

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta

**SOUČASNÁ LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ JAKO MOŽNÁ
FORMATIVNÍ SLOŽKA VÝCHOVY K MRAVNOSTI**
Diplomová práce

Autor práce: Bc. Miroslava Johánková

Vedoucí práce: PhDr. Jan Vitoň, PhD.

V Českých Budějovicích 17.8. 2011

Abstrakt – Contemporary Literatura for Childern and Youth as a Possible Formative Element in Moral Education

The present moral level of society is very low. The only way how to try to strengthen morality is to begin to teach children and the youth certain behaviour models among others as is the plan in connection with the re-introduction of Ethics as a subject in basic and secondary schools. The school is just one link in the chain of the educational process though, the others being not only family etc., but also the possibility to identify with a desirable positive social behaviour model f.e. through reading fiction.

The goal of my thesis is to find out whether the present youth is interested in the ethical value of a literary work and in reading as such and whether there are enough books with an educational ethical aspect in the market.

The research is done in the method of questionnaires; the technique being a special questionnaire. The goal is to find out which type of literature and which books influence the behavior and the moral attitudes of the present youth. The questionnaires are intended for children and youth of 12-15-years of age. The research is done in junior classes of the J.S. Baar Grammar School in Domazlice.

There are the following hypotheses to be confirmed: H1 – grammar school students are interested in the ethical issues in a literary work, H2 – present grammar school students are generally interested in reading fiction and reading as such, H3 – there are enough books with an educational ethical aspect in the market. 94 respondents are questioned.

The research shows that the present students are not interested in the ethical issues in literature, H1 has not been confirmed. The present teenagers are still interested in reading, H2 has been confirmed. H3 has been confirmed too: there are enough books with educational ethical aspect in the market at present.

The importance of reading for children – regarding the specific reading and books play in human life – is indisputable as shown above.

Abstrakt – Současná literatura pro děti a mládež jako možná formativní složka výchovy k mravnosti

Současná morální úroveň společnosti je na velmi nízké úrovni. Jednou z možností, jak se pokusit o její posílení, je začít vštěpovat dětem a mládeži mimo jiné určité vzorce chování a jednání, tak jak se o tom uvažuje v souvislosti se znovuzaváděním etické výchovy do základního a středního školství. Škola je však jen jedním článkem tohoto výchovného procesu, dalším je rodina aj., ale také možnost ztotožnit se se společensky žádoucím pozitivním vzorcem chování či způsobem jednání, např. díky četbě umělecké či zábavné literatury.

Cílem práce bylo zjistit, zda má současná mládež zájem o etickou stránku literárního díla a četbu jako takovou a zda je v knihkupecké síti dostatek literatury s výchovným etickým aspektem.

Výzkum vychází z metody dotazování; technikou je speciálně sestavený dotazník. Metodou dotazování bylo zjišťováno, jaká literatura, jaké knižní tituly mají vliv na chování a morální postoje současné mládeže. Dotazníky byly určeny pro děti a mládež ve věku 12–15 let. Výzkum probíhal na nižším stupni Gymnázia J. Š. Baara v Domažlicích.

Byly vytvořeny hypotézy: H1 – Žáci a studenti gymnázia se zajímají o etickou stránku literárního díla, H2 – Současní žáci a studenti gymnázia mají obecně o četbu literárních děl a četbu zájem, H3 – V současné době je v knihkupecké síti nabízen dostatek literárních děl s výchovným etickým aspektem. Výzkumný soubor tvořili 94 respondenti.

Ze získaných informací vyšlo najevo, že současní studenti nemají zájem o etickou stránku literárních děl, H1 byla tudíž nepotvrzena. Současná dospívající mládež má stále zájem o četbu, H2 byla potvrzena. H3 byla také potvrzena; v současné době je v knihkupeckých sítích dostatek literárních děl s výchovným etickým aspektem.

Důležitost dětského čtenářství, vzhledem ke specifické roli, kterou četba a knihy v životě člověka hrají, je tedy nesporná.

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích 17.8.2011

Bc. Miroslava Johánková

Poděkování:

Děkuji panu PhDr. Janu Vitoňovi, PhD. za poskytnutí cenných rad, trpělivosti a odborné vedení při vypracování mé diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	8
1. Současný stav.....	9
1.1 Nástin historie české literatury pro děti a mládež	9
1.1.2 Počátky literatury pro děti a mládež.....	9
1.1.3 Úloha čítanky ve výchově a vzdělání.....	12
1.1.3.1 Přínos vlasteneckých učitelů pro výchovu čtenáře.....	13
1.1.4 Období 1. světové války.....	14
1.1.5 Výchova čtenáře v pokusných školách.....	15
1.1.6 Období 2. světové války.....	16
1.1.7 Padesátá léta.....	17
1.1.8 Literatura pro děti a mládež v době normalizace.....	18
1.1.9 Příběhy s dětským hrdinou.....	19
1.1.9.1 Próza pro chlapce.....	21
1.1.9.2 Dívčí romány.....	22
1.1.10 Pohádky.....	23
1.1.11 Devadesátá léta.....	24
1.1.12 Polistopadová kritika české literatury pro děti a mládež	26
1.1.13 Filozofizace literatury pro děti a mládež.....	28
1.1.14 Literatura a film pro děti a mládež.....	29
1.1.15 Fenomén outsiderství.....	31
1.1.16 Etopedická problematika.....	32
1.1.17 Faktory ovlivňující dětské čtenáře.....	33
1.1.18 Funkce a poslání literatury pro děti a mládež.....	35
1.2 Výchova.....	37
1.2.1 Typy výchovy.....	38
1.2.2 Etická výchova.....	39

1.2.3 Starší školní věk – pubescence.....	41
1.3 Mravnost.....	43
1.3.1 Objektivní mravnost.....	44
1.3.2 Mravní norma, princip a ideál.....	45
 2. Cíl práce a hypotézy.....	 47
2.1 Cíl práce.....	47
2.2 Hypotézy.....	47
 3. Metodika.....	 48
3.1 Použitá metodika.....	48
3.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	48
 4. Výsledky.....	 49
 5. Diskuse	 73
6. Závěr	83
7. Seznam použitých zdrojů.....	85
8. Klíčová slova.....	90
9. Přílohy.....	91

ÚVOD

Četba je jednou ze základních kulturních potřeb člověka, uspokojuje jeho touhu po vědění, zprostředkovává informace a rozšiřuje obzory čtenáře. Je nejen nositelem vzdělanosti, ale přináší také potěšení, zábavu, únik od každodenní nudy a běžných starostí. Přesto, jak ukazují mnohé výzkumy, obliba četby má v současné době (v konkurenci moderních prostředků a nenáročné zábavy) spíše sestupnou tendenci. Zvláště u dětí je tento jev jasně patrný. Přitom vztah člověka ke knize se formuje právě v raném věku. Postoj, který si čtenář v dětství k literatuře vytvoří, předurčuje vnímání role knih v životě dospělého a ve výsledku ovlivňuje také možnost jeho budoucího uplatnění ve společnosti.

Důležitost dětského čtenářství, vzhledem ke specifické roli, kterou četba a knihy v životě člověka hrají, je tedy nesporná. Snahou všech zúčastněných subjektů, které se podílí na výchově a vzdělávání, by proto mělo být podporovat a propagovat čtenářství všemi dostupnými prostředky a spoluvytvářet tak optimální podmínky pro návrat dětí k četbě. Měly by se spolupodílet na tom, aby děti přijaly literaturu jako běžnou součást života a četbu jako jednu z možností, jak příjemně strávit volný čas.

Četba může dětem pomáhat při orientaci v jejich životním směřování, pomáhá najít cestu z nejrůznějších životních situací, pomůže najít východisko z některých zdánlivě bezvýchodných situací, pokud je naše úsilí korunováno úspěchem, stává se životní potřebou.

Význam propagace čtenářství, zejména u dětí, si zcela nevyhnutelně uvědomují knihovníci, pedagogové, vychovatelé, autoři, nakladatelé, knihkupci atp., kteří při svém působení naráží na neustále se snižující zájem dětí o četbu ve volném čase a jejichž poslání či pracovní činnost tento neutěšený stav negativně ovlivňuje. Proto se zpravidla právě lidé těchto profesí v podpoře dětského čtenářství velmi aktivně angažují.

Propagaci četby a knih se v ČR věnuje mnoho různých akcí a projektů na lokální, regionální i celostátní úrovni.

1. Současný stav

1.1 Nástin historie české literatury pro děti a mládež

První doklady o existenci literární tvorby na území dnešních Čech a Moravy známe z druhé poloviny 9. století. Neznamená to, že by slovesná tvorba nevznikala již dříve, ale měla charakter ústní slovesnosti a nebyla písemně zaznamenávána. Vznik a rozvoj psané literatury souvisí s procesem feudalizace společnosti, jehož součástí bylo i vytvoření pevné církevní organizace (Galík, 1994).

Česká literatura je spojována s díly psanými v češtině. Pro starší období literárních dějin to však neplatí. Český jazyk jako prostředek literárního sdělení se tehdy prosazoval postupně a dlouho byl pouze okrajovou záležitostí. Zprvu za spisovný jazyk našeho písemnictví sloužila staroslověnština, umělý jazyk vytvořený na základě jihoslovanského nářečí, v 10. a 11. století nabyla převahy latina. Ta si jako jazyk vzdělců (k nimž patřili především kněží a členové klášterních společenství) udržela v literatuře výsadní postavení i poté, kdy se určujícím literárním jazykem stala čeština. Ve středověku nebyla podmínkou příslušnosti díla k národní literatuře ani národnost autora. Cizího původu byli už spoluzakladatelé našich literárních dějin Cyril a Metoděj. Ve středověkém písemnictví také mnoho nevážila tvůrčí původnost a jedinečnost slovesného výtvaru (Studenovský, 2002).

Česky psaná literární díla – především nejstarší, ze 14. - 15. století – stavějí před dnešního čtenáře řadu jazykových překážek. Je to především hlásková soustava, která se značně lišila od hláskové soustavy dnešní češtiny a během 14. století se v ní začala odehrávat řada změn, které byly ukončeny teprve o dvě století později (Lehár, 2000).

1.1.2 Počátky literatury pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež, někdy je užíván i výraz dětská literatura, který není zcela přesný, neboť v jiných souvislostech (dětská kresba, dětský zpěv apod.) přidavné jméno určuje dětskou činnost nebo její výsledky. Takto výraz dětská slovesnost označuje vlastní slovesné produkty dětí, dětské četba to, co děti čtou apod. Termín

dětská literatura se však vžil a je srozumitelný, bylo by zbytečné ho odmítat jako pomocný (Chaloupka, 2005).

Počátky naší literatury pro děti a mládež spadají již do období staršího českého písemnictví. Lze do nich zahrnout např. některé výchovatelské spisy Tomáše ze Štítného nebo spisy určené dětem panovníků, šlechticů a rytířů, dětem privilegovaných společenských vrstev. Avšak pokrokové literárně výchovné a literárně teoretické základy předznamenává této vrstvě národního písemnictví až vynikající pedagogické dílo učitele národů Jana Amose Komenského, jež připisuje výchově dětí uměním slovanským, lidovým a umělým: značný význam. Komenský první také promýšlí a řeší typ obrázkové knihy pro předškolní děti (Svět v obrazech). K širšímu koncipování české literatury pro děti a mládež dochází až v období národního obrození. V prvních jeho fázích (1775 – 1830), kdy tato slovesnost vzniká programově, ale stále nemá samostatnou existenci, je přičleňována k světskému a církevnímu vychovatelskému. Plní tehdy vzdělávací úkoly tereziánské školy a církve. Koncem 18. století se těžko vymaňuje ze záplavy bezcenných jezuitských publikací a výstražných bigotních a moralizujících napomenutí. V té době si už razí cestu i volnější názor na život a na výchovu, neboť osvícenství a preromantismus kladly ne vzdělání, rozumovou a posléze i na citovou výchovu zvláštní význam (Chaloupka, 1984).

Až do konce 18. století se na dítě nahlíželo jako na zmenšeninu dospělého. Pochopení dětství a jeho potřeb přicházelo sice s pedagogickými myšlenkami Jana Jacquese Rousseaua, ale bylo podmíněno osvícenským zájmem o výchovu a vzdělání dítěte a rozvojem knihtisku.

Doložené počátky četby dětí a mládeže v českých zemích a vydávání literatury pro děti a mládež se klade do období Marie Terezie a Josefa II., jejichž skutky a patenty, týkající se zařizování obecných škol a zavádění nových studijních řádů gymnázií, odstranění nevolnictví a možnosti náboženské tolerance, umožnily vydávání děl pro mládež. Intencionální literatura pro děti a mládež tak pokrývala potřebu školní četby a výchovných mravních spisů „zábavného“ charakteru. Prozaická i veršovaná tvorba pro děti a mládež předchozí doby měla mravoučný a náboženský charakter, vyskytovala se v gramatikách a čítankách, abecedářích, slabikářích, mravních příbězích, gnómách,

životopisech, v tzv. rozmlouváních a cestopisech. Na přelomu 18. a 19. století vycházely rozličné mravní spisy s příznačnými názvy např. Výstrahy pro nezkušenou mládež nebo praktické příručky jako Krátké naučení mladému hospodáři, Zrcadlo šlechtnosti pro mládež českou.

Se školskými zákony se rozšířila postupně školní čítanka. Školní čítanka byla ve svých počátcích didaktickou „čítací knihou“ všeho učiva a postupně se vyvíjela do soudobé podoby souboru vybraných literárních umělecky hodnotných textů s metodickým aparátem. Čtenářem zemí Koruny české provázely překlady a úpravy povídek plodných německých autorů, v nichž převažoval zřetel ryze výchovný v duchu přímočaré mravouky. V četbě dětí a mládeže sehrály velkou roli časopisy a spisy edic pro děti, žákovských knihoven, biblioték studující mládeže, vydávané nakladatelstvími a učitelskými spolky. Až do počátku 20.století byla zařazována do čítanek poezie pro děti moralistního a didaktizujícího charakteru včetně souboru veršovaných bajek, jejímiž tvůrci byli kněží. V návaznosti na folklorní poezii vznikala na konci 19.století umělá poezie, která vycházela z lidové říkadlové formy. Tvorba pro děti a mládež začala vstupovat do společenského povědomí jako předmět literárněkritické reflexe postupně v průběhu 19. století (Šmahelová, 1999).

Přesto právě během první poloviny 19.století došlo k zásadní změně, jež byla součástí všech proměn, které se světa dětí a pojetí dětství týkaly. V takřka celé Evropě se samozřejmostí stala vzdělávací povinnost, základní předpoklad vertikálního i horizontálního rozšíření dospělých i dětských čtenářů. Četba přestala být výsadou, stávala se záležitostí stále většího počtu lidí. Především střední vrstvy si uvedenou skutečnost plně uvědomily: právě v této sociální vrstvě se nově objevil potenciál malých čtenářů, kteří byli po vzoru dospělých nakloněni považovat četbu za ušlechtilou zábavu a rozptýlení. Dětský žánr, respektující poněkud jiná pravidla než knihy určené dospělým, byl na světě. Autoři věděli, že děti je třeba zaujmout, rozesmát, případně rozplakat, převést na stránky jak svět, který dobře znají (rodinu, školu, hospodářství), tak ten, jenž vzbudí jejich zvědavost a zájem (daleké kraje, divokou přírodu, svět exotických zvířat). V Evropě se objevují nové ediční řady určené dětem. V Paříži se dvě

dětské edice, *Bibliothèque rose* a *Bibliothèque verte*, vydávané nakladatelstvím Hafnete, udržely celý jeden lidský věk.

Podobnou genezí prošla dětská četba vycházející v češtině. Také v našich zemích se impulzem k vytvoření dětské čtenářské obce stalo uzákonění vzdělávací povinnosti. První dětská „beletrie“, oslovující širší kruh čtenářů tak byla totožná se školní četbou – nedalo se předpokládat, že děti vyučované ve veřejných školách budou číst pro zábavu doma.

Čtenářský zájem školních dětí se sytil nejen příběhy z čítanek. Učitel dětem předčítal – většinou v závěru vyučování a za odměnu – ze „zábavných spisů“.

Na sklonku 19. století patřily mezi nejoblíbenější dětskou četbu pohádky Boženy Němcové, povídky Karoliny Světlé a Sofie Podlipské, Aloise Jiráska, apod. Pojetí pramálo zábavné školní i mimoškolní četby se nezměnilo ani po školské reformě z roku 1869. Čtenářská výchova zůstávala v zajetí metodického schematismu a formalismu. Literární výchova na obecných i měšťanských školách stále chyběla.

Zda z dítěte vyroste čtenář, tak to záleželo především na domácím prostředí: tam, kde četli rodiče, četly i děti (ostatně nejinak je tomu i dnes). I dalším dětem celého 19. věku stačil pouhý přístup ke knize, motivující prostředí, někdy podnět cizí osoby – učitele, vychovatele, kněze, venkovského písmáka.

Přitažlivost knihy určené dítěti zvyšovaly ilustrace, zpočátku vzácné. Díky nim se malý čtenář, mající občas potíže s dešifrováním slov a vět, tak brzy neunavil. První obrázkové archy se objevily v 17. století, obrázkové knihy je následovaly. (Lenderová, 2006).

1.1.3 Úloha čítanky ve výchově a vzdělání

Čítanky, které koncem 18. století a v 1. polovině 19. století tvořily vedle slabikářů podstatnou část školské literatury, byly ve své většině překládány z němčiny vyznačovaly se nejen anonymitou a necitlivostí k českému prostředí, ale i texty nepřiměřenými dětskému chápání. Charakteristickým způsobem odrážely i základní tendence rodící se oficiální školské výchovy – snahu vymanit dorůstající pokolení z dosavadní nevzdělanosti, jež byla překážkou jeho dalšího rozvoje, a zabezpečovat

kontakt s reálnými potřebami života. Každému se však mělo dostat jen vzdělání odpovídající jeho postavení v tehdejší společnosti a výchova žáků měla být loajální s existujícím zařízením. Výrazný předěl ve vývoji čítanek pro českou školu zaznamenaly ty, které neulpívaly na původních německých vzorech, ale vycházely vstříc potřebám českého prostředí.

1.1.3.1 Přínos vlasteneckých učitelů pro výchovu čtenáře

Čtenářství dětí je nepochybně do značné míry ovlivněno výchovnou prací učitele. Úkol naučit děti číst, vést je k samostatné četbě a vychovávat a vzdělávat je prostřednictvím literatury je úkol velmi náročný. V období od konce 18. století do poloviny 19. století byl o to obtížnější, že k jeho řešení nebyli učitelé dostatečně připraveni, neboť úroveň jejich vzdělání často nepřesahovala požadavky kladené na žáka triviální školy. Ekonomická, společenská a kulturní úroveň učitelů byla navíc valnou většinou tak nízká, že učitelé sami nedokázali význam četby docenit a ve své pedagogické práci jí zpravidla nevěnovali pozornost. Výjimkou byli učitele obětaví, iniciativně plnící své úkoly ve škole i pro veřejnost, mezi nimiž vynikali zejména Jan Jakub Ryba a Jan Nepomuk Josef Filčík, představitelé nejprogresivnějších tendencí výchovy ke čtenářství do poloviny 19. století.

Počátek cesty dítěte ke knize Ryba viděl nejen ve vytváření čtenářských dovedností, ale i osvojování vhodných čtenářských návyků. Nebyl to jenom požadavek přirozené výslovnosti. V souladu s péčí, kterou na tehdejší dobu v nezvyklé míře věnoval tělesnému rozvoji žáků, učil např. děti číst tak, aby držely knihu v určité vzdálenosti od očí. Od čtení jednotlivých slov vedl žáky postupně k pochopení smyslu nejprve části čteného textu a odtud k pochopení celku. Na školní čítanku uplatňoval náročná a v podstatě moderní kritéria. Požadoval, aby byla psána dobrou češtinou, aby respektovala psychiku dítěte i základní didaktické zásady, zejména postup od lehčího k obtížnějšímu. Tehdejší čítanky však jeho představy nenaplňovaly, a proto při vyučování čtení část používal i knihy ze školní knihovny. Dětem i dospělým byl určen Rybův Kancionálek pro českou školní mládež, obsahující písně školní, duchovní a vánoční, nenásilně vystihující atmosféru radostného očekávání Štědrého dne. Zejména

vánoční písně jsou dalším dokladem Rybova citlivého vztahu k dětskému vnímání a interpretovi, odrazem jeho pochopení zájmů i potřeb dětí. Ryba tak patřil k prvním učitelům, kteří se snažili děti nejen naučit číst, ale i pokládali za nutné respektovat a naplňovat jejich čtenářské potřeby, kteří neredukovali školní četbu na mechanické čtení a reprodukci úryvku, ale usilovali rovněž o dosažení citového prožitku prostřednictvím textu. Při sledování výchovy ke čtenářství nelze opominout osobnost Jana Nepomuka Josefa Filcíka. Filcík je považován za jednoho z nejvýznamnějších představitelů první generace vlasteneckých učitelů, kteří se pokoušeli o prosazování češtiny jako vyučovacího jazyka, rozšíření obsahu vzdělání ve venkovské triviální škole a o zlepšení společenského postavení učitele (Řeřichová, 1999).

V první polovině 20. století pronikl do literatury pro děti a mládež pod vlivem společenských a politických poměrů utilitární a pozitivistický duch (skauting) a levicové ideje. To přineslo sociálně orientovanou tvorbu, zejména prozaickou (Čeňková, 2006).

1.1.4 Období 1. světové války

Počátek dvacátých let nastolil otázku národní české literatury v samostatném státě, což se v tvorbě pro děti projevilo celkovým kvantitativním rozmachem. Ten samozřejmě nebyl a ani nemohl být vždy uskutečňován na úrovni žádoucí umělecké kvality. Národní samostatnost ovlivnila zároveň i chápání vlasteneckého zaměření dětské literatury, které u nás vždy tvořilo jeden z jejích charakteristických rysů. Ve starších obdobích byla literatura pro děti a mládež výrazně vlastenecky zpřizvučena v přímé návaznosti na základní tradice národního obrození, jež měly i svůj charakter revoluční i společenský.

Po roce 1918 bylo však toto hluboce motivované vlastenectví tvorby pro děti u mnoha autorů nahrazováno oslavou legionářské legendy. Cílem bylo upevnit stávající společenské poměry, zakrýt jejich rozpory a oslabit možnou kritiku. Tendence ke komercializaci dětské knihy na jedné straně a tendence k její oficióznosti glorifikující poměry předmnichovské republiky na straně druhé do značné míry oslabovaly či zdržovaly směřování literatury pro děti a mládež k včlenění do úrovně celkového

literárního konceptu, tj. její chápání jako literatury rovnocenné umělecky i významem tvorbě pro dospělé. Jistě nebylo pochybováno o tom, že tvorba pro děti je společensky potřebná, uznávány však byly především její funkce výchovné (ať již mravně, vlastenecky, nábožensky, přirozeně v dobových intencích) a její funkce zábavné, oddychové.

Ve dvacátých letech nebyla v životě dítěte kniha ještě samozřejmostí, jako je jí dnes (Chaloupka, 1985).

1.1.5 Výchova čtenáře v pokusných školách

Výchovu čtenáře v pokusných školách a třídách vzniklých ve 20. letech ovlivňovala celková atmosféra, pro niž byla příznačná snaha uvolnit dětskou spontánnost, poskytnout dětem volnost ve slovním projevu, v projevu i v práci. Přestože pokusné školy byly budovány na stejných teoretických východiscích a sledovaly podobné cíle, každá z nich měla jedinečné rysy. Ty byly výsledkem toho, že každý učitel představoval vyhraněnou individualitu, která výrazně ovlivnila podobu jednotlivých pokusů. Každý pokus měl také buď vlastní program, nebo alespoň vlastní přístup k realizaci cílů. V pestrém poli pedagogických pokusů tak vykrytalizovaly charakteristické znaky a rysy, podle nichž bývají pokusné školy 20. let děleny do dvou základních skupin – pokusné ve vlastním slova smyslu (Pokusná pracovní škola v Holešovicích, Volná škola práce v Kladně) a školy uměleckého charakteru, označované za pokusy svou podstatou individualistické. Pokusy řazené do této skupiny spatřovaly základ své práce v estetické výchově, zejména ve výchově výtvarné, hudební a literární. Zásadním způsobem byla rovněž vyzvednuta důležitost umělecké literatury pro výchovu a vzdělání dítěte. Cílem vyučování čtení nebylo zvládnutí techniky čtení. Ta se stala prostředkem chápání literatury, probouzení záliby k četbě. Velký význam byl přikládán mimočítankové četbě celých knih a časopisů. Už ve 20. letech se rovněž začal objevovat názor, že v souvislosti s pokrokem neustále přinášejícím nové a nové informace musí škola naučit žáka zejména číst, samostatně myslet a jednat. Jedním z prostředků, jak tohoto cíle dosáhnout, mělo být vedení žáků k práci s naučnou literaturou. Děti byly vedeny k uvědomělému čtení, k srovnávání čteného se svými vlastními zkušenostmi,

k domýšlení, k formulaci vlastních závěrů, k vyhledávání a evidování informací z textu. Hledaly se diferenciované přístupy k různě nadaným dětem. Děti byly rovněž podněcovány k vlastní literární tvorbě. Čtení přestalo být pokládáno za dovednost mechanického charakteru.

Ve 30. letech považovala pokusná škola za významné spolupráci s rodiči.

1.1.6 Období 2. světové války

V letech fašistické okupace se mobilizovaly duchovní síly ohroženého národa, jejichž projevem byl návrat k minulosti a dětství. Zesílil zájem autorů o adaptace Bible, kronik, legend a lidových pohádek, vlastenecky zaměřených próz s dětským hrdinou a životopisných románů, vydávaly se úpravy klasických děl pro mládež (Čeňková, 2006).

Období fašistické okupace násilně přerušilo dvacetiletí intenzivního reformního úsilí, snahy o obecnější rozšíření nového pojetí výchovy čtenáře i další vývoj české tradice (Řeřichová, 1999).

V české literatuře pro děti a mládež se od 40. let 20. století periodicky objevuje téma německé okupace. Jednotlivá díla se liší námětově a motivicky, žánrovou charakteristikou, měrou tematické služebnosti panující ideologii, významovou určitostí nebo naopak proměnlivostí dětských postav, napětím plynoucím z vnitřní statečnosti či dynamičnosti zobrazovaných míst.

K ctižádostem próz s tématem války a okupace ve 40. let 20. století patřilo prohloubení stávajícího mechanismu doteků mezi živým a literárně zprostředkovaným. Výrazem toho autorského záměru byla vyšší míra psychologizace postav a dějů (er – forma aktualizující dětské chápání x ich – forma dospělého nadhledu). Uchopit emotivně silnou látku tak, aby rozehrála recipientovu myšlenkovou hru a zasáhla i jeho smyslové vjemy, zůstalo však pro většinu autorů nesplněnou metou i na konci 20. století (Hamanová, 1998).

Významné role v textech náleží realizaci opozitních pojmů válka – mír, život – smrt, naděje – beznaděj, přítel – nepřítel, Čech – Němec, realita – hra, svoboda – nesvoboda,

odvaha – zbabělost. Jejich polarita vyplývá z dobové, tedy mimotextové reality (Urbanová, 2000).

Vývoj poválečné české literatury - nejen pro děti a mládež – byl po únorovém komunistickém převratu do značné míry ovlivněn tlakem této nivelizující a tvořivé podstatě umění odporující doktríny, s níž se opravdoví slovesní umělci museli neustále vyrovnávat ve snaze prolomit či překonat bariéry, které kladla mezi jejich tvorbu a život. Neznamená to, že by umění nebylo spjato se společností (Hoznauer, 1995).

1.1.7 Padesátá léta

Na počátku padesátých let se motiv dítěte stal v literatuře neobyčejně frekventovaným. Té době vyhovovala sémiotika konkrétního dětského světa: jaro, slunce, domov, zpěv, radost, pohyb. Intenzita literární konvence byla tak velká, že pronikala napříč celou národní literaturou (literaturou pro dospělé i literaturou pro děti), a stala se obecným jevem. Objevovala se v různých žánrech, a to i u autorů, kteří do té doby neměli potřebu se s dětským motivem a dětstvím vypořádat. Díla odpovídala jak oficiálnímu pojetí radostné společenské perspektivy, tak jednoduchému vnímání světa, naprogramovanému veselí, nadšenému budovatelskému přístupu. Nevadilo, že takto pojatý dětský aspekt koresponduje pouze s první fází dětského vnímání reality, kdy má převahu egocentrická asimilace, vyznačující se navíc omezenými jazykovými a poznávacími možnostmi.

Ve své době byla akceptovatelnější dětská představa světa jako něco nepodmínečně zákonitého, samozřejmého, přímočarého, bezproblémového, bezpohlavního. Všechno mělo směřovat vzhůru a do budoucna, dít se v duchu naprogramované vývojovosti a nikoliv s vědomím nedospělosti či nevyzrálosti, s respektováním práva na omyl, jenž vzniká při dychtivém a překotném poznávání sebe a světa. Dítě nebo mladý člověk se stali deklarativní složkou společnosti, prostředkem k vyjádření optimismu, nezatíženosti minulostí, zárukou šťastné perspektivy. Vyhovovala představa dítěte předškolního věku nebo malého školáka, protože pro něj byla příznačná závislost na autoritách. Míra uplatnění dětské psychiky, reálného dětského aspektu, který se věkově odlišuje a jenž následně rozhoduje o modelování skutečnosti, nebyl brán na vědomí.

Mnozí autoři dětské literatury pro dospělé začali využívat oficiálně preferované dekorace dítěte a dětství, aniž by museli subjekt přizpůsobit čtenářské identifikaci, čímž byla komunikace usnadněná. Dětský aspekt jako tvořivý princip zplaněl.

Někteří tvůrci dětské literatury zaujali často pozici nadřazenosti a spojili ověřené postupy lidové poezie s poučováním, vychováváním, přesvědčováním. V první polovině padesátých let jsme ve vztahu k dítěti svědky dvou extrémních poloh, které jsou svým způsobem diskontinuitní. Na jedné straně je to zinfantilnění nově vznikajících děl pro dospělé, zprimitivnění v duchu pseudofolklorních postupů, na druhé straně podsouvání role dítěti jako „spolutvůrce historického zápasu dvou ideologií“ a stylizování dítěte do role účastníka zápasu o mír, jako kritika přežitků, zosobnitele šťastné budoucnosti. Děti zde vystupují jako přemoudřelí „dospělci“, kteří na rozdíl od rodičů nejsou zatíženi minulostí a mají tedy rozhodovací právo (Urbanová, 2003).

Od šedesátých let do literatury pro děti a mládež začala vnikat tabuizovaná a v socialistických státech často ideově nevhodná témata (smrt, stáří, handicap, ekologie, politika, drogová závislost aj.) (Čeňková, 2006). Zobrazení smrti nabývá v literatuře pro děti a mládež různých podob. Svěbytnou kategorií představují ty texty, v nichž způsob zachycení smrti přerůstá daný tematický rámec a získává význam kulturní metafor. Současná česká literatura pro mládež se již tématu smrti tak úzkostlivě nevyhýbá. Objevují se v ní texty, které ve svém tematickém plánu zachycují smrt a zbavují ji oparu hrůzy za pomoci humorného odlehčení či pohádkové poetizace (Šubrtová, 2007).

1.1.8 Literatura pro děti a mládež v době normalizace

Proces normalizace vyloučil z oficiálního publikačního prostoru některé autory, kteří se předchozím obdobím literatury pro děti a mládež věnovali. Její podobu pak začaly spoluurčovat snahy o návrat zpět k poezii a próze, která měla utvrzovat kladný vztah k socialismu. Současně se však tento typ literatury stával i útočištěm pro spisovatele, kteří byli jinde v oficiální literatuře nepřijatelní. Prostor pro tvořivost, fantazii a humor byl zde otevřen více než v literatuře pro dospělé. Docházelo tu k prolínání různorodých a mnohdy taky protikladných tendencí. V pohádkách a próze převládaly příběhy

s kladnými postavami, se kterými se adresáti mohli identifikovat a které sváděly svůj zápas o místo ve společnosti. Nad přímočarými pokusy o ideologicky angažované příběhy tu přitom převážila vyprávění o postupné socializaci dítěte a dospívajícího člověka, nejednou s motivem hledání jeho vztahu k přírodě.

Rozvíjel se rovněž žánr prózy chlapecké s motivy part a prázdninových výprav a táborů, jakož i žánr dívčí prózy, v nichž se budoucí mladé ženy úspěšně vyrovnávají s vlastními traumaty a společenskými překážkami. Početné byly též populární podoby literatury, které mladým čtenářům předkládaly dobrodružné a napínavé příběhy s historickými či cizokrajnými prvky a které často využívaly i postupů prózy vědeckofantastické, špionážní či detektivní. Od osmdesátých let se začaly více objevovat kritičtější výpovědi a také dosud tabuizované komerční podoby tvorby pro mládež, zejména komiksy. V samizdatu a exilu byla tvorba pro děti a mládež spíše ojedinělá, nicméně přinesla několik zajímavých knih.

Československá kulturní politika dětskou knihu světa předkládala jako výkladní skříň kulturnosti země, a proto jí poskytovala i výraznou podporu.

1.1.9 Příběhy s dětským hrdinou

Direktiva vyžadující po autorech realistické vyprávěctví se spojovala s představou návratu k výchovnému poslání literatury, a tedy k povinnosti oslovovat dětské čtenáře především prostřednictvím kladných postav a vzorů. Jestliže tzv. nová vlna šedesátých let přinesla do literatury společensko kritické a problémové tóny, neboť tematizovala tápání dětí a zejména dospívajících ve vypočítavém a mravně okoralém světě dospělých, počátek sedmdesátých let zaznamenal opětovný návrat k tomu, co teorie literatury pro děti a mládež nazvala referenčním hrdinou, tedy k postavě, která má čtenáře v životní realitě pozitivně hodnotově orientovat. Takový hrdina je inteligentní, zvědavý, zdravě ctižádostivý a sebevědomý. Vystupuje vždy aktivně, a pokud se on a jeho okolí dostanou do nesouladu, vždy se vzájemně přetváří ku prospěchu obou.

Z hlediska normalizátorů byl důležitý rovněž výběr adekvátních námětů. Vítána byla především taková témata, která měla děti vést k pozitivnímu ztotožnění se

socialistickou přítomností, jakož i ta, která napomáhala při utváření obrazu minulosti korespondujícího s jejím oficiálním výkladem.

Textů přímočaře propagující hodnoty, na nichž stál komunistický režim, ovšem nevzniklo v oblasti literatury pro děti a mládež mnoho, nepochybně proto, že hlavní zájem takto orientovaných autorů se soustředil na naučné nebo faktograficky založené práce. Silně byl referenční hrdina zastoupen v próze ze současnosti, zejména té pro nejmenší čtenáře, která se tematicky zabývala v idealizovaném světě jakéhosi „dětského ráje“. Díla tohoto typu pracovala s postavou dítěte, jehož přirozená důvěra v svět je formována jistotami, které mu poskytuje láska rodičů a prarodičů, a bezproblémovým vztahem se sourozenci a přáteli, přičemž o podobné jistoty se může opřít i ve vztahu k celé společnosti. Taková díla nepropouštěla do enklávy šťastného dětství nic rušivého. Pocit životní jistoty byl spojován především s funkční rodinou. Pokud už se v prózách objevila složitější životní situace či závažnější konflikt, vše bylo překonáno a příběh vyústil ve šťastný konec.

Zvláštního postavení přitom nabývaly motivy venkova a vesnice: byly stavěny do konfrontace s městem a využívány jako prostředek etické a charakteristické obrody postav. Kronikářský sled ze života venkovských dětí zde získával platnost sociologicky zacílení sondy. Již tradičně byl proti šedivé městské přítomnosti stavěn také idealizovaný svět zvířat a harmonie přírody. Pokud se v prózách pro děti a mládež objevil topos města, býval zpravidla spojován především s prostředím panelových sídlišť, reprezentujících společenský pokrok a socialistickou realitu.

Mnohé z knih pro děti a mládež čerpaly z běžných životních zkušeností a situací. Vedle problémů s rodiči, prvními láskami nebo se školou byl častou inspirací také sport a k němu patřící prohry a výhry.

Četba staršího školního věku se tradičně diferencuje na základě pohlaví (Toman, 1999).

1.1.9.1 Próza pro chlapce

Odmítavý byl vztah nastupujícího normalizačního režimu k tvorbě Jaroslava Foglara. To, že Foglar nemohl být vydáván, ovšem neznamenal, že by podobný typ chlapecké dobrodružné a napínavé četby neinspiroval další tvůrce. Přímý vliv Foglarova způsobu psaní lze pozorovat zejména u Miloslava Zapletala, oddaného vyznavače skautských ideálů, a to navzdory faktu, že ve své první beletristické próze Lovec hvězd se vůči svému učiteli vymezil již obsazením hlavních postav, kterými jsou dospívající středoškolák a jeho kamarádka. Ve svých dalších knihách již vytvořil svět tematicky velmi podobný Foglarovým příběhům ze skautských táborů, více však ukotvený v realitě. Jeho prózy zachycují dozrávání dítěte, a to i tělesně postiženého, v kolektivu. Odehrávají se sice ve vodáckých oddílech povolených mládežnických organizací, avšak vyličením jejich činnosti a atmosféry evidentně navazují na skautské praktiky a rituály. Příběhy z prázdninových letních táborů a výletů do přírody se staly zejména v 80. letech stálým inspiračním zdrojem i pro další autory jako Zdeňka Slabého, Vladimíra Klevise, a další.

Nejúspěšnějším autorem četby pro chlapce byl Vojtěch Steklač, který pokračoval především v rozvíjení své série příběhů o chlapci Boříkovi a jeho kamarádech z pražských Holešovic. V. Steklač vyšel z osobitého stylizovaného způsobu vyprávění očima dítěte a současně – podobně jako Foglar - využil možností populárních žánrů, zejména příběhů s tajemstvím a detektivky. Steklačova inklinace k humoristickému vyprávění (často původně psanému na pokračování pro časopisy) se projevila i v žánru literární parodie, a to opět zejména detektivky.

Sérii drobných příhod dvojice kamarádů vytvořil také humorista Miloslav Švandrlík. Sebrané příběhy, nazvané Neuvěřitelné příhody žáků Kopyta a Mňauka, jsou často rozepsané drobné anekdotické povídky s častými bizarními náměty sahajícími od dobrodružných témat až po horory a detektivky (Janoušek, 2008).

1.1.9.2 Dívčí romány

Specifickou součástí příběhů s dospívajícím hrdinou tvořily dívčí romány, replikující v podstatě zakonzervovaný základní žánrový stereotyp. Autorské spektrum tohoto typu literatury se v sedmdesátých a osmdesátých letech silně rozšířilo, mimo jiné i o autorky a autory soustředující se kolem regionálních nakladatelství. K typickým spisovatelům tohoto období patřily H. Šmahelová, J. Dědková, E. Horelová, a další. Autorky, ale i autoři těchto próz se pokoušeli přesvědčivě zachytit život svých dívčích hrdinek, včetně jeho bolestivých stránek. Nevyhýbali se proto ani drastickým dějovým motivům, ať již šlo o smrt rodičů, opuštění dítěte, problematiku alkoholismu či citových excesů, avšak vždy k nim přistupovali způsobem melodramatickým, který před analýzou specifické lidské situace spíše preferoval atraktivní četbu komerčního typu. Spisovatelem, který toto schéma rozvíjel nejčastěji a který se jako komerčně nejúspěšnější autor tohoto žánru v daném dvacetiletí stal zosobněním jeho komercializace, byl Stanislav Rudolf. Jak již předpověděla jeho prvotina Metráček aneb nemožně tlustá holka, v řadě svých próz Rudolf využil postavu statečné hrdinky, překonávající psychický nebo společenský hendikep, případně – po vzoru Robinsonky Marie Majerové – konfrontující se v neúplné rodině s rolí dospělé ženy. V Rudolfových pozdějších pracích se tento syžetový model propojoval i s příběhy středoškolských nebo učňovských kolektivů např. Pusinky, To jsme, prosím nebrali. Svým adresátkám a adresátům (autor se pokoušel i o novely s chlapeckými hrdiny) se tyto prózy jazykově přibližovaly užíváním slangových prvků (Janoušek, 2008).

Prostředí středoškoláků, spojené s dospíváním, prvními milostnými zkušenostmi, patřilo k velmi častým tématům literatury pro dívky.

Humornou až sebeironickou polohu vnesly do prózy s dívčí hrdinkou Iva Hercíková a Hermína Francová. K oblibě dívčích románů Jaromíry Kolárové psaných na základě prvotních scénářů, přispěly mimořádně úspěšné stejnojmenné filmy např. Holky z porcelánu. Stereotypy žánru narušovaly prózy Jany Štroblové např. Hra na třetího, v němž autorka polemicky obhájí nonkonformismus a idealismus nastupující mladé generace (Janoušek, 2008).

1.1.10 Pohádky

Televize a spousta nových technických možností se stále častěji stávají náhražkou za vyprávějící dědečky a babičky nebo rodiče. Nové technické možnosti ale nepředstavují pro děti bezpodmínečně výhodu. Naopak jsou jimi ochuzovány, protože se jim upírá možnost pohádky vůbec poznat. Pohádka vyjadřuje vnitřní napětí dítěte, které mu nevědomě porozumí a zároveň poskytuje různé možnosti je řešit. Pohádky dopadají vždy dobře. Na konci je dobrý člověk odměněn – za svou upřímnost, vytrvalost, svou odvahu – zlý ale dojde spravedlivého trestu. Zřetelná polarizace mezi „dobrým“ a „zlým“ činí různé situace jednoznačnější a pochopitelnější. Jednotlivé charaktery nejsou individuálně utvářeny, nejsou jedinečné, nýbrž typické. Tím se usnadňuje identifikace. Dítě se identifikuje a mladým hrdinou nikoliv proto, že je „dobrý“, nýbrž proto, že je oslovuje. Je-li tento hrdina „dobrý“, chtělo by být dítě také „dobré“. Jádrem mnoha vyprávění „není morálka, nýbrž spíše ujištění, že lze mít úspěch“ (Fürst, 1997).

Pohádka, též báchorka – jeden z nejstarších epických (vyprávěcích, narativních) žánrů, má řadu historických podob, které spojuje základní schéma sporu dobra a zla. Dobro a zlo jsou zastoupeny jak postavami lidskými i jinými (zvířaty nebo věcmi), tak fantastickými, magickými. Nejrozšířenější je typ kouzelné, fantastické pohádky, v kterém vystupují kouzelné (magické, nadpřirozené) postavy. K tomuto typu lze přiřadit i pohádky legendární s postavami boha nebo Ježíše a svatého Petra. Fantastické pohádky, které jsou na straně dobra, pomáhají hrdinovi, aby zvítězil nad zlem. Děj kouzelných pohádek se odehrává ve vzdálené a neurčité zemi, ve vzdálené a neurčité minulosti a dodržuje určitý postup: Po úvodní formulí (*Bylo, nebylo...* nebo *Kdysi dávno za devaterými horami...* či *Byl jednou jeden – král, sedlák...*) se děj rychle rozvíjí: hrdina se vydá na cestu, někomu pomůže v nouzi a dostane kouzelný prostředek (např. divotvorný meč nebo mlýnek na peníze, ubrousek Prostří se...), střetne se se zlem – obstojí ve zkouškách a zlo porazí (zabije draka nebo potrestá zlé a chamtivé lidi), je bohatě odměněn a většinou i společensky povýšen – např. se ožení s královskou dcerou. Kromě kouzelných postav se v pohádce objevují i kouzelná čísla – tři (tři

bratři, tři cesty, tři úkoly) a jeho násobky (devět, dvanáct). Děj končí závěrečnou formulí, např. *Zazvonil zvonec a pohádka je konec, ...a žili šťastně až do smrti.*

Příběh vývojově mladší novelistické pohádky připomíná vyprávění ze života, jeho hrdina se spoléhá na vlastní rozum a nápad (většinou nepotřebuje pomoc kouzelných sil), neusiluje o společenský vzestup, spíše ty mocnější a bohatší výsměchem kritizuje. Děj moderní autorské pohádky je většinou zasazen do konkrétního místa a odehrává se v současnosti, má zpravidla dětského hrdinu, protože na rozdíl od pohádky lidové je záměrně psán pro dětského čtenáře, kouzelné postavy nejsou všemocné, naopak mají lidské vlastnosti a slabosti potřebují i hrdinovu pomoc. Moderní pohádky připomínají příběh s dětským hrdinou (hlavní postavou může být i kouzelná bytost dětsky nezkušená – např. skřítek, čertík, víla...), jako zlo jsou překonávány nepěkné lidské vlastnosti. Někdy chce moderní pohádka především pobavit, rozesmát a rozvíjet fantazii čtenáře, může obsahovat i hru s jazykem, jako např. pohádky Jana Wericha Fimfárům (Lederbuchová, 2003).

1.1.11 Devadesátá léta

Chceme – li v českém literárním a kulturním kontextu posledního desetiletí 20. století pojmenovat některé znaky literatury pro děti a mládež, dostáváme se do složité situace. Nepřeberné množství vydávaných knih pro děti se vyznačuje různorodou kvalitou, která znesnadňuje orientaci, což způsobuje, že celá oblast se buď posouvá na okraj literárně vědného a literárněkritického zájmu, nebo směřuje k populární a masmediální kultuře zahrnující film, televizi, počítačové a videové hry, komiksové seriály nebo k tzv. estetizovanému pragmatizmu, který je pro toto desetiletí příznačný a zahrnuje širokou škálu různých publikací. Přistoupí-li se ke sledování literatury pro děti a mládež bez předpojatosti a s ohledem na některé novější tendence, k jejichž realizaci dochází, a přihlédně-li se i více k umělecké tvorbě, vynoří se před námi řada otázek, jejichž odpovědi mohou zatím spočívat spíše v rovině interpretační, analytické nebo v podobě úvah a předpokladů. Odpovědi na řadu otázek přinesou teprve následující léta, která poodhalí zákonitosti vztahů utvářejících se mezi očekáváním generace nejmladších vnímatelů i dospělých čtenářů v roli zprostředkovatelů.

Problém zpracování a zvládnutí obsáhlého „materiálu“ není totiž jen záležitostí vnější, mimotextovou, nesouvisí pouze s nadprodukcí, která zasahuje nakladatele a autory a projevuje se expanzí edic, velkým počtem autorů a titulů, celkovým zrychlením výrobních lhůt a distribucí (tiskne se ve velkých nákladech v nadnárodních společnostech v různých jazykových mutacích), ale stává se také, vlivem všeobecně převládající vizualizace kultury, záležitostí proměněných vztahů mezi slovem a obrazem, projevuje se doménou převážně výtvarně pojatých knižních forem tvorby pro nejmenší recipienty, proměnou vnitřní struktury textů a pozice autorů. Vzhledem ke kvalitní rozmanitosti velmi rozsáhlé tvorby si ani nemůžeme klást za úkol zachytit vývoj vyčerpávajícím přehledem vydávaných publikací.

Začátkem 90. let byla literatura pro děti, stejně jako literatura „pro dospělé“ ve znamení návratů (Provazník, 2001).

Až do poloviny 90. let se zdálo, že autoři starší a střední generace budou pouze pokračovat v duchu tvorby předcházejících desetiletí, přičemž to nejkvalitnější budou představovat návraty: k tematickým okruhům známým od 60. let, k žánrové konvenci a k estetickým postupům založených na herním nebo mimetickém principu. V původní české tvorbě z počátku posledního desetiletí 20. století nejsou zaznamenávány výrazné proměny vnitřního světa dětí a dospívajících, pokusy reagovat na aktuální dobové problémy mají spíše vnějškový nebo tematizovaný ráz.

K tvorbě pro děti a recepci literatury pro děti a mládež v českém kontextu je vlastně možno zaujmout několik postojů. Je možné si všimnout mimoliterárních okolností a konstatovat, že knižní pulty zaplavily reedice a brak.

V 90. letech se ovšem objevily také pozoruhodné práce, v nichž se autoři prosadili umělecky, vznikly knihy, v nichž se rozměňují hranice věkové určení, striktního žánrového a tematického vymezení.

Tradiční pojmání čtení jako interakce mezi textem a čtenářem a proces čtení jako osvojení si uměleckého díla v nich počítá s textovým vzpomínáním a očekáváním (s retencí a potenci). V tomto desetiletí se některé vžité postupy a žánrová vymezení, determinovaná věkem mísí, přeskupují, dochází k transformacím nebo imitacím textů, které proměňují svou funkci, vznikají příběhy, v nichž koexistují mytologické,

fantastické, iniciační a utopické prvky. Jako kdyby se zkracoval úsek mezi dětstvím a dospíváním, dospíváním a dospělostí, což se zrcadlí v rovině zážitkově-informativní, v proměnách hry, která nabývá podoby zápasu, se strukturním a funkčním posunem v oblasti literatury faktu (Urbanová, 2004).

1.1.12 Polistopadová kritika české literatury pro děti a mládež

Převratné společenské změny, které nastaly v česko – slovenské federaci po listopadových událostech roku 1989, výrazně poznamenaly i celou oblast knižní kultury orientované na dětského čtenáře. Literatura pro děti a mládež se vymanila z područí ideologického diktátu, dosud tabuizovaní autoři získali tvůrčí svobodu, byla rehabilitována diskriminovaná témata, došlo k liberalizaci knižního trhu a k živelnému rozmachu soukromého nakladatelského podnikání, spjatého s komercializací, devalvací uměleckých hodnot a konvencionalizací, s nadprodukcí triviálního, antikvárního a brakového čtiva i s projevy obchodní a redakční neserióznosti. Dětská kniha se stává zbožím, jako kulturní fenomén ztrácí své tradiční postavení a nabývá na výlučnosti. Psychosociální proměny zasáhly i dětského recipienta, do jehož zájmové sféry stále intenzivněji proniká masmediální videokultura. Původní slovesná tvorba určená dětem a mládeži se ocitá v krizi.

S pádem totalitního režimu dožilo i marxistické myšlení o dětské literatuře, po dvě generace direktivně určující její kritéria a normy. Počáteční rozkolísanost a zpochybnění zafixovaných teoretických východisek, spojených právě s předlistopadovou normalizační ideologií, způsobily v první polovině 90. let jeho stagnaci. Ustala činnost vědecko výzkumného pracoviště Kabinetu dětské literatury v Praze.

S přechodem na tržní ekonomiku přestalo vyvíjet teoretickou iniciativu také specializované (a monopolní) nakladatelství dětské literatury Albatros. Zanikla jeho odborná knižnice, v níž byla vydávána řada pozoruhodných monografií. V jeho režii přestaly vycházet jedinečné Opravdové noviny pro děvčata a chlapce, orientující své dětské čtenáře v nové knižní produkci a v literárním dění, i kvalitní metodické klíče ke knihám Klubu mladých čtenářů – interpretační modely vybraných děl mimočítankové společné četby na základních školách.

Svou definitivní činnost ukončila i Společnost přátel knihy pro mládež, zájmová organizace s prvorepublikovou tradicí, každoročně pořádající odborné semináře o dětské literatuře za účasti jejich kvalifikovaných znalců – vědců, spisovatelů, učitelů, ilustrátorů, knihovníků a nakladatelských pracovníků. Někdejší proslulá nevládní organizace Česká sekce IBBY (Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu) byla legislativně degradovaná na občanské zájmové sdružení a začala se potýkat s permanentními finančními problémy, jež negativně ovlivnily její integrační roli, organizační činnost i mezinárodní renomé.

Polistopadové změny destruktivně zasáhly i badatelskou obec. Sice ji opustily ji autoritativní osobnosti oficiální marxistické teorie a kritiky dětské literatury, formující její hodnotový profil již od 60. let 20. století, bohužel však i řada vynikajících kritiků nejstarší generace, většinou diskriminovaných totalitním režimem, se po počáteční angažovanosti postupně odmlčela. Před tápající a oslabenou teorií a kritikou dětské literatury však vyvstaly na prahu 90. let zcela nové úkoly, vyžadující rezolutní a naléhavé řešení. Bylo nutné principiálně a objektivně přehodnotit exilovou tvorbu poúnorové a posrpnové období, bylo třeba pohotově reagovat na změněnou pozici knižní produkce konzumní a substandardní a vyrovnat se s důsledky masmediálního působení na literaturu pro děti a mládež a jejího čtenáře, postihnout její aktuální stav, hlavní trendy a perspektivy, bylo nezbytné zabývat se koncepční a metodologickou inovací vědního oboru.

Koncem listopadu 1989 se v Praze konala konference Společnosti přátel pro mládež na téma Literatura a kulturnost mladé generace. Již na ní se projevil, ještě neovlivněn dobovými událostmi, svár nového a starého pojetí kritiky dětské literatury.

V souvislosti s přehodnocováním tabuizované tvorby pro děti a mládež dochází již na počátku 90. let i k úplné rehabilitaci literárního odkazu Jaroslava Foglara.

Ve druhé polovině 90. let a na počátku 21. století se pozornost literárních teoretiků stále důrazněji zaměřuje na ujasňování a řešení otázek souvisejících se samou podstatou vědy o dětské literatuře, s novým vymezováním její koncepce, metodologických východisek a terminologie, zejména v reakci na její postmoderní proměny. Novátorský přístup k této problematice zaujímá Svatava Urbanová.

Věda o literatuře pro děti a mládež má svá specifika: zpravidla mívá k poučenému dospělému zprostředkovateli slovesně uměleckých hodnot. Kritik posuzující literaturu pro děti a mládež má vždy na zřeteli nedospělého adresáta s jeho ontogenetickými mentálně psychickými a receptivními předpoklady a zvláštnostmi. Profesionální kompetentnost, prioritní estetická kvalita uměleckého textu a jeho humanizující apel, to jsou principiální determinanty kritikovy práce, ať už se vztahuje k literární tvorbě pro děti nebo pro dospělé.

Teorie a kritika české literatury pro děti a mládež 90. let uplynulého a počátku 21. století směřuje přes všechny vývojové peripetie k exaktní profilaci, opřené o pevný metodologický fundament a myšlenkovou kreativitu, a vyhraňuje se v samostatnou vědní disciplínu otevřenou všem podnětům a schopnou partnerské koexistence s literaturou celonárodní (Toman, 2000).

1.1.13 Filozofizace literatury pro děti a mládež

Ve světové literatuře pro mládež je již od 60. let 20. století tzv. „literatura odpovědí“ vytěšňována „literaturou otázek“, skýtající možnost různých interpretací za předpokládané aktivní spoluúčasti čtenáře. Literatura mládeže se od 90. let 20. století vyznačuje novou výraznou tendencí, již je vývoj směrem k univerzálnímu, dětskému i dospělému adresátovi. Hranice mezi literaturou pro děti a dospělé se stává propustnější a do literatury pro mládež pronikají závažná témata i moderní a sofistikovanější narační styly.

Odborná literatura i publicistika užívají pro postižení tohoto nového fenoménu rozličných termínů. Některé termíny se váží na binární opozici dětství – dospělost (ruský termín *vzroslenije*, francouzský termín *adultisation*), a postihují tak vlastně jen prosté horizontální posuny od tematických okruhů tradičně spjatých s dětským světem. Navíc sugerují představu, že zmiňovaný fenomén se týká literatury primárně adresované dospívajícím čtenářům. Přílehlavější se jeví obrat filozofizace literatury pro děti a mládež, který implikuje vertikální prohloubení myšlenkové otevřenosti a náročnosti textu, současně nevylučuje množství tematických variant a neváže se k žádným žánrovým vymezením.

V kontextu české literatury pro mládež 90. let 20. století je s uvedeným literárním směřováním spojena tvorba Ivy Procházkové, Daniely Fischerové a Jany Knotkové. Co mají jejich texty společného? Všechny usilují o od krytí určitého pozadí, ať už rodinného, historického, kulturního, z něhož vyrůstá a na němž s formuje lidský jedinec ve vztazích ke svému okolí. Postupně se vyjevuje obraz či sebeobraz dětského hrdiny. V centru pozornosti stojí dramata jeho sebeuvědomování a sám proces získávání nových duchovních zkušeností. V těchto prózách hraje důležitou roli fantazijní a magické vnímání světa, které se mnohdy natolik emancipuje, že fantastické prvky přestávají být následně reinterpetovatelné v realistickém rámci. Přebírají významnou roli iniciačního sestupu dětské postavy a v důsledku vedou k filozofizaci prózy s dětským hrdinou. Východiska jsou obdobná: pozornost se upírá k tzv. *situaci člověka*, zaznívá nedůvěra k sebevědomé moderní racionalitě a postava dítěte vybavená pluralitou modalit víry je ideální spojnicí mezi zákonitým, předvídatelným na jedné straně a jedinečným, neopakovatelným světem na straně druhé. Nastolují se esenciální otázky, při čemž odpovědi autoři hledají s otevřeností a vstřícností vůči různým myšlenkovým koncepcím (u Fischerové například inspirace východním myšlením) v kontextu české literatury pro děti a mládež dosud nevídanou (Šubrtová, 2000).

1.1.14 Literatura a film pro děti a mládež

Literatura a film mají navzdory odlišnému způsobu vyjadřování, danému specifickostí každého z těchto umění, společný cíl: vyprávět příběh. Touha sdílet své zkušenosti a emoce, touha identifikovat či srovnávat svůj hodnotový svět se světem filmových či knižních hrdinů přetrvává u lidí od pradávna. Film umožnil vizualizovat, a tím také zkonkretizovat jejich představy, pomohl divákovi vstoupit do uměle vytvořeného světa iluzí a představ, které větší či menší měrou odpovídají jeho životní realitě a vybízejí ke konfrontaci.

Situace v českém filmovém umění pro děti a mládež byla v 90. letech 20. století utvářena složitou spleť společenských a ekonomických podmínek, které do značné míry ovlivňovaly jak kvantitu, tak kvalitu filmu. Politické události na přelomu 80. a 90. let přinesly rozsáhlé změny v principech fungování české kinematografie, státní monopol

na výrobu a distribuci filmů byl nahrazen soukromími firmami. Zrušením cenzury a ideologických tabu se filmu otevřely nové obzory. Vedle premiérových uvádění tzv. „trezorových“ filmů vznikají nové možnosti realizace zakázaných scénářů a otevírají se prostory pro reflexi celého spektra problémů, názorů, individuálních pohledů na svět v ovzduší vznikající demokratické společnosti. Na druhé straně nastolením tržních principů vyvstaly problémy s financováním, což se projevilo hlavně ve snížení počtu nově vznikajících filmů. Krizi filmové tvorby počátku 90.let způsobenou útlumem činnosti barrandovského studia a nevyjasněnou koncepcí státní podpory kinematografie se podařilo překonat rokem 1993, kdy se počet natočených filmů zase zvýšil a ustálil. Filmová tvorba pro děti a mládež je v 90.letech po stránce žánrové bohatosti i kvality jednotlivých děl značně nevyrovnaná a dalo by se říci, že kromě pohádek stojí na okraji zájmu scenáristů a režisérů. Filmů s dětskou tematikou vzniklo poskovnu, adaptace knižní předlohy za celé desetiletí pouze jedna – Záhada hlavolamu podle románu J. Foglara.

Dětský film v 90.letech měl na co navazovat. Už v 60. letech vstoupila na scénu celá garnitura tvůrců, pro které se dětská tvorba stala dominantou. např. V.Plívová-Šimková. Toto období přineslo zvýšený divácký zájem o seriálovou tvorbu a filmové cykly, sami tvůrci začínají klást na dětský film zvýšené nároky, vzniká zlínský Festival filmů pro děti a mládež. 70. a 80. léta jsou pak pokračováním započaté linie předchozích let. Kromě častých námětů a přírodní a sportovní tematikou nabývají na významu otázky rodinných vztahů a života dítěte mimo přirozené rodinné prostředí. V 90. letech však vývoj dětského filmu stagnuje, radikálně se snižuje počet produkováných snímků s dětskou tematikou.

Je adaptace pouhou reprodukcí předlohy, nebo jde o samostatnou tvorbu? Adaptační proces se vyznačuje zvláštním podvojným charakterem, dialektickým vztahem reprodukce a tvorby. Žádná z těchto složek nemůže převládnout, jinak vznikne mechanicky reprodukováno dílo nebo nové dílo bez vztahu k předloze. Oba předpoklady jsou však pouze teoretické, jejich plné realizaci brání odlišná povaha výrazových prostředků literárních a filmových.

Velmi frekventovanými jsou „věčná témata“ (téma dobra zla). Adaptace může často zabíhat až do parafráze, která se od předlohy podstatně odlišuje. Také nedostatek původních námětů způsobený „předstihem“ literatury před filmem (obrovské tematické bohatství, nesrovnatelně větší tematická zkušenost) může být příčinou nedostatku původních scénářů. Mezi nejsilnější důvody v rámci ekonomické transformace na tržní hospodářství patří důvody komerční. Nejprůhlednější komerční motivací pro uvedení adaptace je finanční úspěch. Tvůrci takto komerčně zaměřených projektů sahají především k literárním bestsellerům. Výsledek (ač se může jednat o kvalitní předlohu) se mnohdy nevyznačuje výraznými kvalitami (Urbanová, 2004).

1.1.15 Fenomén outsiderství

Motiv outsiderství představuje v literatuře pro děti a mládež typický tematický prvek, v průběhu jejího vývoje se však mění jeho pojetí i funkce. Outsiderství chápeme jako sociálně psychologický fenomén, který se vztahuje k sociálnímu aspektu osobnosti, jejímu přijímání vnějším okolím i jejímu vnitřnímu sebehodnocení. Outsider je tedy jedinec na okraji sociální reality, která ho obklopuje (Hodrová, 2001).

Takto chápané postavě outsidera by v psychologické rovině odpovídalo často podřadné a podřízené postavení v sociální skupině pro osobnostní rysy postavy či střet mezi nereálnými nároky, které jsou na ni kladeny, a jejími skutečnými projevy (Čížková, 2001).

V případě dětských literárních postav outsiderů patří historicky prvním v rámci uměle vytvářené literatury postavy separované od rodiny, která je většině civilizací výlučným rámcem, v němž může dítě bezpečně dospívat. Postavy chudých, týraných sirotků téměř kanonizoval do podoby literárního typu v první polovině 19. století Charles Dickens. Motiv outsiderství tu byl determinován tíživou sociální situací zobrazovaných jedinců, a proto větší pozornost nepoutalo ani tak vnitřní vyrovnání se hrdiny s outsiderskou pozicí, jako spíše vnější proces (někdy až sentimentálně vykonstruovaný) proměny z bytosti opovrhované na uznávanou a respektovanou. Toto pojetí postupně přerostlo v určitou literární módu.

V současné české literatuře pro děti a mládež, v níž se od 50. let 20. století a později i v normalizačním dvacetiletí prosazovaly typy vzorových a referenčních hrdinů, představoval outsider jako hlavní literární postava jisté novum. Outsiderská témata se v české literatuře pro mládež vynořuje již od poloviny 80. let, přičemž postavy outsiderů se zpočátku zakládaly na určité výlučnosti v pozitivním slova smyslu, která postavu ozvlášťovala a vyčleňovala z kolektivní postavy (například mimořádné nadání, neobvyklé zájmy). Postupně ovšem výlučnost z charakteristicky outsiderovských postav mizí. kolektivní, ale opačným směrem: outsider je nositelem jejích průměrných. Outsider v této koncepci není postavou, kterou by vyčleňoval nějaký specifický rys navíc (jako je například u postav handicapovaných), ale naopak má osobní charakteristiku vybudovanou na zdánlivé neosobnosti.

V 90. letech 20. století se outsiderské téma stalo nejmarkantnějším rysem české prózy s dětským hrdinou, o čemž svědčí i některá literárněkritická zjednodušení, jež nazývají outsiderstvím prakticky jakoukoli vývojovou peripetii či krizi postavy. V souvislosti s tematickou detabuizací začala česká literatura pro mládež reflektovat problematiku, která v jiných národních literaturách zdomácněla již od 60. let: otázky mentálního, fyzického, sociálního i kulturního handicapu viz. Například prózy Martiny Drijverové, Ivy Procházkové, Markéty Zinnerové aj.. Postava s handicapem se v této literární produkci částečně překrývá s postavou outsidera, ten však není tak vyhraněně stigmatizován. Zatímco podstatou outsiderství je jakási okrajová pozice postavy, která se vyděluje ze svého okolí, postava s handicapem se může pro handicap ocitnout v outsiderské pozici, může ji však také překonat, byť její handicap přetrvává. Outsiderství v současné české literatuře pro děti a mládež manifestuje jak v oblasti realistických příběhů ze života dětí, tak i v próze prostoupené fantastickými prvky (Urbanová, 2004).

1.1.16 Etopedická problematika

Mezi knížkami pro děti a mládež zaujímá etopedická problematika stále výraznější místo. Jde o aktuální sociálně patologické jevy, s nimž se setkáváme v současném světě:

projevy šikany, pokusy o sexuální obtěžování dětí, jejich znásilňování a prostituování, svádění dětí k užívání halucinačních prostředků etc.

Knižních titulů, jejichž cílem je upozornit děti již na počátku jejich povinné školní docházky na tyto nástrahy ohrožující jejich život, v evropském i světovém kontextu, přibývá. Setkáváme se s nimi i v české literatuře pro děti a mládež. Mají dvojí podobu: jde buď o fabulovaný příběh, nebo o autentickou výpověď někdejších narkomanů, jejichž neblahá zkušenost s drogami má děti před nebezpečným lákadlem varovat. Příkladem českého fabulovaného příběhu je úspěšná umělecká próza Elišky Horelové Fretka. Autorka v ní zpracovává problém šikany. Vypravěčem dramatického příběhu je sama její oběť, šestnáctiletý učeň. Pachatel s nelichotivou přezdívkou Fretka z obavy před trestem málem zavraždí oběť své šikany.

Nemenší ohlas mezi čtenáři měl román mladé studentky Ivety Váchalové Úplná prázdnota, nejpůsobivější román, jaký byl o mladých narkomanech napsán.

Do české literatury s etopedickým zaměřením určené dětem a mládeži bylo v devadesátých letech včleněno i několik autentických výpovědí narkomanů, přesněji řečeno narkomanek. Jazyková úroveň knížek s drogovou tematikou i jejich stylizace souvisí s mírou úpadku toxikomanovy osobnosti. Pro rozklad osobnosti je příznačné hromadění vulgarismů. Zvláštní kapitolou je slang narkomanů jako prostředek dorozumívání. Neznáte-li ho, nemůžete se dorozumět.

Lze prostřednictvím knih s etopedickou tematikou chránit děti a mládež před sociálně patologickými jevy? Ano, je to však stále jen prevence (Poláček, 2003).

1.1.17 Faktory ovlivňující dětské čtenáře

Míra i kvalita rozvíjení dětského čtenářství je tématem, o němž diskutují nejen knihkupci a knihovníci, ale zejména pedagogická veřejnost a rozumní rodiče. Je nepochybné, že dětské čtenářství zaznamenalo v uplynulých letech výrazné změny jak k lepšímu, tak k horšímu. Starší generace si ještě pamatují knižní čtvrtky, kdy mnozí stáli ve frontě, aby získali pro své děti (a nejen pro ně) některé nedostatkové knihy. Výběr před rokem 1989 nebyl tak pestrý jako dnes, kdy díky nově vzniklým nakladatelstvím (samozřejmě však i těm, která mají již dlouholetou tradici) můžeme

knihy pro dětského čtenáře vybírat ze široké nabídky. Ta je dnes tak obsáhlá, že není jednoduché se v ní orientovat a pro mnohé rodiče je těžké vyhnout se braku a vybrat pro své dítě kvalitní knihu. Správný výběr knihy totiž může velmi výrazně ovlivnit vztah dětí k četbě. Již od útlého dětství by se měly děti seznamovat s knihami, jejichž prostřednictvím mohou získat kladný vztah k literatuře, rozvinout estetické cítění a vytvořit si trvalou potřebu

vlastního čtenářství. Tento úkol však není lehký a o jeho naplnění by měli usilovat především rodiče již v předškolním věku svých dětí. I v dnešní uspěchané době by se měli na chvíli zastavit a přečíst svým dětem, popř. vnoučatům nějakou knížku. Později, v průběhu školní docházky, je nanejvýš vhodné, aby se tato situace obrátila. Děti by měly číst svým rodičům a prarodičům. Nejenom, že tím upevní své čtenářské dovednosti, ale vytvoří se i lepší rodinná pouta, kdy je rodina pohromadě a věnuje se společné činnosti.

Rozvíjí se tak nejen čtenářská dovednost, ale i vyjadřovací schopnosti, protože děti mohou na základě četby s rodiči diskutovat o tom, co si společně přečetli. Tato činnost má nespornou výhodu před sledováním televize, protože četbu je možno kdykoliv přerušit a posléze se k ní vrátit. Sledování televize v mnoha rodinách nahradilo dřívější společné posezení kolem stolu, a tím i do jisté míry odsunulo četbu na vedlejší kolej. Je to paradoxní situace, jestliže se v době, kdy je k dispozici mnohem větší množství knih, četbě věnuje velmi málo času.

Je tedy na nás – knihkupcích, knihovnicích, pedagozích a rodičích, abychom ze současné situace na knižním trhu profitovali, abychom pomohli dětem najít co nejdřív cestu k četbě. Většinou žehráme na to, jak neblahý vliv má na děti televize, ale je třeba si uvědomit, že každý z nás má možnost ji kdykoliv vypnout, popř. vůbec nezapnout. Často si však neuvědomujeme, že i televize může vést k rozvoji dětského čtenářství. Stává se, že zhlédnou-li děti filmovou nebo televizní adaptaci některého literárního díla, může to pro ně být inspirací k tomu, aby si přečetly i literární předlohu.

Televize jim může být nápomocna při objevování autorů předloh a dovést je k touze poznat i jejich další díla. Je škoda, že z televize vymizely chvilky poezie, které by i dnes mohly být názorným příkladem pro výrazný přednes i vhodnou motivací vedoucí

k vlastní četbě poezie. Další „viník“, kterému je vytýkáno, že děti odvádí od četby, je internet. Ale i z jeho existence mohou profitovat zejména starší žáci a studenti. Nejen, že s jeho pomocí mohou získat podrobné informace o spisovatelích a knihách, ale mohou si i některé ukázky na internetu přímo přečíst. Internet poskytuje mládeži víc možností, kde najít žádanou knihu, čtenář již nemusí být vázán jen možnostmi knihovny v místě svého bydliště, ale může si vyhledat knihy, které odpovídají jeho zájmům, v kterékoliv knihovně a získat je prostřednictvím meziknihovní výpůjční služby.

I tato služba je dnes díky internetu rychlejší. Internet může propojit zainteresované školy k diskusím na dálku, ke společným projektům i k výměně zkušeností. Dá se předpokládat, že se budou rozvíjet i další možnosti, jak využít internetu i v oblasti literární výchovy.

Pomocníkem rozvoje čtenářství, dnes poněkud neprávem opomíjeným, je rozhlas. Je přirozené, že se dělí o příznivce s televizí, avšak rozhlasové četby na pokračování by mohly být i v současnosti dobrou motivací k vlastní samostatné četbě. V tomto případě

je třeba zdůraznit, že kvalitní rozhlasová četba může dětem ukázat cestu ke správnému výraznému přednesu literárního textu. Všechna tato média mohou být při správném využívání podporou i pro rozvoj čtenářství, podobně jako další faktory, které mohou vývoj čtenářství ovlivnit. Prvním z těchto faktorů je správné využívání volného času dětí (Hutařová, 2004).

1.1.18 Funkce a poslání literatury pro děti a mládež

Literární dílo plní vzhledem ke svému čtenáři či posluchači tři základní funkce: estetickou, poznávací a výchovnou. Prioritní je funkce estetická.

Estetická funkce je považována za nejdůležitější, neboť činí dílo uměleckým, posiluje jeho uměleckou stránku. Jejím prostřednictvím zasahuje dílo čtenářovu emocionální složku psychiky, jeho cítění, představivost a fantazii. Učí ho vnímat krásu a vyvolává v něm estetický prožitek z četby (Toman, 1999).

Slovník literární teorie navíc přidává i sémantické kritérium, kdy sémantická specifičnost bývá shledávána i v sémantické potencialitě a autonomii, a kritérium

obsahové, kdy je umělecká literatura tvůrčím odrazem skutečnosti vyjádřeným specifickými jazykovými prostředky. Odraz skutečnosti se přitom neděje v logických abstrakcích, nýbrž v konkrétních uměleckých obrazech, zachycujících jak podstatu, tak i vnější, smyslovou stránku předmětů a jevů skutečnosti. Nutno ale přiznat, že není vždy zcela jasné, co si kdo z autorů používajících v nějakém spojení termín estetický, představuje. Přestože je nějaké přiblížení uvedeno, není zřejmě jasné, nakolik jde o věc čistě subjektivní, případně naopak, jestli existuje nějaké objektivní měřítko, způsob jak v konkrétních dílech zhodnotit naplnění této funkce. V ideálním případě způsob „objektivnější“ než je pouhá shoda nějaké většiny, či dokonce možná spíše jen určité skupiny lidí, protože nelze vyloučit, že prostá většina by se místy mohla shodnout i na dílech bez umělecké, a tudíž estetické hodnoty (Petrů, 2000).

Funkce poznávací spočívá v rozšiřování obzoru dětských čtenářů. Každé literární dílo zobrazuje nějakou mimoliterární skutečnost, zprostředkovává realie a poskytuje věcné informace. Má-li být funkce naplněna, je potřeba, aby byly poznatky dítěti zprostředkovány formou přístupnou jeho věku a schopnostem.

Prostřednictvím výchovné funkce, v níž autor, ať už vědomě či bezděčně, vyjadřuje svůj postoj ke ztvárněné skutečnosti, ovlivňuje také čtenářův postoj k ní, jeho názory, myšlení, emoce i charakter. Podporuje jeho celkový vývoj a pomáhá mu vytvořit si správné morální návyky a představy o životě. V minulosti tato funkce spočívala spíše v moralizujícím poučování než ve „vedení dítěte kupředu“ a bývala dlouho považována za funkci základní. Vzhledem ke své náplni má výchovná funkce blízko k funkci etické, která učí mládež mravnímu jednání a rozlišování základních rozdílů, jakým je například dobro a zlo (Toman, 1992).

Z dalších, náhodně posbíraných a spíše praktických funkcí literatury je potřeba zmínit jazykovou kultivaci dětí a mládeže, vštěpování gramatických pravidel do podvědomí, rozšiřování a upevňování slovní zásoby. U menších dětí lze jako funkci dětské literatury přidat i podněcování fantazie, tvořivosti, vyvolávání podnětů k poznávání nových realit a nenásilné vytváření kritérií mravního a estetického hodnocení. Případně také rozvíjení řeči.

Specifickou funkcí literatury je i zprostředkování relaxace, uvolnění, odpočinku, někdy i úniku (Petrů, 2000).

1.2 Výchova

V učebnicích pedagogiky se dočteme, že výchova je záměrné působení podněty z prostředí, tak aby bylo dosaženo určitých, poměrně trvalých, žádoucích změn v chování člověka. Kromě výchovy je tu totiž ještě celá řada činitelů v hmotném i společenském prostředí dítěte, které mají vliv na jeho vývoj (Matějček, 2002).

Dále je výchova chápána jako záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, obzvláště na děti a mládež. Je to působení směřující k určitému výchovnému cíli – v dítěti rozvíjet názory, postoje, vlastnosti, hodnotové orientace. Toto působení využívá určité výchovné prostředky a metody, které jsou založeny na zkušenostech, tradici i na vědeckých poznatcích. Výchova je proces, ve kterém se vyvíjejí a formují ti, kteří jsou vychováváni, i ti, co vychovávají. Vzájemně se ovlivňují ve společné činnosti a komunikaci, vychovávaní též ovlivňují sami sebe (Čáp, Mareš, 2007).

Výchova je činnost, která zajišťuje ve společnosti předávání duchovního majetku společnosti z generace na generaci. Hovoří o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje skrze rodinnou výchovu od nejranějšího věku dětí. Zde je výchova hlavní složkou procesu socializace. Socializace znamená „zespolečenštění“ jedince. Člověk se přizpůsobuje k příslušné společnosti v průběhu celého života jak vlivem výchovy, tak i vlivem spontánní nápodoby jiného jedince. Mezi výchovou a socializací je však určitý rozdíl. Výchova je považována za cílevědomé působení jedince se záměrem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti. Pedagogové mluví o formování osobnosti a diferencují výchovu *rozumovou* (formující intelekt člověka), *mravní* (utvářející systém hodnot a norem jedince), *tělesnou*, *uměleckou*, aj. Důležitým znakem výchovy je záměrnost, ať už uvědomovaná – při výchově ve škole, nebo neuvědomovaná – při výchovném působení rodičů na děti (Průcha, 2000).

Pedagogický slovník pojímá výchovu jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Z dnešního hlediska je výchova zejména procesem cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností (Průcha, 2003).

Výchova je živý, pulzující a kolísavý proces komunikace probíhající mezi osobou vychovávající a vychovávanou. Výchovu můžeme považovat za jednání rodičů a pedagogů, zaměřuje se na podporu dětí a dospívajících při růstu jejich biologických, psychických a sociálních schopností (Ondráček, 2003).

1.2.1 Typy výchovy

- *výchova afirmativní* – výchova kladoucí důraz na předávání určité sumy znalostí jako počátek výchovy
- *výchova autoritářská* – výchova, kterou uplatňují panovační rodiče, projevuje se náročností, kontrolami, prosazováním požadavků, bez vřelosti a obousměrné komunikace, oceňována je poslušnost, úcta k autoritě, práci, tradici, pořádku a milovnost. Takto vychovávané děti jsou: odpovědné, průměrně schopné, postrádají spontaneitu, nepříliš společenské, bez silnější výkonové motivace
- *výchova autoritou* – výchova uplatňovaná rodiči, kteří mají autoritu, jejich výchova se projevuje častými kontrolami, vyžadováním úkolů a výkonů, které odpovídají věku a schopnostem, což je provázeno vřelostí, péčí a oboustrannou komunikací. Takto vychovávané děti jsou: nezávislé, sebeprosazující, přátelské k vrstevníkům, ochotné ke spolupráci, intelektuálně a sociálně úspěšné, mají potěšení ze života a dobrou výkonovou motivaci
- *výchova neafirmativní* – výchova, která vede vychovávaného k samostatnému myšlení a konání, k jeho vlastnímu uskutečňování
- *výchova prožitkem* – výchova dobrodružstvím. Výchova uskutečňována prostřednictvím programů spojených s fyzicky náročnou činností a určitou mírou rizika. Cílem je zvýšit připravenost a odolnost dítěte na každodenní stresy a traumatizující

životní událost, prožívat je sám i skupinově. Jde například o každodenní situace jako ztráta cesty, dokladů, klíčů aj., strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink v přežívání v přírodě apod. Kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí. Stručně řečeno to, co dělal a dodnes dělá skauting

- *výchova senzorická* – výchova, která zdůrazňuje rozvoj především smyslového vnímání, nejčastěji v raném věku a dětství (alternativní školy, školy waldorfské, aj.)

- *výchova shovívavá* – výchova projevující se citlivostí, zaměřeností na dítě, na dítě však neklade vysoké požadavky. Takto vychovávané děti jsou nezralé ale živé, většinou v dobré náladě, impulzivní, málo samostatné a málo odpovědné

- *výchova zanedbávající* – výchova projevující se zaměřeností rodičů více na sebe než na dítě, dítěti jsou zajištěny základní potřeby, ale rodiče nevědí, co děti dělají, kde a s kým jsou, co je zajímá, či trápí, nestarají se o jejich názory. Takto vychovávané děti mívají potíže se soustředěním, jsou náladové, utrácivé, impulzivní, jejich výkonová motivace je mizivá, mají sklon k závislostem, minimální frustrační toleranci, nemají žádné dlouhodobé cíle. V případě rodičů zcela netečných a citově lhostejných s naprostým nezájmem o děti projevují děti citové poruchy a poruchy ve všech oblastech psychiky. Poškození těchto dětí je daleko větší než poškození dětí fyzicky týraných (Hartl, Hartlová, 2000).

1.2.2 Etická výchova

Etická neboli prosociální výchova se v posledních době dostává do popředí pozornosti v řadě zemí. Všichni si uvědomují, že příliš liberální přístup v posledních letech k původním mravním principům společnosti, na kterých byla naše západní civilizace zbudovaná, má své nepřekročitelné meze. I když to bylo prozíravě jasné, přesto došlo v mnoha zemích k postupné devastaci těchto principů a k nebezpečnému posunu do oblastí mezilidských vztahů, nadměrného sobectví a egoismu, požívačnosti, atd. V této atmosféře se oslabil vliv rodiny nové generace. V postkomunistických zemích vedlo opojení z nově nabyté svobody v devadesátých letech ke zvláště zřetelnému zhoršení. Nové demokracie s obtížemi prosazují nepřekročitelnost

morálních hranic, které určují, kdy je hmotný prospěch jedince legitimní a kdy jsou metody jeho nabývání naopak již nemravné nebo dokonce nezákonné. Došlo též k potlačení vlivu tradičních strážců etických norem, jimiž byly církve, občanské spolky, sdružení i obecní pospolitosti, které se vyznačovaly spolehlivou vnitřní komunikací a tvorbou silného veřejného mínění. Tyto změny nemohly zůstat bez důsledků na stav mládeže, na jejich vzájemné vztahy i na jejich charakterové zrání a na vztahy ke společnosti jako celku. U mnohých současná situace ve společnosti způsobuje pocit ohrožení, frustrace, vlastní nedostatečnosti, jiné přibližuje k rizikovému až kriminálnímu chování. Proto je v mnoha zemích pochopitelná snaha věnovat mladé generaci zvláštní pozornost, posílit výchovné působení školy, volnočasových aktivit organizací pro mládež jako kompenzaci nebo podporu zeslabeného vlivu rodiny. Etická výchova upřednostňuje prosociálnost, kooperativnost, cit pro druhé.

Hlavní náplní etické výchovy by měla zejména tvořit - komunikace, pozdrav, otázka, odpověď, poděkování, omluva

- důstojnost lidské osoby, sebepoznání, sebedůvěra, pozitivní hodnocení svých silných stránek, rozlišování dobra a zla
- pozitivní hodnocení druhých, pochvala, úcta k druhým, postoj k nemocným, postoj ke starým lidem
- řešení problémů a úloh, přijetí rozhodnutí
- vyjadřování vlastních citů a jejich usměrňování
- interpersonální a sociální empatie, vcítění se do pocitů a myšlenek druhých nebo jiných sociálních skupin
- asertivita, zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání, řešení konfliktů
- prosociální chování v osobních vztazích, pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství
- komplexní prosociálnost ve veřejném životě, solidarita, sociální problémy, sociální kritika, nenásilí

Etická prosociální výchova předpokládá specifický výchovný styl, přístup a vztah učitele k žákům. Její účinnost závisí právě na tomto specifickém vztahu, tzn. radostný,

partnerský a přátelský, náročný a ve svých požadavcích důsledný. Nelze uplatňovat autoritativní metody (Podolská, 2008).

1.2.3 Starší školní věk - pubescence

Škola je první významnou institucí, do níž se dítě dostává. Tato instituce se mu zcela zákonitě jeví jako velmi mocná, mocnější než rodiče, protože i oni musí rozhodnutí školy respektovat. Škola je důležitým místem socializace, dítě zde získává nové a leckdy rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině.

Školní věk, tj. období základní školy, lze rozdělit na tři dílčí fáze:

1. raný školní věk
2. střední školní věk
3. starší školní věk

Starší školní věk navazuje na období středního školního věku a trvá do ukončení základní školy, to znamená přibližně to 15 let. Toto období bývá označováno jako období pubescence.

Období pubescence je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Začíná přibližně v 11 letech a končí dosažením dospělosti ve 20 letech. První fáze dospívání je časově lokalizována přibližně mezi 11. a 15. rok, s určitou individuální variabilitou, danou v tomto případě především geneticky.

V rámci celkového vývoje dochází i ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně, např. o různých alternativách, které zatím reálně nenastaly (Vágnerová, 2007).

Období pubescence je z celého života nejdramatičtější a nejzajímavější. Pohlavní dospívání a s ním spojená tělesná proměna by samy o sobě stačily vychýlit psychickou rovnováhu (Arltová, 1994).

Tělesné změny 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 podněty. Pubescent

ztrácí bývalou citovou jistotu a stabilitu. Změna vlastních pocitů pubescenta často překvapí. Jelikož nezná a není schopen si vysvětlit jejich příčinu, reaguje na své vlastní pocity jako na něco obtěžujícího, podrážděně a rozmrzele. Sekundární reakcí bývá tudíž další zhoršení nálady a chování, které působí sociálně rušivě.

V pubertě je častou obrannou reakcí únik do fantazie. Umožňuje odpoutání od reality a alespoň symbolické zvládnutí nejrůznějších situací, které dospívající nedovede reálně řešit, nebo prožítí rolí, které nelze ve skutečnosti prožít. Fantazijní produkce umožňuje nezávaznou experimentaci s různými variantami nerealizovatelných rolí. Tato aktivita může být přínosná i jako příprava pro rozvoj nových složek identity. Pubescent nemusí v tomto případě respektovat různá omezení. Průběh dění je závislý jen na jeho vůli, takže může vytvářet rovnováhu ke skutečným, ale méně přijatelným zkušenostem. Nemusí respektovat zákony logiky a může překračovat i hranici času anticipací budoucího příběhu nebo budoucí identity (Pešová, 2006). Zároveň ovšem dochází k velkým pokrokům v rozumovém vývoji. Mění se způsob nazírání mladého člověka na svět i na sebe sama. Pubescent chápe svoji individualitu nově, mnohem hlouběji, a mění své vztahy k vrstevníkům, k rodičům a k dalším autoritám.

Někteří pubescenti hodně čtou. Uchylují se k dobrodružné a k vědecko-fantastické literatuře nebo literatuře faktu. Děvčata zase začínají číst dívčí romány.

Pubescent přemýšlí o vzdálené budoucnosti a vzdálených prostorech. Klade si otázky o vesmíru, lidském životě a smrti. Uvažuje o smyslu hodnot, pochybuje o Bohu. Poprvé proniká až k základním pojmům, jako jsou příčina, důsledek, čas, hmota, ale i pravda, spravedlnost a právo. Objevuje se zájem o druhé, uvědomuje si, jak se povahově liší, jaké jsou motivy jejich jednání (Arltová, 1994).

Dospívání je mimořádně plodné a intenzivní životní období, jež zanechává víceméně trvalý otisk v životě těch, kteří jím procházejí. Vyznačuje se hlubokými změnami a často dlouhodobým a zdoluhavým vývojem ústí v utváření výjimečné a jedinečné osobnosti. Do dospívání se však také promítá ambivalentní kulturní představa, kterou si vytváříme prostřednictvím medií, odborníků nebo současníků (Goddetová, 2001).

Dospívající souhlasí s tím, že číst je důležité a že být sečtělým je dobré pro život. Přijímají, že četbou se rozvíjí osobnost člověka, jeho fantazie a obzory (Homolová, 2007).

1.3 Mravnost

Pojem mravnost: význam - závaznost, které člověk podléhá při svém jednání

- všeobecný nárok, který míří na rozum člověka
- kvalita jednotlivce, který se v mravním posuzování a jednání orientuje k dobru a může proto rozlišovat dobro a zlo (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz>, 2010).

V běžné řeči existuje mnoho slov, jichž užíváme k vyjádření mravních skutečností. Fungují v běžném diskursu jako mravní slova. Např. dvojice slov *dobré – špatné*, *spravedlivé – nespravedlivé*, *lidské – nelidské*, *ušlechtilé – hrubé*, ale také slova *mět – smět*, *příkázané, dovolené, povinnost, svědomí, věrnost, zrada*. Mluví se např. o dobrém brankáři, o ušlechtilém kovu, o tom co se má či smí v kontextu návodů k použití nebo kuchařských receptů. Zpravidla bez obtíží dokážeme říci, kdy tato slova mají morální význam a kdy ho nemají. Fakt, že mravním slovům obvykle snadno rozumíme a bez problémů jich užíváme, ukazuje, že v naší běžné komunikaci uplatňujeme předporozumění mravní skutečnosti a že ho také předpokládáme u druhých lidí. Bez takového předporozumění by bylo nepochopitelné, že mravní diskurs je vůbec možný a že funguje (Anzenbacher, 1994). Mravně jedná člověk tehdy, pokud jedná (chová se) ve shodě se svým svědomím. Mravnost tak souvisí s charakterem.

Mravnost zdaleka není pouze záležitostí rozumu, ale má podstatnou vazbu na emocionální stránku člověka. S určitým zjednodušením lze říci, že mravnost se nedá naučit, ale že spíše souvisí s kultivací citové sféry. Pro situace, v nichž jedná člověk mravně, není charakteristický racionální kalkul, ale spíše cit a sebeúcta, onen zřetelný niterný imperativ naléhavě nám sdělující, že musíme „něco“ udělat, nehledě na aktuální důsledky tohoto našeho činu.

Mravnost člověka se jednak opírá o stránku emocionální a racionální, ale zároveň k nim přistupuje ještě motivace a vůle. Při svém jednání člověk koriguje svá rozhodnutí,

na nichž je citově zaangažován, rozumem. Dalším významným faktorem jsou společenské podmínky v nichž jedinec žije (Jankovský, 2003).

1.3.1 Objektivní mravnost

Filozofie mravnosti, které vycházejí od předem stanoveného dobra, tzv. summum bonum, tj. nejvyššího dobra, případně od maximálního štěstí pro největší počet lidí, a z toho dobra, štěstí pak odvozují mravní normy (mravní norma je to, co být má), nelze považovat za vědecké, poněvadž mravní normy se neodvozují z trvale platné přírodní zákonitosti, v níž je uložena objektivní pravda zkoumaná vědou.

Mravnost, tj. morálka, souvisí s konkrétním stupněm, úrovní, které člověk ve svém vývoji na Zemi dosáhl. Této mravnosti se říká též charakter (z řeckého charassein = vyrýt, vytisknout), čest, čestnost. Je-li dosažená mravní úroveň nízká, mluví se o amoralitě, bezcharakternosti, nečestnosti, bezectnosti. Stále častěji se užívá i pojem morální zdraví, lepší či horší. Lidé s dobrým charakterem se za všech okolností, i když to není pro ně materiálně výhodné, řídí dodržováním zákonných norem, s nímž se tak i nadále ztotožňují a posilují jejich úroveň v sobě. Tím se postupně osvobozují od moci amorality, tj. mravního neřádu. Někteří lidé se naopak vyvíjejí negativně osvobozováním se od zákonných norem. Tomuto negativnímu vývoji morálního zdraví se říká demoralizace. Člověk začíná s nechutí plnit své povinnosti, začne chodit za školu, začíná kouřit, sprostě myslet i mluvit. Chybí mu dobré krátkodobé i dlouhodobé životní cíle, a proto se nudí. Nevyhýbá se ani vandalismu. Oblibuje si alkohol, násilí, lež, podlost, drogy, a nezastaví-li se tento záporný vývoj včas, stane se člověkem všeho schopným, ke všemu ochotným za předpokladu odměny a naděje, že nebude dopaden spravedlností státní moci.

Přestupníkům mravních norem se v oblasti soudní říká pachatelé, zločinci. V oblasti náboženské se jim říká svévolníci, hříšníci. V oblasti hospodářské se mluví o nespolehlivých a nedůvěryhodných pracovnících, kteří produkují špatné výrobky i služby, někdy i zmetky. V oblasti politické, tj. mocenské, se jim říká diktátoři, kteří si vytvářejí amorální mocenský aparát a monopol, který neslouží demokracii, ale nositelům moci. Řídí se zásadou, že účel svěťí prostředky, případně že je možno

konat i zlo, aby mohlo být jen dobro, že je přímo povinností představitelů amorální moci bojovat proti nepřítelům, jimiž zpravidla bývají lidé s opačnými názory, tj. lidé slušní a poctiví, morálně zdraví, kteří se nedají ani koupit, ani zmanipulovat.

Existuje i třetí dočasná možnost, možnost stagnace ve vývoji, tj. zastavení, uvážnutí, ustrnutí růstu mravního vývoje.

Mravnost je důležitější než politika, právo, ekonomie. Vždyť co zůstane z politiky a práva, ekonomie, vytratí-li se z nich morálka? Odpověď nedávných dějin je jasná: hitlerismus, stalinismus, maoismus, polpotismus. Ekonomika bez morálky směřuje ke korupci a klientelismu. Porovnáme-li však, jakými prostředky, institucemi a finančními rozpočty disponují politika, právo a ekonomika a jakými prostředky, institucemi a finančním rozpočtem disponuje morální výchova, teprve si uvědomíme, jak velkou popelkou je morálka v naší společnosti.

Poněvadž vzdělaný nepoctivec je pro společnost nebezpečnější než nepoctivec nevzdělaný, lze též tvrdit, že mravní výchova, která zlepšuje povahu a charakter lidí, je mnohem důležitější než vzdělávání občanů v ostatních oborech lidského poznání. Dobrá mravní úroveň lidí i národů a států je jediným zdrojem vzájemné důvěry a jistoty ve vzájemných vztazích. Zcela nezbytná je morální výchova pro zlepšování lidské psychiky, která buduje uvnitř fyzického těla nového, duchovního člověka naplněného světlem, nikoli tmou. Význam morální výchovy lze přirovnat k významu Slunce pro život na Zemi. Bez morální výchovy lze dar života jen promarnit a vytunelovat počáteční dary zdraví získané při narození (Venzara, 2002).

1.3.2 Mravní norma, princip a ideál

Jaký je rozdíl mezi normou, principem a ideálem, co z toho je závažnější a jak se to všechno vztahuje k dobru?

Rozdíl mezi normou a principem není jednoznačně ustálen, ale obecně lze říci, že princip je obecnější než norma. Např. obecný princip říká nelhat, je ale možné přijmout normu, že „milosrdná“ lež není morálně špatná. Přitom se ovšem vedou diskuse, zda mravní princip není mravním principem právě pro svoji absolutní závaznost. Někteří tvrdí, že učinit výjimku z principu znamená popřít samotný princip.

Mravní ideál představuje určitý cílový stav dokonalosti, ať již osobní nebo společenský. Příkladem osobního ideálu může být stoický ideál mudrce, žijícího ve shodě s přírodou ctnostně. Příkladem společenského mravního ideálu mohou být různé představy o spravedlivé společnosti. Opět se můžeme ptát po vztahu ideálu a principu. Zatímco ideál poukazuje k nějakému žádoucímu cíli, umožňuje přesah přítomnosti a představuje možnost realizace společenského a mravního pokroku, orientace na princip může představovat konzervující společenský element. Na druhé straně důsledná orientace na ideál může vést k zaujetí pozice „účel světí prostředky“ a k porušování mravních norem ve prospěch ideálu. Orientace na ideál narušuje jednoznačnou striktnost mravních norem, důsledná orientace na princip může konzervovat přežilé vzorce chování. Záleží na duchovní situaci doby, na co je kladen větší důraz (Bureš, 1997).

2. Cíl práce a hypotézy

2.1. Cíl práce

Cílem diplomové práce je z hlediska dnešních potřeb etické výchovy dětí a mládeže, jíž se má opět dostat na našich základních a středních školách žádoucí pozornosti, zjistit, zda má literární výchova z tohoto hlediska pozitivní vliv a oč má její požadovaný produkt – čtenář zájem a zda na něj mohou některá díla pozitivně výchovně působit.

2.2 Hypotézy

Hypotéza č. 1:

Žáci a studenti gymnázia se zajímají o etickou stránku literárního díla

Hypotéza č. 2:

Současní žáci a studenti gymnázia mají obecně o četbu literárních děl a četbu zájem

Hypotéza č. 3:

V současné době je v knihkupecké síti nabízen dostatek literárních děl s výchovným etickým aspektem

3. Metodika

3.1 Použitá metodika

Teoretická část se stručně zabývá charakteristikou současné literatury pro děti a mládež a jejími možnostmi a metodami působení na začínající čtenáře. Dále objasňuje pojmy mravnost a výchova.

Praktická část diplomové práce vychází z metody dotazování; technikou je speciálně sestavený dotazník. Metodou dotazování bylo zjišťováno jaká literatura, jaké knižní tituly mají vliv na chování a morální postoje současné mládeže.

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl zaměřen na žáky nižšího stupně Gymnázia J. Š. Baara v Domažlicích. Věkové rozpětí činí 12–15 let. Byl použit kvalitativní způsob výzkumu, metodou dotazování. Celkem bylo rozdáno 120 dotazníků, návratnost činila 102. Ne každý dotazník byl vždy vyplněn celý, některé odpovědi vůbec nesouvisely se zadanými otázkami, proto byly tyto dotazníky vyřazeny. Celkový počet dotazníků nakonec činil devadesát čtyři.

V úvodu dotazníku byli respondenti, ale také jejich vyučující seznámeni s účelem a tématem výzkumu.

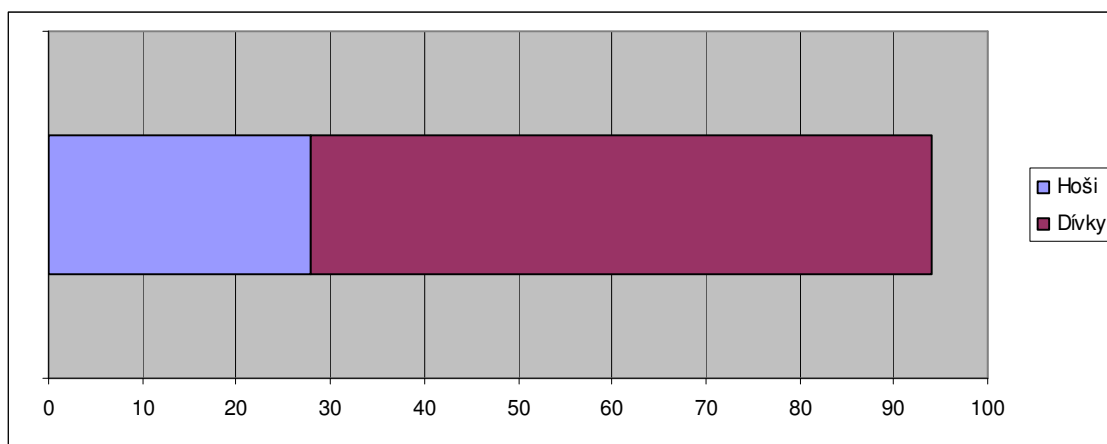
Především byla zdůrazněna anonymita dotazníku.

Dotazník byl sestaven z otázek otevřených, uzavřených a polootevřených.

4. Výsledky

Dotazník vyplnilo celkem 94 respondentů, 66 děvčat a 28 chlapců.

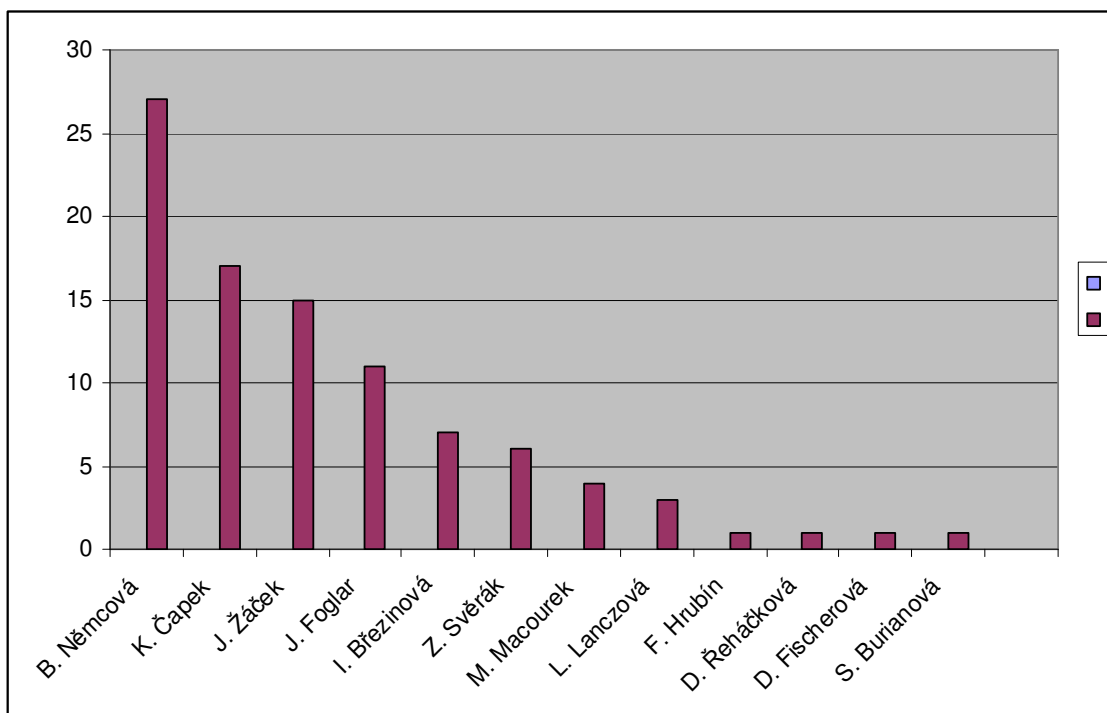
Graf 1



Zdroj: vlastní výzkum

Dotazovanou skupinu tvořili studenti Gymnázia J.Š. Baara v Domažlicích. Skupina 94 respondenti se skládala z 66 děvčat a 28 chlapců. Ve třídách je obecně více studentek.

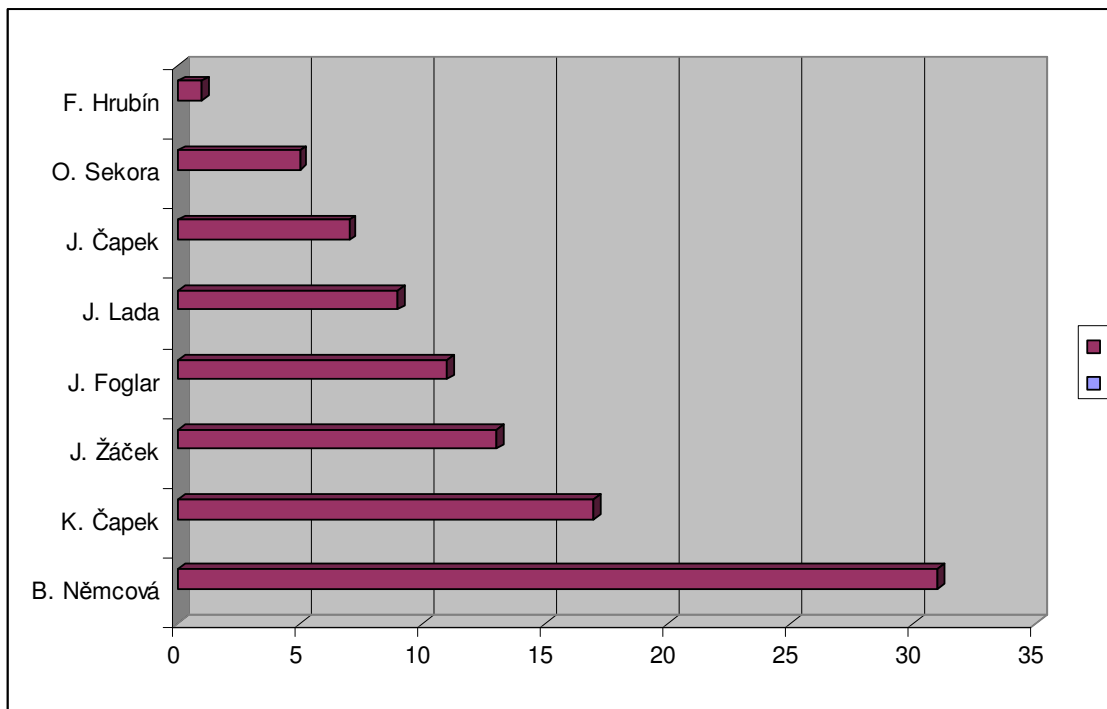
Otázka č. 1 Nejoblíbenější český spisovatel/ka (graf 2)



Zdroj: vlastní výzkum

Mezi nejoblíbenější české spisovatele současné dospívající generace patří Božena Němcová, zvolilo ji 27 respondentů. Pro 17 studentů je nejoblíbenějším spisovatelem Karel Čapek. Jiřího Žáčka má v oblibě 15 studentů. Čtvrtým nejoblíbenějším spisovatelem byl 11 studenty vybrán Jaroslav Foglar. Současná spisovatelka Ivona Březinová se líbí 7 studentům a Zdeněk Svěrák 6. Vtipný Miloš Macourek připadá nejoblíbenější 4 žákům. Nejvíce píšící současnou českou spisovatelku Lenku Lanczovou zvolili 3 respondenti. František Hrubín získal 1 respondenta, stejně tak jako zbývající spisovatelky D. Řeháčková, D. Fischerová a S. Burianová.

Otázka č. 2 Nejznámější český spisovatel pro děti a mládež (graf 3)



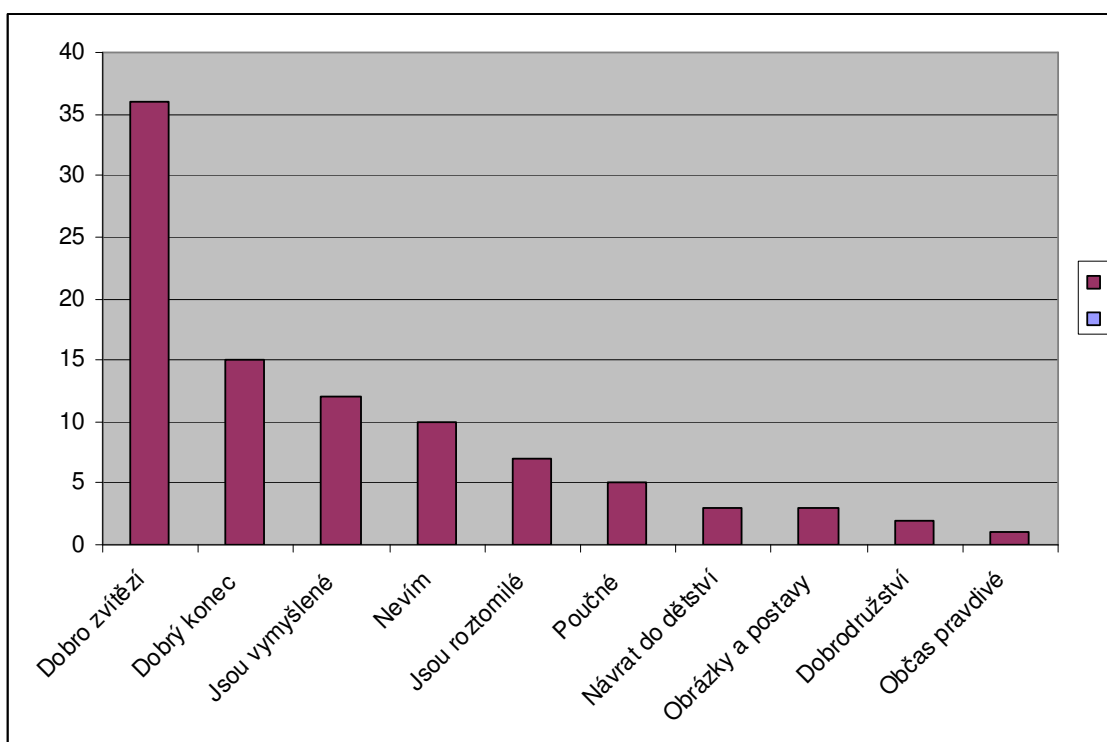
Zdroj: vlastní výzkum

Za nejznámějšího českého spisovatele je považována Božena Němcová, označilo ji tak 31 respondentů. K. Čapek získal pouhých 17 a Jiří Žáček 13 hlasů. Jedenáct respondentů jmenovalo Jaroslava Foglara. Josefa Ladu zařadilo k nejznámějším spisovatelům 9 dětí. Josefa Čapka označilo 7 žáků, Ondřej Sekora je na předposledním místě s 5 hlasy. Františka Hrubína jmenoval 1 respondent .

Otázka č. 3 Četba a líbivost pohádek (tab. 1, graf 4)

	Ano	Ne	Občas
Četba pohádek	32	28	34

Pohádky si ještě občas přečte 34 teenagerů, 28 žáků z nižšího stupně gymnázia již pohádky vůbec nečte. Naopak 32 dětí označilo, že ještě pohádky čte.



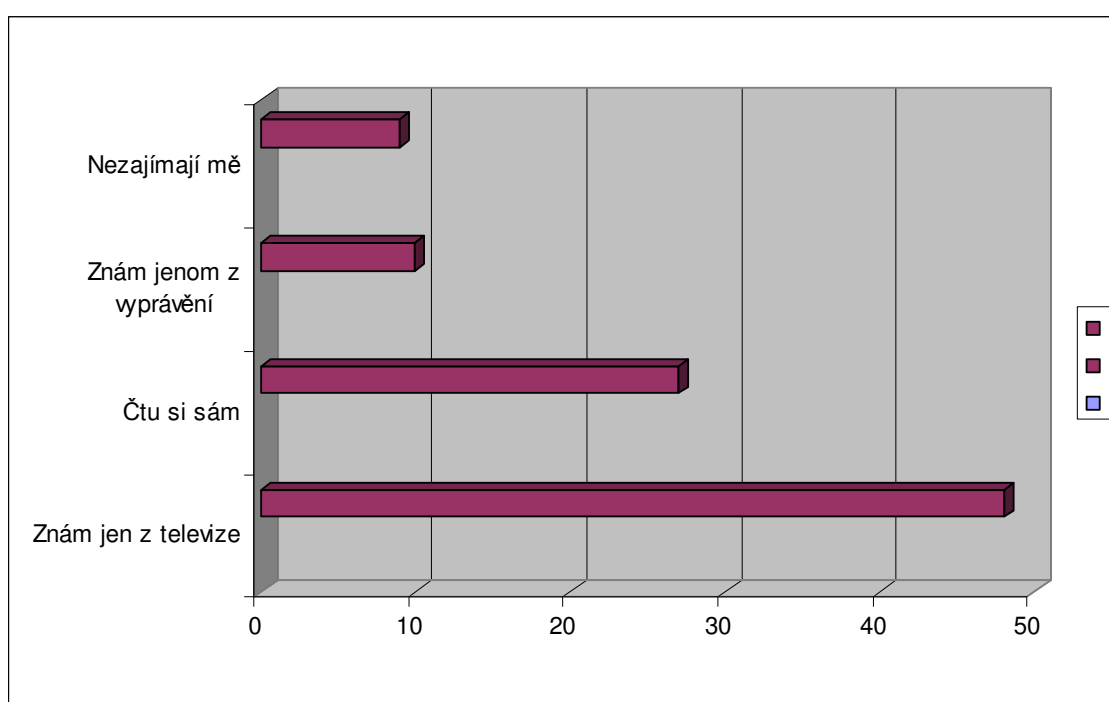
Zdroj: vlastní výzkum

A co se jim na pohádkách líbí?

I když bylo 28 odpovědí, že pohádky nečtou, všichni v dotazníku odpověděli, co se jim na nich líbí, co je přitahuje. Nejvíce, 36 dětí napsalo, že se jim líbí, když dobro zvítězí nad zlem. Dobrý konec za oblíbený označilo 15 dětí. Dvanácti dětem se líbí, že jsou pohádky vymyšlené a 10 respondentů vůbec neví, proč se jim pohádky líbí. 7krát se v dotazníku objevil termín roztomilý. Poučné jsou pro 5 dětí, 3 respondenty pohádky

navrací do dětství a další 3 obdivují na pohádkách obrázky a postavy. Pro 2 děti jsou pohádky dobrodružstvím. Občas pravdivé se zdají být pouze 1 respondentovi.

Otázka č. 4 Zájem o pohádky (graf 5)



Zdroj: vlastní výzkum

Na tuto otázku odpovědělo 48 respondentů, že pohádky znají pouze díky televizi. Sedmadvacet dětí si je čte samo. Díky vyprávění poznalo pohádky 10 účastníků a 9 z dotazovaných se o ně vůbec nezajímá.

Otázka č. 5 Četba knih od českých autorů (tab. 2)

	Ano	Ne	Občas	Většinou	Je mi to jedno
Čteš knihy od českých spisovatelů?	19	6	53	9	7

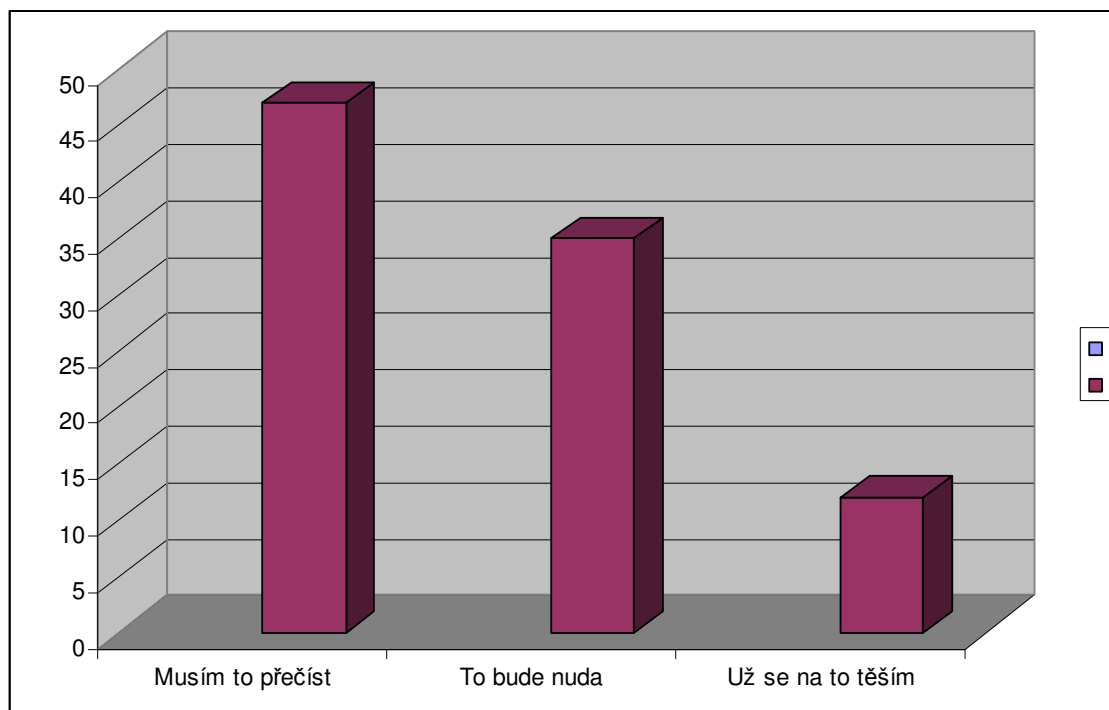
Knihu od českého autora si opravdu přečte 19 respondentů, většinou po ní sáhne 9 dětí a občas 53. České autory nečte 9 dětí. Sedm respondentů uvedlo, že jim je jedno, jestli čtou knihu od českého nebo zahraničního autora.

Otázka č. 6. Současné české knihy pro děti a mládež (tab. 3)

	Velmi líbí	Líbí	Moc nelíbí	Vůbec nelíbí	Líbí, ale není dostatečný výběr
Současné české knihy se mi	20	37	21	5	11

Dvaceti dětem se současné české knihy velmi líbí. Líbí se 37 a jedenácti respondentům se české knihy také líbí, ale myslí se, že není na trhu jejich dostatečný výběr. Moc nelíbí označilo v dotazníku 21 dospívajících a 5 studentů vůbec není spokojeno s knihami od českých spisovatelů.

Otázka č. 7 Povinná četba (graf 6, tab. 4)



Zdroj: vlastní výzkum

Co se vybaví současným studentům pod pojmem povinná četba?

Sedmačtyřicet respondentů povinnou četbu bere vážně, musí ji přečíst. Jako nudnou literaturu ji uvedlo 35 a opravdu se na tuto četbu těší 12 žáků.

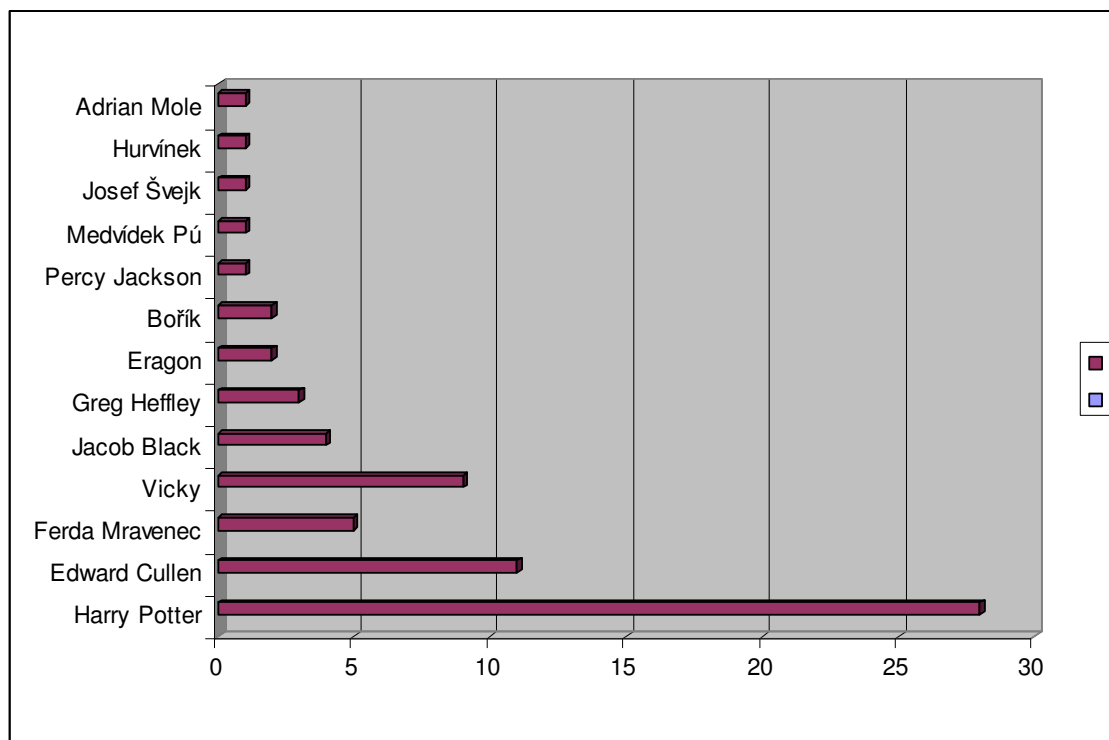
Navazující otázka

Tab. 4

	Ano	Ne	Někdy
Přečteš knihu opravdu?	35	17	42

Zde jsou odpovědi více než jasné: 35 dětí povinnou četbu opravdu přečte. Pouhých 17 žáků se přiznalo, že povinnou literaturu nepřečte. Někdy „povinné knihy“ přečte 42 žáků.

Otázka č. 8 Nejoblíbenější hrdina (graf 7)

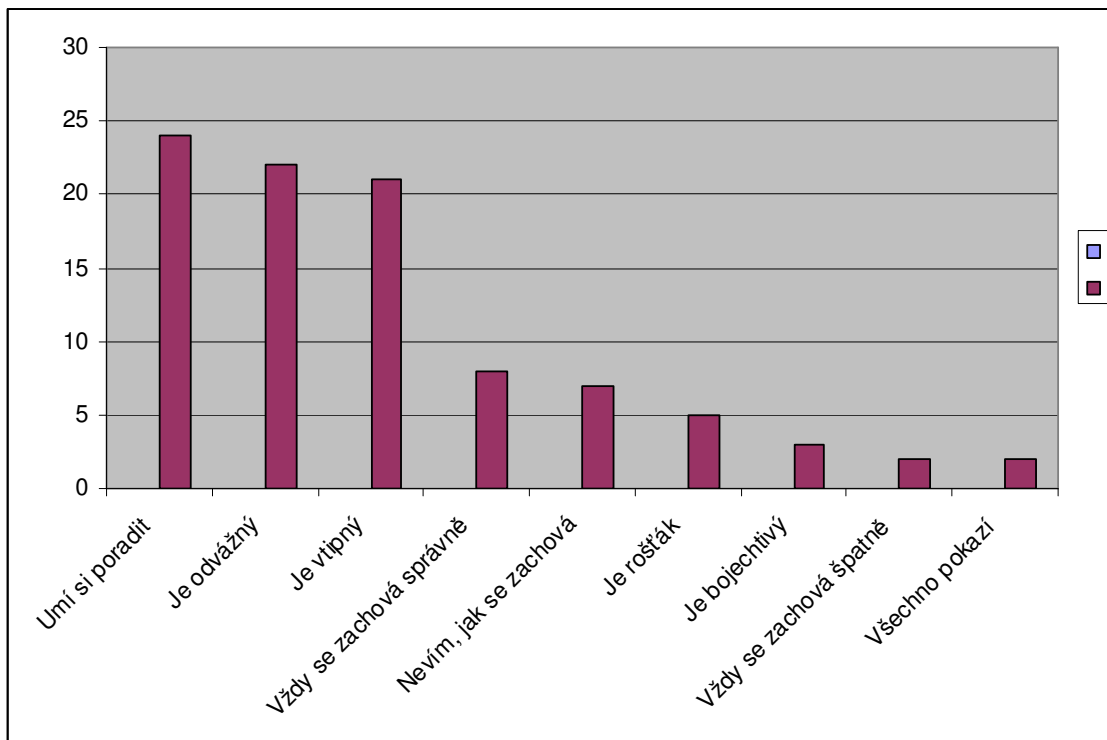


Zdroj: vlastní výzkum

Současným nejoblíbenějším knižním hrdinou je Harry Potter, s velkým náskokem získal první místo s 28 hlasy. Druhým nejoblíbenějším je Edward Cullen z knihy *Stmívání*, za svého oblíbence ho označilo 11 dětských respondentů. Na třetím místě je knižní postava Vicky z *Upířích deníků*. Dalším hrdinou, poněkud překvapujícím je Ferda Mravenec. Mezi dalšími českými oblíbenými hrdiny se objevil Bořík se 2 hlasy, Hurvínka a Josefa Švejka určil vždy jeden respondent.

Ostatní hrdinové jsou od zahraničních autorů, převážně z knih od Stephenie Meyerové.

Otázka č. 9 Vlastnosti hrdiny (graf 8)



Zdroj: vlastní výzkum

Nejvíce respondenti na svých hrdinech obdivují, že si umí vždy poradit – celkem 24. Dvaadvaceti respondentům imponuje jejich odvaha, vtipných hrdinů za každé situace si považuje 21 studentů. Kladný hrdina, který se vždy zachová správně, se líbí 8 dětem. Pro 7 obdivovatelů je zajímavé, že nikdy neví, jak se jejich oblíbený hrdina zachová. Rošťácký hrdina získal 5 bodů. Tři respondenti vybrali za svůj vzor hrdinu-bojovníka. Hrdinové, kteří všechno pokazí a kteří se zachovají vždy špatně, získali stejně po 2 hlasech.

Otázka č. 10 Chování podle hrdiny (tab. 5)

	Ano	Ne	Někdy
Chování podle hrdiny	24	59	11

Podle vzoru svého hrdiny se nezachovalo nikdy 59 dětských respondentů. Dvacet čtyři se přiznalo, že již zachovalo jako jejich hrdina. S chováním své oblíbené postavy se někdy ztotožnilo 11 dětí.

Otázka č. 11 Oblíbený hrdina(tab. 6)

	Kladný	Záporný	Obyčejný
Oblíbený hrdina	66	12	16

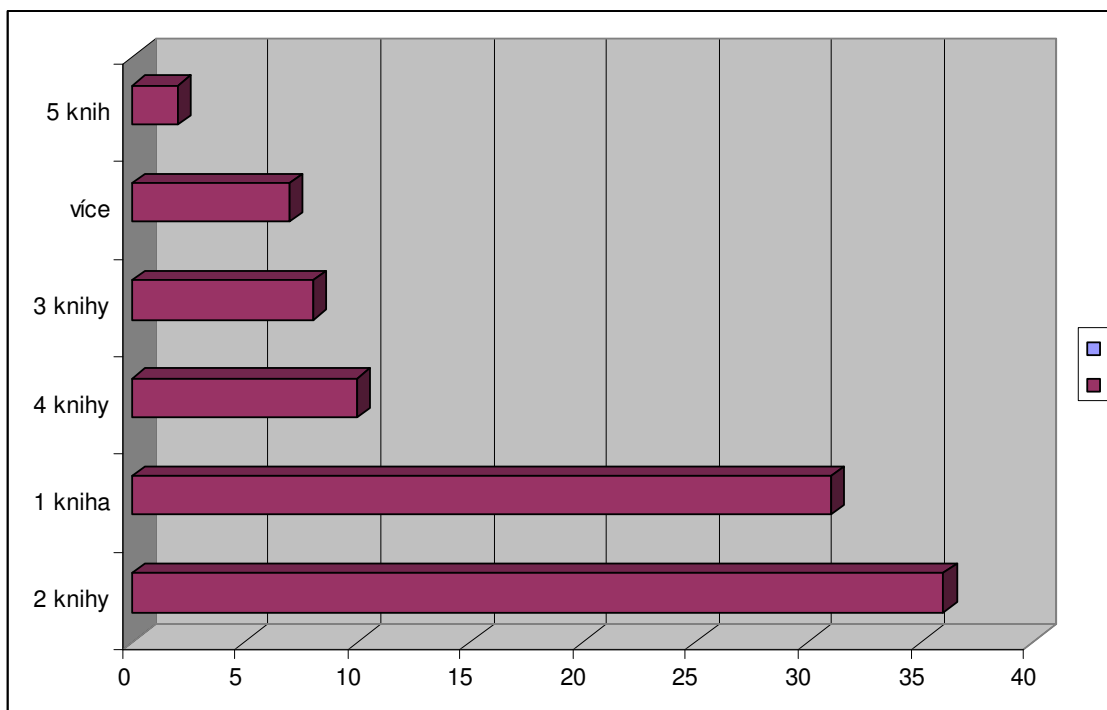
Kladného hrdinu obdivuje 66 teenagerů. Záporný imponuje jenom 12 žákům. Obyčejný, nikterak nevyčínající postava je vzorem pro 16 dotazovaných.

Otázka č. 12 Četba před spaním (tab. 7)

	Ano	Ne	Někdy
Četba před spaním	56	16	22

Před spaním četli rodiče nebo prarodiče 56 respondentům. Někdy se čtení na noc uskutečnilo u 22 dětí. Nikdy si pohádku nebo nějaký příběh na noc neposlechlo 16 dotazovaných.

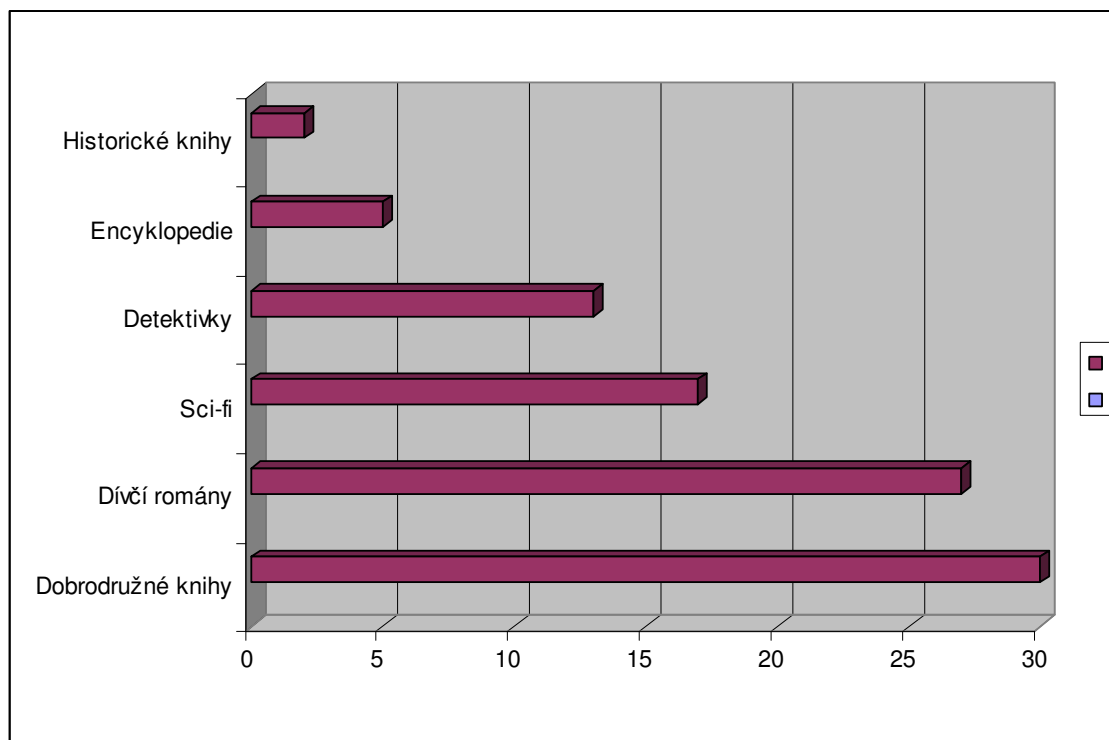
Otázka č. 13 Množství přečtených knih za měsíc (graf 9)



Zdroj: vlastní výzkum

Z dotazovaných studentů 36 odpovědělo, že za měsíc přečte přibližně 2 knihy. Jednu knihu uvedlo 31 žáků. Na 4 knihy měsíčně si troufne 10 dětí. Tři knihy zvládne měsíčně přečíst 8 studentů. Dva respondenti čtou měsíčně asi tak 5 knih. Mezi milovníky četby patří 7 dětí, uvedly že za měsíc dokážou přečíst více knih, než kolik bylo uvedeno v dotazníku.

Otázka č. 14 Oblíbená knižní tematika (graf 10)



Zdroj: vlastní výzkum

Mezi nejoblíbenější knihy současné dospívající mládeže patří knihy dobrodružné. Alespoň to tak uvedlo 30 žáků. Za nimi následují 27 respondentkami oblíbené dívčí romány. Sci-fi je přitažlivé pro 18 žáků, napínavé detektivky jsou zajímavé pro 12 studentů. Vševědoucí encyklopedie vyhledávají 4 respondenti. Do světa historie se rádi ponoří 3 studenti.

Otázka č. 15 Možnost výběru (tab. 8)

	Kniha	Komiks	Časopis	Internet
Výběr	26	14	31	23

Pokud mají respondenti domažlického gymnázia možnost výběru, zvítězil 31 hlasy časopis. Knihu by si vybralo 26 dětí. Těsně za knihou následuje všudypřítomný internet. Po komiksu sáhne 14 žáků.

Otázka č. 16 četba rodičů (tab. 9)

	Ano	Ne	Občas	Nevím
Četba rodičů	38	19	27	10

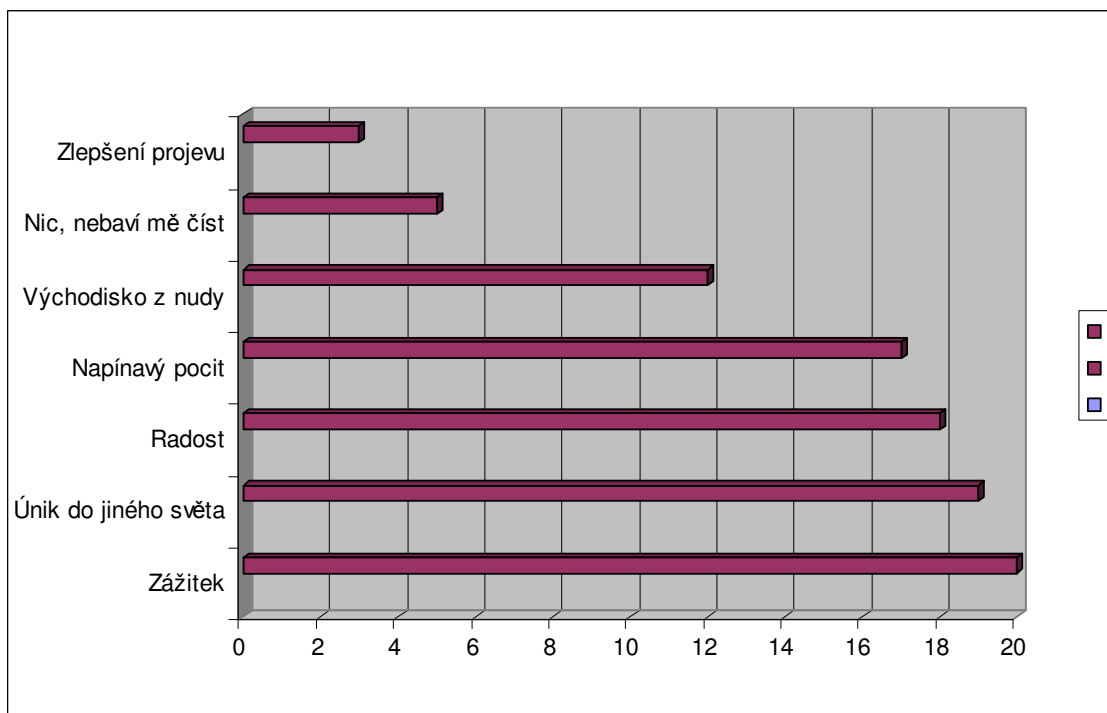
Osmatřicet dětí uvedlo, že jejich rodiče čtou. Občas knihu do ruky vezme 27 rodičů dotazovaných dětí, 10 potomků vůbec neví, zda jeho rodiče čtou. Na čtení zřejmě nemá čas 19 rodičů respondentů.

Otázka č. 17 Návštěva knihovny (tab. 10)

	Ano	Ne
Návštěva knihovny	81	13

V současné moderní a technické době knihovnu navštěvuje 71 domažlických respondentů. Čtrnáct dotazovaných dětí uvedlo, že ještě v knihovně nebylo nebo že ji nenavštěvují.

Otázka č.18 Přínos četby (graf 11)



Zdroj: vlastní výzkum

Jaký požitek má dnešní dospívající mládež z četby?

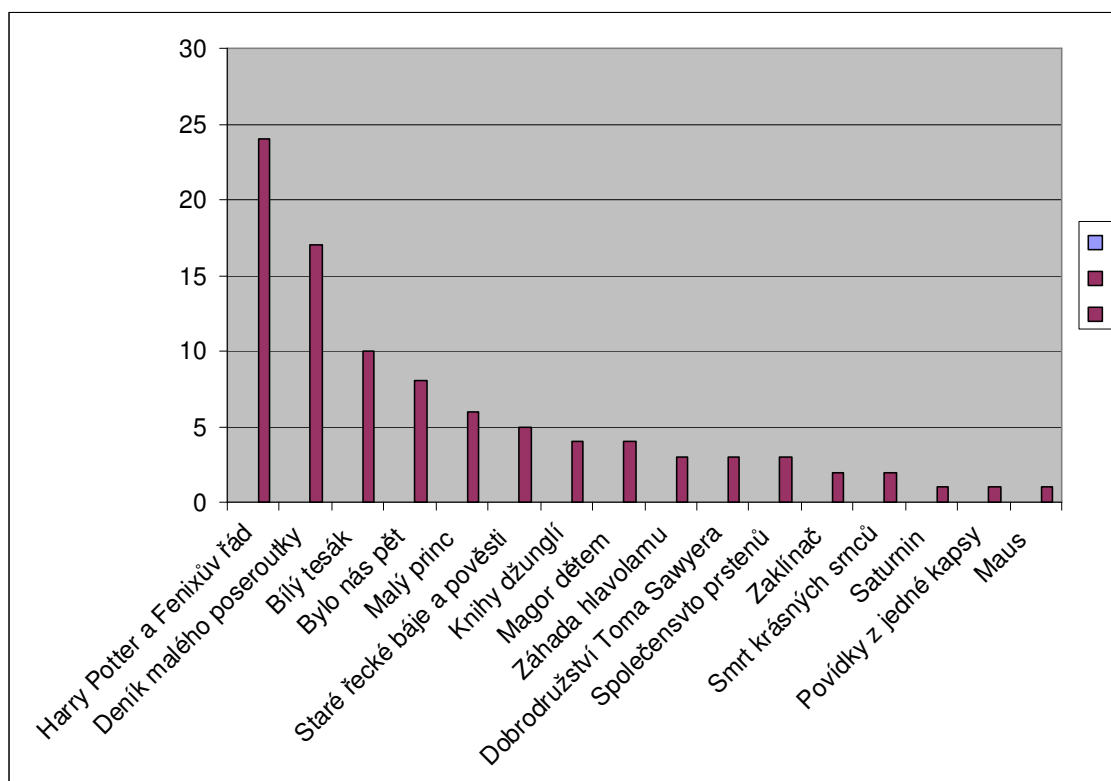
Pro 20 respondentů je četba zážitkem. Devatenáct dětí díky knize uniká do jiného světa. Radost z knih uvedlo 18 adolescentů. Určitý typ literatury, který vyvolává napínavý pocit u dospívajících, vyhledává 17 čtenářů. Východiskem z nudy je pro 12 teenagerů. Pět respondentům četba nepřináší vůbec nic, žádný prožitek, zážitek, jakýkoliv pocit, protože je nebaví číst. Tři studenti přiznali, že jim četba knih pomáhá zlepšit psaný i mluvnický projev.

Otázka č. 19 Výběr knihy podle vzhledu (tab. 11)

	Ano	Ne	Neřeším to
Výběr dle vzhledu	46	22	26

Poněkud překvapujícím zjištěním bylo, že si skoro polovina dětí, tj. 46, vybírá knihu i podle toho, jak vypadá. Pro 26 čtenářů není důležitý vzhled knihy a zároveň 26 adolescentů také nijak neřeší, jak kniha vypadá.

Otázka č. 20 Soutěž o nejlepší současnou knihu pro děti a mládež (graf 12)

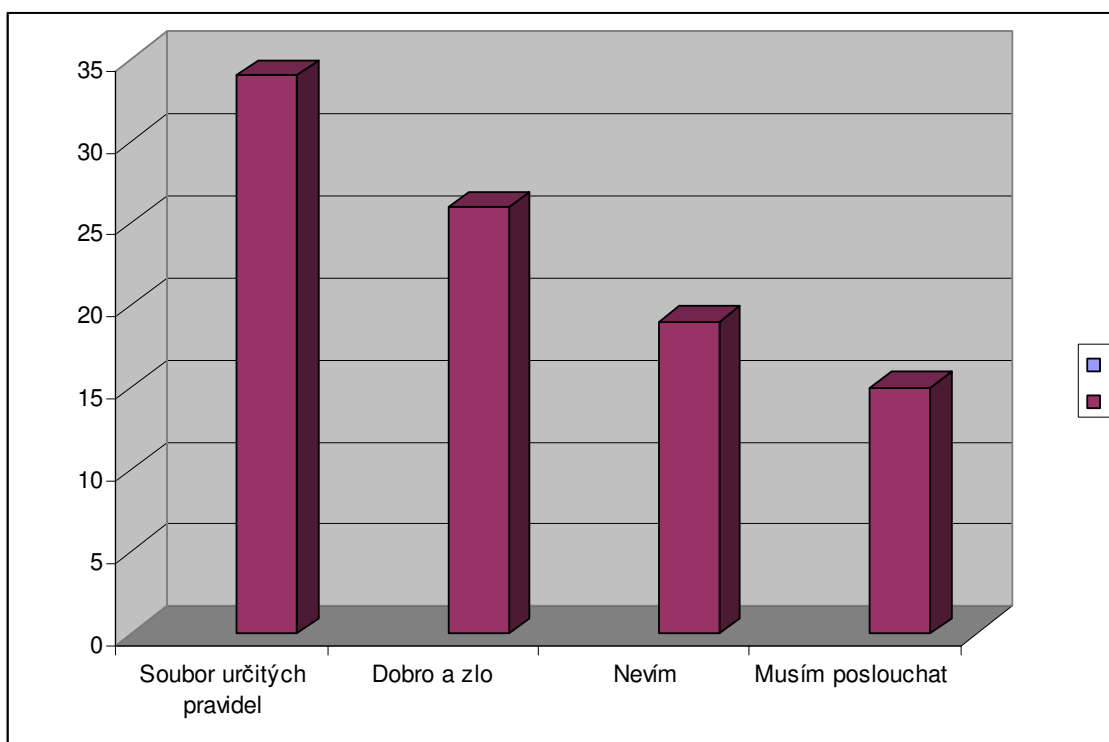


Zdroj: vlastní výzkum

V Mladé frontě Dnes probíhala soutěž o nejlepší současnou knihu pro děti ve věku 12–15 let. Věk se shodoval s našimi respondenty. Pro našich 24 respondentů byla nejpřitažlivější, nejlíbivější a nejlepší kniha Harry Potter a Fenixův řád. Sedmnáct čtenářů zmínilo Deník malého poseroutky, který je psán formou vtipného deníku. Mezi další oblíbené knihy pronikl již téměř klasický Londonův Bílý tesák, kterého si zvolilo 10 respondentů. První českou nejlepší knihou je Poláčkových Bylo nás pět – 8 respondentů. Dalším knižním veteránem, samozřejmě pořád jedinečným je pro 6 čtenářů Malý princ. Staré řecké báje a pověsti Eduarda Petišky skončily s 5 hlasy na 6. místě. I když Ivan Martin Jirous napsal knihu básniček pro děti mladšího věku, jeho Magor dětem zvolili 4 respondenti. Foglarova Záhada hlavolamu si získala 3 čtenáře. Mark Twain a jeho Tom Sawyer baví 3 respondenty, pro další 2 je jedinečnou kniha elfů Zaklínač. Smrt krásných srnců považují za svoji oblíbenou knihu 2 čtenáři. Jirotkův Saturnin a Čapkovy Povídky z jedné kapsy byly uznány za nejlepší knihy vždy

1 respondentem. Děsivý komiks Maus, kde místo lidí vystupují zvířata, má v oblibě také 1 respondent.

Otázka č. 21 Pojem mravnost (graf 13)



Zdroj: vlastní výzkum

Jako soubor určitých pravidel, to si představuje pod pojmem mravnost 34 žáků nižšího stupně gymnázia. Dobro a zlo zvolilo 26 dotazovaných. Devatenáct dětí zaškrtnulo v dotazníku, že vůbec nevědí, co tento pojem znamená a co si pod ním mají představit. Musím poslouchat, zejména rodiče a ve škole, tak to si myslí 15 adolescentů.

Otázka č. 22 Mravnost a náboženské přesvědčení (tab. 12)

	Ano	Ne
Mravnost a náboženské přesvědčení	54	40

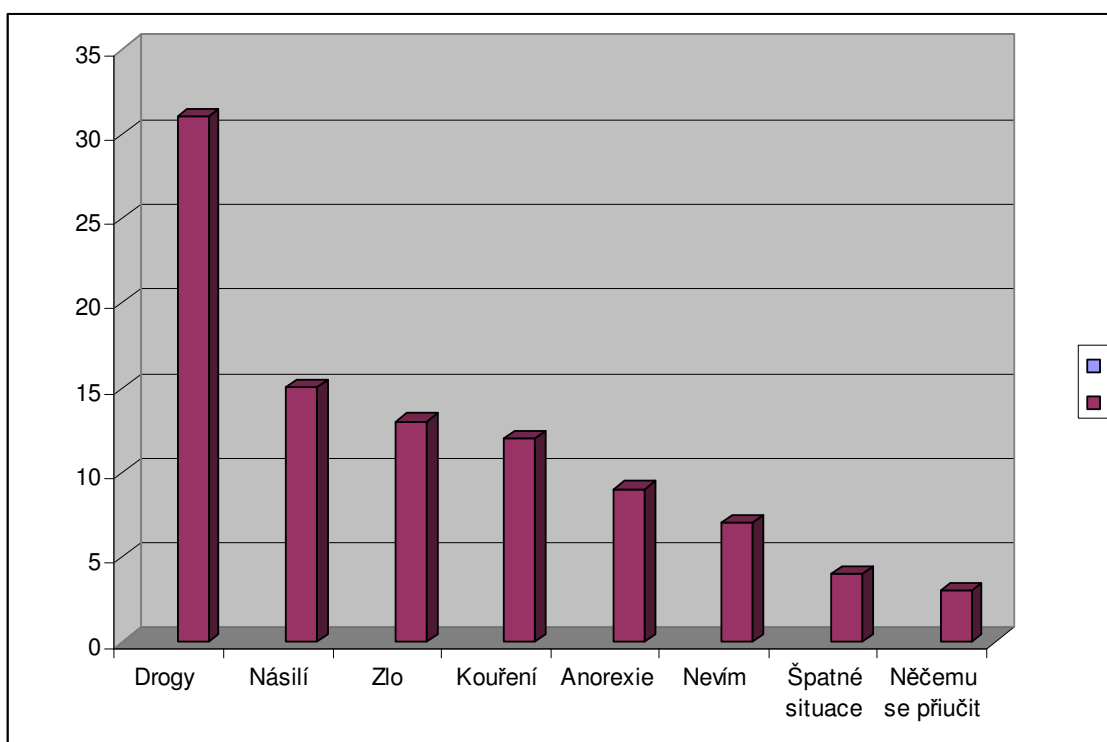
Slovo mravnost vyvolává u 54 dnešních teenagerů spíše souvislost s náboženským přesvědčením. Naopak 40 z respondentů si myslí, že mravnost s náboženstvím spolu nesouvisejí.

Otázka č. 23 Varování knih (tab. 13, graf 14)

	Ano	Ne
Varování před neg. vlivy	65	29

Pětašedesát respondentů si myslí, že knihy mohou varovat před negativními situacemi. Dvacet devět je přesvědčeno, že knihy nemají vliv na varování lidí před konkrétními situacemi.

Graf 14



Zdroj: vlastní výzkum

I když si devětadvacet respondentů myslí, že knihy nemohou nijak varovat před konkrétními situacemi, pouze 7 respondentů zde uvedlo, že neví, před čím mohou knihy opravdu varovat. Před nebezpečím drog se domnívá 31 respondentů. Před násilím označilo patnáct studentů. Varování před různými zly uvedlo 13 dětí. I kouření je

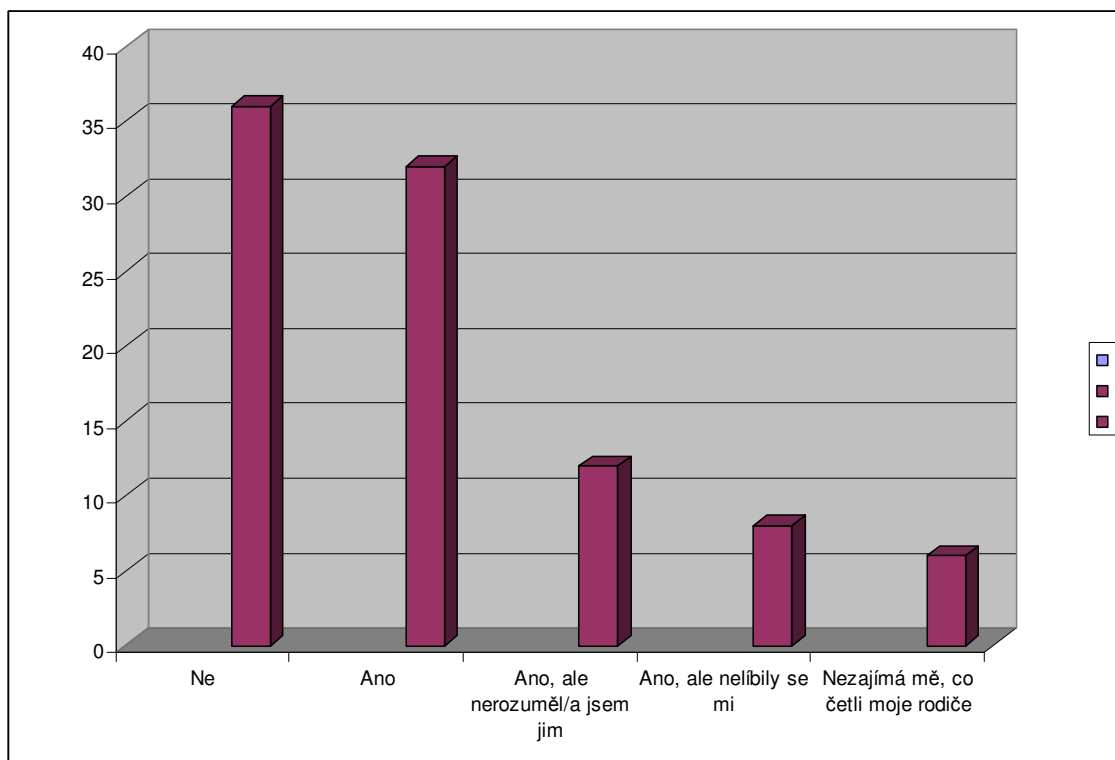
negativní jev, před kterým je nutné se bránit. To si myslí 12 dotazovaných. Strašáka jménem anorexie si vybralo 9 žáků. Dále mohou knihy varovat před jakoukoli špatnou situací, není zde žádná konkrétně uvedena, ale 4 respondenti si ji označili. Naopak 3 studenti si myslí, že se z knih s varovnou tematikou naopak mohou něčemu přiučit.

Otázka č. 24 Etická stránka knihy (tab. 14)

	Ano	Ne
Etická stránka knihy	23	71

Jednasedmdesát dotazovaných odpovědělo, že je kniha po etické stránce vůbec nezajímá. O etickou stránku knihy projevuje zájem 23 studentů. Na tuto otázku hodně dětí do dotazníku připsalo: „co to je, co to znamená?“

Otázka č. 25 Četba knih z dětství rodičů (graf 15)

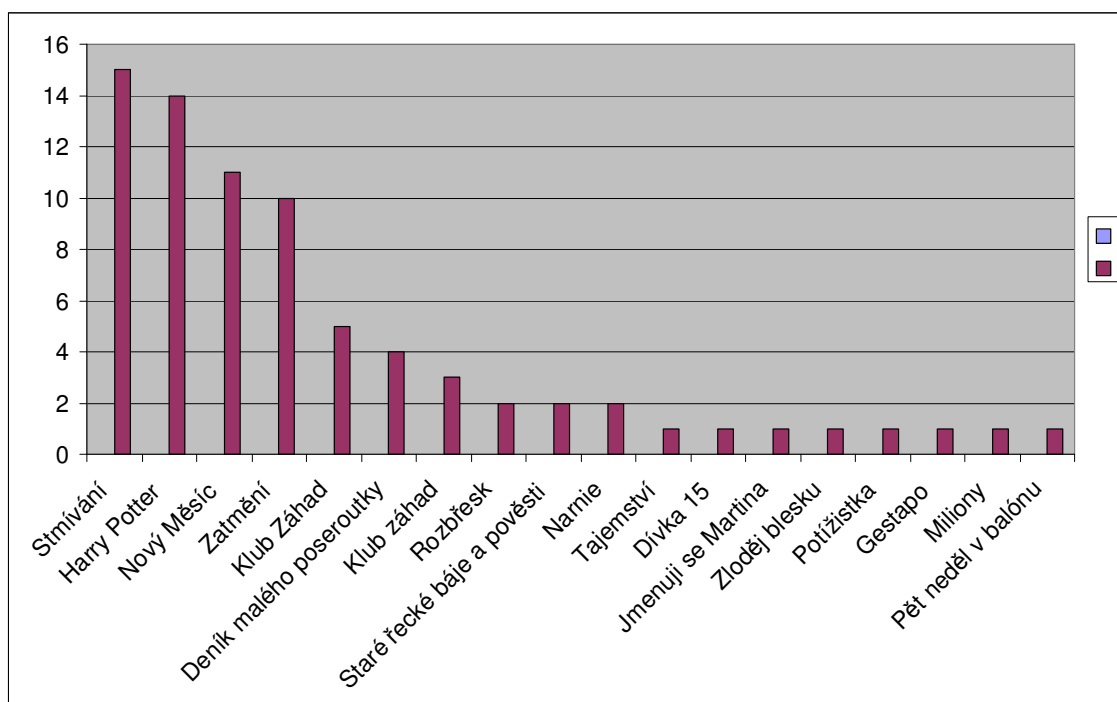


Zdroj: vlastní výzkum

Zajímají se dnešní dospívající o literaturu nebo knihy z dětství svých rodičů? Zajímá je, co četli jejich rodiče, když byli v jejich věku?

Šestatřicet dětí uvedlo, že se nikdy nezajímaly o knihy, které mohli jejich rodiče číst. Naopak 32 z nich projevilo o knihy z dětství rodičů zájem. Dvanáct dětí dokonce některé knihy četlo, ale nerozuměly jim. Osm dětí knihy četlo, ale nelíbily se jim. Šest studentů vůbec nezajímá, jestli rodiče v dětském věku četli nějaké knihy.

Otázka č. 26 Moje nejoblíbenější kniha (graf 16)



Zdroj: vlastní výzkum

Z odpovědí vyplynulo, že dnešní dospívající mládež má v oblibě spíše zahraniční autory. Mezi nejvíce oblíbené patří trilogie od Stephenie Meyerové Stmívání, Nový Měsíc a Zatmění. Na druhém místě se v oblíbenosti pohybuje Harry Potter a Fenixův řád. Knihy od českých autorů se zde vyskytují opravdu sporadicky. Staré řecké báje a pověsti nejsou žádnou novinkou na trhu, mezi svoje nejoblíbenější knihy je uvedli pouze 2 respondenti. Z českých knih je zde Potížištka od Lenky Lanczové a Jmenuji se Martina od Ivony Březinové.

Otázka č. 27 Čteš rád/a? (tab. 15)

	Ano	Ne	Někdy
Čteš rád/a	58	22	14

Jak jsou na tom dnešní děti s četbou. Baví je číst nebo je musí někdo ke čtení nutit?

Osmapadesát z nich odpovědělo, že čte rádo. Čtrnáct si vezme knihu a čte rádo někdy.

Dvaadvacet nečte rádo vůbec.

.

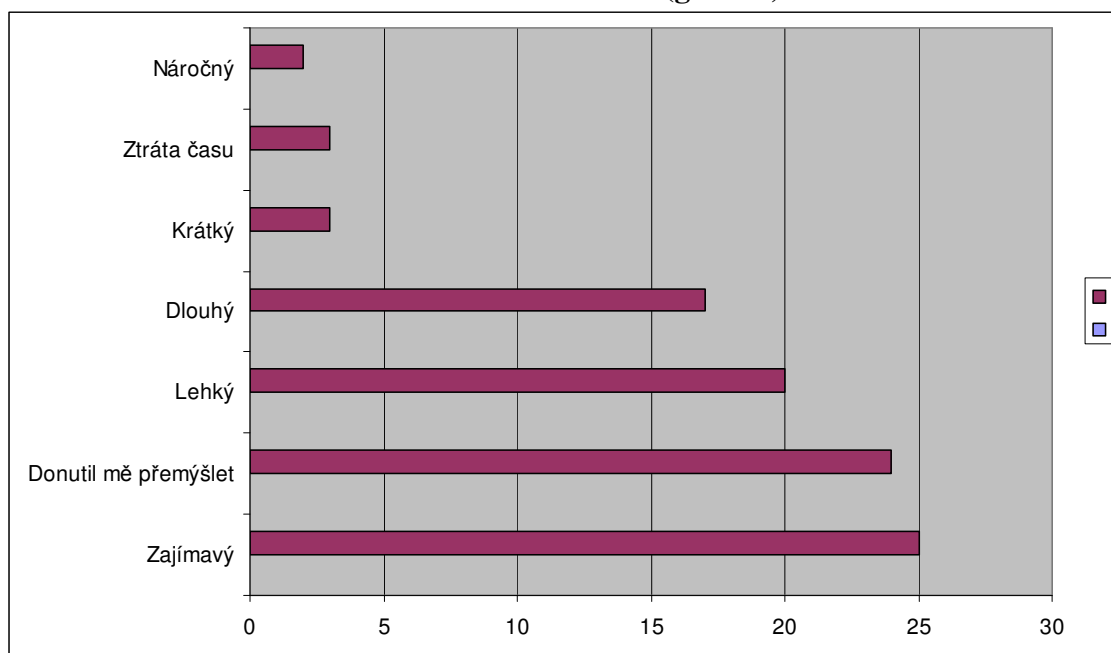
Otázka č. 28 Dostatek literárních děl s výchovným aspektem (tab. 16)

	Ano	Ne
Dostatek knih na trhu	85	9

Z odpovědí respondentů je téměř jasné, že je v současné době v knihkupecké síti dostatek literárních děl s výchovným aspektem.

Pouze devět studentů si myslí, že není v obchodech dostatečné množství knih s touto tematikou.

Otázka č. 29 Dotazník (graf 17)



Zdroj: vlastní výzkum

Jako doplňující otázka byl dětským respondentům zadán dotaz, jak se jim jevil tento dotazník. Zajímavý se zdál 25 dětem, 24 z nich donutil přemýšlet. Lehký přišel 20 respondentům, za dlouhý ho označilo 17. Jako krátký jej označily 3 děti, dotazník jako ztráta času přiznali 3 respondenti a 2 respondentům se jevil náročný.

5. Diskuse

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, zda mají současní žáci, studenti nižšího stupně gymnázia zájem o četbu jako takovou, zda čtou literární díla od současných či dřívější českých spisovatelů a zda literatura pro mládež může fungovat jako účinný prostředek, jímž lze formovat a posilovat jejich smysl pro utváření morálních hodnot a postojů (Šubrtová, 2007).

Byl vytvořen dotazník na který odpovědělo 94 respondentů. Převážnou část odpovídajících byla děvčata, 66. Chlapci tvořili pouhou třetinu (Graf 1).

Otázka č. 1 (Graf 2) zjišťovala nejoblíbenějšího českého spisovatele/ku našich dospívajících studentů. Z 94 respondentů odpovědělo sedmadvacet, že mezi jejich nejoblíbenějšího spisovatele patří kupodivu Božena Němcová, za ní se hned umístil K. Čapek a třetím nejoblíbenějším spisovatelem je Jiří Žáček, který se tvorbě pro děti věnuje po celý svůj život.

Otázkou č. 2 (Graf 3) jsem se snažila zjistit, kterého českého spisovatele/ku považují studenti vůbec za nejznámějšího. Boženu Němcovou považuje 31 studentů za nejznámější českou spisovatelku. Důležitým faktem je nejspíše i to, že B. Němcová v Domažlicích žila, napsala zde spoustu krásných povídek a pohádek. Druhým nejznámějším českým spisovatelem je pro domažlické studenty Karel Čapek. Současný spisovatel Jiří Žáček je opět třetí jako u předchozí otázky.

Otázka č. 3 (Graf 4, Tab. 3) se ptala současných pubescentů jaký vztah ještě mají k pohádkám. Zda si ještě pohádky přečtou nebo je už nečtou nebo si pohádky rádi přečtou, ale nepřiznají to. Děti, studenti ve věkovém rozpětí 12-15 let si pohádky ještě přečtou. Občas si je přečte 34. Pohádky již vůbec nečte 28 studentů. I když osmadvacet dětí v dotazníku zaškrtnulo, že již pohádky nečtou, všichni odpověděli, co se jim na pohádkách líbí. Nejčastější odpovědí bylo, když dobro zvítězí nad zlem a dobrý konec. Dospívající čtenáři oceňují na pohádkách jejich originalitu, to znamená, že mají rádi pohádky vymyšlené.

Pohádky totiž mohou vhodně působit na harmonický rozvoj osobnosti dítěte. Podněcují dětskou představivost a imaginaci. Dále rozšiřují dětské vědomí, sdělují informace o hodnotách a významech základních mezilidských interakcí, informace etického charakteru a informace o mravních dimenzích lidského života. Vnímání pohádek by kromě výchovných a vzdělávacích cílů mělo být provázáno i estetickým působením (Toman, 2005). Zajímavé je využití pohádky v rámci mezipředmětových vztahů, např. v matematice. K tomu by posloužila pohádka o pracovité a chytré Popelce, která vzala osud do svých rukou a šaty, boty a líčidla si pořídila za peníze, které utržila za starý odevzdaný papír do sběru. Děti si musí samy vypočítat, kolik peněz dostala. Odměnou je jim šťastný pohádkový konec (Veselý, 2006). Zejména u starších žáků se těší oblibě různé popletené pohádky, pohádky naruby, v nichž si autoři pohrávají s tématem rozmanitými způsoby a umožňují čtenářům aktivně se zapojit do děje. Bývají zasazeny do zcela odlišného prostředí než je původní verze, hrdinové jsou obdařeni vlastnostmi dnešních mladých lidí a často se odehrávají v současnosti. Např. Saša Popelářová musí do úmoru pracovat v kadeřnictví, zatímco její sestry se povalují a čtou časopisy, nakonec udělá štěstí ve fotbalovém klubu (Goudoule, 2004).

Otázka č. 4 se zabývala (Graf 5) zájmem o pohádky a jakým způsobem je děti přijímají. Pětačtyřicet z dotazovaných zná pohádky nejčastěji z televize. Dětský věk jednoznačně ovládá televize, film, DVD, počítačové hry. Ze soudobých výzkumů pubescentního čtenářství vyplývá, že televizní konzum je stále jednou z nejfrekventovanějších náplní volného času dospívající mládeže a že rozsvícená obrazovka se nezřídka stává celodenní vizuální a akustickou kulisou domácností, případně asistuje při učení nebo přípravě domácích úkolů. Ale existenci dětské knihy a četby – navzdory někdy katastrofickým prognózám – nikterak fatálně neohrozila. Ale zase také špatně to se současnými čtenáři není, sedmadvacet dětí se čte pohádky samo a deset zná pohádky z vyprávění.

Otázka č. 5 zjišťovala zda čtou děti a mládež knihy od českých spisovatelů (Tab.2) Knihy od českých autorů si přečte pouze 19 čtenářů. Občas si ji přečte 53 dětí. V současné knihkupecké síti je opravdu obrovský výběr literárních děl jak od českých autorů, tak zahraničních. Rozhodující význam na četbu určité knih má reklama, zejména televizní, ale také doporučení od kamaráda nebo spolužáka na určitou knihu je reklama, někdy možná lepší než televizní. Čeští autoři, spíše autorky jsou uváděné v otázce č. 26, kde se respondentů ptám na jejich nejoblíbenější knihu. Většinou jsou to autorky knih pro dívky.

Otázka č. 6 (Tab.3) volně navazuje na předchozí otázku. I když čte mnoho dětí české autory občas, tak pokud si takovou knihu přečtou, většinou se jim velmi líbí nebo alespoň líbí. Jedenácti čtenářům se současné české knihy líbí, ale myslí si, že není na trhu dostatečný výběr.

Otázka č. 7 (Graf 6, Tab. 4) se zabývala oblíbeností povinné četby a jak se k ní studenti staví. Mnoho žáků bere povinnou četbu jako nutné zlo, ale studenti v dotazníku uvádí, že určenou knihu musí přečíst. Druhá část otázky se zajímá o to, zda žák určenou knihu *opravdu* přečte. Třetina studentů odpověděla, že knihu z povinné četby opravdu přečte. Zde mě zaujala zodpovědnost studentů. Polovina respondentů uvedla, že povinnou knihu přečte občas. Najdou se samozřejmě i tací, kteří povinnou četbu jako takovou celkově ignorují.

Jací že jsou nejoblíbenější knižní hrdinové. Na to odpovídá otázka č. 8 (Graf 7). Nevím, jestli je to překvapující, ale nejvíce je oblíben mladý čaroděj Harry Potter. I když na druhou stránku proč ne. Je kamarádský, spolehlivý, zažívá různá trápení, musí si umět poradit, má také okolo sebe věrné kamarády, kteří ho nikdy nenechají „padnout“. A potom také před každou novou knihou nebo filmem probíhá obrovská mediální kampaň. Mezi další oblíbené hrdiny patří Edward Cullen, z knihy Stmívání od Stephenie Meyerové. Jde také o kladného hrdinu, upírského hrdinu, který se zamiluje do lidské dívky. Většinou se v každé situaci zachová správně. Další upíří hrdinkou je Vicky z knihy Upíří deníky. V současné době patří knihy s upířskou tematikou k velmi oblíbeným a nejvíce čteným.

V otázce č. 9 (Graf 8) se řeší, co se čtenářským respondentům na jejich knižním hrdinovi líbí, co na něm obdivují. Nejčastější odpovědí je, že si umí poradit za každé situace a je odvážný a také vtipný. Hned v následující otázce č. 10 (Tab.5) jsem se ptala, zda se adolescenti snažili někdy zachovat jako jejich oblíbený hrdina. 59 dospívajících respondentů odpovědělo, že se nikdy nezachovali jako jejich oblíbený hrdina. Třetina se někdy zachová jako jejich vzor.

I když již máme odpověď, jaký hrdina imponuje dnešní mládeži, v otázce č. 11 (Tab. 6) se dozvídáme, že většina je opravdu ráda, když je hrdina veskrze kladný. Pouze dvanáct dětí má rádo hrdinu záporného, někdy také tento hrdina spíš vzbuzuje lítost.

Otázka č. 12 (Tab.7) zjišťuje jestli současným čtenářům bylo čteno před spaním. Více než polovina respondentů uvedla, že jim bylo před spaním čteno. Četba rodičů nebo prarodičů ovlivňuje budoucí čtenářské návyky dítěte. Z uskutečněného výzkumu (Gabal, Václavíková-Helšusová, 2003) vyplývá, že 70 % dětí, které si dnes denně čtou, jim v dětství rodiče četli. Podpora rodiny ke čtenářství ale začíná mnohem dříve, odborníci tvrdí, že už v prenatálním věku je plod schopen vnímat hlas matky a že vnímá intenzitu, barvu, rychlost jejího hlasu. Často se doporučuje číst pohádkové knihy dětem již v tomto vývojovém stádiu. Je proto logické, že číst dětem už od narození je jen přirozeným pokračováním tohoto procesu.

V otázce č. 13 se ptám, kolik asi tak knih děti měsíčně přečtou (Graf 9). Pouze sedm dětí zvládne přečíst více než pět knižních titulů za měsíc. Samozřejmě, že záleží také na tom jak je kniha náročná po obsahové stránce. Pokud je ale zajímavá a čtivá, rozhodně množství stran nerozhoduje.

Zajímavý je také výběr knih podle tématu viz. otázka č. 14 (Graf 10). Nejoblíbenější jsou knihy dobrodružné, a jelikož většinu respondentů tvoří dívky, není překvapením, že mají ve velké oblibě dívčí romány. Děti a mládež čte to, co se jim líbí, co potřebují.

V otázce č. 15 trochu odbočuji a dávám dětem na výběr mezi knihou, časopisem, internetem a komiksem (Tab.8). Komiksy byly po několik desítek let čtenářským tabu. Pokud ale má dětský čtenář na výběr, vybere si nejraději časopis. V současné době je na trhu nepřeberné množství časopisů od Mateřídoušky až po ABC či Bravo. Naopak znovu objevené komiksy mezi žáky gymnázia oblíbené moc nejsou. V současné době

jsou v komiksové formě vydávané i učebnice, které mají více zaujmout a učení by mělo být bráno zábavnější formou.

Všimnou si děti, jestli si jejich rodiče přečtou doma nějakou knihu? Na to se ptám v otázce č. 16 (Tab. 9). Rodina je totiž jedním z nejdůležitějších sociálních aspektů četby, protože je tou první sociální skupinou, která může formovat naše čtenářské návyky a může vytvářet podnětné čtenářské prostředí (Najvarová, 2008). Rodinné prostředí je také nejdůležitějším ze sledovaných faktorů, které ovlivňují čtenářské aktivity dětí. Nezbytným předpokladem rovněž je, aby děti viděly své rodiče číst, vytvoří tak dětem vzor jistých čtenářských návyků.

Otázka č. 17 (Tab. 10) pátrá po tom, zda současné děti ještě vůbec navštěvují knihovnu. Téměř všichni dotazovaní studenti knihovnu navštěvují.

V současné době kniha patří mezi poměrně nákladné záležitosti. V rodinách, kde ekonomická situace nedovoluje naplnit domácí knihovnu zajímavými knihami, je rozhodně možné podpořit dítě v četbě návštěvami knihovny.

Na otázku č. 18 (Graf 11) jakým přínosem je pro ně četba, studenti nejčastěji odpovídali, že díky četbě *něco* zažívají, unikají do jiného (svého) světa fantazie, která jim přináší radost, napínavý pocit, východisko z nudy i zlepšení projevu, jak písemného, tak mluveného.

Četba může dětem pomáhat při orientaci v jejich životním směřování, pomáhá jim najít cestu z některých zdánlivě bezvýchodných situací, a pokud je úsilí korunováno úspěchem, stává se životní potřebou. Někteří od ní očekávají poučení, jiní zábavu. Četba vždy vyvolá u čtenáře psychologický účinek, záleží na konkrétní osobnosti, jaký bude (Brezina, 2001-2005).

Dětští čtenáři očekávají nalézt v knize sebe samotné. Chtějí, aby se mohli ztotožnit s hlavní postavou a to jim přijde nejdůležitější. Nechtějí poučovat, to je také moc důležité. Nechtějí vidět vztyčený ukazovák. Chtějí, aby spisovatel stál před nimi tvář v tvář. Čekají dobrodružství, chtějí se ocitnout v neznámých světech, nalézt útěchu, poznat trošičku lépe svět a chtějí se v knize cítit jako doma (Mertin, 1999-2005).

Otázka č. 19 (Tab.11) se ptá, zda si naši čtenáři vybírají knihu také podle vzhledu. Polovina dotazovaných opravdu dbá na to, jaký má kniha vzhled, obal, grafickou úpravou. Druhé polovině je v celku jedno, jak kniha vypadá.

Otázka č. 20 (Graf 12) zjišťuje současnou nejlepší knihu pro děti a mládež. Nechala jsem se inspirovat Mladou frontou Dnes, kde probíhala soutěž O nejlepší současnou knihu pro děti a mládež ve věku 12-15 let. V novinové příloze byly vyjmenované určité knižní tituly pro děti a mládež ve věku 12-15 let. Vybrané knihy jsem napsala do dotazníků, které jsem rozdala mezi studenty gymnázia. Nejlépe si vedl Harry Potter a Fenixův řád. Všechny knihy od J. K. Rowlingové byly vždy v popředí velkého zájmu. Tyto knihy jsou opravdu velice čtivé, jsou plné kouzel, ale také o vztazích mezi vrstevníky. Velký vliv hraje samozřejmě hraje reklama a propagace knihy. Za druhou nejlepší knihu je považován Deník malého poseroutky. Autor těchto zápisků Jeff Kinney je také anglické národnosti. Kniha vypráví o jedenáctiletém chlapci, který si do deníku zapisuje svoje pocity a příhody, které zažívá na nové škole, na chodbách od hochů, kteří jsou větší a silnější než on. Zápisky jsou psány vtipně a stručně. Za další nejlepší knihu je považován Bílý tesák Jacka Londona. Byla jsem překvapena, že kniha se těší pořád oblibě. Bílý tesák začal vycházet nejprve po částech v časopisech, první kniha vyšla už v roce 1906.

Mezi nejlepší české knihy byly nominovány: Bylo nás pět a Staré řecké báje a pověsti. Knihy, které byly do jmenované do této soutěže, nejsou bohužel žádnými nováčky, ale pořád se těší oblibě i mezi současnou mládeží.

Otázka č. 21 (Graf 13) se ptá studentů, co si představují pod pojmem mravnost. Většina z nich si pod tímto pojmem představuje soubor určitých pravidel. Téměř polovina dotazovaných je přesvědčena, že mravnost spíše souvisí s náboženským přesvědčením, viz. otázka č. 22 (Tab.12). Odpovědi na tuto otázku nejsou jednoznačné. Téměř polovina dotazovaných si myslí, že mravnost s náboženstvím nesouvisí, nadpoloviční většina si myslí že mravnost a náboženství jsou společně propojené. Do školního kurikula všech škol by měla být integrována *mravní výchova*. Jde o to, aby učitelé svým chováním, vystupováním a celým způsobem života poskytovali *identifikační vzory*. Měli by žákům a studentům především zprostředkovat

poznatek, že základem pro jednání člověka ve společnosti musí být vytváření vztahů úcty, důvěry a spolupráce, individuální přístup k lidem na základě dobrého poznání jejich osobnosti. Souhrnně lze říci, že jde o to, aby lidé jednali racionálně a v souladu se zásadami etiky (mravnosti) a estetiky. Cílem je tedy jednání altruistické, prosociální, které se vyznačuje skutky a činy, vykonávanými ve prospěch druhého bez očekávání odměny nebo sociálního souhlasu (Holoubek, 2009).

V otázce č. 23 (Tab.13, Graf 14) se řeší, zda mohou knihy varovat. Většina studentů si myslí, že knihy mohou opravdu varovat. Nejčastěji byly jako varovná téma uváděny drogy, násilí, ale i zlo a kouření. V současné době je na knižním trhu dostatek knih s drogovou tematikou a nikdo se nad vydáváním těchto knih nepozastavuje. V polovině 80. let minulého století rozpoutalo velké pozdvižení vydání knihy *My děti ze stanice ZOO*. Jednak autorkou knihy byla sama narkomanka, a příběh pocházel tehdy z kapitalistické ciziny. V České republice byla v té době s drogovou tematiku nejznámější kniha *Memento* od Radka Johna.

Zajímají se současně čtenáři i o etickou stránku knihy? Otázka č. 24 (Tab. 14), jednadsmdesát studentů odpovědělo, že se o etickou stránku knihy nezajímá. Pod otázkou bylo u několika dotazníků napsáno, co to vlastně znamená, co je to?

Hypotéza č. 1 nebyla potvrzena. Žáci a studenti se nezajímají o etickou stránku literárního díla. Spíše to působí, že dnešní studenti nevědí co si pod tímto termínem konkrétně představit. V posledních letech se etická výchova dostává opět do popředí pozornosti, a uvažuje se o tom, že by etická výchova byla vyučována na základních školách jako povinně volitelný předmět. Všichni si totiž uvědomují příliš liberální přístup k původním mravním principům společnosti. Etická výchova představuje přirozený prostředek nespecifické primární prevence, neboť rozvíjí osobnost žáka, vede ho k toleranci, úctě sobě i ostatním, rozvíjí zdravé sebehodnocení, empatii i asertivitu. Etická výchova zastává v systému nespecifické primární prevence jedinečnou roli tím, že vede děti přirozenou a nenásilnou cestou ke zdravému životnímu stylu, ke zdravému vztahu k sobě a ostatním. To je základ zdravé osobnosti, která odolává negativním nástrahám dnešní společnosti, zároveň se na vytváření těchto nástrah nepodílí. Dále etická výchova předpokládá specifický výchovný styl, přístup a vztah učitele k žákům.

Za cíl etické výchovy se označuje prosociálnost. Prosociální je takové jednání, jež přináší prospěch druhé osobě nebo skupině osob, které nevyplývá ze striktní povinnosti a není provázáno očekáváním jakékoliv formy odměny. Řídí se zlatým pravidlem: „Co (ne)chceš, aby dělali tobě, (ne)dělej druhým“. Etická - prosociální výchova nejdříve probouzí a rozvíjí dispozice, schopnosti a způsobilosti, které navozují a ulehčují prosociální chování. Současně upevňuje pozitivní charakterové vlastnosti každého jednotlivce. Poté žáka, studenta přivádí k prosociálnímu chování (Podolská, 2008). Do některých základních a středních už se etická výchova zavádí. Domažlické gymnázium zatím neuvažuje o přijetí etické výchovy.

Otázka č. 25 (Graf 15) zjišťovala, zda se dospívající respondenti zajímají, jaké knihy četli rodiče v době svého dospívání. 36 respondentů literatura z dětství rodičů nezajímala. Naopak 32 dětí se o četbu svých rodičů zajímalo. Několik jich dokonce knihy přečetlo, ale nerozuměli jim, nebo se jim knihy nelíbily.

Nejoblíbenější knihu respondentů zjišťovala otázka č. 26 (Graf 16). V současné době patří mezi nejvíce oblíbené kniha s upířskou tematikou *Stmívání* od Stephenie Meyerové, po ní hned následuje *Harry Potter a Fenixův řád*. Další místa obsadily opět knihy od S. Meyerové *Nový Měsíc* a *Zatmění*. První českou oblíbenou knihou jsou *Staré řecké báje a pověsti*. Potom již dostávaly knihy po jednom hlasu. I když dnešní hektická doba nahrává především tomu, co netrvá příliš dlouho, a tuto netrpělivost pak přenáší do jednotlivých oborů a činností, přesto z hlediska oblíbenosti jednotlivých literárních děl nevítězí jen kratší útvary, ale velmi dobře si naopak vedou i autoři, jejichž díla patří rozsahem mezi obsáhlejší, jak dosvědčuje velká obliba knih v současné době od S. Meyerové nebo od J. Rowlingové.

Otázka č. 27 (Tab. 15) se ptá jestli naši dospívající respondenti, studenti gymnázia opravu rádi čtou. 58 studentů odpovědělo, že rádo čte. **Hypotéza č. 2 byla potvrzena.** Někomu se může zdát, že čtení slouží zejména pro zábavu, potěšení a rozvíjení fantazie, že jde také o docela kultivovanou náplň volného času. Pokládá se za samozřejmé, že všichni umějí číst a jen se svobodně rozhodují, jestli budou číst nebo ne. Čtení totiž není jen pro zábavu. Jde o nezbytný prostředek vzdělávání. Bez kvalitního čtení se totiž na vyšších stupních vzdělávání nelze obejít. Podobně i v běžném životě je potřeba

přečíst množství komentářů, návodů k použití, nezbytných informací. Člověk ve vyspělých společnostech nikdy v historii nemusel přečíst tolik textů jako v současné době. Dobrá dovednost čtení výrazně povzbuzuje rozvoj dítěte.

Otázka č. 28 (Tab. 16) zjišťuje jestli v knihkupecké síti dostatek literárních děl s výchovným etickým aspektem. Studující respondenti si z většiny myslí, že je dostatek těchto knih. **Hypotéza č. 3 byla potvrzena.**

V současné době je na knižním trhu, dá se říci nepřehledné množství knih s výchovnou tematikou. Jak od českých, tak od zahraničních autorů. Některé knižní kluby např. Albatros, Fragment nabízejí své katalogy školám, kdy si čtenáři vyberou knihu libovolného tématu i se zajímavou cenou.

Otázka č. 29 (Graf 17) je pouze informativní. Zajímalo mne, jak se studentům nižšího gymnázia jevil dotazník. Většině se zdál zajímavý a donutil je přemýšlet. Několika studentům se zdál zase moc lehkým, naštěstí jenom 3 studentům přišel jako ztráta času.

Jak se děti, mládež a dospělí stávají čtenáři/čtenářkami?

Otázkou získávání čtenářských návyků se zabývá výzkum čtenářské socializace. Ptá se na podmínky, za kterých se z nemluvněte, dítěte, které ještě nemluví, stává dospělý čtenář. Čtení je tou nejnepřirozenější činností mozku. Evoluce totiž nepočítala se čtením písmen. Vyjádřit jazyk písmem, bylo jedním z největších duševních výkonů člověka. Mozek využívá pro činnost spojené se čtením a psaním část, která měla původně jiné úkoly, a musí se v průběhu namáhavého procesu naučit nesmírné abstrakci, která je nutná k tomu, aby bylo možné všechno vyslovitelné převést do systému 25 – 30 písmen. Pouze v prvních deseti letech života je mozek schopen se naučit číst tak, aby tuto činnost zvládal bez námahy (Pöpel, 2002).

Nejnovější aktivitou ve čtenářské oblasti je projekt „Celé Česko čte dětem“. Cílem je propagace hlasitého čtení dítěti, jehož význam je pro jeho emocionální vývoj i pro formování návyku číst si v dospělosti stále nedoceněn. Společné čtení rodičů a dětí je nejen vítanou formou kontaktu s dítětem, ale i vhodnou výchovnou metodou. Z hlediska formování budoucího celoživotního čtenáře je možno počáteční etapu

dětského čtenářství považovat za stěžejní. Vztah dítěte ke knize je tu vstřícný, relativně snadno ovlivnitelný a nepříliš komplikovaný, dítě je ještě otevřeno všem vnějším podnětům (Toman, 2003). Hlasité předčítání ve společnosti rodičů je spolehlivý a účinný způsob, jak se může čtení stát pro dítě stejně přitažlivým jako je sledování televizních pořadů. Je to příležitost, jak dát dítěti pocítit jeho důležitost, projevit mu svoji lásku, nenásilně rozvíjet jeho jazykové dovednosti a všeobecné vědomosti, formovat jeho návyk a potřebu číst si i v dospělosti.

6. Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, zda má současná literatura (beletrie) pro děti a mládež vliv na její chování a zda současní žáci mají zájem o četbu jako takovou. K ověření hypotéz byl použit dotazník, který byl rozdán studentům nižšího stupně Gymnázia J. Š. Baara v Domažlicích. Výzkumný soubor tvořili 94 respondenti.

Ze získaných výsledků výzkumné části vyplynulo, že současná dospívající mládež má zájem o literaturu pro ni určenou. Byla tím tak potvrzena hypotéza H2. V současné době jsou oblíbené knihy zejména s upířskou tematikou od Stephenie Meyerové *Stmívání*, *Nový Měsíc*, *Zatmění* a *Rozbřesk*. Hned v těsném závěsu jsou knihy od Joanne K. Rowlingové, kde hlavním hrdinou je mladý čaroděj Harry Potter. Mezi nejvíce oblíbené české knihy patří *Staré řecké báje a pověsti* Eduarda Petišky a *Bylo nás pět* od Karla Poláčka.

Současní dospívající čtenáři naopak neprojevují zájem o literaturu s výchovným etickým aspektem, H1 byla tudíž nepotvrzena. Zřejmě není velkým překvapením, že hypotéza nebyla potvrzena. Jakmile dospívající mládež slyší nebo vidí slůvko výchovný, spíše se zalekne. Mají pocit, že budou opět vychováváni nebo poučováni. A oni si chtějí u knihy odpočinout, užít si ji. Nejspíše si zatím ještě neuvědomují, že každá kniha je nějak ovlivní a odnesou si z ní vždy ponaučení. U otázky č. 24 bylo dopisováno, co to je „co to znamená“. Mám pocit, že si žáci nedovedou představit, co konkrétně výchovně etický aspekt znamená. V posledních letech se etická výchova dostává opět do popředí pozornosti a uvažuje se o tom, že by etická výchova byla vyučována na základních školách jako povinně volitelný předmět. Poněkud překvapujícím faktem je, že si studenti myslí, že literatury s výchovným aspektem je v knihkupecké síti dostatek. H3 byla potvrzena. Když se ale nad touto hypotézou zamyslím, až tak překvapující zase není. Jakmile člověk vstoupí do obchodu s knhami, hned ho upoutají oddělení s určitým žánrem literatury. Všude jsou nápisy, kde se konkrétní literatura nachází. V současné době je na knižním trhu, dá se říci, opravdu nepřeberné množství knih s výchovnou tematikou. Jak od českých, tak od zahraničních autorů. Některé knižní kluby např. Albatros nebo Fragment nabízejí své katalogy také do škol, kdy si mohou žáci a studenti vybrat knihu podle svého čtenářského vkusu.

Myslím, že v současné moderní, technické a uspěchané době, době internetu a sociálních sítí je potěšující, že dospívající mládež stále projevuje zájem o četbu knih. Největšího zájmu se těší samozřejmě knihy, které jsou podporovány médii. Na tom by nebylo nic špatného, ale bohužel takto „zapadne“ a unikne zájmu i velké množství kvalitních knih. Dobrou reklamou je také doporučení o přečtené knize mezi vrstevníky.

Četba představuje jednu ze základních potřeb současného člověka, neboť obohacuje jeho život o specifické, jinou činností plně nenahraditelné aspekty. Nejedná se však o vrozenou činnost, nýbrž o činnost stimulovanou mnoha vlivy. Jelikož základy čtenářské kultury vznikají v dětství, hraje nejzásadnější roli domácí prostředí a rodiče, kteří by na své děti měli působit jako čtenářské vzory.

Je také velmi důležité, aby učitelé věnovali ve škole pozornost i četbě mimoškolní a své svěřence k ní vedli. Škola by měla plnit jeden ze svých hlavních vzdělávacích úkolů, a sice uvést žáky do světa knih a předat jim čtenářskou kompetenci. Samozřejmě, že nikdo nemůže zaručit, že se tímto ze všech studentů stanou trvalí čtenáři. **Předávat čtenářskou kompetenci a otevírat cestu do světa knih škola ani dělat nemůže, jít po otevřené cestě už děti musí samy (Bertschi Kaufmann, 2002).**

7. Seznam použitých zdrojů

1. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1994. 292 s. ISBN 80-7113-111.
2. ARLTOVÁ, M. *Puberta je, když začínají s rodiči potíže*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 134 s. ISBN 80-7178-020-0.
3. BERTSHI KAUFMANN, A. *Multimedia und Leseförderung in der Schule*. In: Bonfadelli- Bucher (Hrsg.), 2002, 148-161s.
4. BREZINA, T. *Čtení je nejužasnější dobrodružství*. [online]. 2001-2005 [cit.2001-07-26]. Dostupné z: <<http://www.citarny.cz/modules.php?name=News&file=article=&sid=486>>.
5. BUREŠ, R. *Základy etiky*. 1.vyd. Praha: S & M, 1997. 31 s. ISBN 80-900096-5-4.
6. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 2007. 656 s. ISBN 97-8807-367-273-7
7. ČENKOVÁ, J. a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-X.
8. ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: VUP. 2001. 175 s. ISBN 80-2444-0150-9.
9. FÜRST, M. *Psychologie, včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Votobia 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0.
10. GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti* [online].2002 [cit. 2011-20-07]. Dostupné z: <<http://www.gac.cz/documents/ctenari-final.pdf>>.
11. GAJDOŠOVÁ, E. - HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 324 s. ISBN 80-7367-115-8.
12. GALÍK, J: a kol. *Panorama české literatury (Literární dějiny od počátků a ž do současnosti)*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1994. 552 s. ISBN 80-85839-04-0.

13. GODDETOVÁ, E. T. *Umění jednat s dospívajícími*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 140 s. ISBN 80-7178-491-3.
14. GOUDOULE, *Pohádky aneb Jak to bylo doopravdy*. Praha: Albatros, 2004. 98-118 s. ISBN 80-00-01351-7.
15. HAMANOVÁ, R. *Téma německé okupace a 50. let v současné próze pro děti a mládež*. In *Současnost literatury pro děti a mládež II*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1998, s 33 – 37.
16. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X
17. HODROVÁ, D. *...okraji chaosu. Poetika literárního díla*. 1. vyd. Praha: Torst, 2001. 866 s. ISBN 80-7215-140-1.
18. HOLOUBEK, R. *Psychologie v teorii a praxi*. [online] 11/2009 [cit. 2011-07-31]. Dostupné z: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911>>
19. HOMOLOVÁ, K. *Čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta*. [online]. 24.5.2007 [cit.2011-07-20]. Dostupné z: <http://www.upol.cz/fi/leadadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/E_pedagogium_II_2007.pdf>.
20. HOZNAUER, M. a kol. *Česká literatura po roce 1945*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992, 283 s. ISBN 80-85298-48-1.
21. HUTAŘOVÁ, I. *Současný knižní trh očima dětského čtenáře*. Obec spisovatelů. [online]. 2006 [cit. 2011-07-20]. Dostupné z: <http://www.obecspisovatelu.cz/dokoran/dokoran_26/dokoran_62htm>.
22. CHALOUPKA, O. *Čeští spisovatelé literatury pro děti a mládež*. 1.vyd. Praha: Albatros, 1985. 477 s. ISBN 13-783-85.
23. CHALOUPKA, O. *Kontury české literatury pro děti a mládež (od začátků 19.století po současnost)*. 2. vyd. Praha: Albatros, 1984. 539 s. ISBN 13-786-84.
24. CHALOUPKA, O. *Příruční slovník české literatury od počátků do současnosti*. 1.vyd. Brno: G5 – litografická dílna, 2005. 1116 s. ISBN 80-86785-03-3.
25. JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. 1.vyd. Praha: Triton, 2003. 223 s. ISBN 80-7254-329-6.
26. JANOUŠEK, P. a kol. *Dějiny české literatury III. 1958-1969* 1.vyd. Praha: Nakladatelství Academia, 2008. 688 s. ISBN 978-80-200-1583-9.

27. JANOUSHEK, P. a kol. *Dějiny české literatury IV. 1969-1989* 1.vyd. Praha: Nakladatelství Academia, 2008. 977 s. ISBN 978-80-200-1631-7.
28. LEDERBUCHOVÁ, L. BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 6 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1.vyd. Plzeň: Fraus, 2003. 244 s. ISBN 80-7238-248-9.
29. LEHÁR, J. a STICH, A. *Kniha textů od počátků do raného obrození 9. století – 1.třetina 19. století*. 1.vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000. 559 s. ISBN není uvedeno
30. LENDEROVÁ, M.- RÝDL, K. *Radostné dětství?* 1. vyd. Praha: Fénix, 2006. 400 s. ISBN 80-7185-647-9.
31. MATĚJČEK, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. 128 s. ISBN 80-247-0332-7.
32. MERTIN, V. *Jak naučit děti číst knížky s příběhem*. [online] 1999-2005 [cit. 2011-07-26]. Dostupné z: <<http://www.rodina.cz/clanek4031.html>>.
33. MRAVNOST – ABZ.cz: *slovník cizích slov*. [online] [cit.2011-08-01]. Dostupné z:<<http://slovník.cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/mravnost>>
34. NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. [online] 2008 [cit. 2011-07-21]. Dostupné z: <http://www.is.muni.cz/th/14647/pedf_d/>.
35. ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV nakladatelství. 2003. 170 s. ISBN 80-86642-18-6.
36. PEŠOVÁ, I. – ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 150 s. ISBN 80-2471-216-4.
37. PETRŮ, E. *Úvod do studia literární vědy*. 1.vyd. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 80- 85839-44-X
38. PODOLSKÁ, B. *Prosociální výchova*. [online] 2008 [cit.2011-08-01-]. Dostupné z: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1091>>
39. POLÁČEK, J. *Cesty současné literatury pro děti a mládež: tradice a inovace*. 1.vyd. Slavkov u Brna: BM Typo, 2003, 76 s, ISBN 80-903339-0-7.

40. PÖPEL, E. *Informationsverarbeitung im menschlichen Gehirn*. Informatik Spektrum, Band 25, Heft 6 Springer-Verlag, Berlin, S. 427...437, Dezember 2002.
41. PROVAZNÍK, J. *Literatura pro české děti*. [online] 2001 [cit.2011-06-30]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/clanek/10179/provaznik-jaroslav-literatura-pro-ceske-deti>.
42. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
43. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978 80-7367-647-6.
44. ŘEŘICHOVÁ, V. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774 . 1948)*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 120 s. ISBN 80-2444-0044-8.
45. STUDENOVSKÝ, T. – BLÁHA, J. *Slovník českých spisovatelů*. 1.vyd. Praha: Libri, 2002. 743 s. ISBN 80-7277-007-1.
46. ŠMAHELOVÁ, H. *Počátky kritického myšlení o dětské literatuře I*. Praha: UK FF, 1999. 172 s. ISBN 80-85899-64-7.
47. ŠUBRTOVÁ, M. *Filozofizace v próze Daniely Fischerové*. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2000, 37 – 39s.
48. ŠUBRTOVÁ, M. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 127 s. ISBN 978-80-210-4413-5.
49. TOMAN, J. *Polistopadová kritika pro děti a mládež na rozcestí?*, In: *Česká a slovenská literatura dnes*. Sborník z konference. Praha – Opava : Ústav pro českou literaturu AV ČR , 2000, 179 – 181s.
50. TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vyd. České Budějovice: PF, 1992. 98 s. ISBN 80-704-0055-2.

51. TOMAN, J. *současný prepubescentní čtenář a jeho poměry*. In Čtením ke vzdělání. UK PedF Praha: Svoboda Servis, 2004. 9s.
52. TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. vyd. Brno: Cerm, 1999. 22 s. ISBN 80-7204-111-8.
53. TOMAN, J. *Literární adaptace lidové pohádky*. In: Cesty současné literatury pro děti a mládež. Slavkov u Brna: Ladění, 2005. 53-67 s. ISBN 80-903339-6-6.
54. URBANOVÁ, S. *Podoby a proměny české literatury pro mládež ve 20. století, její umělecko – polarizační varianty*. In Vývinové a druhové zákonitosti literatury v literatuře. Prešov: Náuka, 2000, s. 80 – 95.
55. URBANOVÁ, S. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. Století*. 1.vyd. Olomouc: Votobia, 2004. 457 s. ISBN 80-7220-185-3.
56. URBANOVÁ, S. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*, 1.vyd. Olomouc: Votobia, 2003. 363 s. ISBN 80-7198-548-1.
57. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
58. VENZARA, F. *O mravní výchově*. 1. vyd. SPMZ Přerov, 2002. 8 s. ISBN 80-9000263-5-4.
59. VESELÝ, M. *Bylo, nebylo – Matematické pohádky pro 2. stupeň ZŠ*. Praha: Albatros, 2006. 112 s. ISBN 80-00-01843-8.

8. Klíčová slova

Četba

Čtenářství

Kniha

Literatura pro děti a mládež

Mravnost

Výchova

9. Přílohy

Dobrý den, jmenuji se Miroslava Johánková a studuji na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V současné době pracuji na diplomové práci na téma: „Současná dětská literatura jako možná formativní složka výchovy k mravnosti“. Součástí této práce je také dotazník, a proto vás žádám o laskavé vyplnění tohoto anonymního dotazníku. Odpovědi, prosím, podtrhněte, může být i více odpovědí. Děkuji.

Pohlaví: ženské
mužské

Věk:

1. Jaký je tvůj nejoblíbenější český spisovatel/ka:

J. Foglar	I. Procházková
Z. Svěrák	B. Němcová
K. Čapek	D. Fischerová
J. Žáček	S. Burianová
F. Hrubín	I. Březinová
J. Kahoun	O. Neff
M. Macourek	I. Brandejsová
Jiný, kdo.....	

2. Jaký myslíš, že je vůbec nejznámější český spisovatel pro děti? (I nežijící)

3. Čteš si ještě pohádky?

Ano

Ne

Občas

Co se ti na nich líbí

4. Pohádky:

Čtu sám

Znám z televize

Znám jenom z vyprávění

Nezajímají mě

5. Čteš knihy od českých spisovatelů?

Ano

Většinou

Ne

Občas

Je mi to jedno

6. Současné české knihy pro děti a mládež se mi:

Velmi líbí

Líbí

Moc nelíbí

Vůbec nelíbí

Líbí, ale není dostatečný výběr

7. Co se ti vybaví pod pojmem povinná četba?

To bude nuda...

Musím to přečíst

Už se na to těším

Přečteš knihu opravdu? Ano

Ne

Někdy

8. Jaký je tvůj nejoblíbenější knižní hrdina?

9. Co tě na něm zaujalo, co oceňuješ a co se ti naopak nelíbí?

Je odvážný

Vždy se zachová správně

Je vtipný

Vždy si umí poradit

Je rošťák

Vždy se zachová špatně

Je zákeřný

Je bojechtivý

Nikdy nevím, jak se zachová

Jiné

10. Snažil/a ses chovat jako tvůj oblíbený hrdina?

Ano

Ne

Někdy

11. Tvůj oblíbený hrdina je?

Kladný

Záporný

Obyčejný

12. Četla ti či vyprávěla maminka, babička nebo tatínek před spaním?

Ano

Ne

Málokdy

13. Kolik asi tak přečteš knížek za měsíc?

1, 2, 3, 4, 5, více? Kolik?.....

14. Co čteš nejraději?

Pohádky

Knihy, kde je hlavním hrdinou dítě

Knihy s historickou tematikou

Sci-fi příběhy

Knihy s detektivní zápletkou

Dívčí romány

Jaké?.....

Dívčí romány

Chlapecké romány

Básně

Dobrodružné knihy

Encyklopedie

Jiné,

15. Pokud máš na vybranou, přečteš si raději:

Knihu

Časopis

Komiks

Internet

16. Čtou tvoji rodiče?

Ano

Ne

Občas

Nevím

17. Navštěvuješ knihovnu?

Ano

Ne

18. Co ti přináší četba knih?

Radost

Zážitek

Příjemný napínavý pocit

Nic, nebaví mě číst

Únik do jiného světa

Východisko z nudy

Zlepším si písemný a slovní projev

19. Vybíráš si knihu i podle toho, jak vypadá?

Ano

Ne

Neřeším vzhled knihy, pouze o čem je

20. V současné době probíhá soutěž o nejlepší knihu pro děti a mládež. Která se ti zdá nejlepší?

Držkou na rohožce (I. Brezinová)

Povídky z jedné kapsy (K. Čapek)

Dobrodružství Toma Sawyera (M. Twain)

Malý princ (A. de Saint-Exupéry)

Staré řecké báje a pověsti (E. Petiška)

Deník malého poseroutky (J. Kinney)

Harry Potter a Fenixův řád (J. Rowlingová)

Zaklínač (Krev Elfů) (A. Sapkowski)

Maus (komiks) (A. Spiegelman)

Společenstvo prstenů (J.R.R. Tolkien)

Magor dětem (I. M. Jirous)

Bylo nás pět (K. Poláček)

Nazí (I. Procházková)

Smrt krásných srnců (O. Pavel)

Knihy džunglí (R. Kipling)

Záhada hlavolamu (J. Foglar)

Dva divoši (E.T. Seton)

Den trifidů (J. Wyndham)

Saturnin (Z. Jirotka)

Bílý tesák (J. London)

21. Co si představuješ pod pojmem MRAVNOST?

Musím poslouchat rodiče, ve škole...

Dobro a zlo

Soubor určitých pravidel slušného chování

Nevím

22. Myslíš si, že pojem mravnost souvisí spíše s náboženským přesvědčením?

Ano

Ne

23. Myslíš si, že knihy mohou varovat před negativními a špatnými situacemi?

Ano

Ne

A před jakými?.....

24. Zajímáš se o etickou stránku knihy?

Ano

Ne

25. Četl/a jsi knihy z dětství svých rodičů?

Ano

Ano, ale nerozuměl/a jsem jim

Ano, ale nelíbily si mi

Ne

Nezajímá mě, co četli moji rodiče

26. Která je tvoje nejoblíbenější kniha, uveď název (česká i zahraniční, dětská i pro dospělé, pohádky, zkratka kterou máš nejraději ty).....

27. Čteš rád/a?

Ano

Ne

28. Myslíš si, že je v současné době dostatek literárních děl s výchovným aspektem?

Ano

Ne

29. Dotazník se ti zdál:

Dlouhý

Krátký

Náročný

Lehký

Ztráta času

Zajímavý

Donutil mě přemýšlet