítě; Existenciální motivika v české literatuře*. Ostrava: Universitas Ostraviensis.
- Kubičková, N. (2001). *Zármutek a pomoc pozůstalým*. Praha: Nakladatelství ISV.
- Kupka, M. (2014). *Psychosociální aspekty paliativní péče*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Látalová, K., Kamarádová, D., & Praško, J. (2013). Komplikované truchlení a jeho léčba. *Psychiatrie*, 17(4), 181-188.
- Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.
- Levinton, D. (1977). The scope of death education. *Death Education*, 1(1), 41 – 56.
- Loučka, M., Vančura, J. (2011). Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty. *Československá psychologie*, LV(1), 38-48.
- Lukášová – Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /Teorie, výzkum, praxe/*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Mahon, M. M., Goldberg, R., L., & Washington, S. K. (1999). Discussing death in the classroom. Beliefs and experiences of educators and education students. *OMEGA*, 39(2), 99 – 121.
- Mason, M. (1999). A Humanist Response to Sian Higgins. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(2), 225- 227.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.
- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1997). *Radosti a strasti prarodičů aneb Když máme vnoučata*. Praha: Grada Publishing, a. s.

- McClatchey, I. S., & King, S. (2015). The impact of death education on fear of death anxiety among human services students. *OMEGA*, 71(4), 343-361.
- McGovern, M. & Barry, M. M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24(4), 325-333.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Michalčáková, R. (2007). *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Barrister & Principal.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha*. Praha: MŠMT. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf
- Nelson, R. C. (1977). Counselors, teachers, and death education. *The School Counselor*, 24(5), 322-329.
- Noppe, I. C. (2004). Death education and the scholarship of teaching: A meta-educational experience. *The Forum, Association for Death Education and Counseling*, 30(1), 1-4.
- Noppe, I. C. (2007). Historical and contemporary perspectives on death education. In D. Balk (Ed.), *Handbook of thanatology* (s. 329-335). New York: Routledge.
- Pelcová, N., & Semrádová, I. (2014). *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum.
- Pine, V. R. (1977). A Socio-historical portrait of death education. *Death Education*, 1(1), 57-84.
- Plachá, V. (2017). Proces truchlení v prostředí ZŠ. *Školský psycholog/Školní psycholog*, 18(1), 168-173.
- Preissová Krejčí, A., & Špatenková, N. (2013). Detabuizace problematiky v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě. *Paidagogos*, 2013(2), s. 230 – 245.
- Přidalová, M. (1998). Proč je moderní smrt tabu? *Sociologický časopis*, 34(3), 347-361.
- Psychoterapeutický intervenční team a Pracovní skupina pro vytváření standardů psychosociální krizové pomoci a spolupráce při MV -generálním ředitelství Hasičského záchranného sboru ČR, (2011). *Když se stane neštěstí*. Dostupné z <http://www.policie.cz/soubor/kdyz-se-stane-nestesti-pdf.aspx>
- Reid, J. K., & Dixon W. A. (1999). Teacher attitudes on coping with grief in public school classroom. *Psychology in the Schools*, 36(3), 219-229.
- Rogge, J. U. (1999). *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál.

- STEM/MARK (2013). Umírání a péče o nevyléčitelně nemocné 2013. Dostupné z <https://www.umirani.cz/sites/default/files/custom-files/cesta-domu-zprava-umirani-a-pece-o-nevylecitelne-nemocne-2013.pdf>
- Stevenson, R. G. (2009). Educating adolescents about death, bereavement and coping. In D. E. Balk & C. A. Corr (Eds.), *Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping* (273-290). New York: Springer Publishing Company.
- Stuchlíková, I. (Ed.). (2005). Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál.
- Šebelová, A. (2018). Biologie, chemie, hodina smrti. Austrálie chce zavést ve školách výuku o umírání. *Lidové noviny*. 6. července. Dostupné z https://www.lidovky.cz/biologie-chemie-a-hodina-smrti-australie-chce-zavest-ve-skolach-vyuku-o-umirani-gcf-/zpravy-svet.aspx?c=A180705_104118_Inzahranici_seb
- Svatošová, M. (1995). *Hospice a umění doprovázet*. Praha: Ecce homo.
- Šiklová, J. (2013). *Vyhoštěná smrt*. Praha: Kalich.
- Špatenková, N. (2004). *Krize psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Špatenková, N. (2008). *Poradenství pro pozůstalé*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Špatenková, N. et al. (2014). *O posledních věcech člověka*. Praha: Galén.
- Špatenková, N. et al. (2017). *Krize a krizová intervence*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Špatenková, N. (2017). Tabuizace smrti. *Gymnasion*, 11(1), 9-3.
- Štětovská, I. (2010). Rodinná problematika, která ovlivňuje školní úspěšnost žáků. In L. Krejčová & V. Mertin (Eds.), *Pedagogická intervence u žáků ZŠ* (s. 283- 288). Praha: Walter Kluwer.
- Šubrtová, M. (2007). *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita.
- Talvar, V., Hartus, P. L., & Schleitef, M. (2011). *Children's understanding of death: From biological to religious conceptions*. New York: Cambridge University Press.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Turner, M. (2006). *Talking with children and young people about death and dying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Vala, P. (2010). *Smrt* (Diplomová práce). Brno: FF MU.
- Vávrová, S., & Polepilová, R. (2010). Výzkumné šetření o vzdělávání studentů pomáhajících profesí v oblasti thanatologie. *Sociální práce*, 2010(2), 72-80.
- Vodáčková, D. (2010). Krizová intervence. In L. Krejčová & V. Mertin (Eds.), *Pedagogická intervence u žáků ZŠ* (s. 109-122). Praha: Walter Kluwer.

- Vodáčková, D. (2013). Několik návrhů, jak pracovat se školní třídou při náhlých traumatických událostech. In Kolektiv autorů. *Nástrahy dnešnej doby v kontexte školskej triedy* (C 1.4, s. 1-12). Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o.
- Vymětal, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál.
- Vymětal, J. (2009). *Speciální psychoterapie*. Praha: Grada.
- Ware, B. (2012). *Čeho před smrtí nejvíc litujeme*. Praha: Portál.
- Warren, W. G. (1989). *Death Education and Research: Critical perspectives*. London: The Haworth Press.
- Wass, H. (nedatováno). Death Education. In *Encyklopedia of Death and Dying*. Dostupné z <http://www.deathreference.com/Da-Em/Death-Education.html>
- Wass, H. (2003). Death education for children. In I. Corless, B. B. Germino & M. Pittman (Eds.), *Dying, Death, and Bereavement. A challenge for living* (s. 25-42). New York: Springer Publishing Company.
- Wass, H. (2004). A perspective on current state of death education. *Death Studies*, 28(4), 289-308.
- Winston's Wish. (nedatováno). *Schools information pack*. Dostupné z <https://winstons-wish.myshopify.com/collections/free-downloadable-resources>
- Yalom, I. D. (2006). *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál.
- Yalom, I. D. (2008). *Pohled do slunce*. Praha: Portál.
- Yalom, I. D. (2015). *Hovory k sobě*. Praha: Portál.
- Žaloudíková, I. (2010). Dětské představy o fenoménu zdraví, nemoc, smrt, anatomie lidského těla. *Škola a zdraví*, (2010)21, 117 – 133.
- Žaloudíková, I. (2015). *Dětské pojetí smrti*. Brno: MuniPress.

Seznam internetových odkazů na zmíněné kurzy

- Program Daniel už nepřijde*. Katechetické a pedagogické centrum Biskupství ostravsko-opavské: <http://kpc.doo.cz/uvodni-informace/vyukove-programy/daniel-uz-neprijde/>
- Děti a ztráta pro pedagogy*. Poradna Vigvam, z. ú., Praha: <http://www.poradna-vigvam.cz/kurz3.html>
- Čtením a psaním ke kritickému myšlení*:
http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php
- Filozofie pro děti*: <http://www.p4c.cz/>

Seznam beletrie zmíněné v rozhovorech

- Krasny Brown, L., & Brown, M. (2010). *Když dinosaurům někdo umře*. Praha: Cesta domů.
- Ferrero, B. (2008). *Příběhy pro potěchu duše*. Praha: Portál.
- Franková, A. (2017). *Deník Anny Frankové*. Praha: Alpress.
- Forman, G. (2014). *Zůstaň se mnou*. Praha: Yoli.
- Green, J. (2013). *Hvězdy nám nepřály*. Praha: Knižní klub.
- Lobel, A. (2008). *Pan Sova*. Praha: Albatros.
- Lindgrenová, A. (2001). *Bratři Lví srdce*. Praha: Albatros.
- Muchová, L. (2011). ---aděje na s---. České Budějovice, Teologická fakulta JU.
- Ness, P. (2012). *Volání netvora*. Praha: Jota.
- Procházková, I. (2017). *Myši patří do nebe*. Praha: Albatros.
- Procházková, I. (2013). *Pět minut před večeří*. Praha: Triton.
- Quentric-Séguy, M. (1999). *Příběhy z moudrosti Indů*. Praha: Portál.
- Saint-Exupéry de, A. (2014). *Malý princ*. Praha: Albatros.
- Salinger, J. D. (2000). *Kdo chytá v žitě*. Praha: Volvox Globator.
- Shakespeare, W. (2015). *Romeo a Julie*. Praha: Atlantis.

Filmy

- Klepání na nebeskou bránu*. (1997). Režie Thomas Jahn.
- Brána smrti*. (2014). Režie Viliam Poltikovič.

Seznam tabulek v textu

Tabulka č. 1 Postup sběru dat

Tabulka č. 2 Stručná charakteristika výzkumného souboru

Tabulka č. 3 Přehled případů intervence v situaci úmrtí v rodině žáka

Tabulka č. 4 Přehled případů intervence v situaci úmrtí člena komunity

Tabulka č. 5 Názory na vhodné a nevhodné způsoby intervence

Tabulka č. 6 Přehled předmětů a témat, v nichž vystoupilo téma smrti

Tabulka č. 7 Přehled náročných témat ve výuce

Tabulka č. 8 Vztah připravenosti a zařazování tématu smrti do výuky

Tabulka č. 9 Emoční reakce žáků na téma smrti

PŘÍLOHA - PŘEPIS ROZHovorŮ

Zde jsou uvedeny hrubé přepisy rozhovorů, které neprošly jazykovou korekturou. Poslední tři rozhovory se věnují poměrně nedávným úmrtím, a proto je s ohledem na citlivost informací neuvádím. Neuvádím tedy rozhovor s paní učitelkou Irenou a Hanou, které mluvily o smrti žáka Ivana a s paní učitelkou Julií, které popisovala události okolo úmrtí matky své žákyně Jany.

ALICE

První kontakty proběhly přes mail, v nichž mi paní učitelka psala o zkušenosti s intervencí v případě úmrtí žákyně.

Veronika: *Vy jste měla (tu žákyni, které zemřela maminka) jako třídní?*

Alice: *Já ji měla jako třídní, od páté třídy, a že je maminka nemocná jsem se dozvěděla na konci 8. třídy a protože já bydlím jinde, ne v (menší město, v němž je škola, na které Alice učí), tak nějak jako pokoutně od kolegů... jakože oni to věděli, ale že by mi to oficiálně třeba maminka řekla nebo... Tam to ještě bylo složitější, protože tatínek byl alkoholik, takže ten do školy moc nechodil, dokud maminka žila a maminka mi to neřekla, že řeší takovou situaci... takže jsem se opravdu dozvěděla od kolegů..., že tohle tam je. A v podstatě jsem se to dozvěděla už v okamžiku, kdy bylo jasné, že to je neléčitelný. A přes prázdniny jsem tedy v kontaktu nebyla a v devítce ta maminka zemřela... což mi taky řekli kolegové. No a ona, ta Alenka byla nějakou dobu doma (jestli si to dobře pamatuju), ale ani ne moc dlouho a pak přišla do školy. A v podstatě za mnou přišla maminka její kamarádky nejlepší, že tak nějak Alena nechce, aby se o tom mluvilo a ... musím vzpomínat... a tak, Alča chtěla úlevu, samozřejmě, protože tak teda měla tátu a čas od času byla u svého staršího bratra, ten měl už manželku, ale zase na druhou stranu nechtěla, aby to věděli ti spolužáci...takže já jsem to vyřešila tak, že jsem to těm spolužákům – oni už to stejně věděli – takže jsem to pak těm spolužákům, když tam Alenka nebyla řekla, že to takhle je a že prostě je prosím o shovívavost, aby se do toho zkusili vžít – jak Alenka je. Ať jí nic neříkají, že není nutný něco říkat nebo se nějak chovat jinak, ale že třeba může Alenka vypadnout chvíli, nebo takhle a Alču jsem si potom vzala a říkala jsem jí že to prostě se takhle musí udělat, když jí mají učitelé trošku ulevovat, tak musí vědět (spolužáci) co se děje, aby nebyli oškliví, protože třeba jí někdo uleví a dá jí opravném test nebo jí nenechá psát písemku... a pak jsem jí nabízela, že může kdykoliv přijít, kdyby se něco dělo, že – mě tedy taky umřela maminka, když mi bylo pět ...jsem byla mladší... ale to jsme nějak nevyužily, spíš to bylo tak, že jsem se jí snažila vyjít vstříc při těch hodinách. A ona to byla chytrá holka, takže tak moc nepotřebovala a na střední školu se potom dostala... spíš si myslím, že trpěla hodně tím, že ten tatínek pil a ona taky pendlovala mezi ním a tím bráchou... (odmlčení).*

V: *A ty spolužáci, vzpomenete si na to, nějak reagovali... nebo ...*

A: *jestli si dobře pamatuju, tak z toho byli dost vykulený, samozřejmě věděli, že se to tam děje, protože byli všichni z ...(městečka) a tam se nic neutají, takže... ale myslím si, že reagovali dost hezky. Jestli si dobře pamatuju, tak tam nebyla žádná ...nikdo tam nebyl zlej, že by třeba nějak něco jí řek jako špatného... pokud byl, tak to jsem neviděla nebo nezaznamenala...*

V: *A takový to, že se těch lidí pak bojíme, nevíme... že se kolem nich udělá taková bublina, to tam nějak moc nebylo?*

A: *Já bych řekla, že oni se s ní snažili spíš bavit... možná to jí bylo trochu nepříjemný, že jako cítila, že se s ní baví ty lidi, který by se s ní předtím nebavili. Možná jí to bylo nepříjemný tohle... že jí nabízeli, jestli nechce s něčím pomoc ... v tom věku to člověk není připravený přijímat ... poděkovat a nechat to bejt. Tak z toho asi byla vykulená.*

V: *Takže to zvládala... nebyly tam výrazný problémy...*

A: *Ne, nenastaly, ani výchovný, ani vlastně v učení. Akorát pak jsem měla zprávy potom, ona šla na (střední školu), tak potom zpětně od spolužáků jsem měla zprávy že asi úplně- no, puberta přeci jenom bez té maminky s nefungujícím otcem neprobíhala nějak klidně.. takže*

takž... Že asi tak jako s alkoholem experimentovala a... a tak... a ona měla maturovat, tak že šla později k maturitě, až v září. Ale mám zprávy, že maturitu udělala aale určitě ta střední škola pro ni nebyla lehká. Ona tedy byla na internátu.

V:... tak z toho domova trochu vypadla... to je těžký...

A: Ale vůbec se to nijak neřešilo... třeba s kolegy, že bysme to probírali, nebo že by se řešila nějaká psychologická péče pro ni... ani to... spíš jenom taková ta lidská opora, ale nijak ošetřený to nebylo, to vůbec...

V: no, ale ono to nějakým způsobem fungovalo, že jo... že jste jí nabídla, a že tu pomoc jako nevyužila, to je potom druhá věc... To jste vlastně ošetřili moc hezky... že jste o tom mluvili... (mluvím) ... a vy tam učíte co, jestli se můžu zeptat?

A: češtinu a angličtinu...

V: A stává se vám, že někdy to téma smrti tam vyleze samo? Že tam se objeví... třeba v literatuře někde... já nevím...

A: někdy to tam bejvá, třeba v ukázkách... Pak se o tom bavíme, že ... s těma dětma .. jako že si dokážou představit, nedokážou představit, co to prožívá... ale je to tak, že člověk když ví, že ve třídě je někdo, koho se to dotýká, tak se pořád snažím se tomu vyhejbat... tak jako úplně si nejsem jistá, jak na to reagovat... A máme tam v knihovně jednu knížku, která se jmenuje „Volání netvora“... to je zrovna výborná knížka o tomhle tom tématu, protože hlavní hrdina je kluk, kterému umírá jeho maminka na rakovinu... a on se s tím vyrovnává. A tatínek žije jinde a on - jako jemu se začne zjevovat netvor, vypráví mu příběhy a on v průběhu té knížky se s tím hrozně špatně vyrovnává, má problémy ve škole, babička se o něj stará, kterou nemá rád a ta maminka už je jako v poslední fázi, má leukémii a nakonec jako zemře... a ale dopadne to vlastně dobře pro toho Conora, ale je to právě tak krásně napsáno... má to nádherný ilustrace... a – děti to třeba i čtou a já už kolikrát jsem si říkala, že by to bylo fajn, třeba do výuky nějak zařadit, tak jako pro všechny, že tam je to hezky ukázaný, že ... se s tím nedá nic dělat a jak se s tím člověk vyrovnává, že to je normální... záchvaty vzteku a pláče a tak. Třeba tahle ta knížka se mi hrozně líbí, ale dostala se mi do ruky až potom, co ta Alenka.. asi pět nebo šest let potom co se to stalo jsem ji četla.. Takže to si myslím, že třeba i taková knížka by mohla pomoci takovému člověku, že jako kdyby se na to ten člověk cítil, třeba to přečíst a prožít to s někým, že by to mohlo ulevit...

V: ono, takových knížek je vlastně hodně...

A: (vpadne) třeba „Hvězdy nám nepřály“. To je populární a děti to čtou hodně často... vyrovnávaj se s tím docela, mi to přijde, oni jsou zvyklí z těch filmů... takže oni se s tím setkávají a zrovna na tuhle knížku dělaj často referáty. Takže i ty ostatní slyší, že čtou a i jsem se setkala... že ... to nebylo „Hvězdy“, to byla jiná knížka... „Zůstaň se mnou“, myslím A ta začínala tím, že hlavní hrdina měl autonehodu se svojí rodinou a přežil jenom on. Oba rodiče a sourozenec tam zemřeli. Třeba ta holčina, když to tam měla v tom referátu, tak úplně se zajíkla a měla slzy v očích, když o tom mluvila... a i ta třída tak hezky reagovala, že ... byli úplně potichu, nikdo nic neříkal, nechali ji, aby se oklepala... Jako bylo to takový hezký. Nikdo tam neměl posměšnou poznámku nebo něco ošklivého...

V: to je... takže vy s tím pracujete... nějakým způsobem Vám to téma do hodin přichází...

A: (vpadne) – No aniž bych já s tím počítala, třeba ty referáty jsou čistě na nich.. ale očividně je to nějak vezme. No tak ta puberta....

V: A to bylo v jaký třídě?

A: Tohle to zrovna byla sedmička, myslím, ale to je tak zhruba v celým tom druhým stupni....

V: Mně taky přijde, že tohle je téma, který ty děti vlastně zajímá, že může přitáhnout jejich pozornost... že i ta třída může fungovat jinak... a je něco, čeho byste se bála, třeba kdybyste měla sama to téma nastolit...

A: No... Přemejšším... No, je to ožehavý, třeba sebevražda, u toho bych se třeba bála, zvlášť v jejich věku, protože jsou dost citliví a některý, zvlášť ty, co maj doma ty poměry tak neuspořádaný, tak si myslím, že na to i třeba pomyslí...

V: Takže by je to mohlo nák víc ponouknout..

A: I když vlastně uvažuju – spíš naopak, možná naopak, když se o tom mluví... nevím, jestli by je to ponouklo, to asi by musel být někdo hodně ... tyhle ty pubertální duše asi ne, těm se takhle uleví, když o tom můžou mluvit...

V: No, některý, jako třeba doktorka Špatenková to navrhují i jako prevenci těm sebevražďám... ale možná to může být i obráceně...

A: No my jsme zrovna teď jako devátáci koukali na Romea a Julii a psali dopis jednomu z nich no a tam bylo zajímavý, že teda všichni jim psali, že to bylo zbytečný... že teda takhle by to neřešili... kvůli lásce... že krásná láska... to všechno... no ale že je to unáhlený, že tenhle krok rozhodně nebrali, takže ... no to je pravda, že nikdo se tam neukázal jako ta úplně romantická duše ... že pořád jsou nohama na zemi ... (smích)

V:...no, ale to je úžasný, taková aktivita... že to zařazujete... (smích obě)

A to byli devátáci.. to je asi bavilo, ne?

A: No, jak koho, ona to není moc chytrá třída...tohle... tak oni koukali na film, tu trochu zkrácenou verzi a stalo se, že to některý nepochopili , vůbec.. že jsme to museli povysvětlit, co se tam stalo ale tak... někoho to asi bavilo... ty kluci – tak museli to nějak přetrpět...tohle téma, to většinou baví víc holky... kluci, já myslím, že ty to moc ještě nechápou... zvlášť většina jich se ani nezamilovala, takže...

Ale já se snažím do výuky zařazovat ta témata.. jako sex třeba v rámci literatury... třeba v čítance je „Falešný autostop“... nebo třeba čteme ukázky různých cestopisů, teď jsme četli o porodu, od Friče, jak popisoval, že indiáni mají ... a tam vlastně ta smrt byla zmíněná tak, protože jsme se bavili, že tam je zvyk, že ta rodička je v chatrči slaměný a oni tu chatrč zapálí a ona tam rodí... a on tam psal, že asi ten strach z toho že tam uhoří ji donutí porodit a pak vyběhne, přebrodí řeku tam a zpátky a pak jdem pracovat... a ten její manžel strašně nařiká vedle a váže na sebe zlý duchy, aby je odlákal od tý rodičky... no a tak jsme řešili – holky samozřejmě říkaly, že je to hrozný úplně... co kdyby tam umřela, a co kdyby to dítě a co tohle dítě v tý řece, takže jsme se dostali i k tomu, že to bylo i u nás, že ta hygiena nebyla .. že to není samozřejmý, co mají a že ty rodičky často umíraly....

Takže já se bavím s nima takhle na rovinu ... když to jde, tam spíš hrozí, že si z toho udělají legraci, ...Pak ještě máme téma holocaust a tomu se snažím věnovat taky hodně ...

Tam většina reaguje přirozeně, že je to děsíl...a...pár se vždycky najde, že si z toho dělá legraci ... ale když pak o tom přemýšlím, tak jsou to kluci, který nemůžou dát najevo ty city, to si myslím, že je minimum těch, co se jich to vůbec nedotklo. Když jsme byli na exkurzi v Mauthausenu... přesto že třeba tím procházeli a smáli se, tak když jsme se zastavili, když jsme procházeli plynovou komoru, tak jsem viděla, že se jich to dotýká a že si to představit úplně nedokážou. Ale já chápu, že pro ně je to těžký, že oni mají svoje pubertální starosti úplně jiného rázu a najednou my na ně vyrukujeme tohle to téma – k nim už hrozně vzdálený- protože už neví co je to žít v nepohodě, natož žít v neustálým rytmu smrti ... takže různý ukázky zařazujeme... spíš si myslím, že se jich dotýká, když mají nějaký konkrétní osud jednoho člověka.. než ta čísla.... To si

spojí až potom, když se řekne: tady byl, ten co jsme o něm četli ... to je pro ně asi přínosnější než říct 6milionů...

V: *když to je tak strašný číslo, že každý hned uteče do nějaký abstrakce... když si představím, že bych byla kantor, možná bych měla obavu, že se třeba někdo otevře... a ty druhý potom do něho ...že by ho nějak zesměšnil... jestli není nutný, aby v té třídě byly nejdřív nějaký vztahy...*

A: *to určitě, tam... já když spolu začínáme, tak je učím, že tam mohou říkat opravdu, co chtějí Vyjadřovat svoje myšlenky, a třeba když píšeme úvahy, tak je nikdy nenutím to číst nahlas. Nebo volný psaní, když píšou, aby sami zvažili, jestli mají bezpečný prostředí – jestli to zvládnou nebo ne.. třeba si hledají jenom dvojici, aby to sdíleli. Můžou to samozřejmě sdílet i s mnou, můžou mi to dát přečíst... a ve většině tříd se to podaří, nastolit, že i když je tam s prominutím nějaký blb, tak ta třída to ošetří, ty ostatní ho třeba napomenou... takže asi tohle se mi nestalo, při takhle vážným tématu, že by se mi někdo otevřel a ty ostatní na něj byli oškliví...*

V: *Takže... je to netraumatizuje, když se o smrti mluví?*

A: *Já si myslím, že ne, že oni mají potřebu...*

Možná, když se s tím někdo setká... jednou, s tou Alenkou, to jsme koukali na film „Klepání na nebeskou bránu“ a tam oba umírají na rakovinu.. to bylo spaní ve škole, volnočasová aktivita, že už jsme tam byli, a já jsem to pustila a nedošlo mi to, takže pak jsem si Alenku vzala a říkala jsem jí, že ti hrdinové jsou na tom takhle a takhle a že na to koukat nemusí. A tak pak odešla. A to jsem si potom říkala, že to byla moje chyba... protože jsem myslela na to, že to je komedie, že se jim to bude líbit a nedošlo mi, že tak hlavní zápletka je, že oni umíraj... to už bylo kolik měsíců, že ta maminka umřela...to jsem prokaučovala..

V: *Ale přeci, vy jste to ošetřila, a ona dostala zprávu, že i po těch měsících na ni pořád myslíte a mohla o tom mluvit*

A: *No, ale... ono to tak předtím fungovala.. všechno šlo, bylo po výletě...*

V tom filmu si z toho že umíraj dělají legraci a mohlo by to být „buď a nebo“ – mohla by to vzít, že i tak to jde, ale taky by se jí to mohlo dotknout.. oživit tu smrt té maminky.

V: *No... to jo, a jak se díváte na to, jestli je lepší s dětmi o smrti mluvit dopředu, a nebo až když se něco stane...? Vy to vlastně i tak děláte, dávat to jako preventivně, že sice to člověka nepřipraví, ale tak nějak se to otevře...*

A: *Já si myslím, že jo. Že ta literatura je na to dobrá... o smrti, nebo těchlech situacích, že oni si na to můžou vzpomenout, že v těch ukázkách se s tím vyrovnávají ty hrdinové, v těch knížkách, který čtou.... to je tak nějak.. nejsou to jejich zážitky ... ale tak nějak... oni se s tou smrtí potkávají pořád, protože koukají na ty filmy, seriály, kde ta smrt je taková jako na běžícím pásu ... umře člověk a nic se neděje... nebo v těch počítačových hrách ... všude... přijde mi že takhle se setkají s něčím takovým jakoby lidským...*

V: *A ještě jsem se chtěla zeptat, co by v tomhle mohla pro studenty udělat pedagogická fakulta? (smích) nebo jestli nějak pociťovala nedostatek výbavy...i když mě přijde, že o tom mluvíte naprosto přirozeně...*

A: *Ono to možná bylo lehčí v tom, že já jsem si to sama zažila a věděla jsem, vzpomínala, co mi pomohlo, co mi nepomohlo... I když to každý má asi jinak, že třeba to, co mě pomohlo, tak v té situaci jinýmu mohlo udělat hůř.*

Protože když o sobě na začátku vyprávím, tak jim to řeknu, že už nemám rodiče... To oni tak koukají, že se nesnažím z toho dělat takovou extra věc, že jsem trpěla, ale třeba to zmíním, když mám tu svojí třídu, tak řeknu, že mi maminka umřela, když jsem byla malá a že už nemám ani tatínka.. aby viděli, že se to prostě někdy stane a že žiju jako normálně dál, i s tímhle tím

hendikepem... no ale jako určitě v rámci češtiny, když to vezmu za ten svůj předmět... tak mě hodně pomohl třeba kurz Kritického myšlení, kde se pracuje s tím textem, třeba i tímto tématem, že se to dá uchopit... ale třeba i v rámci pedagogiky – psychologie, jak se vyrovnat s tímhle tématem, no tak určitě to téma by bylo dobrý, my jsme třeba probrali dyslexii a tak ze všech stran, na to jsem byla připravená výborně, ale osobní život těch dětí, ten tam moc nezazníval...

V: Takže Vás ten život připravil sám...

A: A ono třeba i v pohádkách je ta smrt strašně často ... tak se dá klidně už od prvního stupně... o tomhle tématu... vlastně o všech, já vidím, že kolegové často nechtějí ani o tom sexu ... na prvním stupni jim to připadá hrozně brzo a na druhým už je pozdě...

V: (Vyprávím o divadle s dětmi, kde se mluvilo o smrti)... ptám se: A jak na to děti reagují, když jim to řeknete? Ono je to asi zaskočí...

A: No, zaskočí... Já je vždycky vedu k tomu uvažovat, co ten člověk cítí, co by mu pomohlo... snažím se tomu nevyhýbat. No, tak umřel, tak co bude dál... Prostě, že i v těhle tématech se tak jako pohňahňat... aby si to prošli a prožili... nevím, že to je prostě součást života... A každému prostě někdo jednou umře. Jo, děda umře, babička... Třeba oni pak přijdou, že pojedou na pohřeb babičky, tak já se snažím, když už jsou starší děti na druhým stupni opravdu říct „Upřímnou soustrast“, normálně ne tak jako... (předvádí pohnutí, přehnaný smutek)... prostě... je to život, patří to k tomu a někdy vidím, že je někdo opravdu smutný, že třeba babička umřela před nedávnem, a tak si to prožije v té rodině...se třeba vypíše...pak mi to třeba nedá přečíst, nebo naopak dá...že to chce sdílet...

V: A vy mu to třeba adresně dáte? Že je smutnej?

A: To jako třeba v návaznosti na nějakou ukázkou, a k tomu pak máme to volný psaní.. tak já tak sleduju určitě, jak kdo to prožívá. Ale je zásada, že to nemusej nikomu dát číst, když nechtěj.

V: To je úžasný... že to můžou otevřít, bez strachu, že to bude čtený.. To ani nevím, že by s tím někdo takhle zacházel..

A: Tak ... my si to říkáme už na začátku taková pravidla a kritéria hodnocení a říkáme, že nemusí dávat všechno číst... a ono je to tak uklidní a někdy, když je téma, který chci – tak upozorním, že to budeme sdílet, třeba že uděláme nástěnku, tak aby to věděli dopředu, že to tak jako bude. A je pravda, když pak děláme to téma holocaustu, tak společně čteme Deník Anny Frankové, a ona nakonec zemře, a pak píšou dopis Anně, a tam to vědí dopředu, že to budeme sdílet, že to bude veřejný. A teď mě napadá, že v 7. třídě čteme „Malého prince“, tak tam na konci vedeme debatu, jestli umře nebo neumře, co se s ním stane, tak tam je hezky vidět, že prostě pro některé děti neumře, prostě přeletí, některý, takový ty racionálnější prostě umře, někdo si to prožije, někomu i ukápně slzička u tý poslední kapitoly...

V: Ono je to tak psaný... je to nechaný... když jsem to četla jako dítě, tak jsem měla hrozný vztek na A. S-E., to ho nemohl nechat odletět na tu planetu?!

A: A přesně takhle se o tom bavíme :) oni si u toho píšou podvojný deník, tam si píšou úryvky a co je k tomu napadalo a pak o tom diskutujeme. Jak to jako vnímali, co viděli a tam probíhají diskuse bouřlivý, jak to vlastně bylo... tam je to hezky vidět.. někdo má tu fantazii, pro někoho je to nepřipustný, aby umřel... že fakt uletěl, že třeba ten had ho uštknul a že pak odletěl

V: To bych byla já – (smích)... to je skvělé s tím deníkem..

A: To jsou právě metody toho kritického myšlení... to jsou právě takové skvělé metody na tu práci s takovýmhle typem textu, kdy to působí na tu hloubku člověka vnitřní. A občas, když je

vhodná třída, když jsou takový naladěný, tak jsme četli v osmičce „Kdo chytá v žitě“, tam je vlastně taky smrt toho mladšího bratra...

V a A: (smějeme se) No ono to je vlastně všude

A: No a v šestce, tam čteme pohádky a tam taky, přijde macecha, protože matka umřela, takže je to opravdu časté.. akorát neumře ten kladný hrdina, ale třeba ten záporný

V: Je to tak... přijde mi, že se kolem toho tak jako opatrně tančí..divně.. a nemluvíme o tom, máme pocit, že to patří jen do rodiny, protože oni mohou svoje dítě utišit, ale tam se o tom asi taky nemluví... a co rodiče, reaguji nějak?

A: Já teď přemýšlím, jestli někdy někdo přišel (váhá), ale nepřišel. Jedinou výtku, co jsem měla, bylo že se učíme o komunismu ... já si ani nejsem jistá, že to pak děti doma ventilují, protože možná si to vyventilují v tý škole, a že už nemaj potřebu o tom doma mluvit...jako že jsme dělali tohle a tohle.. pak mají matiku a fyziku, tam dostanou známky, to je pro ně podstatnější... a že jsme psali volné psaní a že byli smutný, že hlavní hrdina umřel ...(vrtí hlavou)

Je pravda, že někdy, když to v té ukázce není jasně daný, že umřel, je to třeba metaforicky, tak oni to často nepochopí. Je to i v devítce, že si musíme říct, co se vlastně stalo... Umřel.. tak znova ... znova to čteme a znova se díváme, že pokud jim to nikdo neřekne přímo: „Umřel“. Tak oni tu metaforu moc nechápou... Třeba i tím, že se o tom moc nemluví... třeba tam je: „A najednou už viděl nad sebou jenom modré nebe“ tak to jim nedojde, že to je ta smrt... takhle. Takže těm bystřejším to třeba dojde, ti to řeknou, a oni koukají a řeknou, ale to není, že umřel... a oni se pak hádají – „Tady to máš...“ takže o tom taky... asi jim pak když čtou někdy unikne i pointa knížky.. teď si nevzpomenu, z čeho to konkrétně... (delší odmlka)

V: Já moc děkuju...jsem moc překvapená, kolik toho děláte... a ještě, co třeba občanská výchova?

A: No, tam to moc není, protože ta se rozdělila na výchovu ke zdraví a tam toho moc není, tam se teď řeší občanství tak, je to formální.. leda když kreslí rodinný erb a dělají si rodokmen, tak tam na to můžou narazit ... někde je ten křížek...

V: A osobnostní výchovu? Tu tam máte jak?

A: Asi vším,hlavně ta čeština a asi výchova ke zdraví ...

V: No, to jsem si říkala, že to děláte, že to je víc osobnostní než literární...

A: No to je asi na úkor...

V: To by bylo fajn tady taky učit... (mluvíme o jiném)...znovu děkuju..

A: Já se přiznám, že jsem to nikdy nevnímala jako téma, o kterým by se mělo mluvit, že mě to přišlo samozřejmý, že s dětma se bavím o všem...

Ale je pravda, že jsou i učitelé, kteří to tak nemaj, že se tomu spíš vyhnuou... nebo že někdo to tak uhlazuje...

BLANKA

Při naší domluvě hrálo roli to, že jsem věděla, že paní učitelka je absolventkou kurzů Filosofie pro děti. Měla jsem představu, že tento přístup otevírá možnosti věnovat se dětským otázkám o světě.

Paní učitelka mluví klidně, s rozmyslem, co nejvíc spisovně, pečlivě formuluje své myšlenky.

V: Vystupuje vám téma smrti ve výuce? Vy učíte etickou výchovu?

B: Učím etickou výchovu a potom jsem vychovatelka...

Tak nějak jsem si pro sebe to rozdělila, že buď nás ta smrt potká...v tý výuce... přijde žák – a někdo mu zemřel a řekne to, nebo se to nějak dozvíte. A nebo se o tý smrti můžete bavit

v situaci – neutrálně – v situaci, kdy nikdo není emočně rozkolísaný, že mu někdo umřel... protože jak učím etickou výchovu a ta existenciální témata, kam smrt patří, se snažím zahrnovat i do těch plánů etické výchovy... tak já nevím, co vás zajímá víc.

V: Mě zajímá všechno! (smích obě)

B: Tak vezmeme ty situace, s nimiž jsem se setkala ve své pedagogické praxi. To bylo strašně dávno... to jsem ještě nepracovala ve škole, ale ve volnočasovém zařízení, kde jsem vedla výtvarné aktivity. Byli to předškolní děti a mladší školní, prvňáčci. Byla tam jedna holčička, která byla zaléčená z nějaké vážné nemoci, opravdu vážné, nějaké náročné formy rakoviny... a pak se jí to vrátilo... A po té prostě umřela... a my jsme to museli dětem nějak říct... To nás nutilo vymyslet nějakou formu... jak jim to povíme. Je to už dávno, to nebylo... nebyl to plán hodiny... vím jen, že jsme vyrobili svíčku, všichni společně... Nějak jsme jim to vysvětlili... Protože to byly předškolní děti... tenkrát jsem řekla, že já věřím, že ta holčička je v nebi... a že je spokojená, že jí nic nebolí... a vyrobili jsme svíčku a tu svíčku jsme po nějaký čas zapalovali ... A nějak jsme byli i v kontaktu s tou maminkou, ve chvíli, kdy chtěla ...

Tak si myslím, že ty situace v životě učitele, ty vás donutí se s tím utkat... to prostě nejde v tu chvíli říct, já se o tom bavit nebudu... to nejde.

A úplně náhodou se mi tahle holčička vrátila v hodině etiky u čtvrtáků, tady, potom... to jsme se bavili o tom, co člověk chce a co se mu stane potom... a jedno dítě zvedlo ruku a řeklo: „Podívej, ale co třeba Barborka (holčička, která zemřela), co chodila do školy, ta určitě nechtěla umřít a prostě umřela a nemohla si vybrat.“ A bylo to tam zpátky v úplně jiném kontextu.

Tak to je asi můj argument, proč se tomu tématu nevyhýbat a proč se mu nevyhýbat ani ve škole... (odmlčení)... a úplně se to stane ... i v situaci – jednou jsem suplovala a ráno mě jedna maminka zastavila a řekla mi: „Kdyby byla dneska naše holčička nějaká smutná, tak nám umřel dědeček.“ Maminka vypadala mnohem smutnější, než ta holčička.

Třeba v té etické výchově by člověk měl řešit ta témata jednak, když přijdou – protože tím ta skupina zrovna žije—„Paní učitelko, on mi řek Ty p....!“ Tak to musíte zastavit všechno a vrátit se k tomu, proč se tohle nedělá, proč tohle nechcete a nesnesete... A zrovna tak má skupina třeba problém – to téma (smrti) je v té skupině... Pak si myslím, že je fajn se k němu vrátit pak znovu ve chvíli, kdy je skupina emočně neutrální... a tak si myslím, že je to i s tou smrtí, že jsou situace, kdy je to krizový, a vy na to musíte, i když nejste psycholog, nějak lidsky zareagovat. A pak jsou situace, který krizový nejsou a v takových situacích je to fajn se o tom bavit, protože se to nás všech týká. Tak s dětmi, třeba na prvním stupni jsem to využila v období kolem dušiček, jednak protože nemám ráda Halloween a dýně, a tak to vrátit k tomu svátku, a když se vrátíte k tomu původnímu významu toho svátku, tak se dotkněte tématu smrti a umírání... Takže téma je „Na koho vzpomínáme“ a to je většinou v dobrém, už je to nějaký čas... proto ty kytky a svíčky taky zapalujeme... proto ty programy co jsme dělali, to bych vám raději poslala elektronicky zpracovaný...

V: Určitě, budu ráda... a jak na to reagovali? Chytali se??

B: Jo, jo... podívám se... do počítače... protože když mám čas, tak když mám nápad, tak si to pak uložím, protože pro Etickou výchovu nejsou materiály, tak já si vytvářím vlastní učebnici a metodickou podporu...(prodleva) Tady: Lidé a čas – Dušičky. To jsem s dětma dělala dvakrát a tady ve školní družině to většinou končí vyráběním nějakého světýlka, ale začíná to diskusí s prvky Filosofie pro děti, Tradice svátku všech svatých... Dětem jsem dala na stůl rozstříhanou otázku: „Vzpomíná vaše rodina na někoho, kdo už nežije?“ A oni si potom, když byla malá

skupina, o tom chvíli povídali... povídali si o tom člověku, jestli ho znali nebo neznali a byl to opravdu příjemný dialog.... Musí být předtím vylítaný a tak... to bylo v družině.

A potom jsem dělala dušičkové téma se čtvrtáky a pátáky a to bylo spojený s příběhem Filosofie pro děti: „Jak se pozná, že vzpomínáte?“ To někdo říká, že tam dává svíčku a pak zas někdo, že to dělá v hlavě a pak někdo zas, že to není důležitý, tu svíčku, že je důležitý to v hlavě, to co cítím... tak se to rozběhne... většina dětí si myslí, že o tom ten člověk nějak ví ... to asi bylo u těch pátáků. Já jsem se ptala, „Jak to ví?“ A oni, že o tom ví, proto, že on je jako duch. A tak to kolovalo a všichni se na tom nějak shodli – a já se potom zeptala, jestli dělají nějaký rozdíl mezi tím, co je duch a co je duše? A oni se shodli, že to je rozdíl, protože duše, to je jako to dobrý z toho člověka, a to je jako někde nahoře. Ale duchové, ty jsou jako spíš tady a ty jako lidem spíš škoděj.

A oni vlastně tím vlastně... nemusí na to úplně věřit... Ale vlastně tím jak to vyjádřili, vymezili ten rozdíl, mezi slavením dušiček a slavením Haloweenu... na to už jsem úplně nepoukázala, to by bylo moc. Ale dá se na tom zase někdy stavět...

A čtvrtáci, tam na druhé straně té rozstříhané věty byl příběh a potom jsme se věnovali tomu, jestli vzpomínáme a jak se to pozná, že vzpomínáme a k čemu je to dobré... a pracovalo se s tím příběhem podle P4C... (popis metody práce)

A tady jsem se ptala, jestli by bylo dobré, kdyby lidi žili věčně... to navazuje na příběh kluka, kterému umřel dědeček. A ještě než umřel, tak spolu šli někam na pláž a dědeček mu vyprávěl, že měl přítele, který už umřel, ale pak dědeček někdy viděl jeho vysochanou podobu do skály... a říkal, že je to, jakoby ten jeho přítel žil věčně. A tak jsem se ptala, jestli by chtěli, aby ti, které mají rádi, žili věčně?

A nejdřív to bylo: „Jasně, to bysme chtěli!“ „Proč?“ „No, oni by nám dál pomáhali a tak...“

A pak jeden kluk říkal: „Musíme se naučit žít bez nich“ ... Asi to tak nezačal... „Oni by se trápili, kdyby nemohli umřít... nebo „Nuda“... nebo „Pořád všechno dokola.“ Takže nakonec našli mnohem víc důvodů, proč to není dobrý, vlastně naopak, než mysleli...

A ten příběh začíná: „Do nedávna jsem o smrti nic nevěděl a ani jsem o ní nepřemýšlel.“ A hned byla reakce: „Jak to, že o smrti nic nevěděl, o tom přeci měl přemýšlet!“

Takže asi tak, to je moje zkušenost, že se s tím buď člověk setká, aniž by chtěl a pak se s tím... pak může dětem zprostředkovat setkání s tím tématem, protože chtěl. Protože to je pro děti důležitý a P4C se těm tématům nevyhýbá... to je stěžejní téma lidského života.

V: A cítíte se pro to vybavená? To vyžaduje nějakou odvahu...

B: Někdy... si člověk říká, do tohohle tématu už nepůjdu... ale někdy je to jenom výmluva... když to umírání se nás týká lidsky, tak jako člověk na to musím lidsky zareagovat. Já tam nedělám krizovou intervenci, pokud to není nutný... a pokud to nutný je, tak to udělám zase jenom lidsky. Ale v situaci, kdy se o tom bavíme, protože to je součástí nějakého svátku, tak nemám důvod se cítit nevybavená... mám podporu P4C a vybavenost svého vnitřního života a to, s čím přijdou ty děti. Ve chvíli, kdy si řeknu, že to zkusím a řeknu třeba tu vzpomínku ... ne „Prosím vás, budeme si povídat o smrti“... že je z toho můžete vyvést a oni sami se v tom filosofickým dialogu mohou nějak vyvést... tak bych neměla z toho strach...? To spíš, když se to stane tak jako náhodně, tak to je mnohem horší... ale zase prostě musíte. Nepřipadáte si jako nekompetentnější, nejvybavenější člověk, který by dětem mohl říct, co se jim stalo s jejich kamarádkou, ale když si máte vybrat, jestli nezareagujete, a nebo jestli zareagujete, jak nejlíp umíte, tak prostě zareagujete...

V: A je možný... Nějak vybavit kantory, aby to pro ně nebylo tak zahlcující... jakou máte zkušenost s přípravou?

B: Oni kantoři říkají... že na to, aby si měli s dětma povídat, na to nemají čas... A to nevím, když ty plány a ty rámcový osnovy to mají umožňovat, tak to neumožňují a nebo jestli to je jenom výmluva.. to já nevím... těžko tedy říct, jak je vybavit... že nejsou vybavený k tomu, že tu třídu můžou vychovávat jako komunitu... V tom mám výhodu v roli vychovatelky, protože v té družině nikdo nejde po výsledcích kognitivních a můžu se věnovat tý výchově... ale možná, kdybych byla učitelka a i to viděla jako teď, ale pořád by se sledovali testy a tak... tak nevím.

Já nemám vhléd, jak to řešíme... máme metodika prevence a tak, ale nevím.

Když někomu, kdo mi je prostorově blízko, něco potřebuje, tak úplně intuitivně reagujete... proč bych měla v tomhle nereagovat... přijde mi absurdní, někomu poskytovat metodickou podporu, jak být lidský...

V: No, já nemyslím přímo metodickou podporu... jako „Přijde dítě, podejte mu kapesník“... smích... spíš myslím, jak učitele povzbudit... ale rozumím, co říkáte, že je to přirozený...

B: Když o tom tedy přemýšlím, jak jim (učitelům) pomoci... on je to takovej sociologické fenomén, že děláme, že se nás smrt netýká... V tom případě, v jakýchkoli složkách bychom měli lidi aktivizovat, že se jich smrt týká... U nás na teologii – to prostředí tý školy – to vždycky bylo, že si na mě ten čas udělají, vždycky tam bylo blízko, pokud mě někdo zaujal, bylo potom snadný s tím učitelem mluvit... a na tý základce... To přeci nejde učit a přitom nebýt lidský. To je jasné, že musí to být „Odsad' pocad'“. Dobře, teď už musí začít matika... to je učíme i to, jak to bude v práci, že se prostě musí dělat... Ale i když jsem zaměřená na práci, tak ty lidský vztahy tam nesmí zmizet. A podobně to musí být když – třeba třídní učitel a ty děti- prostě jsme tady kvůli práci, ale ty obyčejný lidský vazby se tam nesmí ztratit. Takový ty běžný úmrtí v rodině, to není krizová intervence. Krizová intervence, to je když dítěti umřou rodiče a v tu chvíli bych to konzultovala s odborníkem... Ale to mi přeci nebrání, za ním přijít a vyjádřit mu soustrast, to se přeci normálně dělá. A případně se domluvit, jestli chce, aby to děti věděly, a případně jakou formou se to mají dozvědět, o tom se s ním musí domluvit...

V: To říkáte takový ten ideální případ, jak je to vypracovaný...

B: Proto bych se ho ptala, jestli v tý skupině má někoho, kdo by to měl vědět... třeba nejlepší kamarádka... „Chceš jí to říct?“ A když ne, tak „Proč? Nevíš jak? Nebo proč? Pojďme to hledat, jak to sdílet.“ (Odmlka)

V: Tak moc děkuju! (☺ smějeme se)

B: Mnohem většího strašáka mám v tom, jak jste říkala ten případ – že to dítě přijde do školy a já se to (že mu někdo umřel) nedozvím... že to klima ve škole je nastavený tak, že to tý úče neřeknu... No a to je facka... Když se to dozvíte třeba měsíc potom, když si to pak zpětně proberete, co se stalo, kdy jste na něj třeba byla našťvaná, nechápala jste to... Tak to mnohem víc ve mně vyvolává obavy... že vám na někom záleželo a on to neřekl...

CECÍLIE

Kontakt na Cecílii jsem dostala od kamarádky, která ji oslovila, protože ji považovala za velmi otevřenou, přístupnou. To, že má paní učitelka přímou zkušenost se žákem, kterému zemřel rodič, jsme nevěděly. Paní učitelku jsem kontaktovala prostřednictvím mailové komunikace. Následující text není přepisem nahrávky, paní učitelka nechtěla být nahrávaná, ale jde o rekonstrukci, kterou jsem provedla hned po návratu domů. Takto zapsaný text jsem poslala paní učitelce a poprosila o případné doplnění či korekci.

Cecílie: *To byl ten rok, kdy byly ty věže v NY, 11. 9., tenkrát jsme o tom s dětmi mluvili... asi 14 dní potom se stala ta nehoda... byl to asi pátek, jeli na výlov a havarovali... maminka byla na místě mrtvá a ten kluk, Cyril, měl zlomenou páteř, dole, a byl potom půl roku v nemocnici... ještě s nimi byl jeho starší brácha a ono, říká se, že možná v momentě té bouračky neřídila maminka, ale ten 16letý kluk. On jejich táta byl automechanik a tak kluci uměli řídit... nechával je.*

My jsme pak se třídou četli od Astrid Lindgrenové Bratry Lví srdce... celá třída a tak společně jsme si o tom povídali...

V: *A jak to bylo, začala jste o tom mluvit Vy, nebo děti?*

C: *No, já. Ono, bylo to na malém městě a všichni to věděli, řešilo se to. Zasahovali tam hasiči z obce a tak... děti toho byly plné... ale řekla jsem to já. Nechtěla jsem, aby kolem toho byly nějaké dohady a tak... Domluvili jsme se, že mu budeme psát do nemocnice dopisy a jednou za tři dny jsme je předávali rodině, aby to Cyrilovi dali. On nám i odpovídal. A posílali jsme mu nejen dopisy, ale jedna holka co spolu tak nějak víc kamarádili, mu posílala i korálky... nebo tak... jednou jsme mu poslali plyšáka...*

Já tenkrát hledala nějakou tu knížku – pro ně. Nechtěla jsem ho jako rozptýlit, spíš mu nějak nabídnout nějaký přesah, jak tu smrt uchopit... já sama přišla o tatínka v 18letech, taky jsem nebyla úplně dospělá a tak nějak jsem na něj myslela...

Já jsem tenkrát chodila na kurzy kritického myšlení, to jsem si sama nadšeně sama platila a moc mě to zajímalo. S dětmi jsme tak podle toho pracovali, domýšleli jsme třeba příběhy a tak. Hodně jsme spolu četli, takové úvahy italského kněze Ferrero nebo Příběhy z moudrosti Indů – tím jsme třeba zahájili den, nebo hodinu psaní nebo čtení... taky při výtvarce jsme četli a tak si o tom povídali...

Já se vždycky snažila co nejvíc povzbuzovat, aby četli, aby je oslovila kultura... třeba jsme jeli do Prahy na generálkou filharmonie a sehnala jsem lístky dopředu... to pak když třeba slyšeli toho Dvořáka takhle, tak je ohromilo, oslovilo... nebo galerie nebo tak... já vnímala to klasické učení trochu jako v druhé řadě. V první řadě jsem se snažila tak nějak je vést, aby se k sobě hezky chovali, aby naslouchali, měli empatii, uměli se chovat. Třeba v jídelně, to jsme vždycky: „dívký mají přednost, tak je pustíme!“ Potom hodně číst a mluvit spolu o tom. Snažila jsem se číst i to, co je zajímavé. Třeba jsem tenkrát přečetla Harryho Pottera, myslím, že hodně učitelů nečte. Že už jsou takový unavený. Že mi říkali: „co to po nich chceš?“ (po svých žácích?) Ono, já dostala tenkrát takovou slabší třídu. V Áčku byli děti vysokoškoláků a sociálně silnějších a u mě pak byli z rodin vyučených a tak. Tam jim rodiče třeba dali kredit na mobil, ale na výlet - to moc nešlo. Tak jsem různě vymýšlela, třeba jsme nakreslili obrázek, poslali to Töppferovi a on nás pak pozval do Divadla na Fidlovačce. Nebo ty lístky na vlak SO+NE... Zajímavé pak bylo, že v 6. třídách psali všichni nějakou esej a ta moje „slabší třída“ dopadla vlastně líp než to Áčko, kde byl tlak na takový ten běžný školní výkon...

Zůstaly nám takové dobré vztahy do teď. Občas se na mě obracejí, nebo tak... nějaký ten otisk zůstal... Tenkrát jsem sledovala projekt „Dokážu to!“ a i tak jsem jela podle toho Respektovat a být respektován... nechtěla jsem nikdy tu formální autoritu... tak se mi povedlo, že jednou jsem musela odběhnout od třídy a nemusela jsem jim dávat dozor, oni neměli proč chtít utéct... Vždycky mě tak bavilo odhadnout, najít, v čem je kdo dobrý a na tom pak stavět. Převádět školní úkoly na oblast, která je zajímavá a najednou má smysl to učivo... třeba procenta – holky

nakupovali oblečky na mimina ve slevě a musely si spočítat, nakolik dupáček tedy mají... a najednou je to zajímavé a naučily se... nebo jiný kluk, slabší, ale rybář – tak u něj zas přes ryby a dávat mu možnost vyniknout... a mluvit o tom, že je normální, že nikdo neví všechno... tohle je někdy u učitelů, že mají pocit, že prostě musí, že musí všechno vědět...(smích)

V: *Jak to Cyril pak zvládal, když se vrátil?*

C: *No, on byl takový klidný, pomalejší... tak to asi měl spíš v sobě... navenek byl klidný, ale taková veselost tam pak už chyběla. Tak ani nic... ale, on pak si v 19 našel o pět let starší ženu a už teď má dvě děti (je mu 25) a tak... asi mu nějak ta maminka a celá rodina chyběli... jeho tatínek se pak poměrně brzy oženil.*

...Děti ho přijaly dobře. A nějak jsme se aspoň zpočátku snažili nic o těch maminkách... třeba na svátek matek jsme dělali jiné téma a tak... aby mu nebylo tak líto... děti sami si dávali dost pozor...

Jinak škola tenkrát – jako ředitel nebo někdo, oficiálně nic nevyslovil nebo tak. Ani jsme se to oficiálně nedozvěděli, tatínek pak do školy chodil třeba pro ty dopisy a tak...

Ani já tenkrát – když byly ty Dvojčata, tak jsme stáli minutu v tichu... ale teď mě to nějak k tomu nešlo, zase po krátké době a přišlo mi to vlastně takové jiné... tamto bylo mezinárodní... a tady... nějak cítili jsme bolest, to ano, děti o tom hodně mluvily, měly potřebu... Ono to poslouchaly i doma.. I věděly, že Cyril měl mladšího brácha, který, když mu byly 4 roky, tak se utopil...

Taky jednou jsem suplovala v první třídě, tam holčičce umřel táta, spadnul na něj strom v lese... a ta rodina nebyla úplně pevná, že by se o sebe starali... to bylo takový těžší, ale ta holčička to tak brala, jako v klidu, jakoby to bylo normální... tenkrát jsme četli spolu Pana Sovu, jak si vařil slzičkový čaj.. a každý dítě říkalo, co mu je líto... to se pak tak nějak srovnali, když slyšeli „Je mi líto, že mi umřel táta“. Zatím co většina tak litovala, že nemá tablet a nebo tak nějak...

Ona to tenkrát to brala ale tak normálně, jakoby ta smrt pro ně (děti v první třídě) byla ještě taková jako ne nenávratná... nejasná. Jako, že to není konec. A o to víc je tam asi místo na ten přesah.

Ale i ti moji čtvrtáci, to tak brali, jako součást života. Že k životu ta smrt a i to těžký prostě patří. Že to tak plyne a my to máme přijmout... takový to rozlišení – co mohu, to měnit ale přijmout, co neovlivníme... s tím si tak nějak přišli sami, se smrtí blízkých, dědečkové, babičky a tak.. hodně dětí také zažilo ztrátu – že se rodiče rozešli, to je také zasahuje... a oni se s tím vyrovnávají..

V: *No, a myslíte, řekla byste, je škola dobrým místem, kde o smrti mluvit?*

C: *No, ono, kde jinde... možná taky ani nejde o to kde, ale o toho, kdo jim to sděluje a jak... škola je pro děti jediný prostor, kde jsou spolu pohromadě a mají potřebu o tom mluvit. Když se něco stane... my taky o tom potřebujeme mluvit... mně taky ředitel vyčetl, že supluju rodinu... ne tedy úplně v tomhle, spíš ty výlety a tak... ono je to ale těžký, takový ten ethos ... jeden učitel to (školu) nespasí. A ostatním se do toho nechce... potřebují odučit si a mít klid. Třeba teď mi ta škola říkala, že mají slíbené panely z Moravy k projektu zmizelí sousedi... a já, že přeci to mám zmapované, vydávám to v místním tisku... že třináct jich bylo z (naší obce) a děti samy by to mohly vyhledávat... že jim to dám, pomůžu... stačilo by málo, aby to na té škole někoho opravdu zajímalo a chtěl.. a ne jen tak jako formálně...*

Hmm, s tou smrtí - myslím, že by učitel měl být schopen o tom s dětmi mluvit. A pokud není, potom oslovit někoho, kdo by do školy přišel, třeba nějaký duchovní, nebo tak...

Když jsem byla v první třídě, zemřela nám spolužačka... pamatuji si, jak nás tenkrát naše třídní paní učitelka vyzvala, abychom si stoupli a pomodlila se s námi... Tenkrát v 70. letech!!... řekla tenkrát, že kdo chce, může přidat a kdo ne tak jen tiše stát, myslet na ni... pamatuji si, jak jsme tak stáli, sepjali ty ruce... vlastně to byl takový vzor... takový vzor, taky otisk, že třeba se to odrazilo... (tichý úsměv).

V: *Tak Vám moc děkuju.*

DANA

Protože se známe, tykáme si. Rozhovor jsem na základě přání respondentky nenahrávala. Zapsala jsem jej podle paměti a poslala k doplnění či opravě. Dana se po přečtení rozhodla, že by případ, který se odehrál na její škole, raději nezveřejnila, což jsem poslechlá.

V: *Zajímají mě zkušenosti učitelů s tím, že by dětem umřel třeba rodič, nebo někdo takhle blízký... a také to jestli se téma smrti obecně ve výuce objevuje...*

Dana: *No, přímou zkušenost s vyrovnáváním se se smrtí rodičů to úplně nemám. Ale stalo se u nás na škole /VYNECHÁNO NA ŽÁDOST RESPONDENTKY/*

V: *A normálně, ve výuce, nějak se téma smrti objevuje?*

D: *No, tak někdy, třeba v literatuře, nebo v přírodopise...*

V: *A mohla by sis vybavit nějakou konkrétní situaci, třeba z té četby?*

D: *No, já teď tohle nemám, to spíš třeba v přírodopisu, třeba tam čteme, že od mláďat odešla jejich matka pro potravu a mezi tím je nějaká šelma zabila...*

V: *A jak na to reagují?*

D: *Mně přijde, že je to nijak zvlášť nezasáhlo, že to berou tak jako normálně. Že už je toho kolem nich v televizi a tak i v počítačových hrách tolik, že je to nijak nebere. To spíš bylo za nás, to bylo opravdu tabuizované a tak jsme na to byli citliví... dneska mi to přijde spíš naopak... když pak máme dějepis a tak jako rychle procházíme dějiny... tak jsem v jedné páté třídě tak říkala, že příště budeme brát první světovou válku. A teď všichni jako „Hurá!!! Bezva!!!“ A to jsem tedy hledala, jak jim ukázat ten strach, a pouštěli jsme si ukázkou z filmu, jak se ti kluci vlastně před bitvou bojí, jak jim je zle... a když padl první výstřel, tak jsem to vypnula... aby si to spojili. V těch hrách o nic nejde a oni tak koukají na skutečnost. Nespojují si to vůbec... takže jsem to chtěla tak jako víc vztáhnout k té skutečnosti. Oni jsou na zabíjení zvyklí jako na zábavu... takže proto.. tak jsem trochu čekala, jestli se neozvou rodiče, ale nikdo tenkrát nepřišel (smích)...*

V: *A jak to vnímáš, mělo by se ve škole o smrti mluvit?*

D: *No, když v té třídě někomu někdo umře, tak určitě... aby se vyhnulo takovému tomu šušání za zády a tak. Tak určitě otevřeně o tom mluvit.. to je důležitý. I jinak, je to téma jako jiný... nevyhýbat se. To určitě...*

V: *A myslíš, že by učitelům mohla pomoci nějaká příprava?*

D: *Jako na fakultě? No, nevím jaká, ale asi jo. Jde o to, jaký mají k smrti postoj, jestli už to jsou generace jako ty děti u nás – co na to koukaj jako na zábavu... tak nějak si to srovnat. Ale jak, to nevím (smích)*

ERIK

Při setkání jsem zjistila, že diktafon nefunguje. Proto jsem si psala pár poznámek a později se snažila dlouhý rozhovor zrekonstruovat. Poslala jsem jej na opravu panu učiteli, který doplnil a zpřesnil některá vyjádření.

V: Zajímá mne, jak se učitelé ve škole setkávají se smrtí, jak v takových situacích jednají. Protože my je na to nepřipravujeme....

E: (Vpadne) No, příprava, příprava učitelů je, to vám povím, naprosto nedostatečná... oni ze školy vlastně nejsou připravený na nic, co se v té škole děje, jen umí tu látku... (další hovor o nepřipravenosti studentů).

... Pracoval jsem nejdřív jako učitel na prvním stupni a potom roky jako ředitel na škole v obci blízko (jméno města). A protože jsem dělal ve školství teda skoro celý život, setkal jsem se smrtí na škole hodně krát, ve všech možných podobách.

Takže, když jde o rodiče žáka - já vždycky chtěl po rodičích, aby mi říkali – cokoli, co se děje, co by mohlo mít vliv na chování dítěte ve škole, to mi říkejte, abych to věděl. A také, to jsem si vzal z Waldorfských škol, já se s dětmi ráno vždycky vítal podáním ruky – a tak jsem se jim vždycky podíval do očí a tam všechno to je. Třeba ten smutek.

Tak nějak tak jsme fungovali, takže jsem věděl, že Eda z mojí třídy, že jeho starší brácha se vyboural na motorce, bylo to hodně, hodně vážný... Tak jsem se ho při pozdravu s ním vždy ptal – „Jak je?“ No a on „asi líp“, nebo „včera jsme byli v nemocnici“... já věděl od rodičů, že je to hodně vážné, že to asi bude konec, ale tak jsem ho tak jako vždycky povzbudil, poplácal po rameni... a tak. Potom když přišel, že brácha umřel, tak se i rozbřečel a já ho objal a tak jako chvíli podržel, ale pak jsem ho tak poplácal .. a „Je to těžký, ale musíme dál, tak pojed', teď budu pracovat“... tak žádné takovéto ohlazování a litování, to jsem nechtěl, aby třída taky brečela, ne... ale tak nějak to vzít a pak... pak nic nového třeba nebrat ten den a třeba jenom číst... Ale nedělat kolem tryznu, projevit účast, říct: „Edo, je mi to líto“, ale potom nerozmazávat.

Když jsem sám byl na střední škole, tak jsem měl nemocnou maminku, ona pak zemřela. A měl jsem jednoho učitele, který na mě vždycky tak jako chytnul za loket a ptal se: „Jak to vypadá“ nebo „Jak to zvládáte.“ Ne moc řečí, ale projevil zájem a účast.

Měl jsem s dětmi vždycky dobré vztahy, nechtěl jsem, aby se mě nebo školy bály. Měli jsme svá pravidla, třeba mohli mít náповědu. Normálně, klidně na lavici. Akorát jsem potom chtěl, aby mi označili místa, kde ji použili. Potom jsme o tom spolu mluvili, proč to potřebovali, jestli už by teď věděli i bez toho...

Ale k tomu tématu... Když jsem dělal ředitele na své poslední škole, jednomu klukovi oběsil táta. Přišel mi to říci starosta. Zařídil jsem, aby družina i s klukem odešli do lesa. Nechtěl jsem, aby mu to řekl někdo jiný než matka. Když si později matka pro kluka přišla, šla nejprve za mnou. Zhroutila se mi v ředitelně. „Jak mu to mám říct?“ křičela hystericky. Povídám: „Povezte mu to až v autě. Řeknete, že dnes budete spát u tety. A že táta napořád odešel. Od vás i z tohoto světa. A že odešel dobrovolně, z vlastního rozhodnutí. A on, syn, že na tom nemá žádnou vinu. Vyhnete se slovu smrt, sebevražda. A v noci spěte spolu v posteli. Musí Vás cítit u sebe. Jste jeho jistota, záchytný bod.“ A že druhý den musí do školy, ale ne moc brzy, abych stačil promluvit s dětmi.

Ráno samozřejmě všechny děti věděly, co se stalo. Ještě než přišel, svolal jsem děti, bez emocí jsem vysvětlil Emilovu situaci a požádal je, ať se chovají naprosto, jako by se nic nestalo. Žádné řeči, projevy soustrastí. To by skončilo hromadným pláčem. Když Emil přišel, jakoby náhodou jsem procházel kolem šatny, pozdravili jsme se a já ho odvedl do ředitelny. Mimochodem, děti se u nás ředitelny nebály. Do ní se nechodilo pro tresty. Tam jsem s ním krátce promluvil, bez patosu a sentimentu. Hned začalo vyučování, normálně byl u tabule a počítal. Jako každý jiný den. A o přestávce ho kluci hned vzali na košíkovou, kterou běžné hráli na chodbě. A pak se honili jako vždycky. Malé školy jsou skvělé. Dětem se tam může hodně pomoci.

Tato událost byla pro mě hodně náročná, otce jsem dobře znal. Až do konce jeho docházky na naši školu jsem cítil, že ve mně hledá tu chlapeckou oporu. Tak jsme spolu drželi partu. Hodně jsem se mu věnoval při tělocviku a byl mu i ve škole na blízku. Bohužel, dnes už je dospělý, ale není to dobré. Matka to nezvládla.

Když jsem byl ředitel na té malé škole, také se nám stalo, že jedna paní učitelka byla těhotná, a tak se to vědělo, a děti se těšily na to miminko, měli jsme radost. Ale pak se něco stalo a paní učitelka o miminko přišla. Tenkrát jsme to řešili. A paní učitelky nevěděly, jak to dětem říct, aby až se ona vrátí, aby jí třeba na miminko neptaly. Tak jsem tenkrát obešel všechny třídy a všude jsem řekl.. něco jako „Děti, mám smutnou zprávu, těšili jsme se na miminko paní učitelky, ale miminko se nenarodí. Ale mám i dobrou zprávu – paní učitelka se nám brzy vrátí do školy.“ Nesmí se říct: „Smrt“, ale vyhnout se tomu... a jak říkám, nedělat kolem trýznu, zbytečné řeči.

Ještě jiné bylo, když ve škole u mojí ženy – moje ženy je taky učitelka - srazilo auto u školy jednu holčičku ze 3. třídy, Emilku. Vyběhla a nerozhlídlá se... Tatínek na ni čekal na druhé straně ulice... To jsme tenkrát řešili s dětmi. Ale taky – hned jsme šli a nacvičovali bezpečné přecházení, aby se to nestalo. Vysvětlovali jsme si, jak u autobusu dávat pozor, že řidič za ním nevidí, když vyběhneme... tak děti běhaly – jedno za druhým, aby to bylo... (odmlčení)

V: A objevilo se vám někdy téma smrti normálně v rámci výuky, že byste o tom nějak mluvili?

E: vrtí hlavou... ale třeba potom ten rok jsem s nimi jel na školu v přírodě a bylo to zrovna kolem slunovratu a na svátek svatého Jana jsme tam s dětmi vařili z bylin čaj. Každý tam hodil nějaké byliny a řekl přání, nahlas a nebo potichu, jak chtěl. A tenkrát si někdo vzpomněl na Emilku, co by si Emilka přála. A hned někdo jiný: „Vždyť tady s námi je“. Mělo to takovou sílu, to bylo zvláštní, potom jsme pak mluvili o různých věcech, co koho tíží. Tak nějak se i omlouvali, co jsme kdo komu udělali. A také jsme si odpouštěli. Drželi jsme se.

Myslím, že děti fakt smrti tak neděsí, že v nich spíš trauma zanechá násilí, třeba šikana. Každá událost má dopad a váhu podle toho, kam až to učitel pustí.

FILIP

Známe se, tykáme si, diktafon funguje.

V: Píšu o tom, jak se učitelé potkávají ve kole s tématem smrti, jak s tím zacházejí... a zajímalo by mě, jestli podle tebe tohle téma do školy patří, jestli tam vstupuje, případně jestli si se s ním nějak potkal.

F: To patří do školy, protože to je život... Role pedagoga je provázet životem, geniální mi v tomto přijde první stupeň, kdy by ty děti měl doprovázet jeden pedagog. Jde o ten vztah pak už na druhém stupni to tak není, a často ani na prvním. A ten pedagog by měl provádět životem a k životu patří i ta smrt, takže, pokud se na to natrefí, tak by to měl použít.

V: A natrefí se na to někdy?

F: tak já řeknu jeden příklad. My jsme na malotřídce a my tam líhneme kuřata, a ony ty kuřata jsou takový mrchy, oni někdy chcípou

A ty děti se toho normálním způsobem – protože to jsou vesnický děti tak to znaj- já jsem městský dítě a znal jsem většinu kuřat po smrti – z mrazáků...

Ale tam ony jsou u toho narození i smrti a je to pro ně součástí života. A když někdy to kuře umře, tak to s některejma dětma zacvičí, s některejma ne, protože to je pro ně fakt přirozená věc. A nebo je to sociopat a nehne s ním ani to narození.

Ale pro mě jako dospělého, kterej žil část života ve městě, tak pro mě, když se mi začalo v ruce líhnout kuře, tak to byla nádherná věc, ale některý nepřežijou. Některý přežijou půl dne a některý se naroděj a hned zápasej o život a většina z nich nepřežije. Moje maminka vždycky říkala, že „kuřata krončí“.. Myslím, že v takový situaci moc nemusíš mluvit, ale je jim to líto, protože když se na to těší... a současně s tím už tak trochu počítaj, že se to tak prostě děje. Já si myslím, že tohle téma se stalo tabuizovaný tím, že se s tou smrtí přirozeně nepotkáváme. Nepotkáváme se s přirozenou smrtí zvířat. Je to jinej zážitek, když potom vidíš, jak se zvířata zabíjej na maso, tak ... a asi bych z toho ani nedělal odpornou záležitost, že člověk je tyran a že zabíjí zvířata pro maso ...je to jiný vztah k jídlu takovýmu.

V: A co ty děti, a co potom děláte s těma kuřatama?

F: No, tak když umřou, tak se zakopou.

V: A co děti, jsou u toho?

F: Jo, jsou u toho... normálně... Já to beru- pokud máš domácí zvířátko, a pokud nejsi bastard, tak ten pejsek je s tebou až do smrti. Některý lidi bastardi jsou. Chtějí zvíře, dokud je v plným zdraví, a když mu něco začne bejt, tak ho vezmou k veterináři, ať ho utratěj, protože do něj nechtěj investovat. Nebo pak jako moje tchýně – pejska kamaráda nosila do schodů pět let. Pokud chce člověk mít školu, která je blíž přírodě a chce tam mít zvířata, tak se musí počítat s tím, že děti budou součástí toho, že to zvíře prostě umře. Takže děti na vesnici se se smrtí potkávaj častějc... ale tebe asi zajímaj lidi, ne zvířata.

V: Mě to zajímá, jak to je...

F: Přirozeně se k tomu nedostává..

V: V tý výuce? Nebo že by se děti o tom bavily, o filmech..?

F: My tam máme většinou děti křesťanský o ony nevnímaj smrt fatálně. Takže tam je výuka náboženství a ... tak ty děti, který jsou vedený jako praktikující katolíci, tak podle mě.. já nevím,

já se s nima o tom nebavím, ale tak spíš se tak vztahují k tomu poslednímu soudu... tak tu smrt nevnímají fatálně. V tomhle mají křesťani ohromnou výhodu.

V: *Že mají představu, že půjdou do nebe nebo do pekla?*

F: *Jinak my to téma neotvíráme, tak jako ... třeba když je někdo nemocnej, tak se bavíme o nemoci... to se i ptaj..*

V: *A co třeba takhle řeší?*

F: *No, třeba babička teď je v nemocnici a co bude... nebo taky v přírodovědě, kde se přirozeně otevře, jak se kdo dožívá. Já s tím nemám problém, takže oni se ptají, kolik se dožívá? Kolik se dožívá pejsek? A já jim odpovídám. A říkáme si, jak ten čas plyne různě rychle... oni když mají čekat hodinu, je to k nepřežití, tak jim říkám, že pro mě je to jen (mávně rukou)*

Nesnažím se mluvit o smrti jako o fatální věci, protože to tak nevnímám.

Jednou jsem se takhle bavil s kamarádem, a on říkal, že stejně ty ateisti, jako jsou to děsný hauři, ale stejně si to někde neseme, to vědomí, že jednou budem umírat, a že to nám ještě jednou proběhne ten film, a že se člověk ještě jednou otočí, jak se mu dařilo, jak žil, jestli je spokojenej.. a on tohle připodobňoval tomu poslednímu soudu. Protože smrt nás nikdy nemine...

V: *Já to vnímám taky takhle, že to člověk najednou vidí v jiných souvislostech a ten soud je ten tvůj...*

F: *No, jo, tak je to takový zajímavý, myslím si, že co se týká otázky smrti tak je to opravdu záležitost, kdo tam v tý škole s dětmi je.. A jestli je někdo tak trochu sociopat, tak jako u nás, u nás nastoupila paní učitelka a ta byla asi hodně švihlá, protože dětem pouštěla video o tom, jak jí umírá pejsek. Ona natočila pejska jak umírá...nevím v jakém kontextu, v jaký souvislosti, zřejmě...možná to byl pro ní způsob, jak se s tím vyrovnat.. nebo tím byla nějakým způsobem fascinovaná. A to si myslím, je velmi špatný způsob toho, jak s tou smrtí nakládat.*

Protože umírající si zaslouží úctu a tohle beru jako znesvěcení toho tématu.

V: *A vy jste na to vzpomínali? Nebo jak jste se to dozvěděli?*

F: *No od dětí! A od rodičů taky.. takže je zajímavý, že je asi dost sociopatů, který si s tím tématem neví rady..*

V: *no to já slyším úplně poprvý, víš.. že by*

F: *Znám lidi, kteří používaj tu smrt – třeba smrt zvířátka- že ji používaj jako zbraň... měl jsem kamarádku a ta tou smrtí těch zvířat demonstrovala svůj postoj*

... tak mě nějak nakopni...

V: *Dobře, tak, třeba co Dušičky? Nebo u nás šli se školou 8.května k pomníku děkovat, že položili život...*

F: *Je takovej zvyk jihočeskej, že jak je masopust, tak dělá ty kolečka, tak se točí kolečka u Božích muk a u pomníků... docela přirozeným způsobem... tak takhle já chápu pietu... památka zesnulých a ta pietní věc nemusí být ... nemusí být.. jako já třeba nerad chodím na hřbitov, mě to vlastně nedělá dobře, já si chci vybavovat to dobrý... a to který je...to, co ta smrt může dát a ne to, co bere... to truchlení, to ti hrozně krade energii... to není pozitivní, to není vůbec emoce, která ti pomáhá... je otázka, jestli to, že se člověk trápí, jestli to pomáhá a já jsem nastavenej jinak ... když třeba jsme se sešli jako rodina a vzpomínali jsme na ty mrtvý, tak jako v dobrým v tom „předvádí halas a veselí“.. je to zajímavý a já jdu do toho s dětma, že ty mrtví jsou s námi furt. Když umřou, tak ono se říká, „jsou tady stále s námi“... samozřejmě, že tu jsou, to člověku*

běží hlavou, co by na to řekl ten.. to, kdyby tady byl, to by asi měl radost... a takhle mám pocit, že ty zemřelý si spolu nesem.

Ale u nás se tomu takhle cíleně nevěnujeme. Cílem nejdeme do těchto témat...

V: *To asi je normální...*

F: *bavili jsme se o tom včera se študákama, já jsem jim řekl jakou mám vlastní zkušenost.. a oni vyprávěli, jak jejich učitelka je připravovala na to, že jejich spolužák teď půjde na operaci, má nádor v hlavě... a oni z toho byli vyděšený... potom, když se vrátil z nemocnice cítil, že se k němu chovali jinak. Tak to je otázka, jak do toho má ten učitel vstupovat... Podle mě mnohem víc emocionálně působí ne to, co člověk říká, ale to, jak to bere.*

Jestli ty sama vyzařuješ to, jestli jsi s tím srovnaná, tak (pán Bůh ví, jestli jsi srovnaná, jestli jsi srovnaná se smrtí)... to téma asi nějak souvisí s filosofickou podstatou.. jestli s tím člověk počítá nebo ne. A asi to ovlivňuje i jeho pohled na život, jestli je fatalista a nebo ne... pokud je někdo hluboce věřící, tak bude vyzařovat něco úplně jiného než třeba pragmatik. ..

V: *A ty jsi se s tím setkal ve škole, když jsi byl žák?*

F: *Počkej, počkej... mě učili komanči, to je zajímavý, jak to jejich ideový determinuje přemýšlení o smrti, takže to bylo zdali pak se nechat zakopat či zda-li pak se nechat rozpráshit..*

V: *To jste měli jako na základce?*

F: *Jo, to jsme měli v přírodopise. .. jsme měli takovýho učitele, co ho děti nesnášeli. Oni ho potom penzionovali. On byl jako třídní ještě u mojí matky. A tak jednou se o tom při tý přírodovědě bavil. ... to je humus... my jsme se tomu nějak začali smát a on „Netlemte se, všichni jednou chcípnu i já chcípnu!“... tak takový já mám zážitky, takový svérázný...*

V: *To je ten koloběh... koloběh látek organických a anorganických..*

F: *Jo, to je přesně, jako je koloběh vody... tak to je můj zážitek, jak o tom přemejšleli*

V: *Takový to ukazování, jak v koncentracích, jak se dělalo mýdlo z kostí...?*

F: *No, to taky, takový ty hrůzy druhý světový války...*

V: *Nebo strach z té jaderné?*

F: *No, to máš pravdu, to si pamatuju, ty zastánci Temelína.. a odpůrci – že to nesmí bouchnout, že jinak je jedno, jestli jsme vedle nebo u někde u hranic... No, to jsme se báli ve třídě, jsme byli ještě na prvním stupni... a tak ty války, to byla taková ta fascinace smrtí, že to si pamatuju, kolik bylo mrtvých na Titanicu a takněvím, jestli to je morbidní, ale tak jak je to tabu, tak to člověka zajímá. Když se člověk dívá na takový strašlivý fotografie z koncentráků, tak to je takovej ten stav kdy je člověk vášnivě vyděšeněj.*

Takže, máš pravdu, učivo o smrti bylo v dějepisu kolem těchletěch hrůz.

V: *Ajak se to dneska tohle pojímá? T máš jen prvňáčky, druháčky?*

F: *Já je budu mít do pátý, ale ta druhá světová válka už nepatří mezi vlastivědný učivo, posune se dál*

V: *No, mě vyprávěla jedna paní učitelka /odkazuji se na p. u. Danu/...*

F: *Mně to nepříjde úplně šťastný, protože oni vlastně pořád střílí po sobě (předvádí tatata) a ono to patří do hry a já mám pocit, že člověk tu dětskou hru potom mate. Co svět světem stojí, tak si lidi hráli na vojáčky... já mám ve třídě chlapečka, s ním jsme měli hodně starostí, jestli není opravdu cáklej, on si pořád maluje tanky a samopaly.. je fascinovanej tady tím... ale on je fascinovanej tou technikou, tou dramatikou těch zbraní, dramatikou tý síly a tech konstrukcí. A zároveň hra na vojáky, to je neuvěřitelná věc, protože to je ... ta učitelka to nechápe, protože*

ona si to nehrála... tam jsou vždycky dobrý a špatný a tam to vždycky musí končit tak, že... za nás to byli Němci a Rusáci, tak to museli vyhrát Rusáci, nikdo nechtěl hrát Němce... ale tam nebyla fascinace tou smrtí, tam nebyla fascinace tou krví, tam bylo důležité, že vyhraje to dobro. To funguje na úplně jiných principech a já jim tohle nechci brát. .. to je jako kdyby byli fascinovaný Červenou Karkulkou a tys jim pustila film jak gepard trhá antilopu... takhle to vypadalo děti...to není žádná legrace... smrt, to není žádná legrace... to že si děti hrají na válku, to je že nechápou, že tam člověk opravdu umírá. Já věřím tomu, že ta fascinace tam je z těch důvodů, že já těch zkušeností nemám moc.

V: *já teď přemýšlím o těch počítačových hrách, jestli to tedy zbytečně zveličujeme...*

F: *no, počítačový hry, ty se zveličují.. počítačový hry nefungují, když jsou moc realistický... třeba závody aut, nemůžou být moc realistický... třeba když by se pořádně rozjelo ferarri tak by šterjchlo o obrubník a zkřížila by se mu náprava a bylo by nepojízdný, takže programátoři udělali tak, že ty auta jsou nerozbitný...nebo aby se jenom muchlali ty plechy vizuálně, ale jízdní vlastnosti by se neměnily... velmi podobný je to s tím zabíjením. Fungují takový hry, který nejsou úplně realistický. .. takže vojáci toho vydrží hrozně moc a dokonce by se ti eklovalo, kdyby bylo moc realistický to umírání... tak třeba zabíjíš zombíky.. nebo démony, takže ty špatný... ta smrt v těch počítačových hrách je udělaná méně realisticky. To je ale i ve filmech... když je ten žánr tak přehnaný, tak víš, že to je podvod. ..*

V: *A ještě mám takovou otázku na přípravu, vybavila tě fakulta..?*

F: *Mě si vybavila ty, že se tomu věnuješ a že ti to přijde zajímavý... fakulta tě nemůže vybavit, vybavit tě může nějaký konkrétní člověk. Někdo, pro koho to je téma, někdo tě ťukne a je to jedno, jestli ti je 10, 6 nebo 20, ťukne a „aha“ .. nějakým způsobem to s tebou prostě hne. A ty o tom začneš vlastně přemýšlet. Já si představuju, že takhle probíhá vlastně studium. Že s tebou někdo zacvičí, že s tebou něco hne...*

Je otázka, jestli by bylo možný udělat nějakou metodiku.. jestli jde modelovat smrt? Děti nejsou brambory, těm to ubližuje, když se do toho rejpe, když se to rozanalyzovává... spíš to potřebují nějakým způsobem prostě zažít v sobě. My jsme dospělý, takže jsme smrt zažili...každý k tomu přistupuje jinak .. v tomhle věřím na ten Rogersovskej koncept, že člověk to sám se sebou myslí dobře. A že si řekne... tak když bude potřebovat, tak může přijít, že může cítit oporu a sdílení.. já myslím, že to je autentičtější než když je člověk zmatenej, že prošel nějakým kurzem... aby dítě necítilo, že učitel začíná aplikovat

V: *No, spíš by to byly nějaký pilíře, třeba že je dobrý budovat takovej vztah s rodinou, že se dozvím, když se u nich něco děje.. a třeba i dřív, než se dítě vrátí... ne že dítě chodí tejdén do školy a pak zjistím, že...*

F: *No to máš pravdu, to je.. to jsou ty 80.... kdy škola byla bizarní instituce, kdy o to dítě moc nešlo... kdy tam šlo jen, aby tam bylo... někdy to studenti mají taky, z těch velkých škol, že třeba když měli starosti, když jim něco nešlo, tak dostali 4 a když se nehnuli, tak dostali druhou...*

V: *A ty ses se studenty včera o tý smrti bavil?*

F: *No, jo a neměli jasno, tak jsem říkal, je to dobře, že na to nemáte jasno, protože na to kuchařka není.. záleží na dítěti, na celý třídě, na klimatu.. Pokud fungujeme jako vstřícná komunita, tak to můžem, ale rozpitvávat...a litovat a říkat dětem, že na spolužáka maj být hodný... vůbec hodný.. jestli třeba nepotřebuje pochopení, nebo klid... to jak jsme se bavili na začátku, že smrt patří k životu a je to bolestivá věc a vždycky bude, pokud někoho ztratíme, tak*

je to v životě nějaký opěrný bod, na kterém se to v životě přeskládá a dlouho to trvá .. a místo, aby nám dali čas, aby se to přeskládalo, tak to ztěžují tím, že sami si s tím neví rady... zatímco – když se to ve mně přeskládává a kolem to běží dál a je to v pořádku, tak jestli to není jednou z dalších jistot, kterou nám život může poskytnout..

V: *No, to je přesně to, že doma je vše vzhůru nohama a ve škole to ale funguje pořád stejně...*

F: *Pedagog je ten, kterej je na mě zvědavěj a já jako dítě cítím, že ho zajímám...*

GEORG

Rozhovor probíhal u pana učitele doma, v kuchyni. Dopředu jsem netušila, jestli má nějaké zkušenosti. Pan učitel vyprávěl klidně, často s úsměvem, sám, trochu přecházel mezi tématy, ale vnímala jsem možnost se doptávat, vracet...

G: *Tak prostě, když začnu.. tak na fakultě – já jsem tedy speciální pedagog, původně, než jsem si udělal první stupeň – tak ani na specce jsme nebyli na to nijak na to, tu komunikaci o smrti připravený. Takže běžně se s ní kantor asi nesetká, vůbec už ne... že by někdo po fakultě věděl, jak to uchopit... a co se týká výuky, tak vlastně vstupuje to, když se dělá rodina a pak nemoce, takže pak se dojde na stáří a babičky, dědečky a děti samy třeba otevřou, že jim babička zamřela. Takže většinou nemají problém o tom mluvit, často jim to přijde jako taková strašně vzdálená věc... No, zažil jsem, kdy chlapec, co nastoupil, v první třídě, asi po měsíci nebo měsíci a půl se mu zabil tatínek. Takže to bylo pro mě aktuální a trvalo hodně dlouho, než byl o tom schopný mluvit, ale bylo vidět, že ho to užírá vnitřně. Takže na jednu stranu se člověk snaží tomu tématu jakoby vyhnout, aby to dítě neranil ještě víc a na druhou stranu – aby.. je potřeba nějak jako, aby to dítě mělo šanci to vůbec nějak zpracovat... takže vždycky tak jako náznak, něco se tam tak jako vloží, dotkne se toho, že se někdo taky setkal s tou smrtí, jako další, že to dítě v tom není jedno jediný. Takže spíš jako takhle, úplně okrajově.. ne že bych ...*

No a jak jste se ptala, nad čítankou... krásná kniha je od Ivy Procházkové – Myši patří do nebe.. Tak to je text, který třeba ve 3.třídě začneme číst společně, tak k tomu narazíme, že se potom bavíme, jestli je ten posmrtný život, jestli se jako můžeme převtělit a tak... takže děti jsou spíš plný takových otázek, ale nemám zatím pocit, jestli by děti na prvním stupni děsila ta konečnost toho života... to pocit nemám, že by je to nějak frustrovalo, nebo to.

Téma války je aktuální, ale spíš teď spojený s utečenci nebo terorismem, ale spíš je to takový- ne že by smrt, ale když o tom děti mluví, tak taková bolest, že někde něco bouchne a jim se něco stane, ale to že by třeba zemřely, to se objevuje strašně málo. Spíš je to takový vyzozorovaný, když se baví mezi sebou, než že bysme to brali dohromady nebo že by se ptaly mě, to opravdu výjimečně. To spíš tak jako když je něco aktuálního... takže tak asi... (odmlka)

V: *A můžeme se vrátit k tomu, jak jste říkal o tom chlapečkovi, tak tam Vám to řekla rodina? A řekli Vám to včas?*

G: *Dozvěděl jsem se to okamžitě potom, když se to stalo. Myslím, že to byl víkend, takže hned v pondělí jsem to věděl, chlapec samozřejmě nepřišel... To jsem učil ve vsi, takže tam se to rozneslo rychle. A opravdu ten chlapec přišel přibližně po 3 dnech do školy, když ten pohřeb proběhl, tak potom přišel do školy... byl takovej jako zamlkej ne tak úplně mezi vrstevníky, ale spíš jako ve vztahu k dospělým, že nevěděl, jak to uchopit. A bylo pro něj tak jako hrozný, když měl někdo tendenci ho jako litovat, tak se v tom nějak babrat a pořád k tomu mluvit... Tak tohle. Ale tak jsem nějak byl ve styku s ním do devátý třídy, než vyšel, a srovnal se s tím*

naprosto obdivuhodně, byl schopný o tom mluvit a přišlo mu až to, že se ho tak netýká. Že to bylo brzo, v šesti letech, takže neměl pocit, že ho to nějak zasáhlo. Ale bylo tam vidět to úzkostný, třeba fixace na matku výraznější, že třeba když řekla, že pro něj přijde po obědě a nestála tam po tom obědě, tak byl takovej jako nešťastnej, takovej v obavách... Jinak myslím, že ne...

V: *A s těma dětma ve třídě jste o tom mluvili nějak? Jak to probíhalo?*

G: *Při týchle situaci?*

V: *No..*

G: *Takže všechny děti se znaly, takže všichni to taky věděli dopředu a přišli s tím hned v pondělí oni, takže jsme se k tomu, co se teda přihodilo, co se stalo, a zase děti to spíš než na tuhle situaci vztáhly na to, že jim zemřela babička, že znají někoho...*

Ty malý, nemám zkušenost, že by s tím nechtěly mluvit, naopak že to ze sebe chrlí a tady toho kluka se to dotklo niterně, tak byl takovej chvíli uzavřenej, ale opravdu komunikoval normálně, jenom k dospělej byl odažitej, že to bylo, že ty dospělý furt k němu šli a měli potřebu ho jako ohlázovat a tak si ho jako extrémně všímat a myslím, že o to vůbec nestál. Je pravda, že když byl větší, jsme se k tomu nikdy nevrátili, vždycky jen zmínil jako že tatka má výročí, ale nikdy se nevrátili k tomu, jak to prožíval, to ne..

V: *A Vy jste mu nějak kondoloval nebo někdo na tý škole?*

G: *Takhle, vedení se třeba účastnilo pohřbu, ale nebylo to že by jemu někdo vyjadřoval nějakou soustrast, to zas ne a nějak si nemyslím, že to děti takhle mají, že to dovedou takhle pojmut, co to je...*

V: *Ono je to jim někdy nepříjemný..*

G: *Tak (přítakává)*

V: *Neví, jak to uchopit..*

G: *Mně shodou okolností umřel táta, když mi bylo osm. A tak vím, úplně, jak mi bylo nepříjemný ... bylo to nečekaný úmrtí a bylo mi nepříjemný, že každý mě má za takovýho jako chudáčka. Ta lítost není extra dobrý....*

V: *A Vám nějak pomohli ve škole nebo pamatujete si jak to bylo?*

G: *To bylo v roce 86, takže to bylo, že se o tom jako zmínil v tý škole.. Ale taky jsem měl pocit, že to jde všechno jako mimo mne. Takže to si nevybavuju, že by se o tom nějak mluvilo. Víم jenom že, (úsměšek) že ty, který jsem neměl moc rád (zasmání) tak byli takový najednou jako vstřícnější, a já mám takovou jako intuici, že vycítím takovou tu faleš, a jako to malý dítě mě to hrozně štvalo, že jim tohle jako nemůžu uvěřit, takže to mi vadilo v tomhle... A spolužáci se normálně zeptali, co se stalo, nebo tak normálně zkonstatovali: „Tobě zemřel táta“, tak takový, ale šlo se dál, a jak byly ty hry, tak se to jako smázlo a člověk na to nezapomněl, ale tak to zasunul... některý věci jsem objevil až jako v dospělosti, že mu dochází, že jako přemejší, dostane se do podobný situace ...tady to... (odmlčení)*

V: *Jasně... to je zajímavý*

G: *Jako od těch lidí, který jsem na tý škole měl rád, tak mi to nevadilo, to mi bylo příjemný, ten jejich zájem, ale od těch k nimž jsem neměl blízký vztah, tak mi to bylo opravdu jako nepříjemný a myslel jsem si a možná si to myslím pořád, že tyhle lidi se do toho nemají plést. Že ke mně nemají blízko tak nemají tohle..*

V: *Hm, že jako je to takový soukromý, nebo intimní, že....*

G: Jo, že mám chuť o tom mluvit s lidmi, kteří jsou mi prostě nějak citově nakloněný, ale ty který mám jako – občas se jako pozdravíme a jdeme dál, tak ne..

Jinak jako, ještě jsem vám chtěl.. Třeba když jsme měli výuku osobnostně dramatický výchovy, tak se občas stalo že si děti zvolily scénku o tom pohřbu, nebo jako smuteční události – no většinou pohřeb, že ... to mě překvapilo, v tu chvíli, že všechno statní bylo do legrace, tak v tuhle chvíli jsem věděl, že to je vážná situace, tak se dokázaly zklidnit a najednou zahrát na tu smutnou notu, že mám pocit, že i když ty děti o tom nemluví, tak ví, že to není žádná veselá věc.. a vzápětí umí udělat jakoby stop a k té veselosti se jako vrátit..

Spíš je takový.. Když se ty okolo v tom jako babraj v nějakých pocitech ... takže když se to vezme zpřímá nějakou podporou, jak jste říkala, nebo zeptám se, jak se má, a on jako dobrý možná naznačím, že kdyby byl zájem .. Tak jako se ptám a že vždycky tyhle věci zůstanou mezi náma... takže.... (odmlčení)

V: A ty děti na té dramatičce, to byly jak starý? Prvostupňový?

G: To byly prvostupňový, 4. – 5. třída. Potom jsem měl třeba 6, 7 a čas od času si mohli zvolit nějakou scénku..

V: Jakou si sami vymysleli?

G: třeba jsme měli dopravní prostředky.. to bylo třeba jak se lidi potkají na parkovišti, ale jedna skupina ... to jste mi připomněla ...tak to bylo, že se jako stala nehoda a že oni to sdělovali rodičům, nebo někomu, že jako volali jako policajti, že...

A opravdu ty ostatní děti, když to sledovaly, tak i když to bylo improvizovaný hodně, tak se u toho nikdo nesmál a v té důstojnosti nějaký to jako drželi ...

V: Hm...

G: Hm, jinak v podstatě spíš ta smrt je pro ty děti prvostupňový, když zasáhne jejich rodinu, jejich blízký, tak jsou toho plný a chtějí to sdělit a ne že by to prožívaly dramaticky ten jako smutek ..

V: Hm hm takže to říkaj jako na úvodu nebo jak to máte?

G: To třeba děláme kruh - většinou jenom v pondělí a v pátek.

V: To je krása...

G: Takže oni na tom pondělním, řeknou třeba já nevím, že o víkendu zemřela babička nebo nějaká teta, a že tam jako byli se podívat, ale dávaj to jako informaci, že je to nezabarvený... odmlka

V: A když čtete ty Myši, to je úryvek čítance, nebo to čtete celý?

G: Já vím, že teď už to v nějaký čítance se to taky objevilo, ale já jinak mám knížku, tak třeba ofotím nějakou část z toho, a když byly děti takhle v první třídě, tak jako na začátku a tak jsem jim z toho předčítal já, vždycky nějakou část a pak jsme spolu vymýšleli, jak by to mohlo být dál, pokračování toho. A dostali jsme se k tomu, jestli je možný se nějak převtělit není možný se převtělit...a hm ..pak si to děti přečetly samy třeba později. Tak je to zajímavé a spíš je to zajímavé z pohledu, že tam na začátku zemře ten myšák a lišák a potom to kamarádství obrovský a pak se převtělily... a teda spíš to kamarádství ... takže jako z toho hlediska a ne toho převtělení samotného, spíš že se chtěli kamarádit a ono se jim to zase převrátilo (úsměv)

V: Je to takovej paradox... a u toho nějak asociujou na svůj život, nebo je to jen v rovině toho příběhu?

G: Ty 1. – 3. třída, jak mám tu zkušenost, tak spíš to jako drží jenom v tom příběhu. Než je to – třeba někdo pronese, kdo mu třeba zemřel, neumí si to převést na to svoje... třeba jako po atentátech.. Měli takový jestli třeba můžou zaútočit tady u nás a nám se může stát, ale nezazněla tam obava, že já budu mrtvej, nebo jo, to ne... spíš takový – musí dávat pozor, co se kde stane...než takhle... odmlka

V: A Vy si pamatujete ze školy, že by se u vás nějak mluvilo o smrti?

G: Hm, taky asi opravdu ne, spíš to, že jsme občas zašli do kostela .. Když jsem chodil do školy, tak několik dětí do kostela chodilo a některý děti třeba ministrovali, že jakoby to nadnesly, že se zúčastnily nějakého pohřbu, než jako že by se o tom mezi námi nějak hovořilo, to jako ne.

V: Takže to patří nebo nepatří do školy?

G: To téma smrti? No jako určitě si myslím, že podobně jako třeba – když je to úplně – téma sexu tak u těch malejch dětí se prostě nesmí obcházet, vždycky se to musí nějakým přiměřeným způsobem a vždycky se to musí zodpovědět ty jejich otázky vždycky jako pravdivě. Nejhorší je – já chápu, proč to někdo jako dělá, ale když se ho třeba zeptá, nebo mu řekne jako „Ty neumřeš“ .. Tak jako, on to ví, že přece není nesmrtelný, pokud není úplně malinký, tak už ty prvňáci dávno rozlišují, takže ví, tak pochopí... Tak to podat tak „Teď se tě to vůbec netýká a bude to za hodně hodně dlouho“, spíš to převést tohle to, ale všichni jednou umřeme a oni ani nemají ani tu časovou posloupnost nebo představu o čase... (usmívá se) Tak se ptají i mě, jestli jednou umřu, protože jsem starej proti nim, protože mají pocit... jednou se mě třeba v pátý třídě zeptali, jestli si pamatuju Boženu Němcovou

V: smích

G: Tak jsem jim musel nakreslit, že to ani není reálný... a některý tomu stejně nevěřili (se smíchem)

V: To jste jim to asi tak živě vyprávěl, že..

G: No asi to jo, ale, .nejdřív jsem si říkal, že mě zkouší

Společný smích

G: Takže tohle mě baví....

V: A vy jste tedy původně byl speckař?

G: Já když jsem na UK končil, tak jsme se dělili, já měl mentální retardaci a etopedii a celý to magisterský jsem měl na celej školní věk a všechny pedie... a porucha chování to jsou moje parketa, na rozdíl od třeba logopedie .. smích

V: A myslíte, téma smrti, že by do pedagogický přípravy patřilo?

G: Jako na veřejce?

V: No...

G: Já si myslím, že by to tam bejt mělo, teď třeba myslím, že hlavně třeba komunikace s rodiči...to by určitě mělo být, to si myslím, že ne jen začínající, ale každém kantor by přišel o 90%problémů, ve finále děti si nějak zpacifikovat dokážeme a největší problém nám dělá ta komunikace s rodiči. Tam spousta kantorů vystupuje a je nejistá a možná takový jako problematický témata, kdyby se objevila někde tak je to určitě dobře. Učí se myslím spousta zbytečností, který se učí na fakultách, ale to, co je opravdu pro život to tam dávno není.

Třeba ještě jsem spousta let dělal metodiky prevence a tam jsme se k tomu nějak dostali, něco z toho osobnostního, a je pravda, že tam nás učili spíš jako komunikovat s problematickým

dítětem, místo toho s dítětem, který má problém. Když přijde a něco ho trápí, tak na to člověk taky není vůbec připravený.

V: Hm, hm

G: No, jako když se bude nějak projevovat, tak na to postupy jsou, ale když přijde s nějakým problémem a chce to řešit to ne... nějaký postupy.. myslím, že to tam opravdu má svoje místo, i ta smrt... A tím možná by to mohlo být víc rozpracovaný než v tý prvouce, já vím že někdy jsou takový ne projekty, ale třeba nějaká škola anebo školka mají svoje zvíře a to když jim umře tak společně nějak.. tohle taky, kdyby si děti mohly tu smrt osahat jako zblízka, to není od věci to třeba zavést, no...

V: A přišlo Vám, když jste přešel ze vsi do města, že tam byl nějaký rozdíl? Že by děti ze vsi přeci jen mohli s tím zvířecím být víc v kontaktu..

G: Nemyslím si, přijde mi, že těm dětem tak nějak moc uhlazujeme tu cestičku a nevím, možná se s něčím špatným setkat... Osobně jsem se s tím nesetkal, ale že někdy když mazlíček umře a rodiče honem koupí nový, aby se to tak nějak zamaskovalo... To nevím... Ale taky vím o škole, kdy si ta třída všechno fotila, jak se o to zvíře starali, až jako k tomu, jak mu udělali ten hrobeček a jak se s ním rozloučili. To je podle mě taky taková cesta.. a možná by to tomu kantorovi pomohlo ukázat jako to je, že se má čeho držet a nejsou to ty prázdný fráze, který nikdo z nás...

Já jsem v rámci vošky sociálně právní pracoval třeba v hospicu, takže tam ta smrt je přítomná a to mi taky jako dalo neuvěřitelný nadhled. Tam většinou s tím smířený byli. Bylo to ono je to hrozně divný, ale bylo to krásný...

V: Tohle to já chápu, protože mě doma umírala mamka a tak asi taky proto po tom jdu, že čím jsme od toho dál tak to vypadá jako hrozný, ale když jsme blíž tak je to přirozený...

G: Jo, bylo to, opravdu chci říct, bylo to krásný, ale ti lidi byli takový jako spokojený, když odcházeli, byli šťastný, že nějaký to martyrium končí... a bylo to.. Já se opravdu snažím těm dětem cokoli, opravdu na cokoli narazíme, tak si o tom povídáme. Když nikdo nic nemá, tak bych tam nic nepodsouval, to ne. Ale jakmile někdo přijde a chce něco, tak určitě neříct „To ne, tohle brát nebudem...“

V: Šlo by z toho vytáhnout nějaký poučení? Protože Vy jste se s tím v životě popral sám, že jo, pak jste byl ještě tam v hospicu... myslíte, že Vás to nějak vybavilo, tahle osobní zkušenost?

G: Tak, když se to stalo s tím tátou, tak potom mě nějakou dobu jsem měl strach z toho vlastního umírání, jo, z toho, že najednou je konec a potom už nic nebude. Potom jsem četl Moodyho, Život po životě, tak to mě přeneslo přes to, to jsem četl asi ve věku 10 let, což není knížka, která by se v tomhle tom věku nějak četla.. Ale to, že je něco dalšího, mě jakoby pomohlo v tomhle... Potom ta praxe mě do toho hodila, že se s tím člověk smířil, jako proces, konec lidského života, to je to není... a já nevím, tak asi jediný doporučení nebát se a mluvit o tom otevřeně. S těma malýma dětma přiměřeně věku, samozřejmě, mluvit a... Někdy se narazí i v nějakých pohádkách a takový situace, kdy tam někdo zemřel, tak se dá použít tohle nebo jiná literatura, nějak se u toho zastavit ... možná je potom lepší s dětma, jak by to domýšlely ten příběh, že jako jestli pokračuje.. Jak se dělají nějaký diskuzní pavučiny ano – ne, tak jako kdo si myslí... na to narazíme často, třeba jestli je Yetty, a pak jsou ty dva tábory, někdo jestli ho viděl a kdo ho neviděl... tuhle jsme zrovna narazili na to, kolik takovýhle věcí je, kde se můžeme takhle dohadovat...o tom, jestli to tak je nebo není, že asi nikdu tu zprávu nedostaneme. Tak

jsme se dostali třeba k čertům... jako já sem ho neviděl, ale.. to neznamená, že není .. jo? Takže takhle si na to oni utváří ten náhled sami a já když někdo řekne, když si někde přečte, že se někdo převtělil v někoho, tak si myslím, že jim to i pomůže nějak se vyrovnat se svou vlastní smrtelností. Že to není tak jako jasně daný... zase je pravda, že v tom věku 6-7 let do deseti, možná později někdy říct ano, to je všechno, tak to může možná vést k nějakým poruchám, spánku třeba ... no tak to..

V: *A Vy jste si tu knížku „Myši patří do nebe“ našel sám?*

PU: *Jo, protože já tu autorku mám hrozně rád a já třeba miluju její knížku „Pět minut před večeří“, to je naprosto luxusní záležitost ...*

V: *To neznám...*

G: *Já ji najdu někde... odchází..*

V: *Jé, já hledám často co číst se synem..*

G: *To je o holčičce, co je nevidomá, a než maminka připraví večeři, tak jí vlastně jakoby adoptivní tatínek vypráví, jak to bylo, když ji poznal s maminkou a jak ona nevěděla jak vypadají třeba včely..*

V: *Hm...*

G: *Takže na týhle knížce děláme tu sociální oblast, jaký to je, když někdo nevidí, zavážeme si oči a někdo nás musí provést nějaký kousek...*

V: *No to je úžasný.. a Vy si děláte nějaký kurzy kritického myšlení nějak? Nebo si to hledáte sám?*

G: *Ne, to ne. Já jsem absolvoval jeden základní, teď se trochu připravuju na to, že nebudu certifikovaný učitel kritického myšlení, protože potom to všechno sesumírovat, to je pro mě největší řehole toho... Že já jako knížky používám hodně, abych něco... a taky je dobrá tady ta, ta je zase, jak kluci spolu kamarádí a poprali se, pohádali...*

V: *To já budu muset někde sehnat.*

G: *No, tak se tak snažím, pracuju s jiným hodnocením, nechci známkovat, ale pracovat s chybou, třeba v matice jim dám tečky, kde mají chyby a když si to do příště opraví, takže tak..*

V: *A Vy učíte celý první stupeň, jako od první do pátý.*

G: *No ne, dřív jsem to chtěl, ale teď už ani nejsem toho zastánce, a nikdy se mi to nepovedlo. Většinou mám jen první a druhou, protože ve škole se do toho nikdo moc nehrne...*

V: *To musí být skvělý, mít pana učitele..*

G: *No i na to si musí zvyknout, dokonce mi maminky vyprávěly, že některý holčičky plakaly..*

Společný smích

G: *Tak ta práce mě baví, i když je pravda, že když jsem končil, tak jsem říkal, že nikdy nechci učit malý děti...*

V: *Tak jo, já Vám moc děkuju!*

G: *Jestli to takhle..*

V: *Určitě, každá zkušenost je hodně důležitá.*