

JIHOČESKÁ UNIVERZITA v ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
TEOLOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

VÝCHOVA KE KRITICKÉMU POSTOJI VŮČI HODNOTÁM
PREZENTOVANÝMI LITERÁRNÍMI HRDINY U ČTENÁŘŮ
STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Vedoucí práce: PhDr. Ludmila Muchová

Autor práce: Marie Stránská

Studijní obor: Pedagog volného času

Ročník: Pátý

2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Marek Šlaiska

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Ludmila Muchové
za podporu i inspiraci, cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Dále děkuji PaedDr. Petru Baumanovi
za pomoc při získávání literatury, za odborné rady a připomínky k této práci.

OBSAH

Úvod	6
1. Charakteristika věku 11- 14 let	8
1.1. Tělesná proměna a její vliv	8
1.1.1. Kognitivní změny	9
1.1.2. Fantazie.....	10
1.2. Identita pubescenta.....	11
1.3. Morální vývoj	12
1.3.1. Sociální učení v morálním vývoji.....	12
1.3.2. Piagetova teorie.....	13
1.3.3. Kohlbergova teorie morálního vývoje.....	16
1.3.4. Rozdílnost pohlaví	17
1.4. Identifikace.....	18
1.4.1. Rozdíl nápodoby (imitace) a identifikace.....	18
1.4.2. Dětská identifikace.....	19
1.4.3. Druhy identifikace	20
1.4.4. Funkce identifikačních procesů	21
1.4.4.1. Funkce osobnostně realizační	21
1.4.4.2. Kompenzační a kanalizační funkce identifikace	21
1.4.5. Identifikace v rámci sociálního učení.....	22
2. Hodnoty	23
2.1. Etické hodnoty	23
2.1.1. Funkce hodnot:	24
2.1.2. Hodnotové hierarchie a systémy hodnot.....	24
2.1.3. Přijímání a osvojování hodnot.....	26
2.2. Potřeby.....	27
2.3. Motivace	28
2.4. Postoje.....	29
2.4.1. Vznik postojů	29
2.4.2. Změny postojů.....	29
2.4.3. Vztah hodnot a postojů.....	30
3. Literatura	31
3.1. Čtenář	31
3.1.1. Charakteristika čtenáře ve věku 11 až 14 let.....	32
3.1.1.1. Čtenáři středního školního věku 10-14 let	32
3.2. Četba	33
3.2.1. Funkce četby	34
3.2.1.1. Rekreační funkce	34
3.2.1.2. Zábavná funkce.....	34
3.2.1.3. Úniková funkce	35
3.2.1.4. Informační funkce	35
3.2.1.5. Utvrzovací funkce	35
3.2.1.6. Prestižní funkce.....	36
3.2.1.7. Estetická funkce.....	36
3.2.2. Vliv četby.....	36
3.3. Literární hrdina.....	38
3.3.1. Referenční hrdina	38
3.3.2. Identifikace s literárním hrdinou	39
3.3.3. Rozdíly v identifikaci mezi pohlavími.	40
3.3.4. Literární hrdina a hodnoty	41
3.4. Literární výchova.....	42
3.4.1. Rámcový vzdělávací program pro 2. stupeň základní školy	42
3.4.1.1. Literární výchova.....	43
3.4.1.2. Komunikační a slohová výchova	44

3.4.1.3.	Výchova k občanství.....	44
3.4.1.4.	Mediaální výchova.....	45
4.	Filosofie pro děti	47
4.1.	Historie Filosofie pro děti.....	47
4.1.1.	Materiál pro Filosofii pro děti	48
4.1.2.	Metoda Filosofie pro děti	49
4.2.	Hledající společenství	52
4.3.	Filosofie pro děti a program „Prevence násilí“	54
4.4.	Využití Filosofie pro děti v Rámcovém vzdělávacím programu pro ZV.....	55
5.	Praktická část.....	58
5.1.	Průzkum čtenářů	58
5.1.1.	Popis průzkumu „O literárních hrdinech“	58
5.1.2.	Závěr průzkumu	63
5.2.	Vstupní úvaha k druhému bloku praktické části.....	64
5.2.1.	Příklady k rozvíjení filosofické diskuse nad příběhy z populární dětské literatury	65
5.2.2.	Výňatek z knihy Harry Potter a Tajemná komnata	65
5.2.3.	Nástin manuálu k výňatku textu z knihy Harry Potter a Tajemná komnata.....	68
5.2.4.	Výňatek z knihy Artemis Fowl	76
5.2.5.	Nástin manuálu k výňatku z knihy Artemis Fowl.....	77
5.2.6.	Závěr druhého bloku praktické části.....	79
Závěr		83
Seznam literatury.....		85
Seznam příloh.....		89
Přílohy.....		90

Úvod

Inspirací pro téma této diplomové práce je nejen mé dosavadní vzdělání¹ a zájmy, ale i události posledních několika let. S vydáním knih britské spisovatelky J.K. Rowlingové o čarodějném uční Harrym Potterovi se rozpoutala mediální polemika², která nemá podle mého názoru svou obsáhlostí a prudkostí v dětské literatuře obdoby. Nechci zde psát o fenoménu Harryho Pottera a předkládat jednotlivé názory odpůrců a příznivců. I když je velmi zajímavé sledovat, jaké symboly, významy, hodnoty jednotliví autoři v tomto i v jiných dílech pro děti nacházejí. Tato mediální vlna podnítila moji zvědavost. O čem jsou nové knihy pro děti? Jací jsou noví dětské hrdinové? Jaké jsou jejich hodnoty, co předávají svému čtenáři? Je vůbec tato otázka aktuální, když se obecně hovoří o tom, že děti nečtou? Z tohoto prvního podmětu vnikla seminární práce³, která se zabývala obsahem některých populárních dětských knih podle výsledků v roce 2004⁴.

Po této seminární práci mi stále zůstávaly nezodpovězené otázky (*Má dětská kniha, literární hrdina vliv na svého čtenáře? Přebírá čtenář hodnoty, názory a způsoby jednání svého literárního hrdiny?*), které mě inspirovaly k diplomové práci. Slovo inspirovaly je zde na místě, protože tyto otázky nejsou tím, co v této práci chci řešit. Jsou jakýmsi odrazovým můstkem. V průběhu získávání materiálů o tomto problému jsem zjistila,⁵ že není v mých silách dát na tyto otázky jasnou odpověď. Mohla bych celou práci zaměřit na to, jakým způsobem ovlivnil své čtenáře třeba zmiňovaný hrdina Harry Potter, co z něho přebírají, jak je inspiruje. Ale tato zjištění nám nijak neumožní se proti tomuto vlivu postavit. Proti pojmenovanému nepříteli se sice lépe bojuje, neznáme-li však zbraně a neumíme-li s nimi zacházet, nemůžeme vyhrát.

Moje práce stojí na předpokladech, které jsou vesměs přijímány jako evidentní skutečnosti, ale jinak nijak přesně vysvětlené. Jsou to odpovědi na ony dvě otázky. Kniha má vliv na svého čtenáře a čtenář přebírá hodnoty, názory a způsoby jednání svého literárního hrdiny. Samozřejmě je to individuálně podmíněno.⁶ Další premisou je můj názor, že se dá pracovat s dětských čtenářem, aby si tento vliv uvědomil. To je zároveň i cíl této práce. Představit metodu, která by přiměla dětské čtenáře přemýšlet o literárních hrdinech a o tom co dělají, co představují. Nemůžeme-li cenzurovat to, co budou děti číst,⁷ musíme zvolit jiné

¹ Jako střední školu jsem absolvovala Střední odbornou školu informačních a knihovnických služeb v Brně, obor knihovnictví.

² Některé články uvádím v příloze č. X.

³ Zkrácená seminární práce je zařazena v příloze č. XI.

⁴ Seznam nejpůjčovanějších autorů a děl z Knihovny Jiřího Mahena v Brně čtenářů ve věku 10-15 let. Viz. příloha č. XII.

⁵ Další informace v kapitole Literatura

⁶ O vlivu literatury, identifikaci s literárním hrdinou pojednává kapitola: Literatura.

⁷ Částečně to lze. Cestou však není vytvářet pro ně mravokárná díla, která budou neživá a nečtivá.

způsoby, jak eliminovat „škodlivé“ vlivy. Nejde o to dítě chránit, ale naučit se chránit, ne myslet za dítě, ale naučit myslet. Nevybírat za něj, ale naučit jej to.

Čtenáři pubescentního věku tvoří velmi různorodou skupinu. Z nich se nejvýrazněji vyjmají čtenáři 15 let a výše, kteří se začínají více zajímat i o jinou literaturu než jejich mladší vrstevníci. Proto jsem se rozhodla tuto skupinu dále zkonkretizovat a to na čtenáře ve věku 11-14 let.

Je třeba si také ujasnit, jaké dětské literatury se týká tato práce. Výběr literatury čtenářů ve věku 11-14 let (mám na mysli volnočasové čtení, tedy ne povinnou četbu) je ponejvíce zaměřen na narativní díla (poezie zde nebývá zastoupena). Příběhy dobrodružné, fantasy a dívčí četba, tak by mohly být charakterizovaná nejčtenější díla. Na většinu z nich nahlíží literární kritika jako na konzumní literaturu, brakovou, kýčovitou, nepůvodní, lacinou. Tato díla mají jednu důležitou výhodu oproti povinné četbě, která je dětem nucena ve škole nebo od uznávané, hodnotné literatury. Tím je dětský zájem o tyto knihy.

Struktura diplomové práce je vytvořena tak, aby byly postupně předloženy nutné poznatky z různých oborů, které jsou nezbytné k vysvětlení nastíněného problému. Proto je zde zařazena psychologická charakteristika mnou zvoleného věku dětí, malá exkurze do termínu hodnoty a k nim vztahujících se pojmů. Další části se již týkají vlastního tématu literatury a metody, kterou chci využít pro dosažení stanoveného cíle.

Při této příležitosti chci předestřít ještě jednu důležitou věc. V některých částech práce čerpám ze starší literatury, protože buď neexistuje novější, nebo je na ni neustále odkazováno i v mladších dílech, kde není „pojem“ dostatečně vysvětlen. Věřím, že tato skutečnost, které jsem si vědoma, jinak neovlivní kvalitu práce.

1. Charakteristika věku 11- 14 let

Vývojové období od 11 -15⁸ let (pubescence), je první částí dospívání. V tomto období začíná mnoho procesů, jak změny hormonální, somatické i psychické a další. Pokusím se tedy aspoň částečně nastínit začátek této velmi bouřlivé doby vlastního přerodu. Vstup do pubescence provází nejvýrazněji tělesné změny, od nichž se následovně odvíjí další prožívání v oblasti psychické i sociální. Jedinec prožívá svůj vývoj, reflektuje jej a zároveň se mnohem více soustřeďuje na reakce svého okolí. Provázanost jednotlivých částí procesů je více než patrná, proto se chci zmínit aspoň okrajově o některých oblastech vývoje.

1.1. Tělesná proměna a její vliv

Tělesné změny jsou často prvními signály, že jedinec dospívá. Začátek i průběh dospívání je interindividuální. Společná je nejistota, kterou pubescenti prožívají. Proto je důležité, jakým způsobem vnímá jedinec svoji vlastní proměnu. Je-li na ni pyšný či se naopak za své změny stydí.⁹ Druhý případ je spíše typický pro dívky. Ty častěji začínají dospívat dříve a změny jsou u nich i více nápadné (růst prsou, ukládání tuků do boků atd.). U chlapců dochází ke změnám později. Jde především o rozvoj svalů a celkový růst těla. Sekundární pohlavní znaky nejsou tolik nápadné, přesto jsou ke svému tělu stejně kritičtí jako dívky.

Nejde jen o to, jak se pubescent hodnotí sám, ale i jak přijímá změny jeho okolí: rodiče, kamarádi, učitelé a další významné osoby. Důležité zvláště pro dívky je společností vnímaný ideál krásné ženy, kterému se nemůže přiblížit. Na chlapce není vyvíjen takový tlak, proto svůj vývoj prožívají více pozitivněji. Kritičtější a nespokojenější jsou chlapci, kteří hodnotí svůj vývoj jako opožděný a naopak dívky se zrychleným vývojem.¹⁰ Zvýšený zájem o svůj vzhled je pro dospívající typický. Začínají si mnohem více uvědomovat, že jejich vzhled hraje velkou roli při hodnocení jejich vrstevníků. Dívka, která má hezkou tvář, postavu, vlasy, oblečení, mívá mnohem lepší postavení ve skupině než ostatní dívky. Bývá lépe hodnocena dospělými. Stejně tak to můžeme vypořizovat u chlapců, kde hraje větší roli

⁸ Vymezení období pubescence je problematické, autoři uvádí 11 nebo 12 rok věku. viz.: NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, s. 462. ISBN: 80-200-0993-0.; ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 170. ISBN: 80-7178-829-5.; VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 209. ISBN: 80-7178-308-0.; HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka, 1993, s. 218. ISBN: 80-901549-0-5.

⁹ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 211-212. ISBN: 80-7178-308-0.

¹⁰ Srov.: VALÁŠKOVÁ, M.; JEŽEK, S. *Prožívání tělesných změn v adolescenci a jejich vliv na sebehodnocení adolescentů*. In: MACEK, P.; SMĚKAL, V. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1. vyd. Brno: Barrister&Principál, 2002, s. 147-159. ISBN: 80-85947-83-8.

celkový růst postavy a vývoj svalů. Pubescenti začínají hodnotit svoji atraktivitu, kladné i negativní odezvy okolí jsou podstatné pro vlastní sebehodnocení.¹¹

„Tělesné změny v dospívání jsou podmíněny proměnou hormonálních funkcí. Proto s sebou přinášejí, jako všechny hormonální změny, vesměs i větší či menší kolísavost emočního ladění, větší labilitu a tendenci reagovat přecitlivěle i na běžné podměty. Pubescent ztrácí bývalou citovou jistotu a stabilitu. (...) Změna vlastních pocitů pubescenta často překvapí. Jeho zážitky a nálady bývají i pro něho samého spíše nepříjemné. Jelikož nezná a není schopen si vysvětlit jejich příčinu, reaguje na své vlastní pocity jako na něco obtěžujícího, podrážděného a rozmrzele.“¹²

Naproti tomu je třeba zmínit názor autorů Josef Langmeier a Dana Krejčířová, kteří považují emoční labilitu a nejistotu pubescenta za spíše důsledek nejistoty své budoucnosti. Především postavení ve společnosti, uplatněním v dalších úkolech, naplnění očekávání. Tedy jde spíše o nejistotu sociální, kterou si pubescenti více uvědomují.¹³

1.1.1. Kognitivní změny

„Kognitivní vývoj je výsledkem zrání a učení. (...). Nástup puberty je spojen se změnou uvažování. J. Piaget nazval tuto fázi studiem formálních logických operací.“¹⁴ Jednou z podstat je podle Piageta „grupování“. Tedy schopnost kooperace myšlenek, názorů a jejich výměna mezi větším počtem jedinců. Můžeme tedy považovat formální myšlení za společenské. Piaget v tomto smyslu uvádí: „... bez výměny myšlenek a bez spolupráce s druhými jedinec nikdy nedospěje k tomu, aby grupoval své operace v koherentní celek.“¹⁵ Období pubescence je tedy tím prostorem pro procvičování grupování, vlastní argumentace a myšlení vůbec. Vrstevnické skupiny, jsou ideálním místem pro nekonečné polemiky nad reálnými i hypotetickými problémy, které dospívající právě objevili. Pubescent osvobozuje svoje myšlení od vázání na realitu. Dokáže uvažovat o své myšlením, o úsudcích, o věcech velmi hypotetických, snaží se nacházet samu podstatu věcí. *„Tato schopnost podněcuje i mravní usuzování – a přísné posuzování toho, jak jednají dospělí. (...) Uvažuje kriticky o smyslu hodnot, které mu společnost štěpuje. Byl – li vychován nábožensky, pochybuje o Bohu – bude však pochybovat o jakémkoli světovém názoru.“¹⁶* Pubescenti jsou

¹¹ Srov.: TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. 1.vyd. Praha: SPN, 1987, s. 87-92, 113-115.

¹² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 214. ISBN: 80-7178-308-0.

¹³ Srov.: LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 143-144. ISBN: 80-7169-195-X.

¹⁴ Tamtéž: s. 216

¹⁵ PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999, s. 152. ISBN: 80-7178-309-9.

¹⁶ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2 přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 175. ISBN: 80-7178-829-5.

schopni vyvozovat důsledky, hledat nová tvořivá myšlení. Často využívají fantazii k hledání řešení problémů. Nově nabyté schopnosti je uchvacují, mají pocit jedinečnosti a přeceňují svoje myšlení. Vidí jednoduchá řešení, vše se dá rychle a jednoduše vyřešit. Typické je subjektivní vidění, zaměřenost na nejdůležitější aspekt a nedostatek zkušeností.¹⁷

Pubescent sice přemýšlí o hypotetických možnostech variant řešení, ale pravděpodobnost realizace málo diferencuje. Může vidět stejné možnosti u řešení již v realitě proběhnutého, stejně tak i u zcela abstraktního, vytvořeného v ideálních podmínkách. Velký podíl na tom má nezkušenost a emoční labilita. Ta se projevuje také zkratkovitým myšlením. Třeba: Chlapec se zklame v dívce a na základě toho vyvodí, že všechny dívky jsou potvory.¹⁸

Přesto může být i pro ně nový a opojný způsob uvažování, zdrojem nejistoty. Nic není jednoznačné, na všem se dají najít jiné možnosti. To si uvěřují v polemikách. Přestože jsou schopni vidět věci z více pohledů, často to odmítají. Ulpívají na jednom názoru, myšlence, jsou radikální v její prosazování. Tyto postoje jsou vysvětlovány tím, že jedinec nemůže nebo nechce přijmout něco, co by jej emočně ohrozilo či destabilizovalo jeho jistotu. Stejně tak ačkoliv jsou schopni operovat s obecnými pravidly, trvají spíše na jejich striktní dodržování, než na možné kompromisy, které jsou pro ně rušivé.¹⁹

1.1.2. Fantazie

V období dospívání se fantazie promítá do mnoha činností jedince. Je opuštěn dětský svět pohádek a převládá orientace na dobrodružství. Nejdůležitější v duševním děním se stává vnitřní prožívání. Fantazie silně působí na sny a představy. Ty mohou být nereálné, blouznivé. Fantazie se také uplatňuje v rozvoji uměleckého potenciálu. Psaní básní, výtvarný projev nebo ve způsobu myšlení.²⁰ Fantazii podporují získané dojmy z přečtených dobrodružných knih, z filmů i divadelních představení. Je potřeba tuto fantazii usměrňovat. „Jestliže však není výchovně usměrňována, může se stát v pravém slova smyslu nebezpečnou, protože intenzita a nereálnost zbavuje dospívajícího schopnost střízlivě uvažovat a odvádí jej do jakéhosi neskutečného, vysněného světa.“²¹ Vysněné světy bývají dokonalé a velice se liší od nudné reality všedního dne. Poskytují tolik možností, které jedinec nemůže

¹⁷ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 218. ISBN: 80-7178-308-0.

¹⁸ Srov.: tamtéž s. 221-222

¹⁹ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, .s. 336. ISBN: 80-246-0956-8.

²⁰ Srov.: ČAČKA, O. *Psychologický duševní vývoj dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1.vyd. Brno: Doplněk, 2000, s. 135. ISBN: 80-7239-060-0.

²¹ KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000, s. 99. ISBN: 80-214-1844-3.

v běžném světě najít. Výtvoř fantazie jsou v pubertě silně spojeny s citovým obohacením, zejména jde o vyšší city – intelektuální, estetické, morální, erotické.²²

Základní psychické potřeby

„Změna uvažování ovlivní i postoj k základním psychickým potřebám a způsob jejich uspokojování.

- *Potřeba jistoty a bezpečí je stále vázána na minulou zkušenost i aktuální prožitky, ale objevila se nová dimenze, anticipace budoucnosti, která ji prezentuje jako přijatelnou či nejistotu ohrožující. Pouhé uvědomění mnoha možností může být důvodem ztráty dřívějšího pocitu jistoty. Nyní je tato infantilní jistota pryč a třeba usilovat o novou.*
- *Potřeba seberealizace nabývá na obsahu, když dospívající začne uvažovat o svých budoucích možnostech a perspektivách. Seberealizace se rozšiřuje z přítomnosti i na budoucnost a není již zaměřena jen na aktuální úspěch. (...)*
- *Potřeba otevřené budoucnosti má teprve nyní nějaký smysl. Přesah konkrétní reality a formování různých možností může fungovat jako naděje, jako otevření perspektivy. Budoucnost začne mít potřebný subjektivní význam tehdy, když je o ní dospívající schopen uvažovat.“²³*

1.2. Identita pubescenta

Dospívání je hledání sama sebe. Pubescent pochybuje o sobě, o svém zjevu, kráse, schopnostech. Porovnává se se svými vrstevníky. Odmítá dosavadní prezentované hodnoty, představy. Chce si vytvořit vlastní, lepší, podle svého přesvědčení. Stejně tak se ptá po smyslu života, kam kráčí a kdo je, jaké má schopnosti a mnoho dalších významných otázek. Je si nejistý sám sebou. Zkoumá své vlastní pocity a je citlivý, vztahovačný k tomu, jak jej okolí hodnotí. Chce být kladně přijímán svými vrstevníky. Není-li dostatečně silný prezentovat sám sebe, hledá jistotu ve skupinové identitě. *„Tato varianta funguje jako podpora dosud nejasné a nejisté individuální identity dospívajícího jedince. Vytváří se prostřednictvím ztotožnění s nějakou skupinou, která jedince přijatelným způsobem definuje, a podporuje tak jeho sebevědomí. Čím je identifikace se skupinou intenzivnější, tím větší je potřeba konformity k jejím hodnotám a normám, resp. i snaha o viditelné vyjádření skupinové příslušnosti.“²⁴*

²² Srov.: KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000, s. 99. ISBN: 80-214-1844-3.

²³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, .s. 335-336. ISBN: 80-246-0956-8.

²⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 226. ISBN: 80-7178-308-0.

K tomu slouží oblečení, účesy a ozdoby těla, způsob komunikace i projevy chování, zájmy a jiné.

Na identitu má vliv mnoho oblastí. Pubescent je hodnocen a vnímá se podle výkonu nejen ve škole, ale hlavně v tom, co považuje on i jeho okolí za prestižní či atraktivní. S výkonem je spojená volba povolání a tím i sociální identita.²⁵

Zvýšený zájem dospívajícího o sebe sama je podpořen novým způsobem sebepoznáním, introspekci. Tedy zaměření na svoje prožívání, myšlenky, pocity. Introspekci je dostupné pouze to, co si osoba sama uvědomuje. Navíc je vše zabarveno vlastními emocemi a subjektivním pohledem i potřebami.²⁶ Pubescent je zaplaven vnitřními pocity, myšlenkami, kterým nerozumí. Dospívá k závěru, že jsou výjimečné a nikdo mu nemůže rozumět. Zároveň si je potřebuje utřídit, dát jim řád. *„Děje se to nejčastěji sdílením pocitů s vrstevníky, zprostředkované zkušenosti pomocí uměleckých děl a vzácněji i rozhovorem s dospělým.“*²⁷

1.3. Morální vývoj

V souvislosti s morálním vývojem se mluví převážně o dvou rozpracovaných teoriích. První z nich vypracoval J. Piaget a souvisí s vývojem myšlení. Na ní navazuje Kohlberg, který ji dále rozpracovává. Jeho následovnicí a zároveň kritičkou je Gilliganová, která jeho teorii obohacuje o rozlišení mezi mužskou a ženskou morálku. Mimo tyto dvě teorie existují další, které se s nimi prolínají či navazují.

1.3.1. Sociální učení v morálním vývoji

Hlavní důraz, podle autorů Bandura a Miscel, je kladen na sociální podmiňování. Člověk se učí, co je odměňováno a co je trestáno. Naše další jednání se orientuje na očekávání zisku a minimalizaci trestu. Dalším prvkem je vytváření představ, které nám mají umožnit dosáhnouti vytyčeného cíle. Podle důsledků jednání, jsou tyto představy buď posilovány nebo zeslabovány. Podle vzorů se učíme jak složitější vzorce chování tak i pravidla. Ty nám umožní modifikovat naše chování za jiných okolností.²⁸

²⁵ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 226-227. ISBN: 80-7178-308-0.

²⁶ Srov.: HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka, 1993, s. 82. ISBN: 80-901549-0-5.

²⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 224. ISBN: 80-7178-308-0.

²⁸ Srov.: VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 11. ISBN: 80-7041-101-5.

Požadavky pro fungování Bandurovy teorie:

- „Jedinec musí být pozorný, všímat si modelu, co dělá.
- Jedinec si musí uchovat to, co pozoroval buď zakódováním jednání pomocí slov nebo uložením do paměti ve formě představ.
- Jedinec musí mít potřebné dovednosti, aby byl schopen reprodukovat jednání modelu.
- Jedinec si musí všímat následků, ke kterým jednání modelu vede. Lidé se mezi sebou liší ve stupni učení se podle modelu. Tento stupeň (úroveň) je determinován třemi faktory. Prvním je charakteristika modelu. Nejvlivnější modely jsou ty, které mají nevyšší status, prestiž a sílu. Pro děti jsou jejich rodiče přirozeně vlivnými modely. Druhým faktorem je charakteristika pozorovatele. Třetím pak, zda jednání modelu je odměňováno nebo trestáno“²⁹

1.3.2. Piagetova teorie

Piagetova teorie morálního vývoje je poměrně známá. Navazuje na ní Kohlberg. Piaget si uvědomoval skutečnost, že dítě prochází nejen kognitivním vývojem, ale vyvíjí se i jeho morální usuzování. Vidí blízkou souvislost mezi vývojem kognitivních schopností a morálního usuzování. K pochopení zákonitostí tohoto procesu si vybral vztah dětí k pravidlům. „Domnívá se, že veškerá morálka je obsažena v systému pravidel (norem) a podstata veškeré morálky spočívá v respektu, který si jedinec vytváří k těmto pravidlům.“³⁰

Na základě svých pozorování stanovil čtyři stadia pro „Užívání pravidel“ a tři stadia pro „Vědomí pravidel“. Toto rozčlenění zahrnuje věk od narození do 13. let. Vztah mezi „Vědomí pravidel“ a „Užívání pravidel“ můžeme vidět jako vztah mezi „myšlením“ a „jednáním“.³¹

Tabulka č.1: „Vztah mezi stadii užívání a uvědomování si pravidel podle Piageta“.³²

Věk	Užívání pravidel	Vědomí pravidel	
0	1. Motorické stadium	1. Motorická schémata	
3			
5	2. Egocentrické stadium	2. Heteronomie	
7			
9	3. Začínající spolupráce	3. Autonomie	
11	4. Kodifikování pravidel		
13			

²⁹ VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 11. ISBN: 80-7041-101-5.

³⁰ Tamtéž: s. 13.

³¹ Srov.: HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 54. ISBN: 80-7178-154-1.

³² Tamtéž: s. 60.

Podrobněji popisují poslední dvě stádia, která se vztahují nejvíce k věku 11-14 let. Věková periodizace, jak upozorňuje Piaget, je sestavena pouze pro hrubou orientaci.³³

3. „Začínající spolupráce (7-10 let)

Každý hráč se nyní pokouší vyhrát nad svými spoluhráči. Z toho pramení i nutnost vzájemné kontroly a sjednocení pravidel hry. (...)

4. Kodifikování pravidel (od 11 let)

Přísně řízeny jsou nejen jednotlivé partie hry, nýbrž i pravidla jsou všem spoluhráčům známa v celé jejich úplnosti. Zřídka se objevují protichůdné informace i o nejdetailnějších pravidlech. Piaget označuje toto stadium také za „zájem o pravidla jako taková“.³⁴

Podle Vacka můžeme v tomto období pozorovat „těsnou korelaci mezi znalostí pravidel a jejich dodržování.“³⁵

Heteronomní morálka:

- „Je postavena na vztazích nátlaku (vnějšího tlaku autorit)
- Pravidla jsou nazírána jako neměnné požadavky přicházející zvenčí od autority a mají být plněna doslovně
- Nesprávné jednání je posuzováno podle vnějších znaků a následků chování (stupně škody)
- Tresty jsou obecně chápány jako správné a jsou záležitostí rozhodnutí autority, jsou automatickými následky přestupku, trest je imanentní součástí spravedlnosti (práva).“³⁶

Autonomní morálka:

- „Je postavena na vztazích kooperace, vzájemného porozumění, rovného práva
- Pravidla jsou nazírána jako produkty vzájemné dohody, jsou otevřena diskusi („vyjednávání“)
- Nesprávné jednání je posuzováno ve vztahu k původnímu záměru jednatelky osoby
- Trest je definován přiměřeně s ohledem na přestupek a původní záměr, je chápán jako prostředek k naplňování záměrů (ideálů) humanity.“³⁷

³³ Srov.: HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 56. ISBN: 80-7178-154-1.

³⁴ Tamtéž: s.54-56.

³⁵ Srov.: VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 14. ISBN: 80-7041-101-5.

³⁶ Tamtéž: s. 25.

³⁷ Tamtéž: s. 25.

Podle Piageta se autonomní morální usuzování vyvíjí mezi 11. a 12. rokem dítěte. Pozdější kritikové přenesli vývoj spíše mezi 12. a 17. rokem. V souvislosti s pojmem „spravedlnost“ rozlišuje ještě Piaget „mezistádium“, kdy se dítě neorientuje výhradně podle vnější autority, ale podle užívaných pravidel. Jedná se tedy o částečnou autonomii.³⁸

Tabulka č.2: *Vztah úrovně morálního usuzování a věku*³⁹

	4. roč. ZŠ		6. roč. ZŠ		8. roč. ZŠ		I. a II. roč.	
N=738	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ
Het. mor.	22	12,7	6	3,9	0	0	0	0
Het. a. m.	96	55,5	88	57,9	60	37,0	87	34,8
Aut. mor.	55	31,8	58	38,2	102	63,0	163	65,2
Celkem:	173	100,0	152	100,0	162	100,0	250	100,0

Legenda: AČ = absolutní četnost,
RČ = relativní četnost
Het.mor. = heteronomní morálky
Het.a.m. = úroveň heteronomně-autonomní morálky Aut.mor. = úroveň autonomní morálky

Zlomovým obdobím při cestě k autonomní morálce se ukazuje čas mezi 12 a 14 rokem. V tomto údobí působí dva faktory, s kterými je třeba počítat.

- interiorizace norem – zvnitřnění hodnot, principů a norem. Je předpokladem pro fungování regulace jednání v souladu s normami.⁴⁰ Ke zvnitřnění norem dochází, pokud je jedinec jejich „konzumentem“ a účastní se na jejich vytváření. Stává se tedy spolutvůrcem. Ve vrstevnické skupině a při hrách bez dohledu dospělého zažívá tento pocit často. Ale okolní svět školy a dospělých mu toto často neumožňuje. Jedinec jej může vnímat jako zakazující, nepřátelský proti němuž revoltuje.
- Vliv vrstevnické skupiny – v tomto údobí značně stoupá vliv referenční skupiny. Skupina ovlivňuje hodnoty, postoje i názory. Pubescent se chová jinak ve skupině a mimo ní. Často se bojí, že jeho jednání v souladu s zvnitřněnými normami, neobstojí ve skupině. Dochází tak k rozkolu. Jedinec zná normy, jsou zvnitřněné, ale zároveň se podle nich nechová.⁴¹

³⁸ Srov.: HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 62. ISBN: 80-7178-154-1.

³⁹ VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 72. ISBN: 80-7041-101-5.

⁴⁰ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998, s. 515. ISBN: 80-200-0689-3.

⁴¹ Srov.: VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 72-74. ISBN: 80-7041-101-5.

1.3.3. Kohlbergova teorie morálního vývoje

Kohlberg navazuje na Piageta, ale vytváří svoji vlastní teorii. Stanovuje tři úrovně a šest stupňů (stadii) morálního vývoje. Jedinec postupně prochází jednotlivými stádii. Tento proces probíhá v souladu s psychickým zráním jedince. Paralelně je morální vývoj spojen s vývojem logického myšlení. Podle Kohlberga jedinec dospívá ke stádiím postupně, nelze jednotlivé stádium přeskočit. Zrání probíhá individuálně. Lze pozorovat rozdíly mezi jednotlivci i mezi pohlavím. Morální zrání zvyšuje schopnosti lépe analyzovat situace, vidět problémy z různých úhlů, souvislostí. Jedinec se lépe vciťuje do situace druhých. Stádium morálního usuzování má vztah k určité úrovni jednání. Stupně nepředstavují soubory naučených morálních zásad, nelze je tedy naučit. Přesto může být morální vývoj pozitivně stimulován (např.: diskuse o morálních dilematech).⁴²

Tabulka č.3: Procentuální rozdělení různých stupňů v Kohlbergově dlouhodobém výzkumu.⁴³

Stupeň Morálního Usuzování	Věk							
	10	13-14	16-18	20-22	24-26	28-30	32-33	36
stupeň ½	47,6%	8,1%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
stupeň 2	33,3%	16,2%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
stupeň 2/3	14,3%	56,8%	17,8%	9,4%	8,0%	0,0%	0,0%	0,0%
stupeň 3	4,8%	16,2%	44,4%	31,3%	12,0%	16,2%	8,7%	0,0%
stupeň ¾	0,0%	2,7%	24,4%	40,6%	48,0%	51,4%	47,8%	44,4%
stupeň 4	0,0%	0,0%	0,0%	18,8%	16,0%	18,9%	30,4%	44,4%
stupeň 4/5	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,0%	13,5%	13,0%	11,1%
N	21	37	46	33	25	38	23	9

Popis úrovně a stupňů pro věkovou kategorii 11-14 let.

- „*Předkonvenční úroveň – morální hodnocení se zakládá na vnějších, kvazifyzických událostech, špatném jednání nebo na kvazifyzických potřebách, a ne na osobách a normách*
- *Stupeň 1: Orientace na trest a poslušnost. Zda je nějaké jednání dobré nebo špatné, závisí na jeho hmotných (fyzických) důsledcích, a ne na sociálním významu, popř. hodnocení těchto důsledků. Vyhnutí se trestu a nekritické podřízení se moci platí za hodnoty samy o sobě. Nejsou zprostředkované hlubším morálním uspořádáním, podepřenými trestem a autoritou.*
- *Stupeň 2: Instrumentálně-relativistická orientace. Správné jednání se vyznačuje tím, že účelově uspokojuje vlastní potřeby – a někdy i potřeby druhých. Mezilidské*

⁴² Srov.: VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 26-33. ISBN: 80-7041-101-5.

⁴³ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 89. ISBN: 80-7178-154-1.

vztahy se projevují jako vztahy tržní. Základy slušnosti, vzájemnosti, smyslu pro spravedlivé rozdělování jsou sice přítomny, jsou však stále interpretovány hmotně a účelově. Vzájemnost je otázkou jednání „ruka ruku myje“, a ne otázkou loajality či spravedlnosti.

- *Konveční úroveň – morální hodnocení se zakládá na přejímání dobrých a správných rolí, dodržování konvečního pořádku a toho co očekávají druzí.*
 - *Stupeň 3: Orientace na souhlas vázaný k určité osobě nebo model „správného chlapce / správné dívky“. Správné jednání je takové, které se ostatním líbí nebo jim pomáhá a získává jejich souhlas. Tento stupeň je charakterizován vysokou měrou konformity vůči stereotypním představám o jednání, které je většinově považováno za správné či „přirozené“. Jednání je často posuzováno podle názoru: „On to myslí dobře,“ což je pro začátek důležité. Člověk získává souhlas, pokud se chová „přívětivě“.*
 - *Stupeň 4: Orientace na právo a pořádek. Autorita, pevná pravidla a zachovávání sociálního pořádku tvoří orientační rámec. Správné jednání znamená konat svou povinnost, respektovat autoritu a v jejím zájmu hájit dané sociální uspořádání.“⁴⁴*

1.3.4. Rozdílnost pohlaví

Podle Gilliganové jsou kritéria jednotlivých vývojových stupňů (Piaget i Kohlberg) vytvořené pro mužskou populaci. Ženy jsou v tomto žebříčku znevýhodněné, protože se orientují při řešení především podle konkrétní struktury vzájemných vztahů. Gilliganová vytvořila alternativní vývojovou sekvenci ženské „morálky péče“.⁴⁵ Naproti tomu stojí výzkum Döberta a Numer-Winklerové, který zkoumal pubescenty. Součástí byla otázka potratů a odmítání vojenské služby. Muži odpovídali abstraktněji na otázku potratů a ženy ve smyslu Gilliganové „morálky péče“. V otázce odmítání vojenské služby odpovídali naopak ženy abstraktněji a muži poukazovali na kontext. Jde tedy spíše než o rozdílnost morálního myšlení, o rozdílnost konkrétních rozhodnutí, mající vztah k určité roli ve společnosti v návaznosti na pohlaví.⁴⁶

V morálním vývoji lze přesto najít rozdíly. Podle výzkumů skórují dívky na vyšších úrovních morálního usuzování. Tento fakt je přisuzován do určité míry rychlejšímu fyzickému i psychickému zrání děvčat. Další z faktorů které ovlivňují morální vývoj je větší orientace

⁴⁴HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 72-73. ISBN: 80-7178-154-1.

⁴⁵Srov.: Tamtéž: s. 120

⁴⁶Srov.: Tamtéž: s. 126

na svět lidí, zájem o mezilidské vztahy a vyšší sociální senzitivita. U dívek se též projevuje lepší verbální dovednosti. Dovedou lépe popsat a přesněji formulovat. Rozdíly v dosažení autonomní úrovně mohou být až dva roky. Po 17 roce se morální vývoj vyrovnává. Zlomovým obdobím zůstává pro obě pohlaví věk mezi 11. a 13. rokem.⁴⁷

1.4. Identifikace

Vysvětlení pojmu = ztotožnění, druh sociálního učení, specifická varianta nápodoby (imitace).

„Nevědomý pochod, při němž se člověk ztotožňuje s jedincem, skupinou, organizací, které mu imponují.“⁴⁸

Druh sociálního učení – tento způsob popsal Z. Freud. Dítě napodobuje v oblasti sociálního chování své rodiče. Z pozorovaného vyvozuje určitá pravidla, která zvnitřňuje. *„Objekt identifikace je zvnitřněn na základě pozitivního citového vztahu a nápodoba jeho chování je přirozeným důsledkem tohoto zvnitřnění.“⁴⁹* Jiný názor předkládá jako základ identifikace závist dítěte. Dítě závidí svým rodičům postavení, chce být jako oni, proto je napodobuje. Identifikace je zpevňována odměnou rodičů dítěti. Dítě zažívá pocit spokojenosti nad sebou samým nebo pocit viny jako důsledek zvnitřněných hodnot.⁵⁰

1.4.1. Rozdíl nápodoby (imitace) a identifikace

Imitace je běžnou součástí sociálního učení. Je obvykle nevědomá. Napodobovány jsou osoby, které jsou úspěšné. Imitátor prostřednictvím nápodoby hledá klíč ke své vlastní úspěšnosti, tj. dosáhnout odměn a vyhnout se trestům. Vzory k napodobování nachází jedinec ve svém sociálním okolí. Mohou jim být i filmové, televizní, literární a historické osoby.⁵¹ *„Určitá, byť jen velmi krátkodobě působící tendence k nápodobě působí téměř obecně, když někdo předvede mimořádně atraktivně a úspěšně nějakou činnost či její produkty. A to častěji v případech, kdy jde o činnost, která byla druhé osobě původně celkem lhostejná.“⁵²* Přesto nevíme jaká činnost, který vzor, kdy a jakým způsobem bude jedincem napodobován. Nápodoba probíhá diferenciovaně. Předkládané vzory mohou zůstat bez povšimnutí nebo mohou být u nich imitovány nežádoucí vlastnosti. Např.: nápodoba dospělých pitím alkoholu a kouřením cigaret.

⁴⁷ Srov.: VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 50-51. ISBN: 80-7041-101-5.

⁴⁸ HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka, 1993, s. 75. ISBN: 80-901549-0-5.

⁴⁹ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, s. 120. ISBN: 80-200-0993-0.

⁵⁰ Srov.: Tamtéž: s.121

⁵¹ Srov.: Tamtéž: s.121-122

⁵² HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, s.117.

Nápodoba i identifikace se dějí podle stejného mechanismu „zástupného učení“ nebo „akustické reprodukce“. Nápodoba nebo-li imitace je však vázaná na přítomný model. Jedinec napodobuje zvolený model. Imituje jeho chování, myšlení, vzhled, gesta. Jde spíše o povrchní přiblížení. Identifikace obsahuje oproti tomu důležitou nástavbu. „*Identifikující osoba, se totiž chová tak, jak by se choval objekt identifikace, kdyby byl na jejím místě.*“⁵³ S identifikací jako by přestávala být původní osoba tím čím je a stávala se tím, s kým se identifikuje. Jeho chování může být imitací zvoleného objektu ztotožnění, ale také nemusí. Při identifikaci dochází k „fiktivní přeměně sama sebe do role objektu“. Výsledné chování může být i značně odlišné od vzoru identifikace.⁵⁴

Dalším rozdílem mezi imitací a identifikací je proces interiorizace. Při něm dochází k zvnitřnění morálních norem a standardů. Stávají se „řídícími linií“, podle nichž se jedinec chová, určují jeho jednání i zábrany v něm. Jde vlastně o sebekontrolu jedince. V případě odklonění od zvnitřněných hodnot, norem, pociťuje jedinec vinu. Zvnitřňování probíhá i během adolescence až do dospělosti. Jedinec postupně přebírá různé hodnoty, v podobě ideologii náboženských, politických, ale i jiné týkající se společnosti, ve které žije. Je nutno podotknout, že interiorizace jako proces může probíhat i samostatně bez identifikace.⁵⁵

Identifikovat se lze:

- „s jednotlivci“ (rodiče, přítel, učitel, herec, vynikající, chytrí, vzdělání a jinak imponující jedinci)
- „s referenční skupinou“ (třída, škola, podnik, sportovní klub, apod.)
- „s věcmi“ (vybavení bytu, auto, dům)
- „s idejemi“⁵⁶

1.4.2. Dětská identifikace

Je specifickou variantou nápodoby. Dítě se často identifikuje s rodičem stejného pohlaví. Má potřebu být jako on, chovat se jako on. Je pro něj zdrojem bezpečí. Dítě napodobuje chování, způsoby řešení, přejímá postoje a hodnoty.⁵⁷

⁵³ HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, s.158.

⁵⁴ Srov. :Tamtéž: s. 157-159.

⁵⁵ Srov.: NAKONEČNÝ,M. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha: Academia, 2003, s. 121. ISBN: 80-200-0993-0.

⁵⁶ Kohoutek, R. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002, s. 130. ISBN: 80-214-2203-3.

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, .s. 158. ISBN: 80-246-0956-8.

- „Tendence k identifikaci souvisí s potřebou malého dítěte neztratit vazbu s citově významným člověkem. Dítě chce být jako on, aby si uchovalo jeho lásku a tudíž i pocit bezpečí.
- Ztotožněním s obdivovaným člověkem, který má z jeho hlediska vysokou prestiž, se dítě podílí na jeho významnosti. Nemusí se cítit nejisté, jeho sebeúcta se tímto způsobem posiluje. Identifikace je obranou proti nejistotě.“⁵⁸

1.4.3. Druhy identifikace

Helus rozlišuje následující druhy identifikace:⁵⁹

- **Anaklitická identifikace** – pohnutkou k identifikaci je citový vztah matky k dítěti. Dítě si uvědomuje, že tu matka není jen pro něho. Zažívá pocity nejistoty nad možností ztráty matky. Tuto úzkost překonává identifikací s matkou, tím uspokojuje svoji potřebu. Pokud chybí pozitivní citová vazba na matku, dítě se s ní neidentifikuje. Identifikace je podstatná pro rozvoj osobnosti. Skrze ní se rozvíjí důležité vlastnosti, schopnosti, dispozice a sebezvíjející tendence osobnosti.
- **Obranná identifikace** – jedinec se identifikuje s osobou, jíž se bojí. „Tato identifikace spočívá především ve zvnitřnění hodnot, norem a idejí této osoby. Jinými slovy, subjekt přejímá hodnoty, normy a ideje objektu identifikace za své vlastní a činí z nich vnitřní regulativní instanci své vlastní osoby.“⁶⁰ Tato regulace zabraňuje nežádoucím činnostem, které by mohly být trestány obávanou osobou. Tato identifikace se podílí na utváření superega.
- **Závistná identifikace** – hlavním motivem je závist a touha. Slabý, závislý jedinec se identifikuje s osobou s vysokým sociálním statutem, s mocí a prestiží. Své potřeby uspokojuje fantazijně. Slabí jedinci se ztotožňují se silnými, přebírají jejich normy a hodnoty. Snaží se napodobovat jejich vzorce chování a jednání. Motivaci k závistné identifikaci mohou podporovat sociální síly:
 - **Expertnost** – znalost a uznávanost objektu v oblasti, o kterou se zajímá subjekt.
 - **Atraktivnost** – přitažlivost
 - **Zákonnost** – objekt se chová tak jak předepsáno
 - **Donucovací síla** – objekt má moc, může trestat, přinutit atd.

⁵⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, .s. 160. ISBN: 80-246-0956-8.

⁵⁹ Srov.: HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, s.159-167.

⁶⁰ Tamtéž: s. 162-163

- **Síla odměňovat** – objekt může odměňovat, uspokojovat potřeby, materiální i citové.

1.4.4. Funkce identifikačních procesů

Identifikace je důležitým procesem v socializaci jedince. Dostatek příležitostí k identifikaci a její úspěšné proběhnutí podmiňuje schopnost úspěšné sociální kooperace. Základní funkce jsou:

- *„Funkce osobnostně realizační*
- *Funkce kompenzační*
- *Funkce v rámci sociálního učení“⁶¹*

1.4.4.1. Funkce osobnostně realizační

Identifikace podporuje seberealizaci a to tím, že aktualizuje vloh y a dispozice, které dosud nebyly rozvinuty. Příkladem může být ztotožnění s milovanou osobou, kdy jedinec aktualizuje svoji vlohu k lásce. Identifikace s autoritou, silným jedincem rozvíjí, probouzí vlastní potřeby dosáhnout prestižního postavení, odvahy či jiných vlastností a schopností, jenž nejsou dosud plně rozvinuty a jsou jedincem vyhodnoceny jako žádoucí. *„Je ovšem nezbytné, aby jedinec měl dostatek identifikačních příležitostí. Sklad produktů identifikace přispívá k utváření struktury sebepojetí. Z konfliktů a rozporů, které plynou z jednotlivých, často spolu neslučitelných identifikací a které spoluvytvářejí dynamiku sebepojetí, čerpá subjekt důvody a motivy pro své sebepřekonání kladením vyšších nároků na svou osobnost.“⁶²*

Tento proces má dvě kritická období, kdy jedinec intenzivně prožívá svou potřebu vyrovnat se s okolím jako osoba. Jde o období mezi 2,5 roku až 5 let a období adolescence. V prvním období dítě nachází vzory pro identifikaci ve své rodině a nejbližším okolí. V období dospívání se jedinec vyrovnává se svým širším sociálním okolím. Hledá nové sebepojetí, nové vzory mimo rámec rodiny. Mohou nastat rozpory mezi předchozí identifikací, zvnitřněnými normami a novými tendencemi. Tento stav narušuje vnitřní rovnováhu osobnosti.⁶³

1.4.4.2. Kompenzační a kanalizační funkce identifikace

Jedinec nemůže často uspokojovat své potřeby být „obdivován, středem pozornosti, uctíván, mít vysoký sociální status, prestiž, úspěch“ jinak, než že se identifikuje s osobami, jenž tím disponuje. Ztotožněním prožívá určité uspokojení. To redukuje částečně

⁶¹ HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, s.168.

⁶² Srov.: Tamtéž: s. 170

⁶³ Tamtéž: s. 168-172

nahromaděné touhy, přání. Stejně tak sledování agresivních pořadů má někdy katarzní účinek. Divák identifikující se s agresivním hrdinou odreagovává svou vlastní agresi a nemá potřebu ji již ventilovat jindy jinak. Zákonitosti, kdy může působit identifikační objekt jako ventil a kdy naopak posiluje, nejsou známy. Podstatné jsou další vlivy jako sociální kontext, zvnitřněné normy, další příležitosti k seberealizaci apod. Velký potenciál v kompenzační funkci můžeme vidět ve filmové produkci a příběhové literatuře. Ve fantazijním světě je možné uskutečnit mnohé možnosti, které reálný svět redukuje. Dospívajícímu se svět nejednou vyjevuje jako chaos, bez uspořádanosti, vyhraněnosti. Mohou chybět i jednoznačné ideální vzory.⁶⁴ „*Fiktivní svět díla je naproti tomu světem přehledného řádu, vyhraněnosti typů, specifické spravedlnosti a ukončenosti osudů. V jistém smyslu je literární, filmové či televizní dílo jakousi mapou, polem silokřivek, v jejichž napětí se dítě orientuje, distancuje, definuje názorněji a didaktičtěji než v příliš složitém reálném světě.*“⁶⁵

1.4.5. Identifikace v rámci sociálního učení

V sociálním učení má identifikace značný význam. Jedinec si tímto způsobem procvičuje roli objektu. Dítě jedná jako jeho rodiče. Například mluví stejně ke své hračce a trestá jí, jak je samo trestáno od matky nebo otce. Dítě je schopno se pozorovat a hodnotit jako by očima druhých osob už mezi druhým a třetím rokem. Toto zpředmětnění sebe sama, je jakým si učením, jak jednat s druhými lidmi. Zároveň si dítě uvědomuje, jak by se mělo správně chovat a jaký trest ho případně čeká při nedodržení.⁶⁶

⁶⁴ HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, s.172-175.

⁶⁵ Tamtéž: s. 174-175

⁶⁶ Tamtéž: s. 175-176

2. Hodnoty

Hodnoty představují další oblast, kterou je nutno představit. Nejdříve se pokusím v první části této kapitoly vymezit tento pojem a to prostřednictvím axiologie a psychologie. Hodnoty mají vztah k celé řadě psychických procesů jako jsou motivace, postoje, potřeby. Vztahy mezi těmito procesy a hodnotami se představím alespoň stručně v druhé části.

Hodnoty lze jen velmi těžko definovat. Pojem hodnota má různé významy v různých oborech i systémech lidského poznání. Můžeme na ně nazírat jako na „ideje“ jsoucí samy o sobě, které lidstvo neustále objevuje a ztrácí. Nebo jako výsledky hodnotících vztahů, které jedinec zaujímá k okolnímu světu.⁶⁷ Význam hodnot v našem životě je velký. Jsou nezastupitelné v řadě procesů. Podílí se na formování osobnosti, uplatňují se při socializaci. Mají důležitý vliv na motivaci, souvisí s potřebami, ovlivňují jednání i myšlení lidí.

- Hodnota
- Vyjadřuje kvalitu nebo kvantitu.
 - Obecný výraz pro vše, co si ceníme, nebo vážíme jako takového. To co je člověku vzácné, za čím je ochoten jít a mnohé pro to obětovat.
 - Lze rozlišovat na pozitivní a negativní.
 - Podle obsahu : estetické, poznávací, morální, biologické, náboženské a jiné.⁶⁸
 - V psychologii – „ *užším smyslu subjektivní pojetí dobrého, vyjádřené v postojích*“⁶⁹
 - „(...) *hodnoty jako cíle aktivity osobnosti, pak můžeme rozlišit dva typy hodnot (...)*
 - a) *gratifikační hodnoty týkající se cíle, uspokojení či neuspokojení potřeb*
 - b) *direktivní hodnoty, které rozhodují o směru, prostředcích a způsobech volby aktivity vzhledem k cíli.*“⁷⁰

2.1. Etické hodnoty

Etické hodnoty vyjadřují ve své podstatě, co je dobré, zlé v důsledcích lidského jednání. Jsou tedy spjaté s činností člověka. Jejich složitost pramení z mnohočetnosti, variabilnosti situací i možností jednání. Hodnoty vidíme jako ideály, které se snažíme naplnit. Etické hodnoty jsou spjaté s etickými normami. Normy nestanovuje jedinec, ale jsou dány většinou ve společnosti na základě uznávaných hodnot. Na rozdíl od hodnot, normy

⁶⁷ Srov.: HORÁK, J. Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 14-15. ISBN: 80-7083-196-0.; HARTMAN, N. *Struktura etického fenoménu*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002, s. 72-74. ISBN: 80-200-0970-1.

⁶⁸ Srov.: *Velký slovník naučný. A-L*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999. sv. 2. s. 539. ISBN: 80-902723-1-2.

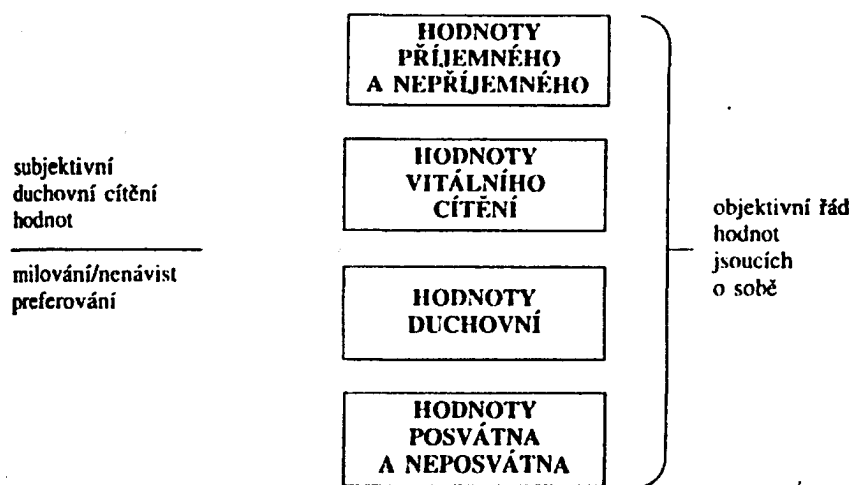
⁶⁹ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha: Academia, 2003, s. 437. ISBN: 80-200-0993-0.

⁷⁰ HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986, s. 60.

Klasifikace hodnot:

- „*hodnoty epistemické (poznávací, kognitivní)*
- *hodnoty etické (mravní v nejširším slova smyslu)*
- *hodnoty estetické*
- *hodnoty technologické, respektive technicko-ekonomické*
- *hodnoty zdravotní*
- *hodnoty ekologické, resp. hodnoty spojené s životním prostředím*“⁷⁷

Obrázek č. 1: Cítění hodnot u Schelera⁷⁸



Klasifikace hodnot podle Machové:

1. „*stupeň – hodnoty fyziologické = zdraví, vzhled, ap.*
2. *stupeň – hodnoty zabezpečení = pracovitost, samostatnost, praktičnost, hospodárnost, ap.*
3. *stupeň – hodnoty asociace = láska, věrnost, ap.*
4. *stupeň – hodnoty osobnostní = vzdělanost, odbornost, individualita, kultivovanost, hrdost, sebevědomí, asertivnost, ap.*
5. *stupeň – hodnoty vyšších osobních cílů = realizace vlastních schopností, tvůrčí činnost, ap.*“⁷⁹

Machová vychází se své stupnice potřeb, která je obdobná jako u Maslowa.

⁷⁷ TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty: metodologické rozměry hodnocení*. 1. vyd. Praha: Filosofia, 1999, s. 160. ISBN: 80-7007-131-1.

⁷⁸ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. 2. vyd. Praha: Academia, 2001, s. 213. ISBN 80-200-0953-1.

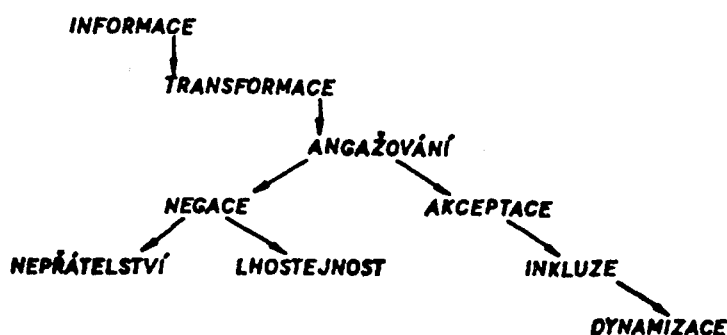
⁷⁹ HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1. vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 20-21. ISBN: 80-7083-196-0.

2.1.3. Přijímání a osvojování hodnot

Proces přijímání hodnot probíhá v etapách. Pokud některá z nich se neuskuteční, dochází k degradaci hodnoty (např.: stereotypní chování mající původ v nějakém vzoru).⁸⁰

- 1) *„informace (dovídání se o existenci hodnoty a podmínkách její realizace)*
- 2) *transformace („přeložení“ informací do vlastního individuálního jazyka)*
- 3) *angažování se (poznaná hodnota je akceptována, nebo negována – nepřátelství vůči hodnotě nebo lhostejnost)*
- 4) *inkluze (iniciování hodnoty, zapojení do osobně uznávaného hodnotového systému)*
- 5) *dynamizace (změny osobnosti vyplývající z přijetí anebo nepřijetí hodnoty).“⁸¹*

Obrázek č. 2.: Proces přijímání a osvojování hodnot⁸²



Jedinec objevuje, poznává a přijímá nové hodnoty neustále. Dítě se s prvními hodnotami setkává v rodině. Ty nemusí být v souladu s širší společností, mohou být zcela specifické pro tu danou sociální skupinu. Protože je dítě v závislém vztahu, přijímá tyto hodnoty. Ať už nevědomě, nebo v nátlaku skupiny. Přijímání je nejdříve vnějškové, pokud mu nezůstanou lhostejné, dochází k identifikaci. Význam pro utváření vlastních hodnot mají především subjektivní prožitky, prožitá zkušenost. Jsou korekcí jak pro vlastní hodnotové soudy (připisování subjektivního významu), tak i pro přijímání hodnot bez ohledu na sociální skupinu. Dalšími subjekty spolupodílející se na formování hodnot je literatura, dramatizace, architektura a další nositelé kulturních hodnot. Jejich vliv působí mnohdy nepřímo, přesto hluboce a dlouhodobě.⁸³

⁸⁰ HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1. vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 48. ISBN: 80-7083-196-0.

⁸¹ Tamtéž: s. 48.

⁸² Tamtéž: s. 48.

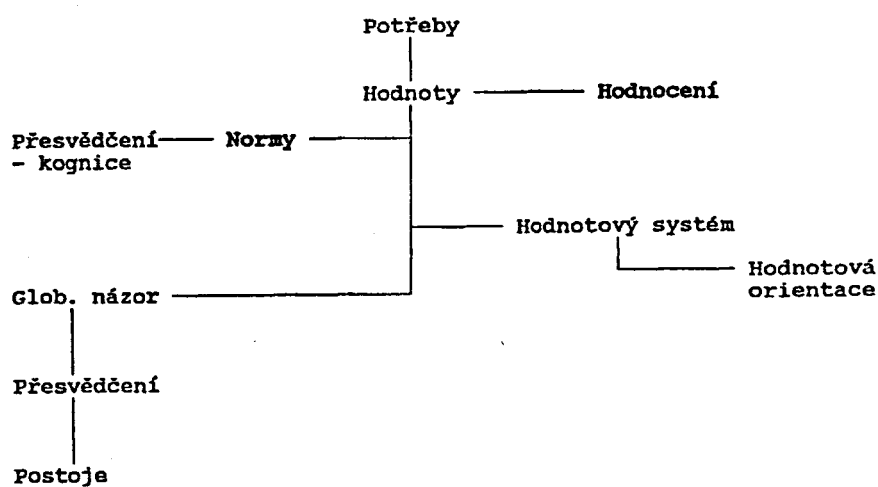
⁸³ Srov.: ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich diagnostika*. 3. opr. vyd. Brno: Doplněk, 2002, s. 338-341. ISBN: 80-7239-107-0.

Podle Kučerové leží postata tohoto vlivu právě v hodnotách, které umění předává svým příjemcům. V této souvislosti uvádí funkce, které umění naplňuje v souvislosti s hodnotami.⁸⁴

1. „Umělecké dílo prezentuje a reflektuje skutečnost v hodnotové podobě, je výpovědí o hodnotách, odráží hodnotovou skutečnost (funkce reflexivní).
2. Sémantickými prostředky (...) vyslovuje umělecké dílo hodnotící soud, autorů postoj k jevům, které jsou v díle zpřítomněny a reflektovány (funkce hodnotící).
3. Objektivovaná výpověď o hodnotách se sama stává svéráznou hodnotu, dílem, které může být – jak předtím sama skutečnost – předmětem reflexe a hodnocení (funkce hodnotová).
4. Dílo jako svérázná hodnota se může stát nejen předmětem, ale i nástrojem hodnocení, normou, souborem kritérií (funkce normativní).“⁸⁵

Dříve než postoupím k druhé části této kapitoly, k dalším psychickým procesům, chci využít schéma Horáka. Toto schéma ukazuje různé pojmy, které jsou v nějakém vztahu k hodnotám. Z mnou vybraných a níže popsanych pojmů chybí v tomto schématu motivace.

Obrázek č. 3: Vztah hodnot a dalších pojmů.⁸⁶



2.2. Potřeby

Vztah potřeb a hodnot je velmi úzký. Potřeba vyjadřuje stav nedostatku, tedy nutnost něco získat, nebo přebytku, tedy snaha něčeho se zbavit. Potřeba, které se subjektu nedostává,

⁸⁴ Srov.: KUČEROVÁ, S. *Člověk - hodnoty - výchova : kapitoly z filosofie výchovy*. 1.vyd. Prešov. 1996, s. 140. ISBN: 80-85668-34-3.

⁸⁵ Tamtéž: s. 140.

⁸⁶ HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 27. ISBN: 80-7083-196-0.

získává pro něj význam, stává se hodnotou. Můžeme tedy tvrdit, že potřeby jsou zároveň hodnoty. Avšak všechny hodnoty nemůžeme redukovat na pouhé potřeby. Potřeby iniciují vznik hodnot, které korigují naplňování potřeb. Jak budou uspokojeny, v jakém pořadí. O provázanosti potřeb a hodnot svědčí i hierarchie hodnot, která je odvozená z hierarchie potřeb.⁸⁷

Potřeby lze rozdělit:

- A) fyziologické – potřeby jídla, spánku
- B) psychologické – potřeby sociální – láska, úcta

Potřeby získávají různou sílu, která se projevuje v prožitcích jedince jako naléhavost uspokojení. Síla potřeb je u každého různá. Narůstá s přibývajícím deprivací v čase, ale jen po určitou mez, pak dochází k poklesu.⁸⁸

2.3. Motivace

Mezi motivací a hodnotami existují souvislosti. Společným podmětem jsou potřeby, které jsou jejich základní podmínkou. Vztah potřeb a hodnot jsem alespoň částečně nastínila v předchozím textu.

Veškeré jednání, chování člověka je motivováno. Vyjadřuje jeho smysl. Vědomá i nevědomá motivace vzniká, pokud dojde k napětí mezi stavem má být a skutečností. Tento rozpor jedinec emotivně prožívá, vzniká pohnutka, přání, touha či snaha po redukci tohoto napětí. Motivace reguluje naše chování. Aktivizuje ho, směřuje jej k určitému cíli a udržuje po dobu nezbytnou pro dosažení cíle (uspokojení potřeby). Jednání je iniciováno, pokud jsou splněny následující podmínky:

- 1) dosažení cíle je pravděpodobné
- 2) cíl má pro daný subjekt určitou hodnotu
- 3) důsledky chování nejsou v rozporu s morálními postoji subjektu⁸⁹

Motivace je systémový jev. Uplatňují se zde vztahy k emocím, kognitivním procesům, osobnosti jedince i vázanost na realitu. V různých situacích mohou být stejné potřeby naplňovány různým způsobem nebo nemusí být naplněny vůbec. Emoce mají funkci motivační. Podněcují, aktivizují jednání a zároveň působí jako dovršení v uspokojení potřeb.

⁸⁷ Srov.: HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986, s. 49.

⁸⁸ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998, s. 463-467.

ISBN: 80-200-0689-3.

⁸⁹ Srov.: Tamtéž: s. 462

Kognitivní procesy (vnímání, myšlení) vytváří prostředky pro dosažení cíle. Jsou tedy regulátorem našeho chování, vytváří a variují vzorce chování podle aktuální situace.⁹⁰

2.4. Postoje

Postoje vyjadřují hodnotící vztah, ale i výsledek – hodnocení. Ukazují uvědomělý vztah osoby k hodnotě, k dlouhodobější tendenci jednat stejným způsobem na osoby, předměty i situace. Jedinec si vytváří na základě učení a vlastní zkušenosti svůj individuální systém postojů. Jádro tvoří postoje centrální, které jsou pro osobu nejdůležitější. Zajišťují jeho integritu, psychickou rovnováhu a tím redukují pocity nejistoty, úzkosti. Zároveň posilují sebevědomí jedince. Naproti tomu periferní jsou nedůležité, málo se týkající jedince. Postoje neregulují naše chování, dávají mu pouze základní tendenci ve smyslu apetence a averze. Obsah jednání jedince určují zvyky a motivy.⁹¹

2.4.1. Vznik postojů

Na vznik postojů se podílí uspokojování potřeb i nové informace, jimž je jedinec vystaven. Takto vzniklé postoje většinou souhlasí s již dříve vzniklými. Při uspokojování potřeb je hlavním činitelem sociální zkušenost a komunikace. Mnohdy dochází k přebírání postojů i celých celků na základě sociálního učení – nápodoby, identifikace. V různých podmínkách se jedinec identifikuje s modelem, čímž akceptuje jeho úsudek o této situaci. Velký vliv na postoje jedince mají primární a sekundární skupiny.⁹² „... *postoj, který si vytvoří v rámci činnosti ve skupině, kterou jedinec vysoce hodnotí a uznává její normy, je značně odolný vůči změně.*“⁹³

2.4.2. Změny postojů

Postoje lze změnit. Stejně jako jejich vzniku, podílí se na proměně mechanismy učení. V zásadě jsou dva principy, které můžeme pozorovat. Nasycení, deprivace a deskriptivní podmínky. Nasycení se v tomto případě týká jednotlivých komponent hodnotícího objektu. Deskriptivní podmínky působí skrze vlastní zkušenost subjektu s vlastnostmi objektu. Tedy stejná vlastnost objektu může být hodnocena za různých okolností jako pozitivní či negativní a tím se i mění postoj objektu k subjektu. Může jít o změnu krátkodobou i trvalou.⁹⁴

⁹⁰ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, s. 84-85. ISBN: 80-200-0993-0.

⁹¹ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 188-189. ISBN: 80-85255-74-X.

⁹² Tamtéž: s. 190-192.

⁹³ HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1. vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 68. ISBN: 80-7083-196-0.

⁹⁴ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 193. ISBN: 80-85255-74-X.

Změny postojů závisí na jejich charakteristice.

- 1) Extrémnost – tyto postoje mají pro jedince psychologický význam, jsou velmi odolné proti změnám
- 2) Členitost – jednoduché postoje lze snáze změnit než diferenciované
- 3) Konzistentnost – soudržnost tří složek postoje zvyšuje jeho stabilitu, složky se navzájem podporují
- 4) Vzájemná spojitost – postoje, které jsou podporovány dalšími, nelze snadno změnit
- 5) Shodnost – shodnost postojů zvyšuje odolnost vůči změně
- 6) Síla a množství potřeb – možnosti změny jsou ovlivňovány silou a množstvím potřeb, na nichž stojí postoje
- 7) Centrálnost hodnoty – změna postojů vztahující se k dominantním hodnotám je velmi obtížná⁹⁵

Podle různých teorií i výzkumů lze postoje měnit, když jsou splněny různé předpoklady. Smith v této souvislosti uvádí, že postoje, mající vztah k základním hodnotám osoby, lze změnit pouze v předpokladu, že se změní i struktura hodnot jedince.⁹⁶

2.4.3. Vztah hodnot a postojů

Jde o složitý vztah. „*Jedna hodnota může být zdrojem různých často i protichůdných postojů a naopak, jeden a týž postoj může být výrazem různých hodnot.*“⁹⁷

Hodnotu v psychologické souvislosti vidíme jako prožívanou vlastnost objektu, která je subjektem zpětně objektu přiřazována. Jde o vyjádření míry přitažlivosti nebo naopak odpudivosti. Hodnocení, tj. vytváření postojů v psychologii vystupuje jako objevování toho, co je pro člověka významné. Postoj jako psychologický jev je v podstatě spjatý se zážitkovými kořeny osobnosti. Do jisté míry odráží hodnotovou orientaci jedince.⁹⁸ „*Hodnoty jsou považovány za jádro, ústřední komponentu sdružování postojů.*“⁹⁹ Jak je patrné, hodnoty i postoje jsou v těsném vztahu. Vzájemně kooperují v mnoha procesech. Hodnota vymezuje kritéria podle níž hodnotí jedinec konkrétní situace a zaujímá k nim postoj. Na rozdíl od postojů, má hodnota obecnější charakter, přesahuje postoj.

⁹⁵ HORÁK, J. Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 66. ISBN: 80-7083-196-0.

⁹⁶ Srov.: ČAČKA, O. Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich diagnostika. 3. opr. vyd. Brno: Doplněk, 2002, s. 126. ISBN: 80-7239-107-0.

⁹⁷ HORÁK, J. Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 67. ISBN: 80-7083-196-0.

⁹⁸ Srov.: NAKONEČNÝ, M. Lexikon psychologie. 1.vyd. Praha: Vodňář, 1995, s. 195. ISBN: 80-85255-74-X.

⁹⁹ HUDEČEK, J. Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti. Praha: Academia, 1986, s. 51.

3. Literatura

Tato kapitola se konečně dostává k jádru tématu. Základem je vliv knihy na čtenáře, čímž se zabývá obor psychologie čtenáře. V česky a slovensky dostupné literatuře se tomuto bádání věnovalo několik autorů (navzájem se odkazují), jejichž názory se snažím postupně uvádět. Vzhledem k zaměření práce na pubescentní čtenáře, jeho hrdinu a narativní literaturu je výběr odborné literatury poněkud užší, snad postačí k dostatečnému vysvětlení podstaty tohoto tématu. Kromě vlivu četby, její funkce, chci též popsat pubescentního čtenáře s jeho specifiky, které se odráží ve výběru literatury i literárního hrdiny. Další důležitou částí vysvětlující vliv knihy na čtenáře je proces identifikace. V závěru kapitoly se chci dotknout problému literární výchovy a nových možností v této oblasti.

Literatura je součástí lidské civilizace. Umělecká díla vytvořená často jako seberealizace jedinců, zachycují určitým způsobem realitu našeho světa nebo světů fiktivních. Jejich vytvoření není samoučelné. Uspokojují mnohé potřeby lidí, které by jinak nemusely dojít k naplnění. Člověk se s literaturou setkává v nejrůznějších podobách od nejútlejšího dětství. Vnímáme ji v rozhlasové podobě, ve filmovém a divadelním zpracování, v komiksech atd.¹⁰⁰ Nejdříve je jedinec pasivním příjemcem. Dítě poslouchá říkadla, která jsou rytmizovaná výrazným frázováním a pohyby těla. Jsou mu vyprávěny krátké veršovánky, příběhy. Ústní podání má dlouholetou tradici a malé děti rády naslouchají i stále se opakujícím příběhům. Kniha je pro malé dítě spíše hračka s krásnými obrázky. Prvním místem, kde by se dítě mělo setkat s literaturou a knihou, zůstává rodina. Návyky rodičů a jejich vztah ke knize se významně podílejí na formování čtenářských potřeb. Rodiče přivádí své děti ke knize tím, že mu předčítají pohádky, bajky, příběhy. Hovoří s dítětem nad knihou, vedou je k ní, k příběhům, které mu může nabídnout. Teprve zvládnutím techniky čtení se dítě může stát aktivním čtenářem. Tento proces však postupuje pomalu, protože čtení je pro dítě složité a zpočátku mu nepřináší uspokojení. Dítě se soustředí na četbu tak, že mnohdy nevnímá, co vlastně čte. Nepochází k prožívání čteného. Teprve po zlepšení čtenářských dovedností, se zvyšuje zájem o četbu. Toto období začíná přibližně ve věku 8 let.¹⁰¹

3.1. Čtenář

Definice čtenáře může být podána z různých úhlů pohledu. Můžeme jej definovat jako jedince schopného číst, nebo právě čtoucího. Z pohledu knihovny jej vidíme jako právnickou nebo fyzickou osobu, která využívá služeb této instituce. Za čtenáře může být považován také

¹⁰⁰ Srov.: CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971, s. 43-45.

¹⁰¹ Srov.: SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 54-55.

pouze ten, který přečte alespoň jednu knihu do měsíce.¹⁰² V práci budu používat tento pojem pro čtenáře, který tuto aktivitu alespoň někdy uskutečňuje. Přičemž je podstatné, že se jedná o čtenáře knih, nikoli časopisu či jiných medií. Zaměření četby a frekvence není v tomto případě natolik důležité.

3.1.1. Charakteristika čtenáře ve věku 11 až 14 let

Rozdělení kategorií čtenářů a jejich literárních zájmů není jednotné. Různí autoři rozdělují kategorie podle odlišných kritérií. Mnou vymezená věková skupina se neshoduje s rozdělením autorů, dochází k přesahu, který může být zkreslující.¹⁰³ Následující část práce, která vymezuje čtenáře, je časově pojatá od 10 let. Jde tedy o minimální přesah.

3.1.1.1. Čtenáři středního školního věku 10-14 let

V tomto období již dítě samostatně čte, dochází k nárůstu zájmu o literaturu. „*Celkově lze říci, že 52% dětí čte pravidelně a 29% dětí nečte. Ostatní děti lze označit za příležitostné čtenáře, jejichž dlouhodobou perspektivou je s vyšší pravděpodobností nečtenářství než čtenářství.*“¹⁰⁴

Zájmy a preference jsou značně rozdílné, nestálé. Někdy doslova mluvíme o období čtenářského trysku, kdy dítě hltá jednu knihu za druhou. Negativní stránkou nadměrné čtenářské aktivity zůstává splývání jednotlivých obsahů. Čtenář si často nepamatuje o čem která kniha byla.¹⁰⁵

Také v žánrových preferencích dochází ke změně. Od pohádky, která dominovala v předchozím období, přechází pubescent k realistické četbě. Nejoblíbenější je příběhová, dobrodružná literatura s jednoduchými sociálními vztahy a s úspěšným hrdinou. Výběr literatury souvisí i s odklonem dítěte od rodiny k vrstevnické skupině. To se promítá také v příbězích. Preferované jsou knihy ze života dětí, kde hrají kamarádi a vztahy k nim významnou roli. Příznačný je také příklon k dobrodružství. Čtenář většinou touží po dobrodružství, které však v běžném životě nemůže prožít. V tomto období se začínají rozcházet zájmy a preference dívek a hochů. U dívek je charakteristické citovější prožívání dobrodružné četby. Její specifickou variantou můžeme nazývat četbu „dívčí“, která je

¹⁰² Srov.: VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 2. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 32. ISBN: 80-04-24503-X.

¹⁰³ Zkreslení se může projevit, jak v psychologické charakteristice čtenáře, tak v oblíbenosti různých žánrů i hrdinů. Také potřeby, jenž chce čtenář četbou saturovat, mohou být u mladších či starších čtenářů jiné, než ve sledované skupině.

¹⁰⁴ GABAL, I. *Jak čtou české děti* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003, s. 8. [cit. 2006-06-15] dostupné na: <http://www.gac.cz/files/igac/rep_cz.html>

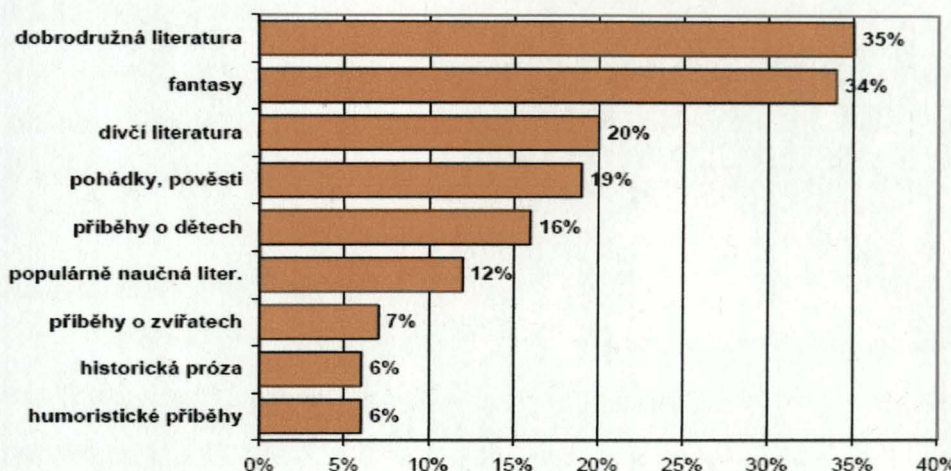
¹⁰⁵ Srov.: CHALOUPKA, O. *O literatuře pro děti*. 1. vyd. Praha: Československý Spisovatel, 1989, s. 80.; SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 56.

charakteristická citovým laděním, zaměřením na lásku a vztahy mezi pohlavím, rodiči a přáteli. Dívkám také nevadí mladší hrdina. Chlapci naopak preferují spíše hrdinu staršího, který ztělesňuje jejich ideál. Pubescence je také obdobím, kdy se čtenáři navrací či objevují poezii jako zdroj porozumění pro své pocity, stavy. Tento fakt je však čtenáři zastírán, protože se za něj stydí. Dalšími žánry, které jsou vyhledávány, jsou historické romány, humorné příběhy, technická a vědeckonaučná literatura.¹⁰⁶

V poslední letech je v popředí zájmu dětí (aktivních čtenářů) fantasy a sci-fi literatura. I když jde o jiný žánr, jednotlivá díla lze charakterizovat jako dobrodružné příběhy či fantastickou pohádku. Pro upřesnění uvádím přehled preferencí ze sociologického výzkumu provedeného v České republice v roce 2002.

Tabulka č.:4¹⁰⁷

PREFEROVANÉ KNIŽNÍ ŽÁNRY



3.2. Četba

Vztah čtenář ↔ kniha, který se uplatňuje v aktivitě čtení, můžeme označit za sociální. Je to vztah sociální komunikace, kde na jedné straně stojí komuniké (spisovatel zastoupený svým produktem - knihou) a komunikant – čtenář. V tomto aktivním vztahu čtenář přejímá informace zakódované v textu. Proces přijímání informací je tvořen aktivitami percepčními

¹⁰⁶ Srov.: VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 2. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 46-47. ISBN: 80-04-24503-X.; SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury.* Praha: Orbis, 1975-1976, s. 55-56.; SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře.* 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 92-98.

¹⁰⁷ GABAL, I. *Jak čtou české děti* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003, s. 14. [cit. 2006-06-15] dostupné na: <http://www.gac.cz/files/igac/rep_cz.html>

a responzními. Percepční fázi čtenář dekoduje text a utváří si svou vlastní představou. Ve fázi responzními tyto představy prožívá, hodnotí je a připisuje jim smysl.¹⁰⁸

Čtenář svou aktivitou vyjadřuje též svoji potřebu, své zájmy. Tyto potřeby nejsou člověku biologicky dané. Bývají označovány jako kulturní či sociogenní a vznikají v průběhu života. Nejdříve musí být dítě k literatuře přivedeno. To samo ještě nestačí. Literatura musí pomáhat řešit čtenáři problémy a vznítit tak jeho zájem o ní. Teprve potom vzniká potřeba nebo též mluvíme o zvyku. V tomto vývoji je jedním z nejdůležitějších faktorem rodina, kde rodiče zprostředkovávají dítěti literaturu skrze svůj vlastní aktivní přístup k ní. Např.: čtením, vyprávěním příběhů apod. Čtení tu zastupuje sociální kontakt dítěte s okolím. Jeho touha po čtení tedy může znamenat potřebu sociálního kontaktu. K dalšímu rozvoji uspokojování čtenářských potřeb, osamostatnění jejich uspokojování, potřebuje jedince zvládnout různé dovednosti - např.: naučit se číst.¹⁰⁹

3.2.1. Funkce čtení

Kniha plní v životě člověka různé funkce, podle toho jaké potřeby saturuje. Kromě základních, o nichž panuje víceméně shoda mezi autory, jsou uváděny i další modifikace. V této práci uvedu pouze funkce základní a jejich stručnou charakteristiku.

3.2.1.1. Rekreční funkce

Těsně se prolíná s funkcí zábavnou, ale není totéž. U dětí můžeme pozorovat, že se tato funkce často neobjevuje, protože dítě u čtení nehledá odpočinek, ale spíše zábavu nebo ponaučení či informace. Čtení je pro děti práce zábavnou metodou. Rekreční funkce má zprostředkovat odpočinek od práce a povinností. Umožnit člověku načerpat nových sil. U dospělého čtenáře, jak jsem se už zmínila, prolíná s funkcí zábavnou.¹¹⁰

3.2.1.2. Zábavná funkce

Stejně jako funkce předchozí, pomáhá člověku nabrat nové síly. „*Hlavní rozdíl mezi zábavou a rekreací spočívá v tom, že zábava je činnost nezávazná, člověk se jí nemusí*

¹⁰⁸ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 1 díl. s. 4-11; LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, s. 9. ISBN: 80-86898-01-6.

¹⁰⁹ Srov.: SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 60-62.

¹¹⁰ Srov.: SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 44.; SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 62-63.

věnovat, pokud nechce; v průběhu zábavy se rekreuje jenom potud, že není vystaven soustavnému tlaku povinností, (...).“¹¹¹

3.2.1.3. Úniková funkce

První na tuto funkci upozornil Freud v souvislosti s psychoterapií. Hlavní podstatou je únik ve snění z reálného světa. Čtenář má šanci jednoduchým způsobem překonat různé danosti, které se ve skutečnosti nedají odstranit. „Četbou se zpravidla dosáhne snížení hladiny napětí tím, že čtenáři je poskytnuta iluze života, který by sám chtěl žít, a to zejména tehdy, je-li mu dána možnost ztotožnit se s hrdinou.“¹¹²

Úniková funkce může mít nebezpečný rozměr již z důvodu, že se čtenář ze snění musí vrátit zpět do reality. U Karolíny Světlé rozpory mezi sněním a skutečností vedly až k počátkům psychické choroby. Jako kladné působení únikové funkce lze brát tu skutečnost, kdy tato identifikace pomáhá v přiblížení se k ideálu.¹¹³

3.2.1.4. Informační funkce

Knihy jsou zdrojem informací pro čtenáře. Ať už to jsou knihy odborné, populárně naučné, příručky či beletrie. V beletrii přináší svému čtenáři spoustu informací, které jsou však oproti jiným typům literatury více skryty. Recipient se střetává s pohledem, s představami, myšlenkami osob popsanych v knize. Tyto konfrontace nám pomáhají lépe poznat samy sebe, sociální vztahy i svět kolem nás. Jsou zdroji ponaučení pro naše vlastní konflikty, překážky v reálném světě. V beletrii se uchovává odraz dané doby, je tedy neobyčejným zdrojem pro vědecké zkoumání – např.: sociologii.¹¹⁴

3.2.1.5. Utvrzovací funkce

Potvrzování vlastních postojů, názorů, myšlenek je pro člověka důležitá. Upevňují a zvyšují jeho sebevědomí. Čtenář proto vyhledává ty informace, které jej podporují. To se vztahuje i ke skupinám. Pochvalné výroky o členské skupině podporují jeho sociální status, pocit uznání.¹¹⁵ „Čtenář tedy vyhledává takové knihy a v nich klade důraz na ty pasáže, které potvrzují status na ty pasáže, které potvrzují status jeho skupiny, dává za pravdu a sympatizuje především s těmi hrdiny, kteří jsou úspěšní v rámci norem a pravidel, jimž sám

¹¹¹ SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 44.

¹¹² SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 44-45

¹¹³ SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 45.; SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1.vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 63.

¹¹⁴ Srov.: SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1.vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 64.; SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 45.

¹¹⁵ Srov.: SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1.vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 64-65.

věří a jimiž se v životě řídí.“¹¹⁶ Identifikace je zde s těmi hrdiny, kteří jsou podle čtenáře úspěšní, může je obdivovat a souhlasí s nimi. U dětí je tato kladná potřeba ztotožnění silnější. Pomáhá rozvíjet jedincovu osobnost.¹¹⁷

3.2.1.6. Prestižní funkce

Prestižní funkce se může prolínat s funkcí utvrzovací. Tato funkce se váže k sociální skupině, do níž patří čtenář. Příkladem může být vyhledávání informací, které pozitivně referují o jeho skupině. Druhým náhledem na tuto funkci můžeme vidět v tom, že příslušenství k určité skupině spolu nese určité chování. V našem případě tedy četbu, vlastnictví, hodnocení určitých knih. Příkladem mohou být vědecké kruhy, intelektuální a snobské skupiny, kde neznalost určitých děl, odsuzuje jedince mimo skupinu. Negativní rys prestižní funkce můžeme vidět u chlapců, kteří v rámci zachování prestiže tají svůj zájem o poezii.¹¹⁸

3.2.1.7. Estetická funkce

Estetická funkce je velmi těžko postižitelná. Již proto, že je obecně nesnadné definovat krásno. Na rozdíl od ostatních funkcí, které můžeme přiřadit k určitým částem textu knihy, podílí se na estetickém prožitku celá kniha a to i mimotextovým zpracováním. Literatura, její hodnotnější část, rozvíjí estetické vnímání čtenáře, obohacuje jej, ukazuje mu nové způsoby vnímání toho, co je krásné.¹¹⁹ Zdrojem estetického prožitku je soulad mezi motivacemi očekávání a jejího naplnění. Estetickým prožitkem pro pubescenta je především děj knihy, které je pro něj nejlépe pochopitelný. Pubescent se soustředí na konkrétní prvky díla, konkrétnost u níž nemusí příliš přemýšlet, dotvářet. To mu poskytuje větší prožitek než hlubší nazírání, které je spojeno s abstrakcí a myšlením.¹²⁰

3.2.2. Vliv četby

O vlivu literárních děl na čtenáře je dlouhé povědomí. Platón například upozorňoval na negativní vliv Homérových děl. Chtěl je seškrtat, aby je mohli lidé číst bez nejmenšího nebezpečí. Dalším příkladem může být vlna sebevražd mladých mužů, nošení modrého fraku po vydání Goethova „Utrpení mladého Werthera“. Odhalení mechanismu, jak správně

¹¹⁶ SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 45.

¹¹⁷ SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 45.

¹¹⁸ Srov.: SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 65-66.; NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 1. díl, s. 5.

¹¹⁹ SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 46-47; SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 72.

¹²⁰ Srov.: CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971, s. 21, 24, 30.

sestavit text, který ovlivní příjemce správným způsobem, bylo lákavé pro mnohé vědce. Navíc velmi dobře využitelné pro reklamu a propagandu nejrůznějšího charakteru. O tom, že je to možné, svědčí fakt, jenž přináší Poe. Ten tvrdil, že svou báseň „Havran“ psal s předem promyšleným záměrem vyvolat u čtenářů určité emotivní stavy.¹²¹ Příklady vlivu četby na osobnost čtenáře nemusíme hledat vůbec daleko. Většina čtenářů se vrací ke knihám, které na ně nějakým způsobem výrazně zapůsobily, nebo samy vypráví o dílech, jenž měly na ně zásadní vliv. Toto poznání nám však neukazuje proces ovlivnění. Přestože se tímto tématem zabývá psychologie řadu let, je zde ještě spousta nejasností.

Četba přináší informace a motivuje. Informace zde chápeme ve v psychologických souvislostech, jako zprostředkování poznání a emocí. Tyto vnější vlivy, jenž čtenář přijímá, jsou lomeny jeho osobností, zkušenostmi a emocemi, které vyvolávají. Zároveň proměňují jeho individualitu. „... *mechanismus spočívá v zásahu evokovaných myšlenek do komplexu motivačních struktur (člověk pozná nebo pocítí, často pozná i pocítí zároveň nesmyslnost, neekonomičnost a jiné negativní stránky životních postojů, což vede k jejich korekci).*“¹²² Stejný mechanismus slouží i k podpoře vytvořených postojů, uplatňuje se zde princip posilování a utlumení. O změně postojů v důsledku četby svědčí pokusy provedené v Americe. Jeden z nich provedl Remers na žácích s výrazně negativními rasovými předsudky. Pod vlivem četby dvou vybraných děl se počet negativních postojů snížil a počet pozitivních postojů zvětšil.¹²³

Při četbě dochází k řadě procesům. K vybavování představ, emocí. Uplatňuje se učení, prožívání, projekce či identifikace s hrdinou. Čtení můžeme charakterizovat jako neustálou komunikaci mezi knihou a recipientem.¹²⁴ Čtenář si prostřednictvím textu vytváří svůj imaginární vnitřní svět, do něhož se noří. Síla zájmu, který podněcuje kniha, se promítá do hloubky prožívání. Sílu prožitků zvyšují jak možnosti uspokojení potřeb, tak i naplněné očekávání. Vliv má i celková emocionální hladina jedince. V průběhu četby je kniha čtenářem prožívána a zároveň hodnocena. Recipient ji srovnává se svou dosavadní zkušeností, s jinými literárními díly, obsah je konfrontován s realitou, kterou jedinec zná. Čtenář se vcítuje do příběhu literárního hrdiny, prožívá emotivně líčené situace. Vliv knihy po skončení četby nekončí. Období dozrívání může trvat různě dlouho. V tomto čase je kniha znovu hodnocena, stejně tak literární hrdina, kterého nechce čtenář často ztratit. Vyhledává další pokračování. Pokud získal hrdina vliv na čtenáře, dochází ke snaze jej napodobovat i v realitě. Tyto

¹²¹ Srov.: SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 16-19.

¹²² NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 1díl. s. 69-70.

¹²³ Tamtéž: s. 69.

¹²⁴ Srov.: LESŇÁK, R. *Literárne dielo a čitateľ*. 1. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982, s. 39.

tendence jsou patrnější u dětí než dospělých. Ke konečnému zhodnocení knihy dochází na konci období dozrívání.¹²⁵

Je důležité připomenout, že tatáž kniha nepůsobí na každého stejně. Ani stejná kniha není většinou hodnocena čtenářem stejně v průběhu času. Na dětského čtenáře má kniha mnohem větší vliv než na dospělého. Způsobuje to nedostatek dosavadních zkušeností jak s okolním světem, tak s literárním. Limitují ho též jeho schopnosti hodnotit, porovnávat, jenž nejsou plně rozvinuty. Důležitým faktorem je i dětská sugestibilita.¹²⁶

I když je vliv knihy prokazatelný, nelze jej přeceňovat a absolutizovat. V minulosti se objevily teorie o výchovném působení dětské literatury, která byla považována za přímou, návodnou a normativní. Snahy využít tímto způsobem literární dílo, byly často na úkor literární hodnoty tvorby. Stejně tak, jako nesmí být vliv literatury přeceňován, nesmí být ani podceňován, zanedbán ze strany rodičů, učitelů, vychovatelů a knihovníků.¹²⁷

3.3. Literární hrdina

Svůj vliv na příjemce může mít literární dílo jako celek, stejně tak může na jedince působit prostřednictvím literárního hrdiny. V tomto případě dochází k identifikaci s preferovanou postavou, přičemž čtenář projektuje do postavy svoje pocity a potřeby. I když psychologie zná mechanismy identifikace, nedokáže jednoznačně postihnout, s kým se bude čtenář identifikovat a jaké vlastnosti, hodnoty, vzory budou přejaty. Dětská čtenářská se ztotožňuje velmi různorodě. Mohou mít zároveň několik vzorů, které se prolínají.¹²⁸ Nebo nemusí k identifikaci vůbec dojít, přesto můžeme sledovat vliv hrdiny. Pokud je hrdina a s ním spojená činnost pro čtenáře atraktivní, může dojít k její imitaci. Tento stav je oproti identifikaci krátkodobější. Vliv vzoru, činnosti, která vyvolává nápodobu, působí bezprostředně po „nadchnutí“ touto aktivitou, vzorem.¹²⁹

3.3.1. Referenční hrdina

Referenčním hrdinou můžeme nazvat postavu z díla, která je čtenáři blízká věkem, prostředím, sociální situací a možnostmi. Z těchto souvislostí vyplývá, že čtenář víceméně

¹²⁵ Srov.: SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 48.; NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 1díl. s. 62-65.

¹²⁶ Srov.: SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 74-75.

¹²⁷ Srov.: CHALOUPKA, O. *Problematika četby čtrnáctiletých vzhledem k rozvoji jejich osobnosti*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982, s. 6.; CHALOUPKA, O. *Proza pro děti a mládež: její otázky, působení a perspektivy*. Praha: Albatros, 1989, s. 171.

¹²⁸ Srov.: SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 48.; NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 1díl. s. 63, 66.

¹²⁹ Srov.: HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, s. 117.

může dosadit sebe sama za literárního hrdinu. Jde o přímý vztah čtenář – hrdina. Věk referenčního hrdiny může indikovat různé skutečnosti. Děti si vybírají nejčastěji hrdiny stejně staré nebo starší. Ukazuje to jejich otevřený vztah k vlastní budoucnosti, zaměřenost k úkolům, které přináší dospělost. Naopak setrvání u mladších hrdinů může ukazovat určitou regresi ve vývoji dítěte. U dívek, kde je setrvání u mladších hrdinů častější, se tento fakt vysvětluje jako pocit mateřské péče.¹³⁰

3.3.2. Identifikace s literárním hrdinou

Jedním ze čtenářských aktivit podílejících se na prožitku knihy je identifikace s literárním hrdinou. Čtenář projektuje sám sebe do hrdiny, který splňuje jeho očekávání. Z pozice pubescentního čtenáře jde o hledání vlastní identity a přemáhání nejistoty s tím spojené. Ztotožněním přejímá jedince rysy hrdiny a zároveň obohacuje hrdinu projekcí o své. To se nejlépe daří u postav, které jsou jednodušší. Identifikace vede u dětí častěji a spontánněji k napodobování vnějších projevů. Dítě napodobuje chování, užívá typických slovních vyjádření, životní názory. Způsoby, kterými řeší různé situace, jsou brány jako vzory pro řešení podobných situací. To platí nejčastěji v případech, kdy byl hrdina úspěšný.¹³¹ Identifikace jako proces je povětšinou jev nevědomý. Jedinec si neuvědomuje, že v těch či oněch situacích někoho imituje, uplatňuje jeho postupy na řešení svých problémů. Naproti tomu, můžeme pozorovat identifikaci vědomou. Kdy jedinec záměrně napodobuje svůj vzor. Záměrná nápodoba můžeme vidět v již zmiňovaných vnějších projevech jedince – mluva, oblečení.¹³²

Podmínky, za kterých dochází k identifikaci s literární postavou u pubescenta, jsou různé. I když můžeme vyzorovat určité tendence k ztotožnění, nelze je zobecňovat.

- Úspěšný hrdina – postava s níž se čtenář ztotožňuje bývá úspěšná ve svém konání, často vítězí nad ostatními. (Old Shaterhand)
- Jednoduchost postavy – hrdina, zvláště v četbě konzumního typu, bývá pro čtenáře přehledný.
- Obdiv a sympatie – čtenář se ztotožňuje s postavami, které si získaly jeho obdiv.

¹³⁰ CHALOUPKA, O. *Problematika četby čtrnáctiletých vzhledem k rozvoji jejich osobnosti*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982, s. 6.; SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 56.

¹³¹ Srov.: CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971, s. 107, 33-34, 64-65.

¹³² Srov.: ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich diagnostika*. 3. opr. vyd. Brno: Doplněk, 2002, s. 122. ISBN: 80-7239-107-0.

- Podobnost a protikladnost osudu– čtenáři a literární postavě jsou některé skutečnosti společné, nebo naopak protikladné (oba mají nevlastní rodinu).
- Atraktivita – pro čtenáře je postava něčím atraktivní, ať již vzhledem nebo vlastnostmi. Často jsou to vlastnosti, které odpovídají očekávání čtenáře, jeho představám. Atraktivní pro čtenáře je i prostředí či činnost – mýtus exotiky.¹³³

Pubescentní čtenář svého hrdinu potřebuje při formování vyšších citů, etických vztahů., při objevování své vlastní citovosti. „*V současné krizi hodnot je pro dítě četba příležitostí „vidět“ a „prožít“ hodnoty etické v autorské stylizaci krystalicky čisté, v rovině čtenářské identifikace nebo empatie. Proces identifikace není záležitostí jen momentálního citového styku s textem. Je výsledkem interpretace významů textu a smyslu, který jim dítě přisoudí. Je dominantní estetickou a psychologickou hybnou silou pubescentního čtenářství.*“¹³⁴ Literární hrdina může též kompenzovat potřebu sociální v podobě blízkého, chápavého společníka, který ve skutečnosti čtenáři chybí. Vytvořený vztah čtenář – postava umožňuje formativní sílu knihy, které mohou vyústit například v pozitivní terapeutický účinek.¹³⁵

3.3.3. Rozdíly v identifikaci mezi pohlavími.

Některé rozdíly ve čtenářství dívek a chlapců jsem již naznačila. Dívky čtou častěji a více než chlapci až do věku 15 let. Potom se rozdíl vyrovnává. Čtenářky jsou náchylnější k intenzivnějšímu prožívání své četby, což se odráží i v identifikaci s literárními postavami. „... u dívek je identifikace spojena spíše s vnitřním sněním, s vytvářením rozvinutého imaginárního, ale navenek neaktivního světa.“¹³⁶ Chlapci naopak vyhledávají četbu s konfliktním dějem. Ztotožnění se u nich projevuje větší snahou uskutečnit identifikaci v reálném světě.¹³⁷

¹³³ Srov.: CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971, s. 33-34.; STEJSKAL, V. *Čtrnáctiletí a literatura*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982, s. 12.; NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 1díl. s. 66.; VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 2. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 93. ISBN: 80-04-24503-X.

¹³⁴ LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, s. 24. ISBN: 80-86898-01-6.

¹³⁵ Srov.: Tamtéž: s. 24-25.

¹³⁶ SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 78.

¹³⁷ Srov.: Tamtéž.: s. 76, 78, 94.

3.3.4. Literární hrdina a hodnoty

Knihy jsou odrazem reálného světa nebo naopak ukazují fiktivní. Jeho součástí jsou různé hodnoty, normy a zvyky, které se uplatňují ve vztazích, v jednání postav. Stejně tak literární hrdina, prezentuje různé hodnoty, oceňované vlastnosti, které čtenář vnímá. „*Mladší žáci tohoto věkového období (11-12) let se zaměřují v souhlase s celkovou úrovní mentálního rozvoje především na takové hodnoty, které jsou emocionálně přitažlivé, dostatečně výrazné až nápadné, takže nevyžadují hlubší analýzy skutečnosti.*“¹³⁸ Preference zde je u vnější jevové stránky hrdiny, jeho výkon, dovednosti, sociální postavení a uplatnění. Oceňovány jsou vlastnosti jako je statečnosti, odvaha, smysl pro spravedlnost. Mladší žáci sice oceňují různé hodnoty u svých hrdinů, ale v jejich napodobení často vidí překážku v okolním světě. Hodnoty jsou zde vázány na určité modelové situace. Čtenář nevidí možnost jejich uplatnění mimo ní. Čtenář např. oceňuje pevnou vůli a vytrvalost u sportovce, ale jako překážku v napodobení vidí, že on nesportuje.¹³⁹

„*Těžiště hodnocení starších žáků (14-15) je v hodnotách, které vyžadují hlubší analýzy skutečnosti a rozvinutějších hodnotících soudů. Pro tyto žáky je charakteristický přesun hodnot ve prospěch těch, které jsou zaměřeny k podstatným stránkám zvolené osobnosti,* ...“¹⁴⁰ Oceňování těch hodnot, které se vztahují k jejich životní situaci, ke vztahu k práci. Ceněné vlastnosti se váží k volní sféře osobnosti – vytrvalost, houževnatost, pevná vůle a jiné. Dochází také k rozšíření a k většímu záběru hodnot. Oproti mladším žákům tu také dochází k většímu zobecnění hodnot a tedy k jejich aplikaci na různé situace. Pro pěstování pevné vůle již nepotřebují sportovat. Vidí sport jako jednu z možností, kde se tato hodnota může projevit.¹⁴¹

V této kapitole zabývající se literaturou, četbou a literárním hrdinou, jsem se snažila ukázat, že četba, knihy i postavy mají vliv na svého čtenáře. Tento fakt si lidé uvědomují a využívají jej k manipulaci s lidmi, k dosahování souhlasů se svými názory, přesvědčení. V nedávné době proběhla v České Republice, stejně jako skoro po celém světě tzv. „Potterománie“, kdy byly dětmi čteny knihy o mladém kouzelníku. Tento čtenářský „boom“ nezůstal bez odezvy různých odborníků, kteří knihu jak vyzdvihovaly pro opětovný zájem dětí o knihu. Tak jej kritizovali, shledávali ji pro dítě škodlivou, mající na dítě špatný vliv. Vliv nemůžeme popřít, ale zároveň nic nevyřeší zákaz čtení této knihy nebo její pálení. Mnohem účinnější v tomto případě je mluvit s dětmi o tom, co čtou, jaké z toho mají dojmy,

¹³⁸ HORELOVÁ, E. *K některým otázkám osobního rozvoje čtrnáctiletých*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982, s. 30.

¹³⁹ Srov.: tamtéž: 32-33.

¹⁴⁰ Tamtéž: s. 30-31.

¹⁴¹ Srov.: Tamtéž: s. 33-34.

jejich názory, jak vnímají svého literárního hrdinu. A to ne pouze o této proklamované knize, ale o jejich celkové četbě. Tato komunikace může probíhat jak v rodině, v knihovnách, tak by měla probíhat ve škole v předmětu, který se literaturou zabývá, tedy v literární výchově.

3.4. Literární výchova

Škola má velký vliv na dětské čtenářství. Prvořadě se zde učí děti číst, pracovat s textem, slovem, chápat různé významy, rozdíly v žánrech. Dítě se seznamuje s autory hodnotných děl, jejichž ukázky jsou v učebnicích a čítankách. Literární výchova má stejně jako jiné předměty své cíle, metody a obsah. Ty jsou často kritizovány z řad odborníků na dětskou literaturu i jiných oborů. Snaha o komplexní rozvoj žáka a kultivaci jeho čtenářství i znalostí v oblasti krásné literatury v důsledku vedla spíše k opaku. „*Školní interpretace mnohovýznamovost textu v dětské percepci viděla jako jednoduchou rovnici, v níž na jedné straně je text a na druhé teze vydávající se za smysl textu. Znalost literárního díla pro žáka znamenala právě tuto rovnici. Obstát ve školním hodnocení znamenalo pro žáka umět stručně vyjádřit předepsanou tezi.*“¹⁴² Nerespektování dětských potřeb vedl i k vytvoření neslučitelnosti četby pro potěšení, zážitek a četby povinné vyplývající z literární výchovy. Překládané texty byly pro žáky úkolem, který je třeba vyřešit, neumožňovaly mu jej prožít.¹⁴³

Z již citovaného výzkumu vyplývá, že ve školách je pracováno s knihou a četbou různým způsobem. Předčítání nahlas v hodinách, písemné komentáře, reflexe, referáty o četbě. Učitelé zadávají povinnou nebo doporučenou četbu a následně se o ní se žáky baví. Ale jak již jsem zmínila, jde o četbu převážně zadanou učitelem. Diskuse nad knihou, která je spontánně čtena dětmi, buď chybí vůbec nebo je v minimální míře. A právě tato četba mívá na děti velký vliv, protože saturuje jejich potřeby.¹⁴⁴

3.4.1. Rámcový vzdělávací program pro 2. stupeň základní školy

V současné době je hlavní závazným dokumentem v koncepci základního školního vzdělávání a tedy i v oblasti literární výchovy Rámcový vzdělávací program platný od 1. 9. 2005, který stanovuje závazný rámec toho, co by měl žák umět.

¹⁴² LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, s. 13. ISBN: 80-86898-01-6.

¹⁴³ Srov.: Tamtéž: s. 12-14.

¹⁴⁴ Srov.: GABAL, I. *Jak čtou české děti* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003, s. 30-34. [cit. 2006-06-15] dostupné na: <http://www.gac.cz/files/igac/rep_cz.html>

3.4.1.1. Literární výchova

Očekávané výstupy

žák

- *uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popíše strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla*
- *rozpozná základní rysy výrazného individuálního stylu autora*
- *formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo*
- *tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie*
- *rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty*
- *rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele*
- *uvede základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře*
- *porovná různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování*
- *vyhledá informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích*

Učivo

- *tvořivé činnosti s literárním textem - přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům*
- *způsoby interpretace literárních a jiných děl*
- *základy literární teorie a historie - struktura literárního díla (námět a téma díla, literární hrdina, kompozice literárního příběhu), jazyk literárního díla (obrazná pojmenování; zvukové prostředky poezie: rým, rytmus; volný verš), literatura umělecká a věcná (populárně-naučná, literatura faktu, publicistické žánry)*
- *literární druhy a žánry - poezie, próza, drama, žánry lyrické, epické, dramatické v proměnách času - hlavní vývojová období národní a světové literatury, typické žánry a jejich představitelé¹⁴⁵*

¹⁴⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2005, s. 24-26. [cit. 2006-06-20]. dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

Rámcový vzdělávací program je pouze výchozím kurikulárním dokumentem pro vznik jednotlivých školních vzdělávacích programů. Každá škola si tedy vytváří svůj způsob, kterým bude tento program naplňovat.¹⁴⁶ K nastíněnému problému této práce se z rámcového programu v oblasti literární výchovy vztahuje jen velmi málo. Jde především o očekávané výstupy, kde by žák měl referovat své dojmy z četby. Zde se otevírá prostor k dialogu, který může ukázat vliv knihy a literárního hrdiny na čtenáře. Slovo „může“, je zde na místě, protože jednotlivé pojetí, rozsah práce v tomto směru i jednotlivé cíle záleží na škole a učitelích. Dalším výstupem, který se vztahuje k volnočasovému čtení, je rozlišení mezi hodnotnou a konzumní literaturou. Ale diskuse o četbě se nemusí omezovat pouze na prostor literární výchovy. Témata, situace, jednání obsažené v knihách se dotýkají celé reality skutečného či fiktivního světa. Diskuse nad těmito obsahy může přesáhnout do různých předmětů.

Jednou z důležitých tezí Rámcového vzdělávacího programu je prolínání jednotlivých oborů. Z dalších předmětů vybírám ty, které se nějakým způsobem vztahují k tématu této práce. A to jak očekávanými výstupy, tak učivem, které by měl žák znát.

3.4.1.2. Komunikační a slohová výchova

Očekávané výstupy

Žák

- *odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáním s dostupnými informačními zdroji*
- rozliší manipulativní komunikaci v masmediích a zaujme k ní kritický postoj

3.4.1.3. Výchova k občanství

Člověk ve společnosti

Očekávané výstupy

Žák

- *kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí*

Učivo

- *kulturní život – rozmanitost kulturních projevů, kulturní hodnoty, kulturní tradice; kulturní instituce; masová kultura, prostředky masové komunikace, masmédia*

¹⁴⁶ Srov.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005, s. 9. [cit. 2006-06-20]. dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

- *zásady lidského soužití – morálka a mravnost, svoboda a vzájemná závislost, pravidla chování; ...*

Člověk jako jedinec

Očekávané výstupy

žák

- *rozpoznává projevy záporných charakterových vlastností u sebe i u druhých lidí, kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání*
- *popíše, jak lze usměrňovat a kultivovat charakterové a volní vlastnosti, rozvíjet osobní přednosti, překonávat osobní nedostatky a pěstovat zdravou sebedůvěru*

Učivo

- *podobnost a odlišnost lidí – projevy chování, rozdíly v prožívání, myšlení a jednání; osobní vlastnosti, dovednosti a schopnosti, charakter; vrozené předpoklady, osobní potenciál*
- *vnitřní svět člověka – vnímání, prožívání, poznávání a posuzování skutečnosti, sebe i druhých lidí, systém osobních hodnot, sebehodnocení; stereotypy v posuzování druhých lidí ¹⁴⁷*

3.4.1.4. Mediální výchova

Průřezovým tématem, které se vztahuje k vlivu četby na jedince, je mediální výchova. Tato oblast se vztahuje k různým oblastem jako komunikační výchova, či informační technologie.

- *umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich*
- *učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času*
- *kritické čtení a vnímání mediálních sdělení – pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě; rozlišování zábavních („bulvárních“) prvků ve sdělení od informativních a společensky významných; hodnotící prvky ve sdělení (výběr slov a záběrů); ...*
- *interpretace vztahu mediálních sdělení a reality – různé typy sdělení, jejich rozlišování a jejich funkce; (...) vztah mediálního sdělení a sociální zkušenosti (rozlišení sdělení potvrzujících předsudky a představy od sdělení vycházejících*

¹⁴⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005, s. 24, 48-49. [cit. 2006-06-20]. dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

*ze znalosti problematiky a nezaujatého postoje); identifikace společensky významných hodnot v textu, prvky signalizující hodnotu, o kterou se sdělení opírá; ...*¹⁴⁸

Rámcový vzdělávací program poskytuje prostor pro práci s literaturou nejen v literární výchově, ale i v předmětech jazykové komunikace, občanské výchovy a mediální výchovy. Z těchto předmětů jsem vybrala různé očekávání a učivo, které mohou být výsledkem diskuse nad četbou. Například hned první očekávání: *„odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáním s dostupnými informačními zdroji“*¹⁴⁹

Jak jsem již nastínila, je třeba programu, kterým by čtenáři umožnil zaujmout kritický postoj k tomu, co mu kniha nabízí. Jedním z nich, který chci v rámci této práce představit, je program Filosofie pro děti. Tento program, jak v následující kapitole stručně nastiňuji, se snaží naučit děti lépe myslet – tj. kriticky, logicky, empaticky, atd. – jak to popisuje teorie Filosofie pro děti. V rámcovém vzdělávacím programu, je pro Filosofii pro děti široké uplatnění.¹⁵⁰ Její využití pro vytvoření kritického postoje vůči hodnotám prezentovanými literárními hrdiny se pokusím nastínit dále.

¹⁴⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005, s. 102-103. [cit. 2006-06-20]. dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

¹⁴⁹ Tamtéž: s. 24.

¹⁵⁰ Viz příloha č I. – Petr Bauman: Začlenění kurikula P4C do jednotlivých vzdělávacích oblastí (ZŠ)

4. Filosofie pro děti

V závěru předchozí části jsem naznačila svůj záměr věnovat se v této práci využití programu Filosofie pro děti pro kritický postoj čtenářů k literárním hrdinům ve vztahu k hodnotám. Dříve než tak učiním, pokusím se program Filosofie pro děti představit a vyložit jeho hlavní přednosti i možnosti použití v Rámcovém vzdělávacím programu.

Filosofie pro děti vznikla ve Spojených státech amerických a postupně se rozšířila do mnoha států světa. V České Republice se jí věnují pedagogové poměrně krátkou dobu. Z toho a mnoha jiných důvodů zůstává většina literatury zatím nepřeložená. Informace čerpám pouze z několika pramenů a z vlastní zkušenosti.

4.1. Historie Filosofie pro děti

Zakladatelem tohoto programu je profesor filosofie na Kolumbijské univerzitě Matthew Lipman. V roce 1969 si uvědomuje, že jeho studenti si sice osvojují učivo, ale nijak se to nepromítá do jejich jednání, rozhodování ani myšlení. Lipman dochází k názoru, že s rozvojem schopností uvažovat je třeba začít dříve než na universitě. Tuto myšlenku si ověřuje v praxi prostřednictvím krátkých cvičení pro děti, které měly problémy se čtením. Tento úspěšný pokus jej přivedl na myšlenku napsat krátký příběh, kde by se děti učily lépe myslet, rozvíjet logiku. První povídka nazvaná Objev Harryho Stottlemeiera nejdříve obsahovala jen několik stran, postupně byla rozšířena až na stávajících 96.¹⁵¹

„Jeho úvahy ho přivedly k myšlence, že nejúčinnější cesta jak uvést děti do logiky vede přes filosofii. Znovu se tedy zabíral mnohokrát vyjádřenou myšlenkou, že děti a filosofie jsou přirození přátelé, protože pohled, kterým se dívají na svět, vyrůstá z údivu. Proč tedy, řekl si, nepoužít myšlenky filosofické tradice a neuvést je v románu takovým způsobem, aby děti mohly jít se svým údivem s příběhem a narazit promyšleným a rozumným způsobem na různé oblasti (logiky, estetiky, etiky, atd.) jejich zkušenosti?“¹⁵² Svě myšlenky experimentálně ověřil v praxi.

Dalším výrazným milníkem v historii Filosofie pro děti je spolupráce s Annou Margaret Sharpovou. Společným úsilím vytvořili 9 románů a k nim podrobné návody, jak pracovat s dětmi. Příběhy jsou psány pro děti od 3 až do 17let věku. Pomáhají dětem soustavně rozvíjet jejich schopnosti myslet. Kromě těchto materiálů existují další, napsané spolupracovníky A.M.Sharpové.¹⁵³

¹⁵¹ Srov.: SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. s. 1-2. [cit. 2006-06-25] Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>

¹⁵² Tamtéž: s.2

¹⁵³ Srov.: Tamtéž: s. 3, 6.

4.1.1. Materiál pro Filosofii pro děti

Materiál pro práci s dětmi v programu Filosofie pro děti se skládá z jednotlivých románů a k nim vypracovaných příruček metodik – tzv. manuálů. Příběhy jsou napsané pro děti různého věku. Také obsah se zaměřuje na různé oblasti (logika, estetika, etika a další).¹⁵⁴ Důležitým faktorem je způsob napsání příběhů. Lipman uvádí dvě kritéria, jimiž se při psaní řídil:

- „*témata musí být přístupná s ohledem na úroveň dovednosti číst*
- *mají poskytovat stimulující duševní zkušenost, která bude žáka nutit k tomu, aby o ní přemýšlel a zkoumal ji.*“¹⁵⁵

V textu nalezneme mnoho tzv. „klíčových slov“, které by měly evokovat myšlenky a otázky dětí. Jsou to pojmy, které vzbuzují zájem a zároveň jejich vysvětlení není jednoduché. Přestože text je v mnoha ohledech filosofický, nenarazíme v něm na odborné termíny. Je psán tak, aby byl blízký dětem. Cílem tu totiž není zprostředkování již vymyšlených poznatků, ale proces, v němž se děti učí myslet. V příbězích vystupují jako hlavní aktéři děti v přibližně stejném věku, němž se mají nacházet případní čtenáři. Děti mezi sebou vedou v příběhu dialog, kladou si otázky a hledají na ně odpovědi. Tedy vedou filosofický dialog přístupný jejich věku, schopnostem. Předměty jejich diskusí vychází z jejich zájmu. Nejsou diktovány z venku.¹⁵⁶

Lipmanovi se podařilo vytvořit tzv. narativní učebnici. Pomocí příběhu, který děti nevyčerpává, ale naopak přitahuje, představuje myšlení v procesu. „... *představuje myšlení v akci u osob, se kterými se žák může identifikovat, vzbuzuje mechanismy identifikace a imitace, a tak čtenáři dodává motivaci a vzory, které ho povedou k nalezení a formování podobného chování v sobě samém.*“¹⁵⁷

Přestože v příbězích nacházíme určitý návod, jak dělat Filosofii pro děti v praxi s dětmi, samotné příběhy nestačí. Několikanásobně větší obsah mají manuály vypracované k jednotlivým románům. Jsou určeny pro vedoucího diskuse. Nachází v nich materiál, s jehož pomocí může dětem pomoci v jejich hledání. Každá kapitola románu obsahuje několik myšlenek. Ty jsou rozpracovány v manuálu tak, aby umožňovaly dětem pohled na problém z různých úhlů, od jednoduchých, konkrétních příkladů ke složitým, abstraktním. Manuál obsahuje pro práci s dětmi plány diskusí, cvičení i návrhy na možné aktivity. Je zdrojem

¹⁵⁴ Viz příloha č. II.

¹⁵⁵ SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. s. 4. [cit. 2006-06-25] Dostupné na: http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php

¹⁵⁶ Srov.: SAVARD, M. *Les principaux moments de l'animation*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. s. 65-71. ISBN 2-7637-7782-1.

¹⁵⁷ Tamtéž: s. 68.

i dalších informací o jednotlivých filosofických otázkách, avšak nepřináší odpovědi na otázky kladené dětmi. Její funkci můžeme vidět v udržení filosofické dimenze dialogu a jeho prohloubení.¹⁵⁸

4.1.2. Metoda Filosofie pro děti

Metoda Filosofie pro děti není frontálním vyučováním. Naopak děti i vedoucí sedí v jednom kruhu. Všichni si na sebe dobře vidí a mohou mezi sebou snadno komunikovat z očí do očí. Průběh práce s metodou Filosofie pro děti má několik částí. V první z nich si děti přečtou příběh, v následné napíší otázky, ve třetí vybírají tu již budou ve čtvrté zkoumat, vést o ní dialog. Každá z částí má význam a své místo v procesu.

- Čtení textu

Prvním společným úkolem je čtení vybrané části příběhu. Čte se po malých částech, věty, odstavce podle schopností dětí. Postupně se ve čtení střídají všechny děti i vedoucí diskuse, když na něho přijde řada. Vedoucí diskuse čte text příběhu sám v případě, že pracuje s dětmi, které číst neumějí (předškolní věk). Ostatní děti i přes možné problémy se čtením jsou do této aktivity zapojeny. Čtení není hodnoceno. Již v této fázi můžeme vidět dialog. Dítě chvíli čte a chvíli zase naslouchá. Procvičujeme zde jak schopnosti dekodování textu, jeho interpretaci, také naslouchání a empatii k ostatním. Způsoby přednesu mohou být živé, doplněné emocemi ať už je k tomu podnět v textu či nikoli. Také způsob čtení může být obměňován, aby se tato fáze nestala stereotypní, otupující.¹⁵⁹

„Společné čtení dává dětem první příležitost identifikovat se s osobami a situacemi románu, divit se problematičtým částem textu. Vede je totiž k postupnému nasycení intelektuálnímu chování osob románu, jejich zvědavosti, otázkami, způsoby argumentace a hledáním smyslu slov.“¹⁶⁰

- Formulování otázek

Po dočtení části románu jsou děti vyzvány, aby se k textu ještě jednou vrátily a přečetly si znovu ty pasáže, které je nějakým způsobem zaujaly. Důvody, proč dítě zaujme právě ta či ona část příběhu, jsou různé. Vybavení různých souvislostí, připomenutí něčeho již prožitého, obdiv k hrdinům v příběhu, k jejich myšlenkám apod. Následuje formulování otázek a jejich

¹⁵⁸ Srov.: SAVARD, M. *Les principaux moments de l'animation*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. s. 69. ISBN 2-7637-7782-1.

¹⁵⁹ Srov.: Tamtéž: s. 65-71.

¹⁶⁰ Tamtéž: s. 73.

zapsání na tabuli. Formulovat otázku z dojmu, jenž text vyvolal, nemusí být pro každého snadné. Dítě třeba ví, co chce říct, ale neumí to vyjádřit tak, aby jej pochopili i ostatní. Můžeme děti nechat pracovat ve dvojicích, aby formulovaly společnou otázku. V dialogu, který takto vzniká, si děti ujasňují myšlenky. Pomáhají si v jejich formulaci. Nebo vyzveme, aby vlastními slovy řekly otázku svého souseda, nebo právě vyřčenou otázku někoho jiného. Učíme tím děti objasňovat, pomáhat si, být empatičtí k sobě navzájem, stejně jako postavy v příběhu.

Formulované otázky¹⁶¹ se zapisují na tabuli. Ke každé je připojeno jméno autora či autorů. S těmito otázkami se bude pracovat v další části, je proto důležité, aby byly zaznamenány pro pozdější potřebu. Jsou různé možnosti, jak tuto část pojmout. Např.: Je dán čas a prostor, kdy děti zapisují samostatně otázky na tabuli. Po zapsání všech vyzve vedoucí diskuse jednotlivé autory, aby své otázky přečetli. Vedoucí se může zeptat, která část textu je inspirovala. Pokud je někomu něco nejasné, je dán prostor pro objasnění otázky. V objasňování si děti zase vzájemně pomáhají. Tímto způsobem jsou probrány všechny otázky, které děti vytvoří.¹⁶²

V případě, že děti v předchozí části nevytvořily žádnou otázku, nespecifikovaly nic z toho, co je v příběhu zaujalo, může vedoucí diskuse začít pokládat otázky, které jsou formulovány podobně jako v manuálu u příběhu „Objev Harryho Stottmeiera.“¹⁶³ Tyto otázky se týkají děje a postav příběhu, ale není cílem tento příběh rozebrat. Jde spíše o odrazový můstek, jenž má dialog odrazit k filosofickému tázání.¹⁶⁴

- Výběr otázek

V předchozí části jsme získali množství otázek a teď musíme vybrat tu, o níž budeme mluvit. Ostatní otázky zůstávají. Bude se s nimi pracovat v dalších hodinách, setkáních, pokud o to bude mít hledající společenství zájem. Mohlo by se zdát, že výběr není důležitý, když stejně budeme mluvit nakonec o všech otázkách. Ale není. Některé otázky vzbuzují větší zájem hledajícího společenství, jiné méně. Některé se ptají na základní vysvětlení problému, další mohou rozvíjet jen jeho určitou část. Na některé je vedoucí diskuse již připraven a na mnohé nikoliv. Výběr může uskutečnit sám vedoucí diskuse. Většinou vybírá otázku, na niž je již podle manuálu dobře připraven a může podněcovat, inspirovat vhodnými

¹⁶¹ Je dobré, když děti formulují otázky, ale zpočátku tomu tak být nemusí. Procvičováním této fáze se děti postupně naučí utvářet svoje vlastní otázky.

¹⁶² Srov.: SAVARD, M. *Les principaux moments de l'animation*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. s. 73-75. ISBN 2-7637-7782-1.

¹⁶³ Viz příloha č. III.

¹⁶⁴ Srov.: LIPMAN, M. *Philosophical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*. Revise ed. IAPC, 1984, ISBN 0-916834-12-3. (cit. z prac. překladu, nepublikovaný materiál)

otázkami i cvičeními. Otázka vybraná vedoucím nemusí však přitáhnout děti do diskuse. Nebo může nechat na hledajícím společenství¹⁶⁵, ať zvolí otázku podle svého zájmu, např. prostřednictvím hlasování. Úskalí výběru v tomto případě je možnost výběru otázky, na niž není vedoucí připraven a nemá čas přípravu narychlo dohnat. Následná diskuse i na velmi zajímavý problém nemusí jedince stimulovat k hlubšímu hledání. Tím nechci říci, že se mají vybírat jen otázky, na něž je vedoucí připraven a nebrat ohled na přání hledajícího společenství. Obě možnosti nesou různá rizika. Důležitá je spolupráce mezi vedoucím a společenstvím, jenž se také může rozhodnout, že o některé z otázek třeba již hovořit nechce.¹⁶⁶

- Dialog

Metoda Filosofie pro děti využívá dialog jako svůj hlavní nástroj pro rozvoj intelektových a morálních schopností dítěte. V předchozích částech se dialog uplatňuje alespoň částečně. Jeho hlavní jádro však zůstává v diskusi nad vybranou otázkou, problémem. Výběr dialogu není náhodný. Lipman byl v tomto směru inspirován dějinami filosofie a to zejména Platónem. V dialogu si nejen lépe uvědomujeme, ujasňujeme svoje vlastní myšlenky, zároveň se stáváme kritickými. Dialog vede ke korekci vlastních myšlenek, postojů. Podněcuje další hledání, tážení se po důvodech a vztazích mezi jednotlivými pojmy.¹⁶⁷

Jak probíhá tato část v praxi? Je vybrána otázka. Vedoucí diskuse může požádat, aby její autor ještě jednou připomněl, co jej inspirovalo, z jaké části textu vychází. Následují výměny názorů mezi jednotlivými účastníky. Ti se snaží odhalit předpoklady pro různá tvrzení, vztahy mezi jednotlivými pojmy. Zda jsou ty či ony důvody pro to či ono správné. Stanovují kritéria, snaží se definovat různé pojmy a citlivě je užívat v kontextu. Vedoucí sleduje a podle potřeby do diskuse zasahuje tak, aby účastníky přinutil k tomuto hledání. K tomu využívá různých postupů. Může se ptát po důvodech, předpokladech. Vyzývá, aby účastníci předkládali příklady, jenž potvrzují nebo naopak vyvrací různá tvrzení. Podněcuje k vymýšlení hypotéz a jejich následné ověřování např. pomocí již zmíněných pro a proti příkladů. Další z možností jsou analogie. „*To, k čemu jsou totiž děti vyzývány v rámci hledajícího*

¹⁶⁵ Termín „hledající společenství“ je vysvětlen v další části.

¹⁶⁶ Srov.: SAVARD, M. *Les principaux moments de l'animation*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000, s. 77-78. ISBN 2-7637-7782-1.

¹⁶⁷ Srov.: SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. s. 4, 12-13. [cit. 2006-06-25] Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>

*společenství, není ani tak hledání pravdy, nýbrž pátrání po možnostech a rozlišování, které z nich jsou přijatelné a které musejí být zavrženy, protože si samy protiřečí.*¹⁶⁸

*„Celkovým výsledkem (podle Savarda) bude schopnost pracovat v týmu, smysl pro odpovědnost za kvalitu svých vlastních myšlenek, lepší schopnost posuzovat, tvořit a vystihovat jemné rozdíly.“*¹⁶⁹ Tyto schopnosti se utvářejí v činnosti hledajícího společenství a vedou k dalším důležitým projevům jako jsou schopnosti pozorovat a opravovat sám sebe, vyhýbat se a opravovat svoje chování, důvěra v sama sebe, respekt, úcta k ostatním.¹⁷⁰

Diskuse je prostorem, kde se z dětí, žáků, jedinců stává hledající společenství. Co obnáší tento fenomén, který je nutný k praktikování Filosofie pro děti se pokusím vysvětlit v další části. Dalším důležitým prvkem, je moderátor diskuse. Na vedoucího jsou kladeny různé požadavky, musí sledovat jednotlivé aspekty a citlivě na ně reagovat. Vedoucí, i když má tuto pozici, není ten, který dětem předkládá již utvořené poznání. Ani je nevede v diskusi k nějakému poznatku, o němž si myslí, že je správný. Jeho úkoly jsou, jak jsem již naznačila, jiné. Diskuse též není dialogem mezi vedoucím a jednotlivými žáky. Sice se na začátku budou děti častěji na něj obracet se svými názory, otázkami. Budou u něj hledat potvrzení svým myšlenek, odměnění za správnou odpověď i čekat, že jim dá nakonec správnou odpověď.¹⁷¹ Vedoucí se naopak musí snažit tyto otázky přesměrovat zpátky do hledajícího společenství, naučit diskutovat děti mezi sebou, navzájem si pomáhat, naslouchat si, opravovat se, stavět na předchozích myšlenkách, hledat souvislosti.¹⁷²

4.2. Hledající společenství

Popsat hledající společenství, co jej vytváří, odlišuje od ostatních diskutujících skupin, jaké jsou jeho vnitřní podmínky nutné k vytvoření, není jednoduché. Jak A. M. Sharpová sama přiznává, ačkoliv přesně ví, co je hledající společenství, přesto jej nemůže dobře popsat. Sharpová uvádí projevy, které lze vyznívat v prožívání účastníků hledajícího společenství.

- *„přijímají dobrovolně, že je druzí opravují;*
- *jsou schopni pozorně ostatním naslouchat;*

¹⁶⁸ SASSEVILLE, M. *L'enseignement de la pense critique à l'école primaire: un renversement*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000, s. 147-148. ISBN 2-7637-7782-1.

¹⁶⁹ SAVARD, M. *Les principaux moments de l'animation*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000, s.78. ISBN 2-7637-7782-1.

¹⁷⁰ Srov.: Tamtéž: s. 78-79.

¹⁷¹ Ukázka možné diskuse – viz příloha č. VII.

¹⁷² K tomu, aby si vedoucí diskuse ověřil, zda se mu daří pracovat správně v metodě Filosofie pro děti, může využít kritéria sestavená Sassvillem. Viz příloha č. IV.

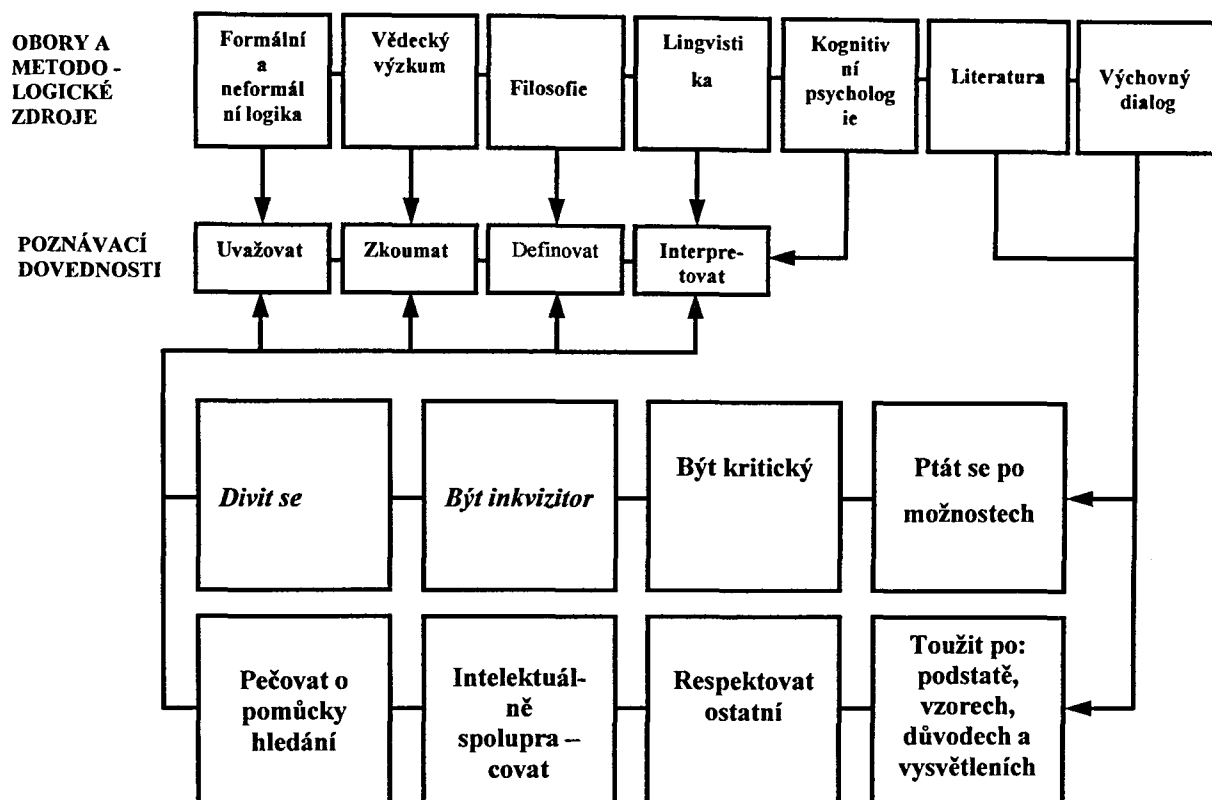
- *jsou schopni brát vážně myšlenky druhých;*
- *jsou schopni stavět na základě myšlenek druhých;*
- *jsou schopni rozvíjet své vlastní myšlenky, aniž by pociťovali strach, že budou odmítnuti nebo poníženi;*
- *jsou otevřeni novým myšlenkám;*
- *jsou schopni odhalit skryté hypotézy;*
- *ukazují se zájmem souvislosti své argumentace;*
- *kladou vhodné otázky;*
- *verbalizují vztahy mezi prostředky a cíli;*
- *respektují účastníky společenství;*
- *jsou citliví na kontext, když dojde k diskuzi na morální témata;*
- *ptají se ostatních na důvody jejich argumentace;*
- *diskutují o otázkách objektivně;*
- *vyžadují hodnotící kritéria.* ¹⁷³

Prvních pět bodů ze seznamu A. M. Sharpové ukazují na změny, jimiž se hledající společenství liší od jiných diskutujících skupin: Nechat se dobrovolně opravovat, nebrat to jako útok na vlastní pozici, na vlastní myšlenky, ale naopak jako pomoc v hledání, jehož jsme účastni. Najít chybu v myšlení nám pomáhá dojít k pravdě, k lepším důvodům, k správným souvislostem. Stejně tak pomoc ze strany druhých není vedena s cílem ukázat, že je někdo lepší, ale snahou o to jít v hledání dál. To samozřejmě nejde bez druhého bodu - pozorného naslouchání. Společenství, které naslouchá svým členům, jejich myšlenkám, se postupně naučí rozlišovat drobné odlišnosti tolik důležité v hledání. Naslouchání nám také umožní stavět na myšlenkách druhých, rozvíjet je, ukazovat v novém pohledu. K tomu je potřeba vytvořit podmínky, atmosféru, kde se členové skupiny nebudou bát přednést své myšlenky. V hledajícím společenství vznikají nové vztahy mezi jednotlivci. Je tu zájem o druhé, jejich problémy. Kvalita těchto vztahů ovlivňuje zároveň toto hledající společenství.

Obrázek o tom, co se vše uplatňuje při procesu změny skupiny na hledající společenství, si můžeme udělat z následujícího přehledu.

¹⁷³ SHARP, A. M. *Quelques présuppositions sur la notion de „communauté de recherche“*. In: SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000, s. 54. ISBN 2-7637-7782-1.

Obrázek č.4: Filosofická praxe hledajícího společenství.¹⁷⁴



O důležitosti přeměny v hledajícího společenství se můžeme přesvědčit i u autorů Sasseville a Savard, kteří uvádějí kritéria pozorování.¹⁷⁵

4.3. Filosofie pro děti a program „Prevence násilí“

Důvody, proč se zde zmiňuji o tomto programu, jsou velmi prosté. Chci zde ukázat na možnost využít této metody v jiných souvislostech, než je jen zlepšení způsobu myšlení.

Tento program, jak název naznačuje, se snaží pomocí Filosofie pro děti předcházet násilí a vytvářet mírové prostředí. Vyučování, zdůrazňující hodnoty míru a ukazující jak je zlo špatné, strašné, nevede ve skutečnosti k jeho odsouzení, odvržení. Lidé jsou zlem přitahováni, je pro ně atraktivní, fascinuje je. Filosofie pro děti nabízí možnost, jak v jednodušší formě přinést tyto hodnoty dětem tak, aby byly přijatelné v jejich věku. A to ne moralizováním, ale praktickou zkušeností, kterou děti získají v hledajícím společenství.

K tomuto programu jsou vytvořeny speciální příběhy,¹⁷⁶ které obsahují klíčová slova, která se vztahují k tomuto tématu – mír, svoboda, demokracie, vzájemnost, právo,

¹⁷⁴ Srov.: SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. s. 7. [cit. 2006-06-25] Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_menu/katedry/pedag/index.php>

¹⁷⁵ Viz příloha č. V.

¹⁷⁶ Viz příloha č. II., ukázka příběhu Romana a manuálu viz příloha č. VI.

spravedlnost, násilí, zlo, agrese, předsudky atd. Jsou zde ukázány v pro i protipříkladech. S příběhy je pracováno stejně jako s jinými. Děti definují pojmy, snaží se je pochopit. Učí se používat správné důvody, argumenty. Dívat se na tytéž pojmy, důvody za různých okolností, neužívat zažitá stereotypy, ale hledat nové pohledy. Děti řeší menší problémy nebo jejich části, uvádějí důvody, argumenty v souladu se svým věkem, ale to nijak nesnižuje jejich počínání. Diskuse je prostorem, kde se učí dodržovat pravidla, respektovat se. V dialogu se stávají citlivější k odlišnostem, k úsudkům, které vytváří. Zlepšením kritického myšlení, argumentací získávají děti stejné zbraně, jaké mají dospělí. Mohou je využít jak pro násilí, tak pro mír. Proto je důležité vytvoření hledajícího společenství, kde se děti učí empatii. Učí se vzájemně si pomáhat. Zjistí na vlastní zkušenosti, že pokud chtějí diskutovat o zajímavém problému, musí respektovat různá pravidla, tak aby se všichni ve společenství cítili dobře. Jde tu tedy o změnu chování, která se neomezuje pouze na tuto činnost, ale je přenášena dál. Praktikováním Filosofie pro děti získávají účastníci zkušenosti s reálnými tématy v reálném čase umožňující jejich uplatnění v reálném světě.¹⁷⁷

4.4. Využití Filosofie pro děti v Rámcovém vzdělávacím programu pro ZV

Nechci zde rozebírat Rámcový vzdělávací program, přesto je nutné nejdříve ukázat jeho cíle, abychom mohli postoupit dále.

„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“¹⁷⁸

Klíčové kompetence zde zmiňované jsou rozděleny do několika částí jako kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a další. Při bližším zkoumání těchto kompetencí zjistíme, že se v mnoha ohledech shodují s cíli Filosofie pro děti.

„Žák:

- *kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí* (kompetence k řešení problému)
- *operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho*

¹⁷⁷ Srov.: LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2003, s. 105-124. ISBN 0-521-01225-2.

¹⁷⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005, s. 12. [cit. 2006-06-20]. dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy (kompetence k učení)

- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje (kompetence komunikativní)*
- *podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá (kompetence sociální a personální)*
- *respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí (kompetence občanské)*
- *využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření“¹⁷⁹ (kompetence pracovní)*

Jak jde z výše uvedeného vidět, lze najít shodu ve všech oblastech klíčových kompetencí. Jak tedy Filosofii pro děti začlenit, využít ve vzdělávání? Lze filosofii vůbec ve výuce uplatnit? Na to odpovídá P. Bauman: „*Prostřednictvím otázek, které vyvolává, propojuje obsahy dílčích disciplín a prostřednictvím hledání odpovědí na ně dává žákům příležitost prakticky si vyzkoušet techniky logického uvažování/kritického myšlení i tvůrčích postupů nepříliš vzdálených standardní vědecké praxi. Nadto vše filosofie nabízí prostor pro specifická témata a ideální rámec pro realizaci průřezových témat specifikovaných v RVP ZV. Přesah a přínos filosofie rovněž spočívá v tom, že v hodinách filosofie osvojený „návyk“ nepovažovat věci za samozřejmé, ptát se a vytrvale hledat odpovědi se velmi přirozeně přenáší do ostatních oborů (předmětů), čímž zcela zásadně mění celý pohled na vzdělávání a také přístup k němu.*“¹⁸⁰

Pohled, který podává Bauman, představuje začlenění filosofie spíše jako samostatného předmětu, který má následný přesah do dalších předmětů svojí metodou, vlivem, podnícením žáků ke hledání. Rámcový program v tomto směru nabízí dostatek prostoru například

¹⁷⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005, s. 14-17. [cit. 2006-06-20]. dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

¹⁸⁰ BAUMAN, P. *Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ*. In. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání* : České Budějovice 15. a 16.9.2005. 1.vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2005, s. 50. ISBN 80-7040-789-1.

v předmětu „jazyk a jazyková komunikace“. Filosofie tedy může začít jako samostatný předmět, kde se děti seznámí s příběhy, vyberou otázky a budou nad nimi diskutovat. Otázky spadající do různých oblastí (fyzika, logika, přírodopis občanská výchova atd.) mohou být přeneseny do těchto předmětů a zde probrány.¹⁸¹

Stejně tak je možnost „rozpustit“ filosofii volně do všech předmětů. Využít tuto metodu jako jeden ze způsobů vyučování.

V této kapitole jsem se pokusila přiblížit metodu a přednosti Filosofie pro děti, jako jeden ze způsobů, jak rozvíjet myšlení. Při práci jsem využívala i vlastních zkušeností s tímto programem, které jsem získala ze seminářů organizovaných TF JU v Nových Hradech, pokračujících seminářích v rámci výuky na Teologické fakultě a z vlastní práce s dětmi ve školní družině základní školy v Českých Budějovicích a v Brně.

¹⁸¹ Viz příloha č.I. – začlenění kurikula Filosofie pro děti do jednotlivých vzděl. oblastí ZŠ.

5. Praktická část

Obsah praktické části lze rozdělit do dvou bloků. První z nich zahrnuje průzkum potencionálních čtenářů v daném věku 11-14 let uskutečněný na brněnských školách v tomto roce 2006. V druhém bloku se pokusím ukázat možnost práce se čtenářem s využitím metody Filosofie pro děti.

5.1. Průzkum čtenářů

Důvodů pro alespoň malý průzkum čtenářů bylo hned několik. V současné době jsou k dispozici údaje z několika velkých i menších výzkumů zabývajících se čtenářstvím. Tyto výzkumy (staršího i mladšího data) se však zabývají především tím, zda děti čtou, kolik knih přečtou za rok, jaké jsou jejich čtenářské návyky, jaké vlivy se podílejí na jejich zájmu o četbu či jaké žánry preferují. Údaje z těchto výzkumů jsem v práci již použila. Jedním z důvodů pro vlastní výzkum byla snaha získat data, která se vztahují přímo k literárním hrdinům. Dalším důvodem byla skutečnost, že jsem zamýšlela s vybranou skupinou následně pracovat a k tomu jsem chtěla využít dat získaných z tohoto průzkumu.¹⁸²

5.1.1. Popis průzkumu „O literárních hrdinech“

Pro tento průzkum jsem zvolila dotazník, a to pro jeho výhody jako jsou: anonymita a časová nenáročnost pro získání dat a jeho vhodnost pro šetření prováděných ve školách. Průzkum proběhl na dvou základních školách v Brně v dubnu 2006. Jedna škola leží ve středu města a druhá spíše v krajní části. V každé škole byly dotazovány děti ze dvou sedmých tříd. Respondenti jsou ve věku 12-14 let. Celkem bylo dotazováno 93 dětí. První část dotazníku je zaměřena přímo na literární hrdiny a čtenáře. V další části jsou otázky na jiné idoly, osobnosti, které respondent obdivuje, počet přečtených knih a další zájmy.

První průzkum byl proveden na škole v krajní části města. I když jsem si některé otázky vyzkoušela předem na malém vzorku dětí již v listopadu 2005 v pobočce Knihovny Jiřího Mahena, nevyvarovala jsem se určitých chyb. Děti špatně pochopily otázku č.3., kde místo literárního hrdiny uváděly autory oblíbených knih. Nebo v otázce č.7. se kromě idolů, osobností, objevovaly i různé ideály (mír) či jiné pojmy (školní povinnosti, jídlo, spánek aj.). Proto jsem pro průzkum ve druhé škole pozměnila otázky, aby byly více jednoznačné.

¹⁸² Viz. Poslední otázka v dotazníku.

- Cíle průzkumu

Cílem průzkumu „O literárních hrdinech“ bylo získat informace o literárních hrdinech zvoleného vzorku dětí. V následujících bodech jsou rozepsány jednotlivé otázky, na které jsem chtěla hledat průzkumem odpověď:

- 1. Mají děti oblíbeného literárního hrdinu?
- 2. Jaké vlastnosti, schopnosti, hodnoty jsou na literárním hrdinovi oceňovány? Jaké důvody mají pro obdivování tohoto hrdiny?
- 3. Dovedou děti analyzovat (kriticky myslet), porovnat sebe sama a svého literárního hrdinu?
- 4. Jak důležitý je literární hrdina pro dítě ve srovnání s ostatními idoly a osobnostmi? Jakou důležitost mu respondenti přisoudili ve svém vlastním žebříčku?

- Metodologie průzkumu

Přestože by byla pro tento průzkum mnohem více výhodnější metoda standardizovaného rozhovoru, vybrala jsem dotazník pro důvody, které jsem již uvedla. Průzkum byl proveden na školách v dubnu 2006, děti měly na vyplňování dotazníku cca 25 minut. V první škole jsem byla přítomna při vyplňování, v druhé ne. Žádné další informace o respondentech, kromě těch, které uvedli v dotazníku, nemám.

Dotazník je složen z převážně otevřených otázek, kde má respondent prostor pro vlastní vyjádření. Omezen je pouze prostorem, který je mu poskytnut. Uzavřené otázky jsou identifikační a týkající se počtu přečtených knih.¹⁸³

- Výsledky průzkumu¹⁸⁴

- 1. 15% respondentů nemá svého oblíbeného literárního hrdinu nebo jej z nějakého důvodu nechtěli uvést. Děti, kteří neuvedly svého hrdinu, častěji zatrhly v otázce č.8., že nečtou žádné knihy (popř.: čtu jen časopisy). Ale vyskytly se všechny možnosti (i odpověď: 8 a více knih). Někteří respondenti vyjádřili důvody pro absenci oblíbeného lit. hrdiny ačkoliv to nebylo v dotazníku požadováno.

Zdůvodnění uvedená v dotazníku:

- *Já bohužel nemám žádného hrdinu, protože literatura není má silná stránka.*
- *Čtu hodně ale oblíbeného hrdinu nemám.*

¹⁸³ Dotazníky – viz. příloha č. VIII.

¹⁸⁴ Kompletní výsledky dotazníku – viz. příloha č.: IX.

- *Letošku a čtení nesnáším. Žádného nemám, nic se mě na literatuře nelíbí. Nesnáším letošku asi jako ostatní od nás ze třídy.*
- *Nečtu knihy.*
- *Jejda, těch je Od Harryho Pottera až ...*

- 2. Z výpovědí dětí ze sledovaného vzorku můžeme vypožorovat opakující se důvody, vlastnosti, schopnosti, které jsou na literárních hrdinech oceňovány. Mezi ně patří: odvaha, boj proti zlu, pomoc přátelům a slabším, schopnost poradit si, chytrost, zábavnost a další.

Výběr některých odpovědí z dotazníku:

- Gotrek* - (...) *Mým literárním hrdinou je proto, že je odvážný a bojuje proti zlu. Líbí se mi na něm vše ...*
- Žaneta* - *je pilná, bystrá, má dobré nápady, spolehlivá... Hrdinkou je proto, protože se mě na ní líbí, že pomáhá svému okolí a že svým způsobem je stejná jako já.*
- Drákula* - (...) *Líbí se mi na něm vše. Hlavně síla a že zabíjí lidi.*
- Spiderman* - *líbí se mi jak zachraňuje lidi a že má velkou sílu.*
- Hermiona* - *Líbí se mi, protože je velmi chytrá a hodně se učí. Je taky legrační, když se hádá s Ronem. Není nic co by se mi na ni nelíbilo. (...)*
- Eragon* - *Líbí se mi: že není ten borec bez chyby, ale má i své nedostatky. Obětuje se pro ostatní. Nevzdává vše po jednom pokusu, ale zkouší to víckrát. A má magickou moc. A nic moc ho nezastraší. Nelíbí se mi: V té knížce psychicky za nic nestojí. Myslím si, že když to má být hrdina tak by neměl být tak slabý.*

Další důvody, které vedly k oblíbenosti postavy, jsou příběhy ve kterých vystupují. Zde respondenti často oceňují zábavnost, dobrodružství a fantazii.

Výběr některých odpovědí z dotazníku:

- Štefka* - *Líbí se mi, že je rozumná a dokáže udělat veliké dobrodružství. – také tato kniha je dobrodružná a velice zábavná a také inspirující, ale určitě má své chyby (Štefka) nerozumí si s malými dětmi. – někdy se uráží, ale je s ní v této knize prima zábava.*
- Harry Potter* - *Líbí se mi, protože se to odehrává v kouzelnickém světě.*
- Hurvínek* - *Mám ráda Hurvínka protože, když čtu tuto knížku hodně se u ní nasměju. Je to takový mladý rošťák.*

Liss a Tinka - Ve své knížce mají vlastní dům a umí čarovat zažívají spoustu dobrodružství. Mají velikou rodinu a hlavně čarují a to se mi líbí. Ráda si o nich čtu před spaním, protože se vždycky dobře pobavím.

- 3. Děti ze sledovaného vzorku dovedly porovnat sebe se svým hrdinou pouze částečně. Téměř 12% dětí na tuto otázku neodpovědělo, popřípadě odpovědělo nevím, v ničem, ve všem. Některé uváděly jasně rozeznatelné rozdíly jako je pohlaví, věk, fyzické rozdílnosti, či možnosti umožňující fantazijní svět, jako je schopnost čarovat. Objevily se i odpovědi, které se týkaly vlastností hrdinů, jejich chování, činů, zájmů, životních situací. Z odpovědí často vyplynulo, zda čtenář sdílí se svým hrdinou něco společného či nikoli.

Výběr některých odpovědí z dotazníku:

Popelka - Rozdíl: nemám tak zlou macechu a sestru. Podoba: obě dvě nemáme žádné schopnosti, rády pomáháme druhým

Týna - trpělivá, dobře se učí, má vlastní pokoj, šikovná, čtení ..., Já – netrpělivá, celkem se dobře učím, nemám vlastní pokoj, šikovná jsem jak kdy, ráda čtu, Obě máme rádi zvířata.

Michaela - Také žiji jenom s jedním rodičem (mamkou). Stejně jako Míša moderně tancuji a věnuji svému koníčku mnoho času.

Amulet S. - Nevím, asi skoro v ničem, právě proto se mi líbí

Harry Potter - Nemám jizvu na čele. Neumím čarovat. Neumím hrát famfrpál.

Harry Potter – podobní – přemýšlivost, taky se do ničeho nehrnu a jsem tak trochu nerozhodný a ostýchavý, rozdílní - já neumím čarovat a jsem tak trochu průbojnější

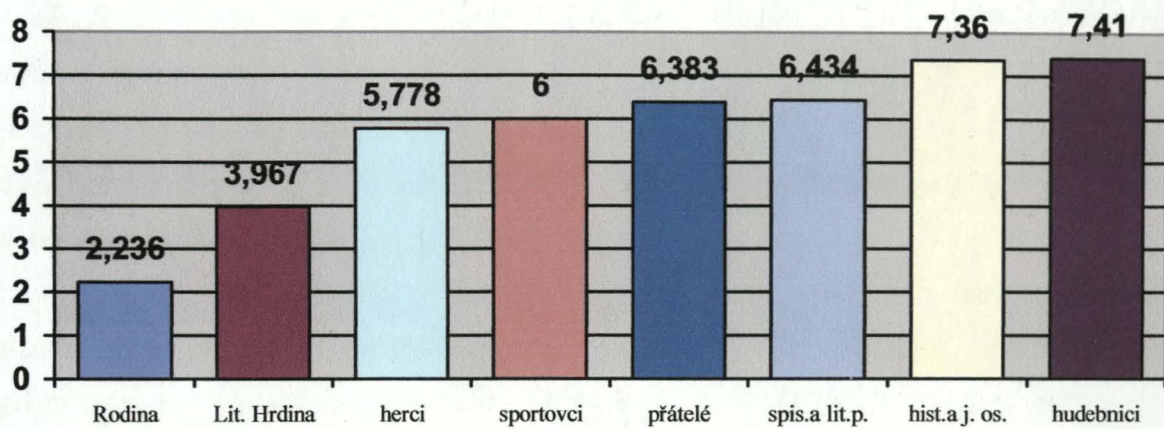
Gotrek - Gotrek je odvážný a silný a zato já slabý, ale chytrý.

- 4. Tato otázka byla stejně jako předchozí otevřená. Jedinou podmínkou, která omezovala respondenta, bylo zařazení již popsaného literárního hrdiny do žebříčku pro něj důležitých idolů, osob. Tuto podmínku dodrželo pouze necelých 54% respondentů. Ostatní osoby, které respondenti uváděli, byli rozděleni do skupin (rodina, herci, hudebníci, atd.). Pokud nešlo osobu zařadit do nějaké skupiny (neznámé jméno), byla zařazena do skupiny Historické a jiné osoby.

Nejdůležitější pro děti ze sledované skupiny jsou rodinní příslušníci. Na druhé místo se dostaly literární postavy. Toto umístění bylo nejspíše ovlivněno důrazem na zařazení literárního hrdiny do žebříčku a menší četnost jmen v této skupině.¹⁸⁵ Pořadí dalších skupin je zaznamenáno v následujícím grafu. I zde mohlo pořadí ovlivnit četnost jmen v jednotlivých skupinách.

Graf č. 1.: Seřazení idolů a obdivovaných osobností podle důležitosti

Idoly a obdivované osobnosti



➤ Další data získaná z dotazníku.

Pro vliv knihy na čtenáře není podstatné, kolik knih čtenář přečte, ale že dítě knihy čte. V tomto směru je třeba hodnotit otázku týkající se počtu přečtených knih za rok. 21,5% dětí ze zkoumaného vzorku uvedlo, že vůbec nečtou knihy. Přesto mohou mít tyto nečtenáři svého literárního hrdinu (někteří jej uvedli). Za čtenáře můžeme považovat podle Vášové¹⁸⁶ pouze ty, kteří uvedli, že přečtou za rok 8 a víc knih. Tuto skupinu tvoří 22,58% dětí ze zkoumaného vzorku. K tomu přidejme, že jen 2,88% respondentů uvedlo četbu jako svůj zájem, koníček.

Ze zájmů se na předním místě s naprostou převahou umístil sport, s odstupem počítač a čas trávený s přáteli.¹⁸⁷

Z odpovědí v první verzi dotazníku lze vyvozovat hypotetické závěry vztahující se k četbě. Například: Děti ze sledovaného vzorku jsou nepozorné

¹⁸⁵ Četnost jednotlivých skupin – viz. Kompletní výsledky dotazníku: příloha č. IX.

¹⁸⁶ Srov.: VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 2. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 32. ISBN: 80-04-24503-X.

¹⁸⁷ Další výsledky v příloze č. IX. – Kompletní výsledky dotazníku.

ve čtení, nebo dostatečně nerozumí čtenému. Tím by se dala vysvětlit záměna spisovatele, autora knihy za literárního hrdinu. Nebo uvádění různých hodnot, či jiných pojmů místo obdivovaných osobností a idolů.¹⁸⁸

5.1.2. Závěr průzkumu

Tento průzkum, ačkoliv byl udělán na malém vzorku dětí sedmých tříd základních škol, přinesl tyto odpovědi na stanovené otázky.

1. Mají děti oblíbeného literárního hrdinu?

Děti ze sledovaného vzorku většinou mají oblíbeného hrdinu, někteří i několik. Téměř 15% respondentů přiznává, že oblíbeného hrdinu nemá nebo na tuto otázku neodpověděli. Jako zdůvodnění absence lit. hrdiny, většinou uváděly děti ze sledovaného vzorku svoje nečtenářství či odpor k literární výchově.

2. Jaké vlastnosti, schopnosti, hodnoty jsou na literárním hrdinovi oceňovány? Jaké důvody mají pro obdivování tohoto hrdiny?

I když děti ze sledovaného vzorku psaly o svém oblíbeném literárním hrdinovi, nedovedly jej dostatečně popsat, hlouběji se podívat na jeho vlastnosti, schopnosti a lépe zdůvodnit, proč je jejich literárním hrdinou. Tato tendence se projevila i v odpovědích na třetí otázku.

3. Dovedou děti analyzovat (kriticky myslet), porovnat sebe sama a svého literárního hrdinu?

Tato otázka koresponduje se závěrem předchozí otázky. Děti ze sledovaného vzorku uváděly nejčastěji povrchní rozdíly mezi sebou a literárním hrdinou. Téměř 12 procent na ni neodpovědělo. Z toho můžeme usuzovat, že svého literárního hrdinu buď dobře neznají, nebo jsou jejich schopnosti najít rozdíly a analyzovat je nedostatečné. Další závěry, které vyplynuly z této otázky, je potvrzení, že děti ze sledovaného vzorku si vybírají své hrdiny buď podobné nebo naopak rozdílné. Tyto rozdílnosti mohou být různé, např.: vlastnosti, životní okolnosti.

4. Jak důležitý je literární hrdina pro dítě ve srovnání s ostatními idoly a osobnostmi? Jakou důležitost mu respondenti přisoudili ve svém vlastním žebříčku?

Literární hrdina se umístil na druhém místě v pořadí důležitosti hned po rodinně. Toto umístění je však ovlivněno tím, že jsme vyžadovali jeho zařazení do žebříčku idolů a obdivovaných osobností. Jeho skutečná pozice je někde níže. Jako pozitivní z tohoto

¹⁸⁸ Vysvětlením může být i špatně položená otázka v dotazníku.

průzkumu můžeme vidět fakt, že navzdory všem populárním hrdinům, hudebníkům, hercům zůstávají pro děti ze sledovaného vzorku nejdůležitější jejich nejbližší z rodiny.

Závěry z dalších výsledků dotazníků

Z výsledků vyplývá, že asi jen pětinu dětí ze sledovaného vzorku můžeme označit za čtenáře, podle již zmíněných kritérií. Přibližně stejnou skupinu tvoří z tohoto vzorku děti, kteří vůbec nečtou knihy. Ostatní respondenty můžeme označit za příležitostné čtenáře. Důležité je si uvědomit, že kniha může ovlivnit stejně jakéhokoliv čtenáře. Ať už čte pouze jednu knihu za rok nebo jich přečte více. Při vědomí této skutečnosti, zde máme ve sledovaném vzorku skoro 80% čtenářů, kteří mohou být ovlivněni populárními knihami.

Z dalších skutečností je třeba zmínit se o schopnosti číst s porozuměním, dovednosti analyzovat, kriticky myslet. Jak jsem se již zmínila, některé výsledky dotazníku vybízí k závěrům, že respondenti mají s tímto problémy. Tyto schopnosti mohou být v programu Filosofie pro děti vhodně rozvinuty a to i v případě, že se v této metodě použijí texty z populárních knih.

5.2. Vstupní úvaha k druhému bloku praktické části

Mým původním záměrem bylo využít metody Filosofie pro děti pro práci s textem dětmi oblíbené knihy. Tento prvotní záměr jsem přehodnotila z několika důvodů. Předně tyto příběhy (jde většinou o konzumní literaturu) neobsahují dostatečné množství „klíčových slov“, která by podněcovala děti k otázkám, k hledání. Také zde nenajdou hledající společnosti. Nejsou zde vzory, které by je nadchly k tomuto hledání, ukázaly jim možnosti, podnítily jejich zvědavost. Přesto nepopírám, že jde pracovat i s texty, které nebyly napsány v tomto programu.¹⁸⁹

Po tomto zjištění jsem hledala jiné cesty. Jednou z nich je kombinovat příběhy z Filosofie pro děti a texty knih. Přičemž na textech z Filosofie pro děti by se děti naučily různým dovednostem, které jsou potřebné ke kritickému promýšlení vlastních literárních textů. Výběr románů může být např.: *My*, *Objev Harryho Stottlmeiera*. *Lisa*, *Suki*. Tyto příběhy jsou určené přibližně pro mnou zvolenou věkovou skupinu dětí. Každý román rozvíjí jiné oblasti. *My* – o etice. *Objev H. S.* je zaměřen na logické myšlení, *Lisa* jako nástavba se zabývá etikou. Román *Suki* je sice pro starší žáky, ale má nejprímější vztah k literatuře, estetice.¹⁹⁰

¹⁸⁹ Např.: *Malý princ* od Exupéryho

¹⁹⁰ Srov.: SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. s. 5-6. [cit. 2006-06-25] Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>

Další možností je napsat příběh o postavách, příbězích z oblíbených dětských knih a k tomu vytvořit odpovídající manuál. Ten - jako jedna z nejdůležitějších pomůcek - je potřebný ke každému textu, s nímž se pracuje. Tato cesta má mnohá úskalí. Předně napsat dobrý příběh není zrovna jednoduché. Využití tohoto příběhu může být z časového hlediska značně omezené. Pokud se nepodaří vytvořit univerzální příběh¹⁹¹, závisí použitelnost textu na oblíbenosti knižní předlohy. Ta může přetrvávat několik desetiletí, nebo být záležitostí jednoho roku. Naproti tomu výhodou těchto příběhů je spojení vzorů z knih, jejich příběhů a dětí v hledajícím společenství.

5.2.1. Příklady k rozvíjení filosofické diskuse nad příběhy z populární dětské literatury

I když jsem v předchozí části nastínila, že nejvhodnějším způsobem by bylo vytvoření příběhu, kde by vystupovaly děti, které praktikují Filosofii pro děti a literární postavy z populárních dětských knih, není v mých silách tento příběh napsat. Jednat je nutno zachovat určité kvality příběhu a zároveň jej přizpůsobit této věkové kategorii dětí, což není vůbec jednoduché. Zároveň je třeba dbát i na další aspekty, které jsem popsala v předchozí úvaze. Příběh podle těchto kritérií se mi napsat nepodařilo. Proto předkládám již zmíněnou variantu, kombinující příběhy z populárních dětských knih, která bude doplněna o práci s texty napsanými přímo pro Filosofii pro děti. Vybrala jsem dva výňatky z populárních dětských knih. Označila v nich některá „klíčová“ slova, které se nachází v textu. Následně jsem pro tyto výňatky vytvořila alespoň v nástinu manuál.

5.2.2. Výňatek z knihy Harry Potter a Tajemná komnata

"Ale kdo to může být?" zeptala se ho klidným hlasem, jako by pokračovala v rozhovoru, který jen na chvíli přerušili. "Kdo by chtěl z Bradavic vyhnat motáky a všechny žáky z mudlovských rodin?"

"Tak přemýšlej se mnou," vybídl ji Ron a předstíral rozpaky "Kdopak tvrdí, že všichni z mudlovských rodin nejsou víc než chamrad?"

Podíval se na Hermionu a ona zase na něj; nezdálo se, že by ji přesvědčil.

¹⁹¹ Konzumní literatura narativního typu podléhá různým stereotypům, které lze využít. V tomto směru je možná dívčí literatura o něco výhodnější než příběhy ze světa sci-fi a fantasy. Nejdůležitějším však zůstává vytvoření takové kostry příběhu, která by umožňovala obměňování postav, příběhů z různých knih.

"Jestli mluvíš o Malfoyovi - "

"A o kom jiném?" řekl Ron. "Přece jsi ho slyšela: Příště je řada na vás, vy mudlovští šmejdi! Stačí se podívat na ten jeho nemožný krysí obličej a musí ti být jasné, že je to on."

"Malfoy že by byl Zmijozelův dědic?" zeptala se Hermione pochybovačně.

"Tak si vezmi jeho rodinu," připojil se Harry a také zavřel učebnici. "Všichni odjakživa chodili do Zmijozelu, aspoň Malfoy se tím věčně chlubí. Docela dobře by to mohli být Zmijozelovi potomci. Jeho otec je rozhodně zlý až až."

"Mohli by klíč k Tajemné komnatě mít celá staletí!" nadhodil Ron. "Předávat si ho z otce na syna..."

"Hm," kývla Hermione opatrně. "Připouštím, že je to možné..."

"Ale jak to dokážeme?" namítl Harry pochmurně.

"Možná by to šlo," řekla Hermione zvolna, přitom vrhla přes celou společenskou místnost bleskurychlý pohled na Percyho a ještě víc ztlumila hlas.

"Bylo by to ale těžké a nebezpečné, hodně nebezpečné. Počítám, že bychom kvůli tomu museli porušit dobrých padesát článků školního řádu."

"Víš co? Jestli budeš ochotná nám to tak za měsíc vysvětlit, dej nám vědět, prosím tebe," vyzval ji Ron podrážděně.

"Tak dobrá," Hermione nasadila chladný tón. "Prostě se potřebujeme dostat do zmijozelské společenské místnosti a položit Malfoyovi pár otázek, ale tak, aby nevěděl, že jsme to my."

"Ale to přece není možné," namítl Harry a Ron se rozesmál.

"A je, abyste věděli," řekla Hermione. "Jediné, co k tomu potřebujeme, je trochu Mnoholičného lektvaru."

"Co je to?" vyhrkli Ron i Harry zároveň.

"Snape o něm před několika týdny při hodině mluvil -"

"Ty myslíš, že při hodinách lektvarů nevíme nic lepšího než poslouchat" co Snape vykládá?" zamumlal Ron.

"Ten lektvar vás promění v někoho jiného. Jen si to představte! Mohli bychom se proměnit ve tři žáky ze Zmijozelu.

(...)

Hermiona opatrně otevřela Lektváry nejmocnější a všichni tři se sklonili ke stránkám plným vlhkých skvrn. Ted' už jim bylo jasné, proč kniha patří do oddělení s omezeným přístupem. Účinky některých lektvarů byly příliš děsivé, aby o nich vůbec přemýšleli, a doprovázela je hrůzná vyobrazení. Na jednom byl například muž, kterého patrně obrátili naruby, a čarodějka, které z hlavy vyrůstalo několik párů paží.

"Tady je to," ukázala Hermione vzrušeně na titulek Mnoholicný lektvar. Byly tu doprovodné obrázky lidí, kteří se právě přeměňovali v někoho jiného. Při pohledu na ně Harry upřímně zadoufal, že výraz mučivé bolesti v jejich tvářích si kreslíř jen vymyslel.

"To je nejsložitější lektvar, s jakým jsem se kdy setkala," prohlásila Hermione nad jeho recepturou. "Denivky, pijavice, žabník a truskavec," zamumlala a přejížděla prstem po jednotlivých přísadách.

"To nebude nic těžkého, všechno je to ve skladišti pro studenty a tam si to můžeme vzít. Ale - podívejte se - rozemletý roh lidožravého dvojrožce - to nevím" kde seženeme... nastrouhaná kůže z hřímala - to bude taky potíž... A samozřejmě ždíbec z toho, v koho se chceme proměnit."

"Cože?" naježil se Ron. "Co tím myslíš" ždíbec z toho" v koho se máme proměnit? Já odmítám pít něco, v čem by byly nehty z Crabbeho hnátů..."

Hermiona pokračovala, jako by jeho protesty neslyšela. "S tím si zatím nemusíme dělat starosti, protože to se přidává až nakonec..."

Ron úplně ztratil řeč a obrátil se na Harryho, tomu však dělalo starosti něco jiného.

"Uvědomuješ si, co všechno budeme muset ukrást" Hermiono? Nastrouhaná kůže z hřímala ve skladišti pro studenty určitě nebude, takže co uděláme - vloupáme se do Snapeových soukromých zásob? Nevím jestli tohle je ten nejlepší nápad..."

Hermiona knihu rázně sklapla.

"Jestli vy dva jste z lekavého kraje a chcete z toho vycouvat, prosím," řekla. Na tvářích jí naskočily růžové skvrny a oči jí svítily víc než obvykle. "Já školní řád porušovat nechci, to přece víte. Zato si ale myslím" že vyhrožovat studentům z mudlovských rodin je daleko horší než připravit nějaký náročný lektvar. Jestli ovšem nechcete vypátrat, zda za tím Malfoy je anebo ne, půjdu okamžitě za madame Pinceovou a tu knihu jí vrátím..."

"V životě bych nečekal, že zrovna ty nás jednou budeš přesvědčovat, abychom porušili školní řád." řekl Ron. "Tak dobrá, jdeme to toho. Ale žádné nehty z prstů na nohou, platí?"¹⁹²

5.2.3. Nástin manuálu k výňatku textu z knihy Harry Potter a Tajemná komnata

Klíčová slova z textu:

Dobré důvody	Horší než
Klamání, lži	Možnost volby
Pravidla	Pragmatismus
Být zlý	Mudlovský šmejd - nadávka
Omezený přístup	Přeměna – jsem stále tím, kým jsem
Experimenty s nebezpečnými věcmi	Moták – čistá/nečistá rasa
Krádež	Patřit k něčemu - špatné uvažování
Menší zlo, větší zlo	Očekávání/naplnění
Vyhrožování	

Možné otázky, které můžeme položit k započetí diskuse:

Proč porušujeme pravidla, která jsou stanovená?

Jsou to špatná pravidla nebo jsme špatní my, že je porušujeme?

Když chceme udělat dobrou věc, ale při cestě k ní porušíme pravidla, zákony, nařízení, děláme stále ještě dobrou věc?

Je Harry Potter stejně zlý jako Malfoy, protože stejně jako on lže a porušuje pravidla?

¹⁹² ROWLING, J. K. *Harry Potter a tajemná komnata*. 1. vyd. Praha : Albatros, 2000. s.137-138, 142-144. ISBN: 80-00-00898-X.

Pravidla – plán diskuse

Proč jsou stanovena pravidla?

Chrání nás pravidla před něčím?

Musíme pravidla dodržovat?

Jsou některá pravidla důležitější než jiná?

Je za každé porušení pravidel nějaký trest?

Je porušení některých pravidel horší než jiné?

Musíme dodržovat pravidla, které jsme nevytvořili?

Musíme dodržovat pravidla, se kterými nesouhlasíme?

Můžeme někdy porušit pravidla?

Jsou pravidla, která nás ohrožují a přece je dodržujeme?

Důvody

Má Harry, Ron a Hermiona dobré důvody pro to, co chtějí udělat?

Co je dobrý důvod?

Jak poznám, že ten důvod je dobrý, (dostatečný)?

„Dobré důvody

Často si zachováváme názory, aniž bychom se starali o to, zda pro ně máme dostatečně dobré důvody. Samo o sobě na tom není nic špatného.

Nutnost důvodů se ukazuje v okamžiku, kdy se stane něco, co v nás vzbudí pochybnost o tom, v co věříme. To se stává často tehdy, když o svých názorech veřejně mluvíme. Zastáváme-li určité hledisko, tvrdíme, že je správné. Pokaždé, tvrdíme-li, že náš názor je správný, měli bychom být připraveni opřít své tvrzení o pádné důvody.

Uvádíme-li důvod, měl by být jasný a evidentní vztah mezi důvodem a názorem, který má obhájit. Důvod se má vztahovat k předmětu otázky: má být relevantní.

Může se stát, že důvod je relevantní, ale ne dostatečný. V tom případě mohou být adekvátní jiné i nedostatečné důvody. Jestliže dítě má za to, že určitá kniha je dobrá kniha pro děti, může být jeho důvod ten, že kniha je pěkně ilustrovaná. To je ale nedostačující. musí svůj názor opřít ještě o jiné důvody, např. že se jedná o zajímavé téma, že je kniha snadno čtivá. Každý důvod musí mít svou váhu, věrohodnost, a důvody navzájem kombinované musí mít větší váhu než pouhý názor.

Správné důvody jsou vždy pádné a přesvědčivé, ale jejich síla je buď v nich samých nebo v kombinaci s jejich účinkem.

Správné důvody: závažnost

Někdy lidé uvádějí důvody, které nemají co činit s tím, o čem mluví. Např. někdo řekne: „Mám rád jablka, protože papoušci pijí polévku.“ Je možné, že papoušci pijí polévku, ale to nemá nic společného s osobou, která má ráda jablka. To není důvod.

Můžeš říci, zda následující osoby udávají důvody toho, co říkají,

1. Alena říká: „Mám ráda školu, protože mám ráda kamarádky, kteří tam chodí.“
2. Petr říká: „Nemám rád školu, protože nás tam pořád někdo komanduje.“
3. Daniel říká: „Mám rád školu, protože v Číně se pěstuje mnoho rýže.“
4. Jan říká: „Nemám rád školu, protože se nerad koupám.“
5. Martina říká: „Mám ráda školu, protože mám ráda vše, co mě inspiruje k přemýšlení.“

Správné důvody: síla

Uplatňuješ-li svůj názor, snažíš se jej podepřít důvodem nebo několika důvody. Tento důvod (nebo důvody) by se měl vztahovat ke tvému názoru. Chceš-li, aby s tebou ostatní souhlasili, musí být tvůj důvod silnější, než tvůj názor.

Například, předpokládejme, že řekneš: „Film, který jsem včera viděl, se mi líbil, protože herci dobře hráli, stále se něco dělo a nevyvolával strach.“ Udal jsi tři důvody, proč se ti film líbil. Všechny tři byly věrohodné a vcelku silné.“

1. Honza říká: „Mně se ten film líbil, protože tam měli dobré popcorny.“
2. Hana říká: „Mně se ten film líbil, protože byl napínavý.“
3. Lucka říká: „Mně se ten film líbil, protože dobře skončil.“
4. Jana říká: „Mně se ten film líbil, protože byl napínavý, hráli v něm hezcí herci a byly tam nádherné záběry.“
5. Marta říká: „Mně se ten film líbil, protože jsem měla vstup zadarmo.“

Dobré důvody

A. Jaké důvody může mít Pavel pro to, aby řekl následující věty?

(Napište odpovědi dětí na tabuli ke každé z následujících vět.)

1. Rád plavu.
2. Chodím pořád do školy.
3. Myslím, že Marek a Magda jsou sourozenci.
4. Sázím se, že naše rodina pojede letos na prázdniny.
5. Petr je můj nejlepší kamarád.

B. Vyberte jednu z předchozích vět a zeptejte se dětí:

- 1. Byly některé z těchto důvodů lepší než jiné?*
- 2. Jestliže ano, které? Proč myslíš, že tento důvod byl nejlepší?*

Cvičení: Dobré důvody

Myslíš, že to, co říkají děti, má smysl?

- 1. Jana říká: „Já nepůjdu plavat, protože umím dobře plavat.“*
- 2. Jana je nová ve třídě. Nikdo jiný ve třídě neumí plavat kromě ní. Jana říká: „Já nepůjdu plavat, protože umím dobře plavat.“*
- 3. Petr říká: „Mám rád jahody, protože je mi po nich špatně.“*
- 4. Vašek říká: „Vím, že zítra bude pršet, protože dnes prší.“*
- 5. Anna říká: „Vím, že zítra bude úterý, protože dnes je pondělí.“*

Cvičení: Dobré důvody a zdravý rozum

Myslíš, že co tyto děti říkají, má opravdu správný smysl, nemá to žádný smysl, anebo to má jen částečný smysl?

- 1. Anna říká: „Koupila jsem si nové šaty, protože ty staré už byly aut.“*
- 2. Dana říká: „Udělám si nový účes, takže budu hezká.“*
- 3. Učitel říká žákovi: „Až se naučíš programovat, můžeš zkusit vytvořit novou hru.“*
Žák říká: „Já ale chci přesto vytvářet novou hru.“ Má smysl, co říká žák?
- 4. Pavel říká: „Rád poslouchám hudbu na „plné pecky“, protože mi můj starší bratr řekl, že tak se nejlépe odreaguji.“¹⁹³*

Klamání – plán diskuse

Je klamání, stejně jako lhaní?

Jaký je rozdíl mezi klamáním, lhaním a lstí? (Uveď příklad)

Jaký je rozdíl mezi klamáním a vymýšlením si?

Můžeme klamat a zároveň nelhat?

Můžeme mít pro klamání dobré důvody?

Existují situace, kdy je dobré klamat, použít lsti?

¹⁹³ LIPMAN, M. *Getting Our Thoughts Together: Instructional Manual to Accompany Elfie*. 2nd ed. IAPC, 2004. ISBN 0-916834-35-2. (citováno z pracovního překladu – nepublikováno) Text je částečně pozměněn.

Analogie

Klamání se má ke lhaní jako k

Klamání se má k vymyšlení jako k

Vymyšlení se má k lhaní jako k

Zlý /dobrý – plán diskuse

Co je opakem pro slovo „zlý“?

Dělí se lidé na zlé a dobré (hodné)?

Když zlobíš, znamená to, že jsi zlý?

Když neposloucháš autority, znamená to, že jsi zlý?

Jak poznáme, že je člověk zlý/dobrý (hodný)?

Může být člověk zlý i když je jinak hodný?

Nebezpečné knihy – plán diskuse

Mohou být knihy nebezpečné pro své čtenáře?

Čím jsou knihy nebezpečné? (Proč jsou knihy nebezpečné?)

Jaké knihy jsou bezpečné?

Je dobře, že jsou některé knihy s omezeným přístupem?

Jak poznáme, že ten či onen člověk může číst tuto knihu?

Může kniha ublížit?

Mohou nás nějak knihy ovlivnit?

Jak zjistíme, že nás kniha ovlivňuje?

Krádež – plán diskuse

Jaký je rozdíl mezi krádeží a loupeží?

Lze krádež ospravedlnit?

Může být krádež společensky uznávaná, schvalovaná?

Kradu, když si něco půjčím bez dovolení a vrátím to (zapomenu to vrátit)?

Kradu, když si беру něco, co mi patří a bylo mi to odebráno?

Kradu, když si беру něco, co nezbytně potřebuji pro svoje přežití?

Je to krádež, když si беру něco, co využiji pro blaho více lidí?

Mohou být ukradeny věci, které nikomu nepatří?

Vyhrožování – plán diskuse

Co je vyhrožování?

Jaký je rozdíl mezi vyhrožováním, zastrašováním?

Je vyhrožování násilí?

Může být výhrůžka i kladná?

Může být užito vyhrožování k kladnému cíli?

Není vyhrožování jenom silnější motivování?

„Plán diskuse: Vyhrožování

1. *Můžete uvést nějaké příklady vyhrožování? Proč si myslíte, že se jedná o výhrůžky?*
2. *Myslíte si, že vyhrožování je nějaký výrok nebo gesto, kterým se vyjadřuje zájem být na někoho zlý? Proč?*
3. *Myslíte si, že každá výhrůžka je zastrašování? Proč?*
4. *Proč myslíte, že někteří lidé vyhrožují ostatním?*
5. *Existují nějaké dobré důvody pro vyhrožování lidem? Jestliže ano, jaké? Jestliže ne, proč ne?*
6. *Myslíte si, že je vyhrožování dobrý způsob jak si navzájem naslouchat? Proč?*
7. *Myslíte si, že je vyhrožování dobrý způsob jak si navzájem porozumět? Proč?*
8. *Myslíte si, že je vyhrožování určitá forma moci? Proč?*
9. *Myslíte si, že někteří lidé mohou vyhrožovat a ostatní ne? Proč je tomu tak? Uveďte příklady.*
10. *Může být dobré vyhrožovat? Proč? Uveďte příklady.*
11. *Myslíte si, že existují dobré výhrůžky? Můžeme například vyhrožovat tím, že někoho obejmeme? Proč?*
12. *Od jakého okamžiku myslíte, že už výhrůžka není výhrůžkou? Proč je tomu tak?*
13. *Můžeme někomu vyhrožovat tím, že k němu budeme hodní? Můžeme například vyhrožovat někomu tím, že ho políbíme? Je to podle vás ještě výhrůžka? Proč?*
14. *Máme právo vyhrožovat lidem? Proč?*
15. *Je vyhrožování určitá forma násilí? Proč?* ¹⁹⁴

¹⁹⁴ GAGNON, M. - SASSEVILLE, M. Le fil de Mischa: Guide pédagogique du roman Mischa. Québec: Les Presses de Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8167-5. (citováno z pracovního překladu – nepublikováno)

Cvičení:

Je to vyhrožování?

Ano

Ne

Když budeš mít samé jedničky, dostaneš mp3 přehrávač.

Když přijdeš pozdě, budeš mít domácí vězení.

Jestli nenapišeš domácí úkol, dostaneš poznámku.

Když budeš zlobit, tak ti zakážu počítač.

Když neuděláš to co chci, zbiji tě.

Mudlovský šmejda – nadávky

Vyzvěte děti, aby napsali nadávky, které znají. Pak s nimi diskutujte nad významem slov, jak asi tyto nadávky vznikly atd. Např.: „Vůl – označení pro vykastrovaného tura mužského rodu, slovní označení pro hlupáka, naivního člověka, někoho, kdo se nechal oklamat.

K této diskusi je možné použít následující plán diskuse i plán diskuse pro „Slovní násilí.“

Proč používáme nadávky? (Co tím chceme vyjádřit?)

Proč nadáváme sobě, svým přátelům, nepřátelům?

Proč jsou některá slova nadávky a jiná ne?

Je rozdíl mezi nadávkou a urážkou?

Jsou nadávky, které se již nepovažují za nadávky? (Užívání slova „vole“ je dnes pro některé lidí spíše slovní vata, která jim pomáhá se vyjádřit).

Jsou některé nadávky horší než jiné?

Můžeme nadávat i „milým“ slovem?

Jsou situace, kdy je dobré nadávat?

Jsou lidé, zvířata, věci, kteří si zaslouží, aby se jim nadávalo?

Vymyslete legrační nadávky, které nebudou urážet adresáta! Bude to stále nadávka?

„Plán diskuse: Slovní násilí“

1. Znáte nějaká hezká slova? Uveďte příklady a řekněte, proč tomu tak je.
2. Znáte nějaké hezké věty? Uveďte příklady a řekněte, proč tomu tak je.
3. Znáte nějaká legrační slova? Uveďte příklady a řekněte, proč tomu tak je.
4. Znáte nějaká něžná slova? Uveďte příklady a řekněte, proč tomu tak je.
5. Znáte nějaká sladká slova? Uveďte příklady a řekněte, proč tomu tak je.
6. Znáte nějaká slova lásky? Uveďte příklady a řekněte, proč tomu tak je.
7. Znáte nějaká zlá slova? Uveďte příklady a řekněte, proč tomu tak je.
8. Znáte nějaká násilná slova? Uveďte příklady a řekněte, proč tomu tak je.
9. Podle čeho poznáme, že je slovo násilné?

10. Jsou násilná slova hezká? Proč?
11. Můžeme tím, co řekneme, ublížit lidem?
12. Je ubližování lidem tím, co řekneme, určitá forma násilí? Proč?
13. Je dobré ubližovat lidem tím, co řekneme? Proč?
14. Je lepší ubližovat lidem slovy, činy nebo ani jedním ani druhým? Proč je tomu tak?
15. Máme právo ubližovat lidem slovy? Proč?¹⁹⁵

Možnosti

Hledají Hermiona, Ron a Harry nějaká jiná řešení?

Mají možnost jiného řešení?

Máme možnost se rozhodovat samostatně?

Co potřebujeme, abychom se mohli dobře rozhodnout?

„Plán diskuse: Může být příběh v knize pravdivý?

1. Myslíte si, že je příběh, který vám vypráví spisovatel/ka, pravdivý? Proč?
2. Myslíte si, že se nějaký příběh může zdát jako pravdivý a přitom být nepravdivý? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne? Uveďte příklady.
3. Myslíte si, že se může nějaký příběh zdát nemožný a přitom být pravdivý? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne? Uveďte příklady.
4. Myslíte si, že může být nějaký příběh zároveň pravdivý i nepravdivý? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne? Uveďte příklady.
5. Jestliže je příběh, který nám spisovatel/ka vypráví, nepravdivý, můžeme říct, že je spisovatel/ka lhář/lhářka? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne? Uveďte příklady.
6. Myslíte si, že to, že několik lidí vypráví stejný příběh naznačuje, že je takový příběh pravdivý? Jestliže ano, myslíte si tedy že je příběh v knize pravdivý? Jestliže ne, proč ne?
7. Jsou nějaké věci v příběhu, které se vám zdají pravdivé? Jestliže ano, jaké? Jestliže ne, proč ne?
8. Jestliže jsou určité části příběhu pravdivé, můžeme tedy říct, že je takový příběh pravdivý? Proč?
9. Jestliže se vám určité věci v příběhu zdají nepravdivé, můžeme říct, že je takový příběh sám o sobě nepravdivý? Proč?
10. Podle čeho můžeme říct, že je nějaký příběh pravdivý?¹⁹⁶

¹⁹⁵ GAGNON, M. - SASSEVILLE, M. Le fil de Mischa: Guide pédagogique du roman Mischa. Québec: Les Presses de Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8167-5. (citováno z pracovního překladu – nepublikováno)

5.2.4. Výňatek z knihy Artemis Fowl

Spiro ležel uprostřed na velikém futonu v záplavě hedvábných přikrývek. Myrta odhrnula deky a překulila ho na záda. Dokonce i ve spánku byla jeho tvář zlá, jako by jeho sny byly právě tak zavrženíhodné jako jeho činy v bdělém stavu.

„Hodný chlapeček,“ ucedila Myrta a palcem nadzvedla Spirovo levé víčko. Kamera v její přílbě prozkoumala oko a uložila informace na čip. Nebude nic těžkého záznam promítnout do skeneru v trezoru a oklamat tak bezpečnostní počítač.

S palcem to nebude tak jednoduché. Protože šlo o gelový skener, budou maličké senzory hledat skutečné rýhy a závitý Spirova palce. Projekce nebude stačit. Bude to muset být trojrozměrné.

Artemis vymyslel, že by šel použít obvaz z paměťového latexu, což bylo standardní vybavení každé policejní lékárníčky - právě takovým latexem měl on sám na krku přilepený mikrofon. Stačilo jen zabalit Spirův palec na chvíli do obvazu a budou mít otisk. Myrta vytáhla obvaz od pasu a odtrhla asi patnácticentimetrový kus.

„To nepůjde,“ řekl Artemis.

Sevřelo se jí srdce: tohle bylo ono! To, co jí Artemis neřekl.

„Co nepůjde?“

„Ten paměťový latex... ten gelový skener neoklame.“

Myrta slezla z futonu. „Na tohle nemám čas, Artemisi. Na tohle my nemáme čas. Paměťový latex vytvoří přesnou kopii až do poslední molekuly.“

Artemis klopal oči k podlaze. „Dokonalý model jistě, ale převrácený. Jako fotografický negativ. Hrbolky budou tam, kde by měly být rýhy.“

„D'Arvit!“ zaklela Myrta. Bláteník měl pravdu. Samozřejmě že ano. Skener by latexový otisk posoudil jako úplně jiný prst. Pod přílbou jí rudě žhnuly tváře.

„Tys to věděl, Bláteníku. Tys to věděl celou dobu!“

Artemis se ani nenamáhal to popřít.

„Překvapuje mě, že si toho nevšiml nikdo jiný.“

„Tak proč jsi lhal?“

Artemis došel k druhé straně lůžka a vzal Spira za levou ruku.

„Protože gelový skener se oklamat nedá. Musí vidět skutečný palec.“

Myrta se ušklíbala. „Tak co mám podle tebe dělat? Uříznout mu ho a vzít ho s sebou?“

¹⁹⁶ GAGNON, M. - SASSEVILLE, M. Le fil de Romane: Guide pédagogique du roman Romane. Québec: Les Presses de Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8168-3. (citováno z pracovního překladu – nepublikováno)
Text je částečně upraven.

Bláteníkovo mlčení ji bylo dostatečnou odpovědí.

„Cože? Ty vážně chceš, abych mu uřízla palec? Zbláznil ses?“

Artemis trpělivě čekal, až se uklidní.

„Poslouchej, kapitánko. Je to jen dočasné. Ten palec se dá přihojit. Je to tak?“

Myrta proti němu pozvedla dlaně. „Sklapni, Artemisi! Zavři zobák. A já si myslela, že ses změnil. Velitel měl pravdu, lidská povaha se změnit nedá.“

„Čtyři minuty,“ naléhal Artemis. „Máme čtyři minuty na to, dostat se do trezoru a vrátit se. Spiro vůbec nic neucítí.“

Čtyři minuty byl podle příruček nejzazší možný čas přihojení. Pak už nebyla záruka, že se prst ujme. Kůže se zacelí, ale svaly a nervová zakončení srůst nemusejí.

Myrta měla pocit, že se její přilba zmenšuje.

„Artemisi, já tě vážně omráčím!“

„Mysli, Myrto. Neměl jsem na vybranou, musel jsem lhát. Byla bys souhlasila, kdybych ti to řekl dřív?“

„Ne. A teď nesouhlasím taky!“

Artemisova tvář svítila stejně bledým světlem jako zdi. „Musíš, kapitánko. Jiná možnost není.“¹⁹⁷

5.2.5. Nástin manuálu k výňatku z knihy Artemis Fowl

Klíčová slova:

Nadávky	Lidská povaha
Krádež	Volby – svobodná volba
Lhaní	Muset/nemuset
Lidské tělo – zdraví, zneužívání, rizika	Možnosti
Důvody	Hanlivá Pojmenování
Tvář	

Některá klíčová slova jsou stejná jako v předchozím textu. Proto je v tomto manuálu nebudu rozebírat. Zaměřím se pouze na ty „klíčová“ slova, která jsou zde nová.

Možné otázky k započetí diskuse:

O čem jsme právě četli?

Co je z tohoto příběhu uskutečnitelné a co je nemožné?

¹⁹⁷ COLFER, E. *Artemis Fowl: Věčná šifra*. 1.vyd. Praha: Albatros, 2003. s. 212-214. ISBN: 80-00-01237-5.

Mohl by být Artemisem někdo z nás?

Může existovat svět skřítků?

Zůstává krádež vlastní věci krádeží?

Je Artemis nějak podobný jiným hrdinům, třeba Harrymu Potterovi?

Lidské tělo – plán diskuse

Máme právo nakládat s tělem, se zdravím druhého člověka?

Příklad: Člověk je v bezvědomí a lékař (rodina) rozhodují za něj. (Uveďte další příklady.)

Co smíme riskovat ve vztahu ke zdravím druhých?

Příklad: Těhotná matka ohrožuje plod svým kouřením, pitím alkoholu. (další příklady)

Mohou rozhodovat rodiče za zdraví dítěte?

Příklad: Nucení k výkonnostnímu sportu – možné následky na celý život. (další příklady)

Smíme riskovat svoje zdraví?

Smíme riskovat zdraví cizích lidí?

Smíme riskovat zdraví svých přátel?

Má někdo právo říci: Riskuji svoje zdraví, ne vaše?

Máme odpovědnost za svoje zdraví?

Máme odpovědnost za svoje zdraví vůči ostatním?

Existuje něco, pro co se vyplatí riskovat svoje zdraví, svůj život?

Můžeme přijmout oběť na zdraví, životě?

Máme právo někoho obětovat?

Máme právo obětovat se?

Lidská povaha – plán diskuse

Když Myrta říká, že lidská povaha se nedá změnit. Co tím chce říct?

Co charakterizuje lidskou povahu?

Jaké jsou lidské povahy? Lze je nějak dělit? (uveďte příklady)

Jsou dobré a špatné lidské povahy?

Jsou lepší a horší lidské povahy?

Lidská povaha – aktivita

Popište svoji povahu na papír. Ten vložte do něčeho, v čem se dá losovat. Děti si následně vylosují něčí povahu. Jejich úkolem je, zjistit o koho asi jde. K tomu mohou pokládat otázky.

Můžeme omezit počet otázek.

Např:

Dítě: Kdo je dobrotivý? Jako odpověď se přihlásí děti, které se považují za dobrotivé.

Muset/Nemuset – aktivita

Napište na tabuli věci, které musíte dělat. Snažte se najít něco, co tyto věci spojuje – zařadit je do kategorií. Diskutujte, jaké jsou následky, když to neudělám.

Muset/Nemuset – plán diskuse

Jaký je rozdíl mezi slovy moci, smět a muset a jejich zápory. (uveďte příklady)

Je někdo, kdo nic nemusí?

Je někdo, kdo musí dělat vše?

Proč některé věci dělat musíme a jiné ne?

Můžeme se rozhodnout, zda něco dělat budeme a jiné ne?

Musíme dělat věci, se kterými nesouhlasíme?

Musíme udělat něco, s čím nesouhlasíme, když není jiné řešení?

Tvář – aktivita

Nakreslete různé tváře podle kritérií – veselá, zlá, zlostná, vřelá atd. Shodnou se všichni na některé charakteristice tváře – pro všechny je tato tvář zlá. Jaké máme důvody tvrdit, že ta tvář je zlá, dobrá atd.

Tvář – plán diskuse

Může být tvář zlá, dobrá?

Jaké jsou důvody pro tvrzení, že nějaká tvář je zlá, dobrotivá atd.?

Vyjadřuje tvář povahu člověka?

Vyjadřuje tvář náladu člověka?

Můžeme měnit své tváře?

Říká nám tvář, jaký je ten člověk?

5.2.6. Závěr druhého bloku praktické části

První z výňatků je z knihy Harry Potter a Tajemná komnata. Je to asi nejslabší kniha z celé série. Text výňatku je složen ze dvou částí, která se vztahuje k jednomu tématu a tím je výroba mnohočlenného lektvaru. Pomocí něho, chtějí získat informace od svého protivníka Malfoye, zda není viníkem toho, co se děje ve škole. Text výňatku je uměle, opticky rozčleněn na kratší části.

Při práci s příběhy z konzumní literatury budou ve výhodě ti, kteří danou knížku již přečetli. Proto jsem vybrala titul, který by měl být dostatečně známý velké skupině dětí. Vedoucí diskuse si může vybrat jakýkoliv příběh, který děti četly a chtějí o něm hovořit. Před čtením ukázky z této knihy, se můžeme děti zeptat, kolik z nich knížku četlo. Zda ti, co ji nečetly, viděly alespoň film. Jak se jim knížka líbila. Jestli je lepší knížka nebo film a proč?

- Čtení – příběh se čte po malých částech tak, aby se do tohoto procesu zapojily všechny přítomné děti. Ale můžeme to oživit tím, že necháme pasáž s diskusí číst jako živý dialog tří dětí (Harry, Ron, Hermiona).
- Otázky – když se pracuje s textem, který je napsaný pro Filosofii pro děti, jsou děti vyzvány, aby napsaly otázky. Nejdříve se děti vrátí k textu a ještě jednou si ho přečtou. Buď celý nebo jen některé pasáže, které je zaujaly. Pak samostatně nebo dohromady vytvoří otázky a napíše je na tabuli.

Tento způsob je asi nejlepší, protože děti pak diskutují o otázkách, které si sami vymyslely, které je zajímají. Musím přiznat, že jsem trochu skeptik v případě, že se bude pracovat s textem populárních knih. Myslím si, že by mohla dost dobře nastat situace, kdy děti nebude zajímat vůbec nic.¹⁹⁸ Nebo budou směřovat otázky do oblastí děje knihy, fantazijní možností světa. Tyto otázky, ač mohou být velmi zajímavé, nevedou k tomu, co je naším záměrem. K diskusi nad morálními hodnotami, které se projevují u hrdinů knihy (to především, nebo jsou všeobecně přijímané ve společnosti, kterou kniha představuje).

Možnosti řešení je několik.

- A. Můžeme na tento záměr rezignovat. A bavit se s žáky o tom, co je na knize zaujme. Využít tyto výňatky k literární kritice. Ukázání nedostatku příběhu, postav, nedomyšleností a přehmatů. Můžeme zde hledat různé alegorie k reálnému světu. Možná se přes tuto diskusi dostaneme i k etickým tématům. Výsledkem v tomto přístupu může být třeba podnícení zájmů o četbu u dětí, kteří tyto příběhy znají jen z filmu. Pro hlubší diskusi a rozbor totiž filmové znalosti mnohdy nestačí. Literární předloha je filmovým zpracováním zkrácena a změněna.
- B. Další z možností je upozornit děti ještě před tvořením otázek, aby se zaměřily k etickým tématům, které výňatek obsahuje. Můžeme se zde dostat do situace, kdy děti žádnou otázku nevytvoří. Důvodem může být skutečnost, že jim daný

¹⁹⁸ Tato situace by se mohla jistě vyskytnout v případě, kdy se s dětmi nikdy předtím nepracovalo podle metody Filosofie pro děti.

text nebude připadat v tomto směru problémový či zajímavý. Nebo jsou možná „klíčová“ slova natolik jasná, že je neinspirují.

C. Poslední možností, která mne napadá (je jich jistě i více než jen ty, které jsem naznačila), je provokativní otázka. Ještě před čtením textu nebo po jeho dočtení, řekne vedoucí nějakou provokativní otázku, které se týká etické dimenze. Např.: Je Harry Potter stejně zlý jako Malfoy, protože stejně jako on lže a porušuje pravidla? Jako příklad k potvrzení může uvést zvolený výňatek.

- Diskuse – po vybrání otázky by měla probíhat diskuse, podle kritérií, které stanovuje metoda Filosofie pro děti. Když se vrátím k textu, který jsem vybrala z knížky Harry Potter a Tajemná komnata, můžeme si všimnout, že Ron nesprávně vyvozuje závěry¹⁹⁹. Tyto chyby se mohou objevovat i v dialogu mezi dětmi. Je třeba je na to upozornit, pokud na to nepřijdou sami.

I když je záměrem diskutovat o etických tématech, která jsou v populárních knížkách, není naším cílem děti navádět, přesvědčovat, někam je vést v jejich diskusi. Takové vedení by nemělo smysl. Děti by brzo vycítily, co chce vedoucí slyšet, co považuje za správné. Tento postup by nevedl k rozvoji jejich myšlení ani morálního citění. V tomto směru je diskuse volná. Ale pokud vede diskuse k závěru, který je mylný, je potřeba aby zasáhl vedoucí diskuse. Jakým způsobem, záleží na něm. Může klást otázky, uvádět důvody, příklady, které povedou k přehodnocení dosavadních hypotéz, tvrzení. Pokud k tomu nemá čas (např.: končí hodina), může diskusi ukončit tím, že se k ní ještě vrátíme. Nebo zadat dětem úkol, aby vymyslely příklady, protipříklady. Napsaly příběh, básničku o tom, co probíraly. Stejně tak můžeme používat při Filosofii pro děti dramatické a výtvarné aktivity.

- Manuál - Pro vedoucího diskuse je při práci velmi důležitý manuál. Z něho čerpá vedoucí informace o tématech, plány diskuse, cvičení i jiné aktivity, které je možné k danému tématu dělat. Ne, že by vedoucí diskuse nebyl schopen něco si vytvořit, ale manuál přináší většinou pohled na jedno téma z různých pohledů. Dává vedoucímu nové možnosti, kam diskusi směřovat a jak ji prohlubovat k více filosofickému dialogu. Je také dobrým pomocníkem v případě, že se diskuse zasekne nebo točí v jednom kruhu. Použití manuálu není povinné. Vedoucí se musí naučit rozpoznat, kdy je dobré jej použít a kdy jej zase opustit. Pomoc manuálu neříká o vedoucím ani diskutujících dětech, že nejsou dobří v hledání, v filosofování. Manuál tu není jako

¹⁹⁹ "A o kom jiném?" řekl Ron. "Přece jsi ho slyšela: Příště je řada na vás, vy mudlovští šmejdi! Stačí se podívat na ten jeho nemožný krysí obličej a musí ti být jasné, že je to on." (ROWLING, J. K. *Harry Potter a tajemná komnata*. 1. vyd. Praha : Albatros, 2000. s137. ISBN: 80-00-00898-X.)

berlička pro ty pomalé, nechápající a ti lepší mohou jít bez něj. Je to pomoc pro všechny, kteří chtějí filosofii dělat čím dál hlouběji. Hledat dál.

Manuály vytvořené k výňatkům z knih *Harry Potter a Tajemná komnata* a *Artemis Fowl: Věčná šifra* jsou jenom nástinem. Z textu jsou vybrány hlavně „klíčová“ slova vztahující se k etickým tématům a několik dalších, které mne napadly. Děti mohou vytvořit otázky, které se budou týkat jiných problémů, nebo budou vycházet z celé knihy. S tím musí vedoucí diskuse počítat.

Takto lze pracovat i s výňatky z jiných populárních dětských knih. Nepopírám že tato metoda je náročná pro vedoucího. Musí vědět, které knihy jsou čteny. Přečíst je, vybrat vhodnou pasáž a připravit si manuál.

ZÁVĚR

Jak název predestiná, předmětem práce je vliv literárních hrdinů, jejich hodnot na čtenáře ve věku 11-14 let a možnosti, jak k těmto hodnotám zaujmout kritický postoj. Toto téma se může zdát poněkud neaktuální, protože je v obecném povědomí, že děti skoro vůbec nečtou. Tuto skutečnost vyvracím jak v mnou provedeném průzkumu v praktické části, tak odkázáním na větší výzkumy v kapitole o literatuře. Pro to, aby měl literární hrdina (kniha) vliv na svého čtenáře, není nutné číst mnoho knih. Stačí pouze jediná kniha za rok. Podle tohoto kritéria můžeme mezi čtenáře zařadit skoro 80% dětí ze zkoumaného vzorku.

Působení knihy, literárního hrdiny není snadno prokazatelné. Vliv je skrytý ale dlouhodobý. U dětí jsou častější projevy, jako je záměrné napodobování určitého hrdiny, např.: mluvou, oblečením nebo jednáním. Tyto projevy ještě nemusí nutně svědčit o tom, že čtenář převzal hodnoty hrdiny, kterého napodobuje. Stejně tak nelze z absence těchto projevů u jiných čtenářů usuzovat, že je literární hrdina neovlivňuje. Víme-li, že literární hrdina (kniha) může ovlivnit svého čtenáře a nechceme-li cenzurovat dítěti jeho četbu, nezbyvá nám nic jiného, než si s dítětem o jeho četbě povídat. To mohou dělat rodiče, učitelé, knihovníci a další lidé, kteří s dětmi pracují. Diplomová práce nabízí jednu možnost jak si o dětských knížkách povídat. Tou je využití metody Filosofie pro děti, která pomáhá dětem naučit se lépe (kriticky, logicky) myslet a rozvíjí jejich schopnosti analyzovat, usuzovat i naslouchat. Důvodů pro využití této metody je několik. Není cílem přesvědčit děti o tom, že ten či onen literární hrdina je špatný či dobrý. Cílem je, aby se děti naučily kriticky myslet, zlepšily svoje analytické schopnosti, naučily se správně usuzovat a dokázaly v jednání hrdiny najít právě ty skutečnosti, které jsou v rozporu s jejich vlastními hodnotami.

K realizaci tohoto cíle jsem chtěla vytvořit příběh, který by spojoval Filosofii pro děti a svět literárních hrdinů. Výhody tohoto příběhu jsem nastínila v praktické části.²⁰⁰ Bohužel jsem mi jej nepodařilo napsat. Přesto si myslím, že mnou předložená varianta (výňatky z populárních dětských knih), může splnit vytyčený cíl. Předně jde o příběhy z knih, které jsou dětmi čteny. Můžeme tedy předpokládat alespoň malý zájem dětí si o těchto knihách povídat. Vybrané úryvky obsahují „klíčová“ slova, která by měla evokovat otázky nad různými hodnotami. Zda diskuse proběhne a jakým způsobem, to v této chvíli nemohu s jistotou říci, protože jsem texty neověřila v praxi. Považuji však dosažení zvoleného cíle za reálné. Zvláště, bude-li práce s těmito literárními texty doplněna o příběhy napsané pro Filosofii pro děti. I kdyby se přesto v budoucnu tyto cíle nepotvrdily, mohou být

²⁰⁰ 5.2. Vstupní úvaha k druhému bloku praktické části.

naplněny „alespoň“ cíle, které přináší Filosofie pro děti – tedy zlepšení myšlení, usuzování a jednání. Úspěchem by bylo i zlepšení čtenářských dovedností u dětí. Nejen samotná technika čtení, ale i porozumění textu. Dalším přínosem může být přilákání dětí ke čtení, neboť tímto způsobem můžeme představit mnoho zajímavých knih. Navíc dětem ukážeme, že se nemusí za to co čtou stydět. Jelikož zde nebude hlavní negativní literární kritika knihy ze strany učitele, vedoucího diskuse, ale otázky dětí a diskuse o tom, co je zajímavé. Některé z těchto zmiňovaných cílů podmiňují dosažení mnou vytyčeného cíle, aby děti začaly uvažovat o literárních hrdinech.

V této práci jsem otevřela trochu jiný pohled na dětské čtenářství. Právě odlišnost od současných trendů v tomto oboru, byla častou překážkou v získávání informací. Přesto si myslím, že naznačený směr práce s knihou může najít uplatnění nejen ve škole (jak jsem naznačila) ale i v knihovnách. Zvláště pokud se v budoucnu podaří vytvořit vhodný příběh zahrnující jak hledající společenství, tak literární hrdiny. Myslím si, že tento přístup může být alternativně využit i při řešení jiných problémů. Věřím, že tato práce bude inspirací pro práci s literaturou.

Seznam literatury

1. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. 2. vyd. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0953-1.
2. BAUMAN, P. *Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ*. In. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání : České Budějovice 15. a 16.9.2005*. 1.vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2005. ISBN 80-7040-789-1.
3. CAKIRPALOGLU, P.: *Psychologie hodnot*. Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.
4. ČAČKA, O. *Psychologický duševní vývoj dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1.vyd. Brno: Doplněk, 2000. ISBN: 80-7239-060-0.
5. ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich diagnostika*. 3. opr. vyd. Brno: Doplněk, 2002. ISBN: 80-7239-107-0.
6. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka, 1993. ISBN: 80-901549-0-5.
7. HARTMAN, N. *Struktura etického fenoménu*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN: 80-200-0970-1.
8. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-154-1.
9. HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973.
10. HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy*. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996. ISBN: 80-7083-196-0.
11. HORELOVÁ, E. *K některým otázkám osobního rozvoje čtrnáctiletých*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982.
12. HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986.
13. CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971.
14. CHALOUPKA, O. *Problematika četby čtrnáctiletých vzhledem k rozvoji jejich osobnosti*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982.

15. CHALOUPKA, O. *Próza pro děti a mládež: její otázky, působení a perspektivy*. Praha: Albatros, 1989.
16. KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN: 80-214-2203-3.
17. KUČEROVÁ, S. *Člověk - hodnoty - výchova : kapitoly z filosofie výchovy*. 1.vyd. Prešov. 1996. ISBN: 80-85668-34-3.
18. KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3.
19. LANGMEIER, J.; Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998. ISBN: 80-7169-195-X.
20. LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN: 80-86898-01-6.
21. LESŇÁK, R. *Literárne dielo a čitateľ*. 1. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982.
22. LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-01225-2.
23. NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1.vyd. Praha: Vodnář, 1995. ISBN: 80-85255-74-X.
24. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965. 1díl.
25. NAKONEČNÝ, M. *ZÁKLADY PSYCHOLOGIE*. 1.VYD. PRAHA: ACADEMIA, 1998. ISBN: 80-200-0689-3.
26. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha: Academia, 2003. ISBN: 80-200-0993-0.
27. PIAGET, J. *Psychologie intelligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-309-9.
28. ROWLING, J. K. *Harry Potter a tajemná komnata*. 1. vyd. Praha : Albatros, 2000. 286 s. ISBN: 80-00-00898-X.
29. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2 přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-829-5.
30. SASSEVILLE, M. *L'enseignement de la pense critique àl'école primaire: un renversement*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. ISBN 2-7637-7782-1.
31. SAVARD, M. *LES PRINCIPAUX MOMENTS DE L'ANIMATION*. IN SASSEVILLE, MICHEL. (SOUS LA DIRECTION DE) *LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS*. 2E ÉD. QUÉBEC: LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, 2000. ISBN 2-7637-7782-1.

32. SHARP, A. M. *Quelques présuppositions sur la notion de „communauté de recherche“*. In. SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. ISBN 2-7637-7782-1.
33. SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976
34. SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976.
35. SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1.vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973.
36. STEJSKAL, V. *Čtrnáctiletí a literatura*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982.
37. TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. 1.vyd. Praha: SPN, 1987.
38. TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty: metodologické rozměry hodnocení*. 1. vyd. Praha: Filosofia, 1999. ISBN: 80-7007-131-1.
39. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN: 80-7041-101-5.
40. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-308-0.
41. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN: 80-246-0956-8.
42. VALÁŠKOVÁ, M.; JEŽEK, S. *Prožívání tělesných změn v adolescenci a jejich vliv na sebehodnocení adolescentů*. In. MACEK, P.; SMÉKAL, V. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1.vyd. Brno: Barrister&Principál, 2002. ISBN: 80-85947-83-8.
43. VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 2. vyd. Praha: SPN, 1989. ISBN: 80-04-24503-X.
44. *Velký slovník naučný. A-L*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999. sv. 2. ISBN: 80-902723-1-2.

Elektronické prameny:

1. GABAL, I. *Jak čtou české děti* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003. [cit. 2006-06-15] dostupné na: <http://www.gac.cz/files/igac/rep_cz.html>

2. SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. [cit. 2006-06-25]
Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>
3. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005.
[cit. 2006-06-20]. dostupné na:
<<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

Nepublikované prameny:

1. GAGNON, M. - SASSEVILLE, M. *Le fil de Mischa: Guide pédagogique du roman Mischa*. Québec: Les Presses de Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8167-5.
2. GAGNON, M. - SASSEVILLE, M. *Le fil de Romane: Guide pédagogique du roman Romane*. Québec: Les Presses de Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8168-3.
3. LIPMAN, M. *Getting Our Thoughts Together: Instructional Manual to Accompany Elfie*. 2nd ed. IAPC, 2004. ISBN 0-916834-35-2.
4. LIPMAN, M. *Philosophical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*. Revise ed. IAPC, 1984. ISBN 0-916834-12-3.

Seznam příloh

- I. Začlenění kurikula P4C do jednotlivých vzdělávacích oblastí
- II. Kurikulum „Filosofie pro děti“
- III. Úvodní strana z manuálu pro první kapitolu příběhu Objev Harryho Stottlmeiera
- IV. Rozbor vyučování
- V. Pozorování filosofického hledajícího společenství
- VI. Příběh Romana a ukázka manuálu k příběhu Romana
- VII. Záznam diskuse nad otázkou z knihy Objev Harryho Stottlmeiera.
- VIII. Dotazník o literárních hrdinech
- IX. Výsledky dotazníku o literárních hrdinech
- X. Články o fenoménu Harry Potter
- XI. Zkrácená verze seminární práce Co čtou děti
- XII. Přehled nejoblíbenějších (nejpůjčovanějších) knih pro děti a mládež ve věku 10-15 let v Knihovně Jiřího Mahena v Brně
- XIII. Další články a recenze o populárních dětských titulech
- XIV. Malé čarodějnice

Přílohy

Příloha č. I.

Začlenění kurikula P4C do jednotlivých vzdělávacích oblastí (ZŠ)

Třída	Titul	Rozsah cca. VH	Začleněno do vzdělávacích oblastí	Rozsah cca. VH
I.	The Doll Hospital Nakeesha et Jesse Geraldo Grégoire et Béatrice	80	Jazyk a jazyková komunikace	12
			Matematika a její aplikace	12
			Člověk a jeho svět	32
			Umění a kultura	14
			Člověk a svět práce	10
II.	Elfie Fabienne et Loïc	80	Jazyk a jazyková komunikace	12
			Matematika a její aplikace	12
			Člověk a jeho svět	32
			Umění a kultura	14
			Člověk a svět práce	10
III.	Kio and Gus Mischa	80	Jazyk a jazyková komunikace	10
			Matematika a její aplikace	14
			Člověk a jeho svět	40
			Umění a kultura	8
			Člověk a svět práce	8
IV.	Pixie Romane	80	Jazyk a jazyková komunikace	20
			Matematika a její aplikace	4
			Člověk a jeho svět	36
			Umění a kultura	20
V.	Nous Hannah I.	80	Jazyk a jazyková komunikace	20
			Matematika a její aplikace	4
			Člověk a jeho svět	40
			Umění a kultura	16
VI.	Hannah II. Harry Stottlemeier's Discovery	120	Jazyk a jazyková komunikace	20
			Matematika a její aplikace	40
			Člověk a společnost	30
			Člověk a příroda	14
			Umění a kultura	16
VII.	Lisa	120	Jazyk a jazyková komunikace	30
			Matematika a její aplikace	8
			Člověk a společnost	40
			Člověk a příroda	20
			Umění a kultura	4
			Člověk a zdraví	8
VIII-	Suki	120	Jazyk a jazyková komunikace	40
			Člověk a společnost	32
			Člověk a příroda	16
			Umění a kultura	24
			Člověk a svět práce	8
VIII-	Mark	120	Jazyk a jazyková komunikace	20
			Matematika a její aplikace	8
			Člověk a společnost	40
			Člověk a příroda	20
			Umění a kultura	6
			Člověk a zdraví	16
			Člověk a svět práce	10

Začlenění kurikula P4C do jednotlivých vzdělávacích oblastí (víceletá gymnázia)

Třída	Titul	Rozsah cca.VH	Začleněno do vzdělávacích oblastí	Rozsah cca. VII
prima	Hannah I. H. Stottlemeier's Discovery	120	Jazyk a jazyková komunikace	20
			Matematika a její aplikace	40
			Člověk a společnost	30
			Člověk a příroda	14
			Umění a kultura	16
sekunda	Hannah II. Lisa	120	Jazyk a jazyková komunikace	30
			Matematika a její aplikace	8
			Člověk a společnost	40
			Člověk a příroda	20
			Umění a kultura	4
			Člověk a zdraví	8
tercie - kvarta	Suki	120	Jazyk a jazyková komunikace	40
			Člověk a společnost	32
			Člověk a příroda	16
			Umění a kultura	24
			Člověk a svět práce	8
tercie - kvarta	Mark	120	Jazyk a jazyková komunikace	20
			Matematika a její aplikace	8
			Člověk a společnost	40
			Člověk a příroda	20
			Umění a kultura	6
			Člověk a zdraví	16
			Člověk a svět práce	10

Kurikulum P4C a průřezová témata

Průřezová témata	The Doll Hospital	Nakeesha et Jesse	Geraldo	Grégoire et Béatrice	Elfie	Fabienne et Loïc	Kio and Gus	Mischa	Pixie	Romane	Nous	Hannah I-II.	Harry Stottlemeier's Discovery	Lisa	Mark	Suki
Osobnostní a sociální výchova	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Výchova demokratického občana	+		+	+	+		+		+		+		+	+	+	
Vých. k myšlení v evr. a glob. souvislostech			+	+			+								+	
Multikulturní výchova	+		+	+	+		+		+	+	+		+	+	+	+
Environmentální výchova							+							+		
Mediální výchova									+	+	+		+	+	+	+

BAUMAN, P. *Začlenění kurikula P4C do vzdělávacích oblastí*. České Budějovice, 2005. (Nepublikované mat. ke konferenci Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání, České Budějovice, 15.-16. 9. 2005")

Příloha č. II. Kurikulum „Filosofie pro děti“

Věk	Třída	Titul	Autoři	Tematické zaměření
4-5	školka	The Doll Hospital Making Sense of My World	SHARP, A. M. SHARP, A. M. - SPLITTER, L. J.	první tážání se o světě a lidech kolem mne, o mně samotné(m)
5	školka	Nakeesha et Jesse Chair de notre monde	SHARP, A. M. SHARP, A. M.	prevence násilí
5-6	školka I	Geraldo Discovering Our Voice	SHARP, A. M. SHARP, A. M. - SPLITTER, L. J.	formování osobnosti v kontextu určité kultury, migrace, jazyk, kultura, přátelství,...
6	I.	Grégoire et Béatrice Apprivoiser la différence	LAURENDAU, P. LAURENDAU, P.	prevence násilí
6-7	I-II.	Elfie Getting Our Thoughts Together	LIPMAN, M. LIPMAN, M. - GAZZARD, A.	přemýšlení o myšlení: rozdíly a podobnosti, vztahy mezi věcmi a jevy, formulování otázek, zdůvodňování toho, co říkám a dělám, vyprávění příběhů,...
7	II.	Fabienne et Loïc Faire face aux tempêtes de la vie	LAURENDAU, P. LAURENDAU, P.	prevence násilí
7-8	II-III.	Kio and Gus Wondering At The World	LIPMAN, M. LIPMAN, M. - SHARP, A.	přemýšlení o přírodě: různé způsoby vnímání světa, ekologie; tvoření pojmů, klasifikace, popis, vztahy celek-část, hypotetické uvažování, vyvozování, uvádění důvodů, vyprávění,...
8	III.	Mischa Le fil de Mischa	CÔTÉ, N. - SASSEVILLE, M. GAGNON, M. - SASSEVILLE, M.	prevence násilí
8-9	III-IV.	Pixie Looking for Meaning	LIPMAN, M. LIPMAN, M. - SHARP, A.	přemýšlení o jazyce: definice, rozlišování významů, modely, přirovnání, metafora, analogie; tvoření pojmů, pravidla, klasifikace; formulace argumentů, vyprávění příběhů...
9	IV.	Romane Le fil de Romane	CÔTÉ, N. - SASSEVILLE, M. GAGNON, M. - SASSEVILLE, M.	prevence násilí
9-10	IV-V.	Nous Deciding What To Do	LIPMAN, M. LIPMAN, M.	etika pro mladší děti
10	V. prima	Hannah I. Rompre le cercle vicieux	SHARP, A. M. SHARP, A. M.	prevence násilí
10-11	V-VI. prima	Harry Stottlemeier's Discovery Philosophical Inquiry	LIPMAN, M. LIPMAN, M. - SHARP, A. - OSCANYAN, F.	logika
11	VI. sekunda	Hannah II. Rompre le cercle vicieux	SHARP, A. M. SHARP, A. M.	prevence násilí
12-13	VII sekunda	Lisa Ethical Inquiry	LIPMAN, M. LIPMAN, M. - SHARP, A.	etika pro starší děti
14-15	VIII-IX. tercie - kvarta	Suki Writing: How and Why	LIPMAN, M. LIPMAN, M. - SHARP, A.	estetika se zvl. zaměřením na literaturu (zejm. poezii) a tvůrčí psaní
14-15	VIII-IX. tercie - kvarta	Mark Social Inquiry	LIPMAN, M. LIPMAN, M. - SHARP, A.	přemýšlení o principech fungování společnosti

BAUMAN, P. *Kurikulum „Filosofie pro děti“*. České Budějovice, 2005. (Nepublikované mat. ke konferenci Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání, České Budějovice, 15.-16. 9. 2005")

Příloha č. III.

LIPMAN, M. *Philosophical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*. Revise ed. IAPC, 1984. ISBN 0-916834-12-3. (citováno z pracovního překladu, nepublikovaný text)

PRVNÍ KAPITOLA

HLAVNÍ MYŠLENKY

1. Proces hledání
2. Objev a vynález
3. Co je to myšlení?
4. Struktura logických výroků
5. Převrácení podmětů a predikátů
6. Výjimka z pravidla: „výroky o identitě“
7. Pravidlo o převrácení výroků a výroky začínající slovem *žádný*
8. Harry své pravidlo používá v praktické situaci
9. Zloba
10. Pravda

Pokud si žáci nepřipravili vlastní otázky týkající se příhod a námětů obsažených v této kapitole, zkuste jim položit některé z následujících otázek.

1. Popište různé pocity, které v první kapitole mají Harry, Lisa a paní Stottlemeierová.
2. Jak byste jedním nebo dvěma slovy popsali každou z postav, které se v první kapitole objevily?
3. Myslíte, že Harry a Lisa jsou kamarádi? Jak jste na to přišli?
4. Vysvětlíte, v čem se Harry mýlí, když si myslí, že co... *má dlouhý chvost a každých 77 let oběhne kolem slunce*, je planeta.
5. Proč myslíte, že se Harry nechal v hodině přírodopisu *unést svou fantazii*?
6. Co myslíte, že je pravidlo?
7. Jaké pravidlo Harry objevil?
8. Co Lisa řekla, že už si Harry nebyl svým pravidlem tak jistý? Jak tento problém Harry s Lisou vyřešili?
9. Našla Lisa *protipříklad* k Harryho pravidlu? Co to bylo?
10. Co znamená slovo *zloba*?
11. Proč myslíte, že se Harry kvůli Lisině známce zlobí?
12. Proč myslíte, že bylo pro Harryho tak těžké Lise poděkovat?
13. Připadá vám také někdy těžké dát svým přátelům najevo své pocity?
14. Harry má ze svého objevu ohromnou radost. Proč myslíte, že objev dokáže lidi tak nadchnout?
15. Objevíli jste někdy něco, z čeho jste byli nadšení?
16. Jaké chyby dělá paní Olsenová, když mluví s paní Stottlemeierovou?
17. V čem je to, co paní Stottlemeierová vyjadřuje výrazem svého obličeje a slovy, která říká Harrymu, *rozporuplné*?
18. Co si Harry myslí, že jeho maminka ve skutečnosti míní?

Příloha č. IV.

SASSEVILLE, M. *Analyse de l'enseignement*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. s. 123-124. ISBN 2-7637-7782-1.

Rozbor vyučování

Michel Sasseville

Následující série kritérií vám pomůže ohodnotit vaše vyučování. Můžete k nim přidat jiná, můžete některá vyjmout, ale v tom případě si ujasněte důvody, proč tak udělat. Budete-li používat tento seznam systematicky po každé vyučovací hodině, možná zjistíte, že je vám užitečný k objasnění toho, co zahrnuje a co nezahrnuje „výuka hledání“.

1. **Dává učitel podněty k diskusi?**
2. **Naslouchá učitel dětem a odpovídá (je citlivý) srozumitelně na jejich způsob myšlení?**
3. **Podporuje učitel dialog mezi dětmi?**
4. **Klade učitel vhodné otázky umožňující dětem postoupit v dialogu?**
5. Je střed zájmu diskuse důležitý (zásadní) nebo povrchní?
6. *Toleruje učitel příliš mnoho nic neříkajících monologů?*
7. *Mluví učitel příliš?*
8. *Ovlivňuje učitel dialog takovým způsobem, že děti docházejí k závěrům odpovídajícím jeho vlastnímu přesvědčení?*
9. *Může chování učitele přivést žáky na myšlenku, že učitel již zná odpověď na otázku, kterou oni ještě hledají?*
10. *Moralizuje učitel?*
11. *Vnucuje učitel vědomě či nevědomě své názory?*
12. **Povzbuzuje učitel žáky k tomu, aby hledali, jaké jsou předpoklady jejich tvrzení?**
13. **Vyžaduje učitel, aby žáci odůvodňovali svá tvrzení?**
14. **Snaží se učitel o příznivou atmosféru k vytvoření hledajícího společenství?**
15. **Vede učitel děti k tomu, aby vzaly na zřetel více názorů?**
16. **Povzbuzuje učitel děti k tomu, aby dále rozvíjely myšlenky svých kamarádů?**
17. **Dává učitel jasně najevo, že je i on sám zapojen do hledání?**
18. *Vkládá učitel žákům do úst své odpovědi?*
19. **Nabízí učitel dost popudů k dalšímu dialogu v rozhodujících momentech?**
20. **Povzbuzuje učitel žáky, aby přijali určitou zodpovědnost za svou vlastní výchovu?**
21. **Vede učitel žáky k samostatnému myšlení?**
22. **Podněcuje učitel žáky, aby sami hledali, jak prohloubit dialog na určité téma?**

*Zvýrazněné otázky: pozitivní aspekty

Otázky v kurzívě: negativní aspekty

Příloha č. V.

SASSEVILLE, M.; SAVARD, M. *L'observation d'une communauté de recherche philosophique*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. s.103-117. ISBN 2-7637-7782-1.

Pozorování filosofického hledajícího společenství

Michel Sasseville a Marcel Savard

Vysvětlujeme podle toho, jak jsme schopni chápat. Chápeme podle toho, jak umíme pozorovat. Pochopení a vysvětlení jsou [...] poplatná pozorování, které musí být jemné a kompletní, aby je plně podnítilo.

Jeho jemnost vychází z ostrosti fyzického a mentálního vidění a jeho úplnost z přísnosti, s níž pozoruje celek zkoumaného objektu, aniž by mu unikl sebemenší detail.

Gustave Guillaume,

Jazyk a věda o jazyku (Langage et science du langage), str. 25.

Přeměna třídy v hledající společenství

Praktikování filosofie s dětmi spočívá v první řadě v přeměně třídy v hledající společenství. Splnění takového úkolu může připadat těm, kdo si nedopřejí čas k jemnému pozorování tohoto děje jako banální a zároveň jednoduché.

Banální proto, že tato přeměna spočívá především v předání slova dětem. Ať už se jedná o třídu prvního či druhého stupně, bude-li přeměněna v hledající společenství, uslyšíme v ní mluvit děti či dospívající mládež. V dnešní době už není neobvyklé vstoupit do školy a vidět tam mládež hovořit o tématu, které ji zajímá. Přesto však neřekneme, že právě probíhá přeměna třídy v hledající společenství. Na první pohled se tedy nejedná o nic nového pod sluncem, protože mnozí budou tvrdit, že už to dělají.

Jednoduchý se tento úkol může jevit proto, že vyzvat děti k mluvení znamená odpovědět na jedno z jejich nejzákladnějších přání. Splnění tak základního přání je vlastně usnadněním naší úlohy. Děti rády mluví, rády si mezi sebou říkají věci, které je zajímají. Vypadá to ostatně jako odpověď na všeobecně rozšířené lidské přání: přání vyměňovat si s jinými myšlenky, reagovat na to, co říkají ostatní v kontextu, kde se smysl či význam stává čím dál tím více klíčovým pro pochopení toho, co se děje. Není tedy divu, že děti, stejně jako dospělí, mají tak rozvinutou chuť sdělovat si mezi sebou informace, pomyslíme-li na skutečnost, že schopnost mluvit s ostatními lidskými bytostmi znamená schopnost rozumět a sdílet smysl, který dáváme své existenci.

Je-li ovšem pravdou, že škola je místem, kde se stále více respektuje touha dětí mluvit mezi sebou, je třeba zaměřit se také na to, co se skrývá pod povrchem zvaným „mít rádi společné mluvení“. Pozorujeme-li hledající společenství, objevíme strukturu, soubor vztahů, nástrojů, prostředků, které umožňují dosáhnout přesných cílů. Tyto cíle jsou určeny tím nejposlednějším: pomoci dětem rozvíjet jejich schopnosti posuzovat rozumným způsobem, způsobem zároveň kritickým a tvořivým. Krátce řečeno, pod povrchem se skrývají další skutečnosti, tak reálné a tak důležité, že je třeba brát je v úvahu, doufáme-li, že jednoho dne spatříme cíl, na jehož dosažení pracujeme: filosofické hledající společenství. A když si to uvědomíme, když věnujeme pozornost těmto skutečnostem, které nelze pozorovat přímo, začneme čím dál tím víc a čím dál tím lépe chápat jak to, že na přeměně třídy v hledající společenství není nic banálního. Jedná se spíše o jedinečnou, výjimečnou věc, kterou dokáže realizovat zatím jen málo lidí. Jelikož tato přeměna odpovídá na hluboké přání dětí, je třeba ještě dodat, že zahrnuje účast osob, kterým je vlastní množství kognitivních dovedností - dovednost uvažovat, hledat, organizovat informace, interpretovat a další četné schopnosti –

a soubor citových dispozic - respekt, naslouchání, vzájemná pomoc, spolupráce, atd. - jejichž počet, složitost a soulad se zdají být nezbytné, přejeme-li si stále víc a více naplnit vytčený cíl: pomoci dětem samostatně myslet.

Proč pozorovat hledající společenství?

Ze skutečnosti, že přeměna třídy v hledající společenství je komplexním úkolem, vyplývá, jak je důležité najít prostředky, které by ji usnadnily. Členové skupiny hledání a výuky filosofie pro děti z Filosofické fakulty lavalské university¹ došli po dlouhých úvahách k závěru, že pozorování by byl vhodný prostředek pro usnadnění vytvoření hledajícího společenství a hlavně pro lepší pochopení jeho podstaty. Kombinací fyzického a mentálního pozorování by tato činnost měla umožnit vidět kompletněji a hlouběji, co je ve hře ve chvíli, kdy se třída mění ve filosofické hledající společenství. Doufáme, že tak budeme schopni lépe pochopit, v čem je to, co je tvořeno a pozorováno ve chvíli praktikování filosofie v hledajícím společenství, vhodným nástrojem pro rozvoj osob schopných samostatně myslet.

Pozorování je ve skutečnosti příležitostí uvědomit si vývoj hledajícího společenství, vývoj, který, jak se zdá, se odehrává v každém jednotlivci, jenž se účastní vytváření společenství. Tato činnost by tedy měla během filosofování pomoci při interpretaci a hledání smyslu osobních prožitých zkušeností. Přinese možná částečné odpovědi na otázky jako:

- Co je to hledající společenství?

Pozorování zahrnuje dvanáct bodů, které lze přirovnat k dvanácti krajům státu. Snaží se vymezit po vzoru geografického členění několik aspektů filosofického hledajícího společenství. Tento seznam rozhodně není vyčerpávající; stále zůstává velké množství neprozkoumaných území, která by bylo možno označit přidáním nových prvků.

- V čem spočívá správná účast?

Pozorování přináší určité podmínky, které umožňují uvědomit si kvalitu účasti a vedou účastníky k aktivnímu zapojení se do diskuze.

- Jakou roli může hrát vedoucí hledajícího společenství?

Pozorování, které spočívá v tom, že se pro tuto chvíli stáhneme z diskuze, podporuje odpoutání se vzhledem k diskutovanému tématu a umožňuje tak přistoupit k dialogu, který se rozvíjí, z jiného úhlu pohledu: pozornost není věnována výlučně diskutovanému tématu, ale také tomu, jak se diskutuje (tedy procesu hledání). Této schopnosti pozorného naslouchání a pozorování toho, co se před námi odehrává, lze i přes počáteční těžkosti dosáhnout postupně praxí. Zdá se, že je pro dobrého vedoucího nezbytná; umět rozeznávat během diskuze silné a slabé stránky tvořícího se hledajícího společenství, umět rozpoznat přítomnost či absenci jistých kognitivních dovedností, to jsou prostředky umožňující tvořivé intervence vedoucího nadaného kritickým duchem. Pozorování je tedy přípravou k vedení.

Postupy pozorování

Kurzy filosofie pro děti nabízené lavalskou univerzitou (jsou nazvány *Samostatně myslet*) probíhají intenzivně. Během dvou víkendů jsou studenti pozváni k prožití tvorby hledajícího společenství. Předkládáme zde popis postupů týkajících se pozorování během těchto dvou víkendů:

- Pátek večer, první sezení (90 minut): studenti jsou nejdříve vyzváni, aby se představili a uvedli důvody, proč se kurzu účastní. Následuje krátký úvod, během něhož se dozví, co je čeká, a bezprostředně poté je třetina skupiny vybídnuta, aby zaujala pozici pozorovatele. Pozorovatelé mohou zůstat sedět u stolu, pokud celkový počet studentů nepřesahuje třicet. Je-li jejich počet vyšší, musí si sednout mimo kruh, na okraj účastníků, kteří tvoří hledající společenství. Při prvním pozorování si mají studenti poznamenávat, co považují za důležité.

¹ Všem, kteří pomohli vypracovat tento nástroj srdečně děkujeme. Jsou to Christian Auger, Mireille Boisvert, Sophie Bouchard, Isabelle Létourneau a Monique Lortie Savard.

Nic jiného se od nich nevyžaduje. Během pozorování platí jedno jediné pravidlo: zachovat ticho. Na konci sezení je však vymezeno deset minut pro to, aby pozorovatelé sdělili společenství, co si poznamenali.

- Pátek večer, druhé sezení (90 minut): druhá třetina skupiny je vyzvána, aby zaujala pozici pozorovatele a postupovala stejným způsobem jako první skupina.
- Sobota dopoledne, první sezení (90 minut): poslední třetina skupiny se stane pozorovateli.
- Sobota dopoledne, druhá etapa (90 minut): první třetina skupiny začne druhé pozorování, a tak dále až do konce druhého víkendu.

Celkem by měl každý student zaujmout pozici pozorovatele pětikrát. Zatímco první pozorování je volné v tom smyslu, že se po studentech nevyžaduje nic specifického, ostatní pozorování (druhé až páté) jsou velice různorodá. Žádáme totiž po studentech pozorovat různé jevy (poznávací dovednosti a dispozice), které jsme jim předtím definovali. Během každé etapy pozorování mají vyzdvihnout ty části dialogu, které obsahují pozorovaný jev a jiné části, které ho neobsahují, ale které by ho podle nich obsahovat měly. Po každé etapě pozorování má student napsat zprávu obsahující minimálně šest příkladů. Podívejme se nyní krátce na pravidla, která každý student dostane.

Zvláštní požadavky týkající se pozorování

- Při prvním pozorování se jedná jednoduše o poznamenání si toho, co se zdá být důležitým a čeho si na první pohled všimneme.
- Při ostatních pozorováních (druhém až pátém) používají studenti nástroje pozorování nacházející se na následujících stránkách a pozorují tři způsoby chování popsané pro jednotlivá pozorování, přičemž berou v úvahu požadavky A a B, jež následují:

A. Odhalit a poznamenat si tu část dialogu a její kontext - např. intervenci, která předcházela a která následovala -, kde jste pozorovali přítomnost chování, o něž se jedná.

B. Odhalit a poznamenat si tu část dialogu a její kontext, kde se totéž chování nevyskytovalo (nebo bylo špatně použito) a kde by bylo vhodné na to upozornit pro postup diskuze a hledajícího společenství.

Stručně řečeno, pozorování 2 až 5 by měla obsahovat nejméně šest různých pasáží, které jsou v souladu se souborem požadavků.

Nástroje pozorování

Pozorování č. 2

Při tomto pozorování si všímáme následujících tří jevů:

1. Dialog se odehrává v ovzduší vzájemného respektu.

Dispozice

Respekt je jedním ze základů vytvoření a rozvoje hledajícího společenství. Může být také jeho výsledkem. Jedná se o to naučit se považovat za důležité jak členy tak jejich slova. Každý akceptuje druhého jako osobu a nesvaluje na něj chybu ve chvíli, kdy je důležité znovu se zabývat vzneseným argumentem. Člověk je totiž mnohem více než jeho myšlenky; hodnota člena společenství se nesnižuje vzhledem k jeho myšlenkám, přičemž nezáleží na jejich vhodnosti. Mnoho jiných postojů může manifestovat tento zájem o druhého.

2. Dialog vede k překonání prostého mínění.

Dispozice

Neuměli bychom přispívat k vytvoření hledajícího společenství bez rozvoje této dispozice, která spočívá ve vůli překonat mínění, abychom mohli pozorovat, v čem spočívá. Za míněním se nachází hledisko, perspektiva, která říká, co si myslíme. Teprve tímto hlediskem, ukázáním této perspektivy opravdově začíná uvažování. Proto není neobvyklé slyšet účastníky hledajícího společenství ptát se, proč někdo tvrdí to a to, žádat další vysvětlení, stručně řečeno projevovat snahu překonat to, čemu věří, aby pozorovali to, na čem se jejich víra zakládá.

3. Dialog obsahuje intervence, které jsou vzájemně propojeny a které ovlivňují postup hledání.

Schopnost hledat/interpretovat

Smyslem hledajícího společenství není ani tak přesvědčit ostatní členy o oprávněnosti vlastních názorů, jako vytvořit konstruktivní dialog týkající se jednoho a téhož tématu, ke kterému dochází v ovzduší intelektuální spolupráce. Členové tak nepřinášejí jen vlastní myšlenky, ale snaží se též obohatit myšlenky již přinesené ostatními. Musí být zabráněno odbočování od tématu. Účastníci musí vést v patrnosti slova, jež byla řečena, aby mohli vytvořit a vyjádřit slova vlastní a ne jen jednoduše opakovat, co již bylo zmíněno, atd.

Pozorování č. 3

Při tomto pozorování si všímáme následujících tří bodů:

4. Dialog vede členy k přeformulování svých vlastních nebo cizích myšlenek jinými slovy za účelem přesnějšího vyjádření se.

Schopnost interpretovat

Významná část rozvoje hledajícího společenství spočívá v jazyce. Proto je důležité pomáhat ostatním pochopit, co chceme vyjádřit. K tomu můžeme použít různé prostředky: buď najdeme jiná slova pro sdělení téže věci nebo vyzveme společenství otázkou: může mi někdo pomoci vyjádřit to, co chci říci? Není totiž vždy snadné formulovat slovy a zorganizovat si myšlenky, které se nám honí hlavou. Někdy se stává, že některý účastník rychle pochopí naši myšlenku a je schopen zformulovat ji jasněji ve prospěch všech. Opomíjení tohoto chování, ke kterému dochází často z důvodu úspory času, způsobuje četná zmatení a nedorozumění, která mohou hledání spíše zpomalit než urychlit. Rozvinout myšlenku vyžaduje čas.

5. Dialog obsahuje myšlenky, které umožňují prohloubit hledání

Schopnost hledat

Účastníci jsou schopni rozpoznat protimluv v informaci nebo problematický aspekt v situaci, a to oklikou přes otázku. Otázka hraje roli svítilny, pomocí níž zkoumáme temné oblasti nevědomosti. Vede k jasnější formulaci problému, někdy je odrazovým můstkem hledání. Otázka též dovoluje postupovat po určitých cestách nebo nasměrovat pozornost na určité aspekty problému, aniž by bylo nutné dojít k řešení. Mysl dává najevo, že je zde něco důležitého a odkládá svůj úsudek. Všimněte si rozdílu mezi kategorickou odpovědí Pavla a Juliinou otázkou:

Jana: Existují situace, kdy by se člověk neměl smát, protože situace je spíše dramatická, ale touha smát se je prostě silnější než my.

Petr: Někdy se člověk směje nervózně, protože chce uvolnit atmosféru.

Jan: Zajímalo by mě, co je opakem smíchu.

Pavel: Podle mě je to hněv.

Julie: A proč by to nemohl být smutek?

6. Dialog se dovolává příkladů a protipříkladů

Schopnost třídit informace

Uvedení příkladu spočívá v citování zvláštního případu, který umožní konkretizovat pravidlo, princip, atd. Uvést protipříklad spočívá v citování případu, který zpochybní zevšeobecnování a který protirečí argumentu. Dobrým prostředkem pro zamezení ukvapenému zevšeobecnování je protipříklad.

Gilles: Myslím si, že základní vlastností života je, že život se živí životem. Živá bytost musí jíst jinou živou bytost, aby přežila.

Klára: Je jasné, že lev potřebuje maso pro přežití, nebo že velryba potřebuje plankton, aby zůstala zdravá ... [příklad]

Melanie: Ale rostlina v mém obýváku absolutně nepotřebuje žít se jinými živými bytostmi, aby mohla existovat. Bohatě jí stačí světlo, voda, vzduch a půda a ty nejsou živé. [protipříklad]

Pozorování č. 4

Při tomto pozorování si všímáme následujících tří kognitivních projevů:

7. Dialog vede členy k definování smyslu určitých použitých termínů.

Schopnost třídit informace

Většina filosofických pojmů má tu vlastnost, že nejsou jednou provždy jasně definovány. Jsou součástí šedé oblasti vědění a vyžadují proto, aby byly pravidelně definovány, aby mohlo hledání postupovat. Vzhledem k této dvojsmyslnosti a absenci přesných definic vyvstávají podobné otázky, jako například: 1) Jaký význam má pro tebe toto slovo? 2) Existují významy tohoto slova, které by mohly náš dialog zavést někam jinam? 3) Existují příbuzná slova, která by byla užitečná pro náš dialog? 4) Existují příbuzná slova, která by mohla našemu dialogu uškodit?

Pedro: Podle čeho soudíš, že lidská bytost je vyvinuté stvoření?

Marie: Je to jediná živá bytost, která má vědomí.

Hugo: Je to jediné zvíře, které pohřbívá své mrtvé. To je znamení, že má představu dobra a zla.

Lukáš: Souhlasím s tebou, Hugo, ale pes má také vědomí, ví, kdy má hlad a uteče, když vypukne požár. Ví tedy, že horko je pro něj nebezpečné.

Viktor: To ale nebrání poznámce, že psi nebo kočky nemají výčitky poté, co něco udělali.

Marie: Lukáši, když jsem mluvila o vědomí, mínila jsem tím totéž co Viktor, tedy určitý vnitřní hlas, který schvaluje dobré činy a varuje nás před špatnými.

8. Dialog vede k uvolnění určitých předpokladů.

Schopnost uvažovat

Předpoklad je princip nebo premisa nebo ještě jinými slovy ideologie, na níž spočívá náš názor. Když vyložíme nějaký předpoklad, můžeme někdy odhalit slabou stránku názoru nebo naopak bohatost a sílu jeho základů. Tato činnost je úzce spjata s filosofováním, protože částečně spočívá ve vracení se k pramenům vlastního vědění nebo alespoň toho, co za vědění považujeme, aby tam odhalila nejen to, co se jeví jako pevné, ale také to, co by potřebovalo poopravit, aby to, co říkáme nebo děláme, bylo ještě pevněji zakotveno. Jak říká jedno přísloví, dům nebude nikdy pevnější než základy, na nichž stojí.

Jana: Psi nejsou inteligentní, protože nemluví.

Lukáš: Jaká je pro tebe přesná vazba mezi inteligencí a mluvením?

Jana: Podle mého názoru, jsou inteligentní pouze bytosti, které mluví.

Ve své druhé intervenci vyjadřuje Jana díky Lukášově otázce to, co předpokládala už na začátku. Protože pro podpoření myšlenky, že psi nejsou inteligentní, jelikož nemluví, bylo ještě třeba, aby věřila, že pouze bytosti, které se dorozumívají pomocí slov, jsou inteligentní. To je myšlenka, která je základem jejího prvního úsudku. Někdo by se samozřejmě mohl zeptat, jakou hodnotu má tento základní úsudek. Může opravdu obstát v kritické zkoušce podrobného zkoumání? Pokud ano, budeme moci alespoň pro tuto chvíli potvrdit, že pouze bytosti, které se dorozumívají slovy, jsou inteligentní. Jinak bude třeba zbavit se tohoto předsudku. Zapojit se do hledání ve společenství znamená přijmout, že uzavřeme do závorek předsudky, které občas pronásledují naše úsudky.

9. Dialog vede k identifikaci kritérií

Schopnost třídit informace

Kritérium je určující důvod pro posouzení situace, činu, tedy pro vytvoření úsudku. Indoevropským kořenem slova kritérium je KER, který má význam krájet. Řečtina z něho odvodila slova *krino* (oddělit, rozhodnout, posoudit) a *kritêrion* (prostředek posuzování), z něhož pochází francouzské *cribler* (prosívat, přesívat, třídit). Používáme například mechanické třídění (fr. *criblage mécanique*) u rudy podle kritéria velikosti kousků. Tato činnost vede k rozdělování rudy podle velikosti. Z tohoto hlediska se hromada rudy stane průhlednější. Můžeme použít i jiná měřítka, například kritérium barvy.

Kritérium umožňuje třídit, oddělovat, rozlišovat věci, které byly na začátku pomíchané. Je to prostředek posuzování. Architekt posuzuje svou práci podle kritéria užitečnosti, bezpečnosti a krásy. Soudce používá jako kritérium zákonnost a nezákonnost, dokázané a nedokázané. Můžeme tedy říci, že kritérium je pravidlo, princip použitý při vypracování úsudku.

Úsudek nemůže existovat bez třídění. Kdybychom chtěli mluvit o nekritickém myšlení, mohli bychom použít následující výrazy: bezvýrazné, svévolné, náhodné, nestrukturované. Člověk, který takto postupuje, se nemůže prohlásit zodpovědným za své úsudky, poněvadž se nestará o určení kritérií, která používá. Zkuste odebrat diskuzi, která následuje, kritéria a uvidíte, co zbyde.

V tomto dialogu se diskutuje o otázce: „Lze říci, že mi mé tělo náleží?“ Účastníci o otázce nemohli diskutovat, aniž by uvedli kritéria.

Lucie: Mé tělo mi náleží, protože si s ním mohu dělat, co chci. Protože nad ním mám kontrolu.

Luisa: Patří ti tedy tvé tělo stejně jako tvá tužka?

Jan: Použijeme-li kritérium, které uvedla Lucie, můžeme říci, že ano: mohu si dělat, co chci se svou tužkou stejně, jako si mohu dělat, co chci se svým tělem: chodit, smát se, atd.

Johana: Nesouhlasím. Existuje spousta věcí, které mé tělo dělá a nad nimiž nemám žádnou kontrolu. Mé trávení, tiky nervů, nemoci.

Lucie: To je pravda. Není jisté, zda je kritérium kontroly dostatečné nebo nezbytné pro tvrzení, že nám něco patří, protože...

Marie: Navrhněte tedy jiné kritérium.

Lucie: Může někdo navrhnout jiné kritérium? Jak zjistíme, že nám něco patří?

Claudine: Jestliže mi má tužka patří, je to proto, že jsem si ji koupila nebo že jsem ji dostala jako dárek, ale to nelze říci o našem těle...

Marie: V určitém slova smyslu to jde. Mohli bychom říci, že jsme své tělo dostali jako dar, že nám je pouze půjčeno. Ale je-li nám půjčeno, můžeme říci, že nám patří?

Pozorování č. 5

Při tomto pozorování si všímáme tří kognitivních projevů:

10. Dialog obsahuje analogie a vhodná přirovnání.

Schopnost interpretovat

Analogie je zvláště mocný nástroj hledání. Může sloužit jako odrazový můstek pro nová bádání. Po způsobu příkladu umožňuje ilustrovat, ozřejmovat, vést k porozumění. Vycházíme při ní z něčeho známého a dostáváme se k pochopení méně známého. Analogie může někdy pomoci pochopit myšlenku, která se zdá být zmatená nebo složitá. Často bývá představována jako proporcionální vztah mezi čtyřmi termíny: A se má k B jako C k D. Příklad: můj duch se má k mému tělu jako lodivod ke své lodi.

A - B Duch - Lodivod

B = D Tělo = Lod'

Další příklady:

- V *Harryho objevu* (str. 7 a 8) Harry ukazuje, že existuje více způsobů, jak říci číslo deset; stejně tak by mohlo být uvedeno více způsobů, jak říci slovo „všechno“.
- Existuje židle, tudíž existuje i výrobce židle. Existuje stvořený svět, existuje tudíž i jeho tvůrce.
- Násilí? Jako blesk ničí, co zasáhne. Ať je násilí fyzické nebo verbální, mužské nebo ženské, zvířecí nebo lidské, ničí, co zasáhne.
- Já bych řekl, že naše tělo nám patří jako část celku. To znamená, že naše ruka nám patří stejně jako dvířka patří autu.

11. Dialog obsahuje myšlenky uvedené formou hypotéz, kterými je třeba se zabývat.

Schopnost hledat

Hypotéza je nástroj na vysvětlování toho, co bylo pozorováno. Vynucuje si hledání důkazů. Jsou-li objeveny nové důkazy, získává hypotéza na pravděpodobnosti. Ne-li, je vyvrácena. Hypotéza vždy ovládá hledání. Její hodnota závisí na tom, co umožňuje objevit. Navíc umožňuje zkoumat do hloubky mínění, která by mohla být jinak

odsouzena jako bláznivá. Proto je užitečné uvádět své myšlenky spíše formou hypotézy, kterou je třeba zkoumat, než jako jistoty, které je třeba bránit. Výraz „hypotetický” se vztahuje k *pravděpodobnému*; stojí v protikladu ke *kategorickému, jistému, skutečnému, evidentnímu, nezpochybnitelnému*.

František: Pro vědce začíná čas Velkým třeskem, ale před Velkým třeskem nebylo nic. Proto si myslím, že vesmír má začátek a musel být stvořen Bohem.

Michala: Nevěřím, že existuje Bůh. Pro mě vesmír existoval vždy a určitě bylo něco i před Velkým třeskem.

Daniela: Moment, moment! Co kdybychom se spíše pokusili podívat se na různé možnosti než abychom uváděli své osobní názory...

Alex: Asi chápu, co chceš, abychom dělali. Bylo by možné představit si svět, který nemá počátek a který by byl stejně stvořen nějakým bohem.

Daniela: Ano, to je ono! Mám jiný nápad: svět měl počátek a nebyl stvořen žádným Bohem.

František: To, co říkáš, Danielo, není pravda.

Alex: Nejde o to, vědět, zda je to pravda, Františku, uvádíme pouze hypotézy. Potom budeme moci posoudit, zda to, co říká Daniela, je přijatelné.

12. Dialog ozřejmuje důsledky vyřčeného

Schopnost uvažovat

Ozřejmění důsledků (např. na poli logiky nebo morálky) stanovisek nám umožňuje postoupit dále v reflexi.

Názor se může zdát pravděpodobným, ale poté, co prozkoumáme jeho důsledky, je možné, že ho zavrhneme nebo naopak, že získá na hodnotě.

Slovo „konsekvence” pochází z latinského *consequi*, což znamená „následovat”. Mluvíme o důsledku nějaké činnosti, toho, co přináší skutek, toho, co vyplývá z nějakého principu. U slova „konsekvence” uvádí slovník výrazy jako „účinek”, „výsledek”, „reakce”, „následek”. Slova „absurdní”, „nesouvislý” a „nedůsledný” jsou opaky. Jako příklad bychom se mohli zaměřit na důsledky následujících tvrzení: Není většího rozdílu mezi lidskou bytostí a zvířetem než mezi psem a kočkou. Je názor, jehož důsledky jsou nepřijatelné, také nepřijatelný? Je důležité zkoumat důsledky vlastních názorů nebo vlastních rozhodnutí?

Jana: Myslíte si, že jsou psi inteligentní?

Vít: Myslím, že ne, protože neumí mluvit.

Julie: Znamená to, že miminka nejsou inteligentní, protože nemluví?

Jakub: Nesouhlasím s Vítem. Myslím, že psi jsou inteligentní, protože chápou určité příkazy.

Vít: V tom případě můj bratr vůbec není inteligentní; nikdy nechápe nic z toho, co mu říkám.

Příloha č. VI.

CÔTÉ, N.; SASSEVILLE, M. Romane. Québec: Les Presses de Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8168-3.
(Citováno z pracovního překladu, nepublikováno)

Romana

Kapitola 1

Episoda 1

« Vesnická pout' »

podle Míši

Každé léto se na nádvoří kostela koná skvělá pout'. A jako každé léto se všechny děti ze vsi neprodleně domluví, že se tam setkají.

My jsme se samozřejmě domluvili, že tam půjdeme společně: Honza, Eliška, Ema, Filip, Vincent a já. Roman, který normálně patří mezi nás, musel zůstat doma kvůli ošklivé chřipce.

Znáte někoho, kdo nemá rád poutě? Jízdárny, dům hrůzy, vystřelování růží... A vůně cukrové vaty! A zvuk výkřiků a smíchu...! A to ani nemluví o zrcadlovém paláci! Zbožňuji zrcadlový palác!

Poklidně jsme se tedy domluvili, že začneme naši návštěvu právě tímto fascinujícím místem. Nadšení a rozrušení jsme se ocitli před vstupem do tohoto obrovského paláce. Jako hlídač tam byl takový malý legrační chlapík.

- „To je trpaslík“ zašuškal Gabriel.
- „Viděli jste ty legrační uši?“ smál se malý Vincent „S těmi svými zrzavými vlasy se podobá skřítkovi Racochejlovi.“

Nemohli jsme se udržet, abychom se nezasmáli. Ten malý pán, který, jak se zdálo, byl hlídač vstupu do paláce, nás nechal vstoupit jednoho po druhém.

Můj pohled se setkal s jeho. Na kratičký okamžik, aniž bych věděla proč, jsem zneklidněla...jen okamžik stísněnosti, kvůli kterému jsem se začervenala. Jasnost jeho pohledu mě donutila sklopit zrak.

Dveře se za námi zavřely. Měli jsme trochu strach...Ale bylo to, jak bych to řekla...takový hezký strach...Ne jako v nočních můrách, to ne. Byl to spíše takový strach uchvacující, lákavý...který nás rozechvíval a zároveň rozesmíval.

Ocitli jsme se v opravdovém labyrintu prosklených chodeb. Páni! Obrovské množství zrcadel, která zkreslovala obraz všemi možnými způsoby, jedno legračnější než druhé. Jednou jsme se zvětšovali a hned zase prodlužovali, protahovali jsme se a zmenšovali nebo jsme byli úplně cik cak...Mohli jsme tak někdy lépe a někdy hůře vypadat jako někdo jiný.

Ema se náhle před jedním zrcadlem zastavila. Třeštila oči, jakoby chtěla pořádně zaostřit a pak vykřikla:

- „To je tak zvláštní! Nevidím tam svůj odraz!“

Podle všeho bychom se tam měli zrcadlit. A nic! Svůj obvyklý obraz, který jsme každý znali, zůstal neviditelný.

Filip, který šel kousek za námi, právě dorazil. Ale na rozdíl od nás mu toto udivující zrcadlo obraz odrazilo...

Ale tak zvláště, dalo by se říct, že to nebyl doopravdy on...No, vlastně chci říct, že to byl on...ale bylo mu o několik let míň...

Filip poklidně přistoupil k zrcadlu až se konečky prstů dotknul obrazu, který se tam nacházel.

A v tom samém okamžiku...zmizel...spolknut zrcadlem!

Všichni jsme zůstali stát s otevřenou pusou. Tak jako kdyby se zrcadlo změnilo v promítací plátno kina, mohli jsme zblízka sledovat dobrodružství, které čekalo našeho kamaráda Filipa.

Ale teď je na něm, aby vám vyprávěl.

GAGNON, M. - SASSEVILLE, M. Le fil de Romane: Guide pédagogique du roman Romane. Québec: Les Presses de Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8168-3. (pracovní překlad, nepublikováno)

Manuál k příběhu Romana (pouze část)

Plán diskuse: *Nadšení a rozrušení*

1. Děláte nějaký rozdíl mezi nadšením a rozrušením? Jestliže ano, jaký? Jestliže ne, proč ne?
2. Jestliže je někdo nadšený, je podle vás rozrušený? Proč?
3. Jestliže je někdo rozrušený je podle vás nadšený?
4. Když jste tento rok přišli do školy, byli jste nadšení, rozrušení, obojí nebo ani jedno ani druhé? Proč?
5. Myslíte si, že kamarádi Míši byli nadšení a rozrušení? Proč?
6. Myslíte si, že nadšený člověk je člověk veselý? Proč?
7. Myslíte si, že rozrušený člověk je člověk veselý? Proč?
8. Myslíte si, že můžeme být nadšení a smutní? Proč?
9. Myslíte si, že můžeme být rozrušení a smutní? Proč?
10. Proč jsme někdy nadšení?
11. Proč jsme někdy rozrušení?
12. Jaký by byl opak k nadšení?
13. Jaký by byl opak k rozrušení?
14. Jsou podle vás nějaké situace, kdy je lepší nebýt nadšený? Jestliže ano, jaké? Jestliže ne, proč ne?
15. Jsou podle vás nějaké situace, kdy je lepší nebýt rozrušený? Jestliže ano, jaké? Jestliže ne, proč ne?
16. Myslíte si, že jsme nadšení jenom z něčeho, co se teprve stane? Proč?
17. Myslíte si, že můžeme být nadšení z něčeho, co se už stalo? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne?
18. Myslíte si, že nás může nadšení pobízet k jednání? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne?
19. Myslíte si, že nás může rozrušení pobízet k jednání? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne?
20. Je vždycky dobré jednat v zápalu nadšení nebo rozrušení? Proč? Uveďte příklady.
21. Děláte nějakou spojitost mezi nadšením a zklamáním? Jestliže ano, jakou? Jestliže ne, proč ne?
22. Myslíte si, že můžeme být nadšení z násilí? Proč?
23. Myslíte si, že můžeme být rozrušení z násilí? Proč?
24. Myslíte si, že je dobré být nadšený z násilí? Proč?
25. Myslíte si, že je dobré být rozrušený z násilí? Proč?

Plán diskuse: *Smát se sám sobě*

1. Myslíte si, že trpaslík od zrcadlového paláce by byl šťastný, kdyby věděl, že ho někdo přirovnává ke skřítkovi Racochejlovi? Proč?
2. Myslíte si, že by byl trpaslík od zrcadlového paláce rád, kdyby věděl, že se mu někdo směje? Proč?
3. Myslíte si, že jsou lidé, kteří se rádi smějí sami sobě? Proč?
4. Myslíte si, že smát se sám sobě může být bolestivé? Proč?
5. Myslíte si, že někdo, kdo se směje sám sobě, může být úplně lhostejný k takovým jízlivým poznámkám? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne?
6. Myslíte si, že je pro někoho, kdo se směje sám sobě, snadné mít důvěru sebe samého? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne?
7. Myslíte si, že se někdo, kdo se soustavně směje sám sobě, může cítit dobře? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne?
8. Myslíte si, že se někdo, kdo je soustavně zesměšňovaný, může cítit odmítaný? Proč?
9. Myslíte si, že si někdo zaslouží, aby se mu druzí vysmívali?
10. Myslíte si, že má někdo právo smát se ostatním, i když ostatní takové právo nemají? Proč?
11. Myslíte si, že mají všichni právo chtít, aby se jim nikdo nesmál? Proč?
12. Jestliže takové právo existuje, myslíte si, že bychom ho měli mít v úctě? Proč?
13. Myslíte si, že někdo, kdo se směje sám sobě, je oběť násilí? Proč?

Cvičení: *Smát se rozdílům.*

Souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími tvrzeními?

Souhlasíte Nesouhlasíte ?

1. „Můžeme se smát Marušce, protože je zrzka“
2. „Můžeme se smát Honzovi, protože nosí silné brýle.“
3. „Můžeme se smát Lukášovi, protože je trpaslík.“
4. „Můžeme se smát Andreasovi, protože je to černoch.“
5. „Můžeme se smát Alici, protože patří mezi svědky Jehovovi.“
6. „Můžeme se smát Vaškovi, protože není dobrý v hokeji.“
7. „Můžeme se smát Petře, protože je chudá.“
8. „Můžeme se smát Markovi, protože má potíže při chození.“
9. „Můžeme se smát Pavlovi, protože je moc inteligentní.“
10. „To, že je někdo odlišný, nám nedává právo smát se mu.“
11. „Smát se ostatním, protože jsou odlišní je určitá forma násilí.“
12. „Nemůžeme se někomu smát kvůli tomu, že je odlišný, protože všichni se od sebe nějak odlišujeme.“

Příloha č. VII.

Fisher, R.: Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál, 1997. s.67-69. ISBN 80-7178-120-7

Záznam diskuse nad otázkou z knihy Objev Harryho Stottlmeiera.

RF Je náš mozek totéž co naše mysl? Pokusme se to trochu více pochopit. Tome, jak jsi na to otázku přišel?

Tom No, to je - myslím, náš mozek ovládá naše srdce a naše paže a všechno, co se děje v našem těle; ale opravdu si naše mysl pomyslí „dobrá - pohnu se vlevo“, a my si pomyslíme „tak, mozku, pošli vzkazy dolů do svalů, at se pohnou“?

RF Tak podle tebe, jelikož mozek má své vzkazy pro tělo, o kterých mysl neví, znamená to, že mysl nemůže být totéž co mozek?

Tom Ano, není to totéž co mozek - protože - je to část mozku, ale není to mozek. [Tato věhovitá filozofická otázka vyvolala a dětí řadu poznámek: souhlasných, nesouhlasných, nabízejících nebo rozvíjejících nápady.]

Dítě Myslím, že souhlasím s Tomem, že naše mysl je částí mozku. Ale kdybyste chtěli umístit jedno do druhého, pak bych umístil mysl dovnitř mozku.

RF Takže jestliže je mysl uvnitř mozku... Tom Nebo jeho vnitřní částí...

RF Jeho částí. Jak si myslíte, že se liší od mozku? Je-li to něco jiného než mozek, musí se od něj lišit, ne?

Tom No, mozek na nás ovládá všechno, také mysl, ale mysl ovládá jenom naše myšlenky - a obsahuje naše myšlenky.

Dítě Paměť?

Tom Myslím, že mysl se skládá ze vzpomínek a myšlenek - je to zásobárna myšlenek.

RF Tak je mysl totéž co mozek, s tím rozdílem, že mozek je větší než mysl, anebo je mysl něco jiného než mozek?

Dítě Něco jiného? Dítě Ano.

Dítě Protože mysl nic neovládá - mysl jen myslí.

Dítě Myslím, že mysl jsou spíš naše myšlenky než ovládání našeho těla. Myslím - náš mozek pořád vysílá vzkazy do celého těla, nervům a to všechno, nebo zas ony posílají vzkazy do mozku, ale mysl se toho podle mě neúčastní. Myslím, že mysl prostě jen obsahuje naše myšlenky. Dítě A vzpomínky.

[Diskuse se stočila na to, co se stane, když umřeme.]

Dítě Myslím, že když náš mozek umře, je to jako vypnutí, a on vypne naše tělo. A nemyslím si, že by mysl opravdu pokračovala dál, prostě se také vypne jako všechno ostatní; náš mozek musí naši mysl pohánět, protože si nemyslím, že by naše mysl opravdu pracovala dál, když se mozek vypne. [Děti pak diskutovaly o tom, co se děje v mysli, když máme sny; pak byly vybídnuty, aby vymýšlely analogie pro mysl.]

RF Souhlasily byste s někým, kdo říká, že mysl je trochu jako kouř v mozku - takový zvláštní duch?

Dítě Jo. Dítě Ano.

RF Jestli je jako zvláštní duch, mohla by žít mimo mozek? Dítě Ne jako duch.

Dítě Mysl taková není - to není moc dobré.

RF Není to dobrý způsob, jak popsat mysl? Když myslíme, hodně přitom užíváme toho, co se nazývá analogie. Musíme to přirovnat k něčemu dalšímu, abychom to lépe pochopili. Co byste řekli, čemu se mysl podobá?

Dítě Jako velký obchod - s věcmi na zadních policích naší paměti - a věci se přenášejí v našich myšlenkách. Dítě Jo.

RF Tak část toho obchodu se nazývá mysl? Ta aktivní část...? Tom Ne, ten obchod je naše mysl.

[Pokračovala diskuse o tom, v čem je mysl jako obchod.]

RF A jestliže mysl je jako obchod, k čemu byste přirovnali mozek? Můžete pokračovat v této analogii dále...?

Dítě Mozek je jako - jako - úl.

Dítě Jako tržiště - kde je hodně obchodů s různými věcmi.

Dítě Jako mraveniště!

[Téma bylo uzavřeno tím, že dětem byla nabídnuta ještě možnost říci „poslední slovo“ a shrnout své myšlenky.]

RF Tak kdybychom se vrátili k Tomově otázce: „Je naše mysl totéž, co náš mozek?“ mohli bychom teď na to odpovědět lépe než předtím?

Tom Ano.

RF Tome, jak bys shrnul svou odpověď?

Tom Náš mozek je jako tržiště a naše mysl je jako jeden obchod v něm, kde jsou všechny naše vzpomínky a myšlenky na spoustě různých polic - a náš mozek posílá různé vzkazy po tržišti i okolo něj.

Příloha č. VIII.

Dotazník o literárních hrdinech (první verze)

Ahoj, jmenuji se Marie Stránská a jsem studentka Jihočeské Univerzity. Pro svou diplomovou práci potřebuji získat některé informace prostřednictvím tohoto dotazníku.

- Dotazník je anonymní a informace budou využity pouze pro diplomovou práci.
- Prosím, pište čitelně.
- Děkuji za pravdivé vyplnění

Děkuji, moc se těším na Tvoji odpověď.

Marie Stránská

- 1) Věk:
- 2) Chlapec Dívka
- 3) Kdo je tvůj oblíbený literární hrdina? (Jméno/kniha)

- 4) Popiš svého hrdinu a zdůvodni, proč je tvým hrdinou? (Co se ti na něm líbí a co ne?)

- 5) V čem jste si podobní a v čem rozdílní? (vlastnosti, schopnosti)

6) Napiš svoje další idoly, osobnosti, které obdivuješ a zdůvodni. (co na nich obdivuješ).

7) Seřaď svoje idoly na stupnici od pro tebe nejdůležitějšího až po nejméně důležité, zařaď na tuto stupnici i svého literárního hrdinu.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....
- 9.....
- 10.....
- 11.....
- 12.....
- 13.....
- 14.....
- 15.....

8) Kolik knížek přečteš asi za rok?

A - 1 až 3 knihy

B - 4 až 7 knih

C - 8 a více knih

D - čtu jenom časopisy (napiš které)

9) Jaké jiné máš zájmy?(vypiš)

10) O jakém literárním hrdinovi by sis rád popovídal?

A - tvůj názor:.....

B - většina ve třídě:

Dotazník o literárních hrdinech (druhá verze)

Ahoj, jmenuji se Marie Stránská a jsem studentka Jihočeské Univerzity. Pro svou diplomovou práci potřebuji získat některé informace prostřednictvím tohoto dotazníku.

- Dotazník je anonymní a informace budou využity pouze pro diplomovou práci.
- Prosím, piš čitelně.
- Děkuji za pravdivé vyplnění

Děkuji, moc se těším na Tvoji odpověď.

Marie Stránská

11) Věk:

12) Chlapec Dívka

13) Kdo je tvůj oblíbený literární hrdina? (Postava z knihy a název knihy – NE Spisovatel)

14) Popiš svého literárního hrdinu a zdůvodni, proč je tvým literárním hrdinou? (Co se ti na něm líbí a co ne?)

15) V čem jste si s literárním hrdinou podobní a v čem rozdílní? (vlastnosti, schopnosti)

16) Napiš svoje další idoly (nemusí být z knih), osobnosti, které obdivuješ a zdůvodni. (co na nich obdivuješ).

17) Seřaď svoje idoly (jejich jména) na stupnici od pro tebe nejdůležitějšího až po nejmeně důležité, zařaď na tuto stupnici i svého literárního hrdinu. (nemusíš zaplnit všechna políčka)

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....
- 9.....
- 10.....
- 11.....
- 12.....
- 13.....
- 14.....
- 15.....

18) Kolik knížek přečteš asi za rok?

A - 1 až 3 knihy

B - 4 až 7 knih

C - 8 a více knih

D - čtu jenom časopisy (napiš které)

19) Jaké jiné máš zájmy? (vypiš)

20) O jakém literárním hrdinovi by sis rád popovídal?

A - tvůj názor:

B - většina ve třídě:

Příloha č. IX.

Výsledky dotazníku o literárních hrdinech

(Volné odpovědi respondentů jsou přepsány tak, jak je uvedli. Ponechávám nespisovné, různá slovní spojení i pravopisné chyby.)

1) Věk a pohlaví

Celkem: 95

Chlapci 12 let: 3

Chlapci 13 let: 31

Chlapci 14 let: 10

Chlapci 15 let: 1 – nevyhodnocován

Dívky 12 let: 5

Dívky 13 let: 40

Dívky 14 let: 4

Dívky 15 let: 1 - nevyhodnocována

2) Již rozepsáno

3) Literární hrdina:

Bez hrdiny: 14 respondentů – 15%

(Buď přímo uvedli, že žádného hrdinu nemají, nebo nevyplnili)

Zdůvodnění absence literárního hrdiny:

Já bohužel nemám žádného hrdinu, protože literatura není má silná stránka.

Čtu hodně ale oblíbeného hrdinu nemám.

Letošku a čtení nesnáším. Žádného nemám, nic se mě na literatuře nelíbí. Nesnáším letošku asi jako ostatní od nás ze třídy.

Nečtu knihy.

Jejda, těch je Od Harryho Pottera až ...

4) Popiš svého hrdinu a zdůvodni proč je tvým hrdinou?

(Ponecháno tak, jak respondenti odpovídali i s pravopisnými chybami, hovorovými výrazy, atd.).

Chlapci:

J. Lada - Josef Lada – líbí se mi na něm, že má hezké povídky, atd. nelíbí se mi na něm nic.

Amulet S. - Je hodně soběstačný, chytrý a ví, c má v dané situaci udělat. Líbí se mi na něm snad úplně všechno, takže není skoro nic, co by se mi naopak nelíbilo. Možná, jak je trochu arogantní.

Rychlonožka - Rychlonožka je zmatkař, nešika, komik, komediant. Líbí se mi protože je legrační, nelíbí se mně protože je nešika.

J. Foglar - Píše hezké knihy, které se mi líbí dokáže to hezky vymyslet a zdramatizovat

Jirka - V té knize bylo moc hezké jak malý Jirka reagoval na válku která trvala 30 let. Myslím si že měl velkou kuráž a odvalu když se nebál že ho švédské vojenské jednotky oběsí. Také bylo moc pěkné jak se postaral o svoji rodinu a hodně starou babičku

J. Metelka - Věk asi 13-15 černé vlasy s podkúvkou. Vysoký, štíhlý, chytrý

Harry Potter - Líbí se mi na něm, že je vždycky věrný kamarádům! Nevím!

Richard Trojný – je mu 10 let a má spoustu odvahy a řeší zajímavé detektivní případy.

Jaromír Jágr – velmi průbojný, dobrý hokejista. Mím hrdinou je proto, protože hraje velmi dobře hokej. Líbí se mi jeho styl hry a nelíbí se mi jeho pomluvy na ostatní

Princ of Persia – Že je starej a má dobrý a že napravuje své chyby co udělal když bil mladej

- Eduard Petiška** – Líbí se mi protože píše hezké básně a knihy nelíbí se mi na něm vlastně nic.
- Gandalf** – Starý moudrý kouzelník, který se stal členem SPOLEČENSTVA PRSTENU. Mnohokrát v knize pomůže. Hodně pomáhá Nevím nic proti němu nemám.....
- Emil** – Emil je odvážní a je mu kolem 13 let
- Briant** – Je statečný, rozumný a nechce aby se někdo hádal. Špatné vlastnosti nemá.
- Harry Potter** – je takový přemýšlivý (asi trochu jako já), do ničeho se nehrne, nelíbí – je takový ostýchavý a nerozhodný
- Rowling** – Napsala knihu, která se mi moc líbí, a svými přínosy peněz přispěla na ochranu zvířat. Případá mi trochu namyšlená.
- Joe Bronson** – je mojí hrdinou, protože v knížce Jacka Londona utekl z domova a šel mezi piráty.
- Kron** -Měří asi 3 metry má zelenou kůži a má 2 velké kly. Má sekeru a na těle nosí těžkou zbroj a nelíbí se mi na něm jak je krvelačný.
- Dain** – Je rád s penězi a rád je ochraňuje. Má rád hory, jeskyně a dobrodružství. Je skutečným hrdinou. Není příliš důvěřivý.
- Sam** - Je to malý hobit, který není až tak úplně odvážný, drží se neustále svých kamarádů a je zvědavý.
- Gandalf Bílý** - je to mág, bojuje na straně dobra... ovládá spoustu kouzel. Líbí se mi na něm že je takový moudrý, zkušený a když něco chce tak za tím jde.
- Drákula** - Drákula má dlouhé bílé vlasy, ostré zuby-tesáky, ostré drápy. Na sobě má černý plášť. Líbí se mi na něm vše. Hlavně síla a že zabíjí lidi.
- Harry Potter** - Líbí se mi, protože se to odehrává v kouzelnickém světě.
- Aragorn** - Protože pro dobro druhých riskuje svůj život a je vtipný.
- Pán Prstenů** -
- Legolas** - protože je rychlý střelbou luku a to se mi líbí
- Vinetou** - Je čestný, spravedlivý a umí potrestat zb. Líbí se mi na něm vše.
- Gotrek** - Svalnatá postava, oranžové vlasy a dlouhé vousy. K ruce připoutána velká runová seker. Páska přes oko a smrtelný výraz. Rasa trpaslík. Mým literárním hrdinou je proto, že je odvážný a bojuje proti zlu. Líbí se mi na něm vše ...
- Aragorn** - Bojoval s dlouhým mečem chrabrý, poctivý, měl dobré srdce a bojoval za spravedlnost.
- Spiderman** – líbí se mi jak zachraňuje lidi a že má velkou sílu
- Herkules** - Je velikém asi tak 200cm. Má obrovské svaly a má boží sílu bojuje proti zlu a bohům

Dívky:

- Hurvínek** - Mám ráda Hurvínka protože, když čtu tuto knížku hodně se u ní nasměju. Je to takový mladý rošťák.
- Anna** - Tato dívka se mi líbí pro svoji velkou fantazii. Vyrůstala v péči lidí, kteří si ji vzali ze sirotčince. Je to velmi snaživá dívka a já bych jednou chtěla být taky taková. Nelíbí se mi na ní to, že někdy je výbušná kvůli malé hlouposti.
- Malý Princ** - Je to malý, nevýrazný človíček. I když se bojí, všechno zvládne a překoná. Je rozumný, bystrý a chytrý.
- Biggi** - Biggi je zajímavá hrdinka knihy tigří parta. Vyšetřuje různé případy se svými kamarády – Patrikem a Lukem. Pořád má něco na hlavě a v kapse čokoládu. Je milá a chtěla bych být jako ona.
- Michaela** - Je to asi Michaela líbí se mi, jak zvládá vzniklou situaci. Rozvedou se jí rodiče a ona se musí rozhodnout s kým chce žít. Je to kniha o 14-ti leté dívce, která na to, že žije s otcem zvládá věci celkem dobře, ale občas jí chybí matčina rada.

- Barbie** - je moc pěkná ...!
- Lenka** - Zvířecí hrdina je tam kůň a holka Lenka
- Ashley** - Ashley je dívka z Townsedu a líbí se mi na ní to, že má ráda koně, že ví co chce a vždycky s stojí za svým názorem.
- H.Ulrichová** - Líbí se mi jakým způsobem píše knihy. Dobře se to čte a je to sranda.
- Kačer Donald** - Je mým hrdinou protože má pěknou žlutou čepici a modrou mašlí
- Harry Potter** - nic!
- Březina** - Protože napsal sérii knih, které se mi líbí. Nic o něm nevím.
- Harry Potter** - Harry umí čarovat a to se mi na něm líbí a hlavně že je statečný. Nelíbí se mi na něm že není hezký a že nosí brýle a že je to pouze ve filmu to kouzlení.
- Krteček** - Líbí se mi na něm, že chce udělat cokoli pro svůj pořádek, že je trpělivý (zasel len), a že vše dokáže vyřešit.
- Popelka** - Je krásná (blondýna) má krásný usměv, pořádná, má sestry které ji nemají rádi, je považována za služku, a bude mít nádherného prince
- Březina** - Protože píše zajímavé, záhadné a vtipné knihy. Jeho knihy se mi zatím líbí, protože jsem ještě nenašla jiného tak zábavného autora. Je vhodný po děti od 10 ...let Za jeho čtení nebudete litovat. Stejně jak já. Nelíbí se mi na něm asi nen to že málo kdy do knížek kreslí obrázky.
- Carol** - Protože je hodná a každého má ráda.
- Lucinka** - Lucinka má 3 starší sourozence. Je hodná, pravdomluvná a jako první z nich se dostala do Narnie. Je mně sympatická. Někdy bych chtěla být jako ona.
- Liss a Tinka** - Ve své knížce mají vlastní dům a umí čarovat zažívají spoustu dobrodružství. Mají velikou rodinu a hlavně čarují a to se mi líbí. Ráda si o nich čtu před spaním, protože se vždycky dobře pobavím.
- Žaneta** - je pilná, bystrá, má dobré nápady, spolehlivá... Hrdinkou je proto, protože se mě na ní líbí, že pomáhá svému okolí a že svým způsobem je stejná jako já.
- Lissi** - Lissi má hnědé kudrnaté vlasy. Ráda nosí klobouky. Je tvrdohlavá jako já to se mi líbí. Nevezme si žádnou radu a to se mi nelíbí.
- Eragon** - Líbí se mi: že není ten borec bez chyby, ale má i své nedostatky. Obětuje se pro ostatní. Nevzdává vše po jednom pokusu, ale zkouší to víckrát. A má magickou moc. A nic moc ho nezastraší. Nelíbí se mi: V té knížce psychicky za nic nestojí. Myslím si, že když to má být hrdina tak by neměl být tak slabý.
- Vodník** - Zlý – hodný, chtivý – dovoluje to co nechce
- Romeo a Julie** - Romeo je romantický a Julie taky jsou moc nádherně oblečení a půvabně na sebe mluví.
- Jenna** - Jenna je mi sympatická už do pohledu, protože v knížce jsou dva obrázky. Líbí se mi na ní že je to dívka v mém věku a chce zapadnout do jedné party holek. Chce být zároveň hezká jako oni a být dospělá a modelkou, to se jí stane a tak to se mi líbí.
- Týna** - Je to holka ve věku 10-11 let má ráda koně a proto chodí do ponyklubu který je hned vedle jejího domu (rodinného) v Hradišti. Má ráda dobrodružství. Líbí se mi na ní všechno. (I když každý má své mouchy, ale ona je prostě dokonalá!!!)
- Hamlet** - Hamlet je zvláštní postava jenž hrála na dvě strany. Byl trpělivý, vynalézavý, pomstil smrt svého otce. Jenomže jemu ta pomsta tyla na nic, protože zemřel spolu s ním. Mím literárním hrdinou je, protože jeho chování mě zaujalo. A z těch mnoha přečtených knih se mi jako vybavil on.
- Georgia** - je to puberťačka, píše si deníček a svěřuje se čtenářům o svých starostech s klukama.
- R. Williamse** - líbí se mi jeho zpěv a vystupování, je hezký, poutá na sebe pozornost, je výstřední, v životě není úplně šťastný, je sice neuvěřitelně bohatý, ale nemá žádnou lásku!

- Romeo a Julie** - Protože to jsou mladí lidé a mají se hrozně rádi. Jsou si věrní a udělaly bi pro sebe cokoliv.
- Romeo a Julie** - Romeo je velmi galantní muž fascinoval mě. Na první pohled vypadá jako romantik a flegmatik. Miluje svoji Jülii a to se mi líbí.
- Štefka** - Líbí se mi, že je rozumná a dokáže udělat veliké dobrodružství. – také tato kniha je dobrodružná a velice zábavná a také inspirující, ale určitě má své chyby (Štefka) nerozumí si s malými dětmi. – někdy se uráží, ale je s ní v této knize prima zábava.
- Týna** - Je jí 10 let. Má ráda koně a chodí do PONYKLUBU. Bydlí poblíž v SAFARIPARKU. Líbí se mi, že je přátelská a hodná. Ale mám i jiné literární hrdiny.
- Eragon** - 16ti letý chlapec pracující na farmě, nachází dračí vejce, - velmi bystrý, později změněn dračím kouzlem – žádné jizvy – hladká pleť, - nemá žádné volno, - velká zodpovědnost
- Aragorn** - Aragorn je velmi bystrý i chytrý a umí zatočit
- Karel IV.** - obdivuji ho jak je slavný. Jak založil Karlovu univerzitu a Karlům most a ja se o něm hezky mluví po světě. Tak to bych chtěla taky
- Popelka** - No myslím si, že je hodná, starostlivá, laskavá, poslouchá, pomáhá, je hezká
- Hermiona** - Líbí se mi, protože je velmi chytrá a hodně se učí. Je taky legrační, když se hádá s Ronem. Není nic co by se mi na ni nelíbilo. Me se aji líbí herečka co ji stvárnila.
- Čaroděj ze Země OZ** – Líbí se mi na něm že je odvážnej.
- Nick Twisp** - Líbí – zbrklosti, zvědavost, nápaditost, je to zbrklý sexuální maniak. Nelíbí – některé jeho vyjadřování, hádky s rodiči (neměli by se hádat ale o tom je ta knížka). Popis: Mladý muž, vyšší postavy (Popis jeho postavy je těžké určit, protože si nechává tvář dávat na plastiku. V 5. díle vypadá jako J.P. Belmondo).
- Malý princ** - Ví co chce, zamýšlí se nad tím co říká i nad okolním světem
- Mistr Kadehar** - Líbí se mi na něm, že je spravedlivý, hodný, rozhodný ale je hodně přesný. Má kouzelnou moc
- Malý princ** - Přiletěl z Malé planety. Navštívil spoustu planetek. Snaží se poznat Zemi a nikdy neupustí od své otázky. Líbí se mi, protože je malý a přesto by mohl dospělé lidi učit.
- Alice** - Je to 13 letá holka která je kamarádká a zamilovaná. Nemá mámu ale žije s tátou a s 2 staršími sestrami. Protože bych taky chtěla být v něčem jako ona – je s ní velká sranda a má supr kamarádky.
- Malý princ** - Zajímají ho lidské problémy. Je zvědavý. Příběh obsahuje moc poučení.
- Harry Potter** - 14t letý chlapec který nemá rodinu. Pochází z kouzelnické rodiny a on sám je kouzelník. Chodí do školy Bradavice kde se učí kouzlům a dalším věcem. Prožívá mnoho dobrodružství která jsou nebezpečné. Líbí se mi že je odvážný a statečný a není nafoukaný jako ostatní kluci. A taky že umí čarovat.

5) V čem jste si podobní a v čem rozdílní?

Chlapci:

- J. Lada** - Vyška, chytrý, silný, vzdělání
- Amulet S.** - Nevím, asi skoro v ničem, práv proto se mi líbí
- Rychlonožka** - Stejný věk jsem tak trochu nešikovný jako on
- J. Foglar** - nevím asi máme rádi příběhy obyčejných chlapců
- Jirka** - Asi bych se také snažil ochránit rodinu ale né takovým způsobem jako Jirka. Nemám takové rychlé rozhodování jako on.

- J. Metelka** - štíhlost, výška, chytrý, hodný
- Harry Potter** - Nemám jízvu na čele. Neumím čarovat. Neumím hrát famfrpál.
- Richard Trojný** – Podobní jsme si možná v tom, že máme rádi záhady a jinak nevím.
- Jaromír Jágr** – Jsem průbojný, hraju oba hokeje, učím se od něj. Jaromír Jágr je v NHL a já ne.
- Princ of Persia** – Jsme si podobní v tom že taky dělám pořád chybi. Rozdílní že neumím ti psi kusi co on, a tolik blbosti.
- Eduard Petiška** – Schopnosti by byl lepší v psaní knih a pravopisu. Já rád hraji fotbal a on čte.
- Gandalf** - + Pomáháme (někdy ze mne vyleze něco moudrého), chytrost, - moudrost
- Emil** – Že chceme oba dva vše vyřešit a baví mě detektivky a je mu přibližně stejně let.
- Briant** - Jsme si podobní v tom že máme rádi sport, přátelství a snažíme se pomoci druhým. A sme rozdílní ve věku, trochu povaze.
- Harry Potter** – podobní – přemýšlivost, taky se do něčeho nehnu a jsem tak trochu nerozhodný a ostýchavý, rozdílní - já neumím čarovat a jsem tak trochu průbojnější
- Rowlingová** – neznám, takže nevím, možná ale já nejsem namyšlený.
- Joe Bronson** – Podobní jsme si v tom, že uchráníme majetek rodiny. Já bych neutekl na moře.
- Kron** -Jsme bojovní a rádi se zajímáme o meče sekery atd....
- Dain** - S penězi jsme za jedno. Má rád hory, jeskyně a dobrodružství jak já. Asi nejsem tak statečný a nedůvěřivý jako on.
- Sam** - Oba nejsme příliš odvážní, jsme zvědaví.
- Gandalf Bílý** – V tom že si chci jít taky za svým cílem a chtěl bych být co nejvíce svobodný... Schopnosti jak on asi nemám ale ve vlastnostech jsme si aspoň trochu snad podobní.
- Drákula** – Nejsme si podobní a rozdílní jsme barvou pleti, zuby, nehty povahou.
- Harry Potter** - jsou stateční
- Aragorn** - V ničem
- Pán Prstenů** - Jsme si tak trochu podobní
- Legolas** - ničím
- Vinetou** -
- Gotrek** - Gotrek je odvážný a silný a zato já slabý, ale chytrý.
- Aragorn** - schopnosti – ve všem, podobní – v ničem
- Spiderman** - V ničem
- Herkules** - No to nevím možná ve výšce.

Dívky:

- Hurvínek** - Jsme oba malý. Děláme si ze spousty věcí legraci.
- Anna** - Má větší fantazii než já. Je cílevědomá a to mně chybí. Stejná je asi v tom, že je upovídaná a živá. Nenaštvu se tak rychle.
- Malý Princ** - Oba se snažíme chovat se dobře a správně a pomáhat ostatním.
- Biggi** - Jsme kamarádké, rádi něco řešíme, kamarádíme s klukama ...
- Michaela** - Také žiji jenom s jedním rodičem (mamkou). Stejně jako Míša moderně Tancuji a věnuji svému koníčku mnoho času.
- Barbie** - Jsme si podobní v kráse ...!
- Lenka** - Já mám ráda koně jako Lenka
- Ashley** - Obě máme rády koně. Na koni jezdí líp než já. Je kamarádká.
- H. Ulrichová** - Máme smysl pro humor.
- Kačer Donald** - Jsme rozdílní v tom že já jsem člověk a on je vymyšleným. Oba nosíme bílé boty s černými podrážkami.

- Harry Potter** - ve všem!
- Březina** – Nevím.
- Harry Potter** – Podobní si nejsme v ničem asi tak. A rozdílní sme v tom že on umí čarovat a je to kluk a já čarovat neumím a ani nejsem kluk.
- Krteček** – Neumím kopat tunely! Jinak jsme ve všem stejní. Trpěliví, dobře komunikujeme s okolními lidmi, ...
- Popelka** – Podoba: Jsme blondýny, máme sestru která nás nesnáší, za chyby jiných pykáme my, nikdo nás nemá rád, máme malinko kamarádů. Rozdíl: krása, ona má svého prince, je na tom podstatně hůř než já, nemám 2 sestry,
- Březina** – Asi v tom, že jsme stejně zábavní a podobně?
- Carol** – Asi v tom, že obě máme rádi koně.
- Lucinka** – Podobní: jsem taky nejmladší,- nevím. Rozdílní: je prostě jiná
- Liss a Tinka** – neumím čarovat
- Žaneta** – Podobní – obě pomáháme druhým, snažíme se být spolehlivé, pilné, bystré.... Rozdílní – to mě nenapadá!
- Lissi** – Jsme obě tvrdohlavé. Já si nechám poradit, ale ona ne. Já ráda něco vyrábím, ale zato ona ráda lenoší.
- Eragon** - Samozřejmě ani já nejsem bezchybná. Nevzdávám se tak snadno. Myslím s že nejsem moc bojácná. Nemusí být pořád první.
- Vodník** - jsem hodná a někdy drzá,, umím mít ráda jako on, nedokázala bych zabít malé dítě ještě k tomu svoje vlastní
- Romeo a Julie** – jsem romantická ale půvabně nemluví
- Jenna** - Zaprvé jsme si podobní že nám je oboum třináct let a máme obě hnědé vlasy. Potom jsme stejné v tom že chceme být obě hezké a šik třeba jako modelky ale když si to uvědomím být modelkou není zrovna lehké. Tak bych byla radši sama sebou.
- Tyna** - Máme rádi zvířata a dobrodružství. Jsme milovníci jídel.
- Hamlet** - Rozdílní asi v tom, že bych nedokázala zabít člověka a změnit své chování na tak dlouhou dobu kvůli pomstě.
- Georgia** - Myslím si, že si podobné jsme, ale jen z části. Podobné jsme si asi ve stylu života – má partu ve škole, pořád nestrácí smysl pro humor, ale z druhé strany řeší hlavně svůj vzhled a já na tohle moc nejsem.
- R. Williamse** - podobní: rádi na sebe poutáme pozornost, máme rádi stejný styl hudby
- Romeo a Julie** - No že s jedním klukem chodím a jsme s celkem podobní s Romeem a Julií. Rozdílní jsme si v tom že sice bychom pro sebe udělali cokoli, ale nespáchali bychom vraždu.
- Romeo a Julie** - Určitě měl jiné představy o životě. Je romantik jako já. Určitě i jiné schopnosti. Byl pověru chytřejší. Rozhodně hodně nemám tolik ráda Julii jako on což to je určitě samozřejmé.
- Štefka** - je to dívka jako já asi v mém věku. Je uvažující a má ráda dobrodružství stejně jako já, tak si myslím, že jsme v tomto podobní. – ona si nerozumí s dětmi, ale naopak já je mám velice ráda.
- Týna** - trpělivá, dobře se učí, má vlastní pokoj, šikovná, čtení ..., Já – netrpělivá, celkem se dobře učím, nemám vlastní pokoj, šikovná jsem jak kdy, ráda čtu, Obě máme rádi zvířata.
- Eragon** - podobní – smysl pro spravedlnost, vtipnost, rozdílní – on není skutečný ne?
- Aragorn** - V pohlaví a vtom že bojuje, mě není podobní v ničem
- Karel IV.** - v ničem
- Popelka** - Rozdíl: nemám tak zlou macechu a sestru. Podoba: obě dvě nemáme žádné schopnosti, rády pomáháme druhým
- Hermiona** - Nevím s čím jsme si podobní, ale vím s čím jsme si rozdílní. Ona se učí a já moc ne.

Čaroděj ze Země Oz –

Nick Twisp - Vlastnosti – zbrkllost, nápaditost, zvědavost, Schopnost – ve škole mu to nejde (jako mě), dělá všude bodel (jak taky). Rozdílní – nedala bych si svůj kvicht na plastiku, a nepodváděla rodiče, určitě bych nepodpálila město

Malý princ - Také rozmýšlím co řeknu, ale neumím to vyjádřit. Mám odvahu, že až někdy jdu do extrémů

Mistr Kadehar – Jsme si podobní v tom jak jsme oba hodní. V čem jsme rozdílní v rozhodnosti (já jsem totiž nerozhodná), nějaké kouzelné schopnosti by se mi taky hodily.

Malý princ - Asi bych nechtěla propadnout rutině

Alice - No spíš rozdílní ale proto bych chtěla být v něčem podobná.

Malý princ - Umíme naslouchat lidem

Harry Potter - Rozdílní jsme v tom že on je kouzelník a prožívá nebezpečné výpravy. Podobní jsme si v tom že ho škola baví a přes prázdniny se mu stýská po kamarádech.

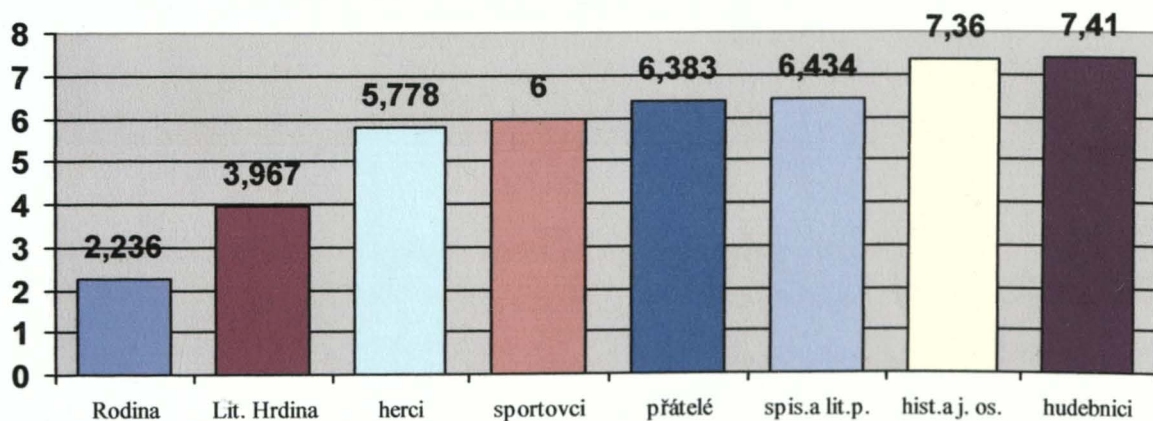
6) Další idoly a osobnosti (Nevypisováno)

(Rodiče, přátelé, herci, hudebníci, atd.)

7) seřazení idolů na žebříčku od 1-15 od nejdůležitějších po nejméně důležité

		Lit.hrdina	rodina	Přátelé	Sportovci	Hudebníci	herci	Spis.a lit.p.	Hist.a jiné osob.
Počet odpovědí	Celkem 618	50	99	101	68	80	49	131	40
%	100	8,09	16,01	16,34	11	12,94	7,92	21,2	6,5
Důležitost	Suma	3,967	2,2365	6,383	6,00125	7,41025	5,77875	6,4345	7,36025
Pořadí		2	1	5	4	8	3	6	7

Idoly a obdivované osobnosti



8) Počet knížek za rok:

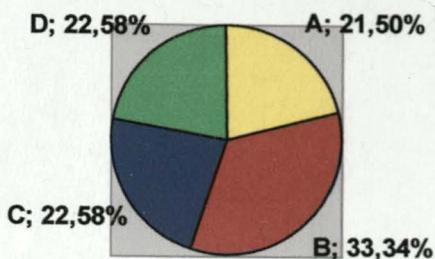
A – žádnou (čtu jenom časopisy) – 20

B – 1-3 knihy – 31

C – 4-7 knih – 21

D – 8 a více knih – 21

Počet knížek za rok



Vypsané časopisy

Top Dívka, 3x

Bravo, 3x

Bravo Girl, 2x

Popcorn, 3x

Dívka, W.I.T.C.H., časopisy o mobil.telefonech, Tom a Jerry, Kačer Donald, ABC, Čtyřlístek, Level, Skore, Doupě, Spy, Sluníčko, Witek, Aha, Blesk, Lidové noviny Super Dívka, Cosmo girl, Board, National geographic, Země světa, Archeologie, Comics, OPSZ, Premiera

9) Zájmy

Zájmy	Počet odpovědí	%	Zájmy	Počet odpovědí	%
Sport	60	28,84	Stolní hry	2	0,96
Počítač	24	11,53	Filmy	2	0,96
Přátelé	19	9,13	Oblečení	2	0,96
Hud.akt.	16	7,69	Učení	2	0,96
Zvířata	13	6,25	Historie	1	0,48
Tanec	12	5,76	Zeměpis	1	0,48
Výt. Akt.	11	5,28	Odpočinek	1	0,48
Jiná zábava	9	4,32	Sběratelství	1	0,48
Četba	6	2,88	Nakupování	1	0,48
Dram.akt.	4	1,92	Cestování	1	0,48
Záj. Org.	4	1,92	Křížovky	1	0,48
Rukodělky	4	1,92	Psaní časopisu	1	0,48
Technika	3	1,44	Časopisy	1	0,48
Jazyky	2	0,96	Televize	1	0,48
Příroda	2	0,96	SMS	1	0,48

10) O kom by si rádi popovídaly:

A – jedinec:

Malý princ 4x
Pán prstenů 4x
Harry Potter 3x
Darth Dreyfus 2x
Eragon 2x
Herkules 2x
Romeo 2x
Řada nešťastných náhod 2x
2.tis. mil pod mořem
4 a ½ kamaráda
Alice (Alice a dooooost)
Alžběta a Babeta
Amulet Sremlarbanlu
Ashley
Barbie
Bílý tesák
Božena Němcová
Dívka v sedle
E. Petiška
E. Štorch
Felix

Gotrek
Jíří Mádl
Josef Lada
Kytice
Narnie
Nick Twist
O malé čarodějnici
Oliver Twist
Pro čest a slávu
Rychlé šípy
Ségry na zabití
Sněhurka a 7 trpaslíků
Tajná sedma
Tolkien
Tygří parta a případ pro
tebe
Týna
Včelka Mája
Vodník

B - třída:

Boříkovy lapálie
Děsivé dějiny
Finfárum
Harry Potter 11x
Mark Twain

Pán prstenů
Romeo
Správná pětka
Tajuplný ostrov
Včelka Mája

Příloha č. X.

ČESKÁ tisková kancelář. *Kristovo společenství v Novém Mexiku pátilo knihy o Potterovi (a Sněhurce) : Odpůrci: „Hitler-bin Ládin-pastor Brock, to je skvělá parta!“*. ChristNet.cz. [online]. 1.1.2002. [cit. 2006-07-15]. SSN 1213-0877. Dostupné na: <<http://www.christnet.cz/magazin/clanek.asp?clanek=1118>>

Kristovo společenství v Novém Mexiku pátilo knihy o Potterovi (a Sněhurce)

Odpůrci: "Hitler-bin Ládin-pastor Brock, to je skvělá parta!"

Knihy o čarodějnickém učni Harrym Potterovi, které si získaly přízeň dětí i dospělých po celém světě, pátili v neděli ve městě Alamogordo v americkém státě Nové Mexiko členové církve Kristova společenství. Podle jejího pastora Jacka Brocka jsou tyto knížky satanské a urážejí Boha. Akce se zúčastnilo několik set věřících, kteří za povyku vhodili do plamenů asi 30 knih o Potterovi, dále několik videokazet s filmem Sněhurka ze studia Walta Disneyho a také řadu cédéček s populární hudbou, mimo jiné desky kontroverzního rappera Eminema.

"Harry Potter je ďábel a ničí lidi," prohlásil 74letý pastor Brock, když vyzýval dav, aby knihy o vymyšleném čarodějnickém učni vhodil na "svatou hranici".

"Tyto knihy podněcují naši mládež, aby se dověděla více o čarodějích, kouzelnících a černokněžnících, a tyto věci urážejí Boha i mě. Knihy Harryho Pottera zničí životy mnoha mladých lidí," dodal pastor.

Přiznal, že žádnou z knih o Potterovi nečetl, avšak zdůraznil, že jejich obsah je schopen odhadnout.

"Za nevinnou tvář se skrývá moc satanské temnoty," prohlásil Brock a ukázal přitom prstem na kreslenou tvář malého čaroděje na obálce jedné z knih.

Pálení knih přihlížela skupina pastorových odpůrců, která držela transparenty s nápisy "Hitler-bin Ládin-pastor Brock, to je skvělá parta!"

Knihy britské autorky Joanne K. Rowlingové o Harrym Potterovi se staly bestsellerem; jednoznačný úspěch zaznamenala i filmová podoba prvního dílu knižní série, která přišla do kin před Vánocemi. Brock svoje štedrovečerní kázání nazval "Ježíšek, nebo Harry Potter?". Pálení knihy označil za součást svého úsilí donutit křesťany, aby ze svých domovů odstranili všechno, co by jim bránilo v komunikaci s Bohem.

Tento případ není ojedinělý - v několika komunitách ve Spojených státech se Harry Potter stal terčem odsouzení, protože údajně podněcuje ďábelské myšlenky mezi mládeží. Spisovatelka tuto kritiku označila za absurdní.

ČESKÁ tisková kancelář. *Papež Benedikt XVI. odsoudil v minulosti Pottera, připomíná AFP*. ChristNet.cz. [online]. 15.7.2005. [cit. 2006-07-15]. SSN 1213-0877.

Dostupné na: <<http://www.christnet.cz/magazin/zprava.asp?zprava=9359>>

Papež Benedikt XVI. odsoudil v minulosti Pottera, připomíná AFP

Kardinál Joseph Ratzinger, který letos zasedl na papežský stolec jako Benedikt XVI., zaujal v roce 2003 zamítavý postoj vůči úspěšnému literárnímu seriálu o čarodějnickém učni Harrym Potterovi. Příběhy z pera anglické spisovatelky J.K. Rowlingové tehdy odsoudil, protože podle něho "rozvracejí křesťanského ducha". S poukazem na německou socioložku Gabrielu Kubyovou, která je také důslednou stoupenkyní katolické víry, o tom včera napsala agentura AFP.

Kubyová dokonce věnovala fenoménu malého čaroděje kriticky laděnou knihu nazvanou Harry Potter, dobro či zlo. Nyní na své internetové stránce zveřejnila výňatky z kardinálova dopisu, který nese datum 7. března 2003. Ratzinger v něm děkuje autorce, že mu svou knihu zaslala. "Díky za vaši poučnou knihu," píše kardinál v dopise. Autorku oceňuje, že "vrhla světlo na Harryho Pottera, protože existují jemné svody, které působí bez povšimnutí, a to má hluboký dopad na rozklad křesťanství v (dětské) duši ještě předtím, než se může správně rozvinout".

Kubyová shromáždila desítku argumentů, proč je třeba s Potterem nesouhlasit. Nejsilnějším z nich je podle ní "neschopnost (dětského) čtenáře rozlišit mezi dobrem a zlem, protože tento rozdíl je přebit citovou manipulací a intelektuálním zmatením".

Rowlingová zatím vydala pět pokračování Harryho osudů, a vždy s kolosálním úspěchem u malých

čtenářů na celém světě. Svědčí o tom i fakt, že knihy si koupilo přes 300 milionů lidí. V noci z 15. na 16. července jde do prodeje už šestý díl a podle reakcí ze světa se na něj už malí čtenáři netrpělivě těší.

Kardinál Ratzinger kritizuje Harryho Pottera. ChristNet.cz. [online]. 20.11.2003. [cit. 2006-07-15]. ISSN 1213-0877. Dostupné na: <<http://www.christnet.cz/magazin/zprava.asp?zprava=6299>>

Kardinál Ratzinger kritizuje Harryho Pottera

Podle zpravodajského serveru Novinky. cz německý kardinál Joseph Ratzinger kritizoval nejnovější díl ságy o kouzelnickém učedníkovi Harry Potterovi Fénixův řád britské autorky Joanne Rowlingové. Podle Josepha Ratzingera rozvrací Harry Potter křesťanské hodnoty.

Podle něho obsahuje kniha "subtilní svůdné momenty, které nenápadně, ale o to více do hloubky rozkládají křesťanství v dětské duši". Napsal to v dopise bavorské publicistce Gabriele Kubyové, která již dříve prohlásila, že Harry Potter rozvrací hodnoty tak, že děti nedokáží rozlišovat mezi dobrem a zlem

Harry Potter není protikřesťanský, tvrdí katolický teolog. ChristNet.cz. [online]. 26.6.2003. [cit. 2006-07-15]. ISSN 1213-0877. Dostupné na: <<http://www.christnet.cz/magazin/zprava.asp?zprava=5900>>

Harry Potter není protikřesťanský, tvrdí katolický teolog

Na světových trzích se v minulých dnech objevil pátý svazek knihy o Harry Potterovi. Mnohé církve zaujímají k obsahu tohoto oblíbeného dětského příběhu velmi kritický postoj a označují ho za protikřesťanský. Předmětem kritiky je především oslava čarodějnictví a zprostředkování nesprávného obrazu člověka.

Katolicky morální teolog Mark Achilles z univerzity v Mnichově má jiný názor. "Autorka se ve svém díle nepokouší o zprostředkování náboženského obsahu", hovoří Achilles. "V případě Harryho Pottera jde o předání ctností. Velké zápasy nevyhrává pomocí kouzel, ale proto, že se rozhodne pro dobro a namísto sobectví a zrady stojí na straně pomoci druhým a věrnosti", vysvětluje Achilles.

Zdroj: Ekuména vo svete 25-2003(EPD)/ Ekumenická rada cirkví v Slovenskej republike

ČESKÁ tisková kancelář. *Rakouský kněz varuje před knihami o Harry Potterovi.* ChristNet.cz. [online]. 19.3.2001. [cit. 2006-07-15]. ISSN 1213-0877.

Dostupné na: <<http://www.christnet.cz/magazin/zprava.asp?zprava=1511>>

Rakouský kněz varuje před knihami o Harry Potterovi

Katolický farář Gerhard Wagner z hornorakouského Windischgarstenu varuje před velmi oblíbenými knihami pro děti od britské autorky Joanne K. Rowlingové o čarodějnickém učni Harry Potterovi, protože podle něho v nich jde o "magii a kouzla". "Jestliže se toto (knihy Rowlingové) porovnává s vírou a s tím, co stojí napsáno v různých textech Písma svatého, jde o dílo satanovo," řekl dnes farář rozhlasové stanici ORF.

V nejnovější čísle rakouského týdeníku Format prohlásil, že "se bojí o duše dětí". Podle tohoto týdeníku Wagner loni v listopadu ve farním oběžníku napsal, že "knihy o Harry Potterovi jsou nebezpečím pro naše děti" a varoval před jejich četbou.

KLIMEŠ, J. *Harry Potter – neobyčejná dětská mánie: Jaký je Harry Potter ve světle křesťanství.* ChristNet.cz. [online]. 17.1.2002. [cit. 2006-07-15]. ISSN 1213-0877.

Dostupné na: <<http://www.christnet.cz/magazin/clanek.asp?clanek=1152>>

Harry Potter – neobyčejná dětská mánie

Jaký je Harry Potter ve světle křesťanství

Musím se přiznat, že dětské mánie mě delší čas mijí. Harry Potter mě zaujal především proto, že se ho chytla má starší holka (9 let), které jsem ho četl před spaním. Na rozdíl od ostatní dětské četby mě však Harry Potter nenudil, spíš naopak, takže jsem se rozhodl, že si ho také přečtu.

Stáhl jsem si ho v originále z Internetu, vytiskl a četl v tramvaji, v autobuse, v posteli atd. Angličtina prvního dílu nemá tak bohatou slovní zásobu jako díly následující, takže se mi to dobře četlo.

I když je to neuvěřitelně, zjistil jsem, že vůči Harrymu Potterovi sem tam pozvedne hlas nějaký věřící a pranýřuje jej jako další dílo Dáblovo, co se v poslední dobu ocitlo v komerčním světě po boku Pokémonů a podobné chásky. Musím říci, že mě tyto reakce mrzí, protože si tak dělají věřící akorát ostudu. Proto jsem se rozhodl, že tento příspěvek pojmu jako jakousi apologetiku Harryho ve světle věrouky.

Harry Potter coby outsider či nechtěné dítě

Jednou z hlavní podobností, které vidím mezi Harrym a Kristem je podobnost outsiderů. Kristus přes veškerou svou vyjímečnost skončil na kříži jako poslední s outsiderů a za svého života učedníky připravoval na to, aby sociálním outsiderům věnovali pozornost. U Harryho je podobný motiv.

Harry byl podobně od narození vyjímečné dítě, ale měl tu smůlu, že byl vychováván u své tety a strýce, kteří se k němu chovali jako k nechtěnému dítěti a zřetelně nadřžovali jeho rozmazlenému bratranci. Toto prostředí vtisklo psychice Harryho pečeť nechtěného dítěte, která se projevuje v řadě jevů:

- a) Idealizuje si své zemřelé rodiče
- b) Má sklony unikat do snění
- c) Vybírá si kamarády mezi outsidersy
- d) ...

Svět kouzelníků a čarodějnic a otázka magie

Svět pohádek či kovbojek mají své kulisy. Tyto kulisy jim propůjčují určité kouzlo prostředí, ale samy o sobě moc neznamenají – jsou pouze prostředkem fabulace. Stejně tak působí v Harry Potterovi svět kouzelníků a čarodějnic. Je to svět sice neobyčejný, ale jinak velmi pohodný tomu našemu. Jsou v něm lidé dobří i zlí, chytří i hloupí, schopní i neschopní. Musí se v něm pracovat, učit, dodržovat pravidla či zákony, jako v našem světě.

Z tohoto důvodu je vždy možno najít „výchovnou“ analogii mezi obdivovaným Harrym a situací, ve které se dítě nachází. Například má výše zmíněná ratolest se jednou začala rozčilovat, že jim angličtinářka „nabalila“ moc dlouhý úkol. Řekl jsem jí: „Četla jsi Harryho Pottera?“ To v ní hrklo. „Četla? ... A máš pocit, že by si Hermiona, Harry či Ron někdy stěžovali, že mají moc dlouhý domácí úkol?“ A tím byla otázka domácího úkolu zažehnána a hrozný dlouhý úkol byl hotov za pět minut.

Totéž platí i pro kouzla, která jsou presentována stejně samozřejmě jako my presentujeme dětem chemii či fyziku. Všechna kouzla v románu ovlivňují fyzické či přírodní děje, podobají se našim přírodním zákonům. Nikde se nesetkáme, že by byla kouzla používána k ovlivňování vůle či psychiky, natož jako prostředek k navádění ke hříchu ap. Tento druh d'ábelské, morální magie je kouzelnému prostředí Harry zcela cizí. Z tohoto důvodu si myslím, že použitá fabulace je z věroučného hlediska naprosto bezproblémová.

Harry má svébytnou morálku

Harry se řídí především vlastním svědomím a svým úsudkem. I tento jev je typický pro nechtěné děti, které vyrostli v prostředí, kde ať udělají, co udělají, vždycky je to špatně. Zprvu mají pocit, že chyba je v nich, ale po čase zjistí, že chyba je okolí, ale od té chvíle nejsou vynucenou autoritou ovladatelné a vždycky budou mít vlastní hlavu. Je třeba s nimi jednat s úctou jako s rovnými, protože do konce života budou mít odstup od autority.

Proto Harry, má-li pocit, že musí překročit nějaký zákaz, udělá to, protože je přesvědčen, že to udělat musí. Takové počínání rovněž není v rozporu s věroukou. Harry se řídí především svědomím, což je například pro katolíky nejvyšší zákon (lex suprema), vyšší než všechna vnější daná přikázání či zákony (pozitivní zákony).

Na druhé straně je však Harryho morálka pomáhající. Harry se zastává nejslabších z kruhu proti silným, nezneužívá své převahy, nepovyšuje se nad ostatní, i když by mnohdy mohl. Dalo by se říci,

že Harry je neokázale dobrý a vybírá si podobné kamarády – opravdové ryzí lidi, byť ne vždy mezi těmi nejschopnějšími a nejchytřejšími.

Plastická, ne černobílá povahokresba

S Harryho morálkou současně souvisí i povahokresba ostatní postav románu. Tyto postavy jsou vykresleny věrohodně – ani dokonalé, ani okázale špatné. Například Harryho nejlepší kamarádka Hermiona je premiantka třídy, lépe řečeno - ještě trochu a byla by to nesnesitelná „šprtka“. Pro dospělého, možná i pro děti, je zábavné pozorovat neustále jiskření mezi ní a Ronem, což Harryho nejlepší kamarád. Hermiona a Ron jsou trochu jako pes a kočka, každý z nich má vlastnosti, které druhého nepřetržitě dráždí.

Dětskou mysl mé ratolesti však velmi stimulují osobnosti učitelů. Například profesorka McGonnagalová je přísná a spravedlivá učitelka, která si všechny děti drží daleko od těla, i když k nim má velké sympatie. Toto je pro dítě těžko pochopitelná kombinace.

Ještě obtížnější je však postava učitele lektvarů Snapa, který je vůči Harrymu vysloveně nepřátelský, sráží jej před ostatními žáky, dělá mu naschvály, ale přesto, když dojde na lámání chleba a když jde Harrymu o život, tak se ho snaží zachránit a pomoci mu. Tyto postavy je možné při rozhovoru s dětmi využít k vykreslení složitosti života, k vysvětlení, že existují lidé od naprosto zlých až po velice dobré či svaté.

Týmová spolupráce

Podobně jako Kristus postupně a namáhavě odhaluje, jakou trnitou cestou bude muset jít. Ani Harry – vyjímecné dítě – není na tom jinak. Musí za své úspěchy tvrdě bojovat a nemá zdání, co ho potká v příštím okamžiku. Dá se říci, že každé jeho vítězství je vítězství přátelství, týmové spolupráce a solidarity. Například v jedné části románu Harry objeví zrcadlo, které zrcadlí nejvnitřnější přání člověka.

V tomto zrcadle Harry vidí své zřejmě zidealizované rodiče, protože ze všeho nejvíce touží po rodině. Má sklon u tohoto zrcadla trávit celé noci, když za ním přijde ředitel školy, který mu umožnil ono zrcadlo najít, a jemně jej varuje, aby se neutápěl svůj život ve snění.

Dá se říci, že bez této pomoci moudrého ředitele by nebyl později schopen zdolat svého úhlavního nepřítele Voldemorta, který se jej právě pokusil zlomit pomocí vidiny jeho rodičů. Takových příkladů vzájemné pomoci bychom však v knize našli více.

Pár slov o filmu

Film, který je zatím dostupný pouze v anglickém originále, je natočen vcelku věrně podle knižní předlohy. Osobně si myslím, že je velmi zdařilý. Osobně se mi nejvíce líbí hudba od Johna Williamse, který již složil hudbu k desítkám filmů, v mnohém mi připomíná hudbu Sergeje Prokofjeva. Vizuálně nejhuře působí scéna Famfrpálového zápasu, který působí značně uměle.

Kdo není proti nám, je s námi

Nerad bych, aby měl čtenář dojem, že chci klást rovnítko mezi Krista a Harryho. Rozdílu mezi nimi je více než hodně, ale na Harryho se myslím vztahuje ono Kristovo: Kdo není proti vám, je s vámi. Myslím, že Harry Potter rozhodně není proti nám.

Příloha č. XI.

Výběr ze seminární práce: STRÁNSKÁ, M. *Co čtou děti*. České Budějovice, 2004. Seminární práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. (Nepublikováno)

Rowlingová, J. K. *Harry Potter a Kámen mudrců*¹. Praha: Albatros, 2001, ISBN 80-00-00788-6.

Děj

Vyprávění o chlapci jménem Harry Potter, který ve svých jedenácti letech s překvapením zjistí, že má čarodějné schopnosti. Je pozván do Školy čar a kouzel v Bradavicích, kde potkává své budoucí přátele Rona a Hermionu a začíná se seznamovat se světem kouzelníků. Harry kdysi přežil útok nebezpečného černokněžníka Voldemorta, je proto velmi známý a populární, jeden z profesorů, Severus Snape, ho však z neznámých důvodů nenávidí a jeho hodiny se pro Harryho i jeho spolužáky stávají utrpením. Jako by toho nebylo dost, zdá se, že ve škole je ukryt nějaký tajemný předmět, který se kdosi snaží ukrást. Harry, Ron a Hermiona ihned podezírají profesora Snapea. Časem kamarádi zjistí, že ten záhadný předmět je legendární Kámen mudrců, a co je horší, zdá se, že Snape ho chce získat pro obávaného Pána Zla.

Vadí mi

Proč je Harry Potter knihou, která dobyla svět na přelomu tisíciletí? Podle mého názoru nejvíce přitahuje dětského čtenáře kouzelným světem, který ale pro něj není tak nepochopitelný, protože je jakýmsi zrcadlem světa anglických internátních škol současnosti. V němž ale fungují kouzla, čáry a magie. Také se v ději neustále něco děje a čtenář je ponecháván v nejistotě a v tajemství. Téměř do konce celé knihy není jasné, jak vše dopadne. Někteří hrdinové příběhu jsou svým charakterem jasní, jiní ale už méně a jejich skutečná totožnost je zamlžována. Vadí mi, že někdy je zlo až čítankově ukazováno. Nejen ve Voldemortovi, hlavní záporné figuře, ale např. také v rodině Dursleyových, která je vysloveně jednoznačná, tedy záporná. Navíc konkrétně na této rodině nelze téměř najít nuance v charakterech, i když jsou špatní, mohli by být alespoň ve své špatnosti odlišní. Dursleyovi ale splývají v jedno, otec i matka jsou totožní, Dudley se liší jen tím, že je stejně starý jako Harry.

Hlavním kladem knihy je, podle mého názoru, neustálé odvíjení nových napínavých situací a úplné neuzavírání starých. Děj směřuje k jednomu závěru, vymýcení zla, ale na hlavní větví příběhu nalezneme tolik odboček, že někdy je až nesnadné se

v jejich spleti vyznat. S tím, podle mého názoru, autorka počítá a dělá vše úmyslně, v rámci napětí, které tak skutečně až do konce nepolevuje. Někdy, bohužel, je však čtenář zklamán slepostí některé, slibně rozvíjející se, větve. Daly by se jistě také využít ku prospěchu příběhu.

Důraz

V Harry Potterovi je hlavní hodnotou, kromě přátelství a smyslu pro čest a spravedlnost, zajímavá rozkolísanost mezi poslušností a neposlušností. Dobré je, že je zde zvýrazněn princip nesení následků za své činy. Harry, když se provinil, je potrestán za přestupek, pak teprve pochválen a oslavován. To čtenáře učí, že věci nejsou pouze černobílé a nezapomíná se ani na prohřešky.

Jazyk

Anglický originál, přeložený do češtiny, obsahuje mnoho speciálních čarodějnických termínů (mudlové atd.), kouzelných písni, pracuje se zde s různými jazyky lidí různých vrstev, kteří se podle toho lehce dají poznat. Je však důležité, že se jedná o jazyk současný, užívaný běžně dětmi. Tím se stává kniha čtenáři bližší.

Dějové linie, promyšlenost příběhu

Viz výše. Pokládám řečnickou otázku, zda má autorka svoje dějové linie skutečně promyšlené, nebo jen směřuje ke zničení zla a v ostatních detailech se nechává volně inspirovat náhlými nápady - více či méně dotaženými.

Charakterizace hlavního hrdiny

Harry Potter je od začátku představován jako postava, se kterou by měl čtenář sympatizovat. Je týrán ve své pěstounské rodině, musí potlačovat svoje nadání, není mu dána příležitost k rozvoji. Později, když se Harry dostává do Bradavické školy, více se uvolňuje, a už to není jen ten, jemuž se ubližuje, ale i ten, který občas vyvede nějakou patálii. Harry má o sobě pochyby, ví o své „dvojakosti“, přemýšlí nad svým životním údělem a místy si není jist, jestli cesta dobra, po které se vydává, je tou správnou. Není to žádný svatoušek a některé kousky vyvede skutečně svou nerozvážností. Většinou však je Harry na straně spravedlnosti a boje za dobrou věc. Čtenář mu drží palce od začátku až do konce.

Ostatní hrdinové

Nejvýznamnějšími Harryho přáteli jsou Hermiona a Ron. O Ronovi víme, že je z chudé rodiny, má rezavé vlasy a na škole několik sourozenců. Hermiona je pilná studentka, která často varuje před nepředložeností Harryho a Ronova jednání při cestě

¹ Ochrymčuková, E. Re: Rozbor knihy, [elektronická pošta]. Message to: Marie Stránská. 10. dubna 2004. [cit. 2006-04-11]. Osobní komunikace

za dobrodružstvím. Oba si přejí zvítězit nad zlým Voldemortem a pomáhají Harrymu ze všech sil.

Nepřítelem Harryho Pottera je (také adept na čaroděje) Malfoy. Malfoy si nenechá ujít žádnou příležitost, aby Harrymu a jeho přátelům něco provedl. Žárlí na Harryho a jeho slávu.

Z dospělých postav stojí za zmínku Hagrid, školník v Bradavické škole. Je trochu přízemní, ale má rád Harryho a pomáhá mu v realizaci jeho plánů. Hagrid je oživující postava svou nespisovnou řečí a specifickými koníčky, mezi něž patří např. chov draků a jiných nebezpečných pohádkových zvířat. Škole velí ředitel Brumbál, velká autorita, který jediný zná přesný osud Harryho a občas ví i věci, které ostatním zůstávají utajeny. Harrymu pomáhá, je šedou eminencí v pozadí.

Podivnou postavou se zdá být učitel Snape, který se projevuje tím nejhorším způsobem, ale přitom se na konci ukáže, že vlastně není tak špatný, jak to vypadalo. Naopak, nevýraznější učitel Quirrel se stane pomocníkem zla, aniž to kdokoli tuší. Samotný největší záporný hrdina, lord Voldemort, se v příběhu vyskytuje jen jako tušení neznámého zla v povětří a sám jedná velmi málo. Je ztělesněním čistého zla a nechává po sobě zkázu.

Dětský čtenář, cítící se při čtení knihy jako Harry Potter, si jistě dosadí na chlapcovi přátele kamarády svoje a na místa učitelů svoje oblíbence a neoblíbence ze školy. Jistě se v jeho okolí vyskytuje i nějaký podobný Malfoy, dětský nepřítel, s nímž bojuje.

Obecné principy dobra a zla, které jsou nad příběhem, čtenář vnímá také a kniha jej pomáhá formovat k víře v dobré a k síle bojovat proti zlu.

Pro mě osobně byly na Harry Potterovi a jeho dobrodružství nejzajímavější kouzelnické detaily, neustále prostupující celou knihou. Promyšlenost bradavického školství, pomůcky, předměty, sporty, systém ubytování, pamlsky, ... vše je velmi nápadité a vtipně vymyšlené. Bohatě prokresluje fantastický prostředí a dodává mu na konkrétnosti.

KAABERBOL, L. Stín sovy. Praha: Egmont, 2003, ISBN 80-7186-927-9.

Děj:
Příběh knihy navazuje na předchozí dva díly, takže některé důležité body mi zůstaly utajeny. Hlavními hrdinkami je pětice dívek jejichž počáteční písmena tvoří zkratku W.I.T.C.H. Všichni studují na škole a mají svoje problémy s učivem jako ostatní spolužáci. Ale jinak jsou strážkyně, které se snaží najít sovi střepy času, dříve než je získá jejich nepřítel Šeredýr. K cestám v čase používají srdce Kondrakaru, které zároveň odměňuje čas, který mají na daný úkol k dispozici. Než čas vyprší, musí se vrátit zpátky do svého světa, jinak budou bloudit časy. V tomto díle se Šeredýrovi podaří kamarádky rozdělit, změnit budoucnost a získat ošálením první střep na ztracené Hay Lin a pak ji použít jako rukojmí. Ostatní kamarádky stojí před těžkým rozhodnutím, jestli mají dát Šeredýrovi třetí střep a zachránit svoji kamarádku nebo ji obětovat. Ví, že Šeredýr získá velkou moc a jen

těžko jej pak přemohou. Nakonec se rozhodnou zachránit kamarádku a střep dát Šeredýrovi.

Postavy:

Will - vládkyně ohně

Irma - moc jí nejde učení a trpí pocitem méněcennosti, podceňuje se, vládkyně vody

Taranee - je nejchytřejší z nich, má roli neformálního vůdce, vládkyně energie

Cornelie - vládkyně země

Hay lin - ráda maluje, vládkyně větru

Šeredýr - hlavní nepřítel, snaží se získat moc nad střepy a ovládnout celý čas, vyměnil své tělo za možnost cestování v čase, je veskrze záporná postava představující čisté zlo. Přesto je to zlo získané a to přílišnou touhou po vědění.

Důležité aspekty

Knížka pevně navazuje na předchozí díly, špatně se chápe pozadí bez znalosti předchozích. Odpovědnost za svět je přenesena na pětici dívek, které byly vybrány, aby pomohly. Každá z nich má jiné přednosti, pochybnosti, nejistoty. Pro všechny jsou vymyšleny zkoušky, které musejí projít, jinak nezachrání svět. Musí se naučit umět se správně rozhodnout.

Hodnoty: Kamarádství - na prvním místě, soudržnost, pomáhat si, vzájemná důvěra.

Čarodějky pomáhají na dobré straně, každá ovládá jiný živl.

Odehrává se to v současnosti, fantasy svět je souběžný, ale zasahuje i do reálného světa.

Možnost identifikace s hrdinkami je velmi dobrá.

Dějová linie:

Není složitá, děj není komplikovaný. Autor si dovoluje pouze vkládat prolog pro získání většího napětí.

Jazyk:

Odpovídá současnému. V knize není použita nespisovná mluva. Struktura jazyku odpovídá americkým způsobům (používání typický oslovení „zlatičko“).

DOYLE, D. Čarodějova soška. Praha: Egmont, 2001, ISBN 80-7186-653-9.

Děj:

Doby, kdy se příběh odehrává je čtenáři neznámá, pokud to není uvedeno v předchozích dílech, ale z ději vyplývá, že je to minulost. Hlavní hrdina Randal - čarodějný tovaryš - se snaží uživit svým učením a sbírá zkušenosti. Cestuje spolu se svou kamarádkou Lys, která se živí zpíváním a hraním na loutnu po hospodách. V jedné z nich ve svém pokoji jednou nalezne Randal umírajícího čaroděje, kterému nemůže pomoci. Ten mu předá záhadnou sošku, která má magickou moc. Podle jeho přání, ji má odevzdat vojáku Dragonovi. Randal se za ním vypraví, ale nakonec mu sošku nepředá. Chce nalézt

nějakého čarodějnického mistra, který by měl nad soškou dohled. Soška je plná černé magie a ovládá své okolí podle své vlastní vůle. Randal se jí snaží dostat do bezpečí a tím začíná dobrodružství plné zvratů, přetvářek a ztrát přátel. Nakonec musí Randal sošku rozbít, protože je to jediná cesta k ukončení všeho zlého.

O knize:

Přebal knihy - velmi odbyté, neodpovídá popisu v knize

Celkový dojem – braková literatura

Postavy:

Randal - hlavní hrdina, 15 let, pěkný hnědovlasý mladík, vychován na hradu Doun, je z lepší společnosti a i jako čaroděj má prestižnější postavení. Vyučen v 3 letém studiu, složil zkoušky a je čarodějny tovaryš. Na ruce má jizvu od meče, kterým zabil svého mistra. Ten jej chtěl obětovat démonům. Jizva ho občas při různých událostech bolí. Jedna z hlavních hodnot na jeho žebříčku je kamarádství, čestnost, správné jednání.

Má velmi silný pocit odpovědnosti za věci kolem sebe. Bere na sebe odpovědnost za sebe i své přátele. Je obdivován. Spoléhají na něj. Dovede odolávat pokušení, má mravní sílu.

Lys - Kamarádka Randal, obdivuje ho, vkládá do něho naději, je mu oporou, snaží se mu vždy pomoci. Je příliš v jeho stínu.

Nick - Starší Randalův kamarád ze školy. Nedokončil vzdělání. Dříve Randalův vzor. Dobrý kamarád. V tomto dile umírá, když pomáhá Randalovi.

Dagon - Žoldák, myslí jenom na zisk a vlastní bezpečí. Neváhá zradit kohokoliv, ale dovede i držet v nouzi.

Důležité aspekty:

Důraz na jednání, samostatné rozhodování i za ostatní - odpovědnost stojí na hlavním hrdinovi, ostatní se podržují. Má neotřesitelné postavení. Jednoduchá psychologie postav. Končí vždy dobře pro hlavního hrdinu. Je neohrožitelný, ze všeho se dostane. Autor se nevyhýbá smrti. Je prostá. Zlo je jasně definováno - soška a lidé, kteří ji chtějí získat. Převzatá myšlenka z Pána Prstenů - zápas o moc, která je ukrytá v sošce. Převzatá myšlenka z Harryho Pottera - jizva na ruce, která bolí při určitých situacích. Spíše pro mladší čtenáře.

Dějová linie

Děj má rychlý spát. Je jednoduchý. Žádná složitá zápletky, čtenář nemusí příliš přemýšlet.

Jazyk:

Jednoduchý, velmi prostě psaný text nevyžadující větší čtenářskou způsobilost. Nespisovné výrazy se neobjevují.

SNICKET, L. *Ohavná pila*. Praha: Egmont, 2002, ISBN 80-7186-700-4

Děj:

Sourozenci Klaus, Violet a Sunny jsou sirotci. Jejich rodiče uhořeli v jejich domě. Od té doby je provází smůla. Pan Poe, starý přítel rodiny, se jim snaží vždy najít nějaké opatrovníky, kteří by se o ně starali. To však nikdy nemá dlouhého trvání, protože sourozence pronásleduje hrabě Olaf. Ten se chce zmocnit jejich dědictví. Spolu se svými kumpány pronásledují sourozence. Hrabě Olaf používá mnoho převleků a dá se bezpečně poznat podle tetování na levém kotníku. V tomto příběhu se sourozenci dostávají na Mizerovskou pily. Majitel uzavřel s panem Poem smlouvu, děti budou na pile pracovat a on se pokusí je ochránit před hrabětem Olafem. Poměry, které panují na pile, jsou strašné. Práce je těžká a naprosto nevhodná pro děti, místo oběda dostávají všichni jenom žvýkačku a večer je jediné teplé jídlo. Peníze zaměstnanci nedostávají vůbec, pouze poukázky na slevy. Navíc nový mistr je velmi zlý. Podrazí Klausovi nohy a tomu se rozbijí brýle. Charles dovede Klause na oční kliniku, kde je zhypnotizován. Vykonává potom vše, co se mu nakáže a způsobí nehodu. Šéf se na ně zlobí a dává ultimátum, že po další nehodě, si sourozence převezme asistentka paní lékařky Shirley. To však není nikdo jiný než hrabě Olaf. Klaus je opět zhypnotizovaný a blíží se další nehoda, kterou se naštěstí podaří Violet a Klausovi odvrátit. Hrabě Olaf je odhalen. Majitel pily, ale už nechce nechat děti na pile a ti musí odejít. Jejich dalším působištěm má být internátní škola.

Postavy:

Violet - 14 let, nestarší, má odpovědnost za ostatní sourozence, zkoumá a vymýšlí různé přístroje

Klaus - prostřední ze sourozenců, nosí brýle, velmi sečtělý, umí vysvětlovat různá cizí slova, vynalézá také různé přístroje

Sunny - nejmladší, stáří batole, má čtyři ostré zuby, se kterými zvládá vše. Mluví pouze dětskou hatmatilkou, které sourozenci rozumí

Hrabě Olaf - snaží se získat dědictví dětí, používá vše, aby dosáhl svého cíle, má vytetované oko na levém kotníku

Charles - společník majitele pily, ale nemá žádnou moc, spíše je jeho osobním sluhou, nedokáže sourozencům nijak pomoci, je milý

Majitel pily - nevíme jak se jmenuje, jeho tvář je stále v závoji kouře, sám se má dobře, ale ostatní tyranizuje i vlastní příbuzný

Důležité aspekty

Příběh je psán jako děsivý, hororový. Se sourozenci je zacházeno špatně, nemohou se bránit, jejich naděje je Violetina plnoletost. Sourozenci drží při sobě, mají dobrý vzájemný vztah, jsou slušní, vzdělání. Na sourozencích jsou neustále dopouštěny špatnosti Olaf a majitel pily - mají špatné vlastnosti, charakterové vady, chyby jsou viděny pouze z protivníkovy.

Když nenajdou pomoc u dospělých, hledají ji v knize. Kolem nich je apatie cokoliv řešit, lidé se nechávají terorizovat.

Dějová linie:

Jedna dějová linie, z které autor občas vybočí, aby něco vysvětlil. Často se odvolává na předešlé knihy a nastiňuje další možný vývoj.

Jazyk:

V textu je plno cizích slov. Autor je užívá záměrně, aby ukázal vzdělanost hrdinů. Autor pracuje s jazykem tak, aby dosáhl plného vyličení bezútěšnosti situace hrdinů.

IBBOTSON, E. Nevěsta pro čaroděje. Praha, MF, 2003, ISBN 80-204-1008-2.

Děj:

Děj se odehrává v současném světě kdesi v Anglii. Hlavní hrdina čaroděj Ariman Hrozný žije na opuštěném hradě. Pouští hrůzu po celém okolí a má z toho velké potěšení. Je ale smutný z toho, že je na to vše sám a tak se rozhodne poradit se s cikánkou, jestli nepřijde nějaký velký a mocný čaroděj, co by ho vystřídal. Ta mu to slíbí, ale po dlouhou dobu se nic neděje a tak je nucen Ariman se nějak pojistit. Rozhodne se oženit, aby si zajistil syna. Proto sežve všechny čarodějky z Žabolu, aby soutěžily, kdo udělá to nejčernější kouzlo. Bohužel čarodějky jsou v úpadu a tak jsou kandidátky jedna horší než druhá. Mezi nimi je jedna bílá čarodějka Beladona, která neumí udělat ani jedno škaredé kouzlo. Umí léčit, kam šlápne, tam rostou květiny. Ostatní čarodějky se jí jenom posmívají. Beladona se do Arimana zamiluje a rozhodne se přece jenom přihlásit. Pomáhá všude, kde je jí potřeba. Pak se jí podaří zachránit chlapce jménem Ernest Pajda a najednou umí dělat černou magii. Myslí si, že to je jeho maskotem žízalou Pirátem. Pomocí Ernesta se jí podaří oživit ducha a zvítězit v soutěži. Ernest je ale lapen bývalou ředitelkou dětského domova a uvězněn. Ariman se zamiluje do Beladony, ale ta chce odejít, protože neumí černé čáry a chce pro Arimana to nejlepší. Naštěstí se Ernest uvědomí, že on je čaroděj, osvobodí se a vrátí na hrad. Vše dobře dopadá. Ariman se vezme Beladonu a nechávají Ernesta vládnout na hradu.

Postavy:

Ariman Plísejník - čaroděj, používá černou magii, dělá co nejhroznější kouzla, je ale i lidský, má rád svoje sluhy a zvířata

Beladona - bílá čarodějka, velmi krásná, zamiluje se do Arimana, chce se stát černou, aby zapadla a získala jej

Ernest - nalezenec, vychován v domově, osvobozen Beladonou, citlivý, hodný

Důležité aspekty:

Fantasy spočívá pouze v tom, že jsou v příběhu používána kouzla, kouzelníci, jinak spíše něco mezi pohádkou a dívčí četbou. Jednoduchý příběh, humorně laděné, čtenář jej nemůže brát vážně. Černá magie je dána spíše do pohádkového rázu, nevzbuzuje strach, respekt. Snaha popsat některé lidské charaktery v podání čarodějnic, neustálá hádavost, hašteřivost, nedbání o sebe, chtivost – tyto vlastnosti nemají hlavní postavy, tedy ti, kterým má držet čtenář palce.

Jazyk:

Autor používá v textu nadávky a občas se vyskytují nespisovné výrazy.

COLFER, E. Operace Arktida.-Praha: Albatros, 2002, ISBN 80-00-01116-9.

Děj:

Mladý Artemis Fowl pátrá po svém otci, který je již dva roky nezvěstný. Jeho otec se vypravil lodí plnou coly do Ruska, ale u poloostrova Koly byla jeho loď potopena neznámými zločinci. Mladý Artemis převzal po otci jeho firmu, snažil se ji udržet, vyléčit svoji matku, která se zhroutila a ještě financovat záchranné akce. Na všechno ale potřebuje peníze a ty se snažil si opatřit jakýmkoliv způsobem a našel v tom opravdu zalíbení. Zločin jej začal bavit a tak jen velmi nerad tráví čas ve škole pro mladé gentlemany, kde dohání k šilenství jednoho psychologa za druhým. Právě z této činnosti jej vyruší jeho osobní bodyguard Buttler, že dostal zprávu z Ruska. Artemis na nic nečeká a odchází ze školy. Řediteli potom píše e-mal, kterým omlouvá svoji nepřítomnost, podepisuje jej jménem své matky. Mezitím se rozbíhá druhá linie příběhu, která nás zavádí do fantasy říše skřítků, jenž leží pod zemským povrchem. Skřítkové (elfové) se snaží svoji existenci před lidmi utajit a používají k tomu nejmodernější techniku i čarovné schopnosti. S hrdiny se kterými se setkáváme jsou kapitánka Myrta, velitel Břízný, vrchní technik Klusák a další. Myrtě se podaří objevit kontraband skřetů, který pašuje do podzemí baterie pro staré již nepoužívané pušky. Myslí si, že je dodává Artemis Fowl, protože už jednou nad skřítky zvítězil a vzal jim zlato. Myrtě se podaří dostat Artemise i Buttlera do podzemí, ale bohužel je Artemis neviný. Rozhodnou se ale uzavřít dohodu. Buttler zjistí, kdo dodává baterky a oni jim pomůžou zachránit otce. Za celou akci pašování stojí Opal Koboi, která chce získat moc nad světem a degradovaný policista Vavřín, jenž se chce pomstít a dobýt si znovu moc. Artemis, Buttler, Myrta a Břízný se dostávají do nejedné života nebezpečné situace, kdy si musí nejen pomáhat, ale i věřit. Nakonec se jim podaří rozluštit záhadu, kdo za tím stojí, ale i zachránit Artemisova otce.

Postavy:

Artemis Fowl jr. - 13 let, Ir, nejvyšší IQ od doby Alberta Einsteina, rád vymýšlí zločin, plánuje operace, umí najít cestu z každé situace, považuje se za genia, je sebevědomý, nemá rád tělesnou námahu, má rád své rodiče a pro záchranu svého otce neváhá nic

obětovat, neváhá použít cokoliv pro svůj účel, ale na špinavou práci má své lidi. Je citlivý, ale dokáže se obrnit. Je odvážný, umí střílet. Patří k eliti, bohatý, o kamarádech není zmínka. Pohrdá autoritami. Občas je samolibý.

Butter - osobní bodyguard Artemise, jeho minulost spojena se spionážními službami, expert na všechno, velmi silný

Kapitánka Myrta - elfa, policistka, nejlepší pilotka, byla degradována z elitní skupiny LEPRko potom co Artemis ukradl zlato, je na něj zasedlá, snaží se mu vše vrátit. Dovede řešit problémy, dovede však překonat tuto nenávist a spolupracovat

Klusák - Kentaur, má přehled ve veškeré technice, dovede cokoliv vysledovat, najít po síti, vymýšlí nejrůznější zbraně, zabezpečení, je ješitný na svou osobu

Opal Koboi - elf, závidí Klusákovi jeho postavení, chce získat vládu nad celým světem, neváhá k tomu použít skřety, kteří jsou odvěkými nepřáteli skřítků, věří Vavřinovi

Vavřin - elf, degradovaný policista, chce se pomstít veliteli Bríznému, je naplň šilený, má stavy nepřičetnosti, dovede zradit kohokoliv, jen aby získal to co chce.

Důležité aspekty:

Napínavé, zajímavé rozuzlení. Spíše pro starší děti. Míchání světa sci-fi a fantasy s akční tematikou. Vztahy v tomto světě jsou realistické, svět je nelítostný. Autor se snaží přímo nezabíjet, aby neteklo příliš mnoho krve, osoby umírají při nehodách, ale neplatí to u skřetů - ti jsou zabíjeni, jsou na nejnižším stupni, mají špatné vlastnosti.

Morální hodnoty jsou pochybné - hrdinové používají prostředky, kterými ovlivňují mysl a jednání lidí - něco jako hypnóza - běžně. Na druhou stranu uznávají, že drogy pravdy jsou zakázané (něco na způsob hypnózy). Hlavní hrdina pochází z rodiny, která nabývá majetek nelegální cestou. Je pyšný na to být zločinec. Láska k matce, otci, a rodinné pouta - snaha nalézt jej a dělá pro to vše.

Výběr jmen: Jména z Antiky - Artemis, Julius, Myrta

Hlavní hrdina je naprosto výjimečný (nadáním, sociálním postavením, úspěchy), ztotožnění není pro čtenáře tak dobré. Spíše jako vzor. Fantasy svět je souběžný, náš svět může být ovládnut z fantasy říše. Rozhodování, vymýšlení způsobů jak vyřešit různé situace. Nikdy se nevzdává.

Dějová linie:

Autor pracuje s několika dějovými liniemi, které se postupně spojují. Jedna sleduje Artemise, druhá se točí kolem jeho pozdějších spojenců Myrty, Klusáka a třetí ukazuje jednání protivníka. Velmi propracovaný děj, plný zvratů a náhlých rozuzlení.

Jazyk:

Je blízký dnešnímu čtenáři. Je plný odborných názvů pro různé technické vymoženosti dnešní doby, ale i výrazů ze světa fantasy.

WHITE,J.: Strážce meče.- Praha: Návrat domů, 1995, ISBN 80-85495-39-2

Děj:

John slaví své třinácté narozeniny, kdy se má dovědět o svých rodičích, které nikdy nepoznal. Na jejich památku ho babička nutí nosit medailonek s obrázkem vojáka a smotek vlasů. Ale dříve než se cokoli doví, babička umře. O Johna se chce postarat starý Nick Slapfoot, ale John se ho bojí a utíká. V krámku, kde se schová, se před ním otevrou záhadné dveře a John se dostává do místnosti, kde k němu mluví Tvůrce. Ten mu vysvětluje, proč jej zachránil a kam jej posílá. John se ocitá v úplně jiné realitě, kde má plnit důležité poslání. Je strážcem meče a podle věšteb se má vypořádat s Nickem Slapfootem (princ Goblin) a způsobit zkázu černé věže i černé síly v zemi. John se záhy setkává s vládcem Běsem, který ho získá do své moci a teprve potom se setkává s přáteli, které má doprovázet. John musí překonat nejednu překážku a vyrovnat se s mnohým. Také jej trápí to, že nic neví o svém otci. Vše se ale do konce příběhu vyřeší.

Postavy:

John - 13 let, Angličan, studuje na prestižním gymnáziu ve zkrácené třídě, je chytrý, někdy je zbrklý, nerozvážný, občas má strach, ale umí jej překonat. Je citlivý, starostlivý. Není sebevědomý, pochybuje o sobě. Má ránu v rameni, která ho bolí, kdykoliv je na blízku nějaké zlo.

Mab - věštec a vykonavatel přání Tvůrce, starý muž, je mu souzeno zemřít po dokončení úkolu, již vyzrálý muž, zná hodnoty a ideály, za které jde, věří tvůrci. Je to Johnův otec.

Princ Goblin - je vykonavatelem vládce Běsa, jeho pravá podoba je žralok, v lidském světě ho John zná jako Nicka Slapfoota, je zlý, nelítostný, nemilosrdný.

Vládce Běs - je to alegorie ďábla

Tvůrce - je to alegorie Boha

Postavy jsou propracované, neustále se vyvíjejí spolu s příběhem.

Dějová linie

Děj má pouze jednu linii, která sleduje Johna. Občas, pokud je to nutné, zahrne pohled jinam, ale velmi zřídka. Příběh je napínavý, má spád, ale i místa klidnější, kde se jen zvolna odvíjí. Celým příběhem jde předurčení, co se má stát, takže autor již nemůže moc čtenáře překvapit.

Důležité aspekty

Důraz je kladen na přemožení zla dobrem. Tento zápas si musí vyhrát v sobě každý zvlášť, kdo mu podlehne, zemře. Podle toho jsou také vybrány vlastnosti, které jsou ctěny. Důležitá je víra v dobro. Můžeme nalézt určité prvky z křesťanství a náboženství vůbec, ale čtenář se s tím nemusí vyrovnávat. Jde spíše o systém, do kterého je příběh zasazen.

Obecné charakteristiky hrdinů

Z této palety knih můžeme vybrat určité všeobecné vlastnosti, jenž hrdinové mají.²

- Postavení mezi ostatními – jsou určitým způsobem zvýhodněni, ať už sociálním statutem, nadáním, předurčením nebo prostým výběrem. Stávají se jedinečnými. Nese to i své zápor, jsou označeni.
- Jednání – dovedou se samostatně rozhodovat, rychle jednat, hledat správná řešení
- Kamarádi – jsou obklopeni jedním či několika kamarády, kteří jim pomáhají, mají přirozené vůdčí místo mezi vrstevníky, jsou obdivováni
- Nesení následků – umí nést následky svých rozhodnutí, musí se vyrovnávat se ztrátami
- Mají velmi dobře vštěpovány morální hodnoty. Vždy stojí na straně dobra, i kdyby byl jejich zápas předem prohraný.
- Zůstávají přirození, dopouští se drobných přestupků, klukovin, jsou velmi blízcí svým vrstevníkům.
- Ve svém nitru jsou zranitelní, občas jsou nejistí, dovedou překonávat svoje slabosti. Mají vnitřní sílu.

Vztah příběhů k dnešní realitě

Pouze dva příběhy se odehrávají v době dávné (Čarodějova soška a Strážce meče). Ostatní mají velmi blízký vztah k realitě. Hrdinové pochází z našeho světa. Jsou tedy velmi blízcí svým čtenářům. Mají podobné problémy se školou, rodiči. Právě skutečnost jejich každodennosti, psaní úkolů, zkoušky, jejich povinnosti vytváří dojem pravdivosti. Čtenář vidí jejich svět ve stejné komplexnosti (plastičnosti) jako svůj vlastní. Dovede tedy mnohem lépe přijmout identitu svého hrdiny. K tomu přispívají i opakující se události, které jsou čtenáři známé (viz H. Potter a jeho život ve škole). Tyto aspekty vedou k jistotě, k pevnému vymezení prožitku a promítnutí čtenáře do děje.³

Důležité aspekty

„Dnešní hrdina prózy pro malé děti je převážně dítětem aktivním, s činným vztahem k životu a směřujícím k zónám svého dalšího rozvoje.“⁴ Na tomto faktu stojí i próza pro starší děti s doplněním už určitých představ a tužeb, jenž mohou být již zcela reálné a cílevědomě naplňované.

Rozbor jednotlivých děl ze žánru dobrodružná literatura.

Knihy jsou vybrány ze seznamu nejpůjčovanějších knih v KJM v Brně.

² Nelze aplikovat doslova na všechny knihy. Jde o výčet převládajících vlastností, motivů a prvků.

³ Srov. Chaloupka, O. *Horizonty čtenářství*. Praha: Albatros, 1971. s.31

⁴ Chaloupka, O.: *O literatuře pro děti*. Praha: Československý spisovatel, 1989. s.66

BLYTON, E. Pětka na útěku. Praha: Egmont, 1996, ISBN 80-7186-103-0.

Děj:

Hlavními hrdiny jsou čtyři děti Georgie, Julian Dick a Anna a pes Tim. Spolu dohromady tráví dva týdny prázdnin na Kirrinu. Maminka Georgie je nemocná a její otec jí odváží do nemocnice. O děti se má starat paní Sticková, která je u nich spolu se svým synem Edgarem, psem Alanem a nakonec i se svým mužem. Ti dělají dětem neustále nějaké potíže a naschvály. Proto se děti rozhodnou utéci na dobu než se vrátí rodiče na ostrov, který patří Georgii. Na ostrově však nejsou sami. Stickovi se tam snaží ukrýt ukradené věci z domu a unesenou dívku. Správná pětice se podaří získat ukradené věci zpátky a osvobodit dívku ze zajetí.

Postavy:

Georgie – chtěla by být spíše klukem, proto tak i vystupuje a jedná. Nechává se oslovovat Georg. Umí nejlépe plavat a ovládá člun.

Julian – nejstarší z nich. Je odvážný a dovede se postavit i Stickovým. Bere na sebe odpovědnost za ostatní.

Anna – nejmladší, někdy je tak s ní také nakládáno, má větší strach než ostatní

Tim – pes, rasa není specifikována, dobře vycvičený

Důležité aspekty:

Knihy je spíše pro 10-12leté čtenáře. Jde o dlouhou sérii příhod. Chovají se někdy jako dospělí – odpovědnost, plánování. Mravní hodnoty jsou zdůrazněny v hrdinech, jejich nepřátelé jsou vždycky špatní. Idyličnost ve vztazích mezi sebou.

Snaží se vše odhalit, pomoci, jednat a brání odpovědnosti. Něco jako takové „Rychlé šípy“ ale jinak.

Dějová linie:

Jednoduchý děj. Autor sleduje pouze hlavní hrdiny.

Jazyk díla:

V díle je určitá poetičnost a vybroušenost. Neobjevují se nespisovné výrazy ani vulgarismy. Nadávky jsou řešeny spíše hanlivým zabarvením běžných slov.

BREZINA, T. Ufo ve škole. Praha: Svojtka & Co., 2000, ISBN 80-7237-301-3.

Děj:

Ruda spolu se svými kamarády Dášou a Kristiánem přišel pozdě do školy, ale tím to teprve začíná. Nad jeho hlavou pak začne kroužit ufo a učitel jej zabaví a Ruda dostane poznámku. Odpoledne pak najdou v parku zatoulaného psa Einsteina. Pokouší se najít pána, kterému patří. To se jim nakonec podaří. Ten je velmi nešťastný, protože mu unesli

syna a požadují velké výkupné, které nemá. Ruda i ostatní kamarádi i nemocná Bára se mu snaží pomoci. Pomocí Einsteina a Tunkera se jim ho nakonec podaří najít.

Postavy:

Ruda - 10 let, když se rozčílí začne koktat, umí dobře kreslit

Bára - 10 let, ráda luští hádanky a účastní se literárních soutěží

Dáša - 9 let, má ráda zvířata

Kristián - 9 let, má rád hudbu

Důležité aspekty:

Poměrně velká písmena, snadno se čte, je přístupná i pro méně zdatné čtenář, dolní hranice. Idyličnost ve vztazích mezi sebou. Mravní hodnoty jsou v hrdinech.

Snaha všemu přijít na kloub, vyřešit, nedělají vše na svou vlastní pěst, obracejí se na dospělí, kteří jim důvěřují.

Dějová linie:

Jednoduchý děj. Autor sleduje pouze hlavní hrdiny.

Jazyk:

Velmi jednoduchý, prostý. Autor používá ich-formu, kterou prokládá přechodem do třetí osoby vyprávěče.

FOGLAR, J. Dobrodružství v temných uličkách⁵. Praha: Olympia, 1991.

Děj:

Dobrodružství v temných uličkách je zejména dobrodružstvím pětice kamarádů. Jsou to mladí chlapci, Mirek Dušín, Jarka Metelka, Jindra Hojer, Červenáček a Rychlonožka. Přáteli se spolu už dlouho a své přátelství stvrdili založením chlapeckého klubu „Rychlé šípy“. V souboru dobrodružství v knize (Záhada hlavolamu, Stínadla se bouří, Tajemství Velkého Vonta) Rychlé šípy pronikají do tajemství pražských uliček, „Stínadel“, kde se seznamují s „Vonty“, vládci těchto končin. Poznávají historii Vontství, legendy, současnost. Náhodou získají důležitý dokument – „Vontskou kroniku“ a poznají díky ní podivné osudy chlapce jménem Jan Tleskač, který vynalezl létající kolo a náskres svého objevu ukryl do hlavolamu ježka v kleci. Rychlé šípy se nadchnou myšlenkou vypátrat ježka v kleci a nechat vynález vyjít na povrch. Díky tomu stále více pronikají do vontského světa, se kterým si někdy až nebezpečně zahrávají. Vontové v tu dobu volí tzv. Velkého Vonta, svého vůdce. Tábor se rozdělí na dvě strany, z nichž každá má svého

favorita. Také Rychlé šípy do volby zasahují, ač původně toto vůbec neměly v úmyslu. Děj se komplikuje novou postavou na scéně, Šírokem, který sebere Vontům ježka v kleci a jako fantom všem uniká. Po značných peripetiích vše dopadne vítězstvím té správné strany, také Rychlé šípy jsou poměrně spokojeny, až na to, že jejich plánované získání nákresu létajícího kola se nezdaří s takovým úspěchem, jak si naplánovaly.

Nejdůležitějšími principy v knize jsou přátelství, čest a spravedlnost. Děj se odehrává v Praze. Dějové linie čtenáře vedou poměrně jednoznačně k jednomu cíli; sledovat osudy Rychlých šípů a Vontů. Občas se ze tmy vynoří život Jana Tleskače, který se odehrával asi dvě generace před nimi a jehož úryvky je možno sledovat prostřednictvím deníku, Vontské kroniky. Příběh neustále překvapuje novými objevy a událostmi. Promyšleně však směřuje k odkrytí tajemství Velkého Vonta a ježka v kleci, jež se pak na konci uskuteční. Důraz je kladen na vytváření chlapeckých sdružení, oddílů, klubů, na jednání v partě vrstevníků, na komunikaci a život v jednotlivých sdruženích.

Domnívám se, že současné čtenáře láká kniha hlavně svou dobrodružností. Mnozí mohou po jejím přečtení začít toužit po vytvoření svého klubu, ale častěji pouze v mezích vlastní fantazie. Skauting, například, už není mezi mladými lidmi tak populární, jako dříve, a jiné možnosti sdružování se společnost často nenabízí. Na klub Rychlých šípů se lze dívat podobně jako na rytíře kruhového stolu, čtenář seskupení přijme za své, ale pouze při čtení knihy. Podobně také časové situování děje je poněkud starší, ve srovnání s dnešní dobou by například Mažňákova nabídka 100 korun za kroniku nepředstavovala pro Rychlé šípy tak horetní sumu, jak je popisováno v knize. Nicméně si myslím, že dětský čtenář přistoupí i na starší dobu i na jakékoli další detaily v rámci zaujetí napětím příběhu. Podobně i sám sebe vidí v hrdinech knihy, a v takovémto případě nezáleží na tom, zda je čtenář chlapec, nebo dívka.

Hlavní hrdinové

Jak již bylo řečeno, hlavními hrdiny knihy jsou Rychlé šípy, tj. Mirek Dušín, Jarka Metelka, Jindra Hojer, Červenáček, Rychlonožka. Každý z pětice je něčím charakteristický. Nejvýrazněji se jeví Mirek Dušín a Rychlonožka, z nichž jeden je čestný a vždy spravedlivý vůdce party, kdežto druhý tvoří jeho protipól, věčný smích, bavič, sympatický i svými slabůstkami, např. pověřivostí, prudkostí ad. S trochou nadsázky je postava Mirka Dušína v dnešní době již specifickým označením, ukazující na dokonalého, čestného člověka, kterého je často používáno i pejorativně. Mirek Duším skutečně téměř nemá žádnou špatnou vlastnost. Podle mého názoru se stavěn takto autorem schválně, aby posloužil jako vzor, ideál chování. A věřím, že každý čtenář by skutečně chtěl po přečtení knihy být jako Mirek Dušín.

V opozici proti Rychlým šípům stojí bratrstvo Kočičí pracky, skládající se z Bohouše, Dlouhého Bidla a Štětínáče. Už jejich samotná jména dávají tušit, o jak kvalitní osoby se bude jednat. Odhlédneme-li od typických znaků každého člena (jež nejsou nijak

⁵ Ochrymčuková, E. Re: Rozbor knihy, [elektronická pošta]. Message to: Marie Stránská. 10. dubna 2004. [cit. 2006-04-11]. Osobní komunikace

kladné, Štětináč například pěstuje krysy apod.), je bratrstvo podlé, zlé, slabošské uskupení, z něhož nikdy nic dobrého nevzejde a které si klade za cíl pouze vlastní prospěchářství či pobavení, nejlépe na úkor druhých.

Vytvoříme-li pomyslný trojúhelník hrdinů Foglarovy trilogie, na třetím bodě patří místo Vontům. Nejvýznamnější kladný Vont je Losna, nejvýraznější záporný Mažňák, příp. jeho otec. Oba chlapci soupeří o post Velkého Vonta. V jejich chování zřetelně čteme charakteristiku dobra a zla, tj. místy je až typové, předvídatelné.

V tomto smyslu se postavám vymyká Široko, téměř mýtus Stínadel, který je dlouhou dobu Rychlými šípů viděn jako špatný, lupič, event. podivín, na konci se však ukáže jeho skutečný důvod jednání, který zcela změnil pohled na Široka, náhle je vše v jiném světle. Široko se projeví jako vyznavač Vontství a jeho hodnot, jako přítel Rychlých šípů i dobrých Vontů. Nechtěl pouze, aby se hlavolam dostal do nesprávných rukou.

Ačkoli je pojetí hlavních hrdinů poněkud černobílé, myslím si, že si dětský čtenář po přečtení knihy odnese mnoho dobrých ideálů a ukořítí v sobě mravní zákony a principy. Hrdinové mu jsou bližší v tom, že to jsou obyčejní chlapci jako on a vše, co podnikají, by on také mohl zvládnout. V tom vidím největší přínos Foglarových knih. Chlapci v nich jsou vzory pro své čtenáře.

STEVENSON, R. L. Ostrov pokladů⁶. Praha, 1954.

Děj:

Mladý chlapec Jim Hawkins se podivuhodnou shodou náhod připlave do světa pirátů a získá mapu pokladu kapitána Flinta. Původně žil poklidný život s matkou. Společně se starali o hostinec. Jednoho dne k nim však zavítá podivný host. Starý pirát, zvaný „Kapitán“. Kapitán má plán ostrova, na němž je ukrytý poklad. Díky tomu ale začnou do hostince přicházet stále nebezpečnější Kapitánovi „příteličkové“, piráti, kteří se chtějí plánu zmocnit. Návštěvy vyústí až v konečný „přepad“, kdy se však Jimovi podaří i s matkou prchnout a aniž by to měli v úmyslu, odnesou s sebou i plán pokladu. S úlovkem se Jim svěří přátelům – doktoru Liveseymu a baronovi. Ti se myšlenkou získání Flintova pokladu nadchnou. Zorganizují výpravu na ostrov a za chvíli již se všichni plaví na plachtinici Hispaniola vstříc objevování neznámého. Netuší však, co najali za posádku. Je to stará Flintova banda, vedená jednonohým námořníkem Johnem Silverem, která nepravděpodobně po ničem jiném, než jak se co nejrychleji pokladu zmocnit, a to za jakoukoli cenu. Na lodi proběhne povstání, posádka se rozdělí do dvou táborů, pirátům velí Silver, vše vypadá pro doktora, barona, Jima a jejich hrstku věrných beznadějně. Na ostrově se však Jim seznámí s Benem Gunem, také pirátem, kterého kdysi dávno zde zanechal kapitán Flint. Ben Gun jim pomůže proti Silverově posádce a nakonec, za četných peripetií, dopadne výprava šťastně. Poklad získají Jimovi přátelé a odvezou jej domů do Anglie. Jen

starý pirát Silver je natolik prohnáný, že se mu nejen podaří uprchnout, ale ještě se zmocní části pokladu, a tak ani on nepřijde zkrátka.

Doba:

18. století, Anglie

Jazyk:

Překlad z angličtiny je adekvátní současné češtině, nevyskytují se příliš archaismy či nějaké speciální výrazy, max. pirátská hantýrka, několik anglických názvů.

Dějové linie:

Základní dějovou linii tvoří osud Jima, který čtenář sleduje celou dobu. V zhruba polovině knihy se děj přesouvá také na Silvera, protože osudy pirátské bandy a Jimových přátel jsou rozděleny a odehrávají se paralelně. Posléze opět vznikne jedna linie. V základu ale děj nikterak neodbočuje, stále máme na zřeteli jednu a tu samou věc.

Promyšlenost příběhu:

Hlavní postavy jsou všechny velmi dobře psychologicky prokresleny. To samé se dá říct také o příběhu. Je v něm několik zvratů, které ale přispívají k celkové stavbě důležitým způsobem, v žádném případě nemáme pocit, že by děj byl vyumělkovaný, nastavovaný. Zvraty účinně podporují celý děj a jsou pro čtenáře zdrojem stálého napětí. Příběh má jasnou, velmi dobře vybudovanou stavbu, od expozice až po závěr.

Nejdůležitější principy:

Čest a touha sloužit dobré věci, stát si za svým, překonávání sám sebe (v případě chlapce), statečnost, přátelství, odvaha

Na co je kladen důraz:

Dobrodružství, napětí, zlomové situace, nebezpečí, děj, akce

Charakteristika hlavního hrdiny:

Mladý chlapec, starý cca 12 let, odvážný, chytrý. Musí se vypořádat jako nejmladší člen posádky s piráty, s fyzickým a psychickým vyčerpáním, s nástrahami okolí. Ačkoli se místy bojí, je nucen svůj strach překonávat a bojovat pro dobrou věc. Čtenář – chlapec – se do něj může lehce identifikovat a spolu s ním zažívat všechna dobrodružství, být stejně statečný, jako Jim Hawkins. Na druhou stranu ale Jim občas projeví i svůj strach, nevyzrálost, zbrklost, kterou posléze musí pracně napravovat. Tím se stane pro čtenáře bližší, není jen černobílým hrdinou, který je vždy nejlepší.

Ostatní hrdinové:

Díky psychologické propracovanosti ostatních postav je příběh zajímavý i pro dospělé, kteří se najdou třeba v jednání doktora, barona, aj. Postava barona dodává

⁶ Ochrymčuková, E. Re: Rozbor knihy, [elektronická pošta]. Message to: Marie Stránská. 10. dubna 2004. [cit. 2006-04-11]. Osobní komunikace

příběhu vtip, baron má totiž i různé slabůstky, lehkomyšlnost, povrchnost. Podobně postava Bena Guna, nalezenec z ostrova, je oživující prvek. Ben Gun mnoho let neviděl lidi a to se projevuje i na jeho chování. Nejzajímavější postavou po Jimovi je však bezesporu John Silver. Místy snad i Jima přebíjí. Jeho chování je totiž nevypočitatelné. Tento vychytralý pirát se dostane z každé situace, protože se umí zachovat tak, že si získá okolí. V podstatě se sprátele se všemi, i s Jimem, kterému dokonce zachrání život. Vše však dělá pro sebe, z vychytrality. Je Jimovým protihráčem v příběhu, ale také není „jednobarevný“ a jasný. Silver má v sobě mnoho zajímavých prvků, které čtenář má příležitost poznávat a nechat se jimi překvapovat téměř celou knihu. Pro některé může být postava Silvera i zásadnější, než postava Jima Hawkinse.

Osobní názor:

Kniha je velmi dobře napsaná, zajímavá, dobrodružná. Pokud dětský čtenář hledá napínavou literaturu o pirátech, pokladech a dobrodružství, je jednou z nejlepších, co se mu dá doporučit. Anglický původ a realie v textu příběhu neubírají, spíš mu dodají na exotice a pravdivosti. Hlavní hrdina obohatí čtenáře, co se týká příkladů v jednání, statečnosti, překonávání sama sebe a vytrvalosti stát si za dobrou věcí. Otázkou zůstává aktuálnost příběhu v dnešní době, ale myslím si, že pirátská dobrodružství snad budou lákat stále.

Štorch, E.: Lovci mamutů⁷. - Praha: Albatros, 1980,

Děj:

Lovci mamutů mají podtitul *Román z pravěku*. Oběma názvy je téměř přesně vystižen obsah knihy i navozeno to, co dětský čtenář od díla očekává a čeho se jim dostane. Nejatraktivnější bude pro ně jistě líčení prostředí pravěkých lidí, pomůcek, které používali při své práci, jejich způsob života, vztahy atd. Na tlupě „Věstonických“ si čtenář názorně najde detaily o této době v živé, atraktivní formě. Děti, zvláště chlapci, ve věku kolem deseti, dvanácti let, se živě zajímají o nejstarší minulost člověka. Nejen, že se o tom učí ve škole, ale sami si i literaturu vyhledávají, jak je potvrzeno např. statistikami výpůjček v knihovnách. Ovládají výborně nejen různé druhy dinosaurů a dalších obrovských zvířat, ale také je zajímá život prvotních lidí, lidský vývoj. Díky knize Eduarda Štorcha je jim tento život předložen zajímavě, stravitelně, protože je obohacen o fabuli, dobrodružství a příhody v tlupě. V tom je, podle mého názoru, její největší hodnota. Pomáhá při vzdělávání mládeže.

Nejdůležitější principy

Být prospěšný společnosti, něco dokázat i přes omezení svého věku, překonávat sám sebe a stále se zdokonalovat

Jazyk

Intenzitu zážitku setkání s pravěkou společností podporuje také jazyk hrdinů. Je strohý, sekaný, jsou v něm obsaženy jen ty nejdůležitější výrazy. Pouze ojediněle autor užívá v přímé řeči mluvnický správných vět a souvětí. Kromě přímých řečí je však ostatní jazyk bohatý, obrazný a podrobně popisný, čímž opět pomáhá při vytváření toho nejplastičtějšího dojmu.

Doba: Pravěk

Dějové linie, promyšlenost příběhu

Čtenář stále sleduje osudy jedné tlupy a jejích členů, tj. neodchyluje se od jedné dějové linie. Příběh by se dal rozdělit i do mnoha epizod. Vše je však spjato s vývojem tlupy a vše směřuje neustále dál. Epizody na sebe navazují i kauzálně, díky jedné by se třeba nemohla stát jiná atd.

Charakteristika hlavního hrdiny

Kopčem s Mamutíkem jsou pro dětského čtenáře jistě nejbližšími členy celé tlupy. Hlavně proto, že to jsou mladí chlapci. Jak vnímá společnost je, tak by třeba vnímala i chlapce nebo dívku, čtoucí Štorchův román. Proto se může do postavy identifikovat a vnímat svoje postavení a role v pravěké lidské společnosti. Kopčem a Mamutíkem jsou kladní hrdinové. Šikovní, odvážní a vynalézaví. Tlupu mnohdy překvapí svými objevy. Tyto vlastnosti se dají jistě převést i do současnosti, kniha inspiruje dítě i v tomto směru.

Ostatní hrdinové

Statečný náčelník, záporný hrdina Rváč, vyvolávající konflikty, lovci, ženy, děti (a jejich postavení v tlupě)... to vše vytváří kolem Kopčema s Mamutíkem pevné zázemí, na němž se rozvíjí všechny příběhy. Kniha není založena na konkrétních hrdinech, ale spíš na popisu společnosti. Proto si myslím, že není tak podstatné některé členy vyjímát a poukazovat na ně. Čtenář si může najít své oblíbence i neoblíbence, proto snad jsou i autorem popisovány různé charakterystiky postav. Mohou se vcítovat do dětí, dívky do osudů žen (jež jsou vyměňovány jako kořist mezi jednotlivými kmeny a loveny), chlapci do srdatosti lovců atd. Nejdůležitější ale je vnímat pravěkou společnost jako celek.

⁷ Ochrymčuková, E. Re: Rozbor knihy, [elektronická pošta]. Message to: Marie Stránská. 10. dubna 2004. [cit. 2006-04-11]. Osobní komunikace Ochrymčuková,

FRIEDRICH, J. Zmizelá učitelka. Praha: BB art, 2000, ISBN 80-7257-393-4.

Děj:

Čtyři kamarádi Ferda, Kall, Ředkvička a Štefka chodí spolu do školy a jsou členy Kalovy detektivní kanceláře. Bohužel se jim dosud nepodařilo vyřešit žádný případ. Ferda, který příběh vypravuje, je tak trochu zamilovaný do učitelky biologie Šubrtové a tak si všimne, že se učitelka v poslední době chová nějak divně. Samozřejmě je napadá spousta důvodů, proč tomu tak je, zvláště když věci do sebe tak dobře zapadají. Spolu s kamarády začnou učitelku sledovat, k tomu by jim měl pomoci i pes, kterého Ferda najde. Bohužel, jak se nakonec ukáže, tak to zase žádný případ není. Učitelka se pouze snaží utajit, že si podala inzerát na seznámení.

Postavy:

Ferda - trochu tlustější postavy, brýle, nemá rád, když si z něho ostatní dělají srandu, proto je nechce nikdy pozvat k sobě, žije pouze s mámou, je zamilovaný do učitelky Šubrtové, někdy je odvážný, touží po psu, neučí se zrovna nejlépe, oslovuje všechny „Chlape“

Kall - je vedoucí skupiny, obdivovaný ve třídě všemi kromě Štefky, touží po úspěchu a psu

Štefka - dovede odporovat Kalovi, umí se prosadit, luští záhady

Ředkvička - mladší brácha Štefky

Sedmírásk - pes, kterého najde Ferda, má díru mezi zuby a umí na ní pískat, nemá jedno ucho a moc toho neumí

Důležité aspekty:

Humorné, někdy nádech parodie. Zaměřeno na úspěch, který se stále nedostavuje.

Touha vyniknout, být úspěšný, mít vlastnosti, kteří ostatní obdivují. Pochybnosti o sobě samém.

Dějová linie:

Jednoduchý děj. Autor sleduje pouze hlavní hrdiny a to z pozice jednoho z nich.

Jazyk:

Používá nespisovné češtiny. Hrdinové mají svoje úsloví (slovní vaty), které opakují, když neví co říct. Používá ich-formu s přechodem do třetí osoby vypravěče.

Obecné charakteristiky hrdinů

V tomto žánru se setkávají dvě velké oblasti. Detektivní a to, co bychom mohli nazvat čistě dobrodružnou. Hrdinové mají v podstatě společné vlastnosti, přesto je v každé sféře kladen důraz na jinou část.

Obecné vlastnosti hrdinů:

Detektivní sféra:

- Důraz na úsudek, postřeh, myšlení a hledání řešení, figlů jak něco obejít, chytrost.
- Rozhodování a samostatné jednání, sebevědomí
- V hrdinech jsou zakotveny mravní zásady
- Ochota pomáhat, nejsou lhostejní ke svému okolí.
- Snaha vyrovnat se dospělým.
- Touha po úspěchu

Dobrodružná sféra:

- Hrdina je nucen řešit svoji situaci, nebezpečná situace, ohrožení vlastního života.
- Ochota pomáhat ostatním, být prospěšný ostatním.
- Touha něco zažít, prožít.
- Překonávání sebe sama

Tyto vlastnosti netvoří celkový rámec. Jde jen o vytažení těch, na které je kladen větší důraz. O zařazení vlastností lze diskutovat, záleží na pohledu čtenáře.

Vztah k dnešní realitě

V detektivní sféře pozorujeme velký nárůst v posledních letech a to jak v literatuře, tak v televizi. Na dítě je tím vyvíjen tlak, aby se zajímalo a prosadilo v této oblasti. Být společensky prospěšné, úspěšné, vyrovnat se dospělým, získat slávu a zažít dobrodružství. Prvotním motivem k této činnosti je bezesporu dobrodružství, ale rozhodnutí vychází spíše ze znalosti scénářů, reality. Jedním z výhod je velká možnost prožití objektivního dobrodružství v reálném světě i velká blízkost, jenž vede k prožitkům.

Druhá oblast čistě dobrodružná je poněkud zatlačena do pozadí. Jejich vztah k dnešní realitě není přímý a proto možná i méně zajímavý pro dnešní děti.

Důležité aspekty:

Dobrodružná literatura má velké nároky na děj, zápletku, zvraty i rozuzlení. Kniha splňující tyto kritéria s čtenářsky blízkým tématem, si snadno získá své příznivce. Právě výběr látek mnohem víc než kdy jindy podléhá módě a převládajícímu vkusu ve společnosti. Starší knihy, které jsou zde rozebrány, jsou velmi kvalitní, což se nedá říct o některých mladších. Přesto nejsou tak čteny. Jednou z příčin, je právě téma a prostředí, kde se děj odehrává. Již nestačí jen referenční hrdina ve věku čtenáře, ale stále větší význam nabývá prostředí, svět, jenž nás obklopuje, jeho komplexní vidění a zařazení do struktury reality, tedy té, kde vládne dospělí. Právě ono skloubení a prolínání k dospělým, jako vytoužené skupině, se mnohem více projevuje v tomto žánru. Snaha vyrovnat se jim, být stejně platný, úspěšný jako oni.⁸

⁸ Srov. Chaloupka, O. *Problematika čtyřech čtrnáctiletých vzhledem k rozvoje jejich osobnosti*. In. *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě*. - Praha. 1982.s.5-11

Rozbor jednotlivých děl z dívčí literatury

Knihy jsou vybrány ze seznamu nejpůjčovanějších knih v KJM v Brně.

WILSON, J. *Vadí nevadí*. Praha:BB art, 2001, ISBN 80-7257-532-5.

Děj:

Hlavní hrdinka Tracy žije v dětském domově. Samozřejmě by ráda žila se svou mámou nebo aspoň v pěstounské rodině, měla by svůj pokojík, své hračky a nemusela se o ně s nikým dělit. Tracy jako každé dítě má své sny, ale má i takové, jaké běžné děti nemají (aby jí přišla navštívit máma, aby si ji vzala k sobě, atd.). Některé Tracy píše vše do své knížky, která je jen o ní. Vypisuje své strasti a radosti. Jednou z nich je seznámení s opravdickou spisovatelkou Mandy, která ji nakonec vezme i do vytouženého Macdonaldu. Tracy se jí snaží umluvit, aby si ji vzala do pěstounské péče, ale Mandy se brání. Přesto tu zůstává naděje.

Postavy:

Tracy Beakerová - 10ti letá holka, která vyrůstá v dětském domově. Dvakrát již byla v pěstounské rodině, ale vždy jí vrátili zpět. Velmi živá, nenechá si nic líbit. V noci se pomočuje. Myslí si o sobě, že je škaredá. Ráda si vymýšlí a upravuje věci tak, aby se jí to hodilo, velmi nerada přiznává, že udělala chybu. Chtěla by být naprosto nejlepší. To vše je jen zástěrka, protože opravdu touží po tom, aby jí měl někdo rád, bydlela doma nejlépe s mámou, ale kdyby to nevyšlo, tak aspoň s někým na koho se může citově vázat.

Důležité aspekty:

Nenásilnou formou tu je docela reálně vyličen život v dětském domově se vším, co to přináší. Hlavní hrdinka si dokáže získat přízeň čtenáře svou mluvou, názory, rozpustilostí i obavy. Čtenář jasně rozezná, kdy si Tracy vymýšlí, kdy lže a kdy si uzpůsobuje pravdu. Myslím, že docela dobře rozpracovává dětskou psychiku jednání v jednotlivých situacích a je naprosto zřetelné co je špatné a co ne. Velmi pěkné ilustrace.

Jazyk:

Jazyk je moderní, plně uzpůsobený dnešnímu čtenáři. Text je různě členěn, jsou v něm zahrnuty různé styly, nechýbí ani úvahy.

MC'COMBIE, K. *Alice a...Dost dobrý úlety*. Havlíčkův Brod, Fragment, 2004. ISBN 80-7200-869-2.

Děj:

Hlavní hrdinkou, která vypráví příběh je 13-ti letá Alice. Celá knížka se zabývá kluky. Jak se chovají když jste s nimi a když jsou se svými kamarády. Jestli je možné jenom s nimi kamarádit, nebo to vždy pokazí randění. To jsou problémy, které řeší Alice a její

kamarádi. Druhým problémem je Alicin bratr Tor, který je uzavřený do sebe a nikdo přesně neví, co jej trápí.

Postavy:

Alice - 13 let, má starší dvě sestry a mladšího bratra, máma od nich odešla do Ameriky, ale snaží se to ututlat před Torem, má trochu větší břicho, nejmilejší jídlo křupky, hamburger, hranolky, nejlepší kamarád Billy, je zamilovaná do Alfie

Billy - 13 let, má malé sebevědomí, zvláště když jde o holky

Tor - předškolní věk, bratr Alice, Jably a Linn, miluje zvířátka a stiská se mu po mámě.

Jabla - starší sestra Alice, neumí vůbec vařit

Linn - nejstarší sestra, jejím kamarádem je Alfie

Kyra - kamarádka Alice, prosazuje že s kluky se dá jen randit

Důležité aspekty

Velmi mladá knížka ze současného světa, současný způsob života - stravování se v McDonaldu, KFC, málo povinností a hodně zábavy. Momentální problémy, které řeší každý. Vtipně pojato, velmi čtivé. Na pozadí citlivé téma - rodina bez matky, citové potřeby nejmladšího z dětí. Rodinná soudržnost, dobré vztahy mezi sourozenci. Důraz na kamarádství. Soucit a snaha pomoci. První lásky.

Jazyk:

Autor se snaží být blízký svým čtenářům, používá nespisovné výrazy, ale velmi čtivé.

DIEKMANN, M. *Annejet a kluci*. Praha: nakl. Ivo Železný, 1992.

ISBN 80-7116-201-9.

Děj:

Annejet je dvanáct let, chodí na gymnázium a má mladší sestru Bellu, žije s rodiči v rodinném domě. Má ještě tetu a bratrance Luka. Tomu se stane úraz a na čas má bydlet s nimi. Annejet se musí přestěhovat ze svého pokoje, ale to jí nevadí. Neví, jak se má chovat k Lukovi. Luk pajdá na jednu nohu a hrozně mu vadí, že se k němu chovají soucitně a snaží se ho chránit a litují ho. Annejet se podaří vše překonat a vnímat Luka takového jaký je. Také Luk se musí vyrovnat se vším, co nové situace přinášejí.

Postavy:

Annejet - 12 let, po příchodu Luka se musí vyrovnat s tím, že už není nejstarší a že má konkurenci tam, kde byla předtím nejlepší, snaží se nalézt cestu k Lukovi, pomoci mu, má ochránářský snahy, má pohotový jazyk, nemá ráda rvačky, ale odvaha jí nechýbí

Luk - 13 let, má hudební talent, hraje na klavír, po úrazu má ochrnutou nohu, padá a chodí o holi, snaží se s tím vyrovnat a je přecitlivělý k tomu, jak se k němu ostatní chovají

Hanny - kamarádka Annjet a sestra Hanse, chtěla by se spíš kamarádit s kluky, ale ty už ji neberou, je odvážná, nemá ráda holčičí šaty atd.

Důležité aspekty:

Starší knížka, určitá idyličnost. Vztahy mezi lidmi jsou pohodové, žádné velké rozbroje nedorozumění, vše se vyřeší slovně, snaha přiblížit citlivý problém a možnost jeho řešení - určitá modelovost v situacích. Nepřátelé - ti největší jsou prezentováni záporně. Hlavní hrdinka více prožívá a řeší všechny situace

Jedna dějová linie

Násilí je omezeno na běžné rvačky, jejich zámlinkou je trvalá rivalita dvou škol.

Jazyk:

Spisovný jazyk, málo se objevují nadávky, hovorové výrazy. Určitá idyličnost, poklidnost.

LANCOVÁ, L.: Super kot'ata. Víkend, 1996. ISBN 80-85614-80-4.

Děj:

Katka, Vanesa a Pavla jsou kamarádky. Momentálně prožívají poslední rok na základní škole. Každá z nich je trochu jiná a každá má své trápení a samozřejmě by se chtěly zamilovat a prožít svou první lásku. Ta se objevuje na scéně a holky si musí vybrat, kdo z uchazečů je ten pravý. Do toho je samozřejmě přimícháno dilema volby školy, přijímacích zkoušek, ale i nalinkovaný život a vážné problémy Pavly s otcem.

Postavy:

Katka - 15 let, normální průměrná holka, je jedináček, má celou rodinu, rodiče očekávají neplánovaný přírůstek, rozhoduje se mezi Markem a Lukášem, pochybuje o sobě, o svých kvalitách

Vanesa - 15 let, její rodiče jsou rozvedení, mamka je herečka, žije u mámy, má staršího bratra, mnohem více experimentuje, hraje si na zkušenou

Pavla - 15 let, žije dlouho jen s matkou a mladším bratrem, táta ve vězení se vrací až teď, je jím sexuálně zneužívána, má malé sebevědomí, psychicky se zhroutí,

Jazyk:

Autorka velmi dobře vystihuje mládež se svou mluvou. Užívá výrazů ze života mladých. V přímý řeči se objevují nespisovné výrazy, někdy i urážky.

Důležité aspekty

Velmi dobře vystižen svět holek v pubertě. Jejich nejistoty, pocity méněcennosti, ošklivosti. Touha být zajímavý, obletovaný. Do toho je vtaženo velmi citlivé téma sexuálního zneužívání a ukázáno, jak je správně se zachovat, přestože to hrdinky neudělají. V prvních láskách je tato kniha velmi pohodová. Přestože hrdinky vyvádějí různé vtípky, nikdy za ně nemusí opravdu pykat. Vztahy mezi Katkou a Lukášem jsou líčeny docela ideálně.

SPEARS, B. Život jako dar. Praha: Eroumedia Group, 2002.

ISBN 80-242-0804-0.

Děj:

Holly pochází z malého městečka ve státě Mississippi, které je nudné a nic se tam neděje a nic tam není. Holly žije se svou matkou v malém domě. S matkou si rozumí, má přátele a kamarády. Holly je velmi nadaná na zpěv a sní, že jednou zazáří. Ale nic pro to nedělá. Nikam se nepřihlásí. To za ní udělá její přítel a Holly se stává nejmladší stipendistkou na prestižní konzervatoři, kde studují velm bohatí lidé. Celý její život se mění a mění se i její vidění své matky, domova i sebe. Stydí se za to, že je chudá, že nemají krásné auto atd. Navíc jí matka prozrazuje, že je adoptovaná a její praví rodiče uhořeli při velkém požáru. Matka jí zachránila z hořícího domu. Holly si musí nechat projít vše hlavou a sama poznat, co za co stojí.

Postavy:

Holly - 14ti letá dívka, medové dlouhé vlasy, má talent na zpěv, umí tvrdě pracovat, má přátele a dobrý vztah s matkou.

Matka Holly - svobodná, pracuje jako švadlena, velmi šikovná, má rudou skvrnu na obličeji

Psychologie postav respektuje zažitě stereotypy - popelka, bohatí ale nešťastní, atd., není více rozpracované

Děj má pouze jednu linii, celý příběh má velmi idylický průběh, uskutečnění "Amerického snu." Pozvolné, snadno předvídatelné, emotivně zabarvené.

Díraz je kladen na lásku k matce, na vedení rozumného života bez výstřelků, zakončeno Happy endem.

Obecné charakteristiky hrdinek

Charaktery dívčích hrdinek si jsou vcelku podobné a to i když se jedná o docela rozdílné knihy, jejich zaměření. Obecně můžeme popsat následovně.

- Malé sebevědomí o sobě samém, podceňování

- Vytváření si iluzí o své vlastní ošklivosti, nešikovnosti, která představuje vše, co nemají rádi.
- Nespokojenost s vlastní postavou, vlasy, (tělem celkově).
- Emotivní prožívání situací
- Touha po harmonii
- Touha být středem pozornosti ve společnosti.

Dívčí hrdinky jsou velmi charakteristické mezi ostatními. Nejmarkantnější je jejich nespokojenost s vlastním tělem, vizáží, malé sebevědomí, podceňování. Tyto principy se objevují skoro v každé knize. Jen málokde najdete sebevědomou dívku. Tato situace je velmi zarážející, když tyto hrdinky porovnáme s hrdiny dobrodružné nebo fantasy literatury. Námitkou může být, že právě tato literatura postihuje citlivé období dospívání, kdy jsou nejistí obě pohlaví, ale to ještě nemusí vést k takové destrukci vlastního sebevědomí. Myslím si, že právě zde se mnohem více projevuje výchova a vliv společnosti. Jejich hodnoty ženské krásy, úspěšnosti v sociální, milostné oblasti. Dívky jsou mnohem náchylnější k manipulovatelnosti než chlapci a toho se využívá.⁹ Tento stereotyp (autorky píší o tom, co sami prožili ovlivněny již zmíněnými vlivy a tím se vytváří uzavřený kruh) trvá již řadu let, ale jsou již vlaštovky, které naznačují, že se možná dočkáme změny.

⁹ Srov. Smetáček, Vladimír. *Psychologie literatury*. -Praha : Orbis, 1975-1976. s. 51

Příloha č. XII.

SEDLÁČKOVÁ, E. Re: Přehled nejoblíbenějších (nejpůjčovanějších) knih pro děti a mládež ve věku 10-15 let v Knihovně Jiřího Mahena v Brně [elektronická pošta]. Message to: Marie Stranska. 15. března 2004 [cit.2006-07-15]. Osobní komunikace.

Přehled nejoblíbenějších (nejpůjčovanějších) knih pro děti a mládež ve věku 10-15 let v Knihovně Jiřího Mahena v Brně

FANTASY

Rowling, J. K.: Harry Potter – všechny díly
Kaaberbol, Lene: Srdce Kondrakaru – a celá série čarodějky WITCH
Doyle, Debra: Kruhy magie – a jejich pokračování
Snickett, Lemony: Řada nešťastných příhod
Ibbotson, Eva: Nevěsta, Tajemství 13. nástupiště
Colfer, Eoin: Artemis Fowl (takový Harry Potter naruby)
White, John: Strážce meče (a pokračování)
Lewis, Clive Staples: Letopisy Narnie – 7 dílů
Terakowska, Dorota: Dcera čarodějek
Nix, Garth: Sedmá věž (a pokračování)
Hohlbein, Wolfgang: série Děti kapitána Nema

humorné fantasy

Morresy, John: série knih o Kedrigernovi
Pratchett, Terry: cokoliv

DOBRODRUŽNÁ LITERATURA

Blyton, Enid – cokoliv (Správná pětka, Tajná sedma, Hádanka..., Tajemství..., Záhada... apod. - detektivní)
Brezina, Thomas: cokoliv (detektivní série Tygří parta i ostatní knihy tohoto rakouského autora)
Foglar, Jaroslav: Hoši od Bobří řeky (trochu kvůli tomu, že děti ji mají jako povinnou četbu) a komiks Rychlé šípy
Stevenson, Robert Louis: Ostrov pokladů
Štorch, Eduard: Lovci mamutů (taky má řada dětí jako povinnou četbu)
Kopietz, Gerit: detektivní série Agáta a doktor Lupa
Lindgren, Astrid: Detektiv Kalle a jeho pokračování
Friedrich, Joachim: detektivní série Čtyři a půl kamaráda

POVĚSTI

- se v této věkové kategorii čtou spíše výjimečně, u nás v Brně je to kniha:
Šrámková, Marta: Brněnské kolo a drak
- jinak jako povinná četba:
Petiška, Eduard: Staré řecké báje a pověsti
Jirásek, Alois: Staré pověsti české

POHÁDKY

- se v této věkové kategorii také moc nečtou, spíše jejich parodie a ty jsou velmi oblíbené:
Taragel, Dušan: Pohádky pro neposlušné děti a jejich starostlivé rodiče
Mikulka, Alois: O jelenovi s kulometem a jiné zázaky...
- jinak např. Werichovo Fimfárum (ale taky častá povinná četba)

DÍVČÍ ČETBA

Wilson, Jacqueline: - cokoliv (První starosti, První nástrahy apod.)

McCombie, Karen: Alice a dóóóst dobrá rodinka (a všechna pokračování)

- k těm kvalitnějším a oblíbeným patří také:

Diekmann, Miep: všechny knihy o Annejet

Janišová, Ivana: Anka béčko a nepodstatný detaily

Ullrich, Hortense: Čarodějnice se nelíbaj

Schröder, Patricia: Moje kamarádka je koza nebeská

Brashares, Ann: Sesterstvo putovních kalhot

- dále jsou velmi v kurzu dívčí románky z prostředí jezdeckých oddílů

Franciskowsky, Hans G.: série Wendy (Hříbě apod.)

Bryant, Bonnie: série Dívky v sedle

Řeháčková, Věra: cokoliv (Zlatka, děvče od koní apod.)

- ostatním dívčím románkům vévodí

Lanczová, Lenka: cokoliv

- jiné oblíbené románky:

Blobel, Brigitte: Učitele nesmíš milovat (a ostatní knihy)

Spears, Britney: Život jako dar

MIMO KATEGORIE

Christine F.: My děti ze stanice ZOO – starší dívky

Blacker, Terence: Čaroslečna (a ostatní díly) – dívky kolem 10-12 let

Goscinný, René: Mikulášovy patálie (a vše ostatní o Mikulášovi) – čtou hlavně kluci, ale čtenáře si najde i u holek – věk cca 10-12

Crompton, Richmal: Jirka, postrach rodiny (a vše ostatní o Jirkovi) – čtou taky hlavně kluci, podobné jako předchozí – humorná kniha o neplechách, které vyvádí jeden kluk

Coleman, Michael: knihy z prostředí fotbalu, navíc vtipné – taky kluci ve věku 10-12

Budinský, Václav: Šli dva blázni na vandr – kniha vtipů (vtipy jsou stále více v kurzu) a pak jakékoli komiksy, zde vede Asterix

Příloha č. XIII.

ŠEBESTA, M. *Harry Potter a Ohnivý pohár*. Zavináč [online]. 11. 01. 2002. [cit. 2006-07-15]. Dostupné na: <<http://www.ezavinac.cz/clanek.php3?id=289>>

Harry Potter a Ohnivý Pohár

Ahojky. Chtěl bych se vám trošičku představit. Je mi 11 let, chodím na základní školu, čtení patří mezi mé oblíbené koníčky. Už jsem toho přečetl hodně, ale tohle mě opravdu vzalo. Skvělé provedení, pěkná úroveň stránek, dobrá představivost děje. Už mam přečtené všechny 4 díly a na pátý čekám jak malé dítě na dudlík:-). Rád bych navštívil Příčnou ulici v Praze, ty věci a blbosti mě ani tak nezajímají jako pátý díl HARRY POTTER A ŘÁD PTÁKA FÉNIXE. Teď bych vám rád popsal 4. díl: Harrymu se zdálo, že se lord Voldemort spojil znovu s Červíčkem a připravují jeho vraždu. Drusleyovi dostali od paní Weasleyové dopis, jestli by mohli Harryho pozvat k sobě protože její manžel sehnal lístky na mistrovství světa ve famfrpálu. Nejdříve Harryho nechtěli pustit, ale jak se jim zmínil, že bude psát Siriusovi, změnili názor, protože měli strach, aby je Harryho kmotr neproměnil v netopýry. Harry tedy odjel strávit zbytek prázdnin k Weasleyovým, byl tam Bill a Charlie, což jsou nejstarší synové paní Weasleyové (Harry o nich zatím jenom slyšel). S panem Weasleyem se vydali k přenášedlu, které je doneslo k famfrpálovému hřišti. Ubytovali se v mudlovském kempu. Fred a George se vsadili s Ludou Pytlounem, který komentoval zápas, že vyhraje Irsko, ale že Viktor Krum z Bulharska chytí zlatonku. A bylo to neuvěřitelné, Viktor Krum skutečně chytil zlatonku, ale Irsko vyhrálo 170-160 nad Bulharskem. Harry se vrátil s Ronem a Hermionou zpátky do Bradavic, kde jim Brumbál (ředitel Bradavic) sdělil, že se letos koná soutěž 3 kouzelnických škol o ohnivý pohár a 1000 galeonů (kouzelnické peníze galeony, srpce, cvrčky). Přijedou žáci z Krásnohůlek a Kruvalu. Brumbál jim vysvětlil, že účastníci z každé školy, včetně Bradavic, vhodí do ohnivého poháru lísteček se svým jménem a školou, ale že se soutěže budou moci zúčastnit žáci starší 17 let. Za Kruval bude soutěžit Viktor Krum, za Krásnohůlky Fleur Delacourová a za Bradavice Cedric Diggory, ale potom ohnivý pohár vystřelil další kousek pergamenu a na něm bylo Harry Potter, ředitelé dalších dvou škol nesouhlasili, aby byli za Bradavice dva účastníci, ale nakonec se dohodli, že budou hrát všichni 4. Hráči měli splnit 3 úkoly a rozhodčí jim udělovali různý počet bodů. První úkol spočíval v tom, aby sebrali jakýmkoliv způsobem drakovi zlaté vejce, na kterém seděl, Harrymu se to podařilo pomocí jeho koštěte, které přivolal, drak chtěl Harryho spálit ohněm, ale ten ho vylákal pryč z hnízda a potom ho podletěl a vejce sebral. Druhý úkol spočíval v tom, že měli z jezera u Bradavic od vodních lidí dostat své kamarády, Harrymu pomohl domácí skřítek Dobby, který mu přinesl žaberník, se kterým mohl ve vodě dýchat.

Vysvobodil Rona, ale nepřiplula Fleur, takže vytáhl i její sestru, a proto dostal 45 bodů a dělí se s Cedrikem o 1.místo. Ve třetím úkolu se měli dostat přes labyrint, kde bylo mnoho nástrah, vyhrát měl ten, který se první dotkl ohnivého pohár, jenž byl ve středu labyrintu. Dorazil tam stejně jako Cedric Diggory, chvíli se hádali, kdo se má dotknout poháru první, ale nakonec se shodli, že se ho dotknou najednou. Ale jakmile se ho dotkli, přenesl je na hřbitov, kde byl Červíček a měl v rukou kusy hader.

Červíček zabil Cedrika a rozdělal oheň pod kotlem. Začal říkat kouzelné formule a z hader se začaly ozývat zvuky, do kotle vletěly kosti mrtvého otce od lorda Voldemorta, maso Harryho mrtvé matky a Červíček řízl Harryho do ruky a nechal mu do kotle vykapat pár kapek jeho krve. Poté hodil do kotle lorda Voldemorta, který ale do této doby byl jen vzduch. V té chvíli byl lord Voldemort opět silný, utkal se s Harrym v zápase s hůlkami, ale stalo se něco neuvěřitelného, oslnivý proud obou hůlek se střetl ve vzduchu a z Voldemortovy hůlky se začaly soukat stíny, nejdříve se objevil Cedric, potom Harryho matka a otec, ti mu řekli ať spojení přeruší, že Voldemorta zdrží. Harry utíkal k ohnivému poháru, vzal s sebou tělo Cedrika.

Harry se nakonec stal mistrem 3 škol a vyhrál 1000 galeonů, které ale potom daroval Fredovi a Georgovi, aby si mohli založit obchod s žertovnými předměty.

Pochybné vítězství Artemise Fowla

Cestu Artemise Fowla (Albatros 2002, překlad Veronika Volhejnová, ilustrace Václav Rytina) irského autora Eoina Colfera na knižní trh u nás sice zatím neprovází obdobný marketingový humbuk, jako tomu bylo u Harryho Pottera, nicméně i v tomto případě se opakuje pokus vytvořit nový bestseller, který by přesáhl hranice dětské literatury. Eoin Colfer, jenž od konce 90. let vydal již 6 knih pro děti a mládež, připravuje již třetí díl Artemise Fowla a podílí se i na zfilmování prvního dílu. Artemis Fowl získal jako dětská kniha roku literární cenu Nibbies, ale je třeba si uvědomit, že toto ocenění udílejí především reprezentanti komerčního sektoru knižního průmyslu – knihkupci, nakladatelé, zástupci distribučních firem. Čtenářská pozornost je lákána příslibem provokativní atraktivity a odkazy na údajně spřízněná díla a žánry; české vydání zdobí nepřehlédnutelná zlatá samolepka s nápisem Agent 007 v řiši víl.

Provokativnost díla spočívá především ve způsobu, jakým se zde popírají určitá kompoziční klíše literatury pro děti a mládež. Hlavní hrdina, dvanáctiletý Artemis Fowl, nabízí jisté rysy, které ho předurčují k tomu, aby se s ním adresát identifikoval (věk, referenční distribuce postavy), zároveň je však jeho přímá i nepřímá charakteristika převážně negativní, což identifikaci ztěžuje. Artemis pochází z legendárního zločineckého rodu, jehož slávu upadající po smrti otce, odpraveného ruskou mafií při obchodování, hodlá vzkřísit ojedinelou loupeží. Zmocní se kouzelné Knihy národa skřítků a chce skřítky okrást o jejich zlato. Následkem realizace tohoto záměru nemůže být nic menšího než rozpoutání války s katastrofálními dopady pro lidstvo. Vyprávění je motivováno coby zpráva, již sestavuje psycholog pro potřeby Policejní akademie, a vypravěč vystupuje z pozice vševědoucího, pokud jde o příběh samotný a jeho pokračování. Vůči všem zúčastněným ovšem zůstává neutrální a podporuje tak nečitelnost v rozložení sil. Artemisova postava se vyznačuje pragmatismem a chladnokrevností dospělého, pod touto drsnou slupkou se ovšem skrývá zmatené nitro osamělého dítěte.

Paralelní svět skřítků technickou vyspělostí i způsoby jejího využití předstihl lidskou společnost. Lidé, národem skřítků označování etnonymem Blátiví, se jeví jako nezodpovědní barbaři, a to zejména ve vztahu k přírodě, v níž přetechnizované skřítky společnosti stále obnovuje své magické schopnosti, zatímco lidé ji surově drancují. Mladá lepríkónka Myrta Krátká svůj střet s Artemisem Fowlem zdánlivě prohrává, neboť nedokázala uchránit zlatý poklad, ve skutečnosti je však morálním vítězem ona.

Konstrukce zápletky nepokrytě slouží pouze k motivaci základních vazeb mezi zúčastněnými postavami. K jejich dalšímu rozehrávání a zpřesňování pak možná dospějí avizovaná nekonečná pokračování, kde na Artemise bude Myrta čekat *s velkou pistolí a s úsměvem* (s. 227).

Stírání žánrových hranic a mísení stylů není v současné literatuře pro mládež nic neobvyklého, nicméně Colfer může překvapit svým přesahem do sféry populární tvorby pro dospělé od inspirace comicsovými seriály až k bondovkám či příhodám Indiana Jonese. Tato inspirace se projevuje jak v mechanickém přejímání, tak v parodování výrazových i významových stereotypů zmiňované tvorby. Zároveň je vypravěčem neustále připomínána konvence literatury pro mládež, již omlouvá a zdůvodňuje některé perifrázy či elipsy. Propojení dobrodružných prvků s komediálními vede k odlehčení napětí, schopnost sebeironie postav je činí životnějšími, avšak tyto postupy nejsou uplatňovány důsledně. Řada

scén se vyznačuje naturalisticky vykresleným násilím, kde citelně schází humorný odstup, který by takovouto detailní hyperbolizaci a deskripci posunul do jiné roviny: Troll heknul a přehodil si ochablou lidskou figurku přes hlavu. Butlerovo mohutné tělo přistálo na zdi rychlostí, na jakou lidské kosti rozhodně nejsou stavěné. Cihly ruply od podlahy ke stropu. Butlerova páteř také. Ted', i kdyby ho nestála život ztráta krve, postará se o to paralýza. (s. 82).

Colferův text vrchovatou měrou nabízí to, co odpovídá nenáročným recepčním kompetencím: nekomplikované duální relace postav (Artemis vázaný pocitem zodpovědnosti vůči nemocné matce, jeho osobní strážce a sluha Butler s tímtež poutem k mladší sestře Julii, velitel Břízný s ochranným komplexem vůči podřízené kapitánce Myrtě Krátké), napínavý děj s rychlým spádem i humor, klesající místy až na koprofilní úroveň. Je otázkou, do jaké míry dětský čtenář odhalí parodijní vrstvu díla. Paradoxně větší šanci mají tentokrát nesečtělí diváci komerčních televizních stanic.

DOOREN. Eoin Colfer – Artemis Fowl. Čtenář.net [online]. 2004, [cit. 2006-07-11]. ISSN 1801-0784. Dostupné na: <http://www.ctenar.net/zobraz_clanek.php?id_clanek=418fe155a20fd>

Eoin Colfer - Artemis Fowl

Eoin Colfer - tento spisovatel neobvyklého jména se narodil v irském Wesfordu. Již v mladém věku tvořil divadelní hry a nutil neochotné spolužáky převlékat se za bojovné Vikingy. Za neustálé podpory své rodiny pokračoval Eoin s psaním až do dospělosti, a dobře udělal. Již jeho první román, Benny a Omar (do češtiny zatím nepřeloženy) se stal celonárodním bestsellerem. Zanedlouho však následoval opravdový průlom v podobě románu Artemis Fowl.

Kniha o inteligentním mladém zločinci se však stala už mezinárodním bestsellerem. Od roku 2001, kdy oficiálně vyšla v anglofonním světě, si ji přečetly miliony dětí a dospělých - podobně, jako kdysi Tolkienova Hobita. V kategorii dětských knih byl Artemis Fowl nominován na všechny dostupné ceny, a ihned získal prestižní BBA - British Books Award for children. Také zvítězil ve výběru jednoho z největších britských knihkupectví - WH Smith. A o čemže Artemis Fowl vlastně je?

Začneme obálkou - velice atraktivně zhotovena první strana musí přitáhnout oči snad každého dětského čtenáře. Musím s uznáním podotknout, že české vydání je pouze vázané, takže o to lepší, anglické je v lehce třípytivém provedení. Upoutá vás vlastní typ písma a dětsky vykreslené runy. A teď už k příběhu - jak jsem již stihla prozradit, Artemis Fowl je mladý a přiměřeně geniální zločinec. Ke zločinu je dá se říci přímo predestinován, celé generace rodu Fowlu si totiž zakládají na tom, že nikdy neudělaly nic poctivého. Dějiny rodu Fowlu se úspěšně rozvíjejí až do té doby, než hlava rodiny Artemis I. poněkud šlápne vedle. Rozhodnutí zásobovat komunistické Rusko Coca-Colou rozhodně nebylo jedno z jeho nejšťastnějších a ruská mafie to dá Artemisovu otcí výrazně najevo...Ve zbytcích po rozmetané lodi není po hlavě rodiny ani památky. Artemisuv otec je prohlášen za mrtvého. Několik let Artemis obětavě pátrá, zatímco jeho matka se propadá do deprese. Motivace se pomalu vytrácí, až se nakonec Artemis rozhodne převzít rodinný podnik. Se svým bodyguardem Butlerem vymyslí vskutku ďábelství plán - v první řadě zapomenout, že legendy jsou jen legendami, ve druhé řadě objevit zrnka pravdy, a nakonec objevit způsob, jak odhalit skřítky a ukrást jim velké množství zlata.

Abychom si rozuměli - skřítky totiž opravdu existují, ale museli se před námi, tedy Blátivými, stáhnout hluboko pod zem, a navíc vyvinuli takové technologie, že se jim nemůžeme rovnat. Skřítková technika v kombinaci s přírodní prastarou magií činí z národa neporazitelné, ale hlavně neviditelné protivníky. Artemis ale dokáže odhalit chyby i takto vyspělých protivníků - nejdříve si osvojí zákony takzvaného

Národa z jeho tajného kodexu, poté unese příslušníci elitní skřítčí policejní jednotky zvané LEPreko, a nakonec požaduje výkupné. Mezitím nezapomene brilantně plánovat. Národ je nejprve vyděšený - po staletích klidu je na jednu z jeho příslušnic spáchán otevřený útok, útočník navíc projevuje obdivuhodné znalosti Kodexu i policejních regulí, ale nakonec zděšení ustoupí akci. Celá jednotka LEPreko, včetně náčelníka Břízného, hlavního technika-vynálezce Klusáka a nejlepších kouzelníků se vydává do sídla Fowlů zachránit kapitánku Myrtu Krátkou. Akce zpočátku vyhlíží beznadějně, Artemis se zdá být pořád o krok napřed, ale pak se situace mění, protože i zaskočený Národ dokáže hrát bez pravidel....

Colfer nám připravil velice originální a vtipnou zápletku, plnou napínavých obrátů, odhalení, a ukázek skřítčí techniky a terminologie. Navíc bezpochyby motivoval všechny dvanáctileté k nadějně kariéře nejmladšího zločineckého boha...Ale co, jestli to budou dělat tak vynalézavě jako Artemis... Artemis není o mrtvolách, i když jimi hrozí, násilí plyne tak nějak mimo příběh, i když se v něm vyskytuje. Příběh je tak prostý, až ohromuje - prostě další velká loupež. Jedinečný zážitek z něj dělá prostředí, protivníci, a jazyk. A nikdo znás nemůže skrýt sympatie, které v něm probouzí jak Artemis, tak kapitánka Myrta a některé z dalších charakterů. Pokud vás nadchne Agent v říši víl, pak vězte že Colfer se skutečně činil, v češtině si můžeme přečíst další dva díly. Na přeložení pravděpodobně čeká ještě doplňující kniha rozhovoru s hlavními hrdiny, obsahující též dva krátké příběhy a mnoho dalších věcí pro mladší čtenáře. A také si myslím, že by bylo dobré, aby se k českým čtenářům dostala i další Colferova díla, sci-fi Supernaturalist, a pohádka The Wish list.

PAVLINA. *Řada nešťastných příhod - 7.Zpustlá vesnice.* Referáty.cz [online]. 7. 2. 2006, [cit. 2006-07-11]. Dostupné na: <<http://ctenarsky-denik.ireferaty.cz/2/1499/Rada-nestastnych-prihod---7Zpustla-vesnice>>

Řada nešťastných příhod - 7.Zpustlá vesnice

Sourozenco Baudelairovi - Violet,Klaus a Sunny prožívají řady nešťastných příhod. Od té doby, co zjistili, že jejich rodiče uhořeli se jim smůla doslova lepí na paty. Jejich jediným příbuzným je zlý hrabě Olaf, který se stále snaží získat jejich dědictví. Jejich opatrovníkem se tentokrát stává celá vesnice D.P. (dědina ptactva), v které žije ohromné množství vran a platí zde spousty nesmyslných pravidel. Sourozenci Budelairovi hledají své kamarády Duncana a Isandoru Quagamireovy - trojčata, nyní bohužel už jen dvojčata, která hrabě Olaf unesl. Ubytují se u Hektora, který i přez všechny nařízení tajně buduje létající samostatný strom, aby mohl jednoho dne z D.P. odletět a už nikdy se nevrátit na zem. Hrabě Olaf se převlékne za detektiva a neprávem obviní Violet, Klause a Sunny z vraždy. Těm se však z vězení podaří uprchnout a zachrání dvojčata Quagamireovy. Duncanovi a Isandře se podaří s Hektorem odletět na jeho stroji bohužel na rozdíl od sourozenců Baudelairových. Ti se musí spolehnout sami na sebe. Hrabě Olaf je odhalen, ale spolu se svým komplicem se mu podaří znovu uprchnout a připraví to tak šikovně, že si všichni myslí, že je mrtví a Sunny, Violet a Klaus jsou vrazi.

Pokračování v dalších knihách (řada nešťastných příhod - 8.Zákeřná nemocnice)

Kontroverzní Letopisy Narnie. ČÍTÁRNÝ CZ [online]. [cit. 2006-07-11]. Dostupné na: <<http://www.citarny.cz/modules.php?name=News&file=article&sid=518>>

Kontroverzní Letopisy Narnie

Knih o Narnii je celkem sedm. Stejně jako knihy od Tolkiena nebo od Rowlingové, i Letopisy Narnie evokují bohatě vysněný paralelní vesmír. Ale liší se od nich v tom, že mají v sobě otevřeně náboženský prvek: nejenom spodní proud univerzální, optimistické nábožnosti, ale rigorózní substrát seriózního, ortodoxního křesťanství. Budete-li číst mezi řádky, a někdy i přímo v nich – ty příběhy jsou celé o smrti a vzkříšení a o spáse a ztracení.

Lev, čarodějnice a skříň, vydaná v r. 1950, byla první z knih o Narnii. Dnes jde jako druhá v pořadí, určeném HarperCollins, vydavatelem Lewise, ale pořád zůstává nejpopulárnější z dílů a také je nejpodstatnější z nich.

O čem kniha je ...

Vypráví se v ní o čtyřech sourozencích – Petrovi, Zuzaně, Edmundovi a Lucince, kteří jsou posláni k postaršímu profesorovi do bezpečí venkova, zatímco v Londýně zuří válka. Při bloudění profesorem domem Lucinka, ta nejmladší, objeví prázdný pokoj se starou skříní a poté, co v ní odstrčí stranou několik kabátů a tápe potmě k zadní stěně, ocitne se zničehonic ve zasněženém lese za noci. Je najednou v jiném světě, v zemi jménem Narnie, jak se později ukáže, která je více či méně středověkou obdobou Ráje a je osídlená skřítky, fauny a mluvícími zvířaty. Zlá královna zemi začarovala do věčné zimy a moc zlého kouzla může být zlomena teprve po příchodu supervelkého lva Aslana.

Aslan je divoký ale krásný, přísný ale milující, jeho dech voní po kadidle a pouhý pohled na něho stačí, aby se většina tvorů rozechvívala vzrušením. Ve skutečnosti Aslan není nikdo jiný než Syn Boží, který umírá a navrací se k životu a po celých sedm dílů opakovaně zkouší děti, ale v konečném důsledku je zachraňuje a vede je k věčnému bezpečí – všechny až na Zuzanu, tj. tu, která se začne příliš zajímat o „nylonky a rtěnky a pozvánky“.

Pokud čtete řadu v pořadí, které je dneska už kánodem, díly první a sedmý – Čarodějův synovec a Poslední bitva, které jsou resp. příběhem o Stvoření a verzi Armagedonu – nepopíratelně udávají Kronikám teologické dimenze. Ale nejste-li předem poučení, můžete klidně číst většinu ostatních dílů a ani si nevšimnout, že v příběhu je i něco víc než jen pohádka.

Ty knihy jsou vlastně lepší, když si je přečtete bez podtextu. Kupříkladu Aslan je mnohem víc vzrušující a tajemný, vnímáte-li ho jako lva-superhrdinu, ne jako Ježíše v kostýmu Lva ze Země Oz. A i když je středobodem knížek o Narnii, Aslan není jejich skutečným magnetem. Tím je samotná Narnie, nebo spíš přechod skříní do paralelního světa, do kouzelného místa, kam se dostanou jenom děti. To je to, co uchvátilo na těchto knihách mé děti, a v případě mé dcery tak silně, že jsme museli v jejím pokojíčku vyprázdnit šatník a namontovat jí tam poličku, na kterou si mohla vylézat se svými knížkami, panenkami a plyšáky a trávit tam hodiny sněním o tom, že přejde na druhou stranu.

Alegorický prvek v knihách o Narnii přiváděl J.R.R. Tolkiena k šílenství. Tolkien a Lewis se pozoruhodnou shodou náhod stýkali asi tak 30 let v Oxfordu. Tolkien byl o 7 let starší. Byli to roztržití profesori ze staré školy, z těch, co nosili měkké bačkory, pytlavité flanelové kalhoty a tweedové kabáty s latami na loktech, jejichž kapsy mohly kdykoliv začít hořet kvůli zapomenuté fajfce. Tolkien byl známý svým mumláním, a Lewis tím, že vedl rozhovory z vedlejšího pokoje, zatímco hlučně používal nočník.

Byli to přátelé, po nějaký čas blízcí, pak už ne zas tak blízcí, ale udržující si určitou opatrnou náklonnost a oba patřili do literárního klubu s názvem The Inklings, jehož členové předčítali ze své tvorby na sezeních a po několika pivech sdělovali svůj názor na práce ostatních.

Jako zbožný katolík, Tolkien soudil, že náboženské psaní patří do rukou profesionálů, tj. duchovních. A popuzovalo ho, že Lev, čarodějnice a skříň je taková všehochuť. Ve své vlastní práci Tolkien byl tím co sám nazýval „a subcreator“, stvořitelem vymyšleného světa tak propracovaného, tak detailního a soběstačného, jako je i reálný svět. Pro trilogii Pana prstenu Tolkien stvořil nejenom příběh, ale i celý svět, Středozem, k tomu zeměpis, mytologii a několik jazyků. Lewis, naopak, byl jako straka, vzal si všechno, co mu přišlo pod ruku a sesypal to na hromadu. Lev, čarodějnice a skříň je míchancí nejen křesťanské teologie, ale také Wagnera, klasických řecké a římské mytologie, Artušovských legend, pohádek bratří Grimmů a skandinávského folkloru, Kennetha Grahama, Beatrix Potterové a Edmunda Spensera. Ke konci knihy se v epizodní roli zjevuje dokonce Santa Claus.

chodby a schody do jeskyně. V té byla vytesána lebka z kamene. Bylo vidět že se tu někdo schovává. Našli tu pergamen se záhadnou kresbou. Strýc vzal pergamen a začal ho opatrně skládat. Vznikla mapa pokladu. Všechny se zmocnila pátrací horečka. Netušili, že je někdo sleduje. Našli místo pokladu, tam byli schováni čtyři truhly zlatých předmětů. Vtom je překvapil Arnie Hammer, údajný strýčkův kamarád ze školy. Všechny svázal a se svým pomocníkem bedny odnesli. 4tveřici se povedlo uvolnit pouta a pronásledovali oba lupiče. Jedinou zbraní proti nim byli kokosové ořechy. S bolestivým výkřikem oba padli k zemi. Lotry svázali provazy a předali policii.

Eva Ibbotson – Ostrov Tet. ČITÁRNÝ CZ [online]. [cit. 2006-07-11]. Dostupné na: <<http://www.citarny.cz/modules.php?name=News&file=article&sid=541>>

EVA IBBOTSON - OSTROV TET

Představte si, že v Londýně řadí šílené tety-únoskyně! „Nad městem visí hrozba tet!“, hřímají titulky v novinách. A ještě: „Kolik životů si ještě obludné tety vyžádají?“ Ty tiskem demonizované tety – to jsou jen tři dobrotivé duše, tři potrhle postarší dámy, které sice unesly tři děti, ale jen velice nerady. Zajímavý příběh, humorná i napínavá knížka od anglické spisovatelky Evy Ibbotson.

Pět tet

Teta Eta je vysoká a hubená, na horním rtu má náznak knírku a denně před snídaní udělá padesát kliků. Teta Kora je „za bohémskou bytost“, má metrák živé váhy a když jde sypat slípkám zrní, tak zásadně v pérovém boa a se zajímavými šperky. Teta Myrta hraje na cello a je věčně mimo. Těch tet je vlastně pět, ale jedna je toho času ve vězení v Hong Kongu a další, Běta, dala přednost před zajímavým životem svých sester něčemu tak banálnímu jako manželství.

V čem je život tet zajímavý?

Tety vlastní jeden utajený ostrov v Atlantiku, kde provozují útočiště pro zraněné a vystresované mořské tvory – ptáky zamazané od ropy, tuleně otrávené znečištěnou vodou, kajky zmrzačivší se v rybářských sítích atd. A kromě obyčejných zvířat na ostrově přežívají i poslední druhy tvorů, které jsou buď považovány za vyhynulé, nebo je dokonce ještě nikdo nezná. A z toho důvodu je poloha ostrova přísně utajená a tety dbají na to, aby se jí nedozvěděli ziskuchtiví a chamtiví lidé. Jenže tvorů na ostrově přibývá a sil tetám pro změnu ubývá a už nezvládají obstarávat všechnu práci. Tety by nutně potřebovaly nějaké pomocníky, ale tajemství ostrova by vyrazily jenom dětem, protože děti jsou ještě nezkažené světem dospělých. A tak se tety odhodlají k zoufalé akci – vypraví se do Londýna, kde v převlečení za tety na hlídání z agentury Hodné tety unesou tři děti!

Co se děje potom, až na ostrově nebo v Londýně, to už si přečtete z knížky. Já řeknu jenom tolik: vynalézavost a představivost Evy Ibbotson jsou bezmezné. Z roztodivných tvorů, kterými spisovatelka osídlila svůj příběh, některé jsou dobře známé pohádkové bytosti. Jako například rusalky. Ale v Ostrově tet se setkáme s celou rusalčí rodinkou, jako například s rusalčím miminem, nebo s rusalčí prababičkou – bezzubou starou Uršulou. Jiné bytosti si autorka vymyslela sama, jako například tulíny, kteří nejsou zdaleka jen obyčejnými tuleni. Celá ta přehlídka zvláštních bytostí dělá z příběhu velmi vděčné čtení pro děti. A když k tomu přidáme i nepopíratelný smysl autorky pro humor, pak se čtení knížky stává čirým potěšením. Snad jen sofistikovanější čtenáři by se případně mohli ohradit proti stereotypnímu ději. (Svět příběhu je jasně rozdělen na „hodné“ a na „zlé“ a ti zlí jsou na konci děje po zásluze potrestáni.)

Knížka ovšem není psána pro zblhlé literáty, nýbrž pro děti a ty už po staletí vítají ten osvědčený námět se zadostiučiněním a uspokojením. A navíc, jako správná pohádka, i tento

příběh má i své poslání ... že každý kousek přírody je malý zázrak, za něhož jsme zodpovědní a o nějž máme pečovat.

Zlobivá Amélie děti fakt baví. ČITÁRNÝ CZ [online]. [cit. 2006-07-11]. Dostupné na: <<http://www.citarny.cz/modules.php?name=News&file=article&sid=600>>

ZLOBIVÁ AMÉLIE DĚTI FAKT BAVÍ

Enid Blyton píše velmi jednoduše. Tak jednoduše, že náročného čtenáře nemůže oslovit, ale malé děti ji milují. A skutečně, kdykoliv jsme doma četli nahlas z řady knížek *Zlobivá Amélie*, mně se rojily v hlavě spousty námitek – k elementární struktuře textu, k černobílému prezentování skutečnosti, k nabubřelému moralizování... Ale moje děti pokaždé ztichly jako pěny a pozorně poslouchaly.

A zdálo se, že poslání textu je dosahuje a ony v něm na rozdíl ode mě vidí smysl. Jednotlivé kapitoly–povídky jsou napsány tak jednoduše, že děti je mohou po vyslechnutí snadno převyprávět. A děti jsou s to i určit celkový koncept řady: „Amélie pokaždé slíbí, že už bude hodná, ale nikdy slib nedodrží.“ Autorka zřejmě promlouvá k malým dětem jejich vlastní řečí, kterou jsme se my dospělí už odnaučili.

Kdo je Amélie?

Skutečná Amélie byla velká hadrová panenka, kterou dostala jedna ze spisovatelčinych dcer ke svým třetím narozeninám. Povídky o zlobivé panence, která terorizuje ostatní hračky z dětského pokoje vznikaly v 50. letech 20. st. a nejprve vycházely v časopise *Sunny stories*, který E. Blyton vydávala. Postupně jich bylo tolik, že vydaly na celou knižní řadu. Všemi jednotlivými příhodami zní silný moralizátorský tón, pro dospělého čtenáře nepříjemný, který děti poučuje, že mají být ohleduplní a úslužní a také poslušní. Zlobivá panenka Amélie pokaždé vyvede ostatním hračkám nějakou lumpárnu a hračky jí to obvykle oplatí. Po nežádoucím chování následuje trest.

Přitom ale zdaleka ne všechny „lumpárny“ panenky vznikají z přání ostatním uškodit. Někdy celá patálie vznikne jen z toho, že je Amélie zvědavá a chce si něco vyzkoušet. A tak, paradoxně, místo aby zlobivá panenka působila jako zjednodušený obraz lumpa a darebáka, což byl zřejmě úmysl autorky, mně daleko častěji připomínala neposlušné dítě, které chce jenom vidět co se stane, když neuposlechne. A proto mi tvrdé tresty od ostatních hraček připadaly až příliš tvrdé a komentáře autorky na koncích kapitol – nemístné. Například, Amélie slibuje, že už bude hodná, načež zaznívá hlas autorky: „Ale já jí to nevěřím. Vy snad ano?“ Nebo Amélie pláče v koutě, protože hračky jí nepozvaly na svůj večírek. A autorka komentuje: „Ale nikomu jí nebylo líto. Vám snad ano?“

Mají to být zjednodušené povídky o šikanování. Ale nešikanuje jen zlobivá panenka. Pokud ona trápí ostatní z důvodu své nepřizpůsobivosti, pak ostatní trápí zase ji - z pozice své početné převahy.

A co si z těchto povídek děti berou? Těžko říct. Faktem je, že je příběhy o Amélii zaujmou a naslouchají jim pozorně. Možná proto, že takové situace už znají a zažily doma, ve školkách nebo na hřištích. Zřejmě jim to připomíná něco z jejich vlastního života.

ROSOVÁ, M. *Správná čtyřka zasahuje: Enid Blytonová: Tajemný ostrov, Tajemný hrad*. Ladění [online]. 2002, č. 1 [cit. 2006-07-11]. Dostupné na: <http://www.ladeni.magdalena.cz/text.asp?txt=2002_01\txtaaaaj.xml>

Správná čtyřka zasahuje

Enid Blytonová: Tajemný ostrov, Tajemný hrad

Po knihách o Správné pětce, Holkách z internátu a Tajné sedmě začalo v loňském roce pražské Nakladatelství Ivo Železný vydávat v edici Tajemství další řadu dětských knih Enid Blytonové – tentokrát s podtitulem Napínavé dobrodružství správné čtyřky.

Děj první z plánovaných sedmi knih – TAJEMNÉHO OSTROVA (přeložil Aleš Košnar) – se odehrává v okolí starobylého zchátralého sídla na Vichrově, kde tráví prázdniny sourozenci Filip s Dinou a spolu s nimi jejich kamarádi Jack a Lucka. Obě sourozenecké dvojice ledacos spojuje – hoši jsou starší a zajímají se o zvířata, Jack se sestrou jsou sirotci vyrůstající u nerudného strýce, Filip s Dinou nemají otce a jejich matka musí natolik tvrdě pracovat, že jsou také odkázáni na rodinu podivínského strýčka Jocelyna. Atmosféra tajemství, která obestírá polorozbořený dům na útesech, je od počátku umocňována nejen obyvateli Vichrova (nepříliš přívětivou tetou, samotářským strýcem a podezřivým, hrubým podomkem Joem), ale zejména blízkostí Strašidelného ostrova, který si děti umíní prozkoumat.

Příběh správné čtyřky se velmi rychle vyvíjí od běžných dětských her k odhalování tajuplných míst i podivných souvislostí. Dětem je nápomocen především Bill Smugs, cizinec a – jak se později ukáže – tajný policista. Když děti v měděných dolech odhalí výrobu padělaných bankovek, dobrodružné výpravy do opuštěných šachet na ostrově se náhle změní v boj o život.

Obdobně je koncipována také druhá kniha z uvedené série – TAJEMNÝ HRAD (přeložila Jaroslava Hromadová). Při podrobnější konfrontaci lze zjistit, že množství paralel mezi oběma tituly je zřetelné i méně zkušenému čtenáři. I tentokrát se děj odehrává na osamělém místě – cílem výprav je starý opuštěný hrad a také v jeho podzemí se ukrývají zločinci a výprava dětí nabývá na nebezpečnosti.

Ztvárnění dětských i dospělých hrdinů v obou příbězích působí schematicky a prvoplánově. Přestože se děj Tajemného hradu odehrává o následujících prázdninách, kromě lakonického konstatování, že Dina vyrostla, se děti podstatněji nemění a nadále je charakterizuje zájem obou hochů především Lucčina úzkostlivost a s ní kontrastující Dinina hašteřivost, která ústí do stereotypně se opakujících sourozeneckých hádek. Ve druhé knize se sice mění vedlejší postavy (místo tety a strýce se objevuje Filipova matka a s dětmi se spřátelí místní dívka Viktorka), ale stěžejní roli při záchraně dětí opět hraje Bill, jehož příchod působí jako *deus ex machina*. Oproti Tajemnému ostrovu, v němž se Joe sice od počátku řadí k záporným postavám, ale skutečného zločince v něm děti odhalí až v závěru, jsou ve druhém příběhu nepřátelé od počátku jasně rozpoznatelní. K identifikaci antihrdinů přispívá i fyzická stigmatizace, ať už jde o pásku přes oko či o jasně viditelné jizvy. Čtenář se tak zcela bez námahy orientuje v postavách, které vynikají především akcentovanými podstatnými rysy a snadnou interpretovatelností, mnohdy až hraničící s trivialitou.

Knihy mají jasně charakterizované hrdiny, jednoduše vystavěný dobrodružný děj se silnou gradací, detektivní zápletku ústící v odhalení tajemství. Humornost textů těží především z prűpovědek Jackova mluvícího papouška, který ve vývoji děje sehrává poměrně důležitou úlohu.

Nelze odhlédnout od jistého stereotypu, projevujícího se i v názvech jednotlivých titulů (v témže roce následuje ještě Tajemné údolí a Tajemné moře), od konvenčnosti motivů i postupů jejich ztvárnění a snad přílišné jednoduchosti. Uvážíme-li věk předpokládaných čtenářů, nezbyvá než se ptát, nakolik je funkční přiblížení dětských hrdinů současnému vnímateli jejich jazykovým projevem, jenž v sobě spojuje nedůsledně používané prvky obecné češtiny s větami zaznívajícími z dětských úst knižně až frázovitě. Oba texty by si bezpochyby zasloužily promyšlenější práci překladatelů.

Příloha č. XIV.

Malé čarodějnice. Pátek týdenní příloha Lidových novin, 30.6.2006, č. 26, s. 22.

Malé čarodějnice

Číst si o W.I.T.C.H., mít kabelku W.I.T.C.H., být jako W.I.T.C.H.

Dobrý den, jmenuji se Adéla a chodím do III. A. Hrozně se zajímám o W.I.T.C.H. Vždy, když vidím něco W.I.T.C.H. v obchodě, hned si to chci koupit. Dokonce si i v keramice vyrábím věci W.I.T.C.H. Například hrníček, věšák na klíče nebo obrázek."

Takových e-mailů chodí do Knižního klubu W.I.T.C.H. (witch je anglicky čarodějnice, ale zároveň akronym z křestních jmen pěti hlavních hrdinek knižních příběhů) nakladatelství Egmont stovky. Knižní klub vznikl teprve letos v únoru a už má přes 4000 členek většinou ve věku od 8 do 14 let. Jde o dívky, které již odrostly princeznám a panenkám Barbie, ale ještě se nezajímají o popové idoly a sex. „Členky přibývají," říká Eva Heřtová, manažerka Knižního klubu, „dívky v tomto věku si řeknou, že existujeme."

Jednou měsíčně dostanou členky klubu knížku o partě pěti třináctiletých a čtrnáctiletých čarodějek (Will, Irma, Taranee, Cornelia, Hay Lin). A k ní dárek - třeba růžový diář Witch nebo tyrkysovou tašku přes rameno s růžovým logem Witch.

Klubové knížečky v knihkupectví neseženete, ale v regálech leží další knížky s čarodějnými příběhy od Eg-montu - nejúspěšnější je Srdce Kondrakaru, jíž se prodalo kolem 25 000 kusů.

Adélce a jejím vrstevnicím vychází Egmont vstříc jak ohledně příběhů, tak v případě jejich dětské sběratelské vášně. A tak mohou rodiče svým ratolestem koupit „W.I.T.C.H. Letní deník" (ilustrovanou knížku, kam si slečny mohou psát prázdninové zážitky, lepit fotky, dozvědět se, „jak získat milovaného kluka"...) nebo časopis „Čarodějky W.I.T.C.H." s komik-sem a dárkem (náramky, lesk na rty...). „Největší zájem byl o přívěsek Srdce Kondrakaru, který nosí jedna z hrdinek Will," říká editorka čtrnáctideníku Zuzana Bělohlávkova.

„Čarodějky W.I.T.C.H." mají tištěný náklad 38 000 kusů. Jde o jediný časopis pro děti a mládež, kterému podle údajů z roku 2005 roste počet čtenářů. Celoevropsky oblíbený komiks vzniká v italské pobočce společnosti Walt Disney. Časopis obsahuje kromě obrázkového příběhu i různé rady (jak se zbavit pupínků, jak přežít výlet s rodiči či jak se obléct podle barevné módy čarodějek). „Naše čtenářky se s hrdinkami mohou ztotožnit. Čarodějky jsou úplně obyčejné holky, které jednoho dne zjistí, že mají nadpřirozené schopnosti," vysvětluje Zuzana Bělohlávkova, „v tom se podobají například Harrymu Potterovi." Hrdinky komiksů a knížek mají stejné problémy jako většina teenagerek - první lásky, problémy s rodiči, sourozenci, potíže s oblečením či ve škole.

V příbězích W.I.T.C.H. nechybějí dvě základní psychologické rady, které si slečny budou číst později i v Dívce či Elle: nejdůležitější je být sama sebou a mít se ráda. Jak v jednom příběhu řekla hrdince Will její maminka: „Protože jen tak si budou ostatní všimnout tvých dobrých stránek."

Abstrakt

STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám prezentovanými literárními hrdiny čtenářů staršího školního věku*. České Budějovice. 2006. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová

Diplomová práce pojednává o vlivu literárních hrdinů, jejich hodnot, na čtenáře ve věku 11-14 let. Cílem je naučit děti přemýšlet o svých literárních hrdinech, jejich hodnotách. v metodě Filosofie pro děti.

Teoretická část práce se skládá z psychologické charakteristiky zvoleného věku dětí, která zahrnuje i morální vývoj a identifikaci. Druhá kapitola představuje hodnoty a jejich vztah a provázanost k dalším pojmům jako jsou potřeby, motivace a postoje. Kapitola o literatuře se zabývá četbou, jejím vlivem a literárním hrdinou čtenářů 11-14 let. Zde je nastíněn problém, kterým se práce zabývá. Teoretickou část uzavírá metoda Filosofie pro děti a její využití jako prevence násilí či uplatnění této metody v rámcovém vzdělávání.

V praktické části jsou poznatky z průzkumu o literárních hrdinech. V druhé části jsem se pokusila naznačit nové možnosti v souladu s daným cílem. Vytvořila jsem manuál k vybraným textům z populárních knih a nastínila jsem možnosti, jak s nimi pracovat.

Klíčová slova:

Literární hrdina, identifikace, četba, Filosofie pro děti

Abstract

STRÁNSKÁ, M. *Education for Critical Attitudes Towards Values Presented by Literary Heroes of Older School Age Readers.*

The diploma thesis deals with the influence of literary characters (heroes) and their values on readers aged 11 to 14. The aim is to teach children reflect their literary heroes and their values using the Philosophy for Children methodology.

The theoretical part of the thesis comprises of the psychological characteristics of children of the respective age including their moral development and identification. Next, values are treated as well as their relationship with other concepts, namely needs, motivation and attitudes. The chapter on literature deals with reading and its influence identifying the literary heroes of readers aged 11 to 14. Finally, Philosophy for Children methodology is introduced as well as its applications in violence prevention as well as in general education.

The practical part presents the findings of an action research. Also, in respect to the aims of the diploma thesis, new possibilities are explored: a teacher's guide has been designed to accompany selected extracts of popular books that may be used when working with children.

Key words: literary hero, identification, reading, Philosophy for Children