

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

JAKO PROSTŘEDEK SEZNAMOVÁNÍ S TÉMATEM SMRTI

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Autorka práce: Bc. et Bc. Veronika Kolářová

Studijní obor: NPVČ

Ročník: 2.

2021

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne: 15.4.2021

.....

Bc. et Bc. Veronika Kolářová

Poděkování patří zejména Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za projevenou důvěru, pomoc při volbě tématu i literatury, podnětné rady, vstřícnost a trpělivost, se kterými mne vedla až do konce. Obrovské díky také patří mým přátelům a rodině za podporu a první čtení mé práce, a především mým dokonalým dcerám, které to se mnou zvládly.

Obsah

Úvod.....	7
1 Smrt a společnost	10
1.1 Postoj ke smrti.....	10
1.2 Konfrontace se smrtí	13
1.3 Setkání dětí se smrtí	15
2 Death education – Výchova ke smrti	19
2.1 Vznik death education (USA) a její postavení v Čechách	19
2.2 Výchova ke smrti u dětí na základních školách	22
2.3 Výchova ke smrti v dalších zemích	24
3 Děti a jejich vztahování ke smrti.....	26
3.1 Vývoj porozumění smrti	26
3.1.1 Malé děti do věku 5 let.....	28
3.1.2 Děti ve věku 5 – 9 let	29
3.1.3 Děti nad 9 let	30
3.2 Smutek a truchlení u dětí.....	32
3.2.1 Smutek a truchlení.....	32
3.2.2 Specifika dětského truchlení	34
3.2.3 Možnosti podpory truchlících dětí	37
3.2.4 Přítomnost dětí na pohřbu	41
4 Literatura s tematikou smrti	43
4.1 Literární kontext.....	44
4.2 Příběhy a pohádky.....	45
4.2.1 Svět pohádek	45
4.2.2 Pohádky jako léčivý rituál.....	48
4.3 Knížky pro děti s tematikou smrti.....	50
4.3.1 Knihy zaměřené na předání informací	51
4.3.1.1 O smrti smrt'oucí – Pernilla Stalfelt	52
4.3.1.2 Smrt – Stéphanie Duval	52
4.3.2 Knihy s příběhy o lidech	53
4.3.2.1 O životě a smrti	53
4.3.2.1.1 Princezna z třešňového království – Markéta Zinnerová.....	54
4.3.2.1.2 Anna a Anička: O životě na začátku a na konci – Martina Špinková.....	55
4.3.2.2 Vzpomínání a vyrovnávání se se smrtí	55
4.3.2.2.1 Máváme Ti, dědo – Martina Špinková, Šarlota Filčíková	56

4.3.2.2.2	Motýlí pošta: Příběh o odcházení a vzpomínání – Ursell Schefflerová	57
4.3.2.2.3	Anton a Jonatán – Jostein Gaarder.....	57
4.3.2.2.4	Stínidla – Maia a Anssi Hurme.....	58
4.3.2.2.5	Nemůžu usnout – Stein Erik Lunde.....	58
4.3.2.2.6	A smutek utek – Marka Míková, Bára Valecká.....	59
4.3.3	Knihy s příběhy o zvířatech.....	59
4.3.3.1	Když dinosaurům někdo umře: malá knížka o velkých starostech pro malé i velké – Laurie Krasny Brown a Marc Brown.....	60
4.3.3.2	Myši patří do nebe: ...ale jenom na skok – Iva Procházková.....	61
4.3.3.3	Počkej, milá smrti – Kateřina Sušková.....	61
4.3.3.4	Kozí knížka – Tereza Říčanová.....	62
4.3.4	Knihy personifikující smrt.....	62
4.3.4.1	Děvčátko s kosou – Stavarič Michael.....	63
4.3.4.2	Je smrt jako duha? – Jeanette Bresson Ladegaard Knox.....	63
4.3.4.3	Návštěva malé smrti – Kitty Crowther.....	64
5	Program O smrti smrt'oucí.....	66
5.1	Východiska programu.....	66
5.1.1	Zážitková pedagogika.....	68
5.1.1.1	Reflexe.....	68
5.1.1.2	Komfortní zóna.....	69
5.1.1.3	Motivace.....	70
5.1.2	Požadavky na lektora.....	70
5.1.3	Cíle programu.....	72
5.1.4	Výběr témat a aktivit zařazených do programu.....	73
5.2	Program: O smrti smrt'oucí.....	77
5.2.1	První hodina.....	77
5.2.2	Druhá hodina.....	82
5.2.3	Třetí hodina.....	84
5.2.4	Čtvrtá hodina.....	88
5.2.5	Pátá hodina.....	90
	Závěr.....	93
	Seznam literatury.....	95
	Seznam příloh.....	102

Úvod

Smrt je nevratná a společně s narozením vymezuje lidský život. Vědomí konečnosti nás podněcuje k přemýšlení o směřování života. Toto vědomí je protkáno všemi kulturami, ale v naší západní společnosti je smrt tabuizována a společnost se obrací ke konzumu, kultu mládeže a užívání si. Potom bývá setkání se ní náročné, a tak často nevíme, jak se s těžkou a často náhlou situací vyrovnat. Ti, komu dospělí předávají tento model postoje vůči ní, jsou děti. Dospělí se snaží děti často chránit tím, že skrývají své emoce spojené se smrtí někoho blízkého a děti odstříhnou od možnosti se svými emocemi pracovat a vyrovnat se s nimi. Touto hyperprotektivitou jim mohou spíše ublížit, děti se učí nápodobou, a tak se naučí například skrývat své emoce.

Tato diplomová práce poukazuje na nepřipravenost společnosti předávat toto těžké téma dětem. Téma smrti nenalezneme ve školních osnovách a ani doma se o ní často nemluví. Tato práce věnuje pozornost specifikám dětského vztahování se ke smrti a možnostem, jak je tímto tématem provést. Jednou z možností je práce s dětskou literaturou. Smrt je nevyhnutelná a její role v životě je podstatná, a proto je důležité o ní mluvit. Je jednodušší o ní mluvit před tím, než nastane u někoho blízkého. Na vhodnost „preventivního“ působení na děti v kontextu tématu smrti upozorňuje již Matějček (1992). Podobně i Yalom (2006) doporučuje, aby děti měly možnost o tématu přemýšlet dříve, nežli se jich dotkne v podobě úmrtí blízkého člověka.

Cílem práce je shrnutí informací spojených především s dětským vnímáním smrti a popsání postoje společnosti a postoje dospělých vůči dětem v situaci setkání se ní. Cílem diplomové práce je poskytnout inspiraci těm, kteří se podílejí na výchově dětí, jak být dětem průvodcem při setkání s tématem smrti. Práce představuje různé možnosti, jak téma otevírat s dětmi především ve spojitosti s literaturou zaměřenou na tuto tematiku. Interaktivní program zaměřený na tuto tematiku je vyústěním celé práce a nabízí inspiraci pro práci s dětmi.

Oporou pro práci s dětmi mohou být kapitoly 1 – 3 (*1 Smrt a společnost; 2 Death education – Výchova ke smrti; 3 Děti a jejich vztahování ke smrti*), které pojednávají o smrti ve společnosti, výchově k ní a o tom, jak se k ní děti vztahují - především vývoj vnímání smrti v různém věku a jak probíhá smutek a truchlení u dětí. Tyto kapitoly pomáhají přiblížit a pochopit, jak u dětí probíhá setkání se smrtí. V kapitole 1 a 3 je čerpáno především z knih Matějčka, dále z autorů Říčan (2006),

Navrátilová (2004) a Dudová (2013). Ze zahraničních autorů, ze kterých je čerpáno, můžeme uvést například: Yalom (2006), Kübler-Ross (2015), Kast (2010; 2015) a Coloroso (2008). V první kapitole (*1 Smrt a společnost*) je představený postoj společnosti ke smrti a umírání v minulosti i dnes. Dále je zde popsáno, jak se chovají dospělí a jak děti, když se ocitnou v konfrontaci se smrtí. Kapitola dvě (*2 Death education*) se zaměřuje na *death education* tedy *výchovu ke smrti*. Je zde stručně nastíněn vznik a cíle tohoto hnutí a mimo jiné i proč vznikly kurzy s tematikou smrti. Jak nám kapitola přiblíží, v Čechách se o death education hovoří pouze okrajově. Původ tohoto hnutí můžeme nalézt v USA. Také zde nalezneme příklady několika dalších zemí, ve kterých uvedení autoři poukazují na nedostatečné pracování s tematikou smrti. V této kapitole autorka práce čerpá především z práce Hannelore Wass. Třetí kapitola (*3 Děti a jejich vztahování ke smrti*) se podrobně zaměřuje na dětské vnímání smrti. Je rozdělená na dvě větší části. První část (*3.1 Vývoj porozumění smrti*) popisuje, jak se proměňuje porozumění smrti v různém věku dětí. Druhá část (*3.2 Smutek a truchlení u dětí*) se zaměřuje na specifika dětského truchlení a jaké jsou možnosti podpory truchlících dětí včetně často diskutované přítomnosti dětí na pohřbu.

V následující kapitole (*4 Literatura s tematikou smrti*) se autorka práce zaměřuje na literární kontext, který nám představuje fikční světy a to, jak na čtenáře knihy mohou působit dle Doležela (2003). Následně je zde otevřeno téma pohádek (Černoušek, 1990; Čeňková, 2006) a jejich důležité role ve vývoji dětí a také možného použití pohádek jako léčivého rituálu (Kaufmann-Huber, 1998). Následně autorka práce představuje 17 knih (české i zahraniční tvorby), které jsou určené pro děti a zaměřené na tematiku smrti. Knihy jsou rozdělené do několika kategorií, a i když se u mnoha knih témata jednotlivých kategorií překrývají, tak jsou knihy zařazené dle převažujícího tématu. Ke každé knize je napsaný krátký medailonek, který knihu představuje. Představené knihy se zaměřují na různé události spojené se smrtí a mohou usnadnit výběr knihy učitelům, vychovatelům a dalším, kteří se podílejí na výchově dětí, ať už přímo pro jejich práci s tématem smrti nebo pro situace, kdy je potřeba knihu doporučit například rodičům.

Pátá kapitola (*5 Program O smrti smrtoucí*) obsahuje interaktivní, prožitkový program *O smrti smrtoucí* zaměřený na práci s dětmi s tematikou smrti. Tím, že se lidé budou věnovat této tematice, je nezbaví bolesti ze ztráty někoho jim blízkého nebo dokonce strachu ze smrti, ale oboje může být zmírněno a také je důležité, že budou

vědět, že jejich pocity a to, co prožívají, je v pořádku, či jak se chovat nebo pomoci, když je zasažen ztrátou někdo z jejich okolí. V první části páté kapitoly (*5.1 Východiska programu*) jsou představena východiska programu a pro tuto kapitolu je hlavním zdrojem Instruktorový slabikář (Beneš et al., 2015). Uvedený program je koncipovaný jako preventivní a je tedy určen pro žáky, kteří nejsou aktuálně zasaženi událostí smrti někoho blízkého. Program pracuje s prvky zážitkové pedagogiky jako například motivace, komfortní zóna či reflexe po aktivitách, díky níž dochází ke zpracování informací a hlubšímu pochopení. Dále jsou zde uvedeny požadavky na lektora. Důležitou přípravou na tvorbu programu je výběr témat a cílů programu. Výběr témat reaguje na kapitoly 1 – 3 (*1 Smrt a společnost; 2 Death education – Výchova ke smrti; 3 Děti a jejich vztahování ke smrti*) uvedené v této práci a pojednávající o problematice tabuizování a vyhýbání se tématu smrti v naší společnosti. Když jsou cíle programu určeny, následuje tvorba vhodných aktivit a jejich dramaturgie. Jak probíhaly přípravy i samotná tvorba programu včetně výběru aktivit je uvedeno také v této kapitole. Ve druhé části páté kapitoly je představen přímo program pracující s tematikou smrti včetně všech náležitostí, jako jsou popis aktivit, časová dotace, přílohy potřebné k jeho realizaci, navržené otázky do review a teoretická opora k předání tématu a další. Při jeho tvorbě autorka vycházela především ze své praxe. Program je koncipován do pěti vyučovacích hodin, a tak, aby obsáhl více témat spojených s událostmi okolo smrti. Zároveň se snaží o zachování posloupnosti událostí, které jsou s ní spojeny.

1 Smrt a společnost

SMRT. Slovo, které často vyvolává ostych, strach a děs. „Máme z ní strach, zakódovaný už v naší instinktové výbavě.“ (Říčan, 2006, str. 363) V někom vyvolává paniku, vždyť „smrt je prapůvodním zdrojem úzkosti,“ (Yalom, 2006, str. 37) ale pro jiného může být smrt v určitou chvíli vysvobozením. Narození a smrt vymezuje lidský život. Smrt ale není pouze ukončením života, její vědomí nás provází po celý život - je vždy přítomná od narození až do úmrtí. Život je šance pro člověka, je mu dán a je na něm, jak ho využije. „Člověku je život dán s podmínkou smrti“ (Haškovcová, 1975, str. 14) a smrt je jediná jistota v životě. Díky vědomí vlastní smrtelnosti může člověk převzít zodpovědnost za sebe a to, jak naplní svůj život. Smrt je konec života. Život končí ve smrti a pokud je život cesta, tak smrt je v podstatě jeho cílem. Pochopit se to tedy dá i tak, že mládí má cíl, smysl a budoucnost a oproti tomu smrt znamená dojít na konec, a to znamená pouze „nesmyslně ustat.“ (Jung, 2001, str. 107) Strach je emoce, která může doprovázet jak ve spojitosti se životem, tak ve spojitosti se smrtí. Mnoho lidí se bojí žít, i když život je to, co chtějí, a mnoho lidí se bojí stárnout (výrazné je to především v naší společnosti, která je zaměřená na kult mládí) a mnoho lidí se ve stáří bojí smrti. Snažíme se o vytěsnění smrti ze života. Když přemýšlíme o naší smrti, tak je nepředstavitelná a díváme se jakoby zpovzdálí jako diváci.

1.1 Postoj ke smrti

Jak umírat? To je otázka, která často nahání strach. A možná nejen hledání odpovědi na ní, ale často už jen to, že člověku taková otázka přijde na mysl. Civilizace, které té naší předcházely, braly smrt jako součást života a „konci lidského osudu dávaly lesk a smysl.“ (Hennezel, 1997, str. 5) V dnešní době je kolem nás duchovní vyprahlost, lidé jsou poháněni tuhou po životě a snaží se smrt obejít i třeba tím, že se z ní stalo tabu – o čem se nemluví, jako by nebylo. Ale tím pouze „vysoušejí jeden ze základních pramenů radosti žít.“ (Hennezel, 1997, str. 5) Vědomí smrti ohraničuje náš život a dodává nám energii k naplňování života. Smrt a konečnost nás děsí, možná i proto, že nás navrací k tomu, co odkládáme na později (ať už myšlenky, otázky o životě nebo činy), a připomíná nám, že to také nemusíme stihnout. Fromm (1994) považuje strach z umírání za stvrzení žití. Vnímání jistoty v životě a také strach z toho, co můžeme ztratit, jako by byl spojen s tím, co máme. „Existuje jen jediná cesta – jak učil Buddha, Ježíš, stoikové, Mistr Eckhart – jak skutečně uniknout strachu ze smrti, a to nelpět na

životě, neprožívat život jako majetek.“ (Fromm, 1994, str. 100) Strach ze smrti je spíše strachem z toho, že skončí život. Fromm (1994) mluví o tom, že větší je strach ze smrti, když lidé žijí spíše v modu *mít* než *být*. Strach je spojen s tím, že ztratíme to, co máme – ať už své tělo, majetek, identitu, ... Strach se zmenší s tím, když snížíme lpění na majetcích a přesuneme se spíše k modu *být*.

V minulosti náboženství a sociální konstrukce nesmrtnosti spolu s obřady a artefakty umožňovaly jednotlivcům čelit vlastní smrtelnosti, ale později a postupně byly tyto praktiky odmítány. (Kastenbaum, 2004) V dnešní společnosti směřující ke konzumu a hédonismu je téma smrti tabu. Vyhýbání se diskutování o smrti je v západní společnosti běžné. (Doka, 2007) Smrt je vylučována na okraj, mimo vědomí a je odosobňována. I umírání mívá v dnešní době děsivější podobu než dříve a stává se neosobním. Umírání je pojímáno odlidštěně, až mechanicky a umírající bývá osamělý, neboť „je často vytržen ze známého prostředí.“ (Kübler-Ross, 2015, str.17) Dnešní doba se nese v duchu konzumu a kultu mládí a tím se smrt degraduje na ztracení příležitosti užívat si a společnost ji skrývá a vnímá ji jako špinavou, děsivou, jako nepříjemné utrpení. Přičemž je vrcholem našeho života a dává mu smysl a hodnotu. (Říčan, 2006, Hennezel, 1997)

V momentě, kdy náboženství nastavila, že cennější je to, co bude po smrti, tak „degradovala život ukončený smrtí na pouhou přípravu.“ (Freud, 2002, str. 296) Smrt tak ztrácí význam jako ukončení života. A v této době vidí Freud počátek popírání smrti. Zároveň rozvoj přírodních věd jako by byl příslibem objasnění smrti a její ovládnutí nebo alespoň získání kontroly nad ní. Pokud jsou život a smrt vnímány pouze jako biologické procesy, tak může mít smrt nicotný význam. Věda je propojena skrze celý náš život, ale rozvoj a šíření vědy sice zvyšuje efektivitu práce, ale zároveň „vytváří stále nové a nové problémy z hlediska celospolečenské praxe.“ (Haškovcová, 1975, str. 7) Možná nás propojení s technikou (a i to, že skrze vyspělost medicíny máme pocit, že smrt můžeme oddalovat nebo nad ní vyhrát) naopak vzdaluje od toho, co je přirozené – od smrti.

Za mezní okamžiky života se označuje narození a smrt a při setkání s nimi „člověk s naléhavostí hledal odpovědi na existenciální otázky.“ (Navrátilová, 2004, str. 13) Je samozřejmé, že na vnímání smrti má vliv i životní období, ve kterém se nacházíme a jiný přístup k ní budou mít děti a jiný staří lidé. A v průběhu času se také mění i

přístupy společnosti ke smrti. Až do dvacátého století se narození ani smrt nepovažovaly za události určené jen těm nejbližším, ale byly spojovány s vírou a společenstvím (například vesnicí), které daného člověka obklopovalo. Jak uvádí Navrátilová, tak oba okamžiky byly upevňovány „vědomím posvátnosti, podřízenosti řádu, který ztělesňovala přijatá víra, předepsané formy sdíleného chování a společné potřeby a zájmy.“ (Navrátilová, 2004, str. 13) Dokládají to nejen lidové obyčeje, ale také písně, slovesné vyjádření a hudební či výtvarný projev, kdy nejen radost z narození, ale i bolest ze ztráty a smrti jsou vyobrazovány vždy jako „emotivní, plně sdělné a navozující lidské porozumění situaci druhých i sobě samým.“ (Navrátilová, 2004, str. 14) Místem narození i smrti býval domov – tedy známé prostředí a prostor, ve kterém byl člověk obklopen svými blízkými a známými věcmi. Známé prostředí, ve kterém se člověk cítí dobře, mu dodává pocit jistoty a sounáležitosti. Domov byl „místem pobývání živých, kteří v přítomnosti nesli paměť kultury blízkých mrtvých i představ o sobě a světu“ (Navrátilová, 2004, str. 14) a byl tedy jakýmsi symbolem nejen těch, kteří zde právě žili, ale i těch, kteří jej již opustili. Pohřební rituál začínal u domu nebožtíka, jenž obřadně opustil dům a průvod ho doprovodil až do kostela na mši. Po posledním rozloučení s blízkými i celou vesnicí proběhl přesun na hřbitov, kde byl nebožtík uložen do rakve a konala se smuteční hostina, kde na nebožtíka lidé zavzpomínali.

Obyčeje a rituály měly také ochranou funkci před nemocemi, katastrofami, návraty zlých duší a dalšími. Podle lidové tradice se věřilo, že při obřadech narození a smrti se uvolňovaly hranice „lidského a mimolidského, společenského prostoru a času světu neprostorovosti a bezčasí.“ (Navrátilová, 2004, str. 16) A tohoto uvolnění mohly zneužít cizí a nepřátelské síly, před kterými se dalo chránit právě přesně provedenými rituály. Jak uvádí Navrátilová (2004), obyčeje tedy napomáhaly nejen zajištění prosperity nově vzniklému životu, ale také úplnému vyloučení mrtvého ze společnosti a jeho dobré posmrtné existence. Tyto obyčeje také stvrzovaly statut člověka a „obsahovaly spolu s poselstvími víry a kulturní paměti také sociálně-právní, morální, ekonomické a další složky.“ (Navrátilová, 2004, str. 18) Na smrt totiž nelze pohlížet pouze jako na biologický proces a je třeba zohlednit i sociologický aspekt smrti, kdy smrt je součástí života jedince i celé společnosti. Smrt znamenala ukončení všech reálných vztahů, „které tvořily kontext života člověka.“ (Navrátilová, 2004, str. 143) Kromě smíření se smrtí a její konečností bylo třeba zařídit i duchovní a hmotné pozůstalosti mrtvého a

přijmout odpovědnost za uspořádání pohřbu a řádného rozloučení se s mrtvým. Smíření i samotný akt rozloučení byl ovlivněn mírou vztahu k duchovním hodnotám ve společnosti. Představy i obyčeje, které se pojí s umíráním a následným posledním rozloučením, „patří ke kulturním jevům, které se vyznačovaly archaičností i značnou konzervativností.“ (Navrátilová, 2004, str. 143)

Smrt byla zosobňována do podoby démona, který ukončí život a zpřetrhá tak vazby mrtvého člověka. V lidové tradici měla „podobu stínu, který člověka zadává, nebo personifikované bytosti.“ (Navrátilová, 2004, str. 171) Dříve se hovořilo o smrti často a byla očekávána bez bázně, „jako nutnost, smíření s Bohem.“ (Navrátilová, 2004, str. 178) Staří lidé měli nachystaný oděv určený na jejich pohřeb a většinou i našetřené peníze potřebné na pochování a zároveň jejich blízcí od nich věděli, jakou mají představu a přání spojené s obřadem. Lidé smrt sice vnímali jako přirozenou, ale rozhodně ne jako něco žádoucího. Byli zneklidňováni znamením smrti a její blízkostí, ale „chtěli o ní vědět, oddálit ji nebo se na ni připravit.“ (Navrátilová, 2004, str. 143) Což je opačný přístup ke smrti než tabuizace v dnešní společnosti. V momentě, kdy se setkali se smrtí, tak se ji samozřejmě snažili oddálit, ale také udělat vše, co by mohlo mrtvému „zajistit důstojnost poslední chvíle i spasení v posmrtném životě.“ (Navrátilová, 2004, str. 143) Člověk je již od pradávna vnímán jako celek duše a těla. V momentě, kdy člověk zemře, zůstávají na našem světě pouze tělesné ostatky, a tak byla duše „nositelkou kvality člověka, hodnoty života a naděje, spjaté s pokračováním života po smrti.“ (Navrátilová, 2004, str. 145)

1.2 Konfrontace se smrtí

Střetnutí se smrtí je velice hlubokým prožitkem, a „tak může být startem na cestě ke spiritualitě a k duchovním hodnotám.“ (Preissová Krejčí, Špatenková, 2013, str. 1) Neboť setkání se smrtí otevírá i další otázky spojené se životem a smrtelností, které mohou směřovat k sobě samým nebo blízkým osobám. V naší společnosti „nejsou přítomny explicitně formulované dovednosti vyrovnání se se smrtí a její transcendence.“ (Preissová Krejčí, Špatenková, 2013, str. 8) Pasivita či vyhýbání se smrti je přístupem ke smrti. Říčan (2006) taktéž připomíná odmítavý přístup ke smrti a přesvědčení rozšířené donedávna mezi veřejností i zdravotníky, a to odvracet od smrti pozornost zdravých dospělých a hlavně dětí. „Smrt jako psychologická realita – to je tedy velmi složitá struktura myšlenek, představ a citů“ (Říčan, 2006, str. 367) a převládá

u ní nejen varovný strach, ale také touha zůstat naživu, pokud zůstaneme u zdravých lidí.

Vědomí smrtelnosti ohraničuje náš život. Naznačuje horizont, kde náš život končí, a tím ovlivňuje naše vnímání a jednání. Vnitřní konflikt se objevuje v momentě, kdy začneme uvažovat nad naší smrtelností a tím, co je nebo není s námi po smrti. Musíme si připustit, že smrt je nevratná. A nevratnost smrti s sebou také přináší konec vnímání, cítění, myšlení a vědomí bytí. „To odporuje naší tisícínásobné zkušenosti, že jsme se dosud vždycky probudili ze spánku, případně z bezvědomí.“ (Říčan, 2006, str. 367) Jsou to děti, které mají v určitém věku smrt spojenou s odchodem a něčím, co je vratné, ale o tom více v kapitole 3.2 *Smutek a truchlení dětí*. Důležitost vnímání konečnosti vystihuje Říčan, když mluví o tom, že člověk „platí za uvědomělou existencí, za svou tvořivost, za štěstí, jímž je lidský vztah, za řeč a poezii, za kulturu a za všechno, co zakládá jeho lidství“ (Říčan, 2006, str. 363), právě tím, že vnímá svou smrtelnost. Yalom mluví o popření smrti jako o popření základní podstaty, které „plodí stále rozsáhlejší omezení pro uvědomování a prožívání.“ (Yalom, 2006, str. 43) Lidé přijetí smrtelnosti často přehlížejí nebo si svou vlastní nepřiznávají. Přitom „už dítě prožije strach ze smrti, když pochopí, co smrt znamená.“ (Říčan, 2006, str. 363) Smrt děsí a připomíná nám naši konečnost, bezmocnost a nemožnost čelit smrti a bojovat s ní. Moment, který může vyzývat k přemítání nad smrtelností, bývá osobní setkání se smrtí třeba někoho blízkého. „Můžeme na ně například odpovědět vírou, že po smrti život pokračuje jinou formou.“ (Říčan, 2006, str. 363) Setkání se smrtí blízkého člověka je významné pro přípravu na vlastní smrt a současně „může být důležitější otázkou, těžší starostí a větším trápením než smrt vlastní.“ (Říčan, 2006, str. 372)

Pozůstalí k mrtvému zaujímají zvláštní stanovisko – říkává se „o mrtvých jen dobře“ a pozůstalí toto rčení naplňují tím, že na něm hledají to dobré, a o tom dobrém se také hovoří na pohřbu, promíjí se mu jeho činy atd. Zdá se, že pozůstalí berou na mrtvého ohledy, které on už ale nepotřebuje. Souvisí to spíše s nimi samotnými a jejich vztahem k mrtvému. Pokud je nám mrtvý blízký, pohřbíváme s ním „naše naděje, nároky a požitky, nenecháme se utěšit a zdráháme se toho, koho jsme ztratili, nahradit.“ (Freud, 2002, str. 292) Vzhledem ke společenskému nastavení odvracení se od smrti, nejsme připraveni především na setkání s těžce nemocnými ani doma, ani v nemocnici. Možnost takového setkání bývá provázena rozpaky, ale i odmítnutím, za kterým se

skrývá „obyčejné sobectví zvané nedostatek času.“ (Říčan, 2006, str. 372) A tak i když lidé obvykle slábnou a stárnou postupně, nemoc a stáří je často izolují od společnosti dříve, než zemřou. Oni stále cítí potřebu vztahů a společenství a ztrácejí tím tak ty, kteří dávali jejich životu smysl a bezpečí. (Elias, 1998) Nejnáročnější je překonat svou úzkost a nejistotu přistupování k těžce nemocnému člověku. Často míváme pocit, že daného člověka je třeba povzbuzovat a tvářit se, že to na něm není vidět a jistě půjde brzy domů, ale tím se mu naopak vzdalujeme, a to i proto, že na nás pozná, že lžeme. Přitom to, co daný člověk potřebuje není to, abychom mluvili, ale abychom naslouchali a vyslechli, co se mu děje, nad čím přemýšlí a jak by si vše přál. Jenže téma smrti je tak velké tabu, že je to velmi náročné pro všechny zúčastněné se s ním najednou setkat tváří v tvář a slyšet to, co se smrti týká.

1.3 Setkání dětí se smrtí

Sám pojem smrti je pro dospělého v podstatě jednoduše srozumitelný - „smrt je přeměna, kterou živý tvor ztrácí život, stává se mrtvým tělem; všechny životní projevy se nenávratně ztrácejí.“ (Říčan, 2006, str. 366) Ovšem něco jiného je rozumět slovu teoreticky a jiné je setkat se s ním ve skutečnosti. Tabuizace vede k tomu, že se o smrti nemluví ani ve škole ani doma a tím jsou děti na setkání s reálnou smrtí zcela nepřipravené. Média předkládají upravený obraz smrti. Matějček a Dytrych (2002) hovoří o inflaci smrti důsledkem zkresleného způsobu zobrazování smrti v televizi, filmech a sdělovacích prostředcích obecně, kdy mrtví (ať už oběti či zločinci) padnou po výstřelu k zemi. Mrtvých je všude mnoho, ať těch „dobrých“ či „zlých“ postav. Hlavní detektivové se proberou z každého smrtelného zranění velmi rychle. Kolem aktu smrti je mnoho efektů, ale smrt jako taková je nenápadná, „nikdo netrpí, po zločincích nikdo netruchlí, po těch „dobrých“ jen krátce – zkrátka smrt se nám předvádí jako podívaná, nikoliv jako prožitek ztráty.“ (Matějček, Dytrych, 2002, str. 89)

Pro děti může být prvním osobním setkáním se smrtí právě smrt blízkého člověka nebo třeba i smrt domácího mazlíčka. „Děti, které ztratí nějaké zvíře, by měly mít příležitost vyjádřit svůj smutek. Mohou-li určitou dobu zdobit malý hrob, zpracovávají tak svou bolest.“ (Kaufmann-Huber, 1998, str. 67) Děti, které ztratí blízkou osobu, by měli mít možnost vyjádřit a prožít svou bolest společně s ostatními a tím ji i zpracovat. Můžeme před dětmi schovávat ztrátu a tvářit se, že se nic neděje, snažit se je tím chránit od bolesti a přesvědčovat sami sebe, že to nemohou pochopit a je to pro ně správné, ale

děti budou truchlit i přes naši snahu se přetvařovat a pokud je „nikdo neutěší a nepodpoří, budou bez potřebných znalostí tápat.“ (Coloroso, 2008, str. 21) Děti se s otázkou smrti vypořádávají odlišně v různém věku a také úroveň pochopení tohoto pojmu je různá, ale i tak potřebují být součástí dění. Vždyť „život a smrt jsou spolu vzájemně propojeny; existují současně, nikoli následně; smrt se neustále ozývá pod slupkou života a má obrovský vliv na prožívání a chování.“ (Yalom, 2006, str. 39) Vzhledem k tomu, že smrt v nás vyvolává obrovský strach, vytváříme si vůči ní obranné mechanismy, většinou typu popírání smrti. Yalom také mluví o tom, že tyto obranné mechanismy formují charakter a jsou-li „maladaptivní, vyústí do klinických syndromů.“ (Yalom, 2006, str. 37) Tedy neefektivní pojetí smrti může být zdrojem psychopatologie.¹

„Pohřeb člena rodiny byl v dřívějších dobách rodinnou slavností, které se děti samozřejmě účastnily.“ (Navrátilová, 2004, str. 139) Děti se účastnily nejen rodinných pohřbů, ale také všech v jejich společenství (např. známých, vesnice, ...). Smrt bývala veřejnou záležitostí a pojilo se k ní mnoho rituálů, které měly usnadňovat lidem vyrovnání se „se světem v rovině náboženské i světské.“ (Navrátilová, 2004, str. 184) Považovalo se za nutné, aby měl člověk vše urovnané - s Bohem, rodinou i obcí – dříve než zemře. Obřady, které byly součástí umírání a smrti, „prolínal respekt k řádu duchovního posvátna a světského práva.“ (Navrátilová, 2004, str. 184) Bylo běžné, že za umírajícím chodili lidé z vesnice, aby se rozloučili, ale také aby něco vzkázali svým blízkým mrtvým a pronesli prosby či se svěřili se strastmi. A umírající se modlili a přislíbili vyřízení. Byla to důležitá úloha umírajícího pro jeho okolí, neboť „upevňovala vědomí všech, že smrt není strašná, je jen přechodem, zbavením se fyzického utrpení.“ (Navrátilová, 2004, str. 189) Truchlení bylo součástí života, bylo spojené s rituály, děti se s ním setkávaly už od mala a bylo součástí jejich života, a tak byly smrt i truchlení přijímány za přirozené. Také rituály, které dávaly jasnou roli a místo všem přítomným včetně dětí, usnadňovaly prožívání smutku a celkového přistupování ke smrti. Některé rituály by se mohly zdát až děsivé, ale možná tehdy byly přijímané jako přirozené.² Děti měly například tradiční roli v pohřebním průvodu, kdy šel ministrant a děti hned za ním,

¹ Tato práce není zaměřena na psychopatologické jevy, autorka chce pouze poukázat na závažné důsledky, ke kterým se lze popíráním smrti dopracovat.

² Autorka má na mysli například, když děti měly políbit chodidla mrtvým rodičům, aby se jich nebály. Nebo pomoc proti zjevování mrtvých či přenos síly mrtvého na živého (především na děti) skrze chytání mrtvolky za nohy, líbání, kousání a mačkání palce. (Navrátilová, 2004, str. 217)

po nich muži a hudba a až poté kněz. Děti šly v průvodu jako symbol nevinnosti a naděje. (Navrátilová, 2004, str. 230)

V dnešní době sice vidí děti smrt kolem sebe neustále v masmédiích, ale tyto obrazy jsou vlastně vzdálené a odosobněné a dítě si je nevztahuje k sobě a lidem, kteří ho obklopují. Také se mohou děti setkat se smrtí v počítačových hrách či u hraček symbolizujících domácí mazlíčky, ale zde je smrt jen bagatelizována, neboť životů je nesčetně a dají se obnovit či dítě může začít znovu hrát. Reálné umírání blízkých je institucionalizováno a přesunuto často mimo domov do nemocnice. V mnoha kulturách je i dnes běžná přítomnost dětí či dokonce jejich aktivní účast při rituálech spojených se smrtí. Ovšem také je důležitý přístup a prožívání dospělých. V západní kultuře je časté, že rodiče jsou ovládnuti hlubokou úzkostí a tak „je dítěti předávána zpráva, že je zde důvod k velkému strachu.“ (Yalom, 2006, str. 116) Při komunikaci s dětmi se často používá hyperprotektivita. Kvůli této přehnané snaze ochránit děti před náročnou situací mohou být děti zmatené. Může to být způsobené tím, že jim lidé v jejich okolí říkají každý něco jiného. Také postupné „dávkování“ informací může vyvolávat u dětí zmatek a pocit nedůvěry, neboť to mohou vnímat jako lhaní vůči nim. Dětem je předkládána smrt a truchlení jako situace, kdy je potřeba skrývat a nedávat najevo pocity. Pro děti tak může být mnohem těžší situaci zvládnout, pochopit a zpracovat, než kdyby se s nimi jednalo přímo a pravdivě. Naše kultura má nároky na rodiče, aby se s otázkou smrti a zpracování tohoto tématu vypořádali sami, neboť není o co se opřít „navzdory univerzálnosti této otázky a její naprosté důležitosti ve vývoji dítěte.“ (Yalom, 2006, str. 116) Děti často získávají odpovědi a informace, které jsou ovlivněny úzkostí rodičů a jsou zamlženy a často nesouhlasí s informacemi od dalších lidí či zdrojů, které jsou součástí života dětí. „Mnohé jiné kultury nabízejí nějaké kulturně přijímané mýty o smrti, které bez nějaké ambivalence či úzkosti předávají dětem.“ (Yalom, 2006, str. 117)

Vědomí smrti je protkáno všemi kulturami, je spojována s mnohými konotacemi a je na ní pohlíženo a pracováno s ní různě. V dnešní době je téma smrti tabuizované a kontroverzní. „Smrt je v naší každodenní sociální realitě (všudy)přítomná, pedagogická teorie ani praxe ji ale dostatečně nereflektují.“ (Preissova Krejčí, Špatenková, 2013, str. 2) Tendence k popírání smrti má mnoho negativních účinků. Popírání smrti může vést k potlačení myšlenek a emocí souvisejících se smrtí a to by mohlo vést až k

alexithymii³. (Bagby, Parker, Taylor, 1994) Pro otevření dialogu o smrti a umírání by mohlo být užitečné podporovat vědomou reflexi existenciálních témat, které zahrnují obavy ze smrti a víru v posmrtný život. Jedním z prostředků pro otevírání diskuze jsou vzdělávací kurzy o smrti. Autorky výzkumu (Andrea Preisová Krejčí a Naděžda Špatenková) z roku 2013 prozkoumaly všechna vydaná RVP (pro předškolní až středoškolské vzdělávání) a shledaly, že tematika smrti a umírání je zařazena jen v RVP pro Zdravotnické lyceum, ale výstupem je pouze „schopnost žáka definovat fáze umírání.“ (Preisová Krejčí, Špatenková, 2013, str. 9) Tím zůstává tematika smrti pouze v teoretickém popisu. Téma hledání smyslu života, spokojenosti a štěstí; stárnutí a smrt jsou zařazené do RVP pro kategorie L5 – návstavy. Tento výzkum potvrzuje, že tabuizace smrti je v naší zemi stále přítomná. „Tabuizace smrti se přitom na individuální i sociální rovině nejsilněji promítá právě do vyhýbavého způsobu, jímž o faktu smrti hovoří dospělí s dětmi.“ (Elias, 1998, in Šubrtová, 2007, str. 6)

³ Alexitymie (též alexithymie) je „snížená schopnost a dovednost identifikovat, chápat a rozumět, "číst" vlastní i cizí emoce, city, afekty a nálady a správně je popsat, hodnotit, posoudit, regulovat.“ (www.slovník-cizích-slov.abz.cz)

2 Death education – Výchova ke smrti

2.1 Vznik death education (USA) a její postavení v Čechách

České literatury o tom, jak pracovat v pedagogické praxi s tématem smrti, není mnoho a ani nemáme jednotný pojem, jak tuto výchovu o smrti nazývat⁴. Někteří čeští autoři poukazují na důležitost výchovy ke smrti a hovoří o *death education*. Vzhledem k tomu, že není žádný český ustálený pojem, tak pojem *death education* překládají různě. Mezi ty, kteří *death education* zmiňují ve svých dílech, patří Milena Šubrtová, která používá pojem *výchova k umírání* či mluví o *výchově „vyrůstat – stárnout – umírat“* (Šubrtová, 2007, s. 15) a dává důraz na přijetí vlastní smrtelnosti. Dalším příkladem je Iva Žaloudíková, která *death education* překládá jako *„výuku k pochopení smrti“* (Žaloudíková, 2015, s. 41) a tento pojem propojuje především s vývojem konceptu smrti a zdůrazňuje kognitivní stránku *death education*. Také Veronika Plachá se věnuje tématice smrti a používá pojmu *výchova vztahující se ke smrti*. Její zaměření je spojené s pedagogickou praxí, tedy s rolí učitelů při provázení žáků tématem smrti. (Plachá, 2021)

Death education i *thanatologie* vznikaly v reakci na tendenci tabuizování smrti (Wass, 2003) a snaží se tuto tendenci narušit, neboť vnímání vlastní smrtelnosti je to, díky čemu se snažíme naplňovat svůj život a žít ho smysluplně. Thanatologie tedy „nauka o smrti i o okolnostech okolo ní (zabývá se otázkami umírání a smrti),“ (www.slovník-cizích-slov.abz.cz) se utvářela během dvacátého století a postupně shromažďovala poznatky o smrti. Následovalo přemýšlení nad tím, jak předat tyto poznatky lidem, kteří budou ve své profesi pečovat o umírající a jejich pozůstalé. S umíráním a smrtí se setkávají zdravotníci během svého profesního života. Když se ještě jako studenti poprvé setkají se smrtí, jsou často zasaženi pocity strachu a bezmoci a také pocity nepřipravenosti, opuštěnosti a nedostatečnosti.

Tabuizaci smrti se snažilo překonat také *hnutí zvědomení si smrti* (*Death awareness movement*) a začalo se hovořit o *death education* nebo méně často o *education about death, dying and bereavement* (*výchova o smrti, úmrtí a zármutku*). V odborné anglicky psané literatuře je užíváno pojmu *death education*. Tento pojem se začal užívat v Americe v 60. letech. Také se začaly hledat možnosti, jak by se daly předávat

⁴ Pro tuto práci bude užíváno pojmu *výchova ke smrti*.

poznatky thanatologie široké veřejnosti a mnoho autorů, kteří se připojovali k detabuizaci smrti, také přinášeli úvahy o tom, jak přinášet tematiku smrti do školního vyučování.

Death education se zaměřuje na vnímání smrti, její porozumění a její význam. Také se zabývá procesem vyrovnávání se s lidskou smrtelností, průběhem truchlení a porozumění lidem, kteří se setkali se smrtí. (Wass, n.d.) Termín death education označuje různé vzdělávací činnosti, které jsou organizované institucemi a mají za cíl usnadnit porozumění smrti a umírání. (Wass, 2004) S pojmem death education se spojují také osobní zkušenosti se smrtí. Death education cílí na obecné vzdělávání a rozvoj osobnosti. (Corr, 2002) Death education se mimo jiné soustředí na ujasnění si hodnot, na emoce, které provázejí události kolem smrti, sdílení zkušeností a vědomější zpracování svých emocí a úpravu postojů ke smrti. Dále na chování lidí, kteří se se smrtí setkají, a to včetně zaměření se na důsledky tabuizace smrti v naší společnosti. Také učí jak se při setkání se smrtí a pozůstalými zachovat a zároveň nabízí různé možnosti podpory například organizace⁵, na které se lze obracet v případě potřeby. Dalším cílem death education může být i možný prostor pro sdílení existenciálních otázek spojených se životem, smrtí, cílem a smyslem života. (Wass, 2003)

Od počátku hnutí pro zvyšování povědomí o smrti je death education její součástí. Herman Feifel, který je spojován se vznikem death education, (Pine, 1977, Wass, 2013) uspořádal v roce 1956 symposium *Death and Behavior*, což bylo symposium Americké psychologické asociace. Zároveň vydání jeho knihy *Meaning of Death* v roce 1959 otevíralo téma smrti z různých úhlů a také v ní hovořil o důležitosti propojení tohoto tématu napříč disciplínami. (Wass, 2013) S jeho jménem je také spojováno hnutí zvědomení si smrti, neboť se stal jeho osobností právě na základě svého díla. Herman Feifel souhlasil, že lze k tomuto hnutí použít jako „synonymum death education v nejširším smyslu,“ (Wass, 2013) a také poukazyval na přínos, který

⁵ Mezi organizace, na které se lze obracet, patří i hospice, které se snaží o důstojné umírání lidí, a také o podporu rodin, které se rozhodnou doprovázet své blízké při umírání doma. První hospic vznikl ve velké Británii. S rozvojem služeb je spojeno zvyšování zájmu o death education a o výzkum a výcvik, který se s ní pojí (Doka, 2015). První hospic v Čechách byl otevřen v roce 1996 v Červeném Kostelci. (www.hospic.cz/historie.html) V roce 2001 bylo založeno hospicové občanské sdružení Cesta domů (www.cestadomu.cz). Cesta domů za roky své existence rozšířila své portfolio o poradnu, klub pro pozůstalé, nakladatelství, které vydává informační letáky a knihy s tematikou smrti, umírání, truchlení (některé jimi vydané knihy určené pro děti a dospívající jsou použity v této práci v kapitolách 4 *Literatura s tematikou smrti* a 5.2 *Program: O smrti smrtoucí*) a další služby. V roce 2016 vznikla poradna Vigwam (www.poradna-vigwam.cz), která nabízí podpůrné skupiny, krizovou intervenci a další.

výchova o smrti může přinášet všem včetně dětí. Death education cílilo nejen na získávání nových znalostí, ale také na porozumění sebe sama a urovnání si hodnot a osobního postoje ke smrti a za tímto cílem byly vytvářeny sebezkušenostní aktivity. Zároveň Feifel upozorňoval na riziko, že by mohlo docházet k intelektualizaci smrti. Hannelore Wass (2013) označila Hermana Feifela za prvního, kdo vzdělával v tématu smrti. Na univerzitách se několik let po konferenci Death and Behavior objevily kurzy o smrti, které byly určeny pro zdravotnické studenty – budoucí lékaře a zdravotní sestry. Kurzy o smrti a umírání byly často zaměřeny na profesionály, kteří se možná budou muset vypořádat přímo s truchlením nebo umíráním, a tak metody a záměry vzdělávání byly praktické povahy. Ale i v jiných oborech jsou studenti se zájmem o kurzy s tematikou smrti. Kurzy nazvané Smrt a umírání či obdobně lze nalézt v katedrách psychologie, antropologie, sociologie a sociální práce, náboženství. (Moreman, 2008) Death education je stále součástí názvu přední profesní organizace *Association for Death Education and Counseling (ADEC)*. Širokou veřejnost ale oslovila až kniha Elisabeth Kübler-Rossové *O smrti a umírání* z roku 1969. Tato kniha povzbudila veřejné diskuse o nemocniční péči o umírající, zkušenosti s umíráním v Americe a zkušenosti doprovázejících rodin. (Moreman, 2008)

Kurzy death education reagují při specifikaci svých cílů na charakteristiku a potřeby účastníků (Levinton, 1977). Hannelore Wass (2003) popisuje dva hlavní důvody pro realizaci kurzů. Prvním je příprava profesionálů, tedy těch, kteří mohou uplatnit získané poznatky ve své práci – např. lékaři, sestry, ošetřovatelé, poradci, sociální pracovníci. Druhým důvodem pro realizaci kurzů je poskytnutí možnosti šířit znalosti a dovednosti v široké veřejnosti, a to formálním nebo i neformálním působením (v rodině, ve škole, církvi, nemocnici, hospici nebo i v jiných organizacích. Wass také zdůrazňuje, že by se měli vzdělávat všichni, když říká, že s touto výchovou je nutné začít již od dětství. (Wass, 2003) Vzdělávání v oblasti smrti bylo praktikováno neformálně v celé lidské historii. V současné západní kultuře byly vytvořeny kurzy vzdělávání smrti, které mají formálnější povahu. Rodiče a pedagogové někdy vyjadřují obavy, že kurzy o smrti mohou vyvolat úzkost ze smrti. (Fonseca, Testoni, 2012) Tyto obavy, jak se zdá, ale nejsou spojovány s každodenním neformálním vzděláváním o smrti, kdy se smrt například často objevuje v médiích. Média ve skutečnosti šíří myšlenku, že smrt je mimořádná událost odehrávající se v mýtickém prostoru, když se uchýlila k senzačním a nerealistickým reprezentacím smrti. (Noppe, 2007)

2.2 Výchova ke smrti u dětí na základních školách

Obecně můžeme vnímat přehazování zodpovědnosti za probírání některých témat z rodičů na školu a naopak. Těmito tématy často bývá sexualita a smrt⁶. Otevírání těchto témat odpovídá všeobecné tabuizaci ve společnosti. Obě témata se považují za osobní, a to je často i argument škol a učitelů, ale na druhou stranu rodiče, se kterými o nich také často nikdo nemluvil či byly v jejich dětství přímo tabu, nevědí, jak o nich nyní mluvit se svými dětmi či poukazují na školu jako instituci, která by tato témata měla přinášet. Vyhybání se tématu také podporuje hyperprotektivita vůči dětem a obava z vyvolání strachu a úzkosti v dětech. Jak již bylo zmíněno, ani rodiče, ani učitelé⁷ nejsou připraveni na diskuze o náročných tématech včetně smrti. Učitelé (a další, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání dětí) by měli mít v sobě zpracované téma smrti, než o ní budou hovořit s dětmi, a tak by bylo vhodné, aby si při studiu učitelství měli možnost téma probrat a seznámit se nejen s tématem smrti a umírání, ale také s vývojem dětského porozumění smrti a případnými nástroji, jak toto téma ve výuce otevírat. Jak již bylo uvedeno v kapitole 1.3 *Setkání dětí se smrtí*, v Čechách je tematika smrti a umírání zařazena pouze v RVP pro Zdravotnické lyceum, a to jen velmi povrchně. Proto v této kapitole představím zařazení výchovy ke smrti na základních školách v USA a Velké Británii jako možnou inspiraci a zdůvodnění pro zařazení i do našich škol.

Herman Feifel a další autoři, kteří se zabývali výchovou ke smrti, poukazovali na to, že je důležité ji zařadit do vzdělávání již u dětí, (Wass, 2003) samozřejmě s ohledem na vývoj dětí a jejich úroveň porozumění smrti. Děti se často ptají na smrt, když se téma vynoří (mrtvá moucha, smrt v pohádce, ...) a to je moment, kdy je vhodné začít. Levinton (1977) doporučuje pracovat s tématem smrti spíše neformálně i na prvním stupni, tedy v momentě, kdy téma děti přinesou sami nebo se někde objeví. Učitel na prvním stupni s dětmi tráví mnoho času a učí je různé předměty, tím má možnost postupně otevírat téma smrti z různých úhlů a poukazovat na něj. Tím, že takto těžké téma bude probíráno po částech, to pro děti nebude zahlcující a navíc ho přirozeněji zařadí do struktur vnímání a pochopení. Na druhém stupni je vhodné samozřejmě touto formou otevírání tématu smrti pokračovat a lze téma prohloubit například nějakým

⁶ I když by portfolio neprobíraných témat mohlo být jistě širší např. práce s emocemi a agresivitou a mnoho dalších, tak tato témata jsou asi nejvýraznější.

⁷ Sice je zde napsané učitelé, ale spadají sem samozřejmě i další pracovníci s dětmi jako vychovatelé či školní metodici prevence a výchovní poradci. Také by se sem dali zařadit i lektori, kteří vstupují do tříd s různými tématy.

vzdělávacím programem. Učitelé tedy mají důležitý úkol a to mluvit o smrti, kdykoliv se objeví a ne až v momentě, kdy jsou jí žáci plně zasaženi. Tím, že s dětmi budeme o smrti hovořit, připravujeme je na její snazší zpracování, až se s ní setkají. Zároveň můžeme snížit dětské úzkosti a noční můry s ní spojené, které často pramení právě ze zatajování a toho, že děti nemají prostor získat informace o smrti a porozumět jí. Dětem by se měla vždy říkat pravda, protože když jim budou dospělí lhát, po odhalení lži to děti mohou vnímat jako zradu a ztrácet tak důvěru v dospělého. (Corr a Corr, 2013, Matějček, 1997)

V USA bylo vydáno v osmdesátých a devadesátých letech mnoho knih, které mohou být učitelům inspirací, jak téma otevírat. Jednou z možností je starat se o drobná školní zvířata a setkání s jejich smrtí použít jako prostor pro otevření tématu smrti. (Mahon et al., 1999) V USA je výchova ke smrti svým způsobem do škol zařazena. Jsou vytvořeny materiály pro žáky základních či středních škol. Nejčastěji je přinášena skrze intervenční programy v momentě, kdy jsou děti zasaženi ztrátou. Do osnov se zařazují knihy, které přinášejí prostor pro otevírání tématu smrti a s tím spojené téma ztráty, umírání či sebevraždy. Pro učitele tedy vzniká nejen prostor o tématu mluvit, ale také nároky na ně, aby téma zvládali. Volitelný kurz o smrti a umírání také nabízejí některé střední školy. (Doka, 2015) Cílem školní výuky ve Velké Británii ve spojitosti s tématem smrti je za prvé povzbudit duchovní, duševní, fyzický, morální a kulturní rozvoj žáků a za druhé škola má připravit děti na dospělý život, na výzvy a zodpovědnost, které je čekají. (Sian Higgins, 1999) Tím, že se budou dospělí společně s dětmi věnovat otázkám o životě a smrti a všim, co je s tím spojené (jaký by si přáli mít život, co je to ztráta, zda je něco po smrti, ...), dochází k vnímání a uspořádávání si vlastních hodnot a zároveň se jedná o osobní téma a je zde prostor a potřeba naučit se toleranci názoru ostatních.

Hannelore Wass (2004) upozorňuje na to, že děti jsou sice vystaveny masmédiím, kde je smrt zobrazována, ale ta je v nich zobrazována často pokřiveně a škola oproti nim nabízí prostor pro dlouhodobou a systematickou práci s tématem a upravení srozumitelnosti dle věku. Wass (2003) tedy podněcuje k zařazení výuky do škol i právě proto, že by děti měly být ve škole připravovány na život. Také navrhuje tři okruhy, které by měla výchova ke smrti na školách obsahovat – *smrt v kultuře* (postoj společnosti, zvyky, poznatky o ní, ...), *prevence sebevraždného a násilného chování*

(rozvoj prosociálního chování, pracování s negativními emocemi včetně vzteku, řešení konfliktů), *výchova ke smrti jako lék* (prostor pro vyvažování přehlcení dětí obrazy brutálních smrtí v médiích, filmech či hrách a prostor pro reálné zobrazení smrti a diskuze o přirozeném umírání). (Wass, 2013)

2.3 Výchova ke smrti v dalších zemích

Nyní uvedeme několik článků či studií z různých zemí, které se pojí také s výchovou ke smrti. Tím mimo jiné poukážeme, že téma vzdělávání ke smrti je aktuální i v dalších zemích například v Itálii, Španělsku, Tchaj-wanu.

Životní vzdělávání, známé také jako *vzdělávání v oblasti života a smrti*, je na Tchaj-wanu považováno za důležité. Instituce (např. střední škola) nabízejí studijní programy a kurzy. Z pohledu tchajwanského vzdělávání je zajímavé, že výuka životní výchovy zahrnuje také řadu východních principů, například buddhistické učení. To přináší předpoklad, že životní vzdělávání na Tchaj-wanu se obecně zabývá propagací, naplňováním a péčí o získávání kvalitních zkušeností v životě (např. osobní spokojenosti, štěstí). Životní výchova, která rezonuje s jinými duchovními přesvědčeními a náboženskými vírami (např. hinduismem), souvisí s duchovním pěstováním a osvícením životní moudrosti. Autoři textu (Huy P. Phan et al., 2020) tvrdí, že duchovní kultivace a osvícení vyplývající ze životní výchovy nám mohou pomoci s tématem smrti (např. s možností transcendence mimo říši života). Jako zajímavost lze poznamenat, že Tchaj-wan klade velký důraz na studium životního vzdělávání. Je to předmět, který se vyučuje na školách a na univerzitách. Také se na Tchaj-wanu nachází kvalitní hospicová péče o seniory. Někteří Tchajwanci například slouží jako dobrovolníci v hospicové péči, aby poskytovali náboženské a duchovní rady. Význam životní výchovy se odráží v obsahu a cílech předmětů, které nabízejí různé kurzy a vzdělávací programy. V průběhu života člověka existují tři aspekty, na které je třeba během vývoje brát zřetel: *moudrost života*, *péče o život* a *životní praxe*. Je důležité, aby člověk od narození do smrti neustále přemýšlel o svých získaných znalostech a zkušenostech, což by mohlo pomoci zdokonalit porozumění smyslu *životní moudrosti*. Životní moudrost, jak je stručně popsáno, může pěstovat vhodné myšlení, které by mohlo zdůraznit význam empatie, soucitu, milosrdenství a lásky k sobě a k druhým. Tyto atributy zase mohou motivovat a nutit člověka, aby ukázal lásku a *péči* o druhé. Pro člověka je pozoruhodným činem žít smysluplný život za účelem rozjímání,

zdokonalování se a zlepšování se. Smysluplná *životní praxe* v tomto případě může probíhat skrze dobrovolnictví. Při dalším zkoumání jsou moudrost, péče a praxe neoddělitelné a mohou ve skutečnosti sjednotit dvě protichůdná témata: život a smrt. (Huy P. Phan et al., 2020)

Španělská studie z roku 2020 (*Do parents want death to be included in their children's education?* Gascón et al., 2020) se zaměřila na to, zda rodiče chtějí, aby bylo téma smrti zahrnuto do vzdělávání jejich dětí. Studie představuje dnešní společnost jako tu, která je orientovaná na bezprostřednost a požitek, stejně jako je odolná vůči kultivaci vnitřního života, hlubokému růstu a jasnému odříkání. Smrt si lidé spojují s utrpením a na to mohou reagovat vyhýbáním se smrti. Výzkumným cílem této studie bylo mimo jiné zjistit postoje k výchově o smrti mezi rodiči studentů od předškolního vzdělávání do 18 let v souladu se strukturou španělského vzdělávacího systému. Výsledky ukázaly mírně pozitivní postoje rodičů ke vzdělávání o smrti. Proměnné, jako je pohlaví, náboženské přesvědčení a vzdělávací stupeň dětí, významně souvisely s postoji rodičů. Výsledky argumentují ve prospěch výchovy o smrti v rodinách a školách. Většina rodičů, kteří se studie účastnili, uvedlo, že školní vzdělávání v oblasti smrti nezasahuje do toho, jak vychovávají své děti doma. Z výsledků také vyplynula potřeba rodičů účasti na školení o vzdělávání se v tématu smrti pro sebe a učitele. V této studii se zdálo, že rodiče si jsou vědomi přítomnosti smrti v rodinném a školním prostředí a možného vzdělávání na toto téma. Pozitivní postoje rodičů účastnících se této studie však kontrastují s nezahrnutím tématu smrti do učebních osnov v různých zemích včetně Španělska. (Gascón et al., 2020)

Studie z roku 2020 (*The effect of death education on fear of death amongst Italian adolescents: A nonrandomized controlled study.* Testoni et al., 2020), která popisuje psychologické účinky vzdělávání o smrti při snižování strachu ze smrti u italských dospívajících, také poukazuje na to, že spiritualita a víra v posmrtný život by mohly poskytnout účinnou ochrannou atmosféru proti strachu ze smrti. Pomocí testování před kurzem⁸ a po něm byl posuzován strach ze smrti, reprezentace smrti a spiritualita. Výsledky potvrdily, že kurz snížil obavy ze smrti a zároveň zvýšil spiritualitu a to zejména u starších účastníků.

⁸ Jedná se o kurz, který je zaměřený na tematiku smrti, kterým účastníci studie prošli.

3 Děti a jejich vztahování ke smrti

V této kapitole se budeme věnovat smutku a truchlení obecně i u dětí a také vývoji porozumění smrti. Práce je zaměřená na literaturu s tematikou smrti a její využití při práci s dětmi, a tak je důležité vědět, jak děti pojmají smrt a jakého jsou schopny pochopení a uchopení tohoto tématu v různém věku. Samozřejmě, že se nelze orientovat „tabulkově“ při práci s dětmi – nejsou to stroje – a natož při takto těžkém tématu, takže rozdělení pochopení smrti dle věku je orientační, i když zohledňuje i vývojový stupeň dítěte. Stejně jako každý dospělý bude reagovat jinak v těžké situaci a bude ovlivněn nejen vývojem a věkem, ale také svými zkušenostmi a prostředím, tak stejné to bude i u dětí.

3.1 Vývoj porozumění smrti

I dospělý člověk prožívá obavy ze smrti, ale způsoby, jakými pracuje s úzkostí (včetně úzkosti ze smrti), jsou hluboko uložené a je náročné je pochopit. Jejich prvopočátky pocházejí z dětství, kdy dítě reaguje pudově a mnoha věcem kolem sebe nerozumí. Dítě potřebuje mít zajištěné základní potřeby, aby se cítilo v bezpečí. Pokud se opakuje nenaplnění potřeb a dítě prožívá úzkost dlouhodobě, tak se adaptuje na tuto situaci nedůvěrou ve svět a lidi. V krizových situacích často jednáme v první moment intuitivně resp. ze svých zkušeností. Pokud se v dětství člověk naučí vytěšňovat emoce, tak tento sklon „zpravidla přetrvává a v zátěžových situacích v dospělosti se reaktivuje.“ (Helus, 2004, str. 76) Yalom uvádí, že obavy i způsoby zpracovávání úzkosti, „hluboce zakořeněny v minulosti a v průběhu života, zaplněného zajišťováním bezpečí a přežití, se silně přeměňují.“ (Yalom, 2006, str. 85)

Téma smrti je sice ze strany dospělých tabuizováno, ale v situacích, kdy zemře někdo blízký děti vnímají strach a zármutek, i kdyby se ho dospělí snažili skrývat. Dospělí mívají tendence chránit děti nejen před smrtí. A tak skrývají své emoce nejen proto, že o smrti a smutku neumějí mluvit, ale také ze snahy dítě ochránit. To pro dítě znamená, že je zasaženo nejen samotnou ztrátou, ale prožívá navíc „bolestnou emoční vzdálenost od rodičů a sourozenců, kteří své pocity a smutek ukrývají.“ (Dudová, 2013, str. 248) Dítě se učí nápodobou a přebírá tedy i strategie skrývání a potlačování emocí – především smutku a vnímání smrti jako něčeho nepřirozeného. Projevení a vyjádření zadržovaných emocí a tím jejich uvolnění má léčivé účinky a pomáhá vyrovnat se s těžkou situací. Práce s emocemi – navíc takto silnými – je náročná nejen pro děti, ale i

pro dospělé. A tak děti mohou být nejisté i v případě, kdy se emoce projevují otevřeně. V momentě, kdy děti zažijí smrt člena rodiny, se „cítí bezmocné a ztracené a bez ohledu na věk či stupeň vývoje se potýkají s pocitem ztráty“ (Coloroso, 2008, str. 23) a to i v momentě, kdy jsou natolik malé, že nechápou slova jako smrt a nedokázaly by to vysvětlit, ale i přesto cítí ztrátu a truchlí. V následujících kapitolách se zaměříme právě na vnímání, prožívání a pochopení smrti dle věku dětí.

Setkáním se smrtí a prožitím prvotní úzkosti je dítě udiveno a snaží se najít ujištění o nepravdivosti situace. Dítě má obranné mechanismy již zpočátku života. Dva základní mechanismy proti strachu ze smrti jsou víra ve vlastní neporušitelnost a v existenci absolutního zachránce. „Přestože je tato víra živena explicitní rodičovskou a náboženskou výchovou k posmrtným mýtům, v ochraňujícího Boha a v účinnost osobní modlitby, je rovněž opřena o rané životní zážitky dítěte.“ (Yalom, 2006, str. 105) Právě víra ve vlastní nedotknutelnost a absolutního zachránce je základem pro tvorbu obranných mechanismů a tyto obranné mechanismy „dobře slouží rozvíjejícímu se dítěti.“ (Yalom, 2006, str. 105)

Setkáváme se také s personifikací smrti, kdy si děti vytvářejí jasné představy o jejím vzhledu. I přesto, že tyto představy bývají děsivé, jsou svým způsobem uklidňující – smrt má jasnou podobu a navíc je způsobena vnější silou. Dítě se díky víře v to, že smrt je vnější, cítí v bezpečí oproti poznání děsivé pravdy, „že smrt není vnější, že od počátku života si člověk v sobě nosí zárodek své vlastní smrti.“ (Yalom, 2006, str. 108) Přestože dítě může „propadnout panice, smrt popírat, zosobňovat si ji, vysmívat se jí, vytěšňovat ji, přemísťovat ji,“ (Yalom, 2006, str. 100) tak se s ní musí utkat a nějak vypořádat. Děti smrti nerozumí, považují ji za strašnou a děsivou, je opředena tajemnem, a právě vypořádání se se strachem a bezmocností, které jsou spojené se smrtí, je „jedním z jejich hlavních vývojových úkolů.“ (Yalom, 2006, str. 86) Důležitým úkolem dospělých je dítěti pomoci toto téma zpracovat. Děti potřebují, aby s nimi dospělí trávili čas i ve chvílích, kdy je vše relativně v pořádku, natož v momentech, kdy děti něco trápí. Tím, že jim věnujeme i chvíle svého času, děti vnímají „že jim někdo naslouchá, stará se o ně a že jsou pro nás důležité“ (Coloroso, 2008, str. 15) a to je to, co potřebují. My, dospělí, jim tím pomáháme vypořádat se s jejich starostmi a trápením.

3.1.1 Malé děti do věku 5 let

Dospělým příliš neusnadňuje předávání informací o smrti nedostatečná slovní zásoba a neschopnost abstraktního myšlení dítěte. Nebo možná spíše přijetí toho, nakolik je dítě schopné porozumět tomuto pojmu, vždyt' „ještě ve věku deseti let je dítě ve stadiu konkrétních duševních operací a teprve začíná správně chápat, co je „potencionální“ a „možné“.“ (Yalom, 2006, str. 88) Takže nejen rodiče, ale také někteří vývojoví psychologové dospěli k závěru, že malé děti nejsou schopny pochopit a vnímat, co je to smrt, a k předpokladu, „že dítě si smrt uvědomuje méně, a tudíž se jí i méně bojí, než jak tomu ve skutečnosti je.“ (Yalom, 2006, str. 90) I v útlém věku mají děti pocity a intuici vyvinutou i přesto, že je nedokáží formulovat do slov. Kojenec sice nevnímá význam pojmu smrt, ale „zná děs ze samoty, opuštěnosti⁹ a vnitřního chaosu, zmatku nebo prázdnoty“ (Říčan, 2006, str. 368) a tento strach a děs by se mohl podobat pocitům, které máme spojené s vyslovením pojmu smrt. Kojenec to sice „nevyjádří slovy, ale intuitivně ztrátu cítí.“ (Coloroso, 2008, str. 23) Říčan (2006) dále uvádí předpoklad, že se tyto pocity později připojí právě do strachu ze smrti, tak jak ho vnímáme v dospělosti. Dalo by se tedy říci, že se úzkost přeměňuje na strach.¹⁰ Další součást strachu ze smrti můžeme nalézt v batolecím věku, kdy dítě vnímá již více své tělo a může se o něj bát a je to vlastně jakási „praktická pojistka proti úrazům.“ (Říčan, 2006, str. 368)

Malé dítě myslí na smrt, intenzivně o ní přemýšlí, vyptává se a „v souvislosti se smrtí zaznamenává vjemy, jež s ním zůstávají po celý život, a staví si proti smrti čarovné obrany.“ (Yalom, 2006, str. 93) Jedním z hlavních vývojových úkolů dítěte je „vypořádat se s hrozivým strachem ze zániku“ (Yalom, 2006, str. 37) a tomu by také mohly být nápomocné rituály, které v předškolním věku mohou být mimo jiné prospěšné právě v „lepší zvládnutí strachu.“ (Kaufmann-Huber, 1998, str. 35) K rituálům si více povíme v kapitole 4.2.2 *Pohádky jako léčivý rituál*. Děti do pěti let vnímají smrt jako dočasný stav, který mohou přirovnávat ke spánku nebo odchodu. To,

⁹ Vágnerová uvádí, že „dítě pozná matku čichem již 45 hodin po narození. Samozřejmě jen tehdy, když mělo možnost být v její těsné blízkosti. Dovede rozeznat hlas své matky, např. tři dny staré děti umí identifikovat její hlas, preferují jej před jinými a reagují na něj živěji.“ (Vágnerová, 2005, str. 70) Což podporuje to, že miminko zná pocit osamění a zmatenosti ze situací, kdy mu matka zmizí z dosahu.

¹⁰ Matějček uvádí rozdíl mezi strachem a úzkostí, kdy strach cítíme z něčeho konkrétního, kdežto úzkost nemá konkrétní příčinu a je spíše „jen tušení něčeho zlého, očekávání, napětí zatím bez konkrétního obsahu.“ (Matějček, 2013, str. 123) Úzkost nás má chránit tím, že nás varuje, že se děje něco, co by nás mohlo ohrozit.

že dítě vnímá smrt jako spánek, je také tím, že „stav spánku je pro dítě tou nejbližší zkušeností ke stavu nevědomí a jedinou dostupnou představou¹¹ pro to, jaké je to být mrtvý.“ (Yalom, 2006, str. 104) Smrt si děti spojují s procesy, které jsou jim srozumitelné – zavřené oči, odchod pryč. „Mrtví se v jejich představách nehýbou, ale cítí a myslí, vidí.“ (Dudová, 2013, str. 248) I vzhledem k vnímání dočasnosti smrti děti přicházejí s mnoha otázkami ohledně mrtvého – kde je, jak se má, jestli vidí atd. Kromě dočasnosti smrti mohou také děti mít pocit, že někomu se smrt vyhne – většinou to vnímají vůči svým blízkým, sobě a dětem celkově.

Otázky dětí ohledně smrti bývají přímé – tak jak je napadají, ať už se ptají na to, jak je kdo starý, kdy kdo zemře či kdy a proč lidé umírají. Děti mají myšlenky na smrt a ty mohou být vyvolány setkáním se smrtí – ať už se jedná o smrt někoho blízkého, zvířete či rostliny, ale také za jejich objevením nemusí být žádný vnější podnět. „Dítě pouze projevuje navenek své vnitřní obavy, o nichž už dlouho přemýšlelo.“ (Yalom, 2006, str. 86) Děti o smrti přemýšlejí a jsou plné obav, které tyto myšlenky vyvolávají, postupně je zpracovávají a vytvářejí si adaptační strategie, tak jako si je tvoří každý člověk v náročných situacích. Vytvářené adaptační strategie dětí se opírají o popření a „zdá se, že ve svém vývoji nesnášíme, snad ani nedokážeme snést holá fakta o životě a smrti.“ (Yalom, 2006, str. 86) Později, když dítě přijme za své odpovědi a ujištění, které jsou mu dávány, postupně začne věřit, „že není třeba se smrti nijak zvlášť obávat.“ (Yalom, 2006, str. 86)

3.1.2 Děti ve věku 5 – 9 let

Úroveň poznávání smrti se většinou poměrně rychle mění. Dítě vnímá obavy a vyděšení, které prožívají dospělí, když se tímto tématem začne jejich „tak malé“ (téměř v jakémkoliv věku) dítě zabývat a snaží se ho ochránit tím, že ho od tématu odvádějí. Dítě pocity dospělých vnímá a na základě úzkosti, kterou dospělí pociťují, dítě „zjišťuje, že je nezbytné obavy ze smrti potlačovat: od rodičů se nedočká příliš opravdové pomoci. Všeobecně se rodiče snaží strach dítěte utišit tím, že mu předloží nějakou formu popření.“ (Yalom, 2006, str. 91) Přitom Erma Furmanová ve svém výzkumu u malých dětí, které ztratily rodiče, dospěla k tomu, že „konkrétní informace o smrti pro ně byla v určitém okamžiku užitečná a že dítě to mělo obtížnější tehdy, když

¹¹ Yalom (2006) uvádí zajímavost z Řecké mytologie v souvislosti podobnosti spánku a smrti - smrt Thanatos, a spánek, Hypnos, byli dvojčata. Tedy toto podobnosti není novinkou.

dospělí v jeho blízkosti objektivní skutečnost záměrně nebo nezáměrně překrucovali či zatajovali.“ (Furmanová in Yalom 2006, str. 92)

Děti mezi pátým a devátým rokem života již mají v povědomí nevratnost smrti, ale stále věří, že ji lze obelstít. V předškolním věku je již smrt známým slovem pro děti a to i proto, že je často zobrazovaná v pohádkách. Zároveň smrt dítě zajímá a může se objevovat i v jeho hrách. V naší společnosti, jak jsme již rozebírali, je smrt lidí často přesunuta mimo domov, a tak se dítě téměř se smrtí člověka nestřetne, ale může se setkat se smrtí zvířat a mrtvé zvířecí tělo ho nejen děsí, ale také svým způsobem přitahuje „a důležitou vývojovou zkušeností je jistě i zabíjení hmyzu.“ (Říčan, 2006, str. 368) Pokud se v tomto věku dítě zraní tak, že mu teče hodně krve, tak dokonce „může propadnout panickému strachu ze smrti – pokud ovšem uznáme za smrt to, co si pod tímto slovem představuje: událost, která při sebevětší hrůznosti je vratná, neboť kdo zemřel, může zase ožít.“ (Říčan, 2006, str. 368)

V mladším školním věku dítě pomalu začíná chápat, že je smrt trvalá a nevratná. Nepřijatelná je pro ně však smrt jejich vlastní či jejich blízkých. Smrt spojují se starými lidmi nebo „těmi druhými“ a jich samotných, popřípadě jejich blízkých, se netýká. Vnější příčina smrti je něco, co jsou ochotni připustit a přijmout. Smrt dostává svou podobu a s tím je spojená častá personifikace. Představy o smrti jsou často „kostlivec, duch, anděl, ale také strašák či klaun.“ (Dudová, 2013, str. 248) Dítě je schopné lépe pracovat s přítomností smrti, když má jasnou podobu – vlastně je to pro něj méně děsivé než jakýsi abstraktní a tajemný pojem. Přibližně na začátku sedmi let dítě vnímá jako živé pouze věci, které se pohybují. Okolo osmi let se mohou objevovat myšlenky o smrti, které jsou spojené se strachem, „to signalizuje nové vývojové stadium v poznání smrti.“ (Říčan, 2006, str. 368-369) Z pohledu rituálů i ve školním věku zůstává podstatným nějaký oblíbený předmět – často hračka. Děti se svým „přátelům“ „svěřují se svými trampotami a starostmi, s nimi provádějí tajné rituály, ke kterým dospělí nemají přístup. Je to tak správné a posiluje to autonomii dítěte.“ (Kaufmann-Huber, 1998, str. 42)

3.1.3 Děti nad 9 let

V období devět až dvanáct let si děti utvářejí účinné obranné mechanismy, mezi něž patří propracované formy popření. Jedním z obranných mechanismů jsou projevy, kterými děti smrt provokují, vyzývají, zesměšňují, „pošklebují se svému starému

nepříteli.“ (Yalom, 2006, str. 109) Tímto způsobem se snaží zmírnit strach ze smrti. Tvoření obranných mechanismů popření souvisí i s tím, že se v tomto věku „dítě učí (nebo je učeno) negovat skutečnost,“ a tak se „uvědomění smrti přesouvá do nevědomí a explicitní strach ze smrti polevuje.“ (Yalom, 2006, str. 100) Yalom také upozorňuje na to, že bezstarostné dny, které prožívají děti před dospíváním „nepotlačují strach ze smrti, ale jsou jeho důsledkem.“ (Yalom, 2006, str. 101) Mezi osmým a dvanáctým rokem děti považují za živé pouze ty věci, které se hýbou sami od sebe. Proměny ve vnímání jsou podpořené i tvorbou kritického myšlení, které se tvoří okolo desátého a jedenáctého roku. Dítě prožívá velký zmatek, když se snaží porozumět tomu, které věci jsou živé a které ne. Všechny tyto změny vnímání živosti věcí posouvají zároveň vnímání smrti. A zde nacházíme jakýsi mezník mezi dětským a dospělým vnímáním, respektive „od té doby se názor dítěte stále více podobá názoru dospělého.“ (Yalom, 2006, str. 93) Jednotlivé poznatky o smrti prolnou a propojují se „do komplexního vyspělého konceptu smrti.“ (Dudová, 2013, str. 248) Způsob truchlení je obdobný jako u dospělých. Říčan uvádí, že po desátém roce jsou děti schopny přijmout smrt i jako ukončení veškerého utrpení a že dokonce „suicidují, i když velmi vzácně.“ (Říčan, 2006, str. 369) S rozvojem formálních logických operací již nebrání nic tomu, „aby pubescent po intelektové stránce pokročil k dospělému chápání smrti.“ (Říčan, 2006, str. 369)

Období adolescence je náchylné na strach ze smrti více než jiné, jak uvádí Yalom. V adolescenci se často objevuje také téma, co děje po smrti neboli pokračování života bez těla. Toto téma je propojené s tématem typickým pro tento věk a tím je „hledání vlastní identity a zakotvení v životě a společnosti.“ (Dudová, 2013, str. 248 - 249) Spojitost můžeme nalézt s vnímáním vlastní jedinečnosti, a tak ti hloubavější se zamýšlejí i nad emocionálně náročnou myšlenkou: „Zemřu-li teď, zmizí něco nenahraditelného.“ (Říčan, 2006, str. 370) V tomto věkovém období již je dítě schopno pochopit „vážnost, kterou smrt dává životu“ a je způsobilé k rozjímání nad existenciální otázkou. Velmi citlivé je především uvažování o vlastní smrti a v tomto tématu jsou adolescenti velice zranitelní do doby, než se s ním vyrovnají.

3.2 Smutek a truchlení u dětí

3.2.1 Smutek a truchlení

Smrt milované osoby nás „postihne, zasáhne a způsobí, že v sobě máme náhle zmatek i ve všem, co jsme do této doby považovali za samozřejmé. Otrěse naším porozuměním světu a sobě samotným, ale nutí nás i k proměně – ať chceme nebo ne.“ (Kast, 2015, str. 10) Právě skrze smrt milované osoby se dotýkáme toho, co je vlastně smrt. Často ani dospělý neví, jak zpracovat příval takového množství emocí, které jej zavalí, když se setká se smrtí, a ani jak prožívat truchlení a často se uchyluje k potlačování emocí a jejich skrývání. „Velice rychlé „překonání“ zármutku bývá totiž v naší společnosti nezřídka považováno za znak síly.“ (Kast, 2015, str. 67) Jenže vytěšňování smutku lidem nepomáhá, ale naopak může následně přinášet deprese. Truchlení bývá považováno za slabost, ale naopak je to „psychologický proces nejvyšší důležitosti pro zdraví člověka.“ (Kast, 2015, str. 14) Lidé zasažení ztrátou blízké osoby jsou plní pocitů nebo naopak necítí vůbec nic, přejídají se nebo nemají vůbec na nic chuť, chtějí být sami nebo vyhledávají společnost, dohánějí je otázky „coby, kdyby“ a „znovu a znovu prožívají podrobně události vedoucí k úmrtí a snaží se změnit konec.“ (Coloroso, 2008, str. 28)

Každý, kdo prožívá v životě ztrátu, prochází těmito fázemi: „1. Zoufalství 2. Hluboký zármutek 3. Smutek smíšený s pocitem klidné radosti a smíření.“ (Coloroso, 2008, str. 25) Další pojmenování fází truchlení můžeme nalézt v knize *Truchlení* (Kast, 2015). První fázi *popření* autorka nazývá *fází, kdy člověk nemůže uvěřit*. Člověk nemůže uvěřit, že jeho blízký je opravdu mrtvý, že situace je reálná. Může to vnímat jako zlý sen. První fáze může probíhat „hodiny, dny nebo také týdny.“ (Kast, 2010, str. 78) Kastová (2015) uvádí, že v případě náhlých úmrtí mívá tato fáze delšího trvání. Vystihující je zaznamenání pocitů autorčiny klientky po úmrtí blízké osoby, která „ve smrt nevěřila. Sama si připadala jako mrtvá, strnulá.“ (Kast, 2015, str. 51) A to vystihuje pocity, které člověk v této fázi mívá.

Druhou je *fáze otevřených emocí*. Člověk je zahlcen emocemi, všemi najednou a ty se střídají – bolest, vina, zlost, pocit opuštění, úzkost... Člověk je často v zajetí pocitu opuštění a zlosti. Někdy může člověk cítit i pocity radosti z toho, „že nyní nastává nový úsek života.“ (Kast, 2010, str. 78) Zvládnutí této fáze je těžké právě pro návaly emocí a jejich střídání, neboť naše společnost není nakloněná projevům emocí. Tuto fázi také

doprovází poruchy spánku a pozůstalí nebo truchlící „jsou mimořádně náchylní k infekčním chorobám.“ (Kast, 2010, str. 78)

Ve třetí fázi probíhá *hledání zemřelého a odpoutávání se od něj*. Podle Bowlbyho začíná hledání zemřelého už pocity hněvu a viny: dokud se na někoho mohu zlobit, je ještě nějak přítomný. (Bowlby in Kast, 2010, str. 78) Kastová však vnímá tyto pocity tak, že si pozůstalí ještě potřebují ujasnit svůj vztah s mrtvým partnerem. Vztah se zemřelým nemusí nutně ukončit, ale vyjasněním si vztahu se pozůstalému naskytuje příležitost tento vztah pojmout jako „možnost a schopnost vztahu, která náleží jemu samotnému. A také jako možnost chápat zemřelého jako aspekt své vlastní osoby.“ (Kast, 2015, str. 57) V této fázi často lidé nejsou schopni myslet na nic jiného než na mrtvého – takto to popisují a má to tak být. Truchlící myslí na vzpomínky ze společného života a znovu si užívá krásné chvíle, které spolu s mrtvým prožili. Truchlící by v sobě měli objevit, čím mrtvý jejich život obohatil, a to v nich zůstává. Kastová (2010) mluví o tom, že pokud to truchlící ví, tak se snáze smíří se ztrátou.

Čtvrtou fází je *fáze nového vztahu k sobě a ke světu*. V této fázi se truchlící opět navrací ke světu a druhým lidem a je třeba také opustit bolest ze ztráty, aby si truchlící neuchovával bolest místo zemřelého. Záleží na tom, jak truchlící přijme nové role a čím lépe se mu podaří nastavit si nové vztahy k sobě a ke světu, „tím dříve získá opět sebedůvěru a sebeúctu.“ (Kast, 2015, str. 61) Při navazování nových vztahů jsou často lidé, jenž prošli truchlením, rozporuplní. Potýkají se s tím, že chtějí vztahy tvořit otevřenější, protože ví, že mu partner může zemřít, ale na druhou stranu mají strach z toho, že vztah znovu skončí a oni znovu budou prožívat ztrátu, smutek a vše s tím spojené. Kastová (2010) také uvádí, že takto probíhají první vztahy po ztrátě partnera a jsou také často provázeny špatným svědomím vůči mrtvému. V této fázi, oproti ostatním, již truchlící nepotřebuje pečující lidi kolem sebe a někdy mohou naopak brzdit jeho rozvoj, pokud jeho proměnu nepřijímají. Ale s pozitivním průběhem procesu truchlení je spojena i proměna truchlícího.

Fázemi truchlení procházejí nejen dospělí, ale také děti. Každý člověk má jinak dlouhé jednotlivé etapy i samotnou dobu truchlení¹² a jiný způsob jejich prožívání a zpracování. Jednotlivé fáze nejsou jasně ohraničené a mohou se prolínat nebo mohou

¹² V knize *Dítě a rodina v psychologickém poradenství* (Matějček, 1992, str. 141) autor uvádí jako běžnou dobu truchlení jeden rok. V případě, že by truchlení pokračovalo dále už by se měla situace řešit s odborníky.

být v jiném pořadí. Kastová, která 10 let zaznamenávala sny truchlících, přináší myšlenku, že „nevědomí poskytuje návod k truchlení, aby tak mohla být vytvořena nová identita truchlícího člověka.“ (Kast, 2015, str. 19) Lidské tělo i myšlení je velice propracované a používá obranné mechanismy. Nemusí lidem napovídat pouze skrze sny, ale tím, že „spustí“ proces truchlení dává člověku možnost postupně zpracovat a přijmout skutečnost, že mu zemřel někdo blízký. Je ale potřeba být obezřetný, neboť ve všech fázích truchlení hrozí, že člověk bude stagnovat a nebude se chtít přesouvat do další fáze. Truchlení je jednou z nejzávažnějších krizí a zároveň dává lidem možnost uvědomit si a urovnat si pojetí o sobě a nově začít vnímat sám sebe. Vytvořit si nový náhled na vztahy, také očekávání od vztahů a přístup k nim. Zároveň každé zvládnutí krize nás činí kompetentnějšími v této oblasti. To, že víme, že jsme schopni se vypořádat s krizí, „tvorí jeden z nejvýznamnějších aspektů sebevědomí.“ (Kast, 2010, str. 79)

3.2.2 Specifika dětského truchlení

Prožívání dětského smutku a způsob truchlení závisí na tom v jaké životní fázi se nacházejí, na komunikaci v rodině, také na připravenosti a zkušenosti s truchlením¹³ a v první řadě na vztahu dítěte k mrtvému. Zkušeností není myšlena pouze předchozí setkání se ztrátou a smrtí, ale také zkušenost dítěte s reakcí jeho okolí (nejvíce blízké rodiny). Doba, po kterou dítě truchlí, bývá rozličná a stejně tak síla projevů spojených s truchlením. Matějček (2002) uvádí, že se u některých dětí mohou objevit silné citové poruchy, které ale poměrně brzy odezní anebo naopak v podstatě „nevýrazné obtíže přetrvávají měsíce nebo i léta.“ (Matějček, Dytrych, 2002, 93) Obvykle si dítě projde klasickými čtyřmi fázemi: 1. *Šok*, 2. *Protest*, 3. *Beznaděj*, 4. *Smíření*. (Matějček, Dytrych, 2002, str. 93) První fází je *šok*, když dítě začne vnímat, že se nesetkává s danou osobou, která je pro něj důležitá. Na toto zjištění reaguje obrannými mechanismy – *protestem* - a snaží se, aby vše bylo zpět, tak jak bylo a to se odehrává ve druhé fázi. Vzhledem k definitivnosti smrti se situace nemění, tak přichází třetí fáze – *beznaděj* a s ní zoufalství ze zjištění, že už se to nezmění. V poslední fázi přichází *zklidnění, postupné vyrovňování se ztrátou a hledání nových možností*.

¹³ Nelze se plně připravit na smrt blízkého a obzvláště pokud je nečekaná, ale v této práci se zaměříme na možnost seznámení se smrtí před touto událostí.

Definitivnost ztráty dítěti blízké osoby je právě to, co odlišuje úmrtí od jiných ztrát. Matějček mluví o tom, že plné pochopení konečnosti situace „můžeme předpokládat až u dětí školního věku, a to spíše staršího než mladšího.“ (Matějček, 1992, str. 140) Ovšem tato informace může být zavádějící v představách o truchlení dětí a následném přístupu k nim. Často přivádí dospělé k jednání s dětmi jako někým, kdo naprosto nechápe, co se děje. V podstatě se setkáváme se třemi typy přístupů: první je postaven na předpokladu, že dítě nevnímá a lze ho rychle vrátit zpět „do normálu“, jako by se nic nestalo; u druhého přístupu se dospělí domnívají, že dítě prožívá to, co oni, ale není schopno ustát ten tlak a je třeba před ním vše skrýt navždy nebo alespoň do doby, kdy bude dostatečně vyspělé na takovou informaci; a třetí ideální přístup je s dětmi o smrti a emocích mluvit. Křivohlavý uvádí, že si lze všimnout akutního truchlení „při ztrátě osoby, k níž byl vytvořen specifický citový vztah... již u dětí staršího kojeneckého věku a ve stoupající míře pak u batolat a dětí předškolních.“ (Křivohlavý, 1989 in Matějček, 1992, str. 140) Dále specifikuje, že touto osobou nejsou myšleni pouze rodiče, ale taktéž se může jednat o sourozence a prarodiče a popřípadě i o jiné blízké osoby, které dítě vnímalo jako „své lidi“. (Vágnerová, 2005) Dítěti totiž neulehčíme situaci tím, že mu pravdu zatajíme, ale naopak mu tím situaci ztížíme. Děti vnímají velmi dobře, že se něco děje a jeho nedůvěra v dospělé se prohlubuje. Děti tak mohou prožít „traumatizující zkušenost s dospělými“ (Kübler-Ross, 2015, str. 16), pokud je jejich žal „nerozřešený a nerozpuštěný“ (Kübler-Ross, 2015, str. 16) a celá situace na ně působí jako děsivá a nepochopitelná. „Dítě lépe prožívá fázi otřesu, protestu i beznaděje v blízkosti těch, kdo jsou stejně naladěni a v dané chvíli jsou mu oporou.“ (Matějček, 1992, str. 142-143) Dítě je empatické, a i kdyby nechápalo plně na intelektuální rovině, co se děje, tak vnímá na rovině pocitové a vnímá i pocity svého okolí. Pokud děti mohou zůstat doma v momentě, kdy se očekává smrt a nejsou schovávány před rozhovory a úvahami dospělých a mohou s nimi sdílet úzkost, tak se necítí sami ve svém strachu a zármutku. Pokud děti prožívají takovou situaci, tak je tato zkušenost „postupně formuje, pomáhá jim vidět smrt jako součást života a umožňuje jim také lidsky růst a zrát.“ (Kübler-Ross, 2015, str. 15) Nejprospěšnější je, pokud dospělý umí projevit své city a i dítě je může projevit „a to v ochranné atmosféře semknutého (jak tomu v tu chvíli často bývá) rodinného společenství.“ (Matějček, 1992, str. 143) Každé dítě potřebuje trochu jiný prostor k vypořádání se se smutkem, stejně tak jako to mají rozličně různí dospělí, a je třeba se dětem uzpůsobit, aby prostoru měly

dostatek. „Smutek se nedá uspěchat, zkrátit nebo vynechat.“ (Coloroso, 2008, str. 15) Smutek se musí odžít a pokud to dětem nedovolíme „ted“, tak se jim vrátí později. Matějček také mluví o tom, že odkládání oznámení o smrti dětem je rizikové a že „daleko větší nebezpečí hrozí tam, kde si rodina ani neuvědomuje a kde se jí zdá, že s dítětem jedná právě co nejcitlivěji a velice ohleduplně.“ (Matějček, 1997, str. 83) V případě, že dítě pro daný moment „ochráníme“ a odstříhneme jej od možnosti prožívání truchlení a projevení citů v bezpečí, tak později, kdy zjistí, co se stalo, je na své pocity samo, a to je pro něj mnohem náročnější. Kromě toho bývá dítě zmateno, cítí nejistotu z budoucnosti a úzkost, neboť mu „jeho lidé“ neříkají pravdu.“ (Matějček, 1997, str. 84) Ono vnímá neobvyklost a tíživost situace, ale nerozumí tomu, co a proč se děje. Jistota je to, co v tuto chvíli dítě potřebuje dostávat, neboť úzkost je pravděpodobně to, co ho ovládá. A jistotou, jak uvádí Matějček (1997), je v tuto chvíli pravda. Je potřeba mluvit pravdivě a jasně, můžeme například použít popis tělesných funkcí (nedýchá, netluče mu srdce) pro vysvětlení toho, co se děje. Dítě má tak možnost lépe pochopit, co se skrývá pod pojmem smrt a také se předchází pocitům viny za něčí smrt, když ví příčinu toho, co se děje. Malé děti potřebují pravdu spojit s realitou – viditelně ji konkretizovat. Touto konkretizací může být například pohřeb, „celá atmosféra kolem něho je pro ně spíše osvobozující než traumatizující.“ (Matějček, 1997, str. 84) Pro dítě je situace čitelná – vnímá, co lidé cítí, když pláčou – lidé smutek dávají najevo a sdílí ho s ostatními. Navíc je součástí rodiny, která se semknula v momentě, kdy prožívá těžké chvíle, a to mu dodává pocit bezpečí. Matějček (1997) také uvádí, že ve své praxi se několikrát setkal i se závažnějšími neurotickými obtížemi jako důsledkem nejistoty a toho, že dítě bylo odsunuto a bylo mu „dovoleno“ prožívat smutek až později osamoceně. Pro možnost přijetí situace se v takovém případě vytvářela návštěva hrobu včetně rodinné sešlosti, květin a dalších náležitostí.

I přesto, že se dospělí často domnívají, že děti jsou křehčí a nemohou takto náročné situace zvládnout, tak opak bývá pravdou – „s takovými tragickými událostmi se dítě vyrovnává zpravidla daleko lépe a rychleji než lidé dospělí.“ (Matějček, 1997, str. 84) O tom, jak moc náročné pro dítě bude prožít emoce a vyrovnat se se ztrátou, do velké míry rozhoduje to, jak s ním budou dospělí jednat. Setkání se smrtí je obrovská emoční zátěž, ale v případě, že má i nadále „ve svém prostředí dost životní jistoty, jestliže může samo sebe pozitivně přijímat a jestliže má i výhled do budoucna otevřený, není pravděpodobné, že by jeho další psychický vývoj mohl být

vážněji ohrožen.“ (Matějček, 1997, str. 84) Ale pokud nemá dítě podporu a není mu dána možnost vyrovnat se situací a emocemi, tak může dojít až k emocionální přetíženosti. Emocionální přetíženost nastává v momentě, kdy člověk prožívá hluboce emoční zážitek, ale „nedokáže (ho) vnitřně zpracovat jako orientující a posilující zkušenost, jako něco smysluplného.“ (Helus, 2004, str. 75) Pokud se emočně náročné zážitky nezpracují, tak zůstávají jako jakýsi vykřičník stojící mimo prožitkové bohatství člověka a nejenže se „neintegrují do celku prožitkového bohatství jedince, z něhož může čerpat,“ (Helus, 2004, str. 75) ale navíc v člověku zůstávají, „jako rušivý, zátěžový, mnohdy dokonce mučivě se připomínající obsah.“ (Helus, 2004, str. 75)

Nemůžeme u dětí vyžadovat plné pochopení smrti, vždyť i dospělým je tento fakt těžce pochopitelný, ale pro děti je pochopitelná ztráta. V ten moment ztrácí vše, „co je v jejich mysli a v jejich citění spojeno s oním milovaným člověkem, který odešel.“ (Matějček, 1997, str. 84) Mrtví sice nejsou přítomní v realitě, ale zůstávají v našich myslích a vzpomínkách. I když to možná zní jako klišé, tak dítě má své vlastní vzpomínky na mrtvého. Lidé mají tendenci vzpomínat spíše na dobré věci než ty zlé, a tak mají tyto vzpomínky „*tendenci nabývat idealizované podoby*.“ (Helus, 2004, str. 90) Již jsme si řekli, že mrtví tu svým způsobem žijí dále. Pro malé děti je důležité, aby věděly kde. Je v pořádku s dětmi chodit ke hrobu či urně, „dávat tam květiny, malé dárečky, připomínat co všechno maminka dělala, mít její fotografii doma a učinit ji (maminku) předmětem určité rodinné úcty a pozitivních vzpomínek.“ (Matějček, 1997, str. 85) Matějček sice vysvětluje na příkladě mrtvé maminky, ale to neznamená, že takto nemůžeme uctívat kohokoliv důležitého pro dítě. Pokud zůstaneme u příkladu maminky, tak i v kresbách dětí zůstává přítomná nadále – dalo by se říci, že stále zaujímá své místo v životě dítěte. „Je účastna trvale na vytváření a formování jeho vlastního „já“, jeho vlastní identity. A to je ostatně i konečným cílem celého procesu, jímž se dítě vyrovnává se ztrátou blízké, milované osoby.“ (Matějček, 1997)

3.2.3 Možnosti podpory truchlících dětí

Krize, kterou člověk prožívá, by se dala popsat jako období v životě, jenž „bývá většinou poznamenáno značně intenzivní tísní, zúžením, vlastně situací zrodu. Je zřejmé, že tak velkou intenzitu úzkosti a tlaku nelze vydržet dlouho.“ (Kast, 2010, str. 17) Tento tlak může mít více vyústění – 1. krize odezní sama; 2. překlene se v chronické psychické či fyzické (neboť krizi prožíváme i tělesně) problémy i po

ukončení tlaku; 3. je využít její potenciál, který spočívá v možnosti průlomu. Krize jsou mezní situace, které dávají prostor pro změnu a předcházejí jí. V momentě krize se spouštějí obranné mechanismy, které nám mají pomoci udržet emocionální rovnováhu, ale pokud jsme v panice, tak jsou méně účinné než v běžných situacích. V momentě, kdy je člověk přehlcen emocemi (ať už úzkostí, vztekem, láskou, strachem, ...), tak „jeho jáské vědomí už není schopno emoce obsáhnout.“ (Kast, 2010, str. 35) Takové krize se projevují hlasitě a ten, kdo je jimi zasažen, se potřebuje uklidnit a získat rovnováhu a znovu najít své obranné mechanismy. Kromě hlasitých krizích se můžeme setkat i s těmi tichými, kdy se u člověka jakoby „odštěpí veškeré emoce od vědomého života,“ (Kast, 2010, str. 35) a tak se zdá, že má vše pod kontrolou, ale je stále prázdnější a jakoby bez životní stimulace. Dítě v krizi často potřebují intervenci, což znamená pomoc a podporu nějakého prostředníka, jenž vidí situaci z nadhledu a je schopen se k člověku v krizi přiblížit a pomoci mu ji překonat. (Kast, 2010, str. 15) Určitá krizová intervence bývá zapotřebí především v prvních fázích truchlení, a to především v momentě, kdy je smrt blízkého nečekaná. Neznamená to, že je potřeba ihned vyhledat odborníka, ale jistou krizovou intervenci je schopný poskytnout i někdo, koho dítě zná a ono se na něj s důvěrou obrátí (učitel¹⁴, vychovatel, ...). Dítě potřebuje vyslechnout, dostat prostor a mít pocit bezpečí, aby mohlo nechat odeznít příval emocí a následně by se ho ten, komu se svěřuje, měl doptat na jeho představu pomoci. Popřípadě společně nalézt nějaké možnosti řešení či plán do budoucna. Dítě by mělo odcházet „stabilizováno“ s dalším plánem do budoucna, třeba i s malými krůčky, které podnikne. Má v tu chvíli jakousi oporu a skrze malé krůčky získává postupně jistotu a směr, kterým jít.

Jakákoliv ztráta bývá podnětem k vyvolání krize. Pokud člověka zasáhne ztráta blízkého člověka, je tím zcela a celistvě pohlcen. Touto ztrátou je „otřesena vlastní identita, člověk už nechápe, jak sám sebe prožívá, a také přestává rozumět světu.“

¹⁴ „Stejně jako je každý učitel učitelem sociálních dovedností, je každý učitel i výchovným poradcem.“ (Fontana, 2010, str. 317) Což znamená, že učitel mimo jiné pomáhá dětem při osobních problémech vyslechnutím či radou. Ne všichni učitelé vnímají důležitost (či vůbec existenci) takovéto role ve svém povolání a stejně tak ne na všechny učitele by se dítě s důvěrou obrátilo či by se ani všechny děti neshodly, za kým by v případě osobních problémů šly. Což vypovídá o tom, že děti a stejně tak učitelé, jsou jedineční. V momentě, kdy se děti rozhodují, za kým jít, hledají zřejmě dvě kvality - „sympatii a důvěryhodnost, a nikoli znalost poradenských technik.“ (Fontana, 2010, str. 317) Učitelé, kteří jsou sami citově zralí, „vysílají“ více signály důvěryhodnosti a sympatie pro možnost obrátit se na ně při řešení problémů. Ať už se dítě obrátí na jakéhokoliv učitele či vychovatele (dalo by se to rozšířit na jakéhokoliv člověka), tak by měl reagovat bez posuzování a vtíravosti.

(Kast, 2010, str. 75) Vzhledem k tomu, že nám byl člověk velice blízký, tak po něm zbyde „prázdná“ a především se naruší ta část naší identity, se kterou byl náš blízký spojen a musíme své já nově zorganizovat. Míváme tendenci vyhýbat se truchlícím, neboť máme obavy, že nás ztráta také zasáhne a situace nám připomíná i naši smrt a ukončení našich vztahů a cítíme se vůči tomu bezmocní. Při setkání s truchlícími se potýkáme s pocity bezmoci – truchlící nevědomky chtějí něco, co jim dopřát nemůžeme – vrátit mrtvého zpět.

I přes to, co si často myslí dospělí, se děti i s takto tragickými událostmi vyrovnávají zpravidla lépe a dětská psychika, která je méně vyspělá, není v tuto chvíli „křehčí, nýbrž plastičtější, přizpůsobivější a odolnější.“ (Matějček, 1997, str. 86) A tak jsou děti schopné se se ztrátou rychleji vyrovnat a přijmout ji. To jim ale může usnadnit nebo naopak ztížit přístup dospělých, jak je již uvedeno v kapitole 3 *Děti a jejich vztahování ke smrti*. Yalom taktéž upozorňuje na rozpor mezi pozorností, která se věnuje dětem a jejich vnímání smrti a obrovským významem, který má vnímání smrti pro děti.¹⁵ V momentě, kdy jsou dospělí pohlceni smutkem a bolestí ze ztráty, jim již nezbývá energie na další věci. Nejspíš i doufají, že děti uvidí jejich smutek a pochopí ho. „Možná pochopí; pravděpodobně se s ním ale nesmíří.“ (Coloroso, 2008, str. 14) Dětské obavy spojené se smrtí jsou všudypřítomné a hluboce zasahují dětské prožívání, a tak je potřeba si najít na děti čas a strávit ho s nimi, aby v sobě svůj smutek neukryly. Nutit sebe či ostatní dospělé a děti, aby se rychle přenesli přes ztrátu a truchlení si odbýt co nejrychleji a snažit se „přeskočit“ do fáze, kdy už to bude za námi, „je marnou snahou řídit a ovládat pocity, které pramenní z hloubi srdce.“ (Coloroso, 2008, str. 24) Tyto pocity nelze naprogramovat a ovládat, ale musejí se odžít a na to potřebuje každý svůj čas a způsob. Můžeme jen s tím člověkem být a nabídnout mu pomoc, pokud bude chtít a (především u dětí) si o pocitech a celé situaci povídat, pomoci jim zorientovat se a ubezpečit je, že je v pořádku, co cítí.

K vyrovnávání se se ztrátou a posunu k novému životu je potřeba si smutek připustit a prožít jej. Je třeba i vzájemná pomoc v těchto chvílích a je potřeba vnímat truchlení jako něco potřebného a důležitého, a ne jako něco patologického. Je potřeba překonat strach ze smutku, který nás svírá, a to se může podařit, když „se mu přestaneme tak bránit.“ (Kast, 2015, str. 17) Matějček (1997) popisuje zásady, které je

¹⁵ Yalom to sice uvádí ve spojitosti míry pozornosti v dětské vývojové vědě, ale autorčin názor je, že by se dal tento výrok rozšířit na postoj společnosti či častý postoj dospělých.

vhodné využívat při komunikaci s dětmi. Děti by měly být včas informovány o tom, co se v rodině odehrává. Nejlepší je být k dětem upřímný a otevřený a informace zbytečně neodkládat. Děti také přinesou jistě mnoho otázek, na které je vhodné odpovídat sice opatrně, ale upřímně. Dítě potřebuje dostatek času (každý ho má jinak dlouhý), aby mohlo plně a dobře svůj smutek prožít. Dobře prožitý smutek je „významným činitelem ve výstavbě lidské osobnosti.“ (Matějček, Dytrych, 2002, str. 111) „Dítě lépe prožívá fázi otřesu, protestu i beznaděje v blízkosti těch, kdo jsou stejně naladěni, takže v dané chvíli jsou mu přirozenou oporou.“ (Matějček, Dytrych, 2002, str. 94) Nejde ani tak o slova, ale o chování, kterým se projevujeme. „Nemusíme si klást žádné zábrany v tom, jak projevíme svůj vlastní žal, svůj smutek, svou úzkost.“ (Matějček, 1997, str. 85) Rodina by měla prožívat bolest a smutek společně. A děti by měly „prožívat smutek v rodinné atmosféře bezpečí a citové jistoty.“ (Matějček, 1997, str. 85) Emoce, které mohou provázet šok jsou často vztek, zlost a panika. Tyto emoce je třeba vyjadřovat, pokud možno tak, aby nikomu neublížovaly. Zlost sama o sobě není dobrá ani špatná, ale je potřeba ji vyjádřit a dostat ze sebe a záleží na způsobu. Každému pomáhá při ventilování emocí něco jiného¹⁶ a je dobré, pokud známe svůj ventil dříve, než jsme v takto náročné situaci a když ho pomůžeme nalézt i dětem. Zároveň děti by měly vědět, že mohou mluvit o svém vzteku otevřeně, ne se bát, že jim za to dospělí vynadají. Pokud dětem pomůžeme odhalit, z čeho jejich vztek pramení, tak se s ním dá lépe pracovat.¹⁷ Děti potřebují dostat čas k tomu, „aby se svobodně projevíly, aby plakaly, přemýšlely, mluvily, ptaly se, pomáhaly a ano, stěžovaly si. Život není spravedlivý.“ (Coloroso, 2008, str. 28)

Pokud se dítě setkálo se ztrátou rodiče (vlastně i jiné blízké osoby, ale při ztrátě rodiče to platí dvojnásob), tak mu určitě nepomůže, pokud se mu budeme ztracenou osobu snažit ihned nahrazovat či být dokonce lepší než ona. Naopak bychom se v takovém případě (především pokud se nacházíme na pozici nevlastního rodiče) setkali s odporem vůči nežádoucí konkurenci, neboť bychom narazili na „známou tendenci dítěte idealizovat si ztraceného rodiče.“ (Matějček, Dytrych 1994) Pokud se tedy dítěti chceme přiblížit, je vhodné v této situaci využít naopak zdrženlivost.

¹⁶ Jako ventil může sloužit běhání, vyjádření skrze malbu, tanec či zpěv, někomu pomáhá i uklízení a jistě by se našlo i mnoho dalších způsobů.

¹⁷ Můžeme pak posoudit, zda-li je vztek v tu chvíli přiměřený a dodává potřebnou energii, nebo odhalit, že skrývá jinou emoci. A vyventilovat ho jinak než agresivním způsobem, neboť to pomůže pouze v tu vteřinu, ale vlastně to spíše přinese pouze větší bolest a trápení, pokud někomu v tu chvíli ublížíme.

Není třeba děti „za každou cenu“ rozveselovat a rozptylovat a nutit je být veselý. Děti mohou mít větší potřebu nebýt sami, protože se mohou více bát samoty, mít děsivé sny či se cítit opuštěně. Ale také mohou naopak chtít být sami, což se častěji projevuje u dětí staršího školního věku, jak uvádí Matějček (1997). Nenápadné nasměrování na cestě truchlícího dítěte a vlastně i dospělého člověka nespočívá pouze v utěšování, ale je dobré ho přitáhnout zpět do životní aktivity tak, aby se podílelo na něčem s dobrým cílem – potěšit druhého či mu pomoci. „Skutkem, prací, činností, ne slovy!“ (Matějček, Dytrych, 2002, str. 95) A ideálně, aby po naplnění skutku přišla bezprostředně pozitivní zpětná vazba – poté v ideálním případě dítě prožije „uspokojení z radosti někoho druhého.“ (Matějček, Dytrych, 2002, str. 95) Dítě tak pozná terapeutickou zásadu, kdy „vlastní tíseň, smutek a depresivní nálady nejlépe odreagujeme aktivitou rozmnožující radost“ a nezáleží, zda tu radost předá svým blízkým nebo jinému člověku, který je mu třeba i vzdálený. (Matějček, Dytrych, 2002, str. 95)

Kontroverzním tématem je přítomnost dětí na pohřbu. Barbara Coloroso uvádí, že pravé truchlení začíná s pohřbem nebo zádušní mší, ale na téma přítomnosti dětí na pohřbu se podrobněji podíváme v další kapitole. Děti se také budou pravděpodobně ptát, co se s mrtvým stalo a co s ním je nyní. Můžeme nabídnout dítěti různé představy o posmrtné existenci – v tuto chvíli by se měl brát ohled na představy rodiny, ale uznat, že není pouze jedna představa. Skrze vzpomínání můžeme usnadnit dítěti pomoci přijmout ztrátu. Můžeme to pojmout tvořivě a využít toho, co je dítěti blízké. Například lze vytvořit fotoalbum či krabici na vzpomínky, sepsat básničku, namalovat obrázek, napsat zemřelému dopis (především v momentě, kdy má dítě zemřelému potřebu ještě něco sdělit, co nestihlo) a další. Také si můžeme společně s dítětem vytvořit vlastní rituál pro rozloučení. Na zemřelého můžeme i nadále vzpomínat a třeba v den jeho narozenin péct dort, který měl rád či si vytvořit vlastní rituál. Důležité především je, aby dospělý skrze doprovázení během truchlení dítěti pomohl pochopit fakt smrti, prožít bezpečně jeho emoce (včetně strachu, smutku, úzkosti či zloby) a také vše „přijmout a tvořivě ve vývoji své osobnosti zpracovat“ (Matějček, 1992, s. 139).

3.2.4 Přítomnost dětí na pohřbu

Dříve byla smrt přijímána jako něco přirozeného – jako součást života. Pohřeb se pojímal jako rodinná slavnost a „truchlení v rodině mělo svůj řád a svůj čas.“ (Matějček, 1997, str. 86) Děti byly součástí truchlení a měly i určené úlohy. S tímto

řádem se setkávaly odmala, a tak ho vnímaly jako přirozený. K tomu, jak probíhaly pohřby dříve a jakou na nich sehrávaly roli děti je napsáno více v kapitole *1.3 Setkání dětí se smrtí*. V dnešní době je ale smrt často institucionalizována a tabuizována a především se odehrává mimo rodinu, což je také důvodem, proč je pro děti „nepoměrně obtížnější fakt smrti pochopit a přijmout.“ (Matějček, 1997, str. 86)

V době mezi smrtí a pohřbem přichází často zoufalství a celý svět se zdá zmatený, nepochopitelný a krutý. Barbara Coloroso uvádí, že pravé truchlení začíná s pohřbem nebo zádušní mší, kdy „zvyky zabudované v těchto rituálech mohou dětem pomoci najít chvíli klidu v chaosu, který je pohltil.“ (Coloroso, 2008, str. 28) Také Matějček (1997) mluví o tom, že děti na pohřeb patří a že účast na pohřbu je pro jejich duševní zdraví prospěšná. A přesto je účast na rodinném truchlení, a především přítomnost dětí stále kontroverzním tématem. Neznamena to, že máme děti donutit se těchto rituálů účastnit, ale můžeme jim možnost účasti nabídnout či je k tomu povzbudit a samozřejmě jim předem pořádně vysvětlit, co je vlastně čeká. Pokud se dítě nechce nebo z nějakého důvodu nemůže pohřbu zúčastnit, tak by mělo mít možnost se rozloučit skrze nějaký jiný rituál, který s ním nebo pro něj připravíme. Děti lze také zapojit do příprav pohřbu – samozřejmě dle věku a jejich chtění - ať už je to nakreslení obrázku pro zemřelého, který mu nechají či výběr oblíbené hudby nebo květin.

Dokonce se stává, že příbuzní nedovolí dětem zúčastnit se pohřbu jejich rodičů a ony tak nemají možnost se rozloučit. Matějček a Dytrych (2002) píší, že by měla být účast dětí na pohřbu samozřejmostí, a nejen účast, ale také návštěva u hrobu a další. Proč je dobré, aby se děti účastnily pohřbů má více důvodů. Dítě má na pohřbu možnost se nejen rozloučit se zemřelým, ale také prožívat těžké emoce v pospolitosti truchlící rodiny – tedy v bezpečí, jak zde již bylo několikrát zdůrazněno. Dítě má různé představy o tom, co se odehrává a ty mohou být mnohem děsivější než skutečnost, se kterou mají možnost se díky účasti na pohřbu seznámit. Blízké osoby tu svým způsobem jsou i nadále. Pro menší děti je důležité si věci konkretizovat a spojit si je s realitou – tedy odteď ta osoba je v urně, uložená na hřbitově a můžeme tam jít. Je to pro ně srozumitelné, konkrétní a jasné.

4 Literatura s tematikou smrti

Tuto kapitolu autorka zařazuje do práce vzhledem k zaměření na práci s literaturou – konkrétně tedy knihami s tematikou smrti. V kapitole 4.1 *Literární kontext* nahlédneme do toho, jak kniha, respektive spisovatel, vytváří světy, ve kterých se jako čtenáři a posluchači (v případě, že jsou knihy dětem čtené) pohybujeme. Zároveň dává nahlédnout do toho, jak na čtenáře či posluchače příběhy působí a jak nám předkládají pravdivost světů. Autorka to považuje za důležité, neboť je třeba myslet i na tuto rovinu při práci s literaturou. Literární kontext nám pomůže pochopit dopad na čtenáře a tím nás může nasměrovat při práci s dětmi a textem. Pokud vztáhneme příběhy k tématice smrti, tak se děti mohou postupně připravovat na setkání se smrtí někoho blízkého a pomíjivostí života i tím, že se seznamují se střídáním ročních období, smrtí zvířátka, a to jak v realitě, tak i skrze příběhy. Tím, že pozorují cyklus života a povídají si o něm s dospělými, tak se dozvídají „všechna fakta, určitým způsobem se tak připravují na nevyhnutelnou smrt milovaných osob.“ (Coloroso, 2008, str. 22) Samozřejmě budou děti klást spousty otázek, ale na ty je jednodušší odpovídat v momentě, když jsme udělali obřad mrtvému ptáčku, kterého jsme s dětmi našli nebo při čtení knížek, než v momentě, kdy pohřbíváme někoho milovaného blízkého.

Kapitola 4.2 *Příběhy a pohádky* nám představí pro koho pohádky a příběhy jsou a jakou důležitou roli a funkci tvoří v životě každého. Jedno z využití pohádek je pohádka jako léčivý rituál představené v následující stejnojmenné kapitole, která nám může pomoci pochopit i to, proč děti pohádky a příběhy mají rády a vyžadují jejich vyprávění stále dokola. Toto téma je zde zařazené, neboť diplomová práce je zaměřená na využití literatury při práci s tématem smrti. Toto téma je zde zařazené, neboť diplomová práce je zaměřená na využití literatury při práci s tématem smrti.

V další kapitole 4.3 *Knížky pro děti s tematikou smrti* je představeno 17 knih (české i zahraniční tvorby) - které lze využívat při seznamování se s tematikou smrti. Uvedené knihy zastupují poměrně velkou škálu pojetí smrti a také se zaměřují na různé události spojené se smrtí a truchlením. V této práci jsou knihy uvedeny pro přehled některých knih, které lze využít při práci s tematikou smrti ať už v roli rodiče či učitele.

4.1 Literární kontext

V této kapitole jsou popsány fikční neboli možné světy, což jsou světy, které vytvářejí autoři svou tvorbou pomocí fantazie, představ a myšlenek a to takové, které jsou naší realitě blízké nebo i ty velmi vzdálené a odlišné od našeho světa. Stejně tak je tomu i v knihách s tematikou smrti, které jsou popsány v této práci. Fikční světy jsou podle Doležela „soubory nerealizovaných možných stavů věcí,“ (Doležel, 2003, str. 30) které obsahují neaktualizované možnosti. Za realitu považujeme náš každodenní život a to, co se v něm kolem nás odehrává. Fikční neboli možné světy s realitou souvisí, protože jsou to její neuskutečněné paralely. Například postavy, které jsou v knize, nemůžeme potkat v aktuálním světě, ale žijí v alternativě tohoto světa a tou alternativou je myšlen některý z fikčních světů.¹⁸ Pod jmény postav se skrývají obyvatelé fikčního světa a nemůžeme tedy říci, že jsou prázdnými pojmy a k ničemu neodkazují, ale musíme rozlišovat mezi reálnými postavami a obyvateli fikčních světů, kteří nemohou „vystoupit“ z knihy, zhmotnit se a začít si povídat s lidmi ve světě reálném.

Vzhledem k tomu, že se v této práci jedná o literaturu pro děti, tak se pohybujeme často více v prostoru fantazie, ale pro vysvětlení literárního kontextu není důležité, zda jsou postavy zvířátka či lidé, a proto autorka práce užívá pojetí Doležela. Česká autorská pohádka prošla ve dvacátých a třicátých letech 20. století rozvojem a vzniklo několik typů autorské pohádky, kdy „kromě pohádky se sociálními motivy byl využíván a proměňován folklor (...) a vznikala pohádka zvířecí.“ (Čeňková, 2006, str. 137) Pro některé typy dětí může být zahlcující, když je příběh reálně situován. Může být příliš náročné zpracovat situaci umírání někoho blízkého i jen skrze příběh ve formě fikční postavy. Pro takový typ dětí může být jednodušší zpracovat příběh skrze zvířecí postavy. A naopak se některým typům dětí může lépe zpracovávat fikční svět, který je reálně koncipován, a naopak je mohou zahlcovat zvířecí světy. I proto se jistě najdou čtenáři pro různé typy knih. Ukázka různých knih pro děti s tematikou smrti je v kapitole 4.3 *Knížky pro děti s tematikou smrti*. Autorka práce se pokusila představit knihy, které jsou zaměřené na tematiku smrti, ale odlišně ji zobrazují například pojetím

¹⁸ Tyto alternativy využívá také světová autorská pohádka 20. století, která „dávala důraz na rozlišení dobra a zla v chaosu moderní doby, která se v té či oné podobě do autorské pohádky promítala. Docházelo k mísení civilních reálií s ryze pohádkovým nebo fantazijním světem, autoři kladli důraz na potřebu fantazie, která může náš svět obohatit a napravit.“ (Čeňková, 2006, str. 133)

příběhů, tím, jaké postavy zobrazují – zvířecí či lidské a i tématy na které se konkrétně zaměřují.

Fikční světy nemohou zcela zobrazit reálný svět, vždyť již tím, že vybírají a vyzdvihují jeho části, zobrazovanou realitu zkreslují. Faktem zůstává, že nelze zobrazit ve fikčním světě celistvou realitu a obsáhnout všechny její vztahy a podrobnosti, a proto zdánlivě stejné věci nejsou v jednotlivých světech nikdy stejné. Autor, který utváří fikční svět, má velký prostor pro volbu postav a také volnost v tom, jaký osud jim napíše. Fikční světy nám ukazují možné realizace světa a pomáhají nám pochopit okolní reálný svět – v souvislosti s naším tématem nám představují příběhy o smrti a událostech spojených se smrtí. Většinou se tedy nejedná o zobrazení skutečné jednotliviny¹⁹, ale o zobrazení skutečné obecniny. Tento pojem vystihuje moment, kdy se nejedná o zobrazení jedné skutečné osoby, ale je v postavě znázorněn „typický“ charakter nebo zobrazené prostředí je „typické“ pro vylíčenou společnost. V knihách, které jsou uvedené v práci, jsou často vyobrazené typické rodiny, typické dětské postavy, které se ptají na otázky spojené se smrtí, typické umírající postavy. V knihách jsou vyobrazené rodinné vztahy, ale vzhledem k jejich zaměření – seznámení se smrtí – se soustředí především na téma a postavy slouží k jednoduššímu vysvětlení uvedené problematiky. Postavy nejsou propracované a vlastně o nich víme jen málo, jen to, co stačí k vysvětlení a pochopení tématu.

4.2 Příběhy a pohádky

4.2.1 Svět pohádek

Pohádky a příběhy si vyprávějí lidé ve všech dobách a kulturách již odedávna. „Je to vždy znovu oživený zážitek kouzelné síly obrazného slova.“ (Černoušek, 1990, str. 7) Často jsou to příběhy, které se nikdy neodehrály a vystupují v nich postavy, které nebyly spatřeny nebo jim jsou přisuzovány vlastnosti, kterými běžně neoplyvají. „Síla představivosti a kouzlo pohádkového slova je silnější než zákon gravitace.“ (Černoušek, 1990, str. 6) Literatura pro děti a mládež je obvykle určena pro čtenáře ve věku od 3 do 16 let a skýtá knihy a texty, „které děti a mládež přijímají jako svou četbu.“ (Čeňková,

¹⁹ Termín fikční jednotlivina nám představuje souvislost mezi historicky reálnými postavami a obyvateli fikčních světů. Jedná se o situaci, kdy postava nebo místo v knize má reálnou předlohu a sdílí s ní své jméno například „Napoleon Tolstého – historický Napoleon; Dickensův Londýn – zeměpisný Londýn.“ (Tamtéž, s. 22.) Tento jev nám tedy propojuje skutečný svět s fikčním světem, ale zároveň nelze říci, že by byly naprosto totožné.

2006, str. 12) Žánry v literatuře pro děti a mládež jsou často vybírány „z aspektu ontogeneze psychiky dítěte.“ (Čeňková, 2006, str. 12) Tato literatura má především čtyři funkce - „poznávací, relaxační, didaktické (výchovné), a fantazijní.“ (Čeňková, 2006, str. 12) Jak uvádí Čeňková, tak s pohádkou se pojí především funkce výchovná a fantazijní. Rozlišujeme pohádky „lidové (folklorní) a autorské.“ (Čeňková, 2006, str. 108)

Příběhy v našem životě hrají důležitou roli, i když to někteří dospělí přehlížejí. Jejich důležitost podporuje i to, že původními vypravěči, ale i posluchači byli dospělí, a tak byly zřejmě určeny pro ně, „i když i děti byly součástí „poudaček“, vyprávěčských rituálů.“ (Čeňková, 2006, str. 108) Svět pohádek pro děti hraje nezastupitelnou roli. Žánr pohádky v sobě skrývá texty, které se odvíjejí na základech starodávných vyprávění, „vstřebávajících při své pouti světem rozličné bájně představy lidstva, nadčasové životní pravdy, zejména věčnou touhu po naplnění dobra, a víru v kouzelnou moc slova.“ (Čeňková, 2006, str. 107) Ideální je, pokud s dětmi pohádky prožíváme společně při vyprávění či předčítání. Pohádka je umělecký útvar, „byla složená k vyprávění, k tomu, aby obraznost slova vyvolávala skryté obrazy imaginace,“ (Černoušek, 1990, str. 6) jenž se skrývá v dětské mysli. Psychologické vazby a komunikace jsou vyvolávány vyprávěním a nasloucháním mezi dítětem a dospělým, jenž přináší navazování důvěry. Probíhají tak, „šťastné chvíle spolubytí, během nichž mezi slovem dospělého vypravěče a představivostí dítěte se napíná neviditelná šňůrka vzájemnosti, na kterou vyprávění navléká jemné korálky slov.“ (Černoušek, 1990, str. 7)

Svět kolem dětí může být chaotický a nesrozumitelný, „obzvláště v době předškolní“ (Černoušek, 1990, str. 7) a funkcí pohádek je do dětského světa vnést smysl a řád skrze vyprávění. Vzhledem k rozdílným dimenzím chápání světa mezi dospělými a dětmi může docházet k nedorozumění a obtížnostem při vysvětlování situací a dění kolem nich. Skrze pohádky a příběhy se mohou vzájemně přiblížit a vysvětlování usnadnit. „Dětské myšlení v předškolní době je především obrazné, konkrétní, synkretické a animistické.“ (Černoušek, 1990, str. 8) Děti jsou schopné oživovat věci kolem sebe a jejich premisou je to, že vše je v pohybu a má skrytý řád. Nesrozumitelný svět okolo dětí vyžaduje smysluplnou interpretaci, která bude jednoznačná a pohádka čerpá „svou věčnou existenci z nezničitelného folklóru, z kultury vpravdě lidové.“

(Černoušek, 1990, str. 9) Asi nejdůležitější funkcí pohádky je tedy srozumitelně převyprávět a podat dětem chaotický svět, který je obklopuje. Pohádka je pro děti srozumitelná, neboť mluví jasným jazykem, je v ní zřetelně vyobrazené dobro a zlo, jednoduchá fabule s čitelnými zápletkami, a skrze krásu jazyka ukazuje svět pro „vyvíjející se dětskou duší ve srozumitelných obrazech.“ (Černoušek, 1990, str. 9) Dítěti může pomoci nahlédnout a vstoupit do příběhů „vnitřní schopnost tvůrce evokovat dětský věk,“ (Čeňková, 2006, str. 13) díky kterému se snadněji navazuje komunikace se čtenářem (eventuelně posluchačem, pokud si dítě nečte samo). Dítě bylo vnímáno jako zmenšenina dospělého až do konce osmnáctého století a jak uvádí Čeňková, tak pedagogické myšlenky Jeana Jacquese Rousseaua provázelo vnímání dětství jako jiné životní fáze, kdy má dítě své potřeby, ale to bylo „podmíněno osvícenským zájmem o výchovu a vzdělání dítěte a rozvojem knihtisku.“ (Čeňková, 2006, str. 13) Próza pro mládež se vyvíjela a její vývoj provázela záměr, aby měla výchovnou a vzdělávací funkci.

Klasické pohádky předkládají dětem typické problémy, se kterými se mohou děti setkat a tím „odpovídají na některé základní psychické potřeby rozvíjejících se dětí a souzní s nimi.“ (Černoušek, 1990, str. 10) Těžkostmi, se kterými se mohou setkat, myslíme ty, které se stále po generace opakují – například vztah s rodiči či sourozenci, ale pohádky také odpovídají na „potřeby lásky a důvěry ve svět, na potřeby poznávání mezilidských vztahů, na potřebu zvládnutí strachu, a především na potřebu rozvíjet pocit životního smyslu.“ (Černoušek, 1990, str. 9) Témata, která se generačně opakují a příběhy, které nejsou ukotvené časově ani místně jsou důvodem, proč tyto pohádky nestárnou a jsou stále aktuální. Navíc jsou skrze pohádky dětem vysvětlovány a uváděny srozumitelné příklady složitých a špatně vysvětlitelných pojmů jako dobro a zlo a mnoho dalších. Pohádky dětem mohou pomoci i s emocionálními zmatky, neboť „mohou vnášet jistý řád do emocionálních bouří, afektivních sil napětí a uvolnění, slasti a úzkosti – což děti celkem často zakoušejí.“ (Černoušek, 1990, str. 15) Navíc jsou děti skrze pohádky připravovány i na budoucí problémy a překážky, se kterými se mohou setkat - včetně setkání se smrtí - a také mohou v pohádkách nalézt možná východiska z těchto situací či důsledky některých řešení. Tyto přednosti můžeme nalézt i u některých novějších děl zaměřených právě na tematiku smrti, jak si ukážeme v kapitole *4.3 Knížky pro děti s tematikou smrti.*

4.2.2 Pohádky jako léčivý rituál

Slovo rituál máme většinou spojené s oficiálními slavnostmi tzn. „náboženské nebo i světské ceremonie“ (Kaufmann-Huber, 1998, str. 9) s předem daným průběhem a stanovenými pravidly. Nastavená pravidla se často nemění dlouhá léta a tím mohou někdy ztrácet svůj obsah a zůstává jen forma. Pokud se neobnoví obsah, tak zanikají. Rituály se tedy „modifikovaly, proměňovaly nebo ztrácely svůj význam, účinnost a funkci, až zanikly“ (Kaufmann-Huber, 1998, str. 9) a tyto proměny a živoucnost i pomíjivost rituálů vypovídají o vývoji lidí a jejich porozumění světu. Vždyť rituály byly dříve neodmyslitelnou součástí lidského života – dalo by se říci, že ho řídily. Právě problémy všedního života „podněcovaly k hledání rozmanitých obrazů o úloze lidského společenství a způsobech překonávání hrozeb vnějšího světa.“ (Navrátilová, 2004, str. 11)

I když třeba v pozmeněné podobě, tak nás dodnes obklopují mnohé z pohanských či raně křesťanských rituálů a „spoluvytvářejí náš přístup k světu.“ (Navrátilová, 2004, str. 11) Bývají vtěleny do obyčejů, folkloru a různých symbolů. „Tradicí ovlivněné obřadní a obyčejové projevy při narození a smrti člověka přežívají až do dnešních dnů.“ (Navrátilová, 2004, str. 12) Způsoby a rituály spojené s prožíváním smrti a narození, tedy mezních okamžiků našeho života, u našich předků nám již mohou být vzdálené či dokonce nesrozumitelné a nepochopitelné, ale tyto úkony nebyly bezúčelné, ba naopak „vždy směřovaly k naplňování celistvosti potřeb člověka.“ (Navrátilová, 2004, str. 12) Pokud se tak nedělo, tak se rituály upravily či postupně zanikly, jak jsme již zmínili.

Rituály jsou tedy spojené s krizí. S krizí ve významu bodu zvratu, a tedy nastolení nové situace, se kterou se člověk musí vyrovnat a přizpůsobit se. Krize dává možnost k osobnostnímu rozvoji a ke změně. Za jistých podmínek je možné, aby krize vedla k novému vnímání sebe sama a vyjít z ní „s novou dimenzí prožívání sebe a světa, snad i přímo s novým prožitkem smyslu a s vědomím, že jsme se stali kompetentní nakládat se životem, že už nejsme životu pouze vystaveni.“ (Kast, 2010, str. 13) „Skrze rituál se (lidé) osvobodili od existenčního strachu.“ (Kaufmann-Huber, 1998, str. 10) Veliký strach může člověka ochromit a rituály mu pomáhají se se strachem vyrovnat a překonávat ho nebo ho alespoň přijmout. Obřady a obyčeje spojené s narozením a smrtí pomáhaly orientovat se lidem ve vztahu nejen k přírodě, ale také k sobě samému a

ostatním lidem a také pomáhaly tvořit hodnoty právě na základě „vědomí jednoty člověka a světa, umocňující intenzitu prožitku posvátného a všedního.“ (Navrátilová, 2004, str. 13) Rituální chování nalezneme u všech lidí a u dětí, které jsou blíže svému nevědomí, se rituály objevují spontánně. Těžké situace se odehrávají v životě každému z nás a také dětem. Rituály, které vznikají v těžké situaci, pomáhají krize překonávat. „Krizové rituály by měly: dodat sílu k překonání krize; pomoci překonat strach; připustit a zpracovat strach; umožnit novou orientaci, nastavení na novou situaci.“ (Kaufmann-Huber, 1998, str. 63) Někdy je třeba rituál vymyslet nebo použít tradičního rituálu, ale často vznikají spontánně s ohledem na situaci a potřebu konkrétního dítěte. Nikdy by se ovšem nemělo jednat o rituál vnucený někým jiným. „Ničí se tím důvěra a vytvářejí zbytečné obranné mechanismy.“ (Kaufmann-Huber, 1998, str. 93) Tedy i v případě vymyšlení nového rituálu je třeba dítě přizvat a nechat ho vybrat si způsob, jaký mu bude vyhovovat nebo mu nebránit v jeho dotvoření.

Pohádky jsou důležitou součástí života většiny dětí a při potížích je lze využít i jako rituály – často i nevědomky. Velkou roli sehraává i rodič (nebo někdo, ke komu má dítě blízko) a kdo utváří rituální vyprávění společně s dítětem. V pohádkách jsou zobrazovány vývojové kroky a jejich zvládnutí pro různá životní období a dítě vyžaduje neustálé opakování, dokud není problém vyřešen. Autorka knížky *Děti potřebují rituály* (Kaufmann-Huber, 1998) udává příklady ze své psychotherapeutické praxe, kdy příběhy mohou být léčivé a děti si do nich promítají svou situaci. V případě ztotožnění se s nějakou postavou či situací v pohádce je obvyklé, že dítě vyžaduje neustálé opakování stejné pohádky či její části, dokud se se svou situací vnitřně nevyrovná. Pomáhá jim například poslouchat dobrý konec nebo způsob vyřešení situace.²⁰ Každou krizi doprovází strach a nejistota, se kterými bojujeme uvnitř sebe a naše vnitřní boje můžeme projikovat „do pohádkových postav, například do čarodějnice, macechy, vlka, loupežníka atd.“ (Kaufmann-Huber, 1998, str. 34) Postavy, které se objevují v pohádkách „mají své dané role, které vycházejí z dávných archetypů.“ (Čeňková, 2006, str. 108) V pohádkách nalezneme absenci určení místa a času, což jim dodává na aktuálnosti a jednodušší využitelnosti v jakékoliv době a navíc to „symbolizuje, že se nejedná o vnější skutečnost, nýbrž o vnitřní, duševní obrazy.“ (Kaufmann-Huber, 1998,

²⁰ Neexistuje seznam vybraných příběhů dle typu problému, neboť tak jak jsme jako lidé rozliční, tak se každé dítě ztotožňuje s příběhy individuálně a s konkrétními výjevy a nalezne si v pohádce to, co právě potřebuje.

str. 34) Děsivý děj, který často provází překonání zlých sil, v běžné realitě nenajdeme, ale ve fantazii se může odehrát cokoliv. Důležitý je i dobrý konec pohádky, neboť tím, že zvítězí dobro, podporujeme u dětí zvnitřnění „pozitivní síly, jako je odvaha, vytrvalost, statečnost, důvěra, trpělivost atd., které potřebuje k překonání každé těžkosti.“ Obvykle je v dobrém konci pohádek ukryt charakteristický prvek usmíření, a to děti ujišťuje v tom, že i když se odehrávají těžké či dokonce děsivé situace v životě, tak nakonec „se atmosféra děje uklidní, že zlé mocnosti přestanou působit, zavládne pokoj a mír, a to – jak pohádka slibuje – natrvalo, věčně.“ (Černoušek, 1990, str. 31)

Děti se během vyprávění nebo čtení s hrdinou ztotožňují a to je velmi důležitou součástí setkávání se s pohádkami, neboť „jedině tak dojde ke zvnitřnění mravního poselství pohádky, jediné tak přispívá pohádkové vyprávění k formování charakteristických a kýžených vlastností.“ (Černoušek, 1990, str. 19-20) A pohádky, které jsou dětem předávány správnou formou – tedy ideálně vyprávěním nebo čtením - „již v dětství připravují solidní základy pro pozdější stavbu celistvé, integrované osobnosti dospělého člověka.“ (Černoušek, 1990, str. 27) Autorka knihy *Děti potřebují rituály* (Kaufmann-Huber, 1998) uvádí několik pravidel pro vyprávění příběhů dětem. Za důležité považuje i připravené prostředí, tak aby se dítě cítilo bezpečně, aby se oba – vypravěč i posluchač cítili pohodlně a nebyli rušeni. S tím souvisí i soustředěnost a plná přítomnost vypravěče. Zdůrazňuje upravit jednoduchost příběhu a srozumitelnost jazyka dle věku dítěte a především zachovat dobrý konec. Samozřejmostí by měl být výběr příběhu s ohledem na dítě – tedy vynechat ty, které nechce nebo se jich dokonce bojí a zároveň vynechat i ty, se kterými nesouzní vypravěč, neboť to dítě velmi dobře pozná. Pohádky jsou postavené tak, že mluví sami za sebe a navíc, jak jsme již zmiňovali, tak si v nich každý podvědomě hledá to, co v danou chvíli potřebuje, takže by neměly být dětem vysvětlovány („to má smysl jen u mladistvých nebo dospělých.“ (Kaufmann-Huber, 1998, str. 36))

4.3 Knížky pro děti s tematikou smrti

V této kapitole autorka práce představí 17 knih (české i zahraniční tvorby) - které lze využívat při seznamování se s tematikou smrti. Většina knih nemá uvedená čísla stránek, proto nejsou uvedena ani v citacích. U některých knih je doporučený věk, od jakého ji používat, ale je to vždy na rodiči či učiteli, který se chystá s knihou s dětmi pracovat, aby se s knihou seznámil a posoudil vhodnost knihy v dané situaci. Každému

– ať rodiči či učiteli nebo dítěti – bude jistě vyhovovat jiný styl knihy nebo budou mít potřebu zaměřit se na jinou konkrétní problematiku spojenou s tématem smrti. Představené knihy zabírají poměrně širokou škálu, která se pojí se k seznamování se se smrtí – od koloběhu života na statku (např. *Kozí knížka*; Říčanová, 2005), kde je smrt koz naprosto běžnou součástí života; přes seznámení se s různými typy smutku (např. *A smutek utek*; Míková, 2018) a samotného truchlení a smutku, (např. *Stínidla*; Hurme, Hurme, 2019) jenž nás po smrti někoho blízkého obklopuje; knihy, které představují rituály a zvyklosti kolem smrti člena rodiny (např. *Když dinosaurům někdo umře*; Brown, Brown, 2010 a *Máváme Ti, dědo*; Špinková, Filčíková, 2019); až po knihu, kde je smrt vyobrazená (např. *Je smrt jako duha?*; Knox, 2017) a dokonce přivítána s nadšením (např. *Návštěva malé smrti*; Crowther, 2013). Stejně tak jsou v knihách využity nejen postavy lidí, ale i zvířat (např. *Myši patří do nebe*; Procházková, 2017). Výběr je opravdu široký. Autorka si vybrala pro svou práci knihy zaměřené na práci s tematikou smrti vydané po roce 2005. Autorka pro lepší přehlednost rozdělila knihy do kategorií - *Knihy zaměřené na předání informací*; *Knihy s příběhy o lidech - O životě a smrti, Vzpomínání a vyrovnávání se se smrtí*; *Knihy s příběhy o zvířatech*; *Knihy personifikující smrt*. Členění není samozřejmě striktní, neboť se mnoho knih tematicky překrývá, a tak autorka vybrala převažující téma z každé knihy a u ostatních kategorií, kam by mohly také spadat, je uvedla. Autorka považuje za důležité mít přehled knih, které lze v případě potřeby využít či doporučit například z pozice učitele či vychovatele rodiči. Autorka čerpala z knih dostupných v Jihočeské vědecké knihovně. Samozřejmě jich je v nabídce daleko více. Ve zdrojích je pro inspiraci uveden další seznam knih, které se dají k této tématice využít, ale již se nevešly do této práce vzhledem k jejímu rozsahu. Také z knih, které v této kapitole představuje, čerpala inspiraci pro program, který vytvořila a uvedla v kapitole 5.2 *Program: O smrti smrtoucí*.

4.3.1 Knihy zaměřené na předání informací

V podstatě všechny knihy, které jsou zde uvedeny, slouží k předávání informací, ale tyto dvě knihy *O smrti smrtoucí* (Stalfelt, 2016) a *Smrt* (Duval, 2019) spojuje věcnost popisu. Obě knihy vyobrazují srovnání živého na planetě, života mladých a starých atd. Kniha *Smrt* (Duval, 2019) sice vyobrazuje postavy jedné rodiny, ale především je využit věcný popis směřující přímo k tématu s minimem nadbytečných informací. Kniha *O smrti smrtoucí* (Stalfelt, 2016) je odlišná (od všech knih uvedených

v této práci) svou koncepcí připomínající encyklopedii. Také se liší humorem, který při představování tématu využívá – ať už obrazovým nebo psaným v dialogových bublinách u obrázků.

4.3.1.1 O smrti smrt'oucí – Pernilla Stalfelt

Kniha je systematicky seřazená a věcně vysvětluje to, co je spojené se smrtí. Není zde využito příběhu nebo konkrétních postav, které by provázely celou knihou, ale červenou nití je smrt a to, co se děje okolo ní. Kniha začíná definicí citací smrti (jako zdroj je uvedena wikipedie). Je využíván věcný popis a srovnání smrti u lidí, rostlin a zvířat – tedy toho živého, co na planetě je. Knížka svou koncepcí připomíná encyklopedii - na stránce je vždy několik obrázků doprovázených krátkým popisem a textem. Obrázky jsou občas humorné a někdy doplněné dialogovými bublinami a to funguje jako odlehčení těžkého tématu. Vzhledem k pojetí humoru a formy encyklopedie přijde autorce práce vhodná až pro starší děti (přibližně od páté třídy), ale každému vyhovuje něco jiného. V knize nalezneme srovnání, jak to mají staří tvorové, kteří „když už sami nedokáží chodit, když už jsou jen na vozíku a je jim těžko (...) nemají sílu se smát ani poslouchat, ani se dívat“ (Stalfelt, 2016) jak to mají ti mladí – děti i mláďata, která si „hrají, skotačí a smějí se, mají radost, když můžou objevovat a zkoumat.“ (Stalfelt, 2016) Dále v knize nalezneme popsání různých způsobů smrti a že není nutné umírat jen ve stáří. Také jsou čtenáři představeny různé možnosti, v jaké posmrtné pokračování lidé věří (přesun duše do nebe; po smrti není nic; člověk se po smrti stane hvězdou na nebi nebo strašidlem; ...). Čtenář se dočte i o způsobu pohřbení a posledního rozloučení, o oblečení vhodném na pohřeb. Kniha nám také představí několik možných způsobů vzpomínání na blízkého člověka a sepsání závěti a také způsob oznámení úmrtí. Na závěr je uvedena krátká píseň (Píseň shůry), která vtipně popisuje, jak se žije na mracích.

4.3.1.2 Smrt – Stéphanie Duval

Kniha je doporučena od 4 let. Příběh vyobrazuje malou Alici a její rodinu. Hned na začátku je ukázáno, že děti vnímají, když se rodiče chovají zvláště ještě dříve, než jim to rodiče řeknou. V knize rodiče s Alicí mluví otevřeně a vyjadřují své pocity – „*Dědeček je moc nemocný, bojíme se o něj.*“ (Duval, 2019, str. 4) V knize je zobrazen životní cyklus (že dědeček byl malé miminko a pak postupně roste a stárne) a to že je přirozené, že vše živé – rostliny, zvířata a lidé zemřou. Také je zmíněna možnost, že

lidé mohou zemřít dříve, než zestárnou, a to z důvodu nehody, nemoci či války. Ilustrace v knize jsou realistické stejně jako veškerý popis. Následuje popis smrti jako trvalého stavu, kdy člověk nedýchá, nehýbe se, netluče mu srdce a je studený. Alici napadají otázky a má o dědečka strach. Skrze tatínkovo uklidňování Alice a vysvětlování se dozvídáme více o tom, jak to s mrtvými je. Používán je pouze realistický popis. Také je ukázán smutek maminky (zemřelý dědeček byl její tatínek) a jak se situace postupně zlepšuje a maminka bude méně plakat a na svého tatínka vzpomínat i s úsměvem. (Duval, 2019) Kromě smutku je nám skrze Alicina strýce a později i skrze Alici, představena i emoce vzteku, pocit nespravedlnosti a osamocení, který mohou lidé po smrti blízkého cítit. U Alice je později ukázán i strach a obavy z vlastní smrti a smrti rodičů i sebeobvinění z dědečkovy smrti. Což jsou témata, která se u dětí často objevují po smrti někoho blízkého. Vždy následuje vysvětlení a utěšení od rodičů. V knize je i popis, jak bude vypadat pohřeb a že je možné mít pohřeb nejen v rakvi, ale také může být tělo spáleno a uloženo do urny. V knize je ukázáno i navštěvování hrobu a to, čemu Alice věří, že bude po smrti i naznačení, že to není jediná správná verze. Kniha působí jasně, srozumitelně a směřuje přímo k tématu bez nadbytečných informací. Kniha by mohla být návodem, jak by dospělí měli jednat s dětmi a jaká témata otevřít při blížící se či proběhlé smrti.

4.3.2 Knihy s příběhy o lidech

Knihy zařazené v této kategorii nám představují lidské příběhy spojené s tematikou smrti. Za nosná témata můžeme považovat rozjímání o životě a smrti; vzpomínání a vyrovnávání se se smrtí.

4.3.2.1 O životě a smrti

Do této kategorie spadají knihy, které jsou rozjímáním o životě a smrti. Do této kategorie by se svým způsobem daly zařadit téměř všechny knihy, které jsou uvedené v této práci, ale ostatní, které jsou v jiných kategoriích, mají více zobrazená jiná témata. Kniha *Děvčátko s kosou*, (Stavarič, 2015) zařazená v kategorii 4.3.4 *Knihy personifikující smrt*, se příběhově podobá knize *Princezna z třešňového království*, (Zinnerová, 2014) která je v této kategorii. Knihy jsou si blízké tématem, i když jejich postavy – Pavlinka a Smrtečka - se liší a zároveň jsou si podobné. Obě knihy vyprávějí příběh o děvčátkách seznamujících se se životem, jeho nezastavitelností a proměnách během jejich cest – i když Pavlinka cestuje ve snových představách. Knihu *Anna a*

Anička (Špínková, 2019) také můžeme zařadit do kategorie 4.3.2.2 *Vzpomínání a vyrovnávání se se smrtí*. Je v ní vyprávěn příběh o Aničce, která se z miminka stává holčičkou, roste a sílí a její babičce Anně, která stárne a zmenšuje se, také je zde ukázáno srovnání s růstem rostlin. Touto částí koresponduje s rozhovorem o životě mezi vnučkou a babičkou v knize *Princezna z třešňového království*. (Zinnerová, 2014) Navíc je zde zobrazena i smrt a co následuje po ní.

4.3.2.1.1 Princezna z třešňového království – Markéta Zinnerová

Poetická, to je slovo, které asi nejvíce vystihuje knihu *Princezna z třešňového království*. (Zinnerová, 2014) Vystihuje text i ilustrace, které už od první stránky (resp. od obalu knihy) vtahují do pohádkového dobrodružství a světa holčičky Pavlinky. „To je takový jiný svět, kam chodívají holčičky a kluci, kteří mají rádi pohádky,“ (Zinnerová, 2014) jak se dozvídá čtenář hned v úvodu knihy. Pavlinka tam odcházela „třeba od stolu s porcelánovou miskou plnou velikých sladkých třešní.“ (Zinnerová, 2014) Princezna Pavlinka se vydává hledat království s bílým chundelatým pejskem. První den dorazí k domku Pavlinčiny babičky, se kterou se mají moc rády. Tím se otevírá část povídání o životě a stáří, ale stále v poetickém duchu knížky („dlouho si stáří otíralo boty na mém prahu, až ho překročilo“ (Zinnerová, 2014)) a naprosto přirozeně při rozhovoru babičky s vnučkou. Najdeme zde i popis celého života, tajemství smrti a znovuzrození. Pavlinka se vyptává a babička vypráví. Babička dává Pavlince na cestu červený tulipán. Pavlinka na své další cestě potkává sekáče, který seče louku, a tak se dozvídá, že tráva na louce znovu vyroste. Společně uvidí pohřební průvod a Pavlinka se sekáče vyptává a vyděsí se, že je v rakvi její babička, ale zjistí, že to není pravda. Princezna s pejskem a tulipánem nalezne zahrádku s třešňovým stromem a studánkou. Tulipán umírá. Na rozdíl od tulipánu, který žije jen krátce a moc toho neví, má obrovský strom více odpovědí na Pavlinčiny otázky o smrti tulipánu i budoucí smrti babičky. V knize je výstižně využito srovnání smrti tulipánu a jeho cibulky, ze které vyroste tulipán tulipánu, a toho, že babiččina cibulka je Pavlinčina maminka a její cibulka zase Pavlinka, která také jednou bude mít děťátko. „A to je život, princezno, teplo, tlukot srdce, naděje a vůně.“ (Zinnerová, 2014) V posledním odstavci se vracíme ze snových představ zpět do kuchyně ke stolu, kde je Pavlinka a ptá se maminky, jak roste třešňový strom. Kniha je doporučena dětem od pěti let, ale autorka práce se domnívá, že se dá číst dětem již dříve jako pohádkový příběh a do jeho pochopení či doptávání dospějí.

4.3.2.1.2 Anna a Anička: O životě na začátku a na konci – Martina Špinková

Kniha vypráví příběh o holčičce Aničke od jejího narození až po smrt její babičky Anny, vzpomínání na babičku a vyrovnávání se s její smrtí. Kniha je doplněna o barevné celostránkové ilustrace. Vždy je na dvojstraně jedna strana příběhu a druhá ilustrace, která onu část dokresluje. Příběh je předkládán vypravěčem a je psán velmi jemně a přirozeně představuje tematiku smrti. V knize je skrze příběh popisováno objevování světa malým dítětem v kontrastu s povídáním staré babičky a ukázáno, jak Anička roste a sílí, kdežto babička slábne a „zmenšuje se.“ Zároveň zde nalezneme analogii s rostlinami, které rozličně dlouho rostou a žijí – stejně jako lidé. Také se dozvídáme, že i babička byla kdysi malé děvčátko, když vypráví Aničke příběhy ze svého života. Babička se přestěhuje k Aniččině rodině a tráví hodně času s Aničkou a učí ji nové věci. Je zde ukázáno, že je potřeba se o staré lidi postarat a pomoci jim, když už se sami například nedovedou posadit nebo najíst. Dále je Aničke rodiči jednoduše vysvětleno úmrtí babičky a postarání se o babičku (oblékají ji). Anička má možnost se s babičkou rozloučit doma i se zúčastnit pohřbu. Pohřeb zde není dlouze popisován, ale je ukázáno, že se lidé chodí rozloučit s květinou a následně na babičku vzpomínají na hostině. Nalezneme zde i stesk a smutek Aničky po babičce a její vypořádávání se s ním a i to, že je potřeba čas a každý má svůj způsob – Anička telefonuje ještě nějaký čas s babičkou v telefonních budkách, až ji jednou babička řekne, že už na ni nemá čas, protože se učí francouzsky.

4.3.2.2 Vzpomínání a vyrovnávání se se smrtí

Kniha *Máváme Ti, dědo* (Špinková, Filčíková, 2019) je rozdělena do tří kapitol - *Loučení, Pohřeb a Vzpomínání*. Příběh vypráví o rodině, které zemře dědeček. Kromě představení událostí, které se odehrávají po smrti blízkého (příprava na pohřeb, loučení se, pohřeb, ...) je kniha plná otázek vnučat ohledně smrti a mrtvého dědečka a jsou zde ukázané i pocity, které se odehrávají v blízkých pozůstalých a způsoby vzpomínání na mrtvého, a proto je kniha zařazena právě v této kategorii. Kniha *Motýlí pošta* (Scheffler, 2019) je přímo o vzpomínání dědečka a vnuka na mrtvou babičku a je zde ukázané, že vzpomínat je přirozené a tím jsou naši blízcí s námi. Kniha *Anton a Jonatán* (Gaarder, 2014) se od všech knih v této práci liší tím, že zobrazuje smrt dítěte (v některých je uvedeno, že lidé nemusí umřít pouze stářím, ale jen zde umírá dítě, o kterém je příběh). Jedná se o knihu, ve které je příběh vyprávěn skrze vzpomínání chlapcova nerozlučného kamaráda – plyšového medvídka. Kniha *Stínidla* (Hurme, Hurme, 2019) a *Nemůžu*

usnout (Lunde, 2018) nám představují dítě s tatínkem, kteří zůstali po smrti maminky sami. Ani v jedné knize není smrt maminky vyloženě vyřčena, ale vyplývá z kontextu. Obě knihy jsou vyprávěny dětmi a zobrazují smutek a stav, který následuje po smrti někoho blízkého. Zároveň ukazují vyrovnávání se se smrtí a dávají naději na to, že stav smutku není setrvalý, ale zlepšuje se. V knize *Stínidla* (Hurme, Hurme, 2019) je navíc ukázáno, že smutek je součástí života a může nás i chránit. Autorka práce zařadila do této kategorie i knihu *A smutek utek*, (Míková, 2018) která není přímo o smrti jako takové, ale představuje příběhy o různých typech smutku (včetně smutku ze smrti či smutku po někom). Na konci každého příběhu je zobrazeno, jak smutek „přemoci“, a tak sem tematicky zapadá. Téma a způsoby vzpomínání na blízké a vyrovnávání se se smrtí je ještě výrazně zobrazeno v knize *Anna a Anička* (Špinková, 2019) (4.3.2.1 *O životě a smrti*) a v knize *Smrt* (Duval, 2019) (4.3.1 *Knihy zaměřené na předání informací*).

4.3.2.2.1 Máváme Ti, dědo – Martina Špinková, Šarlota Filčíková

Knihy je rozdělena na tři části: *Loučení*, *Pohřeb* a *Vzpomínání*. (Špinková, Filčíková, 2019) Čtenář je na začátku seznámen skrze rodinný strom s rodinou, okolo které se odehrává celý příběh. Jak již napovídá název, v knize je vyobrazeno úmrtí dědečka. Příběh začíná ráno po smrti dědečka a odehrává se doma u rodiny. Většinu knihy tvoří ilustrace, které jsou zřetelné, velké a barevné na bílém pozadí, takže jsou jasné a přehledné a průběžně vhodně doplněné o dialogy. Popisný a jednoduchý text představuje dění na obrázcích. Knihy vyobrazuje péči o mrtvého, rozloučení se s ním v rodinném kruhu, než si pro něj přijedou z pohřební služby, přípravy na pohřeb, rozhovory a otázky dětí ohledně pohřbu a mrtvého dědečka a také myšlenky a pocity, které se v pozůstalých odehrávají. Povedené ilustrace a otázky, které jsou vepsané u dětských postav, mohou dle autorky usnadnit povídání o tématice smrti i u menších dětí nebo dětí, které příliš nemluví. V kapitole *Pohřeb* je vyobrazen nejen pohřeb s rakví v kostele, ale také – skrze povídání si paní učitelky s dětmi ve školce – různé možnosti posledního rozloučení s blízkými. Následuje doprovázení dědečka na hřbitov, smuteční hostina, a především vzpomínání na dědečka, které je provázáno skrze celou knihy. V kapitole *Vzpomínání* jsou představené některé možnosti vzpomínání na blízké zemřelé a zároveň je tím čtenáři předkládáno, že je v pořádku na mrtvé vzpomínat a především, že není jeden správný způsob vzpomínání, ale nejlepší jsou ty vlastní, které nám právě toho konkrétního člověka opravdu připomínají.

4.3.2.2.2 Motýlí pošta: Příběh o odcházení a vzpomínání – Ursell Schefflerová

Vypravěč v této knize nám představuje příběh kluka Mikuláše a jeho dědečka – mají se moc rádi, tráví spolu hodně času a zažívají dobrodružství. Kniha je o vzpomínání na Mikulášovu babičku, která zemřela ještě před začátkem děje. Na babičku vzpomíná dědeček i Mikuláš při různých činnostech a situacích a vzpomínání je zde ukázáno jako přirozená věc. Dědeček v podstatě provází Mikuláše vzpomínáním na babičku, když zodpovídá jeho zvědavé otázky. Dědeček se zraní a Mikuláš mu přivolá záchrannou službu. Skrze situaci, že je dědeček odvezen do nemocnice, je představena Mikulášova obava, že dědeček také umře, protože si pamatuje, že babička v nemocnici umřela. Takto přenesený strach z obdobné situace se u dětí může objevovat a kniha dává možnost toto téma otevřít, neboť dědeček se po nějaké době uzdraví, i když ještě na nějakou chvíli potřebuje chodítko a později hůlku. Je zde tak ukázáno, že ne všichni, kdo jsou odvezeni do nemocnice, zemřou. A také lze otevřít téma, že se staří lidé hůře hojí. Motýli, kteří „jsou starodávným symbolem pro duši a sny,“ (Scheffler, 2019) jsou zde představeni jako poslové od mrtvých, kteří přinášejí vzkaz. Je možné navázat a otevřít téma, co je po smrti a že s námi milovaní zůstávají v našich vzpomínkách. Kniha je doporučena od pěti let. Kniha je srozumitelná jak textem, tak i obrázky a autorka práce si umí představit práci s ní i s mladšími dětmi.

4.3.2.2.3 Anton a Jonatán – Jostein Gaarder

Kniha nám představuje chlapce Jonatána a jeho medvídka Antona, který příběh vypráví. Vzpomíná na různá dobrodružství, jaká spolu s chlapcem zažívali – ať jsou to jízdy na kole po městě, tak i fantazijní cesty během hraní (vše popisováno jako realita a fakt, tak jak to vnímají děti, když si hrají). Pak se příběh vrací k jízdě na kole. „V plné rychlosti jsme se s bílou dodávkou srazili. Jonatán vyletěl ze sedla. Já z košíku.“ (Gaarder, 2014) Chlapce i s medvídkem odvezou do nemocnice a rodiče pak medvídka odvezou domů a vrátí ho do poličky k ostatním hračkám. Kniha končí medvídkovou vzpomínkou: „Antone, říkal mi často Jonatán. Nemáme my štěstí? Svět je náš. Jsme tady.“ (Gaarder, 2014) Medvídkovo zamyšlení nad životem a smrtí doprovázejí melancholické obrázky. Text je vepsán přímo do ilustrací (i když vždy na volném prostoru). Jednoduchý popis nehody a nevyřčenost úmrtí chlapce působí velmi silně, navíc se jedná o úmrtí dítěte. V knize je doporučen věk čtenáře 7 let. Autorka práce se domnívá, že kniha otevře mnoho otázek a naruší pocit nesmrtelnosti dětí a je potřeba být připravený s tím pracovat.

4.3.2.2.4 Stínidla – Maia a Anssi Hurme

Kniha *Stínidla* (Hurme, Hurme, 2019) začíná dějově až po smrti maminky malé holčičky, která zůstala s tatínkem. V pokoji holčičky se objeví postavička Stínidlo, která postupně roste a děvčátko všude doprovází a ukazuje se i u tatínka.²¹ Tato postavička ztělesňuje velké a tíživé emoce, které lidi obklopují po ztrátě někoho blízkého. Nikde se výslovně nemluví o smrti maminky, ale holčička se ptá postavičky, která se objevila u ní: „Neviděla jsi moji maminku? ... Jestli uvidíš moji maminku, mohlo bys ji poprosit, aby přišla domů?“ (Hurme, Hurme, 2019) Postavička ještě rozevře svůj deštník a holčička říká: „sevřelo mě v objetí měkké šero.“ (Hurme, Hurme, 2019) Stínidlo s roztaženým deštníkem tvoří jakýsi okruh kolem holčičky a drží ji od ostatních - „Pořád chtělo být jenom se mnou. Nemohla jsem si jít hrát s ostatními.“ (Hurme, Hurme, 2019) Toto zobrazení výstižně představuje osamocení²² a odříznutí od okolí pod tíhou těžkých emocí. Člověk – dospělí i dítě – je v jakési bublině při truchlení. Ilustrace barevně korespondují se steskem, který nás nejen trápí, ale také ztišuje okolí a tím nás chrání před tíhou okolního světa. Ilustrace výstižně dokresluje popisované téma. Holčička postupně Stínidlo poznává a přijímá do svého života – „Pověděla jsem mu tu nejhodnější pohádku, kterou znám. ... Nakonec usnulo.“ (Hurme, Hurme, 2019) Ale tíha ze ztráty je ještě přítomná - „Nemohla jsem usnout. Táta taky nespál.“ (Hurme, Hurme, 2019) Až postupně ho přijme – „Té noci objalo celý dům šumivé šero. Věděla jsem, že nás Stínidla chrání. Okamžitě jsem usnula. Zdály se mi překrásné sny. ... O mamince.“ (Hurme, Hurme, 2019) Holčička přemluví tatínka, aby šli pouštět draka a vítr odnese i stínidla na deštníku, ale holčička za nimi zakřičí: „Tak ahoj! ... Věděla jsem, že se zase uvidíme.“ (Hurme, Hurme, 2019) Kniha končí smířením se se smutkem a jeho přijetím za součást života. Autorka se domnívá, že je potřeba knihu dovysvětlit nebo spíše skrze ni děti (především menší) provést, neboť je třeba jít do hloubky.

4.3.2.2.5 Nemůžu usnout – Stein Erik Lunde

Kniha zobrazuje smutek a myšlenky chlapce po ztrátě maminky. Příběh této knihy vypráví chlapec, který žije v domě se svým otcem. Časově se odehrává během jednoho večera. Chlapec chystá krmení pro ptáčky a bojí se, aby jim ho nesnědla liška. Nejprve je zde zmínka o tom, že „babička říkala, že červení ptáci jsou lidé, kteří umřeli.“

²¹ Sice je začleněno i chování tatínka ovlivněné nastalou situací, ale kniha se zaměřuje především na prožívání holčičky.

²² Osamocením není myšleno to, že by si člověka nikdo nevšímal, ale člověk je v objetí smutku a „nezapadá“ v tu chvíli naladěním mezi ostatní a často ani nemá chuť se zapojovat mezi ostatní.

(Lunde, 2018) Kniha tak nabízí jednu z možností, co se děje s lidmi po smrti, ale není to postaveno jako dogma. Naopak by se tato zmínka dala využít k dalšímu hovoru, jak si představují dobu po smrti děti. O smrti maminky se dozvídáme z přemýšlení chlapce a rozhovoru s jeho otcem – „„Spí máma?“ zeptám se. „Máma spí²³“,“přítaká. „Už se nikdy nevzbudí?“ ptám se. „Ne tam, kde je teď.““ (Lunde, 2018) Chlapec s otcem se jdou podívat na hvězdy tatínek chlapci říká „„když uvidíš padající hvězdu „můžeš si něco přát, (...) ale nesmíš to nikomu prozradit.““ (Lunde, 2018) Uvidí padající hvězdu. Chlapec přemýšlí, jestli si tatínek také něco přál a jestli se to splní, pokud si přáli totéž. Kniha končí ujištěním tatínka, u kterého je chlapec v bezpečí schoulený, o tom, že bude dobře. Chlapec se ještě jednou ujistí a tatínek mu odpoví: „určitě.“ A tak je na konci příběhu plného smutku dána naděje i čtenáři. Celostránkové ilustrace, které vyobrazují vyprávěný příběh v reálném prostředí, jsou netradičním spojením fotek „modelů“ (například postavy jsou nakresleny, vystřiženy z papíru a postaveny do „kulis“) a dokreslených detailů. Knihu by autorka práce použila spíše pro starší děti (přibližně 8 let a více), neboť hovoří spíše mezi řádky příběhu, anebo je vhodné děti knihou provést.

4.3.2.2.6 A smutek utek – Marka Míková, Bára Valecká

Kniha představuje různé druhy smutku. Každý smutek je pojmenovaný a je mu dána barva např. *Smutek ze samoty (hnědý)*. Ke každému typu smutku je přidána celostránková ilustrace, která výstižně dokresluje popisovaný příběh. Různé postavy prožívají smutek a je zde i ukázáno, z jakého důvodu se objevil. Všechny smutky jsou tíživé a rychle člověka obklopí. Ale v příbězích je také ukázáno, jak smutek odešel – vlastně je tím čtenáři dávana naděje, že každý smutek přejde. I přesto, že kniha není přímo o smrti, je v ní zahrnut i smutek ze smrti, smutek po někom a spoustu dalších, které se mohou objevit i ve spojitosti setkání se se smrtí. Převedení emocí do slov může být někdy velmi těžké, a tak popis konkrétního smutku v knize může pomoci otevřít téma a najít správná slova. Knihu lze využívat i v situacích setkání se smutkem, nejen v momentě setkání se smrtí.

4.3.3 Knihy s příběhy o zvířatech

Knihy spadající do této kategorie jsou o zvířatech, i když každá trochu jinak. Tématem, ale i koncepcí se vymyká kniha *Počkej, milá smrti* (Sušková, 2013) a *Kozí*

²³ Jak jsem psala v kapitole 3.1.1 *Malé děti do věku 5 let*, pro děti je podobností se spánkem srozumitelné, neboť spánek je něco, co znají. Ale připodobněním ke spánku mohou děti dostat strach, že se také už nevzbudí – buď ony samy nebo někdo další z jejich blízkých.

knížka. (Říčanová, 2005) V obou knihách jsou zobrazeny lidské rodiny a smrt zvířat. Kniha *Počkej, milá smrti* vypráví o smrti kocourka a o rodině, ve které kocourek žil a jež se s touto událostí vyrovnává. Zároveň je předpřipravená pro práci s dětmi, neboť obsahuje otázky a úkoly, které navazují na text i ilustrace. *Kozí knížka* (Říčanová, 2005) je o životě na statku a zobrazení koloběhu života a přirozenosti smrti ukázané na kozách. Pohádkové podobenství v knize *Myši patří do nebe* (Procházková, 2017) a alegorický příběh o dinosaurech v knize *Když dinosaurům někdo umře* (Brown, Brown, 2010) nám předkládají zvířecí postavy, které prožívají smrt. Dinosaurí postavy jsou odosobněné od lidí, ale zároveň v knize žijí stejně jako lidé, a tak se zase čtenářům přibližují a současně odehrávaný příběh představuje události spojené se smrtí, tak jak se odehrávají i v reálném životě. Kniha *Myši patří do nebe* (Procházková, 2017) je textově nejobsáhlejší a s nejméně ilustracemi ze všech knih, které jsou v této práci představené. Kniha vypráví příběh o myšce a lišce, představuje podobu nebe, neobvyklé přátelství a možnost znovuzrození po pobytí v nebi.

4.3.3.1 *Když dinosaurům někdo umře: malá knížka o velkých starostech pro malé i velké* – Laurie Krasny Brown a Marc Brown

Kniha má celostránkové barevné ilustrace, které jsou doplněny krátkým výstižným textem a někdy dialogovými okénky u postav dinosaurů dokreslujícími aktuální téma. Ilustrace jsou barevné a daly by se popsat jako veselé – tento vzhled ilustrací autorka práce vnímá jako zjednodušení a jisté odlehčení k rozpravě a přijetí těžkého tématu, a zároveň jako představení tématu smrti jako něčeho, co je součástí života. Jednotlivé části jsou uváděny převážně otázkami např.: *Co to vlastně je, být živý?* (Brown, Brown, 2010, str. 4) *Jak nám je, když se setkáme se smrtí?* (Brown, Brown, 2010, str. 12) Kniha nás provází od otázky, co to znamená být živý či mrtvý přes možnosti úmrtí, způsoby pohřbívání a co se děje s pozůstalými až po to, co je po smrti a jak nezapomenout na mrtvého. Je zde využito postav dinosaurů – příběh je tedy odosobněný od lidí a tím by mohlo být čtení jednodušší. Zároveň se v podstatě jedná o rodinu dinosaurů, která je totožná s běžnými lidskými rodinami – nejen prostředím a aktivitami, ve kterých jsou dinosauri vyobrazeni, ale také prožíváním, tím se lidem přibližují a čtenáři či posluchači se s postavami mohou ztotožnit. V kapitole Rozloučení je ukázáno rozloučení se zvířátkem i s blízkým člověkem. Autorka práce vnímá tuto posloupnost jako pozitivní a jednodušší pro zpracování či rozhovor, kdy se čtenář seznámí nejprve s rozloučením se zvířátkem a poté s člověkem. Zároveň je zde

ukázáno, že je v pořádku se řádně rozloučit i se zvířátkem – pro děti bývá důležité mít možnost prožít smutek při smrti zvířátka pro další zpracovávání tématu smrti. I přes útlost knížky otevírá všechna témata spojená se smrtí. Kresby a text rozhodně usnadní rozvinutí hovoru k danému tématu a jednotlivým otázkám a je jen na dítěti a dospělém, jak široce se o tématu rozpráví.

4.3.3.2 Myši patří do nebe: ...ale jenom na skok – Iva Procházková

Příběh o myšce a lišce představuje smrt myšky, podobu nebe, neobvyklé přátelství a možnost znovuzrození po pobytí v nebi. Nejen na všechna tato témata se dá navázat a povídat si o nich s dětmi. Skrze příběh o zvířátkách může být jednodušší otevřít tematiku smrti. Tato kniha je v této práci textově nejobsáhlejší a s nejméně ilustracemi, a proto by ji autorka použila až se staršími dětmi. Příběh začíná útekem myšky Šupito před lišákem Bělobřichem. Honička končí pádem ze srázu a smrtí myšky Šupito. Pro myšku přijde její zemřelý strýc a sestřenice. Jsou jejími průvodci na cestě do nebe. Doprovodí ji přes jezero Rozloučení až do fronty před branou do nebe a poté se musí odpojit a jít vyzvednout další myšku. Myška Šupito zůstává ve frontě sama. Po projití branou následuje koupelna, kde ze sebe zvířátka smývají špínu a poté zprůsvitní a září různými barvami. V nebi všichni mohou létat, necítí hlad ani jiné potřeby, ale zůstávají jim pocity a instinkty nabyté během života (např. myši mají strach z lišek apod.). Šupito potkává mnoho známých z lesa, ve kterém žila. Když lišák Bělobřich také přijde do nebe, vyhledá Šupito a naváže s ní přátelství. Zjistí, že mají mnoho společného a užívají si veškeré atrakce (houpačky, kolotoče, ...), které nebe nabízí a lišák vymýšlí mnoho her, do kterých se zapojují ostatní zvířátka. Jednoho dne jsou pozváni do kina, ve kterém je každému v malé komůrce promítnut jeho život jako film. Při koukání na film přijde Šupito na to, že jí chybí mnoho věcí ze života a ráda by se vrátila, ale nechce přijít o přátelství s Bělobřichem. Přeje si, aby se znovu narodila jako liška. Ovšem Bělobřich dojde ke stejnému závěru a chce se narodit jako myš. Ale vzájemně to zjistí až při společné cestě zpět do života. Přání se jim splní - oběma. A tak se Šupito narodí jako lištička a Bělobřich jako myšák. Najdou se a jejich přátelství pokračuje dál. „,Nebe je bezva,“ řekla nakonec (Šupito) moudře. „,Ale jenom na chvíli.““ (Procházková, 2017)

4.3.3.3 Počkej, milá smrti – Kateřina Sušková

Kniha byla sepsána autorkou na základě vlastní zkušenosti, kdy jejím dětem zemřel kocourek a děti se začaly vyptávat na smrt. Knihou nás provází lidová píseň,

kteřá se jmenuje stejně jako celá kniha – *Počkej, milá smrti*. Kniha je doplněna ilustracemi, které působí jako zalité sluncem. Kromě ilustrací a textu nalezneme na každé stránce otázky a úkoly, směřující k textu či obrázku, které jsou zaměřené na dětské čtenáře. Bývají doplněné o vysvětlení slov (především v písni) či představ a možností vnímání. Úkoly a otázky mohou usnadnit otevření jednotlivých témat spojených se smrtí a zároveň prohloubit rozhovory. Příběh vypráví školačka Anna. Vypráví o tom, jak přišla ze školy a její kocourek byl pryč. Maminka Anně říká: „že z jeho tělíčka teď bude potrava pro jiný zvířátka nebo rostliny a dušička poletí k nebi.“ (Sušková, 2013, str. 18) Můžeme otevřít téma nejen toho, co se stane s duší zemřelého, ale také co se stane s jeho tělem. Na konci příběhu Anička mluví o tom, jak na kocourka vzpomínají a že po čase už to tolik nebolí, a dodává, že „už víme, že smrt nemůže počkat, že prostě přijde.“ (Sušková, 2013, str. 18) Kniha představuje příběh o smrti zvířátka, ale dala by se využít i při smrti člověka pro otevření tématu. Například použít téma smrti zvířátka jako jakýsi mezistupeň k tématu smrti lidí a zároveň se nabízí i možnost srovnání. Díky vyobrazenému stromu a čtyřem ročním obdobím lehce můžeme hovořit nejen o zvířatech a lidech, ale také rostlinách, koloběhu života a přírodě jako takové.

4.3.3.4 Kozí knížka – Tereza Říčanová

Nejedná se přímo o příběh o smrti a umírání lidí, ale kniha nám představuje koloběh života na farmě během roku skrze příběh kozy Lízinky, kterou si rodina na farmu pořídí. Situace v příběhu jsou popisovány a předkládány jako fakt, jako něco běžného a přirozeného – ať se jedná o zplození kůzlat či jejich usmrcení. Je zde popisována péče o kozu i její život na farmě – včetně zplození a narození kůzlátek. I zabití kůzlat je na farmě přijímáno jako přirozená součást života. „Když kůzlata povyroستou, buď je prodáme, nebo zabijeme a sníme. Maso jíme my. Na kosti čekají psi a kočky.“ (Říčanová, 2005) Pokračuje popis zpracování kozího masa a mléka. Příběh je vyprávěn dětmi a je doplněn o ilustrace, dokreslující vyprávěný příběh. Můžeme navázat tématem koloběhu života (přírodního i lidského) a smrti jako součásti života – zvířat, rostlin i lidí.

4.3.4 Knihy personifikující smrt

V knihách, které spadají do této kategorie, figuruje postava smrtky. Vyobrazení smrtky je zpočátku podobné ve všech knihách a nabízí vyobrazení rozšířené představy o

jejím vzhledu jako postavy, která je černá a často s kosou. Následně ale nabízí její přeměnu v něco, co není děsivé. V knize *Děvčátko s kosou* (Stavarič, 2015) změní Smrtečka obrovskou černou kutnu na zářivě žluté šaty (nejprve nehodou, ale pak je sama dotvoří) a svou kosu využije například jako houpačku. Smrt v knize *Je smrt jako duha?* (Knox, 2017) se místo černého stínu promění v zářivé světlo, které provází vůně ze zahrady mrtvých. A v *Návštěvě malé smrti* (Crowther, 2013) smrt dovádí s Evelínou jako dítě a nakonec ji Evelína doprovází jako krásný anděl, díky kterému se lidé smrti nebojí. Všechny tyto knihy nám ukazují, že smrt si můžeme představovat dle své fantazie – děsivě nebo přívětivě. A také nám nabízejí příběhy poznání a jakéhosi smíření se smrtí, díky kterým postavy smrtek v knihách ztrácejí děsivé nádechy.

4.3.4.1 Děvčátko s kosou – Stavarič Michael

V knize není ukázána přímo práce smrtky, tak jak by nás mohlo v prvním momentě napadnout, že probíhá, ale lehkou formou se dozvídáme příběh děvčátka Smrtečky, které objevuje svět a život. Děvčátko s kosou je dcerou pana Smrtky. Nenarodil se mu syn, kterému by mohl předat své řemeslo, ale Smrtečka. Malá holčička přemýšlí o životě a má otázky jako každé obyčejné děvčátko. Otec ji předá svou obrovskou kosu, velikánskou černou kutnu a obrovské boty a vyšle ji na zkušenou do světa, aby se „naučila něco o umírání a o životě.“ (Stavarič, 2015) Smrtečka přemýšlí, k čemu slouží kosa, která je na ni velmi těžká. Po cestě upadne do kbelíku se zářivě žlutou barvou a barva z kutny nejde dolů, nakonec ji malíř obarví celou a pomocí kosa si ji Smrtečka zkrátí. Cestuje skrz vesnici, město až k jezeru a dál. Zažívá různé situace spojené s tématem života a smrti. Roste, dospívá a zjišťuje, co vše dovede nejen ona sama, ale co dokáže s kosou. Zjistila, že některé věci dokáže zlepšit. V této knize je ukázána varianta, „že za každého, kdo umře, přijde na svět havran, aby bděl nad jeho památkou.“ (Stavarič, 2015) Příběh inspiruje k zamyšlení nad životem a k rozhovorům na témata spojená se životem a smrtí. Kniha obsahuje celostránkové koláže, které dotvářejí příběh.

4.3.4.2 Je smrt jako duha? – Jeanette Bresson Ladegaard Knox

Vypravěč nám vypráví příběh o Emilce a její babičce. Babička leží v posteli a umírá a Emilka s maminkou jsou s ní, aby nebyla sama. Emilce se začne honit hlavou mnoho myšlenek a pokládá mamince otázky jednu přes druhou. Maminka se snaží odpovídat, ale Emilčiny myšlenky jsou často hlasitější než mamincino povídání, přesto

maminka trpělivě odpovídá. Emilka usne u babičky a vidí smrt jako velký a černý stín, který přišel pro babičku. Emilka se se smrtí snaží mluvit. Smrt je nepříjemná, vypadá unaveně a smutně. Emilka se jí snaží rozveselit a poté jí klade mnoho otázek. Smrt je ukázána jako někdo, kdo je tu odjakživa, jenom ji do setkání s ní nevidíme. Smrt říká, že „jen dostala za úkol je (lidi) vyzvednout. Jenom je doprovázím na druhou stranu.“ (Knox, 2017) Smrt se o sobě a o tom, jak setkání s lidmi a následná cesta do zahrady mrtvých probíhá, rozpovídá ještě více. Emilka smrti poradí, jak by mohla být pro lidi přívětivější – místo černé kutny, bílé šaty ze světla a místo kosy má s sebou vzít vůně ze zahrady mrtvých – smrt se promění a je „krásnější než třpytivé hvězdy na temném nebi.“ (Knox, 2017) Emilka se vzbudí a ví, že babička zemřela, odešla, ví, kdo pro ni přišel a že se má dobře. V knize je text doprovázen celostránkovými ilustracemi, které díky barevným pozadím (jakoby rozpité vodové barvy) dávají prostor fantazii pro dokreslení vyobrazené situace, a přesto je srozumitelné, co je zobrazeno. V textu je vždy na každé stránce zvýrazněna jedna věta, která zdůrazní celou situaci a příběh. V knize jsou vyřčeny otázky, které si kladou děti a často i dospělí, a tak skrze jemné a otevřené představení tématu umírání lze rozvést povídání na toto téma i s dětmi. Zároveň tato kniha nepředkládá žádné dogma. Velmi jemně představuje možné vidění smrti a nechává otevřené možnosti pro jiné představy.

4.3.4.3 Návštěva malé smrti – Kitty Crowther

Tato útlá knížka nám vyobrazuje smrt jako malou osůbku s kosou v černém hábitu s nekonkrétním obličejem. Kniha začíná větou: „Smrt je malá roztomilá osůbka. Ale nikdo o tom neví.“ (Crowther, 2013) Malá smrt je smutná, že si s ní lidé nepovídají a bojí se jí, i když ona se snaží být na ně hodná – vezme je za ruku, rozdělá jim oheň, aby jim bylo teplo. Kniha ukazuje, jak lidé mohou smrt vnímat děsivě a se strachem. Pak smrt potká Evelínu, která se na ni směje, vítá ji s nadšením a chvátá s ní do království smrti. Smrt je z toho celá rozpačitá. Evelína smrti připomene, „že je také dítě.“ (Crowther, 2013) Hrají si spolu, smějí se a obě si to moc užívají. Evelína nemůže se smrtí zůstat, „musí se vydat na cestu do nového života.“ (Crowther, 2013) Touto větou se otevírají možnosti pro fantazii, co se děje po smrti, ať už navrácení zpět do života nebo něco jiného. Smrti se po Evelíně stýská. Na konci knihy se ke smrti Evelína vrací jako anděl a chodí pro umírající spolu. „Když lidé vidí něžnou tvář anděla, už nemají strach ze smrti. Je to tak lepší.“ (Crowther, 2013) Kniha dává mimo jiné možnost otevřít tematiku strachu ze smrti, představ o jejím vyobrazení i toho, že pro někoho může být

vysvobozením. Kniha je napsaná jednoduchým a srozumitelným jazykem. I přesto, že text je poměrně krat'ounký, je velmi výstižný a zřejmý. Na každé stránce je jednoduchý obrázek přes většinu stránky, který jasně dokresluje uvedený text. Obrázky jsou jasné a srozumitelné. I přes jednoduchost kreseb je dán důraz na výraz postav, který zřetelně vyjadřuje jejich emoce a tím dokresluje odehrávaný děj.

5 Program O smrti smrt'oucí

5.1 Východiska programu

Při tvoření programu autorka vycházela ze své praxe oddílové vedoucí a lektorky primární prevence a adaptačních kurzů. Některé z aktivit jsou inspirované aktivitami, které ve své praxi využívala, ale žádný program nebyl zaměřen na smrt, a tak žádná z aktivit zaměřených na téma života a smrti není převzatá. Koncept první hodiny (jmenovky; seznamovací aktivita; očekávání a obavy; dohody) vychází z osvědčené praxe v organizaci Do světa z.s., ale autorka se s obdobnou dramaturgií úvodu setkala i na kurzech jiných organizací. I některé z uvedených aktivizačních aktivit (příloha XIV.: *Příklady aktivizačních aktivit*) autorka využívala při své práci a také je zná z kurzů, na kterých byla jako účastník.

Tento program je určen pro žáky páté třídy a pro druhý stupeň ZŠ.²⁴ Časová dotace je navrhnutá na pět vyučovacích hodin a také aktivity jsou rozplánované do jednotlivých hodin.²⁵ Teoretické informace jsou zamýšleny jako kostra a opora pro lektory. Nejsou určené k doslovnému odříkání, ale jako inspirace k volnému parafrázování či doplnění. Stejně jako zadání nejsou striktní a je možné je upravovat pro předání žákům. Každý lektor by si měl najít svůj způsob předávání žákům a svá slova, aby zadání i předávané informace zněly přirozeně, srozumitelně a zároveň lákavě.

Pokud se jedná o externí organizaci, je žádoucí, aby byl učitel přítomen na programu po celou dobu – stále má zodpovědnost za žáky. Vhodné je, aby učitel byl pouze jeden po celou dobu programu, neboť se jedná o těžké téma a aktivity na sebe navazují, pokud vstoupí „nový“ učitel do programu, který již probíhá, může narušit nastavenou důvěrnou atmosféru a aktivity vytržením z kontextu mohou působit nepatřičně. Ideální je, pokud se jedná o třídního učitele, který žáky zná a zároveň má možnost je v klidu pozorovat v méně obvyklé situaci. Rozhovor s učitelem proběhne

²⁴ Samozřejmě je třeba zvážit vyspělost žáků v konkrétní třídě, zda vůbec program zařadit a případně program upravit. O zařazení programu rozhoduje škola. Úpravy jsou v kompetenci lektora, který na programu je a „přečte si“ nastavení třídy. Také pravděpodobně při reflexích či teorii a možná i při zadávání aktivit použije trochu jiný jazyk v různých ročnících nebo v nižších třídách bude muset vysvětlit více pojmů. Ale to vše by měl zkušený lektor zvládnout.

²⁵ Aktivity nejsou přesně rozplánované na 45 minut vyučovací hodiny. Zbylý čas se „rozptýlí“ během programu nebo bude využit na aktivizační aktivity. Pokud se začíná aktivita ke konci hodiny, je vhodné ji rozdělit na části např. aktivitu v jedné hodině a reflexi ve druhé hodině apod. Samozřejmě se může lišit průběh programu i délka jednotlivých aktivit nejen dle počtu žáků, ale také na základě jejich sdílnosti. Popřípadě se dá program upravit a rozdělit na více dvouhodinových či tříhodinových vstupů nebo využít jednotlivé aktivity v tematicky zaměřených blocích.

také po programu. Lektor tak může získat náhled od učitele a učitel zase informace o třídě, které se projeví během programu, z pohledu lektora.

Po objednání programu jsou zaslány dotazy ke třídě, kde třídní učitel napíše počet žáků, vybrané téma programu a informace o třídě, které by měli lektoři znát. Zároveň jsou zaslány požadavky k realizaci programu – přítomnost jednoho učitele – ideálně třídního – po celou dobu programu; třída, kde lze přesouvat židle; k dispozici tabule (nebo flipchart); dataprojektor a počítač (pokud počítač a dataprojektor škola nemůže zajistit, tak by si je měl zajistit lektor). Při volbě programu do třídy je třeba zvážit vhodnost tématu vzhledem k životním situacím žáků. Není vhodné, aby tento program probíhal ve třídě, kde je téma smrti příliš čerstvé. Neboť se nejedná o program intervenční (tedy takový, který zasahuje ve chvíli, kdy už se nějaká náročná situace udála a zásah je potřeba). Žáci mohou mít zájem o program zaměřený na téma smrti ve chvíli, kdy se s ní setkají a jejich zkušenost je čerstvá, ale to by koncepce programu byla jiná. Tento program je svou koncepcí a cíli zaměřen preventivně, tedy pro žáky a studenty, kteří se nenacházejí v situaci úmrtí někoho blízkého. Stejně tak je vhodné, aby se předem konzultovala s rodiči účast žaka, který například přišel o některého z rodičů a podobně. Před programem probíhá rozhovor s učitelem, při kterém je třeba zjistit aktuální informace o třídě, a popřípadě se lektoři doptají na nejasné informace uvedené v dotazníku. Lektoři by také měli mít informace i o žácích, kteří se kvůli tématu nezúčastní, neboť by jejich neúčast či životní příběhy mohli přítomní žáci během programu zmínit a je vhodné, aby se lektoři orientovali (samozřejmě se mohou v danou chvíli doptat, ale pokud mají informace předem, tak se jim lépe reaguje).

V následujících kapitolách je představena tvorba programu. Vzhledem k tomu, že jsou v programu využívány nástroje zážitkové pedagogiky, tak je jedna z kapitol věnována i jí a těmto nástrojům. Velmi důležitým aspektem pro úspěšné realizování programu je osobnost lektora, na kterého jsou kladeny jisté nároky, a tak i lektorovi je věnována jedna kapitola. Tvorba programu zahrnuje vznik cílů programu, a především se zaměříme na představení výběru témat a aktivit zařazených do programu, neboť i to je klíčové pro vhodně sestavený program. Autorka programu během jeho tvorby v aktivitách použila obrázky z různých knih s tematikou smrti a většinou z nich vytvořila koláže. Zdroje obrázků jsou vypsány v přílohách VII.: *Legenda k aktivitě Setkání se smrtí* a X.: *Legenda k aktivitě Co je po smrti?*. Obrázky, které nemají legendu, tak mají

zdroje vypsané u nadpisů příloh. Během práce s obrázky by působilo rušivě, kdyby na používaných obrázcích byl text, který se nevztahuje k programu.

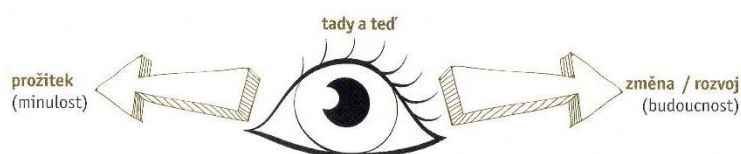
5.1.1 Zážitková pedagogika

V programu jsou využívány také principy zážitkové pedagogiky, která se orientuje na výchovu pro život a snaží se „především o výchovu a proces učení, ve kterém se jednoznačně vyzdvihuje rozvoj a růst osobnosti.“ (Beneš et al., 2015, str. 65) Nacházíme v ní zaměření se na prožitek – dalo by se říci, že „emoční působivost či hluboký vnitřní otisk“ (Beneš et al., 2015, str. 65) je vyvoláván prostředím, prostředky, připravenými situacemi, osobnostmi lektorů a skupinou. Všechny tyto okolnosti „vedou k aktivnímu postoji jednání a přes proces uvědomování (významná je v tomto směru metoda reflexe) jsou zvnitřněny jako autentická zkušenost (nová, trvalá a hluboká).“ (Beneš et al., 2015, str. 65) Tato autentická zkušenost má pozitivní vliv na „postoje, hodnoty, orientaci, smysl a chování jedince a skupiny účastníků, ale i instruktorů.“ (Beneš et al., 2015, str. 65)

5.1.1.1 Reflexe

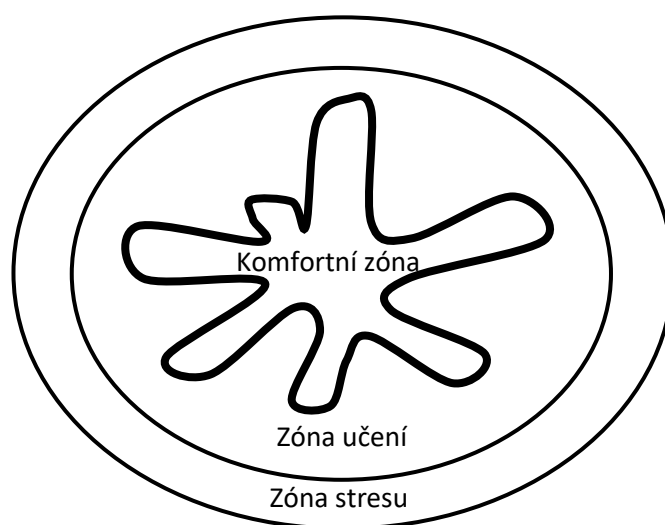
Jedním z nástrojů zážitkové pedagogiky je reflexe, bývá také nazývána review. „Reflexe je proces ze srdce do mozku, z emocí do uvědomění, z prožitku do nové zkušenosti.“ (Beneš et al., 2015, str. 160) Přírozeně reflektujeme situace, které se nám odehrávají v životě. Zpětně si přemítáme, co se stalo lidem, aby si mohli „sami pro sebe pojmenovat, co se to vlastně stalo a jak s tím dál v životě“ (Beneš et al., 2015, str. 160) naložit. Za nejpřírozenější reflexi můžeme považovat tu, která probíhá u malých dětí, kdy vyhodnocují, které chování je žádoucí či bezpečné a které ne, poučí se a používají ho. Například zjistí, že svíčka pálí a znovu na ni nesáhnou. Při zážitkových programech se review využívá jako „zpětný pohled na aktivitu s cílem uvědomit si klíčové body učení,“ (Beneš et al., 2015, str. 160) tak, jak zobrazuje obr. 1 *Jak funguje reflexe*. Při reflexi se zpracovává obsah aktivity, a to dvěma směry – k pedagogickým cílům tedy k cílům, které jsou předem určené, a ke skupinovým procesům, tedy k aktuální situaci jako je konflikt nebo téma skupiny. Reflexe nabízí také přesah do budoucnosti, neboť cílem je „přenést výsledky zkušenostního učení do reality.“ (Beneš et al., 2015, str. 160) Rozhodně není pravidlem, že by reflexe měla probíhat po každé aktivitě. Naopak by to mohlo být kontraproduktivní – účastníci se mohou „přesytit a reflexe se mohou stát samoúčelnými.“ (Beneš et al., 2015, str. 161) A naopak pokud je jich málo, může být

nevyužit potenciál programu. V reflexi se směřuje k pedagogickým cílům – k cíli her i celého programu a ke skupinovým procesům, kdy lektori reagují na aktuální situaci.



Obr. 1 Jak funguje reflexe (Beneš et al., 2015, str. 165)

5.1.1.2 Komfortní zóna



Obr. 2 Komfortní zóna

„Ti nejlepší lektori často potřebují k dobrému výkonu a ke svému rozvoji výzvy.“ (Plamínek, 2010, str. 279) a nejen lektori, ale také účastníci. Program by měl být lákavý a měl by být výzvou z pohledu účastníků a zároveň by lektori měli vědět, že je bezpečný. Skrze nové zkušenosti a přijetím výzvy si rozšiřujeme komfortní zónu (Obr. 2 *Komfortní zóna*), která je „bezpečná, známá, pohodlná a předvídatelná.“ (Franc, Zouňková, Martin, 2007, str. 28). Komfortní zónou se nazývá určitý i pomyslný prostor, který je člověku známý a je na něj zvyklý. Každý člověk má svou komfortní zónu jinak velikou v různých oblastech, a výzvou je tedy pro každého něco jiného, ale společné je, že v komfortní zóně se člověk chová přirozeně. Ve chvíli, kdy z této zóny vystoupíme²⁶,

²⁶ Jaroslav Dušek ve svém divadelním zpracování *Čtyř dohod* také hovoří o komfortní zóně, i když trochu jiným způsobem – připodobňuje ji k životu v ohrádce. Imaginární ohrádku si tvoříme sami ve své hlavě. Cítíme se v ní v bezpečí a nechce se nám z ní vylézat, jenže pokud v ní zůstaneme, tak se zastaví i náš

jsme v zóně učení, kde probíhá osobní rozvoj tím, že člověk překonává strach a stres z nastalé situace. Učením a získanými zkušenostmi zvětšujeme svou komfortní zónu. Rozšířením zóny člověk odkryje novou oblast, která se člověku stane známou a zkušenostmi zjistí, že se i v této nové oblasti člověk může cítit bezpečně. V momentě, kdy člověk vykročí z komfortní zóny příliš, tak se dostává do tzv. zóny stresu. V tuto chvíli nedochází k učení, a navíc dochází k negativní zkušenosti a pokud se jedná o opravdu příliš náročnou situaci, komfortní zóna se může i zmenšovat. Také může nastat situace, že se člověk v komfortní zóně „zabydlí“, ale poté stagnuje a přestává růst.

5.1.1.3 Motivace

Instruktoři by měli mít „motivaci o moc silnější než účastníci,“ (Pelánek, 2008, str. 39) neboť oni do kurzu vkládají více než účastníci. Zároveň by lektoři měli vzbuzovat motivaci v účastnících. Souvisejícími pojmy s motivací jsou stimul a motiv. Motivy, které jsou spojené s vnitřní motivací, by se daly popsat jako „podněty působící v nitru člověka.“ (Plamínek, 2011, str. 70) „Podněty přicházející z vnějšího prostředí“ (Plamínek, 2011, str. 70) jsou stimuly a ty jsou spojeny s vnější motivací. Je potřeba mít na paměti rozdíl mezi motivací a manipulací, mezi kterými je hranice velmi tenká. O motivaci můžeme mluvit v momentě, kdy je brán ohled i na motivované – na jejich zájmy a potřeby. Manipulátor oproti tomu jedná pouze ve svém vlastním zájmu bez ohledu na ty, kterými manipuluje. Motivaci můžeme rozdělit na vnější a vnitřní. Použití vnější motivace je poměrně jednoduché - něco nabídneme a za to ten druhý udělá to, co po něm chceme. Ovšem také je tato motivace obvykle krátkodobější – ve chvíli, kdy přestane přicházet „úplata“, vyžadovaná činnost často odezní. Vnitřní motivace má odlišné fungování. Člověk to, co dělá, přijme za své, ztotožní se s tím a je zde možnost, že ve vykonávané činnosti bude pokračovat i bez vnější motivace. Úkoly se mají přizpůsobovat lidem, a ne lidé úkolům – toto zlaté pravidlo uvádí Plamínek (2011).

5.1.2 Požadavky na lektora

Lektor, tak jako učitel, využívá rozličné metody pro předání nových poznatků. „Sociální skupina má často silnější vliv než jednotlivec, i když je to pracovník vysoce kvalifikovaný a zkušený,“ (Čáp, Mareš, 2001, str. 273) je pro něj výhodné, když se snaží „získat ke spolupráci sociální skupinu, aby mohl působit na její jednotlivé členy.“

rozvoj. Výzvou je právě vykročení z této ohrádky. Vykročení do neznáma, ale pokud překonáme strach a tuto výzvu přijmeme, tak se můžeme rozvíjet, učit se novému a získávat zkušenosti. (Čtyři dohody, 2013)

(Čáp, Mareš, 2001, str. 273) Tím je myšleno, že by měl lektor používat takový přístup ke skupině a formy práce se skupinou, aby byl skupinou přijímán a mohl využít její spolupráce. Lektor by měl být schopen reagovat na aktuální skupinu. Také by mu měla být blízká „empatie, citlivost k náladě druhých, úcta a respekt k ostatním lidem, vřelost.“ (Beneš et al., 2015, str. 161) To vše může využívat pro jednání s účastníky a k náhledu do aktuálního naladění skupiny, kdy může upravit připravený program a reagovat tedy na aktuální situaci a potřeby skupiny.

Lektoři mají možnost působit na účastníky a inspirovat je ke změnám. Při práci s účastníky bývá využíváno her a připravených situací pro nácvik – jestliže se „činnosti (nebo jejich části) opakují stejným způsobem, vznikají návyky.“ (Čáp, Mareš, 2001, str. 296) Pokud člověk získá vlastní zkušenost s řešením v připravené situaci, zvyšuje se šance, že se mu obdobnou situaci podaří vyřešit i v reálné situaci. Ideální lektor²⁷ je podle Pelánka „flexibilní, schopný, tvořivý, nevyčerpatelný, překvapující. Neupadá do stereotypu, rutiny. Stále se učí zejména z vlastních chyb. Pozoruje, co a jak dělají ostatní. Má zdravé sebevědomí a současně zná svá slabá místa. Je si vědom svých možností i hranic. Protože však ideální není nikdo, instruktor by hlavně měl být upřímný. Pokud dělá něco, v čem není příliš zkušený, přizná to na rovinu.“ (Pelánek, 2008, str. 40) V momentě, kdy lektor bude trvat na připraveném programu i ve chvíli, kdy potřeby skupiny budou odlišné, tak se může minout s vytyčenými cíli, a především se skupinou, a tak přijdou účastníci o přínos z programu. I z tohoto důvodu je doporučeno, aby na programu byli lektoři dva – každý si může být jistý v jiných tématech či aktivitách a podle toho si mohou program rozdělit. Zároveň je větší pravděpodobnost, že třída bude alespoň na jednoho lektora reagovat pozitivně, pokud se mezi některým z lektorů a žáků (či třídou) objeví třetí plochy.

Během programu žáci mohou přijít za lektorem s žádostí o radu či prosbou o řešení v osobních problémech. Zároveň jim v průběhu programu lektor přináší své názory a skrze svou osobnost je seznamuje s tématem, a tak je potřeba, aby člověk v roli lektora, měl na paměti, že jeho role nekončí v momentě, kdy se mezi ním a účastníky zavřou dveře. „Zejména v mladší věkové kategorii (asi do 20 let) se instruktoři stávají osobním vzorem pro řadu účastníků. Ti často přebírají – většinou nekriticky – zvyky, názory i postoje instruktorů na dlouhou dobu“ a také se „mezi účastníky a instruktory

²⁷ Někteří autoři i organizace užívají pojem instruktor, ale je to pouze jiná terminologie. V této práci jsou pojmy lektor a instruktor využívány jako synonyma.

vytvářejí velmi hluboké a pevné vztahy“²⁸ a právě z důvodu přesahu do dalšího života účastníků musí pro lektory „bezvýhradně platit imperativ výborných charakterových vlastností, jasného světového názoru a široce rozvinutých kulturních zájmů.“ (Holec, 1977, str. 9) Lektori by měli být vyrovnaní s tématem a být si vědomi svých rezerv. Minimálně by si měli projít program a zodpovědět si upřímně všechny otázky, které budou probírat s účastníky programu. Lektori jsou stále také lidé a je tedy potřeba, aby si byli vědomi svých hranic a limitů a zároveň na nich pracovali. Na programu jsou přítomní dva lektori, vzhledem k náročnosti programu, a aby měli v případě potřeby prostor pro řešení aktuálních situací s jednotlivci, ale program se zbytkem třídy mohl pokračovat pod vedením druhého lektora.

5.1.3 Cíle programu

Cíle programu je potřeba si určit ještě před tvorbou programu. Je vhodné znát nejdříve, s jakým záměrem²⁹ program tvoříme. Tento program vznikl v rámci diplomové práce, která je zaměřená na *Literaturu pro děti a mládež jako prostředek seznamování s tématem smrti* a program tedy vzniká za záměrem otevírání tematiky smrti s dětmi a předávání informací o tomto tématu. Autorka práce v programu využívá také některé dětské knihy s tematikou smrti, které jsou uvedené v kapitole 4.3 *Knížky pro děti s tematikou smrti*.

Téma je „hlavní myšlenka, pojmenování oblasti rozvoje, ohnisko naší pedagogické práce.“ (Beneš et al., 2015, str. 93) Pokud je téma příliš široké, lze využít podtémata pro rozpracování do konkrétnější podoby, „čemu přesně z daného tématu se bude kurz věnovat.“ (Beneš et al., 2015, str. 93) Jako téma programu si autorka zvolila: Program reaguje na rozšířené tabu spojené s tematikou smrti; Program citlivě otevírá témata spojená se smrtí. Interaktivní formou předává informace spojené s událostmi; které následují po smrti.

Cíl programu a vlastně i cíle aktivit nám vytyčují, čeho chceme dosáhnout, je to „plánovaná pozitivní změna, konkrétní místa a situace, kterými chceme naše účastníky provést.“ (Beneš et al., 2015, str. 106) Mezi cíle programu autorka zařadila tyto: Žáci znají význam pojmů a informace spojené s tematikou smrti. Žáci adekvátně svému věku

²⁸ Sice se tato část vztahuje spíše k delším kurzům než pětihodinovému programu, ale je to výstižné a může se to projevit i během takto kratšího programu, a proto zde autorka tyto informace uvádí.

²⁹ Záměrem rozumíme „celkový rozvojový záměr kurzu, pedagogické východisko a směřování kurzu.“ (Beneš et al., 2015, str. 93)

sdílí své názory, dokáží komunikovat a diskutují o tématech spojených s koncem života a připravují se, aby v životě pak správně jednali. Žáci porozumí koloběhu života a lidské konečnosti. Žáci si uvědomí rozdílnost pohledů a názorů na smrt a okolností s ní spojené. Program podporuje bezpečné a důvěrné prostředí pro možnost sdílení vlastního postoje v kontextu tematiky smrti. Cíle programu jsou nadřazené cílům aktivit a ty z nich vycházejí a konkretizují je. Téma i cíle jsou uvedené také přímo v programu v kapitole 5.2 *Program: O smrti smřoucí*. Konkrétní cíle jednotlivých aktivit jsou uvedené u každé aktivity.

5.1.4 Výběr témat a aktivit zařazených do programu

Program je koncipován tak, aby obsáhl více témat spojených s událostmi okolo smrti. Výběr témat navazuje na předchozí kapitoly v této práci, pojednávající o problematice tabuizování a vyhýbání se tématu smrti v naší společnosti. Snahou bylo zachovat v programu posloupnost událostí, které jsou se smrtí spojeny. Témata zařazená do programu jsou průběh a koloběh života; události, které se odehrávají okolo smrti; emoce; vyobrazení smrtky; co je po smrti. Následně bude vysvětleno, proč právě tato témata autorka do programu zařadila. Při odůvodnění vychází autorka z předchozích kapitol této práce. Uvedené zde budou také aktivity, které jsou k tématům přiřazené. Aktivity vznikaly až na základě vybraných témat. Při výběru je zohledněno prostředí, ve kterém se program odehrává a tím je školní třída. Výběr aktivit také ovlivnila obsáhlost tématu. Zároveň bylo snahou zařadit rozličné aktivity, aby se lépe udržela pozornost a účastníci byli zaujati a vtaženi do programu. V programu jsou využity různé varianty dělení žáků – na skupiny, jednotlivce, celá třída. Využité programové prostředky jsou také rozličné – kreslení, imaginace, psaní na tabuli ve skupině, dotváření příběhu, seřazování obrázků, přinášení vlastních představ o životě, karty *Moře emocí* (Shymon, 2013), házení balónků při závěrečném review. Navržený program je převážně diskuzní, a proto je vhodné proložit jej aktivizačními technikami tzv. „drobničkami,“ to znamená pohybovými aktivitami, které slouží pro uvolnění těla, pro schopnost dalšího soustředění, ale také pro odlehčení náročného tématu. Příklady aktivizačních aktivit jsou uvedeny v příloze XIV.: *Příklady aktivizačních aktivit*. Po některých aktivitách následují reflexe, ale více k tomuto nástroji zážitkové pedagogiky je uvedeno v kapitole 5.1.1.1 *Reflexe*.

První hodina je zaměřena především na seznámení se mezi lektory a žáky a na nastavení hranic. Také je v ní nabídnutí partnerského přístupu, který by měl i usnadnit nastavení důvěrnější atmosféry během programu. Konec první hodiny je věnován aktivitě *Kmotříčka smrt* a otevření tématu smrti a hravou formou prolomení ostychu spojeným s tímto tématem. Smrt nás děsí, ve svém nitru z ní máme strach už od pradávna, kdy se na zemi objevili lidé a strach fungoval jako ochrana života. Ale v této době bylo také přirozené umírat, a to v rámci společenství. V dnešní době je téma smrti, jak zde již mnohokrát bylo uvedeno, tabuizováno v mnoha společnostech, včetně té naší, a to i přesto, že se dotýká všech lidí a vlastně všeho živého na naší planetě. V různých kulturách se přistupuje ke smrti odlišně, ale přítomná je ve všech. V naší společnosti je smrt odsouvaná na okraj, je odlidštěna a institucionalizována, a tak umírání získalo mnohem děsivější podobu, než mělo dříve. Vzhledem k těmto skutečnostem je náročné o tématu smrti možná i přemýšlet, natož mluvit, a proto je zvolena k prolomení ostychu tato aktivita, kdy jsou žáci rozdělení na dvě menší skupiny a „schování“ za tabulí si mohou společně „špítat“ dříve, než se o smrti promluví nahlas.

Ve **druhé hodině** jsou aktivity zaměřené na průběh a koloběh života. Toto téma je do programu zařazeno především pro zdůraznění ohraničenosti života, který začíná narozením a smrtí končí, což je ukázáno i vizuálně v aktivitě *Osa života*. Narození a smrt vymezuje lidský život. Smrt je stále přítomná během celého našeho života. Život je pro člověka jako příležitost a je na každém, jak ho prožije. Právě díky vnímání své vlastní smrtelnosti může člověk přijmout zodpovědnost za svůj život. Aktivita *Osa života* ukazuje žákům jejich rozličné představy o životě a směřuje k tomu, že je na každém, jak si život naplní. *Příběh o květině* představuje cestu holčičky, pudlíka a tulipánu. Příběh je poetický a velice jemně a srozumitelně přináší smrt a některé odpovědi na otázky spojené s ní. V příběhu je zobrazena smrt tulipánu, vysvětlení, co je smrt a nalezneme zde i zobrazení pokračování života skrze potomky připodobněné k životu tulipánu. Uvadnutí květiny je běžný výjev, který vidáme kolem sebe a možná by nás ani nenapadlo nazvat to smrtí. I právě proto je zde s tímto textem pracováno. Je jednodušší mluvit nejprve o mrtvé květině než rovnou o lidské smrti.

Ve **třetí hodině** je probráno téma rituálů. Rituály jsou propojené s prožíváním krize a s přechodem do další fáze života. Krize je v podstatě moment, kdy je člověk vystaven nové situaci, se kterou se musí vyrovnat a přizpůsobit se jí. I smrt někoho

blízkého přináší novou životní situaci, kdy se s blízkým člověkem již nemůžeme setkat a ani od něj přijímat to, co jsme doteď přijímali. Představa nové situace může vyvolávat strach. Strach je emoce, která je velice silná a může nás pohltnout a ochromit. Rituály, které mají jasně danou strukturu, nám mohou pomoci připustit a zpracovat strach a postupně se připravit na novou situaci a nově nastavit svůj život. Těžké situace, které nám mohou pomoci překonat rituály, zažívají v životě všichni včetně dětí. Záměrem otevření tohoto tématu je uvědomit si, že rituály jsou součástí našich životů, a seznámit žáky s tím, k čemu slouží. V aktivitě *Setkání se smrtí* jsou vyobrazené události spojené se smrtí. V této části programu se již pracuje se smrtí lidí. Forma aktivity, kdy každý žák má jeden obrázek, který ukazuje události spojené se smrtí, je zvolena, aby bylo jednodušší o tématu mluvit. Když každý popíše ostatním svůj obrázek, tak je to jednodušší než o všem mluvit najednou, ale zároveň všechno zazní nahlas po částech a možná i víckrát, když se budou společně domlouvat, jak obrázky seřadit. Tím, že vše zazní nahlas po částech, by mělo být jednodušší následně o tématu mluvit. Není důležité ani mít znalosti a ani přesné seřazení obrázků, neboť po seřazení následuje odkrytí, případné přesunutí obrázků, a především společné okomentování a doplnění informací ze strany lektora. Mimo jiné je v této aktivitě ukázáno i vzpomínání, a to že je v pořádku vzpomínat a každý si může zvolit svůj způsob, jak na zemřelého bude vzpomínat. Skrze vzpomínání může být usnadněno ztrátu přijmout a formou vzpomínání může být tvorba alba, psaní dopisu mrtvému nebo vyprávění historek, které se zemřelým pozůstalí zažili. Následuje téma emocí. V aktivitě *Kde všude jsou emoce?* Jsou využity karty *Moře emocí* (Shymon, 2013), které obsahují 32 obrázků s jasně čitelnými emocemi. Díky opoře, kterou obrázky nabízejí, se nalezne více emocí, než kdyby je měli sami žáci (nebo i dospělí) najednou vyjmenovat. Pravděpodobně první emoce, která nás napadne ve spojitosti se smrtí, je smutek. Ale může jich být mnohem více (vztek, lítost, zlost, láska, strach, zoufalství, radost, panika, ...) a pozůstalí mohou cítit ve stejnou chvíli i pocity protichůdné. Během truchlení můžeme s truchlícím člověkem (a především s dětmi) být a nabídnout mu pomoc, pokud bude chtít a o pocitech a celé situaci si s ním povídat, pomoci mu zorientovat se a ubezpečit ho, že je v pořádku, co cítí. Záměrem aktivity je tak „legalizace“ různých emocí, které lidé mohou ve spojitosti se smrtí cítit, a také aby žáci věděli, že vztek není sám o sobě špatný, ale záleží, jak ho budeme ventilovat. V momentě, kdy člověka zahltní emoce a člověk nemá oporu, může dojít až k emocionální přetíženosti. Je důležité emoce vnitřně

zpracovat, protože jinak v člověku zůstanou jako jakýsi vykřičník, který se mu bude vracet. Tato aktivita znázorňuje právě množství emocí, které mohou lidé cítit ve spojitosti se smrtí. V rámci reflexe se se žáky také probere ventil emocí. Každému pomáhá k ventilování emocí něco jiného³⁰. Žáci budou mít i prostor přinášet své ventily emocí a tím dát inspiraci ostatním, co mohou zkusit pro ventilování svých emocí.

Čtvrtá hodina je věnována aktivitě *Smrtka* a jejímu zobrazení podle představ žáků. Výstupem je ukázání různých představ podoby smrtky a také toho, že je v pořádku, když se představy liší. Děti si často smrtku personifikují a vytvářejí si konkrétní představy o jejím vzhledu. Představy dětí bývají sice děsivé, ale vlastně jsou svým způsobem uklidňující, neboť jasná představa děsí méně než nekonkrétní tajemno. Navíc „existence“ smrtky ukazuje na to, že smrt je způsobována vnější silou. Dítě se díky víře v to, že smrt je způsobována vnější silou, cítí v bezpečí oproti poznání děsivé pravdy, kterou je, že smrt je s námi celý náš život.

Během **páté hodiny** v aktivitě *Co je po smrti?* se věnujeme stejnojmennému tématu. Odpradávná je člověk vnímán jako jednota těla a duše. Co se děje s tělem po smrti je známé, ale co se děje s duší je zahrnuto tajemnem. Představ o tom, co je po smrti, může být mnoho. Téma je pojato intimně a individuálně. Ponoření se do svého nitra je podpořeno imaginací, po které následuje prostor pro sepsání vlastních představ. Každý si své představy píše jen pro sebe. V této aktivitě jsou na závěr nabídnuty různé představy o posmrtné existenci a ujištění, že není pouze jedna „správná“ představa. Program uzavírá *Závěrečné review „balónky“*, které je do programu zařazeno pro uzavření programu a společné shrnutí, kdy se při házení balónků vyjádří každý z účastníků na předem připravené otázky. Účastníci si tak v hlavě program projdou a ujasní si, co jim přinesl, co se dozvěděli nového a jaké pro ně bylo hovořit o smrti a dalších tématech s ní spojených. Zároveň své pocity sdílí s ostatními a slyší, jak i ostatní program vnímali. Pro případné dořečení toho, co by ještě mělo zaznít a nezaznělo při házení balónků, je prostor v části *kouzelné dveře*. Na závěr žáci dostanou kontakty (příloha XII.: *Kdo mi může pomoci – kontakty*), na které se mohou obracet v případě potřeby. Vhodné je okomentování a pokud je čas, lze začít tím, že žáci nejprve sami zkusí vymyslet, na koho se mohou obracet. Uvedené jsou nejen organizace, ale také dospělí v jejich okolí, aby si žáci uvědomili, že i na ně se mohou obracet. Mohou je

³⁰ Jako ventil může sloužit běhání, vyjádření skrze malbu, tanec či zpěv, někomu pomáhá i uklízení a jistě by se našlo i mnoho dalších způsobů.

dostat formou vytištěných papírků nebo formou napsání na tabuli. Seznam doporučených knih (příloha XIII.: *Doporučené knihy s tematikou smrti*) je předáván učiteli jako inspirace, pokud by chtěl dále pracovat s tématem smrti nebo by chtěl v případě potřeby doporučit knihy rodině někoho ze žáků. Lze nechat v podobě uvedeného seznamu nebo doplnit o popis knížek jako v kapitole 4.3. *Knížky pro děti s tematikou smrti*.

5.2 Program: O smrti smrt'oucí³¹

Hlavní téma programu:

- ❖ Program reaguje na rozšířené tabu spojené s tematikou smrti
- ❖ Program citlivě otevírá témata spojená se smrtí
- ❖ Interaktivní formou předává informace spojené s událostmi, které následují po smrti

Cíle programu:

- ❖ Žáci znají význam pojmů a informace spojené s tematikou smrti
- ❖ Žáci adekvátně svému věku sdílí své názory, dokáží komunikovat a diskutují v tématech spojených s koncem života a připravují se, aby v životě pak správně jednali
- ❖ Žáci porozumí koloběhu života a lidské konečnosti
- ❖ Žáci si uvědomí rozdílnost pohledů a názorů na smrt a okolností s ní spojené
- ❖ Program podporuje bezpečné a důvěrné prostředí pro možnost sdílení vlastního postoje v kontextu tematiky smrti

5.2.1 První hodina

- ❖ **PŘEDSTAVENÍ LEKTORŮ**

Časová dotace: < 5 minut

Lektoři se představí, řeknou, odkud jsou (pokud se jedná o externí organizaci) a představí dětem časovou dotaci a koncept programu. Lektoři společně se třídou připraví prostor třídy – vytvoří kruh ze židlí.

³¹ Inspirováno názvem knihy *O smrti smrt'oucí* (Stalfelt, 2016)

❖ JMENOVKY

Časová dotace: < 5 minut

Materiál: Fixy + lepicí proužky

Do středu kruhu lektor položí fixy a lepicí proužky a vyzve žáky, aby si vytvořili jmenovky – použít mají své jméno ve tvaru, který se jim líbí a budou jím oslovení během programu. Lektori také mají jmenovky a nastavují si tykání se žáky (nabídnou tykání a zeptají se, zda mohou lektori tykat jim; lektori zdůrazní, že učitelům se nadále bude vykat). Tykání slouží k nastavení partnerského přístupu s kolektivem a nastavení důvěrnější atmosféry.

❖ HLASITÉ JMÉNO

Časová dotace: 10 minut

Počet hráčů: všichni stojící v kruhu

Cíl aktivity: Uvolnění atmosféry (ice-breaker = ledolamka). Žáci a lektori se vzájemně seznámí.

Popis aktivity: Všichni stojí v kruhu včetně lektorů. Jeden ze žáků začne, řekne své jméno a ukáže rukou, jak hlasitě mají ostatní jeho jméno zopakovat (u země – tichým šepem; ruka natažená nahoru nad hlavou – zakřičet; mezitím je škála hlasitosti). Pokračuje se po kruhu.

❖ OČEKÁVÁNÍ A OBAVY Z PROGRAMU

Materiál: barevné lepicí čtverečky; fixy; tabule + křídly (fixy)

Časová dotace: 15 minut

Cíl aktivity: Představení tématu žákům. Žáci definují a napíší, čeho se v uvedeném tématu obávají a co ve spojitosti s ním očekávají, jinak řečeno – co by se o tématu chtěli dozvědět a čemu by se chtěli naopak vyhnout.

Popis aktivity: Lektor řekne žákům, aby hádali, co kreslí na tabuli. Začne kreslit na tabuli tematický obrázek, ale tak, aby to nebylo hned jasné, co na něm je např. viz. příloha I.: *Obr. 3 Očekávání a obavy*. Žáci hádají a s přibývajícím obrázkem postupně uhodnou. Zeptáme se, zda ví/myslí si, jaké je dnešní téma. Lektor napíše na tabuli název

programu: *O smrti smrtících*. Doplní do obrázku věty **1) co chci; 2) co nechci; 3) vzkaz** a vysvětlí význam.

1) co chci = co od programu očekávám, co by mě zajímalo a chtěl/a bych se dozvědět, o čem si chci povídat

2) co nechci = co v programu nechci, bylo by mi to nepříjemné, o čem se nechci bavit

3) vzkaz = prostor pro vzkaz lektorům

Lektor zdůrazní, že papírek je anonymní, tzn. že se žáci nepodepisují a až se budou číst papírky nahlas, nikdo nebude pátrat po tom, kdo je napsal. Vyzve žáky k tomu, aby napsali sami za sebe na papírek očíslované odpovědi a nalepili ho na tabuli na obrázek. Ke psaní je možné pustit hudbu. Následně lektoři sundají papírky z tabule, sednou si zpět do kruhu a střídají se ve čtení papírků. Rovnou papírky komentují.

❖ DOHODY

Materiál: tabule + křídly (fixy)

Časová dotace: 5 minut

Cíl aktivity: Nastavení pravidel programu, které žáci akceptují.

Popis aktivity: Lektor nakreslí postupně obrázky viz. příloha II.: *Obr. 4 Dohody* a u každého nechá třídu hádat, o jaké pravidlo se jedná a doplní informace. Přibližně od páté třídy používáme pojem dohody místo pravidla. Tím, že použijeme pojmenování „dohody“, při nastavování pravidel předáváme zodpovědnost také žákům. Po vysvětlení pravidel/dohod se lektor zeptá žáků, zda je něco, s čím nesouhlasí nebo čemu nerozumí a případně dovysvětlí. A zda se na těchto pravidlech/dohodách mohou dohodnout (všichni by měli souhlas vyjádřit alespoň pokývnutím hlavy).

1) Tykáme si – Lektoři nabízejí tykání a ptají se, zda mohou tykat žákům. Lektoři zdůrazní, že panu učiteli/paní učitelce nadále vykají. (Tato dohoda se nastavuje již v začátku programu, ale zde ji připomeneme.)

2) Mluví jenom jeden

3) Telefony (a další elektronika) zůstanou schované

4) Právo stop – pokud se bude mluvit o něčem, co je někomu ze žáků nepříjemné, má právo říci: „stop.“³² Program je dobrovolný a je na každém, jaké hranice si nastaví. Ale tím, že překročíme svou komfortní zónu, se můžeme učit.

5) Co ve třídě řekneme, tak ve třídě zůstane – je na každém, co ostatním řekne, ale říká to pouze lidem, kteří jsou přítomni ve třídě a nikomu mimo třídu. Pokud chce někdo informaci šířit dál, ať se zeptá na svolení toho, kdo to řekl. Vztahuje se na osobní informace. Platí i pro lektory, pokud informace nepodléhá ohlašovací povinnosti.

6) Přestávky – je možné, že se program protáhne do přestávky, když je třeba doříct nějakou důležitou informaci, ale pak se vynahradí časově do hodiny (po zvonění na konec přestávky už děti ze třídy nevychází, aby se nerušili ostatní třídy).

❖ KMOTŘIČKA SMRT

Materiál: tabule + křídly

Časová dotace: 20 minut

Počet hráčů: všichni, rozdělení na 2 skupiny

Cíl aktivity: Otevření tématu a prolomení ostychu v souvislosti s tematikou smrti. Žáci dokážou formulovat různé pojmy, které se používají pro vyjádření smrti. Žák dokáže definovat a rozlišit, co znamená být živý a co znamená být mrtvý.

Popis aktivity: Žáci se rozdělí na dvě skupiny. Tabule se otevře a každá skupina se „schová“ za jedno křídlo tabule. Žáci mají za úkol napsat, co nejvíce pojmů, kterými lze vyjádřit něčí úmrtí.³³ K psaní lze pustit tematickou hudbu³⁴. Po skončení psaní se tabule zavře a skupiny si vzájemně prohlédnou, co napsala ta druhá skupina.

³² Pokud takový případ nastane, tak se jeden z lektorů se žákem/žákyní (stranou od ostatních) domluví, jak situaci vyřeší např. žák může počkat za dveřmi, než skončí aktivita nebo společně vymyslí variantu zapojení do aktivity, která bude přijatelná pro všechny strany.

³³ Autorka práce poprosila dvacet mladých lidí mezi 14 a 30 roky, aby napsali, jaké výrazy pro něčí smrt znají, aby tak vytvořila představu toho, s čím se lze při programu setkat. Pojmy zůstaly zapsané ve tvarech, ve kterých je dotázání napsali. Samozřejmě se nejedná o celistvý seznam, jsou možná i jiná vyjádření, kterými můžeme popsat úmrtí člověka. Pojmy, které dotázání uvedli jsou: čeká ho poslední soud, zemřel, chcipl, zdechnul, posel, odešel na onen svět, změnil se na hvězdičku na nebi, usnul navždy, zhebl, zesnul, zařval, zaklepal bačkorama, byl usmrcen, byl zabit, zavřel oči, tvrdě spí, naposledy vydechnul, byl zamordován, natáhnul brka, vypustil duši, už na nás kouká shora, už je pod drnem, je tuhej, odešel do věčných lovišť, už se smaží v pekle, exnul, čuchá ke kytkám zespodu, je v dřevěném futrálu, je nebožtík, spí na nebesích, prdí do hlíny, přišli pro něj funebráci, toho už hlava nebolí, je na druhé straně řeky, vlákno jeho života jest dosoukáno, sní věčný sen, přetrhla se nitka jeho osudu, už ho žerou červi, je v pánu, spí navždy, přejel přes řeku Styx, je v síni otců, kouká na nás shůry, opustil nás,

Otázky do review: Jsou na tabuli nějaké pojmy, které vás překvapily? Které pojmy jsou oficiálně užívané (spisovné), neutrální (citově nezabarvené – negativně ani pozitivně)? Proč se používá tolik různých pojmů, když máme ty oficiální? Který pojem byste použili při rozmluvě s malým dítětem? Myslíte si, že je vhodné při rozmluvě s malým dítětem používat pojmy *usnul*, *odešel*, ...? Proč? Jak byste vysvětlili, co to znamená být živý a co znamená být mrtvý?

Teorie: Mezi oficiálně užívané (spisovné), neutrální pojmy patří třeba zemřít, umřít, zesnout, dokonat, skonat. (www.slovník-synonym.cz) Malé děti by si pojmy jako *usnul* a *odešel* mohly spojit s usínáním a odchodem jako takovým. Jedním vyústěním by mohlo být to, že se děti budou ptát, kdy se vzbudí a kdy přijde zpátky a pak budou mít šok, když jim to konečně někdo vysvětlí. Možná se budou cítit podvedení a obelhaní, i když to z naší strany nebyla záměrná lež. Možná jsme se jen báli použít slovo smrt či zemřít nebo jsme se báli, že je to příliš kruté pro malé dítě. (Strach a nejistota jsou často motivem pro užívání eufemismů³⁵ či vulgarit.) Druhým vyústěním by mohlo být vyvolání strachu z usínání (svého i blízkých) a strach z běžného odcházení (a toho, že se už nevrátí) například rodičů do práce nebo kamkoliv jinam. Pojďme tedy používat oficiální pojmy místo vulgarit a eufemismů, aby nedocházelo k nedorozumění. Když je někdo živý, jeho tělo má spoustu práce. Tak jako ty, když „dýcháš, hýbeš se, jíš, díváš se, posloucháš, dotýkáš se, cítíš vůně, rosteš, mluvíš, hraješ si, přemýšlíš a vnímáš. Je to krása! Žiješ s ostatními na světě.“ (Brown, Brown, 2010, str. 5) V momentě, kdy někdo umře, tak „jeho tělo přestane fungovat. Nehýbá se. Srdce i dech se zastaví. Mozek také nepracuje. Mrtvý už nevidí, neslyší, necítí dotyky ani vůně, nejí, nehraje si a nemyslí.“ (Brown, Brown, 2010, str. 10)

zesnul, skonat, natáhl bačkory, zkapal, byl zprovozen ze světa, už je ve Valhale, je v nebi, je v pekle, přišli pro něj Valkýry, nakrmili ho olovem, plave s rybami, naposledy vydechl, už to zabalil, jeho čas se naplnil, přišla si pro něj zubatá, dohořela mu svíčka života, oddělal se, opustil nás, už to má odbyto.

³⁴ Příklady tematické hudby: Bude mi lehká zem - Petr Hapka a Jana Kirschner (Hapka, Horáček 2001); Hrobař - Premier (1993); Do nebe – Krausberry (1999); Blues o spolykaných slovech - Michal Prokop (Žáček, 1984)

³⁵ Eufemismus = „nahrazení výrazu drsného nebo označujícího nepříjemné skutečnosti nebo představy výrazem jemnějším, mírnějším“ (např. zavřel oči místo zemřel) (www.slovník-cizich-slov.abz.cz/)

5.2.2 Druhá hodina

❖ *Dokončení aktivity z předchozí hodiny*

❖ **PŘÍBĚH O KVĚTINĚ**

Materiál: dataprojektor + obrázky k promítání příloha III.: *Obr. 5 Příběh o květině I.*; příloha IV.: *Obr. 6 Příběh o květině II.*; příloha V.: *Obr. 7 Čtyři roční období*

Časová dotace: 25 minut

Počet hráčů: všichni sedí v kruhu

Cíl aktivity: Žáci dokáží definovat koloběh života a popsat vzhled mrtvých rostlin, zvířat a lidí. Žáci reagují na čtený příběh a navrhuji možné dokončení příběhu. Skrze dokončování příběhu žáci diskutují o tématu smrti a akceptují názory druhých.

Popis aktivity: Lektor promítne na dataprojektoru obrázek příloha III.: *Obr. 5 Příběh o květině I.* a čte příběh o tulipánu (viz. příloha IV.: *Obr. 6 Příběh o květině II.*) až po vyznačené přerušení (zelená čára). Vyzve žáky, aby dořekli možné konce příběhu o tulipánu. Lektor dočte příběh a následuje review. V případě potřeby lepší orientace v příběhu promítne obrázek s textem čteného příběhu.

Otázky do review: Jaký byste dali příběhu název? Jaké je jeho téma? Jaký je život tulipánu? V čem je připodobněn život tulipánu k lidskému životu? S jakým koloběhem je spojen životní koloběh tulipánu? *Po odpovědi na dataprojektoru lektor pustí obrázek přírodního cyklu – čtyř ročních období viz. příloha V.: Obr. 7 Čtyři roční období.* Co je vyobrazeno na obrázku? Je to pokaždé tentýž strom? Co se mění? (Jaká jsou roční období?) Co máte, na kterém ročním období rádi? Je strom na obrázku v zimě opravdu mrtvý? Jak vypadají rostliny, lidé a zvířata, když zemřou?

Teorie: K obrázku čtyř ročních období můžeme využít jako inspiraci úryvek z knihy *Počkej, milá smrti* (Sušková, 2013). „Každou zimu všechno vypadá jako mrtvý, a mnoho zvířat opravdu zimu nepřežije. Třeba motýli nebo i slabší srnky. (...) Někdy je smutný, když je všechno jen černý, šedý a bílý. Ale když už jsme z té zimy unavení, najednou je tu zas jaro. Vrací se teplo, barvy, vůně, listy, tráva a brouci. Začíná nový život.“ (Sušková, 2013) Přírodní koloběh probíhá v kruhu – roční období se mění stále dokola – cyklický čas. Ale život zvířat a lidí je lineární. Jednou začne narozením a

jednou skončí smrtí. Mezitím proběhne život a vše, co k němu patří. „Rostliny, zvířata a lidé nejdřív žijí, ale nakonec všichni musejí zemřít. Je přece důležité, aby všechno, co se narodí a začne růst, mělo na zemi dost místa. Když umřou květiny, většinou zhnědnou, uschnou a opadají jim lístky. Lidé zase zblednou a jsou žlutější než předtím.“ (Stalfelt, 2016) Zvířata jsou studená a ztuhlá. Jakýmsi pokračováním lidí jsou jejich děti. Tak jak je připodobněno v příběhu. Po tulipánu zůstane cibulka a z ní na jaře vyroste nový tulipán – tulipán tulipánu. U lidí je touto cibulkou jejich dítě.

❖ OSA ŽIVOTA

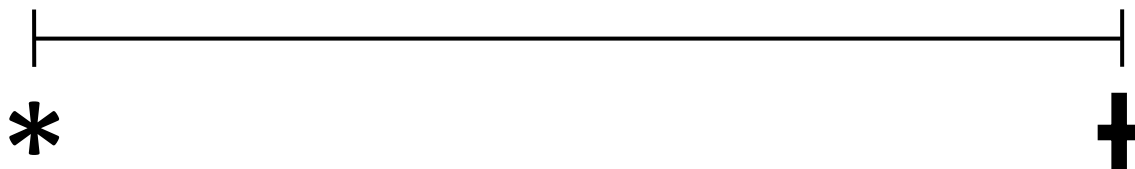
Materiál: tabule + křídly

Časová dotace: 10 minut

Počet hráčů: všichni sedí v půlkruhu tak, aby viděli na tabuli

Cíl aktivity: Žák dokáže rozlišit ohraničenost života narozením a smrtí. Žáci sdílí své představy o životě. Žák je konfrontován s ohraničeností života a vyzývá k zamyšlení nad otázkou lidského života. Žáci naslouchají názorům ostatních a akceptují je.

Popis aktivity: Lektor na tabuli nakreslí „osu života,“ vyznačí narození a smrt.



Obr. 8 Osa života

Zdůrazní ohraničenost života narozením a smrtí, a že mezi těmito hranicemi je obrovský prostor, který lidé vyplňují svými plány, sny a činy. Vyzve žáky, aby říkali důležité životní okamžiky, které by na osu zařadili. Doptává se (například, když žáci uvedou svatbu nebo děti, tak se doptá, kdy si událost představují a v jaké posloupnosti, zda vůbec, kolik dětí, v jakém věku...) a poté ji doplní přibližně na osu (není důležité přesné časové zařazení). Odpovědi se budou s největší pravděpodobností lišit. Na konci doplňování lektor poukáže na osu jako na příklad životního příběhu. Zároveň zdůrazní, že názory a očekávání se mohou lišit u různých lidí, tak jak si vyzkoušeli v rámci třídy. A také očekávání od toho, jak náš život nakonec proběhne, se může lišit. (Osa zůstává na tabuli pro ilustraci během další aktivity).

5.2.3 Třetí hodina

❖ RITUÁLY

Materiál: křídly + tabule (s ponechanou osou života z předchozí aktivity)

Časová dotace: 10-15 minut

Počet žáků: všichni sedí v půlkruhu tak, aby viděli na tabuli

Cíl aktivity: Žáci dokážou definovat pojem rituál a přechodový rituál. Žáci uvádí příklady rituálů. Žáci sdílí rituály, které patří k jejich životu. Žáci akceptují roli rituálů v životě lidí.

Popis aktivity: Lektor pokládá otázky žákům, usměrňuje a doplňuje odpovědi. Využívá se osa života z předchozí hodiny.

- ❖ Dokážete vysvětlit, co je to rituál?
- ❖ Máte nějaký rodinný nebo vlastní rituál?
- ❖ Podívejte se na osu života, kterou jste vytvořili minulou hodinu – které z událostí jsou rituály? (*barevně podtrhneme a popř. doplníme*)
- ❖ Co se skrývá pod pojmem přechodové rituály? Které rituály to jsou? (*barevně zakroužkujeme na ose a popř. je doplníme*)
- ❖ K čemu lidem rituály slouží?

Teorie: Pod slovem rituál se nám většinou vybaví oficiální náboženské i světské slavnosti, které mají předem jasně stanovený průběh a pravidla. Dříve rituály v podstatě řídily lidský život, byly jeho neodmyslitelnou součástí. Rituálem se stává něco výjimečného, ať už z pohledu společenského nebo individuálního. Rituály nabízejí lidem pocit sounáležitosti a jistoty. Lidem, kteří se ocitnou v krizi, pomáhají krizi překonat. Mezi rituály se zařazují tradice, ceremonie a různé slavnosti. Mnoho rituálů pohanských či raně křesťanských nás obklopuje dodnes, i když mívají pozměněnou podobu a bývají vtěleny do obyčejů, folkloru a různých symbolů. Mezi rituály lze zařadit mnoho rozličných situací.³⁶ Většinou nejsou nahodilé, ale pravidelně se opakují, mají alespoň částečně danou formu a pravidla. Nové rituály mohou vznikat spontánně nebo si je vytváříme sami s konkrétním záměrem, anebo se můžeme inspirovat

³⁶ Štědrý den; Velikonoční pondělí; Dušičky; rodinná oslava; ranní cvičení či čaj; procházka po obědě; čtení před spaním; ...

v rituálech, které již existují. Událostem přisuzujeme významnost my a velmi záleží na úhlu pohledu, záměru a věnované energii a tím může vzniknout rozdíl mezi rutinou a rituálem. Funkční rituál se pozná tak, že nám dává smysl ho vykonávat, pomáhá nám a podporuje naši vnitřní sílu k překonání krize.

Přechodovými rituály³⁷ rozumíme rituály, které nám pomáhají překlenout se do další životní fáze. Uzavřít jednu životní kapitolu a vstoupit do nové. Tento přechod by se dal rozdělit na tři části. První část je ta, kdy se něco končí, a je spojená s rozhodnutím, že je na čase jít dál. V tuto chvíli v podstatě něco ztrácíme, buď reálně, nebo i pomyslně například nastavení našeho života. Když něco končí nebo něco ztrácíme, tak nám může pomoci rozloučit se. Druhá část je mezičas, přechodné období. Tato část by se dala označit za tu nejtěžší – jsme plní emocí, drží se nás ještě staré zvyky a máme nejistotu, co bude. Třetí část je ta, kdy vstupujeme do nové životní fáze a ta je spojená s vyrovnáním se se změnou a změnu si také definujeme. „Rituál může být potom rovněž rozdělen do třech částí. První část usnadňuje loučení, druhá dává sílu vydržet a třetí část oslavuje změnu a přijetí v novém světě.“ (Loja, n.d.) Přechodový rituál tvoří jakousi hranici mezi tím, co bylo, a tím, co bude. Dává nám možnost převzít zodpovědnost za další události tím, že se pro ně rozhodneme. Rituály nám nabízejí pocit bezpečného prostředí, ve kterém můžeme prožít náročné emoce. „Některé rituály nám pomáhají např. vyrovnat se se smutkem, ztrátou, rozchodem, svatbou, rozvodem, odchodem do důchodu, novým zaměstnáním nebo také nalézt nový směr či dosáhnout našich záměrů.“ (Loja, n.d.)

❖ SETKÁNÍ SE SMRTÍ

Materiál: zalaminované obrázky A4 viz příloha VI.: *Obr. 9 - 25 Setkání se smrtí*; příloha VII.: *Legenda k aktivitě Setkání se smrtí*; lepicí guma

Časová dotace: 20-30 minut

Počet hráčů: všichni

Cíl aktivity: Žáci dokážou popsat přidělené obrázky a najít princip uspořádání událostí spojených se smrtí.

³⁷ Křest; narození; maturita; promoce; iniciační obřady; přechod do dospělosti; zasnuby a svatba; těhotenství a porod; pohřeb

Popis aktivity: Každý si vylosuje jeden obrázek, prohlédne si ho, ale nikomu ho neukazuje. V případě, že je více žáků než obrázků, vytvoří se dvojice. V opačném případě, kdy je žáků méně než obrázků, lektor předem vyřadí některé obrázky nebo někomu přiřadí dva, pokud usoudí, že by kvůli vyřazení nezazněly důležité informace. Žáci dostanou za úkol seřadit obrázky tak, aby na sebe logicky navazovaly, aniž by je ukázali ostatním. Seřazují je obrázkem dolů. Když se domluví, že je to hotové, obrázky se otáčí lícem nahoru a lepí lepicí gumou do řady na tabuli. Všichni si seřazení prohlédnou a popřípadě přelepí na správné místo. U některých obrázků není pouze jedno správné zařazení a je potřeba, aby lektor reagoval na to, jak děti obrázek zařazují a popisují. Společně s lektorem obrázky projdou a žáci popisují, co se na obrázku odehrává. Lektor se doptává a doplňuje informace.

Teorie: Legenda k obrázkům je v příloze VII.: *Legenda k aktivitě Setkání se smrtí*

❖ KDE VŠUDE JSOU EMOCE?

Materiál: karty *Moře emocí* (Shymon, 2013) či jiné obrázkové karty vyjadřující emoce; tabule s obrázky z předchozí aktivity

Časová dotace: 20 minut

Počet hráčů: všichni

Cíl aktivity: Otevření tématu emocí, které doprovázejí umírání a smrt; legitimizování rozporupných a silných emocí, které náročné životní situace doprovázejí. Žáci dokážou pojmenovat jednotlivé emoce. Žáci dávají do vztahu emoce a události spojené se smrtí.

Popis aktivity: Lektor má předpřipravené karty s emocemi, které považuje za důležité uvést, dle počtu žáků. Každý ze žáků si vylosuje jednu kartu, která představuje emoci. Žáci sedí v kruhu a kartu si položí obrázkem dolů před sebe. Jeden ze žáků začne – ukáže obrázek, pojmenuje emoci (pokud neví, tak ho lektor vyzve, aby zkusil obrázek popsát). Po pojmenování emoce žák zkusí přiřadit emoci do obrázků událostí kolem smrti z předchozí hodiny – kde všude by se během průběhu umírání, smrti, pohřbu a vzpomínání mohla objevit. Spolužáci mohou doplnit, kde ještě by ji mohli ve spojitosti s umíráním a smrtí lidé cítit. Druhý lektor dopisuje na tabuli emoci k obrázkům, kam ji žáci přiřadí. Ten, kdo pojmenovával emoci, nechá kartu obrázkem nahoru a vybere dalšího, kdo bude mluvit. Vystřídají se všichni žáci.

Otázky de review:

Je nějaká emoce, která vás překvapila ve spojitosti se smrtí? A proč?

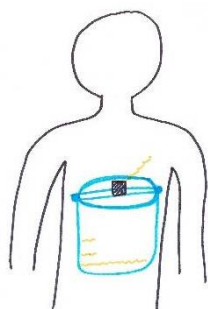
(Lektor nakreslí na tabuli papiňák a po pojmenování předmětu dokreslí okolo obrys člověka viz. obr. 26. Papiňák v nás) Víte, co je na obrázku a jak to funguje? Jakou má souvislost s emocemi? Jak „upouštíte páru“ vy, abyste nevybuchli?

Co děláte, když jste smutní?

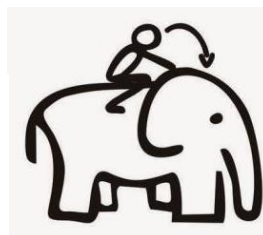
Zvedněte ruku, kdo se něčeho bojíte. Co byste poradili někomu, kdo se bojí?

Teorie:

(K propojení s otázkami z review.) Můžeme vidět, že kolem smrti jsme plní emocí, střídají se, občas nás přemohou a ovládnou. Je to nepochopitelné, když někdo umře. Je to náročná situace. Emoce by se daly připodobnit k obrovskému slonu, na kterém sedíme my. *(Možné nakreslit na tabuli obr. 27 Emoce jako velký slon pro lepší ilustraci)* Jsme oproti němu malí a snažíme se ho zvládnout a ovládat, ale občas ovládá on nás. Je to těžké, než se to naučíme a někdy se neovládne každý – ať už dítě nebo dospělý - a přemohou ho emoce.



Obr. 26 Papiňák v nás



Obr. 27 Emoce jako velký slon
(Ludwig, 2013, str. 101)

Takový papiňák máme každý v sobě. *(Lektor nakreslí obr. 26 Papiňák v nás na tabuli)* Když se nám stane něco, co nás naštve, tak se nám to v tomto papiňáku uloží. (Třeba dostaneme špatnou známku. Pak není hezké počasí. S někým se pohádáme. ..) Papiňák se postupně naplňuje. Když je moc plný, tak vybuchne. *(Dokreslujeme postupně plnění papiňáku a výbuch.)* Stačí nakonec nějaká drobnost a vybuchneme. Často se stane, že náš výbuch odnese někdo, kdo vlastně za nic nemůže. Zvedněte ruku vy, kteří už jste to

někdy zažili. Ale papiňák má ventil, kterým se dá upouštět pára. Myslíte, že máme také někde ventil? Jako ventil dobře funguje sport, někde se vykřičet, hudba, tanec, úklid,.... Každý máme něco, čím to můžeme uvolnit dříve než vybuchneme. Je to podobné i se smutkem – můžeme se o něj s někým podělit – pomáhá se vypovídat, někdy potřebujeme být chvíli sami, pustit si muziku, V případě strachu je to těžší. Strach nás svírá někde uvnitř. O některých věcech se těžce mluví a strach a vlastně všechny emoce mezi ně patří. Je pochopitelné, že jsou věci, o kterých se mluví těžce, nemůžeme najít vhodná slova nebo o nich mluvit nechceme, ale je dobré to občas zkusit. Zvedněte ruku vy, kteří víte, za kým můžete jít (zavolat mu), kdybyste byli smutní / naštvaní / měli jste strach / potřebovali byste si s někým promluvit. Pokud v sobě dusíme **emoce**, tak z nich mohou být **nemoce**.

5.2.4 Čtvrtá hodina

❖ *Dokončení aktivity z předchozí hodiny.*

❖ **SMRTKA**

Materiál: Papír A2 pro každou skupinu + fixy, popř. další tvořivý materiál; dataprojektor; k promítnutí příloha VIII.: *Obr. 28 Smrtka*

Časová dotace: 25 minut

Počet hráčů: všichni rozdělení na skupinky po 4–6 žácích

Cíl aktivity: Žáci si uspořádají své představy o tom, co/kdo pro lidi při smrti přichází. Žáci formulují a interpretují své představy o smrtce. Žáci akceptují názory ostatních.

Popis aktivity: Třída se rozdělí do skupinek po 4-6 žácích. Žáci mají za úkol během 10-15 minut si ve skupince sdílet své představy a ztvárnit na papír to/toho, kdo si podle nich přichází pro umírající. Také na obrázek připisují 5 fyzických a 5 psychických vlastností, které podle nich jejich představa má. Po dotvoření obrázků skupinky představí ostatním to, co vytvořili. Následně se položí všechny obrázky doprostřed kruhu, aby na ně všichni viděli. A proběhne review.

Otázky do review: Co mají kresby společného? V čem jsou naopak rozdílné? Naleznete nějaké stejné psychické nebo fyzické vlastnosti? Ukažte na obrázek, který vám přijde nejděsivější, nejsympatičtější, líbí se vám, nejroztomilejší, nejveselejší, nejtemnější. Ukazovali vždycky všichni na stejný obrázek? A proč?

Teorie: Je to v pořádku, že každý máme jiné představy. Naše představy ovlivňuje mnoho faktorů.³⁸ Během života se nám představy a názory mohou měnit. Žádná představa není „ta správná“, jsou to představy každého z nás.

Dle situace je možné doplnit o obrázek a příběh (třeba v momentě, kdyby všechny smrtky vypadaly v podstatě stejně): Podívejte se na pojetí smrtky ze tří různých knížek. *Promítnout přílohu VIII.: Obr. 28 Smrtka.* Žádná představa, ani v těchto ukázkách, není „ta správná.“ Jsou to jen další představy – představy o proměnách smrtky.

Na prvním je vyobrazená dcera pana Smrtky – Smrtečka, která postupně dospívá a objevuje svět – stejně jako my – než převezme otcovo řemeslo. Smrtečka zpočátku dostane obrovskou kosu, kutnu a boty po otci, ve kterých se ale necítí – není sama sebou a spíše jí ty věci překáží. Pouze se drží toho, jak by měla vypadat. Nejprve náhodou ušpiní od barvy černou kutnu, ale nakonec si dotvoří svůj šat sama a nosí zářivě žluté šatičky. (Stavarič, 2015)

Druhá představa začíná tím, že smrt je jako velký a černý stín s kosou. Jedna holčička jí poradí, jak by mohla být pro lidi přívětivější – místo černé kutny, bílé šaty ze světla a místo kosy má s sebou vzít vůně ze zahrady mrtvých – smrt se promění a je „krásnější než třpytivé hvězdy na temném nebi.“ (Knox, 2017)

Třetí představa nám ukazuje, že „smrt je malá roztomilá osůbka. Ale nikdo o tom neví,“ (Crowther, 2013) protože se jí všichni bojí, i když ona je na lidi moc milá a snaží se lidem pomáhat, aby pro ně odchod ze života nebyl tak těžký. Jednou potká Evelínu, která se nebojí a ráda ji vidí. Na konci knihy se ke smrti Evelína vrací jako anděl a chodí pro umírající spolu. „Když lidé vidí něžnou tvář anděla, už nemají strach ze smrti. Je to tak lepší.“ (Crowther, 2013)

³⁸ Prostředí, ve kterém vyrůstáme; jakou máme zrovna náladu; jakou máme zkušenost; co jsme zažili nebo četli,

5.2.5 Pátá hodina

❖ CO JE PO SMRTI?

Materiál: A5 papír pro každého žáka + fixy; dataprojektor a obrázek k promítnutí viz. příloha IX.: *Obr. 29 Co je po smrti?*

Časová dotace: 20 minut

Počet hráčů: všichni

Cíl aktivity: Žáci si uspořádají své představy o tom, co je po smrti. Žáci dokáží popsat další možné představy o tom, co je po smrti.

Popis aktivity: Každý si vezme papír a fixu a najde si ve třídě místo, kde bude sám – tedy tak aby nikoho nerušil a nikdo nerušil jeho. Pohodlně se usadí a zavře oči. Lektor žáky provede imaginací. Na začátku review lektor znovu žáky ujistí, že to, co si představili a sepsali je jen a pouze pro ně.

Příklad imaginace: Pohodlně se usadíte, klidně si zavřete oči, nechte volně běžet své představy a nechte se vést mým hlasem.

Představte si, že je krásný slunečný den, jste na louce plné květin, které voní. Lehký vánek šustí trávou a vy se jen tak naboso procházíte hebkou trávou a užíváte si modré nebe a sluneční paprsky. Dostanete chuť se proběhnout a rozeběhnete se a běžíte jen tak, kam vás nohy nesou. Doběhnete až na kraj lesa, kde stromy nabízí chladivý stín. Vejdete do lesa a nohy vás zanesou na lesní cestu, kde je rozcestník. Máte možnost vydat se na cestu, kde se vám nemůže nic stát, poté se společně zase vrátíme v pořádku zpátky. Pokud budete pokračovat po cestě, můžete se podívat, co je po smrti. Vydáváte se pomalu po cestě dál. Ještě chvíli jdete a už začínáte vidět obrysy. Nyní přicházíte na místo, kde uvidíte, co je po smrti. Teď vás chvíli nechám v klidu, rozhlédněte se a projděte se po tomto místě, poté na vás zase promluví. (...*chvíle v tichu*...) Ještě naposledy se rozhlédněte a to místo si zapamatujte. Nyní se vydejte po lesní cestě zpět až k rozcestníku. Přicházíte k rozcestníku a okolo něj procházíte až zpět na okraj louky. Posadíte se pod strom, abyste si chvíli odpočinuli. Teď se přesuneme zpátky do třídy – zpátky do tady a teď. Až budete připraveni, tak otevřete oči, ale zůstaňte potichu.

Nyní máte čas, abyste si sepsali nebo nakreslili, jaké místo jste ve svých představách viděli. Připomínám, že platí, že to, co si píšete/kreslíte, je pouze pro vás a nemusíte to nikomu ukazovat.

Otázky do review:

Zavřete oči a ukažte na prstech levé ruky: Jak obtížné pro vás bylo představit si, co je po smrti. (Význam škály: 1 = úplně jednoduché, už jsem o tom přemýšlel dříve a mám svou představu; 5 = hodně náročné, nikdy mě nenapadlo o tom přemýšlet nebo o tom přemýšlet nechci nebo jsem na nic nepřišel/la) Po tom, co všichni ukážou, otevřou oči a podívají se, jak to mají ostatní.

Jedním slovem vyjádřete, jaké to pro vás bylo. (*žáci odpovídají po kruhu*)

Jaké znáte různé představy o tom, co se děje s lidmi po smrti?

Po odpovědích žáků lektor promítne pro doplnění na dataprojektoru obrázek viz příloha IX.: Obr. 29 Co je po smrti? A se žáky projde vyobrazené různé varianty, které žáci nezmínili předtím, a může je doplnit o více informací.

Teorie: viz. příloha X.: *Legenda k aktivitě Co je po smrti?*

Na konci lektor opět zdůrazní, že žádná z uvedených možností není dogma. Všechno jsou to jen možné podoby představ toho, co se děje po smrti.

❖ ZÁVĚREČNÉ REVIEW „BALÓNKY“

Materiál: 3 různé měkké balónky – např. zeměkoule, červený, zelený se smajlíkem (lze využít i koule z barevného papíru omotané izolepou); papír A3 či A2 s nakreslenými balónky a přiřazenými otázkami do review viz. příloha XI.: *Obr. 45 Závěrečné review - balónky*

Časová dotace: 20 minut

Počet hráčů: všichni, sedící v kruhu

Cíl aktivity: Shrnutí programu. Žáci společně sdílí, jak program prožívali a co pro ně bylo nové.

Popis aktivity: Žáci i lektori sedí společně v kruhu. Lektor položí papír s otázkami doprostřed kruhu a hodí každý balónek někomu jinému. Žáci se střídají v odpovědích

dle pořadí na papíře. Vždy po zodpovězení otázky přehazuje žák balónek někomu ze svých spolužáků, aby měl čas si promyslet odpověď, než odpoví ostatní. Každý by měl odpovědět alespoň na jednu otázku. Když všichni odpoví alespoň na jednu otázku, lektor vytvoří „kouzelné dveře.“ Kouzelné dveře slouží jako ohraničení prostoru pro dořečení něčeho k tématu, co je ještě potřeba dodat, ale nebyl na to prostor. Lektor rozpaží a postupně a pomalu bude dávat ruce k sobě (natažené před hrudníkem). Vždy když někdo mluví, se dveře přestanou zavírat a v momentě, kdy se ruce setkají, se prostor uzavírá.

Otázky do review:

- ❖ **Co jsem si užil?**
- ❖ **Co bylo náročné?**
- ❖ **Co jsem se dozvěděl nového?**

Závěr

Cílem této diplomové práce je poskytnutí inspirace těm, kteří se podílejí na výchově dětí, jak být dětem průvodcem při setkání s tématem smrti. Práce představila různé možnosti, jak toto téma otevírat s dětmi především ve spojitosti s literaturou zaměřenou na tematiku smrti a uvedeným programem. Program nenabízí dostatek času na hlubší práci s knihami, ale jsou v něm využity. S knihami lze pracovat i zvlášť. Také první tři kapitoly nabízejí oporu pro práci s dětmi a mohou být inspirací při přípravě na práci s tímto tématem.

Smrt nás provází celý život jako připomínka konečnosti našeho života a také je vše propojujícím tématem celé práce. V první části autorka představila postoj společnosti vůči ní. Dříve byla smrt přijímána jako přirozená součást života. V dnešní době je postoj vůči ní odmítavý a degraduje jí na okraj společnosti. Ovšem připomínka vlastní smrtelnosti člověka pobízí k uspořádání si svého života a jeho směřování k nějakému smyslu. Při setkání s narozením i smrtí, s tzv. mezními životními okamžiky, se lidem vynořují existenciální otázky. Smrt bývala záležitostí celého společenství (např. vesnice) a také děti se rituálů účastnily, ale v dnešní době je institucionalizována a odosobněna. V médiích je zobrazována velmi často, ale média předkládají její upravený obraz.

Děti mají při setkání se smrtí plno otázek, které jim pomáhají zorientovat se v situaci – uspořádat si informace a také se vyrovnat s emocemi, které je zaplavily. Děti potřebují průvodce, který jim pomůže při setkání se smrtí. Pokud má dítě možnost seznámit se s tímto tématem dříve, než se setká s konkrétním úmrtím, tak pro něj může být přijatelnější³⁹ to, co se bude dít. Zároveň to může být jednodušší i pro dospělého, který odpovídá na mnoho všetečných dětských otázek o smrti. Tato práce také poukazuje na negativní důsledky odsouvání dítěte od probíhajících událostí kolem úmrtí, například od možnosti truchlit v bezpečí rodinného společenství v momentě, kdy truchlí všichni. U dětí prochází schopnost pochopení smrti vývojem. Je poukázáno na to, že děti jsou schopné vnímat ztrátu již od mala, schopnost pochopení se prohlubuje společně s věkem. Autorka také uvedla stručné představení hnutí death education, které se snaží o detabuizaci smrti a šíření informací o smrti a umírání. Jedním z prostředků,

³⁹ Smrt blízké osoby člověka zasáhne a nelze se na ni připravit, ale může například vědět, že je v pořádku, když cítí najednou rozporuplné emoce nebo bude mít informace o tom, jak bude probíhat obřad.

které využívá, jsou vzdělávací kurzy. V kurzech je právě možné pracovat s tématem preventivně.

Autorka práce vnímá velký prostor pro další mapování tematiky smrti a rozšiřování informací mezi širokou veřejnost. Také vidí cestu v její detabuizaci právě skrze preventivní práci s dětmi, a proto v této práci představila knihy s tematikou smrti určené pro děti a interaktivní, prožitkový program, který vytvořila a popsala ve druhé části této práce. Tento program je určen pro žáky páté třídy a pro druhý stupeň ZŠ. Program reaguje na rozšířené tabu spojené s tematikou smrti, citlivě otevírá témata spojená s ní a interaktivní formou předává informace spojené s událostmi okolo smrti.

Seznam literatury

ABZ.cz: slovník cizích slov - online hledání. (dostupné na: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/>)

ABZ online výkladový slovník cizích slov. (dostupné na: <https://www.slovník-synonym.cz/>)

Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). *The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure*. Journal of Psychosomatic Research, 38, 23–32. DOI: doi:10.1016/0022-3999(94)90005-1

Beneš, Z., Drahanský, D., Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, M., Hanuš, R., Pokorný, A. (2015) *Instruktorský slabikář: Příručka (nejen) pro účastníky Instruktorského kurzu 2015*. Prázdňinová škola Lipnice.

Brown L. K., Brown M. T., (2010) *Když dinosaurům někdo umře: malá knížka o velkých starostech pro malé i velké*. Praha: Cesta domů.

Coloroso, B. (2008) *Krizové situace v rodině: jak pomoci dětem překonat smrt blízkého člověka, nemoc, rozvod a traumata adopce*. Praha: Ikar.

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.

Crowther, K. (2013) *Návštěva malé smrti*. Praha: Baobab.

Čáp, J., Mareš, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Čeňková, J. (2006) *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál.

Čermáková, S. (2014) *Ve středověku se na hrobech žilo a možná i tančilo*. (Dostupné 10.1.2021 na: <https://vysocina.rozhlas.cz/ve-stredoveku-se-na-hrobech-zilo-a-mozna-i-tancilo-rika-silvie-cermakova-7117786>)

Černoušek, M. (1990) *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros.

- Doka, K. J. (2007). *Historical and contemporary perspectives on dying*.
 In D. Balk (Ed.), *Handbook of thanatology* (pp. 19–25). London: Routledge.
- Doka, K. J. (2015). *Hannelore Wass: Death education – an enduring legacy*. *Death Studies*, 39(9), 1-4.
- Doležel, L. (2003) *Heterocosmica: fikce a možné světy*. V Praze: Karolinum.
- Dudová, I. (2013). *Smutek a truchlení dítěte*. *Pediatric pro praxi*, 14(4), 248–251.
 (Dostupné 22.2.2020 na: <http://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2013/04/10.pdf>)
- Duval, S. (2019) *Smrt*. Praha: Svojtka & Co. Moje malá proč.
- Elias, N. (1998) *O osamělosti umírajících v našich dnech*. Praha: Nakladatelství Franze Kafky. Člověk v zrcadle.
- 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*. Praha: Portál.
- Franc, D., Zounková D., Martin, A. (2007) *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press. Edice aktivit a her.
- Freud, S. (2002) *Spisy z let 1913-1917*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Fromm, E. (1994) *Mít nebo být?*. Praha: Naše vojsko.
- Gaarder, J. (2014) *Anton a Jonatán*. V Praze: Albatros.
- Gascón, A. de la H., Herrero, P. R., Manzano, B. F. S. (2020) *Do parents want death to be included in their children's education?*. *Journal of Family Studies*, DOI: 10.1080/13229400.2020.1819379 (Dostupné 10.1.2021 na: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/13229400.2020.1819379>)
- Haškovcová, H. (1975) *Rub života - líc smrti*. Praha: Orbis.
- Helus, Z. (2004) *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe.

- Hennezel, M. (1997) *Smrt zblízka: umírající nás učí žít*. Praha: ETC Publishing. Top-tabu.
- Higgins, S. (1999). *Death education in the primary school*. *International Journal of Children's Spirituality*. 4 (1), 77- 90.
- Holec, P. (1977). *Problematika metodického využití moderních forem pobytu v přírodě v SSM*. *Metodické listy pro tělovýchovně brannou činnost*, 7(2), s. 9
- Hurme, M., Hurme, A. (2019) *Stínidla*. Praha: Cesta domů.
- Huy, P. Phan, Ngu, B. H., Chen, S. Ch., Wu, L., Lin, W.-W., Hsu, h. S. (2020) *Introducing the Study of Life and Death Education to Support the Importance of Positive Psychology: An Integrated Model of Philosophical Beliefs, Religious Faith, and Spirituality*. *Frontiers in psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2021.655663 (Dostupné 10.1.2021 na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.580186/full>)
- Jung, C. G. (2001) *Duše moderního člověka*. Brno: Atlantis.
- Kast, V. *Krize a tvořivý přístup k ní: typy životních krizí, jejich dynamika a možnosti krizové intervence*. (2010) Praha: Portál Spektrum.
- Kast, V. (2015) *Truchlení: fáze a šance psychického procesu*. Praha: Portál Spektrum.
- Kastenbaum, R. (2004). *Death, society, and human experience* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Kaufmann-Huber, G. (1998) *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele.
- Knox, J. B. L. (2017) *Je smrt jako duha?*. V Praze: Cesta domů, Bludiště.
- Kübler-Ross, E. (2015) *O smrti a umírání: co by se lidé měli naučit od umírajících*. Praha: Portál.
- Levinton, D. (1977). *The scope of death education*. *Death Education*, 1(1), 41 – 56.
- Loja, R. *Rituály a jejich síla, jak je provádět?*. (Dostupné 10.1.2021 na: <https://www.radkaloja.cz/portfolio/ritualy-a-jejich-sila-jak-je-provadet/>)

- Ludwig, P. (2013) *Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]*. V Brně: Jan Melvil. Briquet.
- Lunde, S. E. (2018) *Nemůžu usnout*. Praha: Cesta domů.
- 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.
- Matějček, Z. (1992) *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN. Psychologická literatura.
- Matějček, Z. (1997) *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf.
- Matějček, Z. (2013) *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z., Dytrych, Z. (1994) *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén.
- Matějček, Z., Dytrych, Z. (2002) *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada. Pro rodiče.
- Míková, M. (2018) *A smutek utek*. Praha: Cesta domů Bludiště.
- Moreman, Ch., M. (2008) *Teaching death and dying*. New York: Oxford University Press.
- Navrátilová, A. (2004) *Narození a smrt v české lidové kultuře*. Praha: Vyšehrad.
- Noppe, I. C. (2007). *Historical and contemporary perspectives on death education*. In D. Balk (Ed.), *Handbook of thanatology* (s. 329-335). New York: Routledge.
- Pelánek, R. (2008) *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Skitterphoto (n.d.) (Dostupné 10.1.2021 na: <https://www.pexels.com/cs-cz/foto/divocina-divoky-havran-ilustrace-2933489/>)
- Pine, V. R. (1977). *A Socio-historical portrait of death education*. *Death Education*, 1(1), 57-84.
- Plachá, V. (2021) *Zkušenosti učitelů s výchovou vztahující se ke smrti*. V tisku.

- Plamínek, J. (2010) *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada.
- Plamínek, J. (2011) *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. Praha: Grada.
- Preissová Krejčí, A., Špatenková, N. (2013). *Detabuizace problematiky v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě*. *Paidagogos*, 2013(2), s. 230 – 245. (Dostupné 22.2.2020 na: <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=15>)
- Procházková, I. (2017) *Myši patří do nebe: ...ale jenom na skok*. V Praze: Albatros.
- Říčan, P. (2006) *Cesta životem: [vývojová psychologie]* Praha: Portál.
- Říčanová, T. (2005) *Kozí knížka*. Praha: Baobab.
- Shymon, M. (2003) *Moře emocí*. B-creative.
- Scheffler, U. (2019) *Motýlí pošta: příběh o odcházení a vzpomínání*. Praha: Fragment.
- Stalfelt, P. (2016) *O smrti smrtoucí*. Praha: Cesta domů Bludiště.
- Stavarič, M. (2015) *Děvčátko s kosou*. Praha: Portál.
- Sušková, K. (2013) *Počkej, milá smrti*. V Řevnicích: Arbor vitae.
- Špinková, M. (2019) *Anna a Anička: o životě na začátku a na konci*. Praha: Cesta domů Bludiště.
- Špinková, M., Filčíková, Š. (2019) *Máváme ti, dědo*. Praha: Cesta domů.
- Šubrtová, M. (2007) *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita.
- Testoni, I., Ronconi, L., Cupit, I. N., Nodari, E., Bormolini, G., Ghinassi, A., Messeri, D., Cordioli, C., Zamperini, A. (2020) *The effect of death education on fear of death amongst Italian adolescents: A nonrandomized controlled study*, *Death Studies*, 44:3, 179-188, DOI: 10.1080/07481187.2018.1528056 (Dostupné 10.1.2021 na: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/07481187.2018.1528056>)
- Vágnerová, M. (2005) *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

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.

Wass, H. (n.d.). *Death Education*. In *Encyklopedia of Death and Dying*. (Dostupné 10.7.2020 na: <http://www.deathreference.com/Da-Em/Death-Education.html>)

Weburny.cz. *Rozprášení*. (Dostupné 10.1.2021 na: <https://www.weburny.cz/rozpraseeni/>)

Yalom, I. D. (2006) *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál.

Zinnerová, M. (2014) *Princezna z třešňového království*. Praha: Albatros.

Žaloudíková, I. (2015) *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita.

Knihy pro děti a dospívající s tematikou smrti ⁴⁰

Gaarder, J. (2013) *To je otázka*. Praha: Albatros.

Gaarder, J. (2014) *Jako v zrcadle, jen v hádance*. V Praze: Albatros.

Gaarder, J. (2019) *Dívka s pomeranči*. 3. vydání. V Praze: Albatros.

Grollman, E. A. (2016) *Slon v pokoji: o smrti a zármutku pro dospívající*. Praha: Cesta domů.

Holeček, T. (2010) *Usnula jsem*. V Praze: Albatros.

Lindgren, A. (1992) *Bratři Lví srdce*. Praha: Albatros. Klub mladých čtenářů.

Loučka, M., Prokopová, J., Stibitzová, P. J. (2016) *Sešit pro děti, kterým někdo zemřel*. Praha: Cesta domů

Lunde, M. (2019) *Sněhová sestřička: vánoční příběh*. Brno: Host.

Muroňová, E. (2018) *Kdo se jednou narodí, také jednou zemře*. Duha. Katolický časopis pro děvčata a chlapce. 4/2018.

⁴⁰ Tyto knihy jsou uvedené v příloze XIII.: *Doporučené knihy s tematikou smrti*, ale nejsou popsány v kapitole 4 *Literatura s tematikou smrti*, především z důvodu omezeného rozsahu práce.

Nanetti, A. (2020) *Můj dědeček třešňový strom: vánoční příběh*. Praha: Cesta domů.

Paterson, K. (2007) *Most do země Terabithia..* Praha: Albatros.

Rušar, D. (2016) *Kamzíkův velký skok*. Praha: Portál. Špínková, M. (2015) *Divný brach strach*. V Praze: Cesta domů Bludiště.

Špínková, M. (2016) *Kocouře, ty se máš*. Praha: Cesta domů Bludiště.

Woods, M. (2019) *Chlapec, pták a truhlář*. Praha.

35 způsobů, jak pomoci truchlícímu dítěti. (2017) Praha: Cesta domů.

Seznam příloh

Příloha I.: Obr. 3 Očekávání a obavy

Příloha II.: Obr. 4 Dohody

Příloha III.: Obr. 5 Příběh o květině I.

Příloha IV.: Obr. 6 Příběh o květině II.

Příloha V.: Obr. 7 Čtyři roční období

Příloha VI.: Obr. 9 - 25 Setkání se smrtí

Příloha VII.: Legenda k aktivitě *Setkání se smrtí*

Příloha VIII.: Obr. 28 Smrtka

Příloha IX.: Obr. 29 Co je po smrti?

Příloha X.: Legenda k aktivitě *Co je po smrti?*

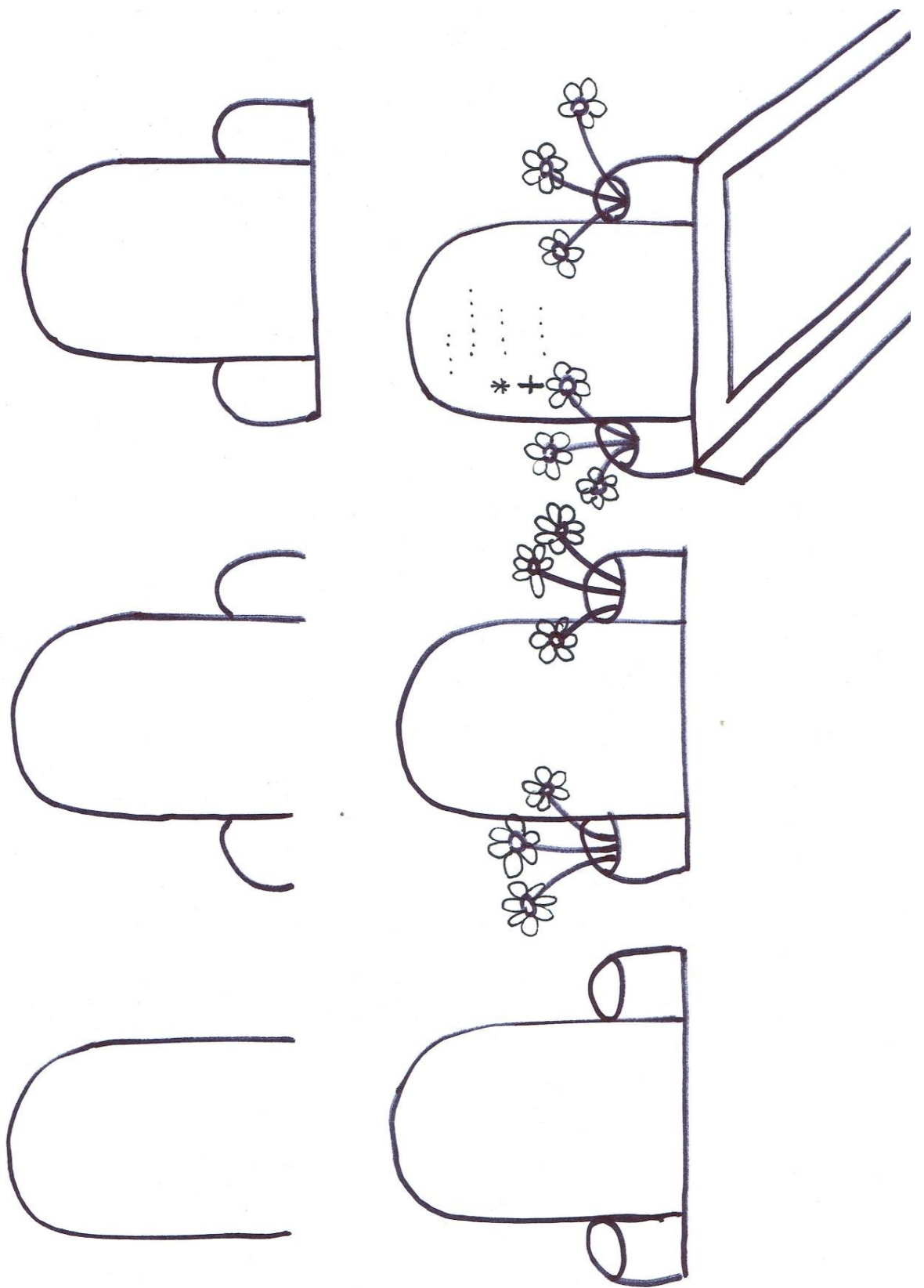
Příloha XI.: Obr. 45 Závěrečné review - balónky

Příloha XII.: Kdo mi může pomoci – kontakty

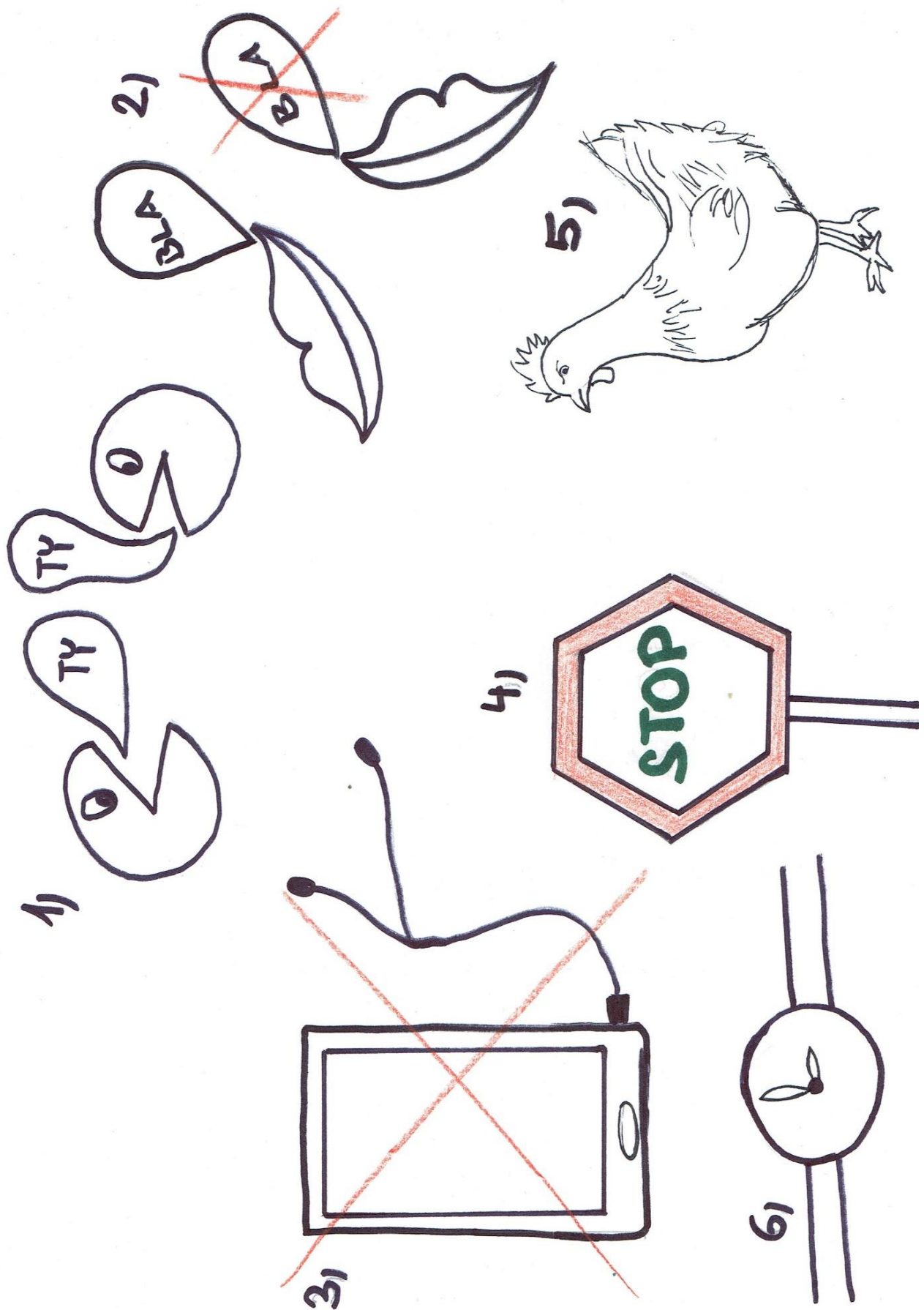
Příloha XIII.: Doporučené knihy s tematikou smrti

Příloha XIV.: Příklady aktivizačních aktivit

Příloha I.: Obr. 3 Očekávání a obavy



Příloha II.: Obr. 4 Dohody



Příloha III.: Obr. 5 Příběh o květině I. (Zinnerová, 2014 - upraveno)



A přišlo ráno a vytáhlo poutníky do rosy. Babička je vyprovodila před dům. Na záhonku kvetly nádherné červené tulipány. Nejnádhernější, podobný živému plameni, utrhla a dala vnučce na cestu pro radost. A šli tři. Princezna Pavlínka, bílý pejsek pudlík Šmudlík a červený tulipán. Šli travou a cestičkou z kamene. Šli pod korunami stromů. Pavla hladila prsty listky rudého květu. „

Ty jsi krásný,“ obdivovala ho. „Myslím, že Tě mám ráda.“ Vzala do prstů sukni své košilky, půvabně se uklonila a zatančila s ním. Kdopak jsi? Zeptal se Šmudlík květiny. Tulipán odpověděl: „Zvonek, který nezazvoní,

kalíšek, co sotva voní –

tulipán, krásný pán, z lásky byl darován.

Ó, jak je rád.“

„Tulipáne,“ ptala se princezna, „půjdeš s námi hledat moje království?“ Sklonil hlavu, že ano. A šli a šli. „Je to dlouhá cesta,“ vzdychla Pavla. „Možná, že je mnohem delší než dva dny,“ napadlo pejška. „Lidé se často vydávají na cestu a myslí si, že dojdou za den nebo za několik dní. Někdy jim to trvá celý život. O některé cestě se dokonce říká, že nemá konce.“ „Pejsku,“ polekala se Pavlínka, „což jestli právě naše cesta nemá konec?“ „Naše cesta má konec,“ řekl přesvědčivě pejsek, „musíme tomu věřit. Jinak bychom tam nedošli.“ A znovu vstali a vyšli na tu dlouhou cestu. Tulipán změnil barvu. Jeho okvětní listky se zavíjely, temněly a opouštěla je krása. Kalich se nachýlil a princezna Pavlínka nesla květinu dál na rukou jako nemocnou panenku. „Bolí tě hlava?“ ptala se starostlivě. Naklonila se, aby zaslechla tichý hlas: „Cítím, že slabnu. Přěji si vodu a nechi slunce.“ „Podívejte, co to tam je?“ zvolal pejsek a rozběhl se kousek napřed, aby líp viděl. „Je to malá zahrada a v ní strom,“ říkal nadšeně. Strom uvnitř zahrádky byla třeseň. U kořenů ležela jako střípek nebe malinká studánka. Šmudla zhluboka pil. I tulipán, který ve slunci ztratil skoro všechnu svou sílu, pil lodyhou vodu.

Zdalo se, že trochu pookřál. „Děkuji za pohostění pro mě, květinu a pejška. Jsi moc hodný, strome,“ uklonila se Pavlínka. „Malá princezno s copánky,“ poprosil stromový hlas, „staň se princeznou třeshňového království.“ „Děkujeme za pozvání, třeshňový králi. Je tu moc hezky. Kdybychom odešli, stýskalo by se nám. Šmudlo, našli jsme království! Jsme tu doma.“ A oba volali: „Červený tulipáne, vždyť my jsme doma! Došli jsme! Máš radost?“ Tulipán ležel na kraji studánky. Zmuchlaná hlava se už nepodobala živému plameni. Vypadala jako mrtvý, který se dotkl ohně. Byl mrtvý. „Tulipáne,“ volali Pavlínka a pes „probud’ se!“ A tu uslyšeli strom, který již dávno znal umírání květů, protože každé jaro jich padaly z jeho větví tisíce jako sníh: „on už nevstane, zemřel.“ „Zemřel? Co je to?“ „To je úplný konec.

Konec naděje a tepla. Už nepokvete a nebude si hrát. Neucitíš jeho vůni a nic ti nepoví.“ „On už nikdy nebude?“ zesmutněla Pavlínka. „Chci, aby byl se mnou.

Mám ho ráda.“ „Vykvete jiný. V zemi, kde vyrostl, zůstala malá cibulka. Zahradník ji uschová a na podzim zasadí znovu. Zjara rozkvete jiný

tulipán, tulipán tvého tulipánu.“ Pavla zvedla zvadlou květinu a pošeptala jí: „Budeš mít malý tulipánek. Neboj se.“ Přichystala

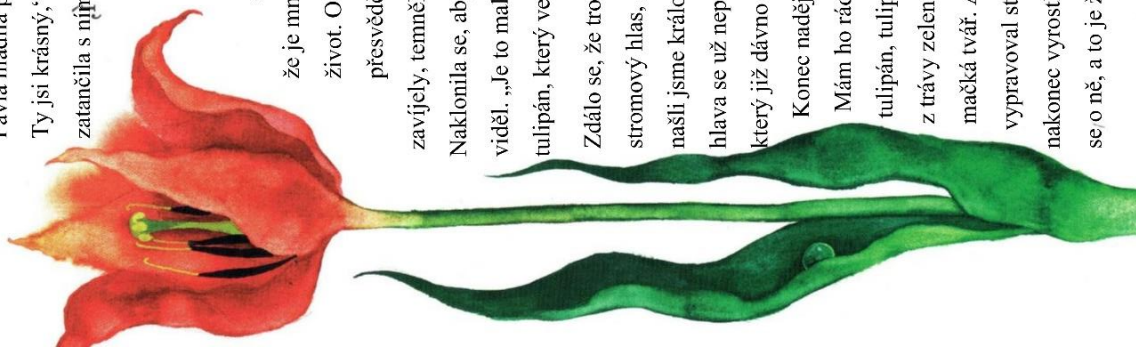
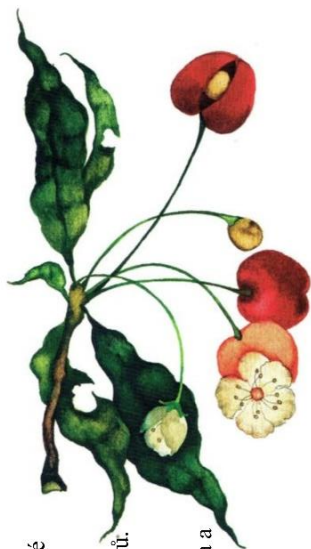
z trávy zelenou postýlku. Květinu do ní uložila a přikryla třeshňovými listy. „A co naše babička?“ zeptala se, „stáří jí, strome,

mačká tvář. Až ji zmačká docela, co bude? Kdepak má babička svou cibulku?“ „Dokud byla mladá a silná,“

vypravoval strom a malá Pavla mu naslouchala, „narodila se jí tvoje maminka. A to byla její cibulka, z které

nakonec vyrostla velká května. A cibulka jsi ty. A jednou budeš mít malé děťátko, postaráš

se o ně, a to je život, princezno, teplo, tlukot srdce, naděje a vůně.“

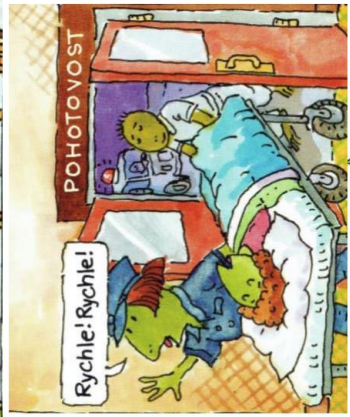


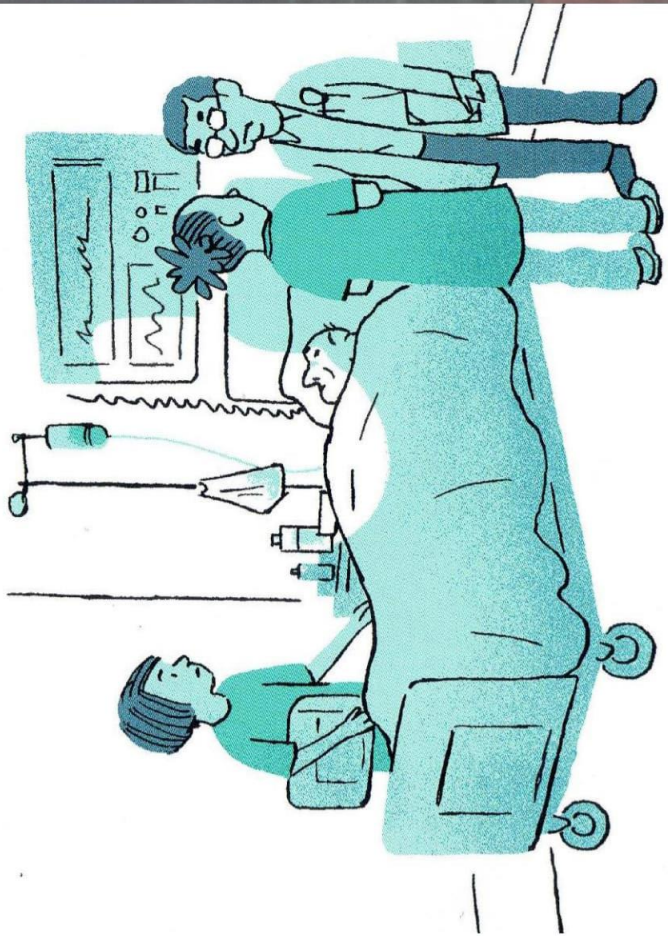
Příloha V.: Obr. 7 - Čtyři roční období (Sušková, 2013, str. 17)

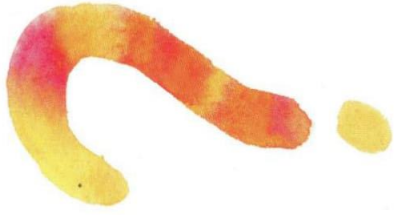
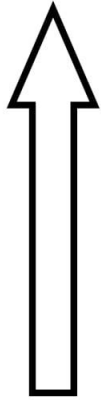
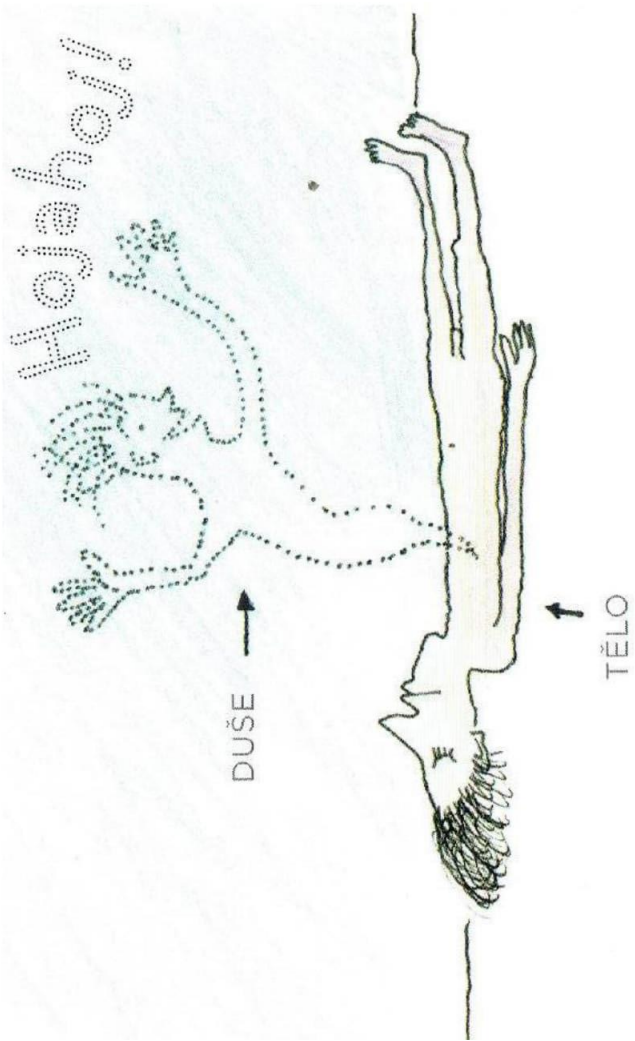


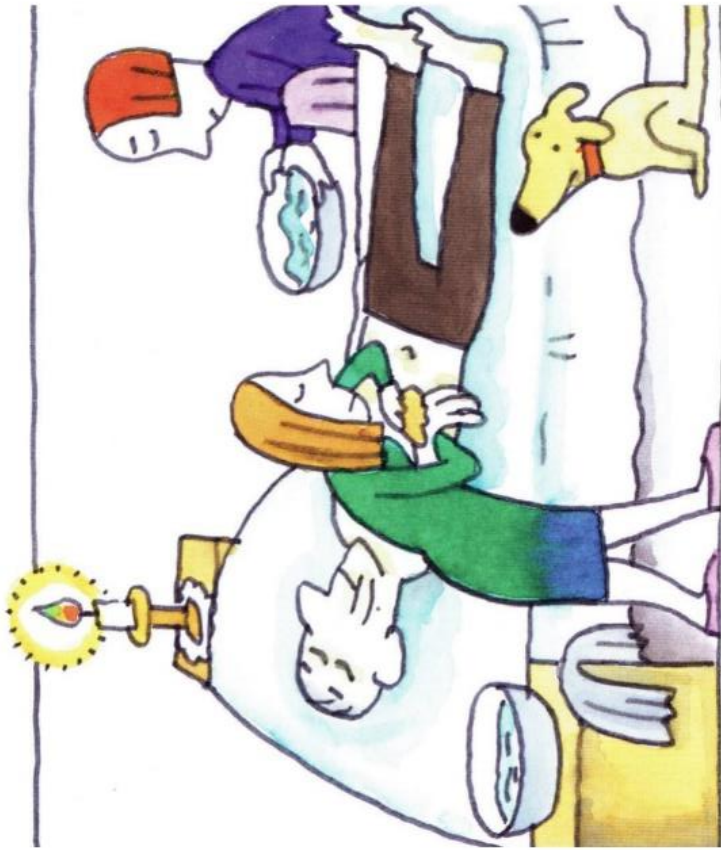
Příloha VI.: Obr. 9 - 25 Setkání se smrtí

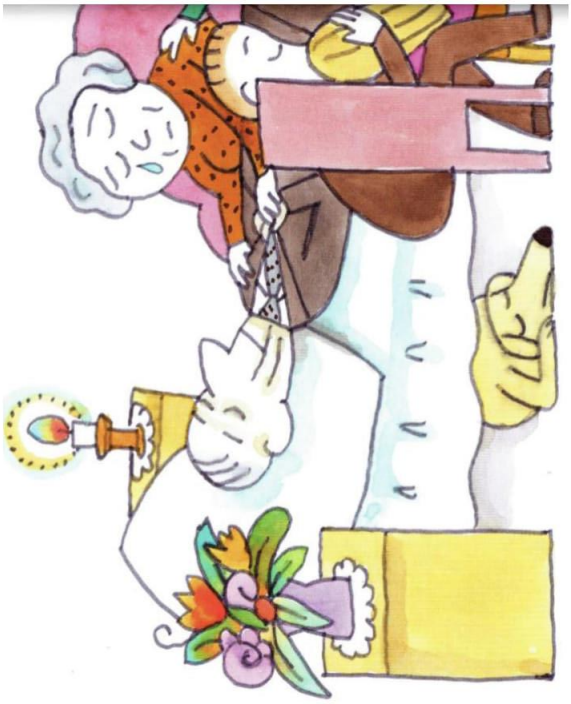


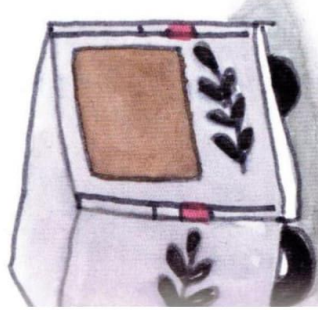
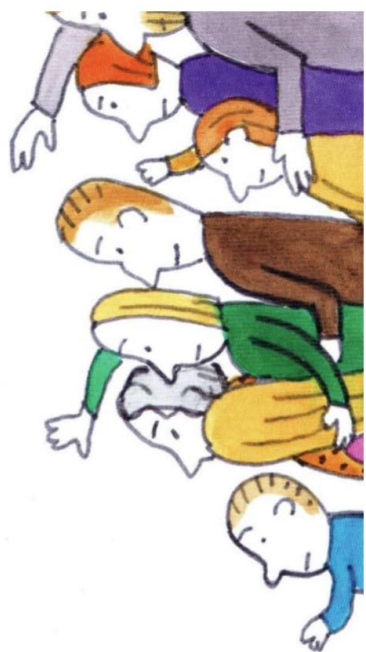
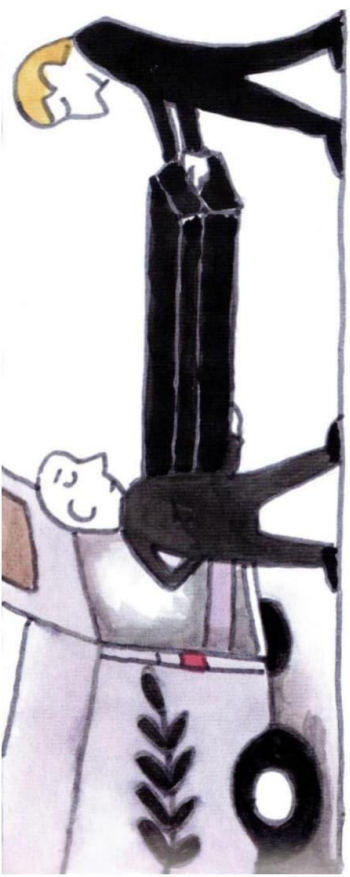






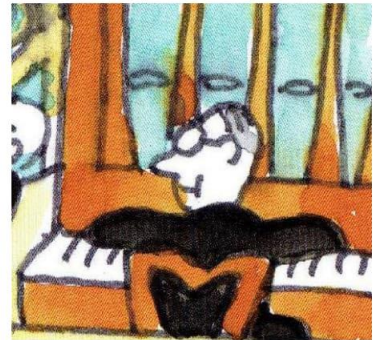




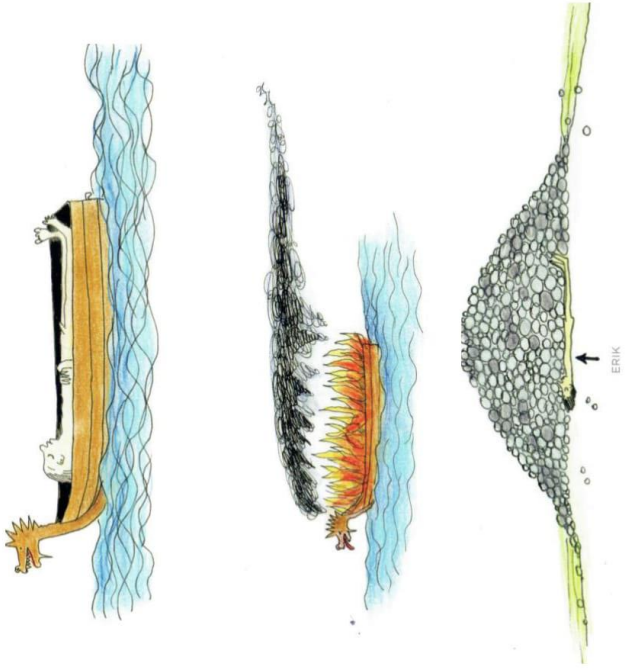
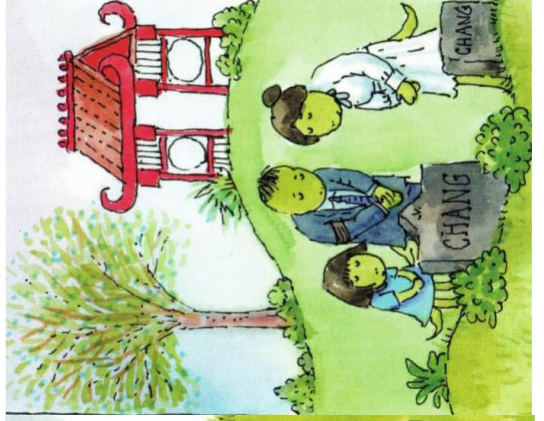
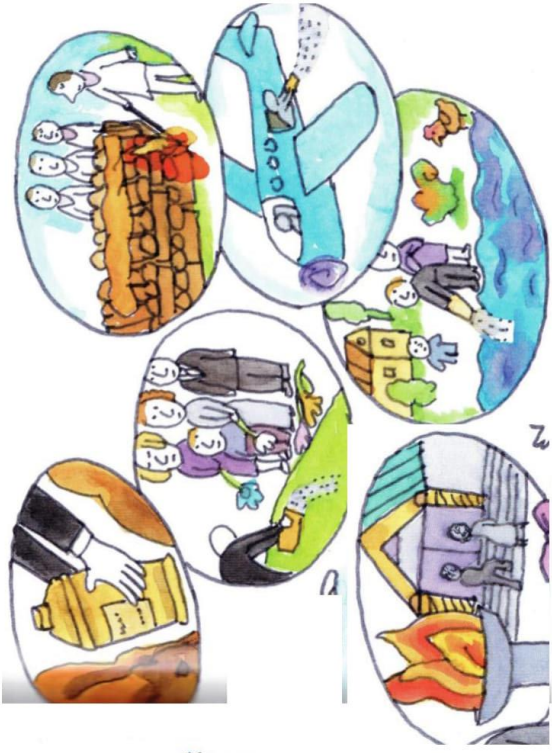
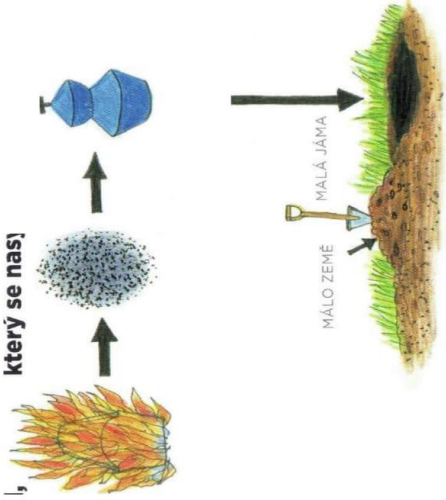


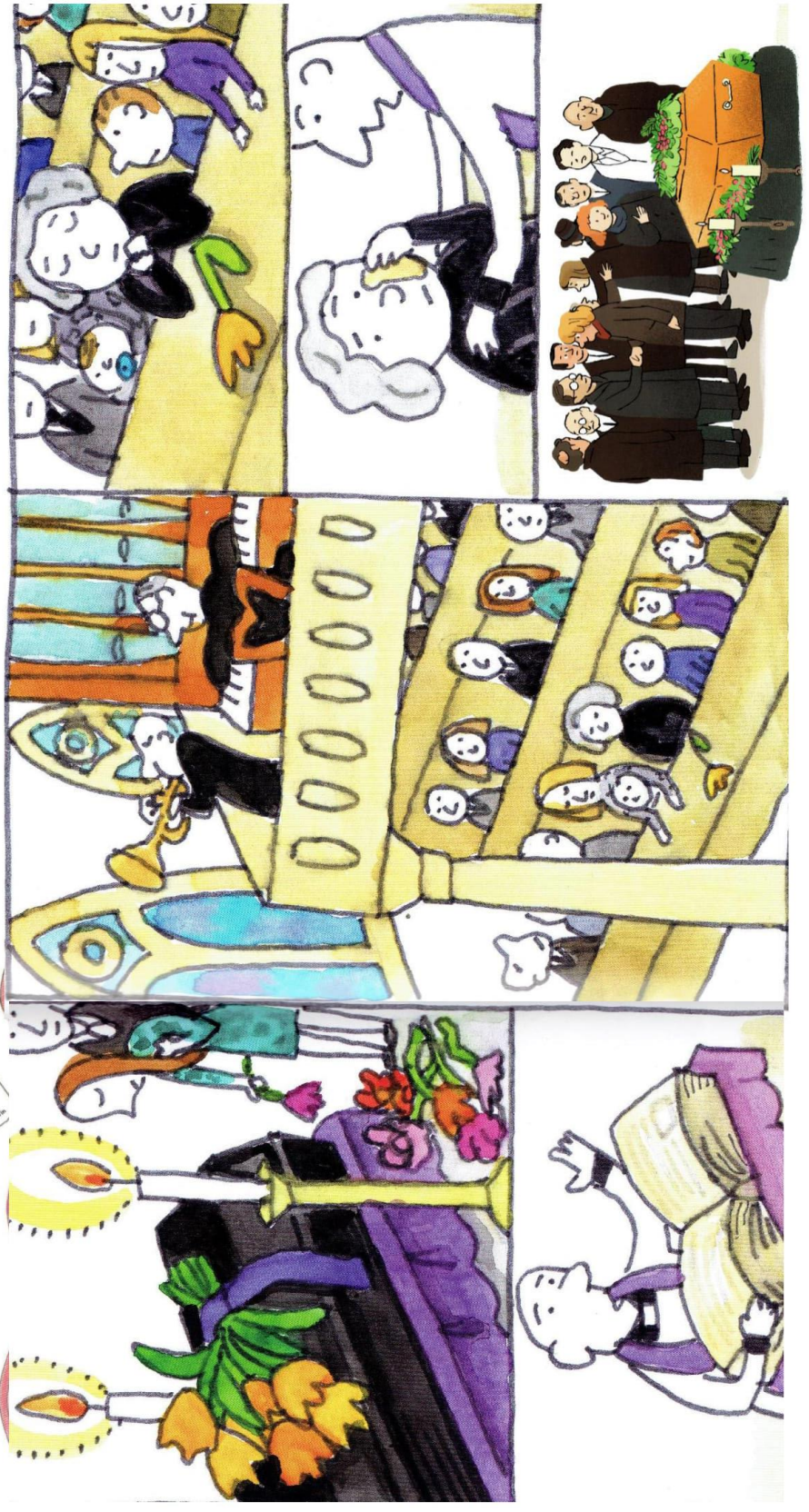
Antonie Zimová,
Pravouhlá 37...





1, který se nas!

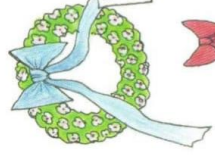




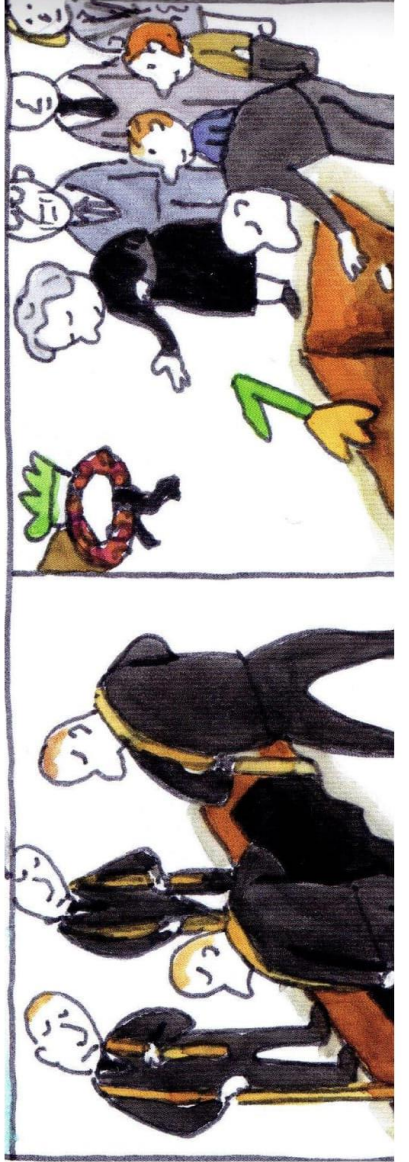
Memorandum of the
 100th Anniversary
 of the
 KAWARDE
 Jemaat

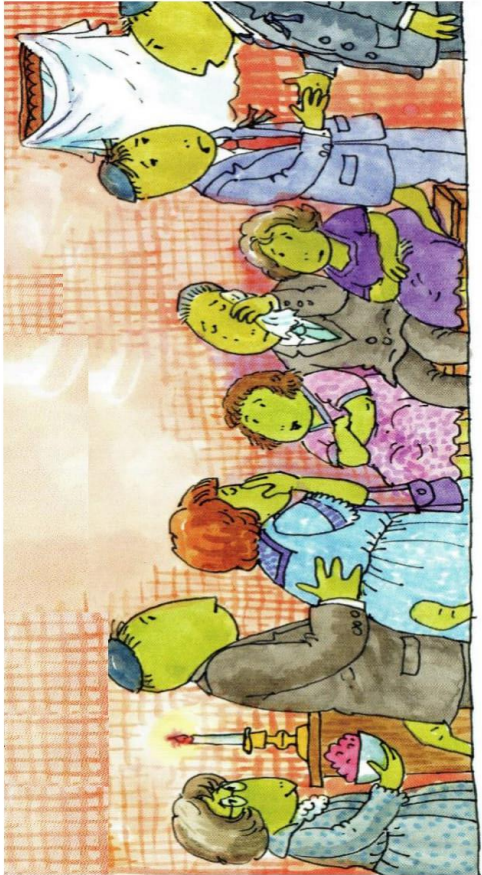
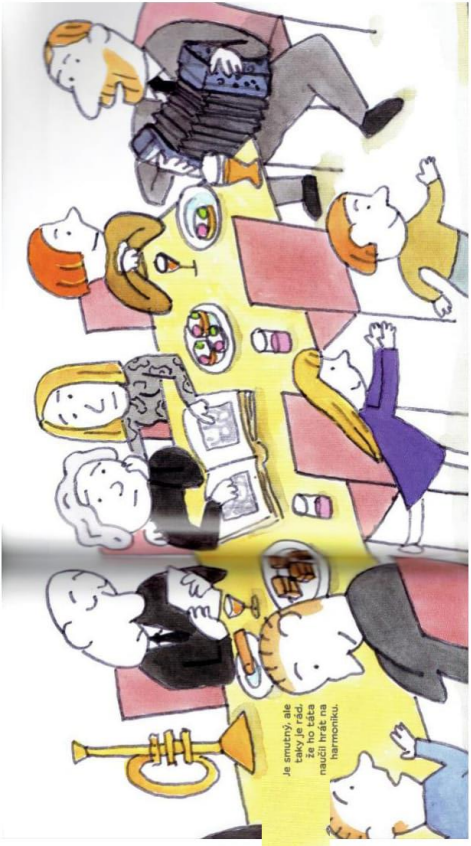
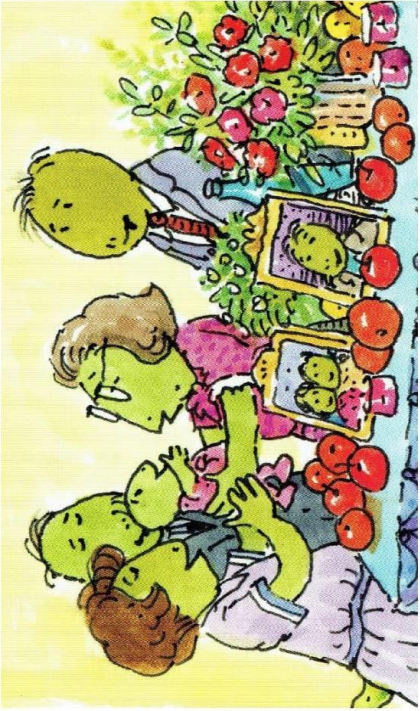


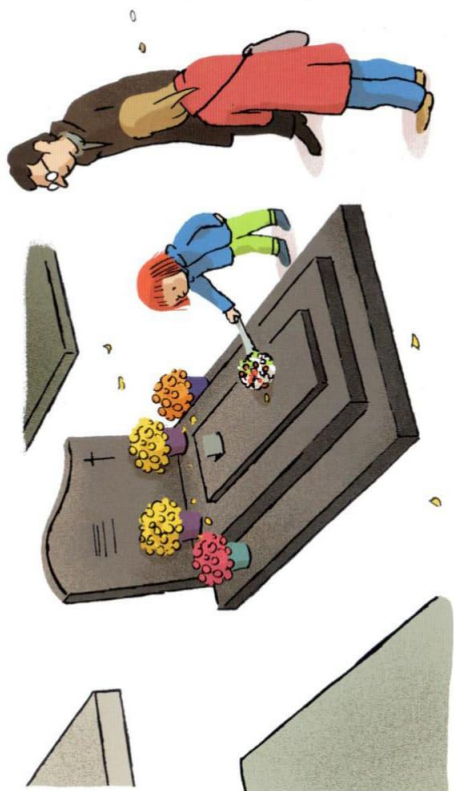
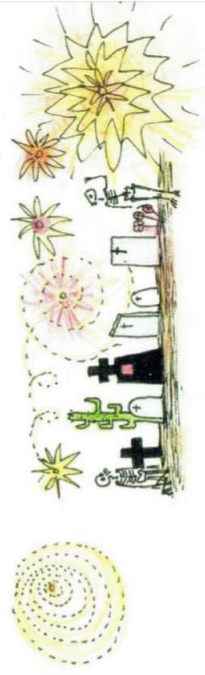
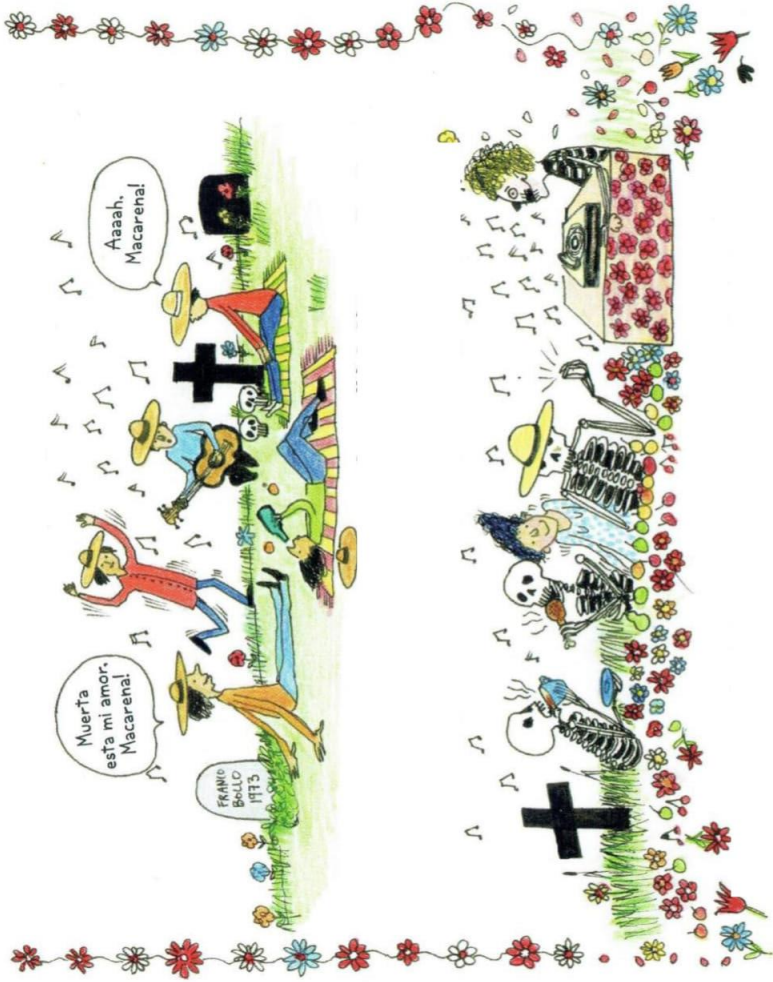
AGC HAN CHRISTI,
 Pustakawan
 di Jember & Wiro

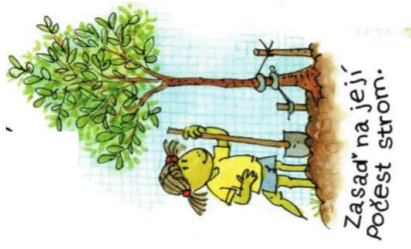


AGC HAN CHRISTI
 Pustakawan
 di Jember & Wiro









Zasad' na její
podest strom.



Napiš
šestníkku.



Namališ
ho
na
obrazek.



Usporaď
slavnost
v den jeho
narozenin.



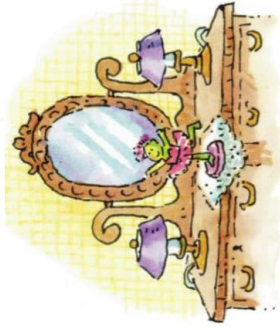
Zahraj si
kamarády a s
rodinou hru
"Pamatuješ si
jak...?"



Pokrátuj dál
v tom, co tě
učil.



Pomodli se.



Vystav si
někam věc,
kterou měla
ráda a
která ti ji
připomíná.



Příloha VII.: Legenda k aktivitě *Setkání se smrtí*



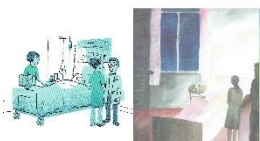
Život: Každý, kdo žije, se jednou narodil. Z miminka se stává dítě, mladý muž či žena, dospělý člověk a postupně stárne. Stejně je to i s rostlinami a zvířaty. Každou bytost čeká různě dlouhý život, ale většina lidí prožije dlouhý život. Je těžké tomu porozumět.

Obr. 9 Život (Duval, 2019)



Možnosti úmrtí: Někteří lidé zemřou přirozeně – stářím. „Někteří lidé zemřou dříve, než zestárnou, kvůli nějaké nehodě, nemoci nebo válce. Proti tomu člověk nic nezmuže. Všechny živé bytosti na této planetě se narodí, vyrostou a jednoho dne zemřou: rostliny, zvířata, lidé. To je koloběh života.“ (Duval, 2019, str. 7)

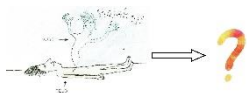
Obr. 10 Možnosti úmrtí (Špinková, 2019, Brown, Brown, 2010)



Kde můžeme umřít: Smrt přichází různě. Někdy nás zaskočí, jindy se na ni můžeme trochu připravit. Pokud je smrt očekávána, tak si člověk a jeho rodina může vybrat, zda chce zemřít v nemocnici nebo doma.

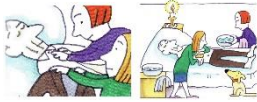
Obr. 11 Kde můžeme umřít (Duval, 2019, Špinková, 2019)

Co znamená být mrtvý: Smrt je trvalá. Srdce mrtvého již nebije. Když člověk zemře, tak se nemůže hýbat ani dýchat, nemůže mluvit a ani nemůže nic slyšet. Nemyslí – mozek, jakož i ostatní orgány, nefunguje. Necítí ani bolest či zimu ani emoce, vůbec nic. „*Jeho tvář je bledá, klidná, je studený.*“ (Duval, 2019, str. 9) Květiny, když umřou, tak většinou zhnědnou, listy jim opadají.



Smrt a co potom? „*Je normální, že nás smrt znepokojuje, protože toho o ní moc nevíme.*“ (Duval, 2019, str. 23) Co se stane s lidským tělem se ví, ale lidé často řeší otázku, co se stane s jeho duší. Ale k tomuto tématu se dnes ještě dostaneme.

Obr. 13 Smrt a co potom (Stalfelt, 2016, Knox, 2017)



Příprava mrtvého: Lidé často v pokoji u zemřelého zapalují svíčku a otevírají okno⁴¹. Když je člověk doktorem prohlášen za mrtvého, tak je třeba ho umýt a obléct.

Obr. 14 Příprava mrtvého (Špinková, Filčíková, 2019)

Někdy chce rodina zemřelého připravit sama, jindy jej připravují v pohřebním ústavu. Omytí těla není pouze hygienický akt, ale „vztahuje se i na očistu duchovní, je obřadním smytím pozemské tělesnosti, omytím stop, které na něm zanechal život.“ (Navrátilová, 2004, str. 13) Oblečení bývá slavnostní.



Loučení: Lidé vypadají slavnostně. Jejich blízcí se s nimi chtějí ještě rozloučit. Mohou za nimi zajít sami nebo u nich sedí celá rodina a třeba si vypráví příběhy, které s ním zažili nebo jen tak potichu sedí a přemýšlejí.

Obr. 15 Loučení, smutek a další emoce (Duval, 2019, Špinková, Filčíková, 2019, Špinková, 2019)

Mrtvý tu vlastně ještě trochu je, ale také už není. Při setkání se smrtí cítíme různé emoce. Často smutek ze ztráty, ale není jediný, který přichází – i vztek je přirozený a další. Podrobněji se na emoce spojené s událostmi kolem smrti ještě zaměříme.



Odvoz pohřební službou: Přijedou pánové z pohřební služby, kteří jsou v oblecích a také vypadají slavnostně. „Přinesli černou rakev. Uvnitř vypadala jako bílá krajková postýlka s polštářkem.“ (Špinková, Filčíková, 2019, str. 16) Mrtvého položí do rakve, dají prostor rodině se ještě rozloučit a odvezou ho autem.

Obr. 17 Odvoz pohřební službou (Špinková, Filčíková, 2019)

⁴¹ V knize *Narození a smrt v české lidové kultuře* (Navrátilová, 2004) autorka popisuje dvě představy o tom, co se děje s duší a proč se otevírají okna. V první variantě se okna otevírala těsně po skonání člověka, neboť se věřilo, že se vydává k poslednímu soudu. Po chvíli se opět zavírala, aby se duše nemohla vrátit. Druhá představa je taková, že duše je připoutána k tělu ještě po nějaký čas, a tak se dveře i okna pečlivě zavřela, aby duše neodešla předčasně.



Parte: Okolo pohřbu je potřeba zařídit mnoho věcí. Jednou z nich je připravit parte (= úmrtní oznámení), které pozůstalí (= lidé, kterým někdo blízký nedávno zemřel) rozešlou známým, aby jim oznámili, že někdo zemřel a kdy bude mít pohřeb.

Obr. 18 Parte (Špinková, Filčíková, 2019)



Další náležitosti: Také je potřeba na pohřeb vybrat květiny a hudbu – často takové, které měl zemřelý rád nebo si je přál. Lidé vybírají vhodné oblečení pro účast na pohřbu. Také se vybírá místo, kde proběhne obřad – v kostele na církevním pohřbu či na civilním obřadu v krematoriu (budova, ve které probíhá pohřeb žehem, tzn. spálení mrtvého těla na popel. Bývá zde i obřadní síň, kde probíhá rozloučení s blízkými). Možností je mnoho a každá rodina si vybírá to, co jí vyhovuje. Někteří lidé obřad ani nemají, jen ho blízcí uloží například v urně na hřbitově. V případě, že blízké mrtvý nemá, pohřeb vypraví i zaplatí obecní úřad.

Obr. 19 Další náležitosti (Duval, 2019, Špinková, Filčíková, 2019, Brown, Brown, 2010, Stalfelt, 2016)



Druhy pohřbívání: V neposlední řadě je třeba rozhodnout, zda bude mrtvý uložen v rakvi do hrobu nebo zpopelněn (= kremace) a uložen do urny. Popel je pak možné uložit doma, na hřbitově či jinde.

Obr. 20 Druhy pohřbívání (Brown, Brown, 2010, Stalfelt, 2016)

Další možností je popel rozprášit (tzv. rozptyl), jsou k tomu určené rozptylové loučky, ale v případě souhlasu majitele pozemku lze popel rozprášit i jinde. (www.weburny.cz) V některých zemích lidé „zapálí nad hrobem vonné tyčinky a hluboce se klaní.“ (Brown, Brown, 2010, str. 26) Jinde se zase lidé sejdou společně u hrobu, kde stojí v kruhu a modlí se. „Stojí v kruhu a nechají jedno místo volné na počest zemřelého.“ (Brown, Brown, 2010, str. 26) „V některých zemích se dřív mrtví pohřbívali v lodi místo v rakvi. Loď se spustila na vodu a zapálila. Hrobem se tedy stalo moře. Jinde zase navršili hrob z kamenů.“ (Stalfelt, 2016)



Obřad: Před obřadem se na místě konání scházejí známí zemřelého, aby se s ním mohli rozloučit, přinášejí květiny a pokládají je kolem rakve. Zdraví se s pozůstalými, ostatními příbuznými a známými.

Obr. 21 Obřad (Špinková, Filčíková, 2019, Stalfelt, 2016)

Mísí se zde pocity stesku po mrtvém a radostné pocity ze shledání třeba s někým, koho máme rádi a koho jsme dlouho neviděli. Na obřad se lidé posadí nebo stojí a poslouchají. Hudba hraje. V kostele bývá obřad doprovázen často na varhany. V kostele vede obřad kněz a může proběhnout mše svatá, ale nemusí. Někdy při obřadu (v kostele i v krematoriu) promlouvají příbuzní a blízcí a vyprávějí vzpomínky na to, co se zemřelým prožili. Po obřadu lidé pozůstalým kondolují (kondolence = „*soucítění, projev soustrasti*“ (www.slovník-cizích-slov.abz.cz).



Pohřbívání: Auto z pohřební služby převezme rakev na hřbitov a přesunou se tam i ti, kteří se na pohřeb přišli rozloučit. Někdy jde ke hrobu pouze rodina. Za rakví se do hrobu vhodí květiny a hlína.⁴²

Obr. 22 Pohřbívání (Špinková, Filčíková, 2019)



Smuteční hostina: Po pohřbu může proběhnout hostina, kde se vzpomíná na zemřelého. „*Jiné rodiny truchlí přesně předepsaný čas – týden největšího smutku. Sedí na prosté dřevěné lavici u hořící svíce, celý týden nevaří a návštěvy jim přinášejí jídlo.*“

(Brown, Brown, 2010, str. 26)

Obr. 23 Způsoby loučení (Špinková, Filčíková, 2019, Brown, Brown, 2010, Špinková, 2019)

⁴² Do dnešní doby se přenesly některé rituály a tradice, ale u některých již neznáme význam, i když je děláme. V dřívějších dobách měly i úkony během pohřbu symboliku, například „*důležitý byl způsob házení hlíny do hrobu. Hlíně je přiřknuto spousta významů. Může to být symbol rozloučení, je to také způsob, jak zabránit návratu duše zemřelého.* „*Taky musíte dávat pozor, aby váš stín nepadal přes hrob, aby někdo nehodil hlínu na váš stín, mohl by vás tím k nebožtíkovi připoutat,*“ varuje Silvie Čermáková (2014) v rozhovoru pro rozhlas.cz.

„Způsobů, jak se loučit se zemřelým, je na světě mnoho. Někde rodiny zapálí nad hrobem vonné tyčinky a hluboce se klání. Někteří u hrobu zpívají a společně se modlí. Stojí v kruhu a nechají jedno místo volné na počest zemřelého.“ (Brown, Brown, 2010, str. 26)



Vzpomínání: Postupem času vzpomínáme na mrtvé, třeba i s úsměvem. „Mnoho rodin vzpomíná na zemřelého ještě dlouho potom, co umřel. Modlí se nebo pořádají různé vzpomínkové slavnosti.“ (Brown, Brown, 2010, str. 27)

Obr. 24 Vzpomínání I. (Duval, 2019, Stalfelt, 2016)

Mexičani pořádají piknik a poslouchají hudbu. „Lidé se převlékají za kostlivce, vaří si svá nejoblíbenější jídla, hrají, zpívají a vystřelují na hřbitovech ohňostroje. A všude to ozdobí lebkami...z marcipánu...nebo z čokolády...a spoustou květin a ovoce.“ (Stalfelt, 2016) U nás se často chodí na hřbitov položit květinu, zapálit svíčku a zavzpomínat.

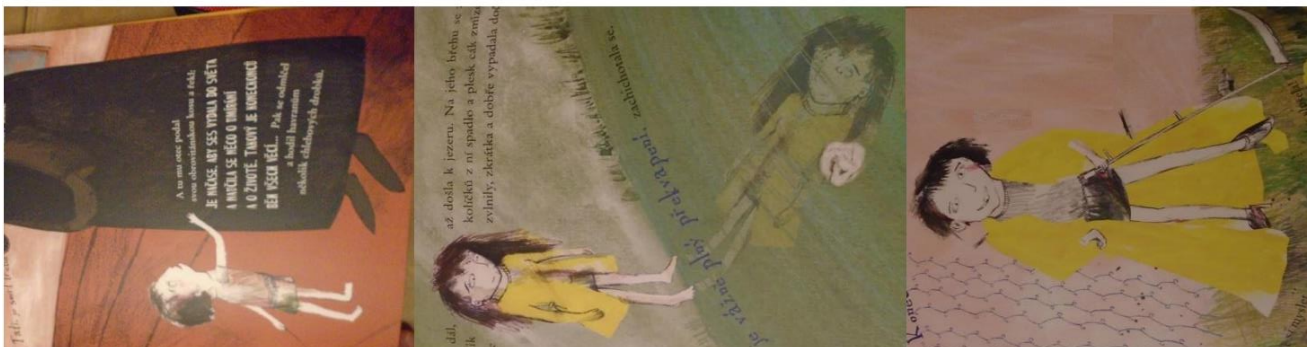
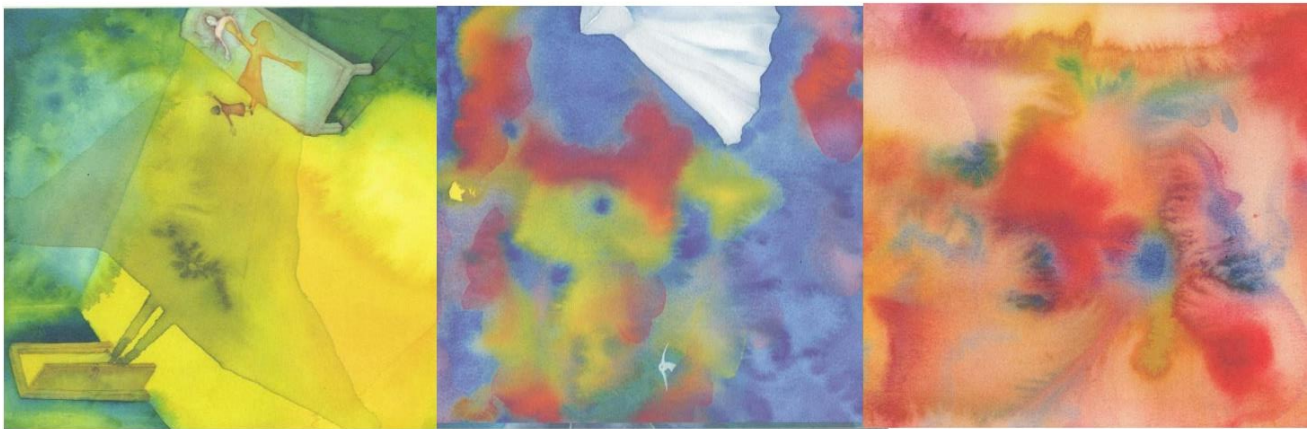


Ale můžeme vzpomínat kdykoliv. Některé další způsoby můžeme vidět na posledním obrázku. Ale každá rodina si může najít svůj způsob, jak vzpomínat či uctít památku zemřelého.

Obr. 25 Vzpomínání II. (Duval, 2019, Špinková, Filčíková, 2019, Brown, Brown, 2010, Stalfelt, 2016)

Dalším způsobem je nekrolog, což je „písemný nebo ústní projev o životě a významu zemřelého.“ (<https://slovník-cizích-slov.abz.cz/>) Nekrolog obvykle vychází v novinách a obsahuje vzpomínku na někoho nedávno zemřelého, ale také může být vydán jako vzpomínka či připomenutí například na výročí úmrtí. Nekrolog může mít také podobu ústní u příležitosti vzpomínkové akce.

Příloha VIII.: Obr. 28 Smrtka (Crowther, 2013, Knox, 2017, Stavarič, 2015)



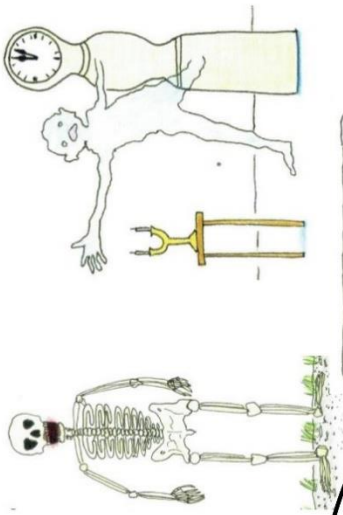
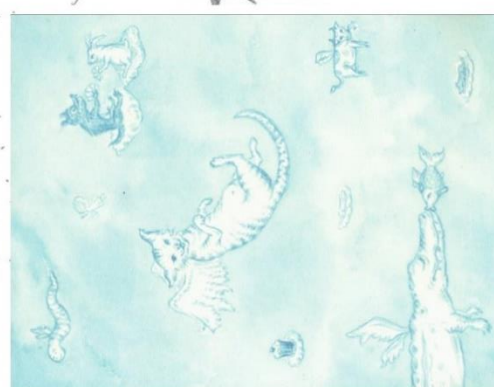
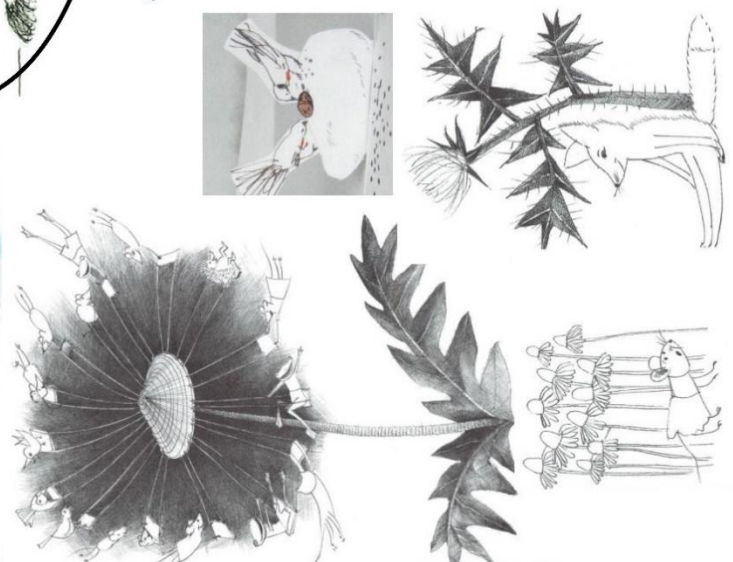
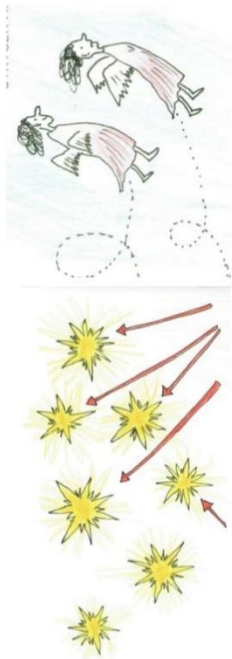
Příloha IX.: Obr. 29 Co je po smrti?

Píseň shůry

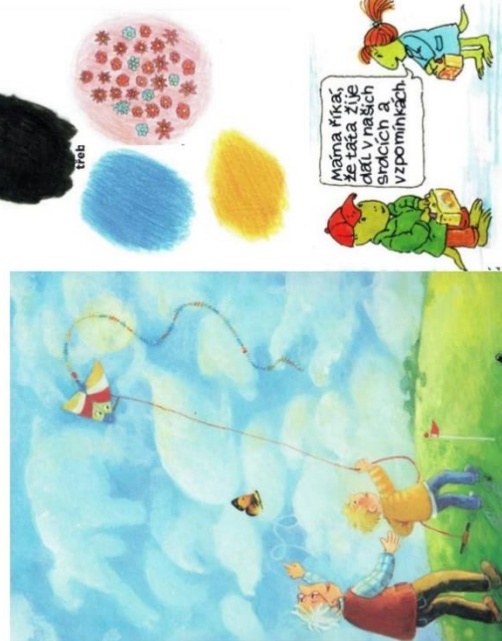
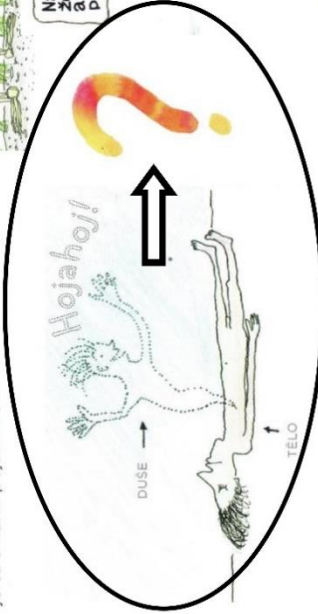
MOŽNĚ SI JI ZPÍVÁVÍ TRĚBA NA NÁŠEV PÍSEŇ
ZA CHVÍLI UŽ BUDU V DALÍ (C.L. PERKINS – J.VYČITAL)

Na mračcích se žije skvěle,
mají zlaté okraje,
blízko slunce mě to hřeje
na duši i na hlavě.

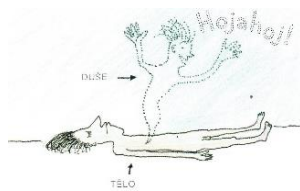
Volně létám v modrém vzduchu,
hurá, nejsem tady sám,
mám tu bábníku i dědu,
je tu s námi pejsek Dan.



Náš učitel přírodopisu říká,
že odumřelá těla rostlin
a zvířat nepřijdou nazmar:
přinášejí užitek přírodě.



Příloha X.: Legenda k aktivitě *Co je po smrti?*



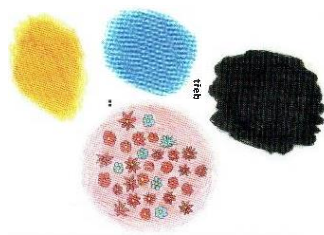
Co znamená být mrtvý: To jsme si již řekli.⁴³

Obr. 30 Co znamená být mrtvý (Stalfelt, 2016, Brown)



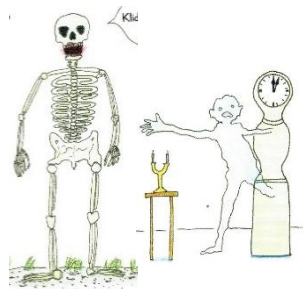
Smrt a co potom? Jak jsme si již říkali, „*je normální, že nás smrt znepokojuje, protože toho o ní moc nevíme.*“ (Duval, 2019, str. 23) Co se stane s lidským tělem se ví, ale lidé často řeší otázku, co se stane s jeho duší. Možná některá z představ bude stejná či podobná s tou vaší. Není jediná správná představa. Představ je jistě mnohem více, než si uvedeme a je to tak v pořádku.

Obr. 31 Smrt a co potom? (Brown, Brown, 2010)



Vůbec nic: Někteří lidé věří, že smrtí život končí a po smrti již není nic. Ale i to „nic“ mohou vnímat různými způsoby. Můžou si myslet, že je černé, barevné nebo třeba kytičkované.

Obr. 32 Vůbec nic



Kostlivec: Po smrti zbyde z těla kostra. Někdo může věřit, že se z něj „*stane kostlivec a ten pak straší. Ale kostlivec je jen úplně obyčejná kostra, která leží a ani nedutá.*“ (Stalfelt, 2016) Další strašící variantou, ve kterou někdo může věřit je ta, že se z nás stane duch či strašidlo.

Obr. 33 Kostlivec, strašidlo, duch (Stalfelt, 2016)

⁴³ Smrt je trvalá. Srdce mrtvého již nebije. Když člověk zemře, tak se nemůže hýbat ani dýchat, nemůže mluvit a ani nemůže nic slyšet. Nemyslí – mozek, jakož i ostatní orgány, nefunguje. Necítí ani bolest či zimu ani emoce, vůbec nic. „*Jeho tvář je bledá, klidná, je studený.*“ (Duval, 2019, str. 9) Květiny, když umřou, tak většinou zhnědnou, listy jim opadají.



Nebe: Další představou je ta, kdy jde duše do nebe či pekla. Ale i představy o těchto dvou místech jsou rozličné.

Obr. 34 Nebe 1 (Brown, Brown, 2010)



V nebi je možná Bůh, který přichodí vítá.

Obr. 35 Nebe 2 (Stalfelt, 2016)



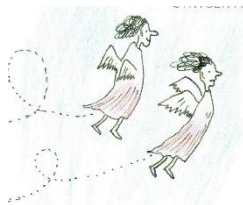
Píseň shůry
 VYŠTE SE J. ŠPÍMAT TŘEBA NA NÁPĚV PÍŠÍR
 ZA CÍVLI UŽ DUŽU V DÁL (CL. PERKINS – J. VYŠTAL)

Na mracích se žije skvěle,
 mají zlaté okraje,
 blízko slunce mě to hřeje
 na duši i na hlavě.

Volně létám v modrém vzduchu,
 hurá, nejsem tady sám,
 mám tu báblinku i dědu,
 je tu s námi pejsek Dan.

Možná lidé žijí na mracích, jak se zpívá v písničce. Možná sedí každý na svém obláčku a dívá se na nás shůry.

Obr. 36 Nebe 3 (Stalfelt, 2016)



Někdo věří, že se duše mění v anděly.

Obr. 37 Nebe 4 (Stalfelt, 2016)



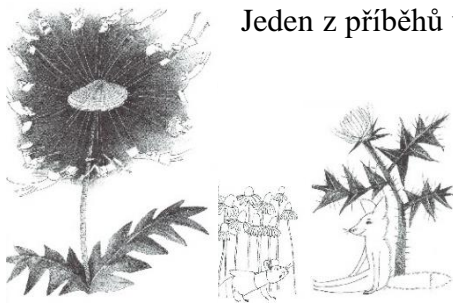
Možná, že jsou tam v nebi s lidskými anděly i andělé zvířátek.

Obr. 38 Nebe 5 (Sušková, 2013)



Život v kruhu: Reinkarnace či znovuzrození by se dalo popsat jako víra v to, že „*život probíhá v kruhu*“ (Brown, Brown, 2010, str. 28) a v to, že se po smrti vrátíme znovu do života, i když to nemusí být ve stejné podobě. Tato myšlenka se objevuje u některých náboženství a filosofických směrů.

Obr. 39 Život v kruhu (Brown, Brown, 2010)



Jeden z příběhů vypráví o tom, jak se dostane myška a lišák do nebe.

Jednoho dne jsou pozváni do kina, kde má každý svou malou místnost, kde se mu promítne celý život. Každý se může rozhodnout, zda se vrátí zpět na svět nebo ne. Pokud si někdo něco moc přeje, tak se mu to splní. (Procházková, 2017) A tak se myška narodí jako liška a liška jako myška.

Obr. 40 Život v kruhu II. (Procházková, 2017)



Někdo říká, že „*červení ptáci jsou lidé, kteří umřeli.*“ (Lunde, 2018)

Obr. 41 Život v kruhu II. (Lunde, 2018)



Vzpomínky: Blízcí zůstanou v našich vzpomínkách a srdcích.

Kdykoliv si na ně můžeme vzpomenout. A když si vzpomeneme, tak jako by tu byli s námi, možná i hned vedle nás.

Obr. 42 Vzpomínky (Brown, Brown, 2010)



Někdo věří, že nám naši blízcí posílají z nebe vzkazy po motýlech takovou jakoby motýlí poštou.

Obr. 43 Motýlí pošta (Scheffler, 2019)



Někteří lidé věří, „*že za každého, kdo umře, přijde na svět havran, aby bděl nad jeho památkou.*“ (Stavaříč, 2015)

Obr. 44 Havran (www.pexels.com)



CO JSEN SI
UŽIL ?



CO BYLO
NÁRROČNÉ ?



CO JSEN SE
DOZVĚDĚL NOVÉHO ?

Příloha XII.: Kdo mi může pomoci – kontakty

KDO MI MŮŽE POMOCI - KONTAKTY

❖ Rodiče

učitel, kterému věříte

školní metodik prevence, výchovný poradce či školní psycholog *(je vhodné doplnit jména učitelů, kteří jednotlivé funkce na jejich škole zastávají)*

další dospěláci, kterým věříte

❖ Krizové centrum pro děti a rodinu v Jihočeském kraji, z. ú.

Jiráskovo nábřeží 1549/nebe10

370 04 České Budějovice

Telefon: 776 763 176

www.ditevkrizi.cz

(při realizování programu v jiném kraji doplnit kontakt na obdobnou organizaci)

❖ Linka bezpečí

Telefon: 116 111

pomoc@linkabezpeci.cz

❖ Poradna Vigvam, z.ú.

Na okraji 108/68, Veleslavín, 162 00 Praha

Telefon: 606 160 646

info@poradna-vigvam.cz

www.poradna-vigvam.cz

❖ Cesta domů

Heleny Kočvarové 1, Praha 4 – Michle

Poradna: 775 166 863; 725 245 576

e-mail: poradna@cestadomu.cz

www.cestadomu.cz

Příloha XIII.: Doporučené knihy s tematikou smrti

DOPORUČENÉ KNIHY S TÉMATIKOU SMRTI

Vhodné i pro děti:

❖ **O smrti smrt'oucí – Pernilla Stalfelt**

Stalfelt, P. (2016) *O smrti smrt'oucí*. Praha: Bludiště (Cesta domů).

❖ **Smrt – Stéphanie Duval**

Duval, S. (2019) *Smrt*. Praha: Svojtka & Co., Moje malá proč.

❖ **Sešit pro děti, kterým někdo zemřel - PhDr. Martin Loučka, PhD., Jindřiška Prokopová, MgA. Petra Josefina Stibitzová**

Loučka, M., Prokopová, J., Stibitzová, P. J. (2016) *Sešit pro děti, kterým někdo zemřel*. Praha: Cesta domů

❖ **Princezna z třešňového království – Markéta Zinnerová**

Zinnerová, M. (2014) *Princezna z třešňového království*. Praha: Albatros.

❖ **Anna a Anička: O životě na začátku a na konci – Martina Špinková**

Špinková, M. (2019) *Anna a Anička: o životě na začátku a na konci*. Praha: Bludiště (Cesta domů).

❖ **To je otázka - Jostein Gaarder**

Gaarder, J. (2013) *To je otázka*. Praha: Albatros.

❖ **Máváme Ti, dědo – Martina Špinková, Šarlota Filčíková**

Špinková, M., Filčíková, Š. (2019). *Máváme ti, dědo*. Praha: Cesta domů.

❖ **Motýlí pošta: Příběh o odcházení a vzpomínání – Ursell Schefflerová**

Scheffler, U. (2019) *Motýlí pošta: příběh o odcházení a vzpomínání*. Praha: Fragment.

❖ **Anton a Jonatán – Jostein Gaarder**

Gaarder, J. (2014) *Anton a Jonatán*. Praha: Albatros.

❖ **Stínidla – Maia a Anssi Hurme**

Hurme, M. a A. Hurme. (2019) *Stínidla*. Praha: Cesta domů.

❖ **Nemůžu usnout – Stein Erik Lunde**

Lunde, S. E. (2018) *Nemůžu usnout*. Praha: Cesta domů.

❖ **A smutek utek – Marka Míková, Bára Valecká**

Míková, M. (2018) *A smutek utek*. Praha: Bludiště (Cesta domů).

- ❖ **Divný brach strach – Martina Špinková**
Špinková, M. (2015) *Divný brach strach*. V Praze: Cesta domů Bludiště.
- ❖ **Kocouře, ty se máš – Martina Špinková**
Špinková, M. (2016) *Kocouře, ty se máš*. Praha: Cesta domů Bludiště.
- ❖ **Když dinosaurům někdo umře: malá knížka o velkých starostech pro malé i velké – Laurie Krasny Brown a Marc Brown**
Brown, L. K. a Brown M. T. (2010) *Když dinosaurům někdo umře: malá knížka o velkých starostech pro malé i velké*. Praha: Cesta domů.
- ❖ **Myši patří do nebe: ...ale jenom na skok – Iva Procházková**
Procházková, I. (2017) *Myši patří do nebe: ...ale jenom na skok*. Praha: Albatros.
- ❖ **Počkej, milá smrti – Kateřina Sušková**
Sušková, K. (2013) *Počkej, milá smrti*. Řevnice: Arbor vitae.
- ❖ **Kozí knížka – Tereza Říčanová**
Říčanová, T. (2005) *Kozí knížka*. Praha: Baobab.
- ❖ **Kamzíkův velký skok - Daniel Rušar**
Rušar, D. (2016) *Kamzíkův velký skok*. Praha: Portál.
- ❖ **Děvčátko s kosou – Stavarič Michael**
Stavarič, M. (2015) *Děvčátko s kosou*. Praha: Portál.
- ❖ **Je smrt jako duha? – Jeanette Bresson Ladegaard Knox**
Knox, J. B. L. (2017) *Je smrt jako duha?*. Praha: Bludiště (Cesta domů).
- ❖ **Návštěva malé smrti – Kitty Crowther**
Crowther, K. (2013) *Návštěva malé smrti*. Praha: Baobab.
- ❖ **Eva Muroňová - Kdo se jednou narodí, také jednou zemře**
Muroňová, E. (2018) *Kdo se jednou narodí, také jednou zemře*. Duha. Katolický časopis pro děvčata a chlapce. 4/2018.
- ❖ **Usnula jsem - Tomáš Holeček**
Holeček, T. (2010) *Usnula jsem*. V Praze: Albatros.
- ❖ **Sněhová sestřička – Maja Lunde**
Lunde, M. (2019) *Sněhová sestřička: vánoční příběh*. Brno: Host.
- ❖ **Můj dědeček třešňový strom - Angela Nanetti**
- ❖ Nanetti, A. (2020) *Můj dědeček třešňový strom: vánoční příběh*. Praha: Cesta domů
- ❖ **35 způsobů, jak pomoci truchlícímu dítěti**
35 způsobů, jak pomoci truchlícímu dítěti. (2017) Praha: Cesta domů.

Vhodné pro starší děti a dospívající:

- ❖ **Chlapec, pták a truhlář - Matilda Woods,**
Woods, M. (2019) *Chlapec, pták a truhlář*. Praha.
- ❖ **Bratři Lví srdce – Astrid Lindgren**
Lindgren, A. (1992) *Bratři Lví srdce*. Praha: Albatros. Klub mladých čtenářů.
- ❖ **Most do země Terabithia - Katherine Paterson**
Paterson, K. (2007) *Most do země Terabithia*. Praha: Albatros.
- ❖ **Jostein Gaarder - Dívka s pomeranči**
Gaarder, J. (2019) *Dívka s pomeranči*. 3. vydání. V Praze: Albatros.
- ❖ **Jostein Gaarder - Jako v zrcadle, jen v hádance**
Gaarder, J. (2014) *Jako v zrcadle, jen v hádance*. V Praze: Albatros.
- ❖ **Slon v pokoji - Earl A. Grollman**
Grollman, E. A. (2016) *Slon v pokoji: o smrti a zármutku pro dospívající*. Praha: Cesta domů.

Příloha XIV.: Příklady aktivizačních aktivit

Aktivizační aktivity jsou rychlé pohybové aktivity, které slouží pro uvolnění těla, pro schopnost dalšího soustředění, ale také pro odlehčení náročného tématu. Lektor je zařadí ve chvíli, kdy uzná za potřebné „rozpohybovat“ třídu, a proto jsou uvedené mimo program a ne zařazené do něj. Autorka práce zde uvádí několik příkladů. Všechny mají tedy stejný cíl, jsou na pár minut a obvykle bez pomůcek, proto je uveden pouze popis aktivit bez těchto informací.

❖ 1, 2, 3

Počet hráčů: všichni rozdělení do dvojic

Žáci stojí ve dvojicích (A,B) proti sobě kdekoli v třídě. Střídají se a počítají do tří (A:1; B:2; A:3; B:1; ...). Po chvíli se zvýší level – stále se střídají, ale místo 1, která se už neříká, se tleská do dlaní. Po chvíli se zvýší level - stále se střídají. Místo 1 tleskají; místo 2 plácají do stehů. Po chvíli se přejde na poslední level - místo 1 tleskají; místo 2 plácají do stehů; místo 3 se vyskakuje. Pokud je čas, tak si všechny dvojice stoupnou proti sobě (2 řady proti sobě). A vyhlásí se turnaj v posledním levelu. Vypadává se za chybu (udělají jiný pohyb, než který právě mají udělat; dlouho neví) – každá dvojice si hlídá pochybení sama a odchází si sednout.

❖ TLESKANÁ VE 4

Počet hráčů: všichni rozdělení do čtveřic

Žáci si stoupnou ve čtveřicích „křížem“ – tedy vždy dvojice proti sobě. A dvojice „tleská“ - dlaně o sebe; pravá ruka; dlaně o sebe; levá ruka; dlaně o sebe; obě ruce; dlaně o sebe a takto dokola. Druhá dvojice ze čtveřice začíná o „jedu dobu déle.“ (Začne dvěma tlesknutími dlaněmi o sebe, ale pak pokračuje tak, jak je popsáno.)

❖ TROJÚHELNÍK

Počet hráčů: všichni

Žáci stojí ve třídě, každý si v hlavě vybere dva spolužáky, se kterými se snaží vytvořit rovnostranný trojúhelník, aniž by řekl, s kým se o to snaží. Po chvíli lektor řekne stop a aby se nehýbali a ať se přihlásí ten, kdo „stojí“ v trojúhelníku.

❖ BOMBA A ŠTÍT

Počet hráčů: všichni

Žáci stojí ve třídě, každý si v hlavě vybere dva spolužáky – jednoho jako štít a druhého jako bombu. Snaží se stát tak, aby na spojnici mezi bombou a jím byl štít (byl za ním jakoby schovaný). Po chvíli lektor řekne stop a aby se nehýbali a ať se přihlásí ten, kdo stojí „schovaný“ za štítem.

❖ MÍČEK BEZ RUKOU

Počet hráčů: všichni, sedící v kruhu

Žáci (možno včetně lektorů) sedí v kruhu a schovávají si ruce za záda. Jednomu se dá na stehna míček a cílem je předat si ho po kruhu bez užití rukou, a aniž by spadl na zem. Pokud spadne na zem, tak se dá na stehna tomu, kdo se snažil poslední o předání.

❖ KULIČKOVÉ LOŽISKO

Počet hráčů: všichni, sedící v kruhu

Žáci (možno včetně lektorů) sedí v kruhu. Jeden má v ruce zmuchlanou papírovou kuličku a stoupne si doprostřed kruhu. Žáci se začnou přesouvat ve směru hodinových ručiček po kruhu jako kuličkové ložisko (přesouvají se ze židle na židli). Žák uprostřed se snaží vhodit papírek na volnou židli dříve, než ji zasednou. Pod koho se mu podaří vhodit kuličku, tak se mění s tím uprostřed. Uprostřed se prostřídá pár žáků.

❖ VYMĚNÍ SE TI ...

Počet hráčů: všichni, sedící v kruhu

Jeden ze žáků jde doprostřed kruhu a jeho židle se dá stranou. Ten uprostřed říká formulku „Vymění se ti, kteří ...“ a doplní větu (např. kteří si dneska čistili zuby). Podmínkou je, aby to nebylo viditelné (např. kteří mají černé boty); žáci si vyměňují místo alespoň ob dvě židle.

Abstrakt

KOLÁŘOVÁ, V. *Literatura pro děti a mládež jako prostředek seznamování s tématem smrti*. České Budějovice 2021. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky.

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Klíčová slova: smrt, smrtelnost, dětské pojetí smrti, vývoj porozumění smrti, smutek a truchlení, literatura s tematikou smrti, death education, výchova ke smrti, preventivní program O smrti smrt'oucí

Diplomová práce se zaměřuje na tematiku smrti a její detabuizaci. V první části je shrnutí informací spojených především s dětským vnímáním smrti a popsání postoje společnosti a postoje dospělých vůči dětem v situaci setkání se smrtí. Cílem diplomové práce je poskytnout inspiraci těm, kteří se podílejí na výchově dětí, jak být dětem průvodcem při setkání s tématem smrti. Práce představuje různé možnosti, jak téma smrti otevírat s dětmi především ve spojitosti s literaturou zaměřenou na tematiku smrti. Druhá část je věnována představení literatury pro děti s tematikou smrti a interaktivnímu programu, který je zaměřený na tematiku smrti a je vyústěním celé práce a nabízí inspiraci pro práci s dětmi.

Abstract

Literature for children and youth as a means to become familiar with the topic of death

Key words: death, mortality, children's conception of death, development of understanding of death, sadness and mourning, literature on the topic of death, death education, preventive program about death „O smrti smrt'oucí“

The diploma thesis is focusing on the topic of death and its detabuization. The first part summarizes information related primarily to children's perception of death and a description of the attitude of society and adults towards children in a situation of encountering death. The aim of the diploma thesis is to provide inspiration to those who participate in the education of children how to be a guide to children when encountering the topic of death. The thesis presents various possibilities of opening the theme of death with children, especially in connection with literature on that topic. The second part is devoted to the presentation of literature for children and an interactive program that focuses on the topic of death and offers inspiration for working with children.