

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

**Současná literatura pro děti a mládež
s multikulturní a náboženskou tematikou**

Diplomová práce

Brno 2017

Vedoucí práce:
doc. PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D.

Autor práce:
Bc. et Bc. Vendula Benešová

Bibliografický záznam

BENEŠOVÁ, Vendula. *Současná literatura pro děti a mládež s multikulturní a náboženskou tematikou: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra českého jazyka a literatury, 2017. 93 l. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce se zabývá současnou literaturou pro děti a mládež s náboženskou a multikulturní tematikou. Jedná se o díla, která se týkají otázky náboženství a zprostředkování významu víry. Důležitou částí jsou však také knihy, které ve svém obsahu reagují na aktuální problematiku migrace. Cílem je poukázat na knihy, které by mohly být využity k výchovně-vzdělávacím účelům a přispěly tak k výchově k toleranci. Ve svých závěrech budu vycházet z literárněvědné analýzy vybraných děl. Součástí práce bude také návrh didaktického využití v praxi.

Annotation

The thesis deals with contemporary literature for children and youth with religious and multicultural themes. These are works that relate to matters of religion and mediation importance of faith. The important part, however, also form books in its contents respond to current migration issues. The aim is to highlight the works that could be used for the educational purposes, thus contributing to promoting tolerance. In its conclusions will be based on literary analysis of selected works. The work will also draft didactic use in practice.

Klíčová slova

Literatura pro děti a mládež, literární analýza, migrace, náboženství, výchova k tolerantnosti, multikultura

Keywords

Literature for Children and Youth, literary analysis, migration, religion, education for tolerance, multiculturalism

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 28. března 2017

Bc. et Bc. Vendula Benešová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Mileně Šubrtové, Ph.D., za cenné rady, pomoc a ochotu při psaní diplomové práce.

Obsah

ÚVOD	6
1. SOUČASNÁ LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ S MULTIKULTURNÍ A NÁBOŽENSKOU TEMATIKOU	8
1.1. Biblické příběhy	8
1.2. Symboly křesťanské víry pro nejmenší	12
1.2.1 Vánoční knížka	12
1.2.2 Velikonoční knížka	15
1.3 Cyklus o neviditelném	18
1.3.1 Oskar a růžová paní.....	19
1.3.2 Noemovo dítě.....	22
1.3.3 Pan Ibrahim a květy koránu.....	25
1.3.4 Zápasník sumó, který nemohl ztloustnout	27
1.3.5 Deset dětí paní Ming.....	29
1.4 Víra národnostních menšin v ČR	32
1.4.1 O Mamě Romě a romském pámbíčkoví	32
1.4.2 Dračí polévka	37
1.5 Díla zaměřená na cizince	40
1.5.1 Knižní projekt Jinde	40
1.5.2 Tati, co je to rasismus.....	57
1.5.3 Bohouš a Dáša	59
1.5.4 Jednou se zase setkáme, Sanam	61
1.5.5 Carly	62
1.6 Shrnutí literární analýzy	65
2. DIDAKTICKÁ ČÁST	67
2.1 Přípravy na hodinu	67
2.1.1 Příprava hodiny literatury na druhém stupni ZŠ.....	67
2.1.2 Příprava hodiny literatury na druhém stupni ZŠ.....	69
2.1.3 Příprava hodiny literatury na druhém stupni ZŠ.....	71
2.1.4 Příprava hodiny literatury na druhém stupni ZŠ.....	73
2.2 Reflexe z hodin literatury	75
2.2.1 Reflexe první hodiny	75
2.2.2 Reflexe druhé hodiny	78
2.2.3 Reflexe třetí hodiny.....	80
2.2.4 Reflexe čtvrté hodiny	82
2.2.5 Reflexe páté hodiny	85
2.3 Shrnutí didaktické části	87
ZÁVĚR	89
POUŽITÁ LITERATURA	91

Úvod

V jednadvacátém století dochází k převratným společenským změnám. V posledních letech se hovoří zejména o problematice globalizace, která má za následek také rozvoj myšlenkového a politického směru multikulturalismu. Vzhledem k jednomu z aktuálních problémů současnosti, a sice migrace, dochází v posledních letech ke stále většímu střetávání různých kultur a náboženství. Vzniklé spory vyplývají právě z pocitu odlišnosti mezi lidmi. Jedná se především o etnickou, kulturní a náboženskou jinakost projevující se jinou barvou pleti, cizím jazykem, odlišnými zvyklostmi a tradicemi, které jsou často spojené právě s otázkou náboženského přesvědčení.

Mnohdy se jedná o neshody pramenící z neznalosti jednoho či druhého národa. Je tedy nezbytné s touto situací určitým způsobem pracovat. Jelikož tato problematika postihuje všechny generace, ve své práci jsem se zaměřila na děti a mládež. Představuji jednu z možností, jak vést děti k toleranci a proti rasismu. Vycházím ze současné literatury pro děti a mládež, která by se mohla stát inspirací pro pedagogy a rodiče. Vybírala jsem díla s multikulturní a náboženskou tematikou. Bude se jednat o knihy českých i světových autorů. V rámci světové literatury však půjde pouze o ty, které byly přeložené do českého jazyka.

Hlavním cílem práce je vytvořit bibliografickou rešerši a následnou interpretační analýzu knih s vybranou tematikou. V literárněvědném rozboru se zaměřím na tematickou výstavbu, hlavní postavy, jazykové prostředky či časoprostor. Budu zjišťovat, jakým způsobem jsou dětem a mládeži podané otázky soužití různých kultur, jak jsou v dílech zprostředkovány postavy cizinců, jak se autoři obrací na své čtenáře s problematikou migrace. Dále budu sledovat charakteristiku náboženství. Budu analyzovat přístupy k tomuto tématu, jak je vůbec podáno cílové skupině, s jakými prvky spisovatelé pracují a zda se objeví i nastínění pojmu „náboženská tolerance“.

Na základě literárněvědných analýz se pokusím nastínit možnosti využití daných děl v praxi. Bude se jednat o struktury příprav na vyučovací hodiny, které se týkají multikultury či náboženství. V nich se pokusím popsat, jak s díly pracovat, na co se zaměřit a jak žákům danou problematiku podat právě prostřednictvím interpretační činnosti na základě vybraných textů.

Cílem práce je vytvořit bibliografickou rešerši a to na základě literárněvědné analýzy vybraných děl, která se týkají náboženské a multikulturní tematiky. Tyto analýzy se stanou východiskem pro dílčí cíl, kterým je návrh námětů pro didaktické využití v praxi.

1. Současná literatura pro děti a mládež s multikulturní a náboženskou tematikou

Pro účely diplomové práce, jejímž cílem je přispět k výchově k toleranci u dětí a mládeže, byla vybraná díla týkající se multikulturalismu a náboženství. Jedná se o výběr ze současné literatury pro děti a mládež. Výjimkou jsou Biblické příběhy od Olbrachta, na nichž je ukázán první z přístupů ztvárnění náboženských příběhů beletristickou formou.

Vzhledem k dané problematice, kterou se zabývám, jsem se musela obrátit i na světové autory. Bylo to z důvodu nedostatku děl v české literatuře pro děti a mládež, která by se týkala právě problematiky náboženství a multikultury. Nicméně jsem vycházela pouze z překladové literatury. A to především z toho důvodu, že by mělo být nastíněno také jejich využití v didaktické praxi. Pro tyto účely bylo tedy nezbytné vycházet z knih přeložených do českého jazyka.

1.1. *Biblické příběhy*

Přestože se diplomová práce zaměřuje na současná díla literatury pro děti a mládež, je nezbytné zmínit i jednoho ze starších autorů, kterým je Ivan Olbracht.

Především na jeho Biblické příběhy¹ navázali další čeští autoři při přepracování Starého zákona. Považuji proto za nezbytné při analýze současných děl vycházet z jeho tvorby.

Hlavním tématem prvních biblických příběhů se stalo putování původního židovského obyvatelstva, které bylo neustále pronásledováno a podrobováno utrpení. Spisovatelé se drží stejného chronologického postupu, který byl uplatněn již ve Starém zákoně. Vyprávění tedy začíná stvořením světa a časová posloupnost posouvá děj až k momentu návratu židů do Jeruzaléma.

Olbrachtovo dílo ovšem nesloužilo pouze jako poučení o příbězích ze Starého zákona. Jeho další funkcí, kterou mu autor vtisknul, bylo podporovat lid v temné době,

¹ OLBRACHT, Ivan. *Biblické příběhy: Starý zákon pro mládež*. Praha: Melantrich, 1939. Pokladnice královská.

kteřá panovala. Jelikoř kniha vyšla roku 1939, jedná se o období Protektorátu Čechy a Morava. Příběhy tedy nebyly určeny pouze dětem a mládeži, ale de facto celému národu. Autor se snažil český lid povzbudit, podpořit, dát jim naději a víru v lepší zítřky. Utrpení, které v té době lidé zažívali, nepřímou připodobňoval k utrpení izraelského národa. Dílo se mělo stát výzvou k tomu, aby lidé nepřestávali doufat, věřit, bojovat a vzepřeli se proti nacistické okupaci, která je sužovala.

V tomto pohledu spatřuji nadčasovost příběhů a to jednak z pohledu náboženství, jelikoř pro dané stoupence víry bude mít kniha vždy hlubší význam. Ale také z toho důvodu, že lidé budou vždy hledat povzbuzení v časech, kdy se jim nedaří, a právě to můžou nalézt v Biblických příbězích.

Přestože ze Starého zákona vynechal přímé náboženské pasáže i bohoslužebné poučky, dnes již pro většinu čtenářů není příliš atraktivní. I když byla použita beletristická forma, díky které se v té době přiblížil všem vrstvám společnosti, jistý problém z pohledu současnosti spatřuji v jazykových prostředcích. V této rovině se příběhy již poněkud odcizují dnešním vyjadřování. Olbracht je známý svými knižními výrazy a celkově jeho spisovností. Pro dnešní děti a mládeř však mohou být jeho jazykové prostředky poněkud cizí a může tak docházet k neporozumění textu, zvláště v určitých pasážích. I když je dílo natolik přepracováno od předlohy, kterou se mu stal Starý zákon, přes to dnes na čtenáře může působit zastarale a cize.

Vzhledem k těmto skutečnostem jeho využitelnost v pedagogické praxi poněkud klesá. I když byly do díla vloženy hodnoty, které by měly být zakotveny v každé společnosti, a ke kterým by měli být vedeni již žáci na základní škole, přes to pro ně příběhy nebudou natolik zajímavé a to především kvůli zastaralým jazykovým prostředkům. Vzdělávací cíl by v tomto případě nemusel být úspěšně splněn.

Pro dnešní dobu se stala pro děti mnohem uchopitelnější díla od Renáty Fučíkové, která taktěž vychází ze starých biblických příběhů. Jedná se o *Obrazy ze Starého*² a *Obrazy z Nového*³ zákona.

² FUČÍKOVÁ, Renáta. *Obrazy ze Starého zákona*. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03750-9.

³ FUČÍKOVÁ, Renáta. *Obrazy z Nového zákona*. Praha: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04554-2.

Obě knihy dodržují chronologické plynutí děje, avšak upraven byl obsah i rozsah příběhů. Změny nastaly především v rozsahu díla. Odstraněny byly vyloženě náboženské pasáže i didakticko-poučné části, které by svým obsahem dětské čtenáře spíše odrazovaly. Autorka se snažila podat děj záživně, a vytvořit příběhy, které by se staly vhodnou četbou pro děti. Kapitoly jsou tak v rozmezí jedné až dvou stran. Dále jsou více členěné než například u Olbrachtových Biblických příběhů. Například příběh O potopě světa je v Obrazech ze Starého zákona od Fučíkové rozdělen na dvě části, a sice Rolník Noe a Potopa světa. Tak je tomu i v případě dalších částí díla. Takové rozložení kapitol je jistě vhodné vzhledem k cílenému věku. Čtenář bude více motivován, jakmile zjistí, že bez problému přečte celou kapitolu.

Jelikož je dílo určeno dětským čtenářům od devíti let, je zřejmé, že i obsah musel být určitým způsobem upraven. Fučíková sice nevynechává žádné podstatné události, nicméně jejich podání je zjednodušené. Podstata však zůstává zachována se všemi důležitými aspekty, které k danému příběhu a celé pointě díla patří. Přestože došlo k jisté simplifikaci, příběhy si zachovávají svou důstojnost, která se od daného tématu očekává.

Názvy kapitol jsou taktéž přizpůsobeny pro cílovou skupinu recipientů. Opět vycházím ze zmiňovaného díla od Olbrachta, ve kterém jsou kapitoly jako Vražda Kainova či Mojžíšova smrt. Autorka se zdržuje výrazů, které v sobě nesou význam násilí. Tyto příběhy jsou pojmenovány jako Kain a Ábel či Jozue v případě Mojžíšovy smrti.

Díla Obrazy ze Starého zákona a z Nového zákona budou čtenářům bližší, než Olbrachtovy Biblické příběhy. Nejen tedy vzhledem k rozsahu a členění kapitol, ale také díky jazykovým prostředkům. Fučíková používá současný jazyk. Zvolila spisovnou češtinu, která se výborně doplňuje s charakterem příběhů. Nepoužívá žádná složitá slovní spojení, neologismy, slova, kterým by dětští čtenáři nemuseli rozumět, tedy i knižní výrazy. Její styl psaní je kultivovaný s použitím bohaté slovní zásoby. Čtenář tak nemusí přemýšlet nad tím, co daný výraz znamená, nepozastavuje se nad zastaralými výrazy, ale plně se věnuje obsahu děje.

Důležitou a neopomenutelnou součástí tohoto díla jsou skvostné ilustrace, které zaujmou na první pohled, a to jak dětské čtenáře tak i ty dospělé. Ilustrátorkou je sama autorka. Jednotlivé ilustrace jsou do detailu propracované. Čtenář tak získává větší představu o daném příběhu. Kresby jsou různých formátů, od menších symbolů po celostránkové obrazy. Pro menší čtenáře je ilustrovaný doprovod vhodným doplněním slovního vyprávění. Je těžké představit si dávnou dobu a s tím i starověké příběhy, proto se i autorka rozhodla o propojení slova a obrazu: „*Dokážeme dnes porozumět poselství jejich příběhů? Není to snadné. Proto jsem je vyprávěla nejen slovem, ale i obrazem. Hleďte ve tvářích dávných hrdinů, v barvách výšivek, ve spleti postav, v krajinách, v mracích na obloze, v záři hvězd. Hleďte společně, děti i dospělí, čtěte, přemýšlejte a vyprávějte si.*“⁴

Příběhy ztvárněné v tomto díle poskytnou čtenářům základní plnohodnotné informace o dvou světových náboženstvích, judaismu a křesťanství. A to především nenásilnou formou, při které nejsou nijak ovlivňováni ani přesvědčováni, co se týče náboženského vyznání.

Vzhledem k tomuto charakteru, který má recipienty spíše seznámit se starozákonními a novozákonními texty, než v nich danou víru vzbudit, jsou díla vhodná i pro didaktické účely. Jejich využití spatřuji právě v hodinách, ve kterých mají žáci získat vědomosti o světových náboženstvích. Nicméně kromě této stránky věci, se dnes tyto knihy dají použít i pro práci s jinou tematikou, a sice k výchově k toleranci a proti rasismu.

Obrazy jsou pro zmiňované účely v dnešní době vhodnější než Olbrachtovy Biblické příběhy. A to především již z výše uvedených důvodů, styl psaní, použité jazykové prostředky, rozsah díla i ilustrace. Obsahově jsou si sice velmi podobné, vychází ze stejné předlohy, ale čtenáři v dětském věku budou lépe rozumět dílu Fučíkové.

Aktuální situace ve světě si žádá vychovávat žáky k toleranci, vysvětlovat náboženství jako možnost volby, seznamovat s kulturními rozdíly, které jsou taktéž ovlivněné i vírou.

⁴ Obrazy ze Starého zákona. FUČÍKOVÁ, Renáta. *Obrazy ze Starého zákona*. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03750-9.

Díla od Fučíkové jsou příhodné pro prvotní seznámení se s otázkou víry. Žákům bude představen jeden z možných pohledů na stvoření světa a lidstva. Dozví se o původních židovských obyvatelích a jejich putování za svobodou a o učení a životě Ježíše Krista. V obou případech bylo důležité přesvědčení o existenci Boha. Nicméně může to být i prostorem pro diskusi o víře jako takové, nikoliv jen nábožensky zaměřené. Na těchto dílech lze představit, jakou moc má přesvědčení a naděje.

Dalším námětem, jak knihy v praxi využít, je diskuse o toleranci vůči náboženskému vyznání. Na příběhu, ve kterém jsou židé utiskováni kvůli víře v jejich Boha, lze ukázat důsledky tohoto jednání a chování, za kterým stojí nesnášenlivost vůči jinému náboženskému vyznání a tím pádem i kulturnímu chování.

Díla *Obrazy ze Starého zákona* a *Obrazy z Nového zákona* od Renáty Fučíkové v sobě skýtají spoustu možností, jak je využít v praxi. Jelikož jsou určena pro děti od devíti let, spadají tedy do mladšího školního věku. Tudíž bych je viděla jako jedny z prvotních děl, se kterými se žáci seznámí v rámci tématu náboženství a tolerance. Jelikož by se tyto hodnoty měly u dětí formovat již od útlého věku, měla by se tato problematika vyskytnout již na prvním stupni základního vzdělání, kam spadá i cílová skupina čtenářů.

1.2. *Symboly křesťanské víry pro nejmenší*

1.2.1 *Vánoční knížka*

Autorkou tohoto knižního projektu je malířka, grafička a prozaička Tereza Říčanová. Do povědomí literatury vstoupila především jako ilustrátorka.

„*Vánoční knížka*“⁵ vyšla poprvé v roce 2006 v nakladatelství Baobab. Dílo podává obraz jednak toho, jak se slaví Vánoce, ale také vypráví o původu těchto svátků.

⁵ ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Vánoční knížka*. Praha: Baobab, c2006. ISBN 80-87022-07-6.

Vypravěčkou je sedmileté děvčátko, které čtenářům popisuje průběh Vánoc a vychází při tom z vlastních zkušeností. Příběh začíná začátkem prosince, kdy chodí Mikuláš s čertem. Jedná se o období, které je dětem blízké a při kterém pociťují jednak zvětšující se nadšení a očekávání, ale také vzrušení a strach z mytických pekelných i nebeských postav. Malé dítě se již při čtení první stránky vcítí do známé, příjemné a zároveň tajemné atmosféry Vánoc. Nicméně ono tajemno z Mikuláše je brzy nahrazeno částečnou jistotou, že „*jsou to sice děti v maskách (třeba anděl, toho poznáme, je Michalka Bednářová), jenže my se stejně bojíme.*“⁶ Říčanová se nesnaží o přesvědčování dětí, že čert a Mikuláš opravdu existují, ale naopak bez naivních iluzí podává skutečnost takovou, jaká opravdu je.

Dále se vypravování ubírá chronologicky tím, co by mělo následovat, tedy pečení perníčků, pletení vánočky či pořízení kapra a konečně tolik očekávaný Štědrý den. Autorka, bez falešných nadějí, že by tomu mohlo být jinak, popisuje tento den i s běžnými konzumními způsoby, kterými jsou sledování televize, požívání adventního kalendáře a těšení se na dárečky. Avšak ani v tento den se nesmí zapomínat na zvířátka. Celá rodina obchází dům a naděluje holubům, slepicím, oslovi i psici.

Po slavnostní večeři začíná tatínek s povídáním o Ježíšově narození. V tomto momentu se dějová linie naruší a začíná nová, vetknutá do té původní. Příběh o Ježíši je vystavěný jednoduchým způsobem. Dětské čtenáři se na několika stranách dozvídají, jak to všechno začalo. Bůh si „*vybral slečnu Marii, aby byla Ježíškovou maminkou. Marii se zjevil anděl a promluvil s ní. Od té chvíle byla těhotná, rostlo jí břicho, ve kterém měla synka.*“⁷ V tomto stylu se nese celé vyprávění. I přes tuto jednoduchou stylizaci nebyly opomenuty hlavní události a postavy: cesta do Betléma; Kašpar, Melichar, Baltazar; Herodes a jeho příkaz zabít malé chlapce; odchod Marie a Josefa s Ježíšem do Egypta; smrt Heroda. V tomto okamžiku končí příběh o Ježíši a čtenář je navrácen k původní linii s tím, že co bylo dál, si vykládají až na Velikonoce.

Po jídle děti čekají na zvuk zvonečku, který je pro ně znamením, že jsou již pod stromečkem dárky. Autorka v tomto momentu opět pracuje s pocitem tajemna a nejistoty u dětí, které si nejsou jisté existencí Ježíška a tím, kdo nosí dárky. „*Hlidáme*

⁶ ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Vánoční knížka*. Praha: Baobab, c2006, s. 4. ISBN 80-87022-07-6.

⁷ Tamtéž, s. 12

tatínka, jestli to nezvoní on. Ale vždycky se to nějak semele a najednou už slyšíme tenký hlásek.“⁸ V tomto případě je díky jedné ilustraci více než naznačeno, že za zvoněním stojí skutečně tatínek.

Následuje zmínka o půlnočním scházení se v kostele a zpívání koled. Příběh se i nadále nese jednak ve znamení radosti z dárků, které nachází u babiček a dědečků, ale také nechybí radovánky ve sněhu.

Taktéž poslední večer roku není nikterak idealizován. Naopak je vylíčen jako divoká noc. *„Venku strašně štěkají psi a bouchají rachejtle.“ „Dospělí pijí alkohol a ťukají si skleničkami s bublinkovým vínem.“ „Říká se tomu Silvestr.“*⁹

Na závěr je představen poslední svátek tohoto období, a sice příchod tří králů. *„Tak končí Vánoce, zima ještě trvá, ale světla přibývá a jaro se blíží.“*¹⁰

Nechybí také nábožensky laděné povzbuzení autorky: *„Dobří lidé a andělé Ježíškovi pomohli, takže se zachránil z nebezpečí. Ať i vás andělé opatrují a nezapomeňte, že i v nejhorší noci vychází ocaseatá hvězda!“*¹¹

I když kniha není nikterak dlouhá, do obsahu se vešly všechny klíčové biblické postavy, ale také představení tradičních zvyků, které k Vánocům neodmyslitelně patří. Autorka se v mnohém inspirovala její rodinou a to nejen pro příběh samotný, ale také pro ilustrace, které sama ztvárnila.

Co se týče kompozice, děj je podán chronologicky. Vypravování začíná počátkem prosince, kdy se děti těší na Mikuláše a končí v lednu svátkem Tří králů. Příběh tvoří dvě dějové linie, přičemž první obsahuje popis okolností, jež s sebou čas Vánoc přináší, druhá je včleněná do první a zabývá se narozením Ježíše Krista. Nicméně jejich propojení nikterak nenarušuje celkovou plynulost děje. Dílo je podáno jednoduše, bez složitějších dějových zápletek, aby bylo přístupné právě i dětským čtenářům.

⁸ Tamtéž, s. 28

⁹ Tamtéž, s. 36

¹⁰ Tamtéž, s. 38

¹¹ Tamtéž, s. 40

Jelikož je vypravěčkou sedmiletá dívka, je tomu přizpůsobený i styl jazykových prostředků. Převážně je vše psáno spisovnou češtinou, ale najdou se i části, které spadají do hovorové češtiny. Celkově to působí spíše jako oživení spisovnosti, tento počín vnáší do čtení uvolnění až komičnost: „*Jak byla Marie z té cesty vykodrcaná, začala rodit a o půlnoci porodila syna.*“¹². Tím, že autorka použila vypravěčskou situaci první osoby, se více přiblížila cílovým recipientům, kterými jsou především děti mladšího školního věku. Hlavní postava tak ve svém vyprávění vychází z vlastních prožitých zkušeností. Nicméně použitá vnitřní perspektiva vypravěče v tomto případě umožnila recipientům pohled pouze ze strany sedmiletého děvčátka. Avšak vzhledem k cílové skupině čtenářů je tento model vypravěčské situace vhodný.

Dílo je bohatě ilustrováno. Tak jako je příběh podán sedmiletou dívkou, tak i ilustrace vyznávají dětsky podaným způsobem, v některých případech až komicky. Nicméně to jen podtrhuje celkové pozitivní ladění knihy se vši spontánností a bezstarostností malého dítěte.

Taktéž písmo je přizpůsobeno jednak tématu, ale také ilustracím. V tomto vydání z roku 2006 je barva písma matně zelená. Tento počín poukazuje na jednu ze základních barev Vánoc, na barvu větví z vánočního stromu. Avšak druhé vydání z roku 2011 od tohoto jediného upouští a barva písma je tradičně černá. Ta už však natolik nekoresponduje s ilustracemi, působí oproti nim dominantněji. Celkově není výsledný efekt natolik působivý jako v prvním vydání, kde se vše výborně doplňovalo.

Dílo nenuceným bezprostředním stylem seznamuje děti s tradicemi Vánoc a nenápadně do něj zakomponovává příběh o Ježíšově narození. Aniž by si to malí čtenáři uvědomovali, jsou poučeni o jedné z klíčových náboženských postav. Mimoto je kniha protknuta pozitivním vztahem k přírodě, zvířatům, lidem a tradicím.

1.2.2 Velikonoční knížka

Na „*Velikonoční knížku*“¹³ odkazuje již předchozí dílo. Ve Vánoční knížce končí vyprávění o Ježíšovi smrti Heroda a odchodem Marie s Josefem do Egypta. Následně je

¹² Tamtéž, s. 16

¹³ ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Velikonoční knížka*. Praha: Baobab, 2012. ISBN 978-80-87060-56-8.

čtenářům sděleno, že o dalších osudech Ježíše si vyprávějí až na Velikonoce. A právě Velikonoční knížka volně na Vánoční navazuje.

Tentokrát se čtenáři ocitají v době Velikonoc. Dozívají se o dalších tradičních zvycích i o tom, jak to bylo s Ježíšem dál, a proč se vlastně tento svátek slaví. Hned na úvod je vysvětleno, že Velikonoce jsou pohyblivým svátkem.

Vypravěč začíná příběh Popelčnickou středou a začátkem půstu. Již zde se opět čtenář dozívá nové informace o Ježíšovi: „*Myslíme na Ježíše: jednou byl čtyřicet dnů na poušti, tam nejedl a nepil a mluvil s ďáblem a ještě zemřel dobrovolně na kříži a všichni se mu smáli.*“¹⁴ Řičanová se drží i stejného stylu vyprávění, které bylo použité ve Vánoční knížce.

Dny před Velikonočním pondělním, jsou spojené jednak s prázdninami, na které se děti těší, ale také s tradicemi, které se vážou ke každému dni. Při Květné neděli je popsán průvod kolem kostela, Zelený čtvrtek je známý tím, že se jí zelené jídlo, především špenát. Čtenářům je popsána také poslední večeře Ježíše, při které ho zradil Jidáš. „*Ježíš vstal od večeře a umyl učedníkům nohy. Proto ve čtvrtek omývá kněz v kostele několika lidem nohy ve škopíku. To se nám vždycky líbí.*“¹⁵ Autorka střídá spisovnost s hovorovostí, která opět vede k odlehčení i komičnosti.

Dětská čtenáři jsou poučeni o tom, proč přestávají zvonit zvony. „*Nejdřív prý letí zvon Zikmund z Chrámu svatého Víta a zvon Marie z Týnského chrámu. Jsou totiž nejstarší a znají cestu.*“¹⁶ Vysvětlování nových informací a seznamování s událostmi, se kterými se děti mohou setkat poprvé, je bez složitého stylistického zatížení. Dětem v předškolním a mladším školním věku je tento způsob vypravování bližší a spíše mu porozumí, tím pádem si vše i lépe zapamatují, než kdyby byl text podroben výraznější jazykové stylizaci.

Příběh dál představuje Velký pátek. Je zde poukázáno na to, že se s touto událostí mohou setkat i v kostelech, kde bývá vyobrazena na čtrnácti obrazech. Je to také den, kdy je nejpřísnější půst. Nicméně autorka v tomto případě ukazuje na fakt, že ne všichni tuto činnost dodržují: „*Hodně lidí není nic a málokdo si dává maso. Ale jiní zase půst*

14 ŘÍČANOVÁ, Tereza. Velikonoční knížka. Praha: Baobab, 2012, s. 6. ISBN 978-80-87060-56-8.

¹⁵ Tamtéž, s. 12

¹⁶ Tamtéž, s. 16

*nedrží a o Ježíše se nezajímají.*¹⁷ Nejedná se tedy o prosazování čistě křesťanských myšlenek a zákonů. Řičanová se snaží spíše o přiblížení tradic, které k těmto svátkům patří a co k nim také všechno náleží.

Čtenáři následují Ježíše na jeho cestě s křížem na horu Golgotu, kde má být ukřižován. Celá tato událost je popsána bez nějakého sentimentu či lítosti. Vzhledem k tomu, že má být vypravěčem dítě, je zřejmé, že pro něj se jedná taktéž o příběh, který slyšelo a vypráví ho dál bez výraznějšího zaujetí. *„Jeho kamarádi nebojovali, Ježíš to nechtěl. Tak všichni brečeli nebo byli naštvaní.*¹⁸

Zmínka je i o židovském svátku Pesach, který připomíná vysvobození z Egypta. Bílá sobota, den kdy se vrací zvony. *„Ježíš byl mrtev a sešel do podsvětí, pekla. Tuhle noc se nespí, hlídá se. Před kostely se zapalují ohně.*¹⁹ V neděli se slaví zmrtvýchvstání Ježíše, který překonal smrt, vrátil se a zanedlouho vystoupil na nebe. *„To sice nikdo neví jistě, ale moc lidí tomu věří.*²⁰ V této větě je opět ukázáno, že se nejedná o psaní čistě křesťanských dogmat, ale spíše o představení příběhu tak, jak se traduje.

S dětskou spontánností a bezstarostností se příběh posouvá k Velikonočnímu pondělí: *„Skončil půst, Ježíš přemohl tu strašnou smrt, zvládnul to. Můžou se jíst sladkosti, malujeme vejce a pečeme piškotového beránka.*²¹

Závěrem je tu již vidina léta, dalšího ročního období. *„Tráva už se zelená, léto se blíží, hurá!*²²

Dílo bylo vydáno o několik let později od prvního vydání Vánoční knížky. Přesto je zde zřejmá návaznost a zachování stejného stylu psaní i ilustrací. Kompozičně navazuje na Vánoční knížku. Dějová linie je opět chronologická a pokračuje tam, kde

¹⁷ Tamtéž, s. 22

¹⁸ Tamtéž, s. 24

¹⁹ Tamtéž, s. 32

²⁰ Tamtéž, s. 34

²¹ Tamtéž, s. 38

²² Tamtéž, s. 44

předchozí dílo končí. Opět jsou zde propojené linie týkající se samotných Velikonoc, ale také vysvětlení původu těchto svátků. Jejich přestupy zůstaly bez složité stylizace.

Čtenáři se setkávají taktéž se stejnou vypravěčkou, dívkou ve školním věku. Styl vyprávění odpovídá jejímu věku a zažitým zkušenostem. Vypravěčská situace zůstává stejná v osobě, perspektivě i modu. Jazykové prostředky nejsou tedy nikterak složité, použitý je opět spisovný jazyk, který je místy obohacen hovorovostí. Cílová skupina čtenářů je taktéž stejná, tudíž je zvolený způsob stylizace vhodný.

Autorka, tak jako ve Vánoční knížce, pracuje s motivy smrti, lásky, víry a naděje.

1.3 Cyklus o neviditelném

Éric-Emmanuel Schmitt, francouzský spisovatel, je známý díky svým novelám, které dostaly název „*Cyklus o neviditelném*“. Podstata „neviditelného“ tkví v tom, že pokud člověk nevyznává a ani nepocituje hodnoty, kterými jsou úcta, víra a láska, není nikým, stává se neviditelným. Pouze pokud je člověk schopen milovat a přijímat lásku, najít si svou víru a věřit v ní, mít úctu k druhým, stává se viditelným. To je pointou celého cyklu o neviditelném. Avšak víra by neměla být zaměřená jen na náboženství, a právě to se čtenářům snaží Schmitt předat.

Schmitt se nesnaží přivést čtenáře k vyznávání určitého náboženství, ale spíše poukazuje na důležitost víry jako takové, na víru člověka v sebe sama. Pointou jeho děl je ukázat na nesmyslnost sporů, které se vedou právě kvůli náboženství, a tím nepřímo nabádá k toleranci. Příběhy zdůrazňují morální a pozitivní hodnoty jednotlivých náboženství a také víru v naději.

Sám spisovatel nebýval vždy věřící. Křesťanství jako svou víru přijal až po mystickém zážitku prožitém v roce 1989 v saharské poušti. Zde ztracen strávil jednu noc v samotě a chladu. Jeho „bytí“ vystoupilo ze své lidské skořápky a vedlo k síle, kterou později označil za sílu Boha. Tento svůj zážitek si však několik let nechával

pouze pro sebe a sám se s ním musel vyrovnat. Až okolnosti současného dění ve světě jej přiměly k tomu, aby se o svou cestu k víře podělil²³.

Autor díla uvedeného cyklu podává z pohledu dětí, které se stávají vypravěči. Právě u nich vidí schopnost vyjádřit podstatné několika málo slovy. A právě o to se při psaní novel snažil. Avšak vypravěč na své cestě vždy potkává průvodce, který mu pomáhá vyznat se ve světě a ukazuje mu správný směr cesty.

V rámci „*Cyklu o neviditelném*“ budou představeny novely: „*Oskar a růžová paní*“, „*Noemovo dítě*“, „*Pan Ibrahim a květy koránu*“, „*Zápasník sumó, který nemohl ztloustnout*“ a „*Deset dětí paní Ming*“.

1.3.1 Oskar a růžová paní

Dílo „*Oskar a růžová paní*“²⁴ vyšlo v roce 2002 a rok na to získává i divadelní podobu. Jedná se o velmi silný příběh pojednávající o životě, ale především o smrti. Tato novela se má dotýkat jednoho ze světových náboženství, křesťanství. Avšak podstatou je samotná víra člověka i víra v naději.

Děj se odehrává v nemocničním prostředí. Setkáváme se s desetiletým Oskarem, který je po nevydařené operaci kostní dřeně. Brzy mu dochází, že nemůže vyhrát boj se svou nemocí, s leukemií. Oskar se se svým osudem smiřuje, ale nedokáže se vyrovnat s tím, že jeho rodiče s ním nejsou schopni mluvit přímo, lžou mu o jeho stavu nebo s ním vůbec nemluví. Stejně tak nechápe jednání sester a lékařů, kteří mu dávají neustále najevo jejich soucit, o který on vlastně vůbec nestojí. Jediné, co by si přál je, aby mu lidé z jeho okolí nelhali.

²³ WILLI, Christian. ERIC-EMMANUEL SCHMITT Der Atheist, der Gott begegnete. *Jesus.ch* [online]. 2016 [cit. 2017-03-5]. Dostupné z: http://www.jesus.ch/themen/people/erlebt/288582-der_atheist_der_gott_begegnete.html

²⁴ SCHMITT, Éric-Emmanuel. *Oskar a růžová paní*. Přeložila Denisa KERSCHOVÁ-BROSSEAU. Praha: Garamond, 2006. ISBN 80-86955-26-5.

Jednu takovou osobu nachází a stává se mu velmi blízkou. Jde o sestru v růžovém plášti, které neřekne jinak než babi Růženka. Právě ta se mu stává průvodcem na jeho cestě k víře. Babi Růženka s ním dokáže jednat přímo, bez falešných nadějí. Doporučí mu, aby každý den napsal dopis Bohu. Oskar zpočátku není o této aktivitě příliš přesvědčený, později však přeci jen dopisy píše, a svým způsobem mu to pomáhá. Babi Růženka má pro něj připravenou i hru, díky které prožije celý svůj život. Oskar má každý den žít tak, jako by se jednalo o deset let. A tak zažívá pubertu, první lásku, svatbu, manželství i stáří. Umírá za dvanácti poté, co se vžil do této hry, je mu 110 let a Bohu píše, že „*to už je fakt hodně.*“²⁵

I když čtenář po pár stránkách zjistí, že chlapec opravdu umírá, přeci jen stále čeká, jestli nepřijde nějaký zázrak a chlapec se uzdraví. Oskar je však se svým osudem smířený a na rozdíl od všech ostatních ví, že musí umřít. Před tím však najde víru i lásku.

Děj je opravdu dojemný a zanechá silný zážitek v každém čtenáři. Každému, kdo příběh přečte, dojde, jak pomíjivý život je a ne vždy je lehké se vyrovnat s osudem.

Hlavní postavou se stal Oskar. Je také vypravěčem, jenž vtípně glosuje dění v nemocnici. I když je smrtelně nemocný, nepřechází ho smysl pro humor a nadsázku. Oskar v sobě prožívá pocity hněvu, když ostatní kolem něj nejsou schopni mu říci, co se s ním vlastně děje a jak na tom opravdu je. Hněv však vystřídá smíření se se svým osudem. Díky babi Růžence prožívá téměř normální život, ve kterém snáší všechny jeho strasti a radosti, jenž s sebou přináší.

V novele je uplatněn chronologický postup kompozice. Děj plyne s časovou posloupností. Čtenář se postupně dozvídá nové informace. Je dodržen standardní postup rozvíjení a vyvrcholení děje. Výstavba textu je kauzální a tektonická. Jednotlivé události na sebe navazují, příběh má pevnou stavbu. Zvolená kompozice odpovídá i pointě příběhu. Tak jak jde čas v díle od úvodu k závěru, postupuje i život nemocného

²⁵ SCHMITT, Éric-Emmanuel. *Oskar a růžová paní*. Přeložila Denisa KERSCHOVÁ-BROSSEAU. Praha: Garamond, 2006, s. 100. ISBN 80-86955-26-5.

Oskara. Celé dílo je vystavěno na dopisech od hlavního hrdiny. Jedním dopisem vždy začíná jako by nová kapitola, která však není jinak značena. Tato výstavba nemá na plynulost děje větší význam, dopisy oddělují jednotlivé dny. Oskar v nich popisuje, co během daného dne zažil a na závěr připojuje přání, o jehož splnění žádá Boha.

Hlavní postava, desetiletý Oskar, se stává vypravěčem, jedná se o vypravěčskou situaci první osoby. Čtenář má možnost nahlédnout nejen na události, které jsou mu zprostředkované prostřednictvím Oskara, ale také se dozvídá o jeho niterných pocitech. V díle je tedy uplatněna vnitřní perspektiva a identičnost. Zvolení této narace je vhodné vzhledem k charakteru novely. Čtenář se dokáže více vcítit a vžít do postavy hlavního hrdiny, zvláště když s ním sdílí emoce, kterými je příběh plný. Autor prožitek z četby podpořil i jazykovými prostředky. Příběh je psán hovorovou češtinou, místy se objevují i nespisovná slova a vulgarismy. Nicméně vzhledem k charakteru díla je užití této formy vhodné. Takový styl je mnohem působivější, vezme-li se v úvahu pointa děje a vůbec zdravotní stav hlavního hrdiny, než kdyby se autor uchýlil ke spisovné rovině.

Celým příběhem prostupuje symbolika křesťanství. Se zmiňovaným náboženstvím přijde čtenář do kontaktu především prostřednictvím dopisů, které píše Oskar samotnému Bohu. Tím je také uveden celý příběh. Postupně se odkrývají informace, které vedou k tomu, proč se vlastně desetiletý kluk z nevěřící rodiny rozhodl k takovému kroku. Bůh se pro chlapce nestává někým nedosažitelným, ale je mu přítelem. Hledá u něj útočiště, raduje se s ním z dosažených úspěchů, stěžuje si mu na rodiče. V dopisech nachází sílu, jak se vyrovnat se svým osudem, přestává se bát smrti. Za tím vším stojí babi Růženka, která ho k této aktivitě podnítila. V ten moment čtenář nemá pochyby, že se jedná o věřící osobu, a jeho domněnka se během čtení upevňuje. Nicméně na závěr recipienti zjistí, že naopak Oskar byl ten, který jí pomohl uvěřit v Boha. Sama se mu svěřuje, když píše poslední dopis již za hlavního hrdinu.

Pointou tohoto příběhu však není pouze najít v sobě náboženské přesvědčení, ale naučit se věřit v sebe sama, v naději a lásku.

1.3.2 Noemovo dítě

Novela „*Noemovo dítě*“²⁶ pojednává o dalším ze světových náboženství, a sice o judaismu. Nicméně do tohoto díla se již promítá autorovo propojování jednotlivých náboženství. V příběhu se střetává judaismus s křesťanstvím.

Hlavní postavou a také vypravěčem je desetiletý chlapec Josef, který žije za druhé světové války, děj se odehrává v roce 1942. Jelikož je Žid, jeho rodiče ho ukryjí v kostele, kde působí otec Pemza. Ten zde ukrývá více takových dětí a pomáhá mu slečna Marcela, která pro děti zajišťuje falešné papíry.

Židovské děti, aby byly nenápadné, chodí každou neděli s ostatními na mši a tak se učí i o křesťanství. Josefovi se nové náboženství zalíbí a ke svému, k judaismu, pociťuje jistou nenávisť, stejně jako ke svému otci, který z něj udělal Žida. Otec Pemza se mu snaží tento jeho radikální názor vyvrátit. Vysvětluje mu podstatu jeho náboženství i jeho důležitost. Avšak nesnaží se ho přesvědčit o tom, že pro něj je dobrý jen judaismus. Stává se mu průvodcem na cestě hledání své víry. Autor tímto poukazuje na nesmyslnost náboženských sporů. Prostřednictvím kněze vyvrací názor, že jen jedna víra je ta správná. Ten k tomu vede chlapce a poukazuje na možnost volby víry.

Josef jako hlavní hrdina v příběhu prochází těžkými chvílemi, ztrácí se ve svých přesvědčeních, nedokáže najít rovnováhu ve svých myšlenkách. Za tím vším stojí okolnosti, které ho víceméně donutily začít pochybovat o své víře. Hledá jistotu i bezpečí u jiného náboženství, které mu najednou připadá lepší. Otec Pemza mu v tomto hledání pomáhá, ale nepřesvědčuje ho. Josef se postupně se svou vírou smiřuje a přijímá ji za svou, ale učí se i principy nového náboženství.

²⁶ SCHMITT, Éric-Emmanuel. *Noemovo dítě*. Přeložila Denisa KERSCHOVÁ-BROSSEAU. Praha: Garamond, 2006. ISBN 80-86955-22-2.

Chlapec zjistí, že v kapli v jedné z místností jsou ukryty jisté předměty. Jedná se o vše, co je spjaté právě s židovstvím. Otec cítil, že je tato kultura ohrožená a tak se rozhodl zachránit z ní co nejvíce pro další generace.

Jednoho dne kvůli slečně Marcele gestapo přijde na to, že kněz ve svém kostele ukrývá židovské děti. Ten se s nimi však domluví, že je vydá až další den ráno. Místo toho s nimi však uprchne a schovají se pod kaplí, kam jim ostatní lidé nosí jídlo. Z úkrytu se dostávají až s osvobozením Bruselu. Poté se snaží najít rodiče židovských dětí. Pro Josefa si přijdou matka i otec, ale jemu se domů příliš nechce. Brzy se za knězem vrátí, když je doma uhozen, jelikož nechce přijmout svou víru. Otec Pemza mu však domluví a Josef se vrací, svou víru přijme, ožení se a později sám začíná pracovat na izraelsko-palestinské sbírce. V této části je důležitým prvkem schopnost přijmout svou víru takovou jaká je, s čímž měl Josef problém. Kněz ji přirovnává k daru, který mu byl dán a který by měl i on sám jednou předat dalším generacím. Zároveň však stále upozorňuje na možnost volby, na právo zvolit si svou víru až dospěje.

Hlavní hrdina se během příběhu ve svých názorech vyvíjí. Zpočátku poněkud tápe, jak se má ke své předem stanovené víře postavit. Nechápe, že u něj se nejedná jen o náboženské přesvědčení, ale že je i zástupcem jednoho z národů, židovského. Vzhledem k válečným událostem té doby nakonec zaujímá vůči judaismu pocit nenávisti, stejně jako ke svým rodičům. Znatelné je to především ve vztahu k otci. Josef je přesvědčený o tom, že právě díky své rodině je vystaven nebezpečí, jelikož jen kvůli nim je židem (i Židem). Myšlenky, že už nikdy nechce svého otce spatřit, ho postupem času opouští. Přes to by se však raději stal katolíkem, než zůstal věrný judaismu. Za tento svůj nahlas řečený názor před otcem si vyslouží pohlavek. Teprve až s ním promluví kněz Pemza, změní svůj pohled na danou situaci. Uvědomí si, jak moc by svým rodičům ublížil. Mimoto, jak se dozvěděl, je jeden z mála téže víry i národnosti, kteří zůstali naživu, tudíž je i jeho povinností jeho původ přiznat a uchovat jej pro příští generace. I když Josef zjišťuje, že během svého života může svoje náboženské přesvědčení změnit a konvertovat, na závěr je zmíněno, že k tomu nikdy nedošlo. Jeho postava tedy prochází jistým přerodem. Na konci díla se čtenáři setkávají s vyspělým humanitním člověkem, který zůstal věrný svému náboženskému přesvědčení, avšak prioritou jsou mu bezpečné podmínky pro život a s tím související ochrana míru.

Tento příběh není tedy jen o jednom náboženství, ale střetávají se zde dvě, judaismus a křesťanství. Nicméně nejedná se o střet jako takový, kde by jedno mělo vyhrát nad druhým. Jde o to, poukázat na odlišnosti, ale i na to, co mají stejné či podobné. Jedná se o myšlenku koexistence těchto dvou náboženství, spočívající v zachování základních lidských práv.

Nositelem této myšlenky je v příběhu otec Pemza, který se stává humanitním představitelem duchovního. Nesnaží se ani Josefa a tím pádem ani čtenáře přesvědčit o tom, že jedna víra je lepší jak druhá. Otec s Josefem vedou filozofické debaty o možnosti propojení, o tom, abychom si z obou vzali to nejlepší. Sám často přemýšlí nad tím, zda náboženství, které si zvolil, je pro společnost přínosné. Čím dál více ho zajímá židovství, nicméně pouze po teoretické a badatelské stránce. Křesťanství zůstává věrný, ale nikoho o jeho názoru nepřesvědčuje. Po skončení války jeho sbírka s židovskou kulturou je u konce, pouští se však do další. Během svého života takových sbírek založí ještě několik. Vždy ve světě objeví další společnost, jejíž podstata by mohla být ohrožena.

Z příběhu je cítit touha po poznání něčeho nového, po objevování nové víry, pochopení principů náboženství, ale také po smíření a vyrovnaní se s danými okolnostmi, nicméně k tomu všemu zároveň nezapomínat na právo volby víry každého jedince.

Oproti dílu Oskar a růžová paní má tato novela více květnatý jazyk, jazykové prostředky jsou bohatší. Autor zde nepoužívá vulgarismy. Je to dáno jiným prostředím oproti předchozímu dílu. Do tohoto příběhu, který je více duchovní a také více o víře, jež se týká čistě náboženství, se vulgarismy příliš nehodí. Jazykové prostředky, které byly použity, opět podtrhly a umocnily prožitek z četby.

Kompozice příběhu je podána retrospektivně, Josefovi jako vypravěči je padesát let, avšak během vyprávění se z něj opět stává desetiletý chlapec. Použita byla vyprávěcí situace první osoby, díky které čtenáři nahlíží i do pocitů hlavního hrdiny. Avšak s tím také souvisí vnitřní perspektiva, jež umožňuje pohled na okolí pouze očima vypravěče.

Kapitoly jsou zde pouze naznačeny, a to odsazením od kraje stránky. Děj je plynulý, kompaktní bez většího členění. Jelikož rozsahově dílo není nikterak dlouhé, takový způsob kapitol je vhodný.

Tato novela je založena již více na náboženství a víře, která se ho přímo dotýká. Polemizuje se o víře ke křesťanství a k judaismu. Pointu spatřuji v myšlence, která spočívá v koexistenci náboženství a volbě víry.

1.3.3 Pan Ibrahim a květy koránu

Novela „*Pan Ibrahim a květy koránu*“²⁷ čtenářům představuje jedno ze světových náboženství, a sice islám avšak v konfrontaci s judaismem. Čtenář se po přečtení neubrání zamyšlení se nad tímto náboženstvím, islámem, a jeho principy, které jsou u nás nepříliš známé. Dílo nám na něj podává mírumilovný pohled, avšak ne vše bylo napsáno. Příběh této novely musí čtenář vyčíst i mezi řádky. Jedině tak přijde na to, co chtěl autor říci a co slovy nešlo vyjádřit.

Čtenář se seznamuje s jedenáctiletým židovským chlapcem a to poněkud svéráznějším způsobem, když se rozhodne navštívit nevěstinec a nechá se zasvětit do tajů milování. Mojžíš nebo také Momo, jak se mu říká, žije s otcem, který ho nemá příliš v lásce. Neustále od něj slyší, jak se svému staršímu synovi, který s nimi nežije, nemůže ani vyrovnat, jak je neschopný. Otec zdrcený odchodem své ženy vyjadřuje svůj hněv a smutek skrze Mojžíše.

Ten začne navštěvovat pana Ibrahima, obchodníka, jenž vlastní krámk. Na popud otcova falešného obvinění, že ho okrádá, začne opravdu krást a to nejen doma, ale také u pana Ibrahima. Své chování odůvodňuje tím, že je to jen Arab. Ten však na to brzy přijde a Mojžíšovi sdělí, že není Arab, ale pochází ze země Zlatého půlměsíce. Od té

²⁷ SCHMITT, Éric-Emmanuel. *Pan Ibrahim a květy koránu*. Přeložila Zdenka KOVÁŘOVÁ. Praha: Garamond, 2006. ISBN 80-86955-23-0.

doby spolu začnou více komunikovat – každý den si řeknou jednu větu. Postupně se z nich stávají přátelé a Momo u něj nalézá pochopení a vlídné přijetí, které mu celou dobu chybělo u otce.

Mezi hlavním hrdinou a obchodníkem dochází k předávání životních hodnot. Nejedná se ani tak o srovnávání jednotlivých náboženství a jejich principů, jako tomu bylo například v předchozím díle. Během jejich cesty jsou zmíněné některé prvky jedné nebo druhé víry, vždy ale spíše jako jeden z možných pohledů na svět. Na jejich vztahu autor ukázal schopnost náboženské tolerance.

Otec se však jednoho dne rozhodne odejít a nechává Mojžiše samotného doma, ten se rozhodne dál žít jako ve dvou, aby nikdo na nic nepřišel. Později u jeho dveří zazvoní policie a sdělí mu, že jeho otec skočil pod vlak, identifikaci těla provedl pan Ibrahim. Po nekonečném vyřizování se Momo i pan Ibrahim dočkají úspěšné adopce. Momo tak získává otce, kterého nikdy neměl a pan Ibrahim syna, kterého seznamuje se svou vírou.

Hlavní hrdina, Momo, postupně dospívá. Jeho dětství není vykresleno jako jedno z nešťastnějších životních období. Jeho otec ho více méně zavrhuje, nesnaží se k němu najít cestu. Momo, touto pohnutou rodinnou situací poznamenaný, si pozornost vůči své osobě vybírá svým způsobem, který je jen těžko vlastní dětem jeho věku. Nicméně jakmile se spřátelí s obchodníkem, postupně se začíná měnit i jeho chování a názory. Poznává pocit někam patřit, mít otce, kterému by na něm záleželo, nechává se učit novým věcem. Pod vlivem těchto změn se z něj stává zodpovědný mladý muž. Na závěr se čtenáři dozvídají, že zakládá vlastní rodinu.

Tato novela čtenářům představuje islám, a to v co nejlaskavější a mírumilovné podobě. Pan Ibrahim Mojžišovi jeho víru nevnučuje, stává se průvodcem, postupně mu odkrývá principy tohoto světového náboženství, často poukazuje na korán, se kterým se Momo setkává v závěru díla. Pan Ibrahim si chlapce získává vlídným chováním, svou moudrostí i lidskostí. Právě díky tomuto zacházení se Momo nechává zasvěcovat do tajů islámu.

Příběh je spíše filozofického rázu. Týká se životní filozofie a hodnot, které člověk vyznává a preferuje. Tyto hodnoty jsou však založené na principech dvou světových náboženství, i když bych řekla, že zde převažuje islám nad judaismem, o kterém toho v díle příliš řečeno není. Z příběhu vyznívá úcta k druhému člověku a láska k bližnímu.

Co se týče kompozice, příběh je podán retrospektivně. Na konci díla recipienti zjistí, že hlavní hrdina je již ženatý, má vlastní rodinu a provozuje obchod po panu Ibrahimovi. Vyprávění probíhá formou první osoby, kdy vypravěčem je Momo. Čtenáři tak nahlíží do jeho myšlenek a niterných pocitů, které jim prostřednictvím této vypravěčské situace odkrývá. Jeho postava je tak vykreslena ze všech úhlů pohledu. Autor touto volbou narace poskytl komplexní pohled na hlavní postavu. Vzhledem k jejímu charakteru a ke správnému pochopení celé pointy, považuji tento způsob za vhodně zvolený. Prostřednictvím něj se čtenář dostane až do nitra dané postavy a tím pádem i k podstatě autorova sdělovaného záměru.

1.3.4 Zápasník sumó, který nemohl ztloustnout

V další novele s názvem „*Zápasník sumó, který nemohl ztloustnout*“²⁸ nechá Schmitt čtenáře nahlédnout do tajů buddhismu. Autor se v knize zaměřil na poznání a přijetí sama sebe.

Hlavním hrdinou je chlapec Jun, který má alergii na celý svět. Potuluje se po tokijských ulicích a živí se pouličním prodejem. Od jednoho dne pravidelně potkává staršího muže, který mu neustále opakuje, že v něm vidí tloušťka. Chlapec však trpí spíše podváhou, tudíž ho takové řeči popuzují. Jejich každodenní výměna názorů na jeho váhu dojde až k pozvání na zápas sumó zápasníků. Čtenáři od počátku čtení mohou vnímat kontrast mezi klidným a vyrovnaným tajemným mužem a rozhořčeným chlapcem a jeho proměnou.

²⁸ SCHMITT, Éric-Emmanuel. *Zápasník sumó, který nemohl ztloustnout*. V Praze: Rybka, 2009. ISBN 978-80-87067-42-0.

Chlapec se po zhlédnutí zápasu, stává žákem školy, kterou vede právě onen muž. Jedná se o školu bojového umění. V ten moment dochází k hledání sebe sama u hlavního hrdiny. To se děje především prostřednictvím buddhismu, na jehož principy postupně přichází. I když víře jako takové zpočátku nevěří, tvrdí, že mu nepomůže s problémem s váhou, nakonec ji přijme.

Hlavnímu hrdinovi se nedaří přibrat na váze, je nesoustředěný, zápasy prohrává. Chodí se radit za svým mistrem Šomintsu, který ho nabádá k trpělivosti, soustředění a meditaci. V díle dochází ke střetu mezi vírou a rozumem. I když toho hrdina spoustu sní, pořád je z něj hubený chlapec. Podle Šomintsu mu i s tímto problémem může pomoci právě meditace. Hlavní postava však stále nerozumí spojitosti mezi buddhismem a přibíráním na váze.

Šomintsu je vytrvalý a stává se svému učni průvodcem na jeho cestě k sebepoznání. Hlavní hrdina nakonec podlehne meditaci, pochopí její principy. Pod jejím vlivem mění své hodnoty a postoje, začíná přibírat na váze, být více soustředěný, vyhrává zápasy. Díky buddhismu objevil klíč k samotnému dospívání i k sobě samému.

Škola bojového umění byla pro něj prostředkem k tomuto dosažení, není tedy důvod v ní nadále pokračovat. Rozhodne se odejít a založit rodinu s milující dívkou. Ví však, že za tuto svou proměnu vděčí právě svému strýci, jak se v závěru ukáže, Šomintsu.

Příběh této novely je jednoduchý, ale nepostrádá komplexnost. Výborně se v něm snoubí uklidňující linie s napětím a vzrušením. Kontrast cynismu ze strany hlavního hrdiny a duchovní rozměr podaný prostřednictvím postavy Šomintsu se stává neatřelým spojením, jenž čtenáře baví a udržuje jejich pozornost.

Autor u tohoto díla zvolil chronologickou kompozici s pevnou tektonickou a kauzální výstavbou. U hlavního hrdiny postupně dochází k duchovnímu přerodu. Děj je popisován z jeho pohledu. Byla zvolena vypravěčská situace první osoby, která v sobě obsahuje vnitřní perspektivu a existenciální identičnost. Vzhledem k tomu, že se jedná o

příběh, na kterém je znázorněn přechod od chlapce, jenž nevěří ani v sám sebe, po dospělého mladého muže, který v sobě našel sílu, lásku a naději, je zvolený typ vypravěče přínosem. S charakterem hlavní postavy taktéž souvisí i vybraný jazykový styl a jeho prostředky. Jelikož je Jun kluk z ulice, stěží lze u něj předpokládat spisovnost. Čtenáři se setkají nejen s hovorovým stylem, ale také s vulgarismy, které jsou tomuto chlapci blízké. Nicméně s tím, jak se hlavní hrdina vyvíjí, mění se i jeho slovník. V závěru díla se již takovéto výrazy nevyskytují.

Dílo „*Zápasník sumo, který nemohl ztloustnout*“, je jediným příběhem, který je kompozičně členěný, jedná se o třináct číslovaných kapitol. V ostatních knihách z tohoto cyklu je členění pouze naznačeno odsazením.

Děj nechává nahlédnout do tajů náboženství, které je u nás nepříliš známé. O to více se zprostředkované téma stává zajímavé a v našem prostředí až výjimečné. Je pro čtenáře obrazem skrytých snů, skutečnosti i zoufalství, které v sobě tento příběh nese a ve kterých se mnozí mohou sami poznávat.

Autor v postavě mistra popsal někoho, kdo vidí potenciál v nás samotných. Někoho, koho lidé potřebují, aby řekl, kdo jsou.

Ačkoli kniha není nikterak rozsáhlá, s rozměrem obsahu je to právě naopak. Novela našla uplatnění také jako dílo, které pomáhá dětem s poruchou příjmu potravy. Přináší jim naději, víru a zlepšuje jejich sebevědomí.

1.3.5 Deset dětí paní Ming

Ačkoli i tento román „*Deset dětí paní Ming*“²⁹ spadá do cyklu o neviditelném, od předchozích se v jistém směru liší. Především vypravěčem není dítě, ale dospělý muž.

²⁹ SCHMITT, Éric-Emmanuel. *Deset dětí paní Ming*. Přeložila Dana MELANOVÁ. Praha: Motto, 2016. Román (Motto). ISBN 978-80-267-0690-8.

Na první pohled se čtenářům může zdát, že autor v díle nepředstavuje žádné náboženství. Nicméně objevují se zde myšlenky spojené s učením Konfucia. Autor se inspiroval jeho moudrostí a životní filozofií, která je pro prostředí Číny typická.

Hlavní hrdina tráví většinu svého času pracovně v Číně. Zde se v jednom hotelu seznámí s pracovníci působící na toaletách. Vedou spolu rozsáhlé debaty, především o rodině paní Ming. Čtenář se dozvídá, že má deset dětí. Zvláštní na tom je jednak samotný počet, ale také to, že čínská vláda již několik desetiletí reguluje porodnost a povoluje se pouze jedno dítě v rodině. Není tedy divu, že muž je z této informace poněkud zaskočený a odmítá tomu uvěřit, i když na sobě nedá nic znát. Nicméně si brzy zjistí, že paní Ming si nejspíše nevymýšlí, jelikož existují důkazy o každém jejím dítěti.

Čtenáři se tak postupně seznamují se všemi jejími dětmi. Každé z nich je v něčem výjimečné. V díle jsou obsaženy myšlenky, jež nutí čtenáře k zamyšlení se nad pravými a důležitými hodnotami života, nad významem rodiny a jejích priorit. O to více čtenáře zasáhne nečekaný závěr a samotný osud paní Ming.

Hlavní hrdina se setkává s jednou z jejích dcer. Ta mu odkrývá tajemství deseti dětí. Ukáže se, že jen ona je její dcerou. Další devět dětí je smyšlených. Tato lež vznikla, aby paní Ming opět našla smysl života po prodělaném potratu a nemoci, jež u ní vypukla. Z nevinné lži se stala oblíbená hra, která postupem času začala balancovat až na pomezí skutečnosti. V závěru je však zřejmé, že všichni účastníci této fikce jsou si vědomi toho, že se nejedná o skutečnost.

Hlavní postava se vrací zpět domů a přijímá zodpovědnost za své chování. V porodnici se přihlásí k dítěti i k jeho matce a z osamělého muže, který se nechtěl vázat, se stává otec od rodiny. Čtenáři u vypravěče mohou pozorovat jistý přerod v myšlení i jeho prioritách. Jelikož byla uplatněna vypravěčská situace první osoby, odkryla se tím vnitřní perspektiva a identičnost, díky které jsou recipienti seznámeni s jeho niternými pocity. V tomto případě se jednalo o zásadní zvolení způsobu vypravěče, vzhledem k charakteru hlavní postavy.

Autor uchopil instituci rodiny z hlubšího pohledu a použil pro to právě myšlenky a filozofii Konfucia. Zároveň si však čtenáři během čtení budou klást otázku, zda jde ještě v současném světě toto náboženství aplikovat. Nicméně sám Schmitt vidí konfucianismus jako stále živý. A to i přes to, že ho Číňané přijali spíše v neviditelné povaze. O to více jsou však jeho principy předávány z člověka na člověka. Tuto myšlenku srovnává s kulturou Západu, kde naopak vidíme rozsáhlé výtvořiny patřící k různým náboženstvím a kulturám, avšak k zvnitřnění jejich principů již u člověka příliš nedochází. Minulost má znamenat především přítomnost ducha. „*Moudrost spočívá v neviditelné, které se jeví věčně skrze své nekonečné poměry, zatímco hornina se droší.*“³⁰

Éric-Emmanuel Schmitt v tomto cyklu předává myšlenku tolerance. Čtenářům představil principy světových náboženství, křesťanství, judaismu, islámu, buddhismu a konfucianismu. Díla směřují k nabádání k náboženské snášenlivosti a k hledání víry v sebe sama.

Novely jsou vzhledem ke svému charakteru vhodné i pro didaktické účely. Žáci se díky nim dozvědí podstatu zmiňovaných náboženství a po celou dobu budou upozorňováni na možnost volby, co se vyznání týče. Je důležité, aby děti pochopily smysl víry, ale především víry jako takové, nikoliv jen náboženského rázu.

Pro žáky bude toto téma snáze uchopitelné právě prostřednictvím beletrie, ve které jsou hlavními hrdiny taktéž děti a jejich charakter není čistě informativního rázu.

³⁰ SCHMITT, Éric-Emmanuel. *Deset dětí paní Ming*. Přeložila Dana MELANOVÁ. Praha: Motto, 2016, s. 71. ISBN 978-80-267-0690-8.

1.4 Víra národnostních menšin v ČR

U následujících dvou děl, „*O Mamě Romě a romském pámbíčkoví*“ a *Dračí polévka*“, vycházím ze své bakalářské práce, která již obsahuje jejich interpretační analýzu. Bakalářská práce je uvedena pod mým rodným příjmením Jachanová.

1.4.1 O Mamě Romě a romském pámbíčkoví

Dílo Hany Doskočilové „*O Mamě Romě a romském pámbíčkoví*“³¹ nese podtitul *Dvanáct romských přikázání*, jak je svým dětem vypravují romské maminky. Název knihy vypovídá o jejím obsahu. Děj zahrnuje dvanáct pravidel vyplývajících ze zkušeností a ponaučení zažitých během putování.

Knihla začíná stvořením světa Pánembohem. Když se však probudí za milion let od vzniku lidských bytostí, nestačí se divit. Zhrzený a podvedený lidmi usíná na stromě, kde ho nachází Mama Roma, která se ho ujme. Utíká se svými dětmi z kraje, kde musí sloužit jako otroci. Na dlouhé putování s sebou vezme i Pánaboha, který jim po celou dobu pomáhá.

Dílo má celkem dvanáct kapitol, z nichž každá je rozčleněna na menší vypravěčské celky a obsahuje vždy po jednom přikázání. Ta se formují na základě vlastních poznatků získaných během nejrůznějších situací.

Než se vydají na cestu, hledá Mama Roma pro Pánaboha loktuši, ve které by ho mohla nést. Jelikož jsou v té době na tom místě považováni za otroky, kteří nic nevlastní, nezbyvá jí nic jiného, než ji ukrást, stejně tak jako mnoho dalších věcí. I když Pánbůh dělá, že to nevidí, přesto pronese: „*Rom je Rom a Romem zůstane.*“³² Mama

³¹ DOSKOČILOVÁ, Hana. *O Mamě Romě a romském pámbíčkoví: dvanáct romských přikázání, jak je svým dětem vypravují romské maminky*. 1. vyd. Ilustrace Gabriel Filčík. Praha: Amulet, 2001. 70 s. ISBN 80-86299-86-4.

³² DOSKOČILOVÁ, Hana. *O Mamě Romě a romském pámbíčkoví: dvanáct romských přikázání, jak je svým dětem vypravují romské maminky*. 1. vyd. Ilustrace Gabriel Filčík. Praha: Amulet, 2001, s. 12. ISBN 80-86299-86-4.

Roma si to však vyloží po svém a tuto větu prohlásí za jejich první přikázání. Vydávají se na nebezpečnou cestu do neznáma, zpočátku pronásledovanou strážemi otrokářů. Pánbůh jim však odmítá pomoci pokaždé, kdykoliv si na něho vzpomenou. Chce je naučit tomu, aby se o sebe dokázali postarat sami. Když už však není zbylí, zasáhne a hrozbu v podobě opětovného zajetí odvrátí.

Romové jsou mu vděční, ale myslí si, že takto to bude pokaždé. Proto, když odmítá učinit zázrak, nejstarší syn Mamy Romy se rozzlobí: „*Nezlob se, Mamo Romo, my si nevíme rady. Když Rom nepomůže Romovi, je to hřích. Ale na Pánaboha to neplatí? Pomáhá nám, jedině když se náhodou probudí.*“³³ A tak vzniklo druhé přísloví: „*Rom Romovi pomůže vždycky, Pánbůh, jenom když se probudí.*“³⁴

Další překážkou, kterou musí zdolat, je vytrvalý déšť, který zakalí pitnou vodu. Před tímto přírodním živlem je však Pánbůh varuje a poradí, že v horách jsou dva čisté potůčky. Matka tam posílá své dva syny, Chájima a Abiho. Vody je však velice málo, cestou zpět ji navíc jeden ze synů vypije, ale aby na to ostatní nepřišli, měch naplní kalnou vodou z řeky. Otravě bylo zabráněno a Abi byl odměněn. I když přinesl jen pár kapek, ty byly bezedné. Nehodný Chájim měl být potrestán, ale Mama Roma se rozhodla tomu zabránit, i když věděla, že udělal chybu. „*Romové nade vše milují svoje děti, i ty nehodné.*“³⁵

Další pravidlo plyne z ponaučení, že vina se téměř vždy promítne na všechny členy skupiny, nikoliv jen na jedince, který ji způsobil. I když si byl nejstarší syn Vajduš své chyby vědom a chtěl ji napravit a vydat tak sám sebe napospas divochům, Pánbůh ho zadržel: „*Proč bys to dělal?*“ „*Aby moje vina nepadla na ostatní Romy, na celou rodinu.*“ „*To nebude nic platné. Jste tady cizí, lidé pocestní, vždyť oni vás jednoho od druhého ani nerozeznají! Cokoli udělá jeden Rom, jako by udělali všichni.*“³⁶ A tato poslední věta se stala jejich dalším přikázáním.

³³Tamtéž, s. 17

³⁴Tamtéž, s. 17

³⁵Tamtéž, s. 22

³⁶Tamtéž, s. 26

Od Pánaboha dostane za úkol vyvést svoji rodinu z bludného kraje a to za pomoci kouzelné hůlky, která mu bude ukazovat směr. Během cesty potkají podobný rod, který si říká Domové. Z něj však přežil jen král a jeho jedenáct vnuček. Od té chvíle putují spolu. Jedna z panen chce Vajduše připravit o jeho hůl. Když na to zamilovaný Rom přijde, srdce mu samou bolestí zkamení. Mama Roma ale zasáhne: „*Kvůli jedné nespravedlivé chceš zatratit deset spravedlivých? I s tím jejich pradědečkem králem, co je na umření? To ti, Vajduši, nedovolím! Romové dovedou odpouštět.*“³⁷ S tímto prohlášením musel souhlasit i Pánbůh.

Další romské moudro pramení z jejich hudebního nadání, které je pro jejich národnost typické: „*Romové dovedou hudbou hovořit s Pánembohem.*“³⁸ A tak si Vajduš z kouzelné hůlky, kterou už nepotřebovali, vyrobil píšťalku. Tou vždy, když chtěli nebo potřebovali, přivolali Pánaboha.

Jak tak putovali dál, přišli do království, kde se usadila nová královna. Byla to jedenáctá panna z rodu Domů, která je chtěla podvést. Když se Vajduš dozvěděl, že hledá ženicha, ale tomu, kdo nesplní tři úkoly, nechá setnout hlavu, rozhodne se ji potrestat. Sám se vydává na královský dvůr její tři přání splnit. Když je však všechny úspěšně vykoná, jaké je pro ni překvapení a ponížení, že si ji vzít nechce. Tím, jak ji odpověděl, vzniklo jedno z dalších přikázání: „*Rom dokáže po dobrém skoro všechno, ale po zlém s ním nikdo nic nepořídí.*“³⁹

Není divu, že z této země se rozhodnou odejít, a to co nejdříve. Dostanou se do kraje vousáčů, se kterými se naučí obchodovat. Brzy zjistí, že mezi lidmi je vždy něco za něco. A ani Rom nebude výjimkou: „*Romové jsou hrdí a nechtějí nic zadarmo.*“⁴⁰

Když se jim začíná dařit, s ostatními lidmi vychází dobře, mají všeho dostatek, důsledkem odlišné kultury se stávají terčí pomluv, kterým se dá jen stěží bránit. Když

³⁷Tamtéž, s. 33

³⁸Tamtéž, s. 38

³⁹Tamtéž, s. 43

⁴⁰Tamtéž, s. 49

Mama Roma provádí křtiny, ponoří vždy na chvíli dítě do vody. Těto činnosti si všimne jeden z místních obyvatel a začne po celém kraji šířit mylnou informaci, že Romové své děti topí, aby je snad nemuseli žít. I když si s tím zpočátku nedělají příliš velké starosti a celou situaci považují spíše za směšnou, brzy zjistí, že to lidé vzali opravdu vážně. Nikdo jim už nedal práci, ve vesnicích se před nimi zamykali a děti schovávali. Jejich reputace tím tak byla ohrožena. Následkem toho Mama Roma prohlásila: *„Romové si dobré pověsti váží, a dovedou se o ni i poprat. To ať je naše deváté přikázání.“*⁴¹

Zpočátku nebylo vůbec jednoduché si lid získat zpátky, jednou poškozená pověst, byť neprávem, se špatně napravuje, navíc když dotyční cítí újmu a sami jsou zahořklí. Nakonec se jim však jejich vlastní píli podařilo situaci obrátit. *„Práce Romy vždycky zachrání.“*⁴² Předposlední moudro se týká rozdílnosti mezi pohlavími: *„Statečný Rom potřebuje statečnou ženu, ale statečná Romka má dost odvahy pro celou rodinu.“*⁴³ Takové bylo vysvětlení matky, když si její nejmladší dcera Raša našla bojácného krále, se kterým se rozhodla žít, zatímco bratři prohlašovali, že takovou bázlivou ženu by nikdy nechtěli.

Poslední přikázání jim dává Mama Roma společně s Pánembohem, když si ji odvádí k sobě do nebe: *„Romové, naučte se číst a psát.“*⁴⁴

Z jednotlivých přikázání vyznívá hrdost, síla a čest Romů a jejich komunity. I když se liší svou kulturou, tradicemi a zvyky z toho vyplývajícími, přesto jsou to lidé, kteří touží po uznání a svém místě ve společnosti, jako každý jiný. Z tohoto pohledu na ně nazírala i autorka Hana Doskočilová.

⁴¹Tamtéž, s. 54

⁴²Tamtéž, s. 59

⁴³Tamtéž, s. 65

⁴⁴Tamtéž, s. 70

Děj je propracovaný i co se týče romské mentality. Autorka se zaměřila na vykreslení jejich povahových vlastností a myšlení. Ve zlomových okamžicích cesty nám představuje jejich typický charakter. Jedná se o zobrazení kočovného života. Sami o sobě tvrdí, že nevydrží dlouho na jednom místě a tak putují. Bývá kladen velký důraz na rodinu a na její pospolitost, kdy jsou členové v neustálém kontaktu. Hlavní slovo má nejstarší člen rodiny. V neposlední řadě je od počátku provází nezdolná hrdost a síla se postavit vůči nepřízni osudu.

Kompozice díla je zpracovaná chronologicky. Jedná se o dvanáct kapitol na sebe navazujících a představujících čtenáři jednotlivá příkázání, která jsou jejich vyvrcholením, jakoby pointou děje. Za vypravěče byl zvolen typ autorský, vševědoucí. Je striktně dodržena hranice mezi přímou a nepřímou řečí. Promluvy postav se dějí formou dialogu.

Hlavní postavou je Mama Roma, která vede své děti ven z otroctví za svobodou. Pomáhá jí Pánbůh, kterého našla zničeného lidskou hanebností. Díky její láskyplné péči se opět vzbudil a rozhodl se jí pomoci.

Psychologické propracování postav je provedeno spíše z pohledu celé skupiny, nežli jednotlivců. Na Romy během děje nazíráme jako na celek, který se vyznačuje jednotnými prvky, stejně myslí a jedná ve prospěch celého společenstva členů. V rámci celého kontextu díla bylo takové vykreslení vhodné, jelikož čtenáře utvrdilo v jejich pospolitosti, tedy v jednom z hlavních rysů mentality Romů.

Dílo O Mamě Romě a romském pámbičkovi je i dnes stále vhodné pro didaktické účely. Nejenže tedy seznamuje čtenáře s jednou z minorit na území ČR, ale využití je praktické i při tématu o aktuální situaci ve světě, tedy o migraci. Již na začátku se recipienti dozvídají, že Romové prchají z otroctví a hledají útočiště. Většinou jsou však jako cizí národ nepochopeni a nepřijati. Nicméně je to právě jejich nezlomná víra, která je žene kupředu za vidinou lepších zítřků. Právě na tento námět lze vhodně navázat ve výuce týkající se migrační krize.

Aktuální situace panující ve světě je propojena i s problematikou náboženských sporů. Otázka víry byla autorkou do díla taktéž vložena. Romové postupně přichází na

svá přikázání, která vychází ze zažitých situací. Se vším jim ovšem pomáhá Bůh, o jehož existenci zde není pochyb, jelikož byl v díle personifikován. I když během cesty spoléhají na pomoc Boha, jejich víra přes to není založena pouze na náboženském přesvědčení. Naopak charakter děje je stanovený tak, aby z něj vyznívala hrdost a síla samotné národnostní menšiny, tedy víra v sebe sama.

Jelikož dílo obsahuje jak aspekt náboženského přesvědčení, tak i víru jako takovou, je vhodné pro praktické využití a je stále aktuální. Pohybuje se na pomezí pohádky a pověsti, pro dětské čtenáře se jedná o žánr velice blízký. Proto by pro ně neměl být problém pointu dílčích kapitol i celého děje správně pochopit a pracovat s ní.

1.4.2 Dračí polévka

Alena Ježková ztvárnila téma, o které je v naší zemi nouze. Jedná se o jednu z mála knih pro děti a mládež, jež se zabývají vietnamskou minoritou. Snad je to dáno tím, že vietnamská kultura nám není tak blízká a známá, jako kultury ostatních menšin na našem území.

Dílo „*Dračí polévka*“⁴⁵ čtenářům přibližuje život a tradice Vietnamců. Děj se však odehrává v Praze, hlavní hrdinou je dvanáctiletý chlapec Long, který zde žije převážně celý svůj dosavadní život. Svou vlast, ze které pochází, si již nepamatuje, nezná ji, je pro něj vlastně cizím krajem. Long stále hledá svou identitu. Kdo je? Kam patří? Kde je jeho domov? Snaží se začlenit mezi ostatní děti ze třídy a neupozorňovat na svou odlišnou národnost. Přesto by chtěl být sám sebou.

Long žije se svou matkou a dědou, který v Praze vlastní stánek s občerstvením. Jeho rodina dodržuje zvyklosti, které vycházejí z tradic jejich země. Denně se setkávají s poznámkami vůči své národnosti. Long cestou do školy prochází proměnou – stává se z něj Láďa, jí příborem, zatímco doma jí hůlkami a mluví vietnamsky. Sám sebou může být mimo svou rodinu jen se svojí spolužačkou Ukrajinkou Světlanou, která mu dokáže porozumět díky tomu, že sama svou národností patří mezi jednu z minorit u nás.

⁴⁵ JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. 1. vyd. Ilustrace Nikkarin, Praha: Albatros, 2011. 93 s. ISBN 978-800-0027-579.

V den jeho dvanáctých narozenin se u nich objeví jistý Cizinec, který má být údajným otcem Longa. Chlapec tuto skutečnost těžce nese. Slyšel o něm jen z vyprávění od své maminky a teď mu nemůže odpustit, že se o ně celých dvanáct let nezajímal. K tomu všemu se navíc ukáže, že je to syn dědy, který ho po celá léta zastoupil, staral se o ně a nikdy se ani slůvkem nezmínil o své vlastní rodině. Long pod tíhou nových informací utíká z domu. Kam se však může dvanáctiletý kluk schovat před nepříznivými ulicemi města v nočních hodinách? Jedinou nadějí je mu Světlana, která ho u sebe nechává jednu noc přespát. Další den, kdy jen tak bloumá ulicemi a přemýšlí o svém osudu, ho napadne, že se ho pokusí alespoň z části změnit. Rozhodne se najít kadeřnictví a obarvit se na blond. Myslí si, že se tím změní jeho identita a stane se tak jedním z majority. Bohužel již večer v metru poznává, že změna účesu nic nezmění ani nevyřeší. Je napaden skupinou skinů: „*Tady ten blondátek smrad chce asi bejt bílej,*“ řekl nejtlustší. „*Koukněte na ty jeho vlasy!*“ Ostatní se odporně zachechtali. „*Jenže to mu nepomůže,*“ pokračoval tlustoch a zíral na mě rybíma očima. „*To by mu nejdřív musel vyblednout ksicht.*“⁴⁶ Pomoci se dočká až od bezdomovce. Ostatní lidé v okolí tento útok ignorují. Když se dokáže postavit, nohy ho zavedou k tržnici, kde má děda svůj stánek. V něm také přespí. Další den ho zde najde a bez sebemenší výčitky mu nabídne, aby tu s ním zůstal a pomáhal mu v kuchyni. Večer se společně vrací domů, kde na něj čeká vyděšená maminka i s Cizincem. I když má vůči němu výhrady a nemíní ho začít ihned akceptovat jako svého otce, přesto se snaží s touto situací vyrovnat. Spoléhá na pomoc dědy, který se však rozhodl vrátit zpět do své země, ze které pochází. Jeho poslání pomáhat svému vnukovi a jeho matce skončilo s příchodem Longova otce. Závěr příběhu má prvky legendy. Děda se před očima vnuka promění v legendárního draka, o kterém mu vyprávěla jeho matka a jehož dračí syn měl být Longovým otcem.

Autorka do příběhu vložila nejen problémy dospívajícího chlapce, ale především problematiku přistěhovalců jiné etnické národnosti. Hlavní hrdina svou zemi zná jen z vyprávění od svých nejbližších nebo z televizního pořadu. Zatímco Prahu si pamatuje od svého nejtělejšího věku. Jakou kulturu má tedy považovat za svou? Tu, kterou zná jen zprostředkovaně nebo tu, se kterou se setkává dnes a denně již téměř dvanáct let? Nicméně si je vědom pohledů společnosti. Majorita ho stále vnímá jako cizince, i když

⁴⁶ JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2011, s. 58. ISBN 9788000027579.

se snaží, co nejvíce splynout s ostatními. Přijal i jiné jméno, které s ním nemá nic společného. Nechá si říkat Láďo, jen aby příliš nevybočoval. Když se však objeví jeho otec, najednou i Long se začne chovat jako většinová společnost. Jedná sice afektovaně, přesto řekne slova, která ho nejen budou mrzet, ale která jsou typická pro xenofobně smýšlející společnost: „*Dědo, co tě to napadlo? Vždyť je to blbost. Neodcházej, prosím tě...*“ „*Ted' máš tátu, jsem tu zbytečný.*“ „*To jsem si mohl myslet, že je zatím on!!! Nesnáším ho, měl si zůstat v té své džungli a vůbec sem nejezdit!*“ „*Co to meleš?! Ty s tou džunglí asi nemáš nic společného, co? No ano, když jsi ted' blond'ák...*“⁴⁷

Kompozice je řešena chronologickou výstavbou. Dílo obsahuje čtrnáct kapitol s časovou posloupností. Vypravěčem se stává hlavní postava, v tomto případě tedy dvanáctiletý chlapec Long. Díky takto zvolené vypravěčské situaci se čtenáři mohou seznámit i s jeho pocity. Ty jsou zprostředkovány právě jeho postavou. Na různé události a situace je nahlíženo jeho očima.

Takto zvolenou výstavbu považuji za vhodnou vzhledem k tématu díla. Čtenář se tak dokáže více vžít do děje a prožívá s hlavní postavou všechna její citová rozpoložení. Ta jsou způsobená především hledáním vlastní identity. Kniha by měla přimět čtenáře k zamyšlení se nejen nad jejími řádky, ale především nad skutečností, která by mohla být živou ilustrací díla.

Co se týče použití jazykových prostředků, autorka zvolila hovorový styl. Místy se objevují vulgarismy, které jsou vhodně začleněné do kontextu a podtrhují atmosféru dané situace. Čtenáři tak z díla vycítí větší napětí a intenzitu popisovaného děje. A to tím spíše, že se jedná o události, které se vyskytují i v reálném světě, bohužel tedy nikoliv jen v rámci fikce.

Knihu ilustroval Nikkarin. Výtvarný doprovod tvoří neopomenutelnou část díla. Vhodně doplňuje textovou složku. Používá kombinaci barevných a černobílých ilustrací, které svým zpracováním působí tajemně, jako daleká země draků, ze které Long pochází. Nikkarin tím podtrhuje celkovou atmosféru obestřenou prvky legendy.

⁴⁷Tamtéž, s. 89

Dračí polévka svým námětem může být zařazena mezi knihy, které mohou přispět jednak k výchově k toleranci, ale také k seznámení se s problematikou přistěhovalectví. Během děje se čtenářům odkryje několik důležitých aspektů, jenž s sebou tato dnes aktuální situace přináší. Jedná se především o kulturní odlišnosti, které v sobě nesou potencionální důvody pro nepochopení se. Nicméně jejich tradice nemusí nutně vyvolávat konflikty a nepochopení. Dílo ukazuje, jak se i vietnamskému chlapci stává jeho vlastní kultura cizí, jelikož v ní nevyrostal. Přes to se také stává cizincem ve městě, ve kterém žije již od narození.

Hlavní postava sama tápe ve světě, kterému nerozumí. Je Vietnamec, ale chce být i Čech, touží patřit do společnosti, která ho neustále odmítá. Snaží se přizpůsobit, přes to však nemůže svou víru naprosto zavrhnout, už jen kvůli své rodině.

Knihy zobrazuje problém, jenž souvisí s další etapou migrace, do které spadají již děti přistěhovalců, které se narodily na území ČR. Vzhledem k současné situaci se dá předpokládat, že vzniklý problém tu bude i nadále. Je proto důležité na něj reagovat. Z tohoto důvodu spatřuji využití v praxi na základních školách. Žáci by měli být informováni o této problematice a vychováváni k tolerantnosti vůči ostatním, kteří jsou jiné národnosti.

1.5 Díla zaměřená na cizince

1.5.1 Knižní projekt Jinde

Knižní projekt „*Jinde*“⁴⁸ je soubor sedmi povídek od současných českých autorů. Na jeho vydání spolupracovalo nakladatelství Baobab se společností pro příležitosti mladých migrantů, Meta, o.p.s.

⁴⁸ ČERNÁ, Olga, Edgar DUTKA, Magdaléna PLATZOVÁ, Jan ČUMLIVSKI, Markéta PILÁTOVÁ, Chaim CIGAN a Marek ŠINDELKA. *Jinde*. 2. vydání. Praha: Baobab, 2016. ISBN 978-80-88171-06-5.

Hlavními hrdiny jsou cizinci, lidé bez domova nebo na útěku, kteří jsou často ztraceni také v jazyce. Pointa těchto příběhů je stejná. Tito lidé se snaží najít domov, útočiště, místo, kam by patřili, prostor, ve kterém by byli vítáni. Všechny sedm povídek poukazuje na problém, který je pro dnešní dobu více než aktuální, na problematiku migrace. Autoři se snažili podat obraz cizince v nové zemi, a to se všemi okolnostmi, které takového člověka provázejí.

Do cizích Čech⁴⁹

První povídku napsala Olga Černá. Děj se odehrává za druhé světové války a těsně po jejím konci. Rodina, která žije v Německu, se po skončení války rozhodne odstěhovat do Čech, jelikož otec pochází právě odtud. Jeho manželka však tuší, že to nebude nikterak jednoduché, zvláště pro ni jako Němku, ale také pro jejich dva syny.

Zabydlí se ve městě Loket. Chlapci začnou navštěvovat místní gymnázium. Ihned se potýkají s výhrůžkami a nadávkami jak ve škole, tak i ve městě. Jelikož kromě otce neumí žádný z nich česky, je pro ně těžké se dorozumívat. Mladšímu bratrovi odmítají spolužáci pomoci, napadají ho, vyhazují, obviňují. Nakonec se však s jedním z nich spřátelí, s Josefem. Toho si ostatní kluci příliš nevěšmají a tak mu Josef začíná pomáhat. Brzy vyjde najevo, že se jedná o chlapce, který si prošel koncentračním táborem, právě proto jsou k němu spolužáci ohleduplní.

Nicméně stále je patrná jazyková bariéra, kterou nedokážou překonat. Gymnázium tak dává rodičům poslední možnost, doučit se jazyk přes prázdniny, jinak budou muset opustit školu. Starší bratr začíná pracovat, zatímco mladší je poslán na vesnici Vepici k sedlákům, aby od nich pochytil češtinu.

I když je povídka z období po druhé světové válce, přes to se v mnohém shoduje právě s dnešní dobou. Neporozumění ze strany obyvatel země a jazyková bariéra s neochotou vyjít cizincům vstříc jsou typickými projevy, se kterými se tito lidé musí

⁴⁹ Do cizích Čech. ČERNÁ, Olga. *Jinde*. Druhé. Praha: Baobab, 2016. ISBN 978-80-88171-06-5.

dennodenně potýkat. Autorka na tuto problematiku poukázala prostřednictvím událostí, které se děly v jiné době, avšak jejich podobnost s těmi dnešními je více než zřejmá.

Na závěr povídky se čtenář dozví, že ji vypráví již muž v důchodu, který nyní překládá a učí pár jedinců němčinu. Nejde o nikoho jiného než o hlavního hrdinu, mladšího bratra z rodiny přistěhované z Německa. Mimo jiné prozrazuje, že na zmiňovaném gymnáziu po prázdninách zůstal, ale než došel k maturitě, musel změnit školu celkem pětkrát. To se dělo především z toho důvodu, že „*na tatínka vždycky přišly stížnosti, že je jako mistr na dělníky moc přísný a že jeho žena, jako maminka, je Němka a neumí Česky.*“⁵⁰

Hlavní hrdina a zároveň i vypravěč popisuje svůj příběh s pocitem smířenosti až oddanosti se svým osudem. Příliš neřeší to, co se děje. Jako malý chlapec vnímá okolnosti tak, jak přicházejí a také k nim tak i přistupuje. Vzhledem k zvolené vypravěčské situaci první osoby mohou čtenáři nahlédnout i do jeho pocitů. Autor tímto umožnil více se vžít do hlavní postavy a snáze pochopit její myšlenky skrze projevené emoce.

Ze závěru je však patrné, že je událostmi ze své minulosti poznamenán. Když má překládat texty písní, je zaskočený jejich nenávisť a násilností vůči „nepřítelům“. Nakonec se dozvídá, že autorem je jistý Šváb, jehož příjmení se shoduje s jeho spolužákem z gymnázia v Lokti, který byl vůči němu dosti zaujatý. Sám sebe uklidňuje, že jde nejspíše opravdu jen o shodu jmen, než aby si byl vůbec připustil, že to může být skutečně člověk, kterého zná. „*Určitě to je jenom náhoda, Švábu je v České republice docela hodně. Našel jsem si to na webu, na stránce prijmeni.cz.*“⁵¹

V tomto momentu je zřejmé, že byla zvolena retrospektivní kompozice, která však byla čtenáři odhalena až na samém závěru díla. Jistý moment překvapení, který u recipientů nastane po tomto odhalení, způsobí i změnu úhlu pohledu na celý příběh. Dějová linie je zachována po celou dobu vyprávění. Není tedy náznaků o tom, že by se měl příběh vydat i jiným směrem a skončit v odlišném časoprostoru. Autorka do tohoto

⁵⁰ Do cizích Čech. ČERNÁ, Olga. *Jinde*. Druhé. Praha: Baobab, 2016, s. 17. ISBN 978-80-88171-06-5.

⁵¹ Tamtéž, s. 18

příběhu dokázala vložit jak pohled dětského, tak i dospělého hrdiny. Závěr čtenáře o to více zasáhne a donutí zamyslet se nad pointou povídky.

Harum⁵²

Autorem tohoto příběhu je Edgar Dutka. Děj je zasazen do dnešní doby, ve které vypukla migrační krize. Povídka podává obraz lidskosti, ochoty a tolerance.

Jednoho večera se čeští manželé dívají v televizi na zprávy, kde právě ukazují záběry toho, jak se migranti snaží dostat přes hranice. Podaří se to malému chlapci, který podlehl ostnatý drát a snaží se utéct. V tomto momentu dojde k nečekané situaci, když chlapec běží směrem k televizní obrazovce a najednou z ní vypadne před udivený manželský pár.

I když se jedná o nereálnou událost, přes to se čtenáři neubrání myšlence, jak by sami zareagovali. Možností, co by mohlo následovat, je spousta. Ačkoliv muž je z toho poněkud vyveden z míry, manželka se po prvotním šoku k dítěti rozběhne a s téměř mateřskou láskou o něj začne pečovat. I když ho nezná a nepřipadá jí divné, že jim vypadl z televize, napadnou ji i myšlenky adopce. Manžel ji však v těchto jejích nápadech poněkud umírňuje. Snaží se celou situaci vyřešit. Volá na policii. Když jim poví, co se stalo, odmítají se s ním dál bavit.

Pro dnešní dobu nevyznívá nereálně pouze to, že se chlapec dostal k rodině skrz televizní obrazovku, ale také chování obou manželů. Jejich ochota a okamžitá pomoc, nad kterou se vůbec nepozastavili, je dnes taktéž považováno za něco výjimečného a to zvláště v tomto případě, kdy se navíc jedná o cizince.

Druhý den se s chlapcem rozhodnou jet do detekčního tábora Bělá-Jezová. Slibují si od toho, že najdou Harumovu, tak ho prozatím pojmenovali, matku. Nicméně ani zde nepochodí, i když po minulé zkušenosti, si muž nechává pro sebe způsob, jak se k nim chlapec vlastně dostal.

⁵² Harum. DUTKA, Edgar. *Jinde. Druhé*. Praha: Baobab, 2016. ISBN 978-80-88171-06-5.

Obdivuhodné je také to, že manželé sice mají možnost, nechat chlapce v táboře a spolehnout se na to, že si s ním úředníci již nějak poradí, místo toho si však Haruma opět odváží domů s tím, že jim ho tam nenechají.

Příběh je podán s tak samozřejmou tolerancí a lidskostí, jaká by mezi lidmi měla panovat. Autor těmto postavám nedal ani možnost vůbec zapochybovat nad svým jednáním. Manželé vše činili s jistou samozřejmostí a přesvědčením, že dělají správnou věc, avšak bez nějaké zjištěnosti.

Obrátili se také v Praze na Červený kříž, kde jim opět nikdo nic konkrétnějšího nedokázal říci, jen jim bylo znovu nabídnuto, aby zde chlapce nechali, s čímž nesouhlasili ani v tomto případě.

Manželé s Harumem strávili pár týdnů, postupně si na sebe všichni tři zvykali. Když manželka ukládala jeho oblečení, ve kterém k nim přišel, všimla si nápisu na tričku. Zjistili, že půjde nejspíše o jeho jméno. Ihned dali vědět všem úřadům, se kterými se sešli a sami ještě odepsali dvěma ženám, které nahlásili ztrátu syna. Jedna z nich se jim opravdu ozvala, že se jedná o jejího Háfize.

Jejich iniciativa byla opravdu nezlomná a nezměrná vytrvalost způsobila, že se jim opravdu podařilo najít Harumovu matku a jejího syna jí v pořádku navrátit.

Vypravěčem se stal muž, který vše popisoval prostřednictvím vypravěčské situace první osoby. Čtenáři se tak dostali především k jeho myšlenkám a pocitům vzhledem k zvolenému typu narace. Příběh je podán skrze vnitřní perspektivu a existenciální identičnost. Nicméně konkrétně u tohoto děje bych uvítala spíše personálního vypravěče. Jedná se o téma, na které mají lidé rozličné názory, tudíž by bylo zajímavé, kdyby do role vypravěče byla zapojena například i postava manželky či postava sociálního pracovníka. Čtenář by tak získal více pohledů z různých úhlů na danou problematiku.

Manžel, tedy hlavní hrdina, okolnostem vtiskl i jistou ironii vzhledem k tomu, co se v této době děje. Příběh se tím stal živější, citivější a jeho glosování oněch situací přiměje čtenáře zamyslet se nad jeho slovy. Ačkoli byl zpočátku skeptický vůči všem migrantů, nesouhlasil s tím, že utíkají i muži, kteří by měli bránit svou zem, při záchranné akci Haruma ho podobné myšlenky přecházejí.

Jeho paní, Andulka, je naopak zastáncem jiného názoru, a sice že uprchlíkům rozumí. Proč by měli válčit, ať si naopak zachrání život, zvyknou si v nové zemi a začnou studovat a žít v lepších podmínkách. Oba jsou představitelé názorů, které tu panují a se kterými se čtenář ve společnosti může setkat. Nicméně názory Andulky, jsou čtenáři zprostředkovány prostřednictvím vypravěče, tedy jejího manžela. Nejedná se tedy z jejího pohledu o vnitřní perspektivu a přímého vypravěče.

Z pohledu kompozice je příběh vystavěn na chronologii. Časová posloupnost je v díle zřejmá, probíhá zde jen jedna dějová linie. Jedná se tedy o pevnou tektonickou a přímou výstavbu. Děj má však takový spád událostí, že vedlejší linie by tuto stavbu a plynulost jen narušily.

Tento obraz lidskosti, který Dutka v díle „*Jinde*“ představil, je ojedinělým počinem. Tím, jak dokázal vtisknout postavám vlastnosti typické pro toleranci, přiměje čtenáře zamyslet se nad sebou, nad jejich názory, hodnotami a postoji jednak k samotnému životu a také k cizincům, kteří jsou lidé stejně jako všichni ostatní, bohužel ocitnuvší se v beznadějně situaci.

Já, Safun⁵³

Příběh, za nímž stojí autorka Magdaléna Platzová, zavede čtenáře nejprve do válkou ničené Sýrie, ale také do Francie.

Hlavní hrdinkou a také vypravěčkou je syrská dívka Safun, která se svou starší sestrou Šams a matkou žijí v jižní části země, ve městě Latakia. Právě do této oblasti přichází uprchlíci ze severu, kde probíhají kruté boje. Rodina Safun se snaží těmto bezmocným lidem pomáhat, nosí jim jídlo, oblečení, vše, co doma mohou postrádat.

Přestože se jedná o obyvatele jedné země, dochází u nich k jinému vnímání světa, které je spjato především s náboženským vyznáním. Zatímco lidé z jihu nejsou ortodoxní věřící, obyvatelé severské části země ano. Zjevné to je i v této povídce. „*Když jsem jim řekla, že já bych šla do Evropy nebo i do Ameriky ráda, válka neválka, že jsem vždycky chtěla studovat v cizině a poznat svět, domlouvaly mi: „Takové plány nejsou nic*

⁵³ Já, Safun. PLATZOVÁ, Magdaléna. *Jinde*. Druhé vydání. Praha: Baobab, 2016. ISBN 978-80-88171-06-5.

pro děvče, Safun. Studuj, jestli chceš, ale hlavně si najdi manžela a měj hodně dětí. Ženy mají rodit děti a starat se o rodinu, a ne běhat někde po světě. Pokyvovaly hlavami zabalenými v barevných šátcích.“⁵⁴

Matka Safun a Šams si uvědomovala, jaké dcerám hrozí nebezpečí. Chtěla je uchránit od tohoto světa, ve kterém ženy nemají téměř žádná práva. Proto se rozhodla pro krok, který pro ni nebyl vůbec lehký. Jelikož její bratr žije ve Francii, domluvila, že za ním odjedou ze země ničené válkou. Snažila se nejistým děvčatům vysvětlit, proč se takto rozhodla a že jde hlavně o jejich dobro. Nechce, aby vyrůstaly v takovém prostředí, ve kterém sama žila a nemohla projevit ani svůj vlastní názor. Byla by ráda, kdyby dívky žily takový život, který si samy zvolí.

Francie je vnímána jako milosrdná země, která migranty ze zemí, kde se válčí, bez problémů přijímá. Přesto však autorka vylíčila i nepříjemnosti, které vyplývají z jazykové bariéry. Safun a Šams se francouzsky učily už v Sýrii, problém má jejich matka, která se hůře aklimatizuje v novém prostředí. Přitom v Sýrii byla vážená inženýrka a nyní, jak sama o sobě tvrdí, není nic. Je těžké přijmout úplně novou roli ve společnosti, naučit se s ní žít a opět se vypracovávat, zvláště když vám to okolí příliš nezjednodušuje.

Problém s porozuměním má i jejich bratranec Malik, který ve škole téměř ničemu nerozumí a učitelka má pro něj jen málo pochopení. Jak však tvrdí Safun: „*Taková učitelka třeba sama ani žádný cizí jazyk neumí a v zahraničí byla jenom na prázdninách. Jak by si uměla představit, co takový Malik prožívá?*“⁵⁵ I to je problematika, která se rozhodně netýká jen učitelky ve Francii. Autorka prostřednictvím výroku Safun poukázala na fakt, že lidé, kterých se to netýká, si jen stěží dokážou představit, jaké to je nerozumět a nemoci se nijak domluvit, pokud druhá strana nejeví žádný zájem a pochopení.

⁵⁴ Já, Safun. PLATZOVÁ, Magdaléna. *Jinde*. Druhé vydání. Praha: Baobab, 2016, s. 43. ISBN 978-80-88171-06-5.

⁵⁵ Tamtéž, s. 52

Stejně tak se neumí vcítit do jejich situace, kdy přišli skutečně o všechno a bojují o holý život svůj a svých blízkých. Před válkou to byli lidé s domovem, prací, svými starostmi, radostmi a povinnostmi tak, jako všichni ostatní. Najednou je na ně nahlíženo jako na nepřátele, v lepším případě jako na cizince. „*Ti všichni měli před válkou svůj dům nebo byt, svoje sousedy a kamarády. Měli svou práci v úřadu nebo v obchodě, v dílně, v ordinaci nebo na poli, jejich děti chodily do školy, na kreslení a na hudebku, a když měly narozeniny, maminky pozvaly spolužáky a upekly dort. Ted' nemají nic.*“⁵⁶

Dalším důležitým prvkem, který tu byl zmíněný, je myšlení chlapců v Sýrii. Na jedné z postav bylo ukázáno, jak tito přemýšlí. Severské rodině se podařilo uprchnout do jižní části země, kde byli v relativním bezpečí oproti tomu, co zažívali ve svém rodném městě. Nicméně nejstarší syn Latif se s útekem z domova nedokázal smířit. Podle něj by měl bojovat za svou zemi a ne se skrývat. Jako muži mu nepřísluší být doma s rodinou, ale měl by jít do války. Nakonec skutečně odejde zpět a to i přes prosby a příkazy všech členů rodiny.

I do tak krátké povídky, která má necelých patnáct stran, dokázala Platzová promítnout spoustu významných aspektů, jenž s sebou válka a migrace přináší. Čtenáři prostřednictvím tohoto děje mají možnost nahlédnout pod povrch událostí, které sledují zprostředkovaně a často zkresleně díky médiím.

Povídka je rozdělena na dvě části, které na sebe chronologicky navazují. První část se odehrává v Sýrii a rodina Safun se připravuje k odjezdu ze země. Hlavní hrdinka popisuje důvody, které k tomu matku vedly, přibližuje nám situace, jež na daném místě panují. Druhá část se odehrává ve zmiňované Francii. Safun se snaží se svou rodinou asimilovat, začlenit se do nového prostředí, naučit se jejich řeč. Poukazuje na problémy, které s tímto souvisí. Oceňuji, že se autorka rozhodla popsat obě roviny, které do této problematiky spadají. Jednak se jedná o situaci na místě, které je sužované válkou a najití odvahy opustit rodné město a vydat se na těžkou životní cestu. Dále jde také o následující události vyplývající z nového prostředí.

Recipienty příběhem provede hlavní postava, Safun, která se také stává přímou vypravěčkou. Celý děj je podán z pohledu jejích očí. Zprostředkovává čtenářům její vidění světa, myšlenky i pocity. Není to však podáváno tragickým způsobem. Dítě

⁵⁶ Tamtéž, s. 48

vnímá tento svět takový, jaký je. Nemá ani možnost moc porovnávat. Věří proto své matce, která se rozhodne odstěhovat, i když tomu samo úplně nerozumí. Postava Safun je optimistická, veselá, dobrosrdečná. Nepřestává se na svět dívat pozitivně ani v době války. I to je podstatou tohoto ztvárněného příběhu, věřit v naději, umět jít dál, nepřestávat doufat a myslet pozitivně.

Gastarbajtr⁵⁷

Jan Čumlivsky se zaměřil na problematiku občanů, kteří na určitou dobu odchází za prací do jiné hospodářsky vyspělejší země. Jak se jim tam však ve většině případů daří, ztvárnil v příběhu Gastarbajtr.

Dva čeští kluci, ve věku dvaceti let, odjíždí do Berlína pracovat. Přes jednoho známého dostali kontakt na muže, který jim zprostředkoval práci. Když přijdou na místo, kde by měli bydlet, zjistí, že se nejedná o žádné komfortní bydlení. Navíc nemají příliš peněz, tudíž jim nezbyvají finanční prostředky ani na jídlo.

Problém vyvstává ve chvíli, kdy jim jejich zaměstnavatel Weber odřekne práci. Jejich situace dochází tak daleko, že jsou nuceni „vykrádat“ kontejnery s jídlem u supermarketů. Občas se sice dostanou k nějaké práci, ale jejich výdělek není nikterak velký a s penězi stále nevychází. Nicméně je neopouští optimismus a jejich výlet za prací berou jako dobrodružství, a to možná také z toho důvodu, když ví, že se jejich pobyt krátí a brzy se vrátí zpět domů.

Tento příběh poukazuje na problém nelegálních pracovníků, kteří jsou najímání načerno. V povídce je zmíněná i výše finanční odměny, která činí 10 marek na hodinu a pracují deset hodin denně, šest dní v týdnu. Nutno zmínit, že se děj odehrává ve Východním Německu. Kdyby tuto práci vykonávali místní občané, jejich příjem by byl mnohonásobně vyšší. Což samozřejmě všichni vědí, ale jelikož chtějí získat alespoň nějakou práci, jsou vděční i za těch deset marek na hodinu.

Tato problematika se týká spousty obyvatel různých zemí. Jak již bylo vykresleno i tímto autorem, často žijí v podmínkách, které téměř nevyhovují standardnímu způsobu

⁵⁷ Gastarbajtr. ČUMLIVSKI, Jan. *Jinde*. Druhé vydání. Praha: Baobab, 2016. ISBN 978-80-88171-06-5.

života. V tomto fiktivním příběhu se jednalo o dva mladé chlapce, kteří si chtěli přivydělat a snad i zažít něco jiného v podobě jistého dobrodružství. Nicméně se většinou jedná o muže od rodin, kteří se jí snaží všemožně zabezpečit. Když nenajdou práci ve své zemi, ocitají se ve vyspělejších, kde se však dostanou především k pozicím, o které místní obyvatelé nemají zájem.

Suprburger⁵⁸

Markéta Pilátová vylíčila příběh bolivijského chlapce, který se se svou matkou ocitl na okraji společnosti.

Hlavní hrdina každý den chodí prosit o peníze na velké argentinské nádraží. Jen málokdo mu však dá svých pár drobných, proto často přistupuje ke krádeži. Na začátku příběhu se čtenář dozví dojemný příběh, ve kterém líčí svůj nelítostný osud, díky němuž se ocitl na invalidním vozíku. Vzápětí poněkud ironicky uvádí vše na pravou míru: „*To jsem vás dojmul. Có?!? Hezky to Primitiva vymyslela, jen co je pravda. Jenže pravda je to, že se nic z toho nestalo, jediné to, že jsme přičmoudlí, šikmoocí ilegálové a že Primitiva chlastá a něco jíst musíme.*“⁵⁹ Sice se skutečně vyskytuje na invalidním vozíku, nicméně je to jen lest, aby od lidí vymámil více peněz skrz lítost.

Jeho matka se jmenuje Primitiva a dle něj je to pro ni opravdu odpovídající jméno: „*Matka se menuje Primitiva. No slyšeli jste někdy něco tak blbýho, jako todle méno? Já ne. A že dělá tomu svýmu ménu čest.*“⁶⁰ Alespoň ho však vzala pryč z rodného města, ve kterém panovala chudoba, zima a kde žili s jeho otcem, který ho často bil. Takto se tedy ocitli v Argentině, kde je nucený žebrať, aby on a jeho matka přežili.

⁵⁸ Suprburger. PILÁTOVÁ, Markéta. *Jinde*. Druhé vydání. Praha: Baobab, 2016. ISBN 978-80-88171-06-5.

⁵⁹ Suprburger. PILÁTOVÁ, Markéta. *Jinde*. Druhé vydání. Praha: Baobab, 2016, s. 72. ISBN 978-80-88171-06-5.

⁶⁰ Tamtéž, s. 72

I když se jedná o malého chlapce, je si vědom toho, že ho místní obyvatelé vnímají jako cizince. Podle něj jsou Argentinci neskonale namyšlení lidé, kteří vidí jen sami sebe. „*V Argentině bydlej Argoši, teda Argentinci, a ti by klidně mohli vyhrát konkurz na nejnařoukanější lidi ve vesmíru. Myslej si, že když maj ksichty bílý jak puding a všichni chodili do školy a na všechno maj papír a štempl, že můžou všemu šéfovat.*“⁶¹ On jako Bolivijec nemá příliš možností, stejně jako jeho matka. Stává se mrzutým, nevlídným chlapcem v cizím městě, ve kterém mu nikdo nerozumí.

Nicméně má jeden sen, chtěl by se stát Suprburgrem. Jedná se o muže, kteří na zmiňovaném nádraží vlastní stánek, ve kterém připravují vyhlášené hamburgery. Mnozí si kladou otázku, kdo jsou suprburgeři zač. Jsou velcí, silní, ale málokdo si všimne, díky výšce stánku, že jsou všichni na invalidním vozíku.

Hlavní hrdina si uvědomuje, že se jen stěží může stát jedním z nich. A to tím spíše, že on si na invalidního jen hraje a tuší, že mužům, kteří jsou na vozíku závislí, to musí být více než jasné. Pouze v tento moment může čtenář z chlapce vytušit jistou lítost nad svým osudem a stud za své chování. Brzy jsou však tyto pocity potlačeny, jelikož on přeci nemá na výběr, tak co má jiného dělat, když také musí být z něčeho živ.

Jeho osobnost vyznívá jako by smířená se svým životem. Čtenáři připadne, že vlastně ani nechce nic měnit. Nelituje se, spíše je naštvaný na celý svět, hlavně na svou matku Primitivu, ale hněv nedává příliš najevo, projevuje ho prostřednictvím ironie. Ta prostupuje celým příběhem až do konce, který je poněkud překvapivý.

Autor chlapci vtiskl roli přímého vypravěče s vnitřní perspektivou i identičností. Jelikož se děj týká předně jeho postavy, zvolený způsob vypravěčské situace byl vhodný. S tímto souvisí i vybraný jazykový styl a jeho prostředky. Pro jeho lepší vykreslení byla použita hovorovost až nespisovnost i s vulgarismy. Hlavní postava tak působí realističtěji, celkově je příběh čtivější. Pokud by byla v tomto případě použita spisovná čeština, příběh by tím ztratil na důvěryhodnosti vzhledem k charakteru vypravěče.

Jednoho dne, když je opět na svém místě na nádraží, objeví se vedle něj velký stín. Zjistí, že vedle stojí jeden ze Suprburgrů. Leknutím nevydá ani hlásku, bojí se. Myslí si, že mu chce ublížit, jelikož ví, že krade a vydává se za invalidního. Nicméně

⁶¹ Tamtéž, s. 73

v ten moment si uvědomí, že jeho život za moc nestojí a vlastně si až přeje, aby skončil: „*Vyschlo mi v krku. Polknul sem a nevěděl, co mám říct. Jen se tak koukal. Kdyby vytáh bouchačku, nedivil bych se ani trochu. A vlastně sem si to přál. Jo, děsně sem si v té chvíli přál, aby vytáh kvér a namísto mě vodbouchl, aby se mi mozek rozstříkl o to mizerný topení a já už na nic nemusel myslet. Zmizela by Primitiva, tohle nádraží, a hlavně moje cizácký zlodějský znamení, co mám vykérovaný na čele.*“⁶²

O to více ho překvapí důvod, kvůli němuž za ním muž přišel. Po poznámce, jestli by už nechtěl z toho vozíku stoupnout, mu nabídne práci u Suprburgrů. Chlapec tak dostává možná novou šanci, jak prožít svůj život.

Kompozičně lze říci, že se jedná o chronologický postup vyprávění. Do hlavní dějové linie, která má pevnou časovou posloupnost, vstupuje jedna linie vedlejší. Chlapec čtenářům popisuje jeho každodenní život na nádraží. Do toho je však vloženo vyprávění o tom, jak se vůbec dostali do Argentiny, kde bydleli před tím a z jakého důvodu se rozhodli opustit svůj rodný domov. Tím se příběh stává komplexnější. Jedná se o důležitou část celého děje, bez které by čtenáři mohli jen předpokládat, tušit, proč se vlastně hlavní hrdina ocitl na takovém místě a v takových podmínkách. Autorka odkrytím vypravěčovi minulosti umožnila, aby si recipienti utvořili celistvý názor na chlapce a jeho matku.

Daným koncem mu byla vtisknuta naděje na lepší zítřky. Pilátová ukázala, že i cizince, který se zprvu ocitá na okraji společnosti, nesmí opouštět naděje a víra v lepší možnosti. I když je těžké asimilovat se v novém prostředí, zvláště když místní obyvatelé cizince příliš nevítají, přesto se najdou tací, kteří přijdou s nabídkou, jež umožní navrátit se k lepšímu způsobu života. Přesně tak, jak to bylo podáno v příběhu Suprburgr.

Bez domova⁶³

V úvodu se čtenář dozvídá, že se jedná o autorův sen, který se mu neustále připomíná tím, jak byl realistický. Dokonce jej rozebírá se svým psychoanalytikem, jenž mu vykládá postavy, o kterých se mu zdá. Autor Chaim Cigan se ve snu identifikoval

⁶² Tamtéž, s. 77

⁶³ Bez domova. CIGAN, Chaim. *Jinde*. Druhé vydání. Praha: Baobab, 2016. ISBN 978-80-88171-06-5.

s Leo Cohenem a svého syna promítl do postavy Pepíka Levita. Zvláštností je také to, že Leo je tmavé pleti. Dle psychoanalytika za tím stojí jeho příjmení Cigan.

Leo Cohen s další stovkou lidí byli v transportu, který je měl převést do koncentračního tábora Terezín. Vlak byl odkloněn, lidé se najednou ocitli ve Varšavě a než si stihli uvědomit, co se vlastně děje, skončili v místní synagoze. Leo vše pozoroval jako by z povzdálí. Díval se na vznikající chaos, který po pár minutách vznikl. Zatímco někteří se ihned začali modlit, jiní se snažili najít pohodlné místo na přenocování.

Druhý den ráno do synagogy přicházeli místní židé k modlitbě. Když zjistili, že jejich modlitební místo okupují cizí, špinavý, páchnoucí lidé, snažili se je vyhnat. Navíc vůbec nechápali, co se jim to snaží namluvit. Jaká válka? Jaký transport? Stejně tak jim nerozuměl ani rabín, který zanedlouho přišel.

V tento moment je zde vylíčeno, jak se židé z transportu snaží domluvit s židy z Varšavy. I když jsou jednoho vyznání, najednou mezi nimi vznikají jisté rozdíly, sociální, které tvoří bariéru, přes kterou se nemohou dostat. Jedni se dovolávají pomoci a pochopení, druzí se na ně dívají jako na nežádoucí. Co tedy se stovkou lidí, které nikdo nezval.

Jelikož situace neměla východisko, byla zavolána policie, ani ta si však nevěděla se vzniklým problémem rady. Židé z transportu jako by se ocitli v jiném světě, ve kterém po válce nebylo ani stopy. Nikdo jim nevěřil, kdo jsou ani odkud jsou. Celá věc nakonec dopadla tak, že všem byly zaplacené jízdenky zpět do Česka.

Nikdo z nich si nedovedl představit, čím si doteď prošli a de facto jim nikdo ani nevěřil. Proto byla věc vyřešena co nejrychlejším způsobem, jen aby tito lidé odjeli z města a nezůstali tak ve Varšavě. Čtenáři zde mohou objevit jistou podobnost s dnešní dobou. Nynější situace přivádí spoustu cizinců do zemí, ve kterých hledají pomoc. Často jsou tito lidé posíláni z jedné země do druhé v naději, že konečně najdou kýžené útočiště.

Všichni se z nadcházejícího návratu domů radovali, až na Lea Cohena. Byl jediný, který sám pro sebe řešil, co se vlastně stalo a také, co bude následovat, až se opravdu všichni navrátí ke svým rodinám. Koho tam najdou? Nebudou tam náhodou jejich dvojníci? Ve kterém světě se vlastně ocitli? Nikdo jiný však tyto otázky neřešil.

Hlavní hrdina se přidal k chlapci, který se jmenoval Pepík Levita a slíbil mu, že ho přivede s sebou domů. Leo byl totiž tajný agent Britské služby, tudíž se neměl v Česku ke komu vrátit.

Pepík se tolik těšil, až uvidí svou rodinu, že vůbec neřešil to, co se vlastně děje a do jaké doby se dostali. Jelikož je však ve svém vyprávění přesvědčivý, nedělá mu problém, vymyslet si příběh, který by zapadal do situace, jež mu vylíčila jeho sestra a matka.

Leo si druhý den kupuje v trafice noviny, ve kterých se dozvídá, že je rok 1935. Jelikož je věřící, přemýšlí, co to s lidmi hraje Bůh za hru. Existuje snad více paralelních světů nebo pouze jeden? Co tím vším Bůh sleduje...

Poslední otázka, která ho napadá, zní: *„Jestli jeden z transportních vlaků odbočí do Varšavy a bude se všechno opakovat jako s nimi v minulých dnech, nebude za sedm let opět stát před trafikou a prohlížet si české noviny z 19. prosince 1935?“*⁶⁴

Příběh je poněkud filozoficky laděný. Lze na něj nahlížet z několika úhlů pohledu. Je zde zmíněná otázka migrace, která je v dnešní době více než aktuální. Autor tímto může poukazovat na nepříznivou situaci cizinců, kteří se ocitají v nové zemi a žádají o pomoc. Jelikož je Leo Cohen věřící, snaží se porozumět vzniklé situaci prostřednictvím Boha. Jeho víra mu říká, že se tak děje za nějakým účelem.

Kompozice je v tomto případě poněkud složitější. Jedná se sice o chronologickou výstavbu, pokud jde o samotný děj. Nicméně ihned na počátku je zmíněno, že se je to vlastně autorův sen, který si nechal vyložit u svého psychoanalytika a chce se o něj podělit se čtenáři. Teprve po tomto úvodu se rozvíjí hlavní příběh. Z tohoto pohledu se výstavba jeví jako rámcová, která je typická pro více vložených dějových linií. K prvotní linii se však autor již nevrací.

⁶⁴ Bez domova. CIGAN, Chaim. *Jinde*. Druhé vydání. Praha: Baobab, 2016, s. 95. ISBN 978-80-88171-06-5.

Sám autor, Karol Sidon, je ve skutečnosti vrchním zemským a pražským rabínem. Chaim Cigan je pseudonym, který používá především z toho důvodu, aby jeho psaní nebylo spojováno s jeho funkcí.

Únava materiálu⁶⁵

Příběh od Marka Šindelky zavede čtenáře do současnosti, ve které se setkáváme s tábory pro uprchlíky. V jednom z těchto táborů začíná i děj povídky Únava materiálu.

Chlapec, který se ocitl na tomto místě, se z něj snaží uprchnout. V noci překonává ostnatý plot, bere si s sebou svých pár věcí, přičemž téměř hned přichází o deku, což se jeví jako podstatná ztráta, jelikož se děj odehrává v zimě.

Čtenář se spolu s klukem vydává na nebezpečnou cestu, během které se pokouší najít město na severu. V tomto městě se má nacházet jeho bratr, za kterým se rozhodl utéct.

Do děje vstupují také vzpomínky na události, které se staly v jeho rodné zemi, ale i ty, jež mají souvislost s příchodem do utečeneckého tábora. Jedná se o cizince prchajícího před válkou, která sužuje jeho zem. Místo, ve kterém žil, se stalo terčem bombových útoků, při kterých byl zasažen i jeho dům. Autor zde vylíčil, jak se chlapec s bratrem pokoušeli dostat do bezpečí. Detailní vylíčení hrůzy a paniky, která v ten moment nastala, čtenáře vysloveně vtáhne do děje a napjatě prožívá s chlapci každý jejich pohyb.

Autor se však vrací zpět do současnosti, ve které se hoch snaží dostat na sever, ale počasí mu příliš nepřeje. Začíná bojovat o holý život. Na závěr se dostává do opuštěné chaty, ve které se konečně zahřeje i nají. Uvědomuje si, že venku by v té zimě nepřežil noc, zvláště po tom, co promrzl, když se snažil chytit rybu v rybníku.

Na čtenáře autor také silně zapůsobil tím, když popisoval střípky událostí z tábora. Chlapci bylo přiděleno číslo 107. Žádné jméno, identifikovali se pomocí čísel, která je připravovala o jejich vlastní identitu, o osobnost, jedinečnost každého člověka. Pro

⁶⁵ Únava materiálu. ŠINDELKA, Marek. *Jinde*. Druhé vydání. Praha: Baobab, 2016. ISBN 978-80-88171-06-5.

pracovníky v táboře byl hoch číslo 107. Do toho se promítá také fakt, že autor mu nedal ani žádné jméno. Jeho postava nese oslovení „kluk“.

Když se dostal do tábora, sešli se s ním sociální pracovníci. Snažili se s ním domluvit, zjistit informace o jeho rodině. Sdělil jim, že má pouze bratra a ukázal papírek, na kterém byla adresa. Tito lidé mu slíbili, že se ho pokusí vypátrat a jakmile budou něco vědět, ozvou se mu. Už je nikdy neviděl. Rozhodl se tedy utéct a bratra najít sám.

Chlapec byl smířený s tím, že v táboře toho pro něj nikdo moc neudělá, zvláště když viděl ty stovky dalších lidí, kteří potřebovali také pomoci. Všiml si i únavy a beznaděje úředníků, kteří chodili od jednoho k druhému, zjišťovali informace, ale vesměs pro ně nemohli nic víc udělat.

V závěru usíná s pocitem, že vše bude dobré, myslí na bratra a ví, že i když jsou daleko od sebe, přeci jen jsou spolu.

V tomto příběhu je uplatněna rámcová výstavba. Kompozice je tvořena hlavní dějovou linií, která popisuje chlapcův útek z tábora. Do této primární zápletky jsou vloženy vedlejší. Ty se týkají vzpomínek, a to jak na rodné místo, tak na detekční tábor. Tím se dílo stalo čtivým a napínavým. Čtenář s hochem bloudí zimní nocí, a přitom se o něm dozvídá podstatné informace, jak se v takové situaci vlastně ocitl.

Příběh působí na city lidí, kteří i když o aktuálním problému migrace ví, přes to se jen stěží do ní dokážou vžít a představit si všechny ty okolnosti, které jsou s tím spjaté. O to více se povídka stává citelnější, je-li postavou hlavního hrdiny dítě.

Dílo Jinde podává směsici sedmi příběhů, které jsou však ve své pointě stejné. Ukazují čtenářům z různých úhlů pohledu problematiku migrace. Obracejí pozornost k cizincům, kteří se ocitají v zemi, kde nikoho neznají a téměř nikdo jim nerozumí. Přes to jsou nuceni bojovat nejen o svá práva, ale de facto o holý život.

Jelikož je tato problematika dnes aktuální, bylo toho o ní samozřejmě již mnoho napsáno a řečeno. Nicméně tento knižní projekt se snaží seznámit okolí s tímto tématem, především pak čtenáře ve školním věku, poněkud jiným způsobem. Jedná se o beletristickou formu příběhů, které zprostředkovávají podstatné informace týkající se

právě migrace a cizinců. Ojedinělost se spatřuje především v tom, že většina publikací spadá do naučné literatury, nikoli krásné, jako je tomu v tomto případě.

Autoři tohoto knižního počínu se tak rozhodli na základě toho, aby cílovou skupinu recipientů zaujali. V představených příbězích se skrývají podstatné informace, které napomohou k lepšímu pochopení celé problematiky. Osudy hlavních hrdinů zasáhnou dětské čtenáře a tím pádem je i namotivují k tomu, aby se o toto téma i dále zajímali.

Nejedná se sice o metodickou příručku pro učitele či učebnici, ale rozhodně v díle spatřuji využití ve školství. Jednotlivé povídky mohou připravit vhodné podnětné prostředí, které navodí správnou atmosféru pro další práci s touto problematikou.

Využití v konkrétních předmětech vidí i Tereza Horváthová, jedna z autorek: *„Přála bych si, aby těchto sedm povídek o tom, jaké to je, mohlo být nebo může být, stát se cizincem, udělalo hodiny češtiny a občanky minimálně tak zábavnými, jako bylo kdysi moje čtení pod lavicí. Aby popudily v dětech i dospělých zvědavost. Abyste si je přečetli, debatovali o nich, vyprávěli si, kritizovali, aby ve vás vzbudily zvědavost na jeden každý příběh lidí, kteří jsou právě teď na cestě...“*⁶⁶

Neboli jak tvrdí druhá z předních autorek tohoto projektu: *„Téma migrace je třaskavé a beletrie může být vhodný způsob, jak ho zprostředkovat. Přičemž důraz kladu na slovo zprostředkovat. Není to učebnice příručka, ani metodika. Je to sedm povídek na (velmi volné) téma mladý cizinec v nové zemi, sedm příběhů o tom, jak rychle se člověk může stát z hostitele hostem, z našince cizincem nebo z pozorovatele účastníkem.“*⁶⁷

⁶⁶ Jinde. HORVÁTHOVÁ, Tereza. *Jinde*. Druhé vydání. Praha: Baobab, 2016, s. 129. ISBN 978-80-88171-06-5.

⁶⁷ Jinde. VODŇANSKÁ, Zuzana. *Jinde*. Druhé. Praha: Baobab, 2016, s. 128. ISBN 978-80-88171-06-5.

1.5.2 Tati, co je to rasismus

Tahar Ben Jelloun se narodil v marockém Fresu, nyní se svou rodinou žije ve Francii. Patří k nejznámějším maghribským spisovatelům. Jeho díla se těší velké oblibě, za řadu z nich získal mezinárodní ceny. K tomu, že jsou díla uznávaná, patří i fakt, že bývají překládaná do desítek cizích jazyků.

Dílo „*Tati, co je to rasismus*“⁶⁸ bylo vydáno roku 1999 ve Francii a 2004 v České republice. České vydání bylo podpořeno Evropskou unií a zařazeno do kampaně boje proti rasismu v projektu MKC.

I když od vydání uplynulo již několik let, téma je stále aktuální. Sám autor navštěvuje po celém světě univerzity, střední i základní školy a pořádá besedy na téma týkající se právě rasismu.

Kniha je koncipovaná jako rozhovor mezi otcem (autorem) a dcerou. Vysvětluje jí původ, příčiny i důsledky rasistického chování. Postupně spolu odkrývají další a další témata, která jsou spojená s ústřední problematikou knihy.

Vypravěčem se stává otec dcery, tedy autor. Vypravěčská situace probíhá formou první osoby. Jelikož se jedná o dialog mezi dvěma postavami, autor hojně používá přímou řeč. Co se týče kompozice, je použita kauzální výstavba, ve které jedno téma vyplývá z jiného, a postupně na sebe navazují.

Každý nový pojem, na který během dialogu přijdou, je otcem teoreticky vysvětlen a následně doplněn i o reálný příklad. V tom spatřuji výhodu, jelikož jen teorie by v tomto případě nebyla tolik efektivní, jako právě propojení s konkrétními událostmi, na kterých je názorně představeno o co vlastně jde. Pro dítě je tato názornost více než důležitá, protože v tomto věku si nové pojmy takto lépe zapamatuje, pokud si je bude moct spojit s něčím konkrétním.

I když se autor snažil podat vše co nejvíce srozumitelně, aby to bylo pochopeno i dětmi, ne všechny pasáže tomu odpovídají. Je si toho však sám vědom, že ne vše se dá lehce vysvětlit. Pracuje s tím v dialozích, kdy se ho dcera ptá, jak to vlastně myslí, co tím myslí, jak to má chápat. A právě na tyto nejasnosti reaguje odkazy na různé

⁶⁸ BEN JELLOUN, Tahar. *Tati, co je to rasismus?*. Praha: Dauphin, 2004. ISBN 80-7272-049-X.

události, které se skutečně staly, případně poukazuje na různé osobnosti, které s tím měly co dočinění.

Otec s dcerou spolu probírají témata, kterými jsou jednak tedy rasismus, ale také odlišnost, cizinec, diskriminace, dědičnost, odmítnutí a zavržení, vyhlazení, antisemitismus, etnikum, otroctví a spousta dalších. Autor se snažil rasismus postihnout ze všech možných úhlů a podat tak komplexní pohled na tuto problematiku.

To vše je podáno na 66 stranách, z toho samotný dialog na 38. Rozsah tedy není nikterak velký, avšak dílo i přes to obsahuje všechny podstatné informace, a to i s ohledem na to, pro koho je vlastně původně určeno. Pokud by kniha byla rozsáhlejší, děti by se v jejím obsahu mohly již ztrácet.

Na závěr se čtenáři dozvědí, jak na knihu reagovali studenti z různých škol ve Francii. Autor byl po vydání zván na besedy, kde s žáky diskutoval jednak o této knize, ale i samozřejmě o samotném problému rasismu. Bylo zajímavé číst, jak na tuto problematiku studenti reagovali. Jejich otázky a připomínky mě překvapily svou vyspělostí na jedné straně i zkušenostmi na straně druhé.

Práci s touto knihou si ve školním prostředí dovedu představit a rozhodně bych ji doporučila. Je opravdu podaná tak, aby jí porozuměli žáci již na základní škole, ale přínosem bude i na školách středních. Mimo svou teoretickou stránku je napsána natolik lidským způsobem, že čtenářům se dialog mezi otcem a dcerou vryje pod kůži a na závěr, kdy se dostanou k příběhům z autorových besed, si většina uvědomí, že jde opravdu o skutečný problém, který se týká nás všech.

„Tati, co je to rasismus?“ „Rasismus je dosti rozšířené chování, které se objevuje v každé společnosti a které se v některých zemích stalo bohužel běžnou záležitostí, protože se stává, že si ho neuvědomujeme.“⁶⁹

„Řekni, tati, pořád jsem nepochopila, proč rasismus existuje vlastně všude.“ „Ve velmi starých společnostech, takzvaných primitivních, se člověk choval podobně jako zvíře. Kočka si nejdříve ze všeho označí své území. Jestliže se jiná kočka, nebo jiné

⁶⁹ BEN JELLOUN, Tahar. *Tati, co je to rasismus?*. Praha: Dauphin, 2004, s. 11. ISBN 80-7272-049-X

zvíře, pokusí ukrást její jídlo nebo se ho pomalu zmocnit, kočka, která se cítí být doma, se brání a chrání si své území drápy. Člověk je taky takový...“⁷⁰

„Další témata a další otázky se naroubovaly na tyto diskuse. Hlavně maghribské děti mluvily o strachu, ne o strachu z rasistické agrese, ale ze strachu, že nenajdou své místo ve francouzské společnosti. Čtrnáctiletá Nadia se mě ptá: „Co je to integrace? Znamená to, že budu já, která se narodila ve Francii alžírským rodičům a mluvím doma arabsky, někdy integrovaná?“⁷¹

1.5.3 Bohouš a Dáša

Publikace *„Bohouš a Dáša: Tváří v tvář migraci“⁷²* byla vytvořena v rámci projektu „Učíme světově“. Podpořilo ji Ministerstvo zahraničních věcí ČR a za její obsah nese odpovědnost organizace Člověk v tísni.

Příručka je určena pro druhý stupeň základních škol a pro střední školy. Cílem je přiblížit žákům složitost procesu migrace včetně začleňování nových příchozích do dané společnosti.

Vychází se z informací, které byly shromažďovány v rozmezí listopad 2015 – prosinec 2015. I během jednoho měsíce musel být obsah několikrát přepracován podle toho, jak se měnila aktuální situace ve světě. Jelikož od té doby uběhl více než rok, je nutné, aby i pedagogové dohledávali současné zprávy o nynějším průběhu migrace. Je zřejmé, že čísla, která jsou v publikaci uvedena, nebudou mít již stoprocentní platnost. Z toho důvodu vyplývá nezbytnost, přizpůsobit určité pasáže textu současnému stavu.

Autorky se svými texty snažily odpovědět na otázky, na které se ptá většinová společnost. Kdo je imigrant? Kdo je cizinec? Proč lidé odchází z rodné země? Co se může přihodit, pokud nezákonně překročí hranice? A mnoho dalších.

⁷⁰ Tamtéž, s. 15-16

⁷¹ Tamtéž, s. 61

⁷² FREIDINGEROVÁ, Tereza a Karel JERIE, SKALICKÁ, Petra, Kristýna SVATÁ a Iva JANSKÁ, ed. *Bohouš a Dáša: tváří v tvář migraci*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-75-0.

Nejedná se však o příručku, která by si kladla za cíl pouze zodpovědět výše zmíněné, ale nabízí také spoustu námětů, jak s danou problematikou pracovat ve školní praxi.

Publikace postupně představuje osm faktografických kapitol, které jsou doplněné krátkými komiksovými příběhy a také návrhy konkrétních aktivit pro školní praxi. Obsah tvoří témata jako mezinárodní migrace v minulosti a dnes, vysvětlení pojmů migrant a cizinec, osobní důvody k migraci, adaptace na nové prostředí, příčiny a důsledky migrace a další. Rozvíjí a poukazuje na opravdu velkou škálu problémů, které s sebou otázka migrace nese. Jejich spletnost je natolik složitá, že se jen stěží dalo postihnout vše, jak na to sami autoři upozorňují.

Nicméně vzhledem k cílenému uplatnění je zmiňovaný rozsah dostačující. Žáci budou seznámeni s potřebnými informacemi, které jim umožní pochopit proces migrace.

Dílo je přehledné a srozumitelné. Jak již bylo zmíněno, jednotlivá témata jsou rozdělena do kapitol a ty následně do několika dalších podkapitol. Nejprve jsou vysvětleny pojmy, které jsou pro danou problematiku klíčové. Následuje konkrétní příklad, na kterém je žákům ukázáno, jak to funguje v praxi. Poslední podkapitolou jsou aktivity. Učitelům je daný úkol podrobně vysvětlen. V textu jsou uvedené potřebné materiály pro konkrétní činnost, cíle, které by měly být naplněny, případné obměny aktivity, předpokládané časové rozmezí, doporučená věková skupina a samotný postup rozdělený na evokaci, uvědomění si a reflexi. Vyučujícímu se tedy do rukou dostává podrobný popis, který by měl umožnit úspěšné naplnění uvedených cílů.

Vzhledem k charakteru publikace se jedná o komplexní metodickou příručku, která by pedagogům měla pomoci umožnit přiblížení spletností složitého procesu migrace.

1.5.4 Jednou se zase setkáme, Sanam

Projekt „*Jednou se zase setkáme, Sanam*“⁷³ poprvé vyšel ve Švédsku v roce 2013. Jedná se o příběh, jehož hlavním hrdinou je afghánský chlapec Hamíd. Děj čtenáře nejprve zavede do roku 2002, kdy je Afghánistán v bezpečí před Tálibánem, jelikož území chrání zahraniční vojáci. Nicméně toto klidné období zanedlouho končí. O pět let později se tálibánci vrací zpět, aby se opět ujali moci v zemi. Hamídův otec odchází za prací do Pákistánu. Brzy na to se matka rozhodne poslat Hamída do Evropy, aby žil svobodně a v bezpečí a nemusel bojovat po boku tálibánců, jak mu bylo vyhrožováno. Tím začíná dlouhá nebezpečná a strastiplná cesta do Evropy.

Příběh je podán formou komiksu, jehož autorem je Oskar Ekman a ilustrátorem se stal Peter Bergting. Kresby vhodně doplňují děj a podporují atmosféru díla. Ilustrace nejsou sice bohaté na detaily, tím však jen umocňují celkový dojem z prostředí Afghánistánu a následného útěku.

Hamídova cesta je podrobně popsána. Autor se pokusil vylíčit okamžiky, které jsou s migrací spojené. Čtenářům je podán obraz strastiplného putování, během kterého jedinci musí řešit svízelné situace. V díle je poukázáno na postavy převaděčů, na jejich praktiky při převádění i na různé triky, díky kterým si mohou zachránit život. Důležitým momentem je Hamídovo seznámení se s chlapcem Fahrádem, který již za sebou má zkušenost s útekem do Evropy. Předává mu své postřehy a návody, jak přežít a následně jednat s migračními úředníky. Díky němu se Hamíd opravdu dostane až do Švédska, kde mu pomůže taxikář z Íránu, který ho vezme k sobě přes noc a další den na migrační oddělení. V závěru chlapec začíná studovat, jak si přál. Červený kříž vyšle zprávu o jeho nalezení do Kábulu, aby se o tom, že je v pořádku, dozvěděla i jeho rodina.

Komiks má pomoci pedagogům otevřít diskusi o problematice uprchlictví. Nabízí jeden z pohledů na tuto otázku. Předmětem zájmu se stala především ukázka toho, proč se jedinci rozhodnou opustit svůj domov a co je na dlouhé cestě čeká. Čtenáři jsou podrobně seznámeni s jejím průběhem. Svým obsahem se nesnaží žáky přesvědčit o

⁷³ EKMAN, Oskar. *Jednou se zase setkáme, Sanam: příběh o cestě za svobodou*. Ilustroval Peter BERGTING. Praha: META, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2015. ISBN 978-80-906296-2-2.

tom, jak se k cizincům chovat a jak s nimi jednat. Podává spíše pohled na migraci z druhé strany.

V rámci tohoto projektu, který vznikl za podpory Úřadu vysokého komisaře OSN pro uprchlíky, byla vydána také příručka „*Hello Czech republic – Doma v nové zemi*“ a natočen krátký film Šádí, taktéž o cestě za svobodou. Metodická příručka je určena především pro práci s žáky na druhém stupni základních škol a na středních školách. Materiál pracuje s otázkami migrace, identity, stereotypů a předsudků. Nabízí možnosti jak tuto problematiku uchopit a předat studentům a to především prostřednictvím diskuse.

Forma komiksu je pro cílovou skupinu čtenářů lákavá, tudíž by je měla zaujmout. Děj obsahuje dobrodružnou zápletku a napětí, které zaujme a udrží pozornost. Příběh jistě vyvolá řadu pocitů, proto by neměl zůstat bez odezvy. Vyučující by měli s tématem dále pracovat, aby nedošlo k případné dezinterpretaci obsahu a nedořešených otázek ze strany žáků. Výuka prostřednictvím komiksu bude efektivní pouze v případě zpětné vazby.

Děj obsahuje řadu myšlenek, na které by se mělo po přečtení navázat. Jednak tedy proč vlastně lidé utíkají ze svých domovů a co jim hrozí v případě, že by zůstali. Dále se jedná o samotnou cestu. Čím vším si musel hlavní hrdina projít, než se dostal do Švédska. Jaké postavy figurovaly v jeho putování a proč. Je nezbytné, aby tyto otázky byly správně pochopeny, jelikož se jedná o pointu celého díla.

1.5.5 Carly

Publikace nesoucí název „*Carly*“⁷⁴ byla v českém znění vydána ve spolupráci s organizací Meta, o.p.s., která se zabývá příležitostmi pro mladé migranty a také ve společnosti rozvíjí všeobecné povědomí o migraci.

Právě tento projekt si klade za cíl seznámit veřejnost s tím, jak se cítí cizinec na útěku před válkou, která zuří v jeho rodné zemi. Daný záměr je cílený především na děti

⁷⁴ KISSOU, Martine. *Carly*. Přeložili Petra KOZÍLKOVÁ a Erik LUKAVSKÝ. Praha: Meta, 2008.

od pěti do osmi let. Dílo si klade za cíl rozvíjet u žáků jejich emocionální stránku osobnosti, zaměřuje se na pojetí a vnímání odlišnosti, seznamuje se situací, která obyvatele ze zemí zmítané válkou postihuje.

Hlavní postavou je malé děvčátko, které utíká ze svého hořícího domova. Hledá bezpečné místo, kde by mohla přespát a prosí o trochu jídla. Bohužel se jí nedaří najít útočiště. Zažívá nepochopení a odmítnutí, které souvisí s pocitem odlišnosti. Carly vždy zklamaně odchází, tuší proč jí ostatní nechtějí pomoci, protože je „*cizí a jiná než ostatní*“⁷⁵. V závěru se setkává s Přítelem, který jí nabízí útočiště i kousek jídla. Dívka našla nový bezpečný domov.

Během své cesty setkává různé bytosti, které ji vždy odmítnou, jelikož se jim zcela nepodobá. Tímto bylo poukázáno na chování většinové společnosti vůči cizincům. Jednak se jedná o jistý projev strachu z někoho nového, ale také pocit nejistoty a nedůvěry vůči jeho osobě. Nepochopení je spojeno s odlišnými etnickými znaky, kterými mohou být jak vzhled, tak i zvyklosti, tradice a jednání v určitých situacích. Na všechny tyto aspekty bylo v rámci příběhu upozorněno. Carly odmítla jíst nabízené kameny v zemi Kamenožroutů, byla vyhnaná ptáčky Brkoslávky, jelikož neměla ocásek, bohatí lidé ji odmítli s tím, že sami mají málo a chudí ji vyhnali, protože už by jich bylo na daném místě moc.

Tento projekt obsahuje jednak zmiňovanou publikaci, ale také krátký stejnojmenný animovaný film. Tištěná forma slouží jako metodická příručka pro učitele. Obsahuje náměty, jak danou problematiku uchopit, jak s ní pracovat, na co se zaměřit. Vše je popsáno v několika krocích, které by na sebe měly navazovat. Nejprve by mělo dojít k samotnému promítnutí příběhu, nejlépe dvakrát. Poprvé bez komentáře vyučujícího, a poté s doprovodnými poznámkami. Po této neopomenutelné části, následují další kroky uvedené v příručce.

Dílo se snaží dosahovat afektivních cílů ve výchově žáka. Rozvíjí emocionální složku osobnosti a podporuje empatii. Snaží se působit na hodnoty a postoje a pozitivně je ovlivňovat. Nicméně je důležité, aby byl dán prostor pro vyjádření názorů žáků. Proto by v prvotní fázi neměl do dění vyučující zasahovat. Malí diváci bezprostředně po

⁷⁵ KISSOU, Martine. *Carly*. Přeložili Petra KOZÍLKOVÁ a Erik LUKAVSKÝ. Praha: Meta, 2008, s. 1.

promítnutí vyjádří své komentáře, otázky a myšlenky na základě jejich vlastních prekonceptů. Teprve po tomto kroku se zapojuje i pedagog.

Jelikož je projekt určený pro děti mladšího školního věku, je důležité, aby bylo dohlíženo na jejich emotivní projevy. V tomto období mohou být pocity dány najevo daleko více, než u starších žáků, kteří je již dokážou do jisté míry korigovat. Je nezbytné, aby byl učitel vůči takovým situacím obezřetný a dohlížel na děti, u nichž by mohlo dojít k emočnímu rozrušení. Z tohoto důvodu by měly být i předem promyšlené všechny kroky, které vyučující využije k dosažení stanovených cílů. Nemělo by dojít k situaci, že by film či práce s příručkou zůstaly bez odezvy. Žáci v tomto případě musí dostat zpětnou vazbu, odpověď na jejich dotazy, atd. Téma si žádá ukončení, vyvození závěru, tím spíše pracuje-li se s afektivní složkou cílů. Definitivním krokem je zvnitřnění požadovaných hodnot a postojů. To se však neobejde bez důkladné analýzy narativní situace příběhu Carly.

Vzhledem k dosažení internalizace hodnot je nezbytné zaměřit se na postavu Carly i na vedlejší postavy, které jsou v tomto příběhu neméně důležité, jelikož ztvárňují většinovou společnost. Příběh je podán autorskou vypravěčskou situací, tedy z vnější perspektivy. Promluvy postav se dějí prostřednictvím dialogu za použití přímé řeči. Čtenáři jsou tedy přímo seznámeni s tím, proč je Carly neustále odmítána.

Děj je upravený pro cílovou skupinu, ve kterém kromě lidí vystupují také smyšlené bytosti. Právě jejich prostřednictvím se děti seznámí s typickým jednáním majoritní skupiny obyvatel. V díle je poukázáno na to, jak smýšlí většina společnosti, ve které panují jisté předsudky vůči ostatním lidem s etnickými a kulturními odlišnostmi.

Publikace s názvem Carly je vhodná pro didaktické účely. V tomto případě se však musí dbát na to, aby byl opravdu dodržen doporučený postup i s přehráním animovaného filmu. Jedině tak dojde k naplnění účelu. Pedagog by měl žáky provést jednotlivými kroky, které budou promyšlené a přizpůsobené dané věkové kategorii (5 – 8 let), případně třídnímu kolektivu.

1.6 Shrnutí literární analýzy

Literárněvědnou analýzou prošla díla českých i světových autorů píšících pro děti a mládež. V rámci světové literatury se však jednalo pouze o knihy, které byly přeložené a vydané v českém jazyce. Jelikož se o dílech uvažovalo také jako o možné metodě, jejímž prostřednictvím by žáci mohli být vychováváni k toleranci, bylo nezbytné stanovit si při výběru děl právě kritérium českého vydání.

Ukázalo se, že čeští autoři se tolik nevěnují otázce náboženství a multikultury, kterou by mohli zprostředkovat pro děti a mládež. Je samozřejmé, že v příbězích týkajících se náboženského přesvědčení zde převládá téma křesťanství. Ztvárněné jsou do jisté míry židovské náměty. Téměř však absentují díla, která by přibližovala další světová náboženství, islám, buddhismus, konfucianismus či hinduismus. Z tohoto důvodu bylo tedy při výběru děl přistoupeno i k světové literatuře. V rámci tématu práce bylo nezbytné postihnout námět náboženství a multikulturalismu z širšího úhlu pohledu.

Jednalo se o díla beletristická, která však svým obsahem mohla být využita i k pedagogickým účelům. Některá již spadají pod různé české a světové projekty zabývající se například aktuální otázkou migrace. Jedná se o problematiku, která ve společnosti vyvolává nespočet diskusí a rozličných názorů. Proto se i recenze na tyto projekty či jednotlivá díla různily.

V rámci literárněvědné analýzy bylo poukázáno na tematickou výstavbu. Analyzovaly se hlavní postavy, vedlejší postavy, časoprostor a jazykové prostředky. Poukazovala jsem na dominantní myšlenky děl, které jsou důležité pro celkové pochopení pointy děje, a proto by na ně měli být čtenáři upozorněni.

Všimla jsem si podání náboženských motivů. Jak autoři pracují s touto problematikou. Zajímavým a přínosným se stal v tomto směru „*Cyklus o neviditelném*“ od Érica-Emmanuela Schmitta. V jeho dílech se promítá i víra jako taková, ne tedy pouze čistě náboženského přesvědčení. Tento motiv víry považuji za velmi přínosný i z pohledu právě pedagogické praxe. Dalším jeho důležitým námětem se stala náboženská tolerance, ke které se snaží nepřímo vést své čtenáře. Autor ve svých dílech poukázal na všechny důležité aspekty týkající se této tematiky.

U tématu multikulturalismu jsem se zaměřila na pojetí cizince v nové zemi. Jak autoři zprostředkovávají nově příchozí, kteří utíkají ze své rodné země. Tato tematika byla podána z několika úhlů pohledu. Jednalo se například o přiblížení strastiplné cesty, kterou musí překonat, než se dostanou do Evropy, v tomto případě se jedná o komiks „*Jednou se zase setkáme, Sanam*“. Autoři díla „*Jinde*“ se zaměřili na vykreslení postavy cizince a jeho života v nové zemi. Odpověď na to, co je to vlastně nesnášenlivost, podává spisovatel ve své knize „*Tati, co je to rasismus*“, která přibližuje tematiku soužití různých kultur a problémů s tím spojených.

Díla, která prošla literárněvědnou analýzou, vytvořila bibliografickou rešerši s multikulturní a náboženskou tematikou. Svým obsahem jsou vhodná i pro didaktické účely, které povedou k výchově k toleranci.

2. Didaktická část

V této části se pokusím nastínit náměty, které by se daly využít v pedagogické praxi. Půjde o vytvoření pěti struktur příprav na hodinu pro druhý stupeň základních škol. Primární činností těchto hodin se stane interpretační analýza textů. Ty budou vybrány na základě předchozí analýzy děl.

Následně budou přípravy realizovány v praxi v šesté, sedmé a osmé třídě. Budu zjišťovat, jak na texty žáci reagují, zda mají jisté povědomí o dané problematice, jakými znalostmi, vědomostmi a postoji disponují. Zrealizovanou výuku poté zpracuji ve formě reflexe, do níž vložím i reakce žáků na hodinu.

2.1 Přípravy na hodinu

2.1.1 Příprava hodiny literatury na druhém stupni ZŠ

Dílo: Jinde, příběh – Já, Safun

Téma: Cizinec v nové zemi

Ročník: 7. a 8.

Cíle: žák porozumí pointě příběhu, je schopný analyzovat hlavní myšlenku díla, chápe spojitost mezi příběhem a realitou

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Metody: klasické (vysvětlování, práce s textem), aktivizující (diskusní, volné psaní)

Formy: frontální výuka

Téma „*Cizinec v nové zemi*“ bylo použito dvakrát. Jednalo se o sedmou a osmou třídu. Důvodem bylo srovnání reakcí žáků na úrovni sedmé a osmé třídy.

1. fáze – motivační

Žáci budou v této fázi seznámeni s rámcovým programem hodiny. Vyučující jim sdělí téma a přiblíží činnosti, kterým se během pětačtyřiceti minut budou věnovat.

Následuje navození pracovní atmosféry za pomoci jedné z alternativních metod, jejímž cílem je žáky zaktivizovat. Jedná se o „volné psaní“, ve kterém se zaměří na „Cizince v nové zemi“. Vzhledem k věku žáků je zvolený časový horizont dvou až tří minut psaní.

Poté, co žáci dopíší poslední slovo, budou mít za úkol vybrat ze svého textu hlavní myšlenku a tu následně prezentovat před třídou. Prostor dostanou všichni žáci, každý z nich se vyjádří.

Vyučující v tomto okamžiku nebude zasahovat do jejich názorů.

2. fáze – prvotní seznámení s textem

Pro daný účel byla zvolena metoda poslechová. Vyučující čte text, žáci poslouchají. Jejich úkolem je také zapisovat si poznámky, které považují za důležité. Je jim sděleno, že v další části budou s příběhem a jejich poznámkami pracovat, proto je důležité, aby se soustředili a snažili se zachytit důležité dějové momenty.

Vyučující začne číst a bude sledovat reakce žáků na text.

3. fáze – orientační rozhovor

Po přečtení příběhu dostanou žáci určitý čas na utřídění si myšlenek a pocitů. Následně budou vyzváni, aby popsali, jak na ně děj zapůsobil, jak se během čtení cítili. Každý z nich má své emoce popsat pouze jedním slovem. Postupně se vyjádří všichni žáci.

Následuje rozhovor, který by doplnil, popřípadě uvedl na pravou míru nejasnosti ze strany žáků. Vyučující začíná klást otázky: „Rozumíte příběhu? Víte, kdo je hlavní postava? Kdo příběh vypráví? Kde a kdy se děj odehrává?“

Po této činnosti, ve které se vyučující ujistí, že žáci všemu rozumí, je vyzývá k další aktivitě. Jejich úkolem je na kousek papíru napsat jednu myšlenku, která jim po přečtení utkvěla v mysli. Poté papír odevzdají vyučující.

4. fáze – interpretační činnost

V této fázi bude přistoupeno k samotné analýze textu za pomoci komparační kontextové metodě interpretace. Je důležité, aby žáci pochopili smysl příběhu vzhledem k současné situaci panující ve světě.

K dosažení tohoto cíle, při němž je kladeno, aby byl příběh správně pochopený v kontextu dnešní doby, je zvolena aktivizující výuková metoda, a sice diskuse. Vyučující začne klást otázky, které by ve třídě vyvolaly onu diskusní situaci. Vzhledem k charakteru příběhu bude věnována pozornost časoprostoru, hlavní postavě i vedlejším postavám, zmiňovaným rozdílům mezi severem a jihem země, životu ve Francii a úskalí s tím spojených: Otázky: *Proč si myslíte, že jsme četli zrovna takový příběh? Co bylo hlavní myšlenkou děje? Jak na vás působila hlavní postava? Kde Safun žila? Proč se musela odstěhovat? Co jí a její rodině hrozilo? Jaké to pro ně bylo ve Francii? Jací byli lidé ze severu země? Spatřili jste v něčem rozdíl mezi rodinou Safun a lidmi ze severu? Jak se projevovala paní učitelka ve Francii?*

Poslední otázka v této fázi se zaměří na kontext příběhu a reality: „*Vidíte spojitost mezi příběhem Safun a současnou situací ve světě?*“

5. fáze – závěrečná

V poslední části hodiny se vyučující s žáky vrátí zpět k myšlenkám, které měli psát na papír. Vyučující bude jejich názory číst a zároveň o nich s žáky diskutovat, zda s uvedeným názorem souhlasí a proč.

2.1.2 Příprava hodiny literatury na druhém stupni ZŠ

Dílo: Noemovo dítě (Cyklus o neviditelném)

Téma: Náboženská tolerance

Ročník: 6. třída

Cíle: žák vlastními slovy vysvětlí pojem náboženství, analyzuje literární dílo, rozumí smyslu náboženské tolerance a volby víry

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Metody: klasické (práce s textem, výukový rozhovor), aktivizující (myšlenková mapa, diskuse)

Formy: frontální výuka

1. fáze – motivační

Nejprve proběhne seznámení s průběhem hodiny. Žákům bude představeno téma a rámcově jednotlivé části a činnosti.

Jelikož se jedná o téma, ve kterém se mohou vyskytnout větší rozdíly v úrovni vědomostí žáků, byla zvolena aktivizující alternativní metoda, a sice myšlenková mapa. Za ústřední pojem bylo vybráno slovo „náboženství“. Tato metoda umožňuje zjištění prekonceptů a chybných domněnek, což se stalo i mým cílem v této části.

Myšlenková mapa se tvoří na tabuli, žáci hlásí své pojmy, které by mohly souviset s ústředním slovem, vyučující je bez komentáře všechny zapisuje.

Následně jsou vyzváni, aby se podívali na výslednou myšlenkovou mapu a pokusili se z ní vytvořit definici pojmu „náboženství“. Do diskuse se již zapojuje i vyučující a společně se snaží vymezit dané slovo.

2. fáze – prvotní seznámení s textem

Poté, co jsou výše zmíněné činnosti ukončeny, jsou žáci seznámeni s příběhem. Jedná se o metodu poslechu, při které vyučující čte, a žáci poslouchají a píší si poznámky.

Jsou předem upozorněni, že s textem se bude ihned dál pracovat, proto je důležité, aby se na poslech soustředili a snažili se napsat si pro ně důležité informace.

Následuje již samotné čtení.

3. fáze – orientační rozhovor

Ihned po přečtení dochází ke kontrole porozumění příběhu: *Rozumíte příběhu? Víte, kdo je hlavní postava? Kdo příběh vypráví? Kde a kdy se děj odehrává?*

Po ujasnění si toho, čemu žáci neporozuměli, se přejde k druhé části této fáze, a sice k bezprostřednímu sdělení prožitku z textu. Vyjadřují se postupně všichni žáci.

4. fáze – interpretační činnost

Hodina je dále zaměřena na samotnou práci s textem, který se pomocí diskusní metody analyzuje. Rozbor je zaměřený na časoprostor děje, hlavní postavu, druhou hlavní postavu, vztah syna a otce a závěr díla.

Vyučující bude vyvolávat diskusi následujícími otázkami: *Jakého náboženského přesvědčení byl hlavní hrdina? Jak se stavěl k víře? Proč zpočátku nenáviděl svého otce? Popište vlastními slovy postavu otce Pemzy. V jaké době se příběh odehrává? Našli byste nějakou souvislost s dnešní dobou?*

5. fáze – závěrečná

V této fázi vyučující zjišťuje, jestli se podařilo naplnit cíl hodiny. Pokládá otázku, zda žáci vědí, proč je důležitá náboženská tolerance.

2.1.3 Příprava hodiny literatury na druhém stupni ZŠ

Dílo: Obrazy ze Starého zákona

Téma: Biblické příběhy

Ročník: 6. třída

Cíle: žák porozumí pointě příběhu, analyzuje text, vlastními slovy popíše charakter hlavní postavy a časoprostor celého příběhu, porozumí souvislosti mezi vybraným textem a současností

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Metody: klasické (práce s textem), aktivizující (diskusní, čtení s předvídáním)

Formy: frontální výuka

1. fáze – motivační

Žáci jsou seznámeni s průběhem hodiny. Vyučující představí téma a činnosti, které budou uskutečněny.

Pro navození atmosféry bude využita alternativní metoda „čtení s předvídáním“. Vyučující přečte vybraný úryvek z příběhu a žáci dostanou tři minuty na to, aby příběh sami dokončili. Pracují každý sám za sebe. Po uplynutí zadaného času nastane krátká diskuse o tom, jak by příběh mohl skončit. Pro tento účel je vybrán text, který by žáci měli znát, „*O stvoření světa*“.

2. fáze – prvotní seznámení s textem

V této fázi jsou žáci rozděleni do menších skupinek, cca po čtyřech až pěti. Metoda zůstává stále stejná, čtení s předvídáním, ale je více podrobná.

Skupinky budou mít stejný příběh, „*Rolník Noe*“. Nejprve každá z nich dostane pouze ilustraci, na základě které mají sami vymyslet, o čem by mohl pojednávat děj (*časový horizont tři minut*). Následuje krátká diskuse, ve které žáci sdělí své představy.

Dále jim vyučující k ilustraci přidá i několik úvodních vět. Opět mezi sebou hovoří, přemýšlí, zda se částečně shoduje s jejich myšlenkami či nikoliv (*tři minuty*). Vyučující vybízí žáky k hovoru.

Opět je jim poskytnuta již závěrečná část textu. Skupinky se dozvídají pointu celého příběhu. Je jim dán čas pro diskusi nejprve ve skupinkách (*tři minuty*), následně se hovoří před celou třídou, zda se takový konec očekával a jak se změnil jejich pohled od ilustrace.

3. fáze – orientační rozhovor

Vyučující položí kontrolní otázky, zda bylo pointě příběhu správně porozuměno, popřípadě se doplní potřebné informace a vysvětlí nejasnosti.

4. fáze – interpretační činnost

Vyučující zasadí příběh do kontextu celého díla. Seznámí žáky s hlavní myšlenkou, dějovou linií, postavami, časoprostorem.

Jakmile jsou žáci podrobně seznámeni s knihou, přistoupí se k rozboru onoho jednoho příběhu. Analyzovat se bude časoprostor, postavy, děj, motivy. Vše proběhne na základě diskuse. Vyučující začne pokládat otázky. Žáci by se měli zapojit a vytvořit diskusní prostředí.

5. fáze – závěrečná

Na závěr budou žáci vyzváni k zamyšlení se nad tím, zda vidí v díle podobnost se současností. Společně s vyučující proběhne rozhovor, zda utrpení židovského národa lze připodobnit k událostem, které se některým etnikům dějí dnes.

2.1.4 Příprava hodiny literatury na druhém stupni ZŠ

Dílo: Zápasník sumó, který nemohl ztloustnout

Téma: Víra

Ročník: 8. třída

Cíle: žák vlastními slovy vysvětlí, co pro něj znamená víra a jaké může být podoby, analyzuje text, porozumí hlavní myšlence díla, analyzuje hlavní postavu a časoprostor knihy

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanská

Metody: klasické (práce s textem), aktivizující (diskusní, myšlenková mapa)

Formy: frontální výuka

1. fáze – motivační

Nejprve budou žáci seznámeni s průběhem hodiny, jejími částmi a činnostmi.

Poté se přejde k metodě, která by měla ve třídě vytvořit vhodné pracovní prostředí a příhodnou atmosféru pro dané téma. Jedná se o alternativní aktivizující činnost, a sice myšlenkovou mapu. Její prostřednictvím budou zjišťovány i prekoncepty.

Vyučující na tabuli napíše ústřední pojem „víra“. Žáci k tomuto slovu vyjadřují své názory, které jsou zapisovány na tabuli. Z takto vzniklé mapy mají následně za úkol vyvodit závěr a odpovědět na otázku: „*Co je to víra?*“. Společně se snaží vytvořit její definici.

2. fáze – prvotní seznámení s textem

Po této úvodní části se žáci seznamují s příběhem. Ten je jim podán prostřednictvím metody poslechu, při které čte pouze vyučující. Z knihy jsou předem vybrané úryvky tak, aby byla zachována chronologická kompozice příběhu a sdělená pointa.

Žákům je předem řečeno, aby pozorně poslouchali a zapisovali si podstatné informace, jelikož se s textem bude po přečtení dále pracovat.

Vyučující začne a bude sledovat, jak na příběh žáci reagují.

3. fáze – orientační rozhovor

Bezprostředně po přečtení dostanou žáci minutu na to, aby příběh vstřebali. Následně budou tázáni, zda všemu porozuměli a jestli se nepotřebují na něco doptat. Případně tedy budou jejich dotazy zodpovězeny.

Po tomto kontrolním rozhovoru dostanou za úkol zamyslet se nad pointou čteného textu a pokusit se vyjádřit jedním slovem první myšlenku či pocit, který je v souvislosti s příběhem napadá. Každý z nich dostane prostor pro vyjádření.

4. fáze – interpretační činnost

Následuje rozbor díla na základě komparační metody kontextové. Jednotlivé složky textu budou podrobovány analýze, která povede k porovnání událostí v současném světě. S žáky se vyučující zaměří na časoprostor, hlavní postavu, vedlejší postavy, pointu příběhu, ztvárnění víry v knize. Rozbor bude probíhat formou diskuse, přičemž vyučující začne klást otázky a nabádat žáky k vytvoření diskusního prostředí.

Otázky budou následující: „*Jak se vám jevil hlavní hrdina na začátku příběhu? Proč se mu nedařilo ztloustnout a vyhrávat zápasy? Co bylo příčinou jeho nenadálých úspěchů? Proč v závěru ze školy odchází? Kde se děj odehrává? Jak byla v tomto díle pojata víra? Na co neustále upozorňuje hrdinův učitel?*“

5. fáze – závěrečná

V této fázi si žáci zkusí znovu odpovědět na otázku: „*Co je to víra? Jak se projevuje? Jaké může mít podoby?*“

Společně s vyučující by měli dospět k závěru, že víra nemusí nutně souviset pouze s náboženským přesvědčením, ale že člověk může „věřit“ například i v sám sebe či v naději.

2.2 Reflexe z hodin literatury

2.2.1 Reflexe první hodiny

Dílo: Jinde, příběh – Já, Safun

Téma: Cizinec v nové zemi

Ročník: 8. třída

Cíle: žák porozumí pointě příběhu, je schopný analyzovat hlavní myšlenku díla, chápe spojitost mezi příběhem a realitou

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanská

Metody: klasické (vysvětlování, práce s textem), aktivizující (diskusní, volné psaní)

Formy: frontální výuka

První hodina probíhala v osmé třídě. Podle předem nachystané přípravy jsem žákům nejprve sdělila téma a průběh hodiny. Od tohoto momentu jsem si získala jejich pozornost.

Při zadávání volného psaní zde nebyl žádný problém, žáci ihned začali psát své myšlenky. Časové rozmezí tří minut bylo dostačující. Při sdělování pointy jejich textu se názory v mnohém shodovaly. Opakovaly se pojmy jako migrace, imigrant, cestování, nelegální přistěhovalectví, nový život, nová kultura, jiný jazyk. Třída ihned pochopila zamýšlený směr hodiny.

Během čtení jsem pozorovala jejich reakce, zda dávají pozor, zapisují si informace, jsou příběhem zaujatí.

Při kontrolních otázkách jsem si ověřila, že mi opravdu věnovali pozornost, v ději se bez problému orientovali.

Před tím se však každý z nich vyjádřil, popsal své pocity, kterými často byly smutek, deprese, naděje, pomoc nebo pochopení. Následně měli své myšlenky převést na papír, který jsem si od nich vybrala.

Při interpretační analýze, během níž měla probíhat diskuse, se mnou spolupracovali téměř všichni žáci. Nicméně jejich názory byly často řečené pouze jedním slovem či maximálně jednou větou. Nepodařilo se mi vytvořit takové diskusní prostředí, které by odpovídalo mým představám. Tím pádem jsem se neustále snažila pokládat otázky, abych je přiměla k vyjadřování se. Ptala jsem se: *„Proč si myslíte, že jsme četli zrovna takový příběh? Co bylo hlavní myšlenkou děje? Jak na vás působila hlavní postava? Kde Safun žila? Proč se musela odstěhovat? Co jí a její rodině hrozilo? Jaké to pro ně bylo ve Francii? Jací byli lidé ze severu země? Spatřili jste v něčem rozdíl mezi rodinou Safun a lidmi ze severu? Jak se projevovala paní učitelka ve Francii?“* Vycházela jsem z přípravy, ve které jsou otázky již předem připravené.

I když odpovídali úsečně, přes to z jejich odpovědí bylo zřejmé, že příběhu porozuměli a ví, kam mířím. Dokázali popsat rozdíl mezi rodinami; vysvětlili, proč se museli odstěhovat; přemýšleli, co pro Safun bylo ve Francii těžké a jak se asi cítil jejich bratranec Malik.

Když jsem se jich ptala na poslední otázku, zda vidí spojitost mezi příběhem a současnou situací ve světě, věděli, že probíhá migrační krize, tudíž lidé utíkají do bezpečí, a proto se o tom bavíme. Nicméně mi také řekli, že to nijak zvlášť nesledují a vychází z toho, co někde zaslechli.

Následoval tedy z mé strany ještě výukový rozhovor o toleranci, střetávání různých kultur, základních principech islámu a volby víry v náboženství. Žáci se mnou spolupracovali, doptávali se, projevovali zájem.

Na závěr jsme si přečetli papírky s jejich názory na daný příběh, ve kterém často psali, že netušili, jak to může být pro takovou rodinu těžké a jak jsou války nesmyslné. Dívky zmiňovaly i zjištěnou informaci o tom, že si nedovedou představit provdat se ve třinácti letech a mít děti, jak to bylo v příběhu uvedeno. Dle jejich reakcí je zřejmé, že je příběh zaujal a podal jim i jiný pohled na situaci, která ve světě panuje.

Uvádím některé jejich reflexe na danou hodinu:

„Tato hodina se mi líbila. Dokázala jsem pochopit ty děti, co z té Sýrie utekly. Dozvěděla jsem se věci o válce, které jsem nevěděla. Ta ukázka mě zajímala a bavila mě.“

„Hodina na mě působila dobře, je nad čím přemýšlet. Válka je jen kvůli chamtivosti lidí. Jedna velká špatná lidská vlastnost je odsuzovat lidi jako celek. Tohle téma znám, ale i přes to o tom přemýšlím.“

„Nevěděla jsem, jak to tam chodí. Ted' už to vím a je dobré dozvědět se něco nového.“

„Povídka donutí čtenáře přemýšlet a vážít si toho, co má. A že většinu problémů, které má, je oproti nim nic. Tohle téma se poslední dobou řeší hodně, ale je málo lidí, kteří s tím můžou něco opravdu udělat.“

Žáci o tomto tématu mají jisté povědomí, které je však velmi často ovlivněno tím, že pouze někde něco zaslechnou. Chybí jim relevantní informace, které nebudou zatíženy názory ostatních lidí, jinak si nemohou sami vytvořit na danou problematiku názor. Bylo vidět jejich zaujetí, a to jak příběhem, tak i následně poznatky, které jsem se

jim snažila předat. Avšak na hlubší proniknutí do tématu je jedna vyučovací hodina málo.

Osvědčila se mi práce s vybraným dílem, které je zaujalo, tudíž mi věnovali pozornost po celou dobu a taktéž pro ně byly nové informace lépe pochopitelné, když si je dali do souvislosti s příběhem, na kterém si je mohli představit.

Uvedené cíle se mi během hodiny podařilo naplnit.

2.2.2 Reflexe druhé hodiny

Dílo: Noemovo dítě (Cyklus o neviditelném)

Téma: Náboženská tolerance

Ročník: 6. třída

Cíle: žák vlastními slovy vysvětlí pojem náboženství, analyzuje literární dílo, rozumí smyslu náboženské tolerance a volby víry

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Metody: klasické (práce s textem, výukový rozhovor), aktivizující (myšlenková mapa, diskuse)

Formy: frontální výuka

Žáci byli seznámeni s průběhem hodiny a následující aktivitou, metodou myšlenkové mapy. K ústřednímu pojmu náboženství ihned začali hlásit další s tím související slova. Bylo vidět, že každý nad tímto tématem přemýšlí jinak, názory se různily. Objevovaly se myšlenky související s Bohem, vírou, islámem či křesťanstvím, ale také s válkou, nenávistí a nesmyslností náboženských sporů. Z toho, co na tabuli bylo napsáno, jsem se s žáky snažila vytvořit definici náboženství. Záměrem bylo poukázat na složitost tohoto pojmu a na uvědomění si, co všechno může obsahovat. Nicméně žáci vycházeli ze svého známého prostředí, tudíž při přemýšlení nad významem většinou zmiňovali víru v Boha a křesťanství. Vzhledem k těmto reakcím,

jsem přistoupila k výukovému rozhovoru, ve kterém jsem se snažila předat jim podstatu slova náboženství a upozornit na to, že nesouvisí nutně pouze s křesťanstvím.

Následovalo seznámení s příběhem a čtení úryvků. I když původní plán byl takový, že úryvek bude přečtený najednou, musela jsem tento krok upravit. Žáci mě v tomto případě dokázali vnímat vždy jen chvíli. Vzhledem k této skutečnosti jsem začala dělat při čtení pauzy. Vždy jsme si danou část textu shrnuli a vysvětlili, žáci dostali prostor pro své dotazy či připomínky. Teprve poté se ve čtení pokračovalo dále. Pro tuto věkovou skupinu bylo snazší vnímat příběh po částech a postupně si ho převypravovat. Zde tedy bylo přistoupeno k nutné improvizaci od původní přípravy, aby byl daný záměr naplněn.

V tomto případě tedy došlo k tomu, že se jednotlivé fáze propojily. Orientační rozhovor i interpretační činnost probíhaly bezprostředně po přečtení části úryvku. Bylo to nezbytné, aby žáci správně daný příběh pochopili.

Zaměřila jsem se na hlavní postavy, které v díle vystupovaly. Jednalo se především o chlapce Josefa a otce Pemzu. Ptala jsem se: „*Jakého náboženského přesvědčení byl hlavní hrdina? Jak se stavěl k víře? Proč zpočátku nenáviděl svého otce? Popište vlastními slovy postavu otce Pemzy?*“ Žáci na otázky bez problémů odpovídali, zapojovali se do diskuse. Pointu příběhu dokázali vysvětlit.

Vedla jsem je také k tomu, aby o dané problematice uvažovali i z pohledu dnešní doby. V čem vidí podobnost a zda vůbec je nějaká souvislost s tehdejší situací. Odpovídali, že se pořád válčí, tak jako se bojovalo tehdy. Stále existují náboženské spory, které je třeba řešit. I v současnosti se ubližuje nevinným lidem i dětem.

Tím jsme se dostali k poslední fázi, ve které jsem zjišťovala, zda pochopili smysl hodiny, během které měli zjistit, proč je důležitá náboženská tolerance. Diskutovali nad tím, proč se válčí kvůli náboženskému přesvědčení, co vůbec znamená víra, zda je možné věřit pouze v Boha, atd.

Žáci s jejich znalostmi dokázali reagovat na mé dotazy. Nicméně spíše jen v obecnější rovině, do hloubky problému jsme se nedostali. Avšak vzhledem k jejich věku bylo pochopitelné, že nedisponují rozsáhlejšími znalostmi o daném tématu.

Cíl hodiny se mi však podařil naplnit. Žáci se dokázali vyjádřit k pojmu náboženství, provedli společně se mnou analýzu díla, porozuměli smyslu náboženské tolerance.

Uvádím vybrané reflexe na hodinu:

„Dnešní hodina se mi líbila, protože jsem se dozvěděla, co je to náboženství. Dílo, co jste četla, bylo zajímavé a krásné a bylo to o tom, co mě strašně zajímalo a chtěla jsem to vědět, jak se dřív chovali lidé, když někdo neměl rodiče a byli to židé.“

Hodina se mi líbila, bylo to zajímavé. Rozhodně ponaučení o náboženství. Knížka byla zajímavá, moc mě bavila.“

Bylo to zajímavé, dozvěděla jsem se, že i ve válce jsou hodní lidé.“

2.2.2 Reflexe třetí hodiny

Dílo: Jinde, příběh – Já, Safun

Téma: Cizinec v nové zemi

Ročník: 7. třída

Cíle: žák porozumí pointě příběhu, je schopný analyzovat hlavní myšlenku díla, chápe spojitost mezi příběhem a realitou

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Metody: klasické (vysvětlování, práce s textem), aktivizující (diskusní, volné psaní)

Formy: frontální výuka

Žáci byli seznámeni s průběhem hodiny, jejím tématem a činnostmi, kterými se budou v průběhu pětáctyřiceti minut věnovat. Bylo vidět, že jsem je představenou látkou zaujala. Následovala aktivizující metoda formou volného psaní na téma cizinec v nové zemi. Byl stanoven časový limit tří minut, který byl dostačující. Žáci poté dostali

čas, aby ze svého textu vybrali hlavní myšlenku, kterou následně prezentovali před třídou. Zaznívaly slova jako imigrant, nelegální přistěhovalec, cestování, nový jazyk, nová kultura.

Zatímco v osmé třídě začali psát téměř ihned, stejně tak hlavní myšlenku měli promyšlenou během okamžiku, v sedmé třídě na promyšlení potřebovali více času. Nicméně výsledné pojmy jsou téměř stejné. Obě třídy poukazovaly na klíčové problémy daného tématu.

Následovalo čtení, během kterého si žáci zapisovali poznámky a dávali pozor.

U kontrolních otázek jsem si ověřila, zda všemu porozuměli. Někteří se doptali na pár věcných informací (jak se jmenovalo jejich rodné město, jak se jmenovala sestra Safun...). Následně se měli vyjádřit jedním slovem k příběhu. Jmenovali pocit smutku, deprese, utrpení, ale také ochotu pomoci, lidskost a naději.

Následovala interpretační fáze, během které jsem se zaměřila na časoprostor příběhu, hlavní postavu Safun, její matku, sousedy z boudy a bratrance Malika. Vycházela jsem z předem připravených otázek v přípravě: *„Proč si myslíte, že jsme četli zrovna takový příběh? Co bylo hlavní myšlenkou děje? Jak na vás působila hlavní postava? Kde Safun žila? Proč se musela odstěhovat? Co jí a její rodině hrozilo? Jaké to pro ně bylo ve Francii? Jací byli lidé ze severu země? Spatřili jste v něčem rozdíl mezi rodinou Safun a lidmi ze severu? Jak se projevovala paní učitelka ve Francii?“*

Jistým problémem i zde, v sedmé třídě, bylo vytvoření podnětného diskusního prostředí. Na žácích bylo vidět, že je sice příběh zaujal, věnovali mi neustále pozornost. Nicméně mezi sebou příliš nediskutovali. Na otázky odpovídali bez problému, ale opět pouze úsečně jedním slovem nebo jednou větou. Je vidět, že žáci nejsou zvyklí na metodu diskuse, spíše na výukový rozhovor, při kterém vyučující klade otázky, a žáci pouze odpovídají. Nicméně z jejich reakcí bylo zřejmé, že tématu porozuměli a příběh dokázali analyzovat.

V závěru této fáze jsem zjišťovala, zda dokážou vyjádřit, proč jsme si četli zrovna takový příběh. Odpovídali, že z toho důvodu, protože se ve světě válčí a lidé z těch zemí

k nám utíkají do bezpečí. Jisté povědomí o této problematice měli, avšak při bližším zjišťování bylo znát, že jejich znalosti jsou spíše obecnějšího rázu a vychází z toho, co někde zaslechli, jako tomu bylo i v osmé třídě.

Poslední část hodiny jsem tedy i zde věnovala výukovému rozhovoru, ve kterém jsem se jim snažila předat základní informace týkající se evropské migrační krize a s tím spojené potřebě tolerance, střetávání kultur, základních principů islámu a volby víry v náboženství. Žáci se doptávali na různé informace, projevovali zájem. Zajímalo je i samotné dílo, ze kterého jsem četla a také kde by si ho mohli půjčit.

Dle zmiňovaných reakcí je zřejmé, že je problematika v hodině zaujala, nicméně jedna vyučovací hodina je nedostačující pro proniknutí do hlubší roviny tématu.

Uvádím některé reflexe na danou hodinu:

„Hodina se mi líbila. Hodně pocitů po pětačtyřiceti minutách se ve mně míchá. Na jednu stranu cítím lítost a soucítím s uprchlíky, ale na druhou se mi nelíbí, že se jejich válka rozrůstá a jednou by i díky nim mohla dojít až k nám.“

„Líbila se mi ukázka z knížky, a že každý mohl říct svůj názor. Příště bych možná využila i internet a podívala se, kde ti lidi žijí, v čem chodí oblékání, atd.“

„Odesla jsem si nové poznatky a našla novou knížku, kterou si určitě někdy přečtu, ale až budu starší, protože mi přijde hodně smutná. Ale ten příběh otevře oči.“

2.2.4 Reflexe čtvrté hodiny

Dílo: Obrazy ze Starého zákona

Téma: Biblické příběhy

Ročník: 6. třída

Cíle: žák porozumí pointě příběhu, analyzuje text, vlastními slovy popíše charakter hlavní postavy a časoprostor celého příběhu, porozumí souvislosti mezi vybraným textem a současností

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Metody: klasické (práce s textem), aktivizující (diskusní, čtení s předvídáním)

Formy: frontální výuka

Žáci byli seznámeni s tématem hodiny a s jejími jednotlivými částmi. Následovala motivační část, ve které jsem jim přečetla krátký úryvek z příběhu O stvoření světa. Po přečtení jsem zadala časový limit tří minut, během kterého se snažili příběh dokončit. I když bylo řečeno, aby pracovali každý sám za sebe, přes to se radili ve dvojicích. Po uplynutí předem stanovené doby, která byla dostačující, jsem je vyzvala k prezentaci jejich příběhů. Zapojovali se téměř všichni žáci, metoda „čtení s předvídáním“ je zaujala. Žáci poznali krátký úryvek a vlastními slovy ho převyprávěli. Tím byla navozena příjemná pracovní atmosféra.

Následovalo rozdělení do skupinek, které jsem pro rychlejší průběh sama určila. Byly vytvořeny čtyři skupinky po čtyřech. Metoda zůstala stejná, jen již podrobněji rozpracovaná.

Každá skupinka dostala nejprve ilustraci, u které měli přemýšlet, o jakém příběhu by mohla vypovídat. Žáci dostali dvě minuty na načrtnutí děje. Poté se v krátkosti vyjádřily všechny skupinky. Postupně žáci dostali text k příběhu, který byl rozdělen na tři části a každý úryvek dostali až po předchozím promyšlení a následném sdělení jejich myšlenek. Bylo na nich znát, že je zvolená metoda baví, ve skupinkách aktivně diskutovali, vymýšleli děj. V závěru se všichni vyjádřili k tomu, že každá skupinka zvolený příběh poznala. Závěr tedy pro ně nebyl překvapující. Jednalo se o příběh „*Rolník Noe*“.

Během orientačního rozhovoru jsem v krátkosti zjišťovala, zda rozumí pointě děje. Jelikož se ukázalo, že se s příběhem téměř všichni v minulosti již setkali, nebyl zde žádný problém.

V interpretační fázi jsem se zaměřila na podrobnější analýzu uvedeného příběhu. Ptala jsem se: „*Z jakého důvodu se Bůh rozhodl potrestat lidstvo? Proč zachránil právě rolníka? Koho měl s sebou vzít na loď? Víte, jak příběh dále pokračoval? Co se stalo s rolníkem a ostatními?*“

Žáci si příběh díky zvolené metodě dobře pamatovali, tudíž se mnou bez problémů diskutovali. Vytvořilo se diskusní prostředí, ve kterém se vyjadřovali všichni žáci. Neodpovídali pouze na mé otázky, ale debatovali i mezi sebou. V závěru diskuse jsem jim sdělila, jak příběh pokračoval a jak skončil.

Dále jsem se věnovala popisu celého díla. Přiblížila jsem jim obsah knihy, ukázala ilustrace a zmínila další postavy. Snažila jsem se jim vysvětlit i z jaké předlohy tyto Obrazy vznikly. Stručně jsem se tedy zmínila i o Starém zákonu.

V závěru hodiny se žáci měli zamyslet nad tím, zda vidí nějakou souvislost s dnešní dobou. Jelikož jsem se doposud záměrně nezmiňovala o tom, že by dílo opravdu mohlo mít spojitost se současností, nejprve sami netušili. Až v okamžiku, kdy jsem jim připomenula, že židé byli pronásledováni a trpěli za své vyznání, začali se hlásit a odpovídat. Uvědomili si, že i dnes se vedou války kvůli náboženským sporům, ve kterých mohou být určité národy pronásledovány kvůli své víře.

Cíle se mi podařilo naplnit, i když v tomto případě jsem jim musela napovídat, abychom se dostali k pointě věci. Bylo to také z toho důvodu, že ačkoli jednotlivé příběhy znali, přes to jim unikal širší rozměr díla. Navíc ve svém věku nevěnují tolik pozornosti aktuálním událostem ve světě. Tudíž pro ně bylo těžší si spojit příběhy ze Starého zákona s probíhajícími událostmi v dnešním světě.

Uvádím vybrané reflexe z hodiny:

„Příběhy se mi líbily, byla jsem ráda, že jsme mohli pracovat ve skupinkách. Hodina byla dobrá. Dozvěděla jsem se, že i dnes lidé můžou trpět za své náboženství.“

„Líbilo se mi domýšlení příběhů. I když jsem je znal, bylo to zábavný. Je škoda, že lidé spolu pořád bojují.“

„Hodina se mi líbila. Naučila jsem se něco nového. Nevěděla jsem, že se pořád válčí kvůli víře.“

2.2.5 Reflexe páté hodiny

Dílo: Zápasník sumo, který nemohl ztloustnout

Téma: Víra

Ročník: 8. třída

Cíle: žák vlastními slovy vysvětlí, co pro něj znamená víra a jaké může být podoby, analyzuje text, porozumí hlavní myšlence díla, analyzuje hlavní postavu a časoprostor knihy

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Metody: klasické (práce s textem), aktivizující (diskusní, myšlenková mapa)

Formy: frontální výuka

Žáci byli seznámeni s tématem a následným průběhem hodiny. Poté byla zvolena aktivizující alternativní metoda myšlenkové mapy v rámci motivační fáze hodiny. Ústřední téma „víra“ bylo napsané na tabuli a k němu jsem připisovala pojmy, které mi žáci hlásili. Zjišťovala jsem jednak prekoncepty a také jejich pojetí víry a jaké o tomto pojmu mají povědomí. Jednalo se především o slova jako náboženství, Bůh, křesťanství,

islám, věřit v něco, atd. Bylo vidět, že víru mají spojenou především čistě s náboženstvím.

Z vytvořené myšlenkové mapy měli zkusit vymyslet definici víry. Zjistili, že není jednoduché vystihnout zmiňovaný pojem a vymezit jej například jednou větou či souvětím. Tímto však bylo vytvořeno vhodné prostředí pro další práci.

Následovalo čtení úryvků z příběhu. Sledovala jsem, zda žáci poslouchají a zapisují si poznámky, jak jsem jim doporučila.

Při orientačním rozhovoru jsem si ověřila, že opravdu dávali pozor. Nejprve dostali minutu na to, aby si své myšlenky utřídili a vstřebali je. Poté jsem se v krátkosti zeptala, zda textu porozuměli, ví kdo je hlavní hrdina a vedlejší postavy. Jelikož nebyly žádné dotazy, pokračovala jsem dále. Žáci se měli jedním slovem vyjádřit, co je v souvislosti s příběhem napadá. Prostor dostali všichni, postupně říkali své myšlenky či pocity. Zmiňovali například, že si hlavní hrdina nevěřil, pocit harmonie, vyrovnání se, změna v myšlení u hlavního hrdiny, atd.

Touto činností jsme se dostali do fáze interpretační. Začala jsem se ptát na hlavní postavu: „*Jak se jevil hlavní hrdina na začátku příběhu? Co jste si o něm mysleli? Změnil se váš názor na něj během čtení? Co bylo příčinou jeho neúspěchů a následně nenadálých vítězství? Proč v závěru odchází ze školy?*“ Zpočátku konverzace mezi mnou a žáky vázla. Nevěděli, jak mají odpovídat. Až po chvíli, kdy se přihlásili první, začalo se diskutovat. Shodli se, že na začátku jim hlavní hrdina nebyl příliš sympatický, ale v závěru už ano. Jejich názor se tedy na něj změnil. Za jeho neúspěchem viděli malou zaujatost vůči svému úkolu. Nevěřil sobě ani navrhovaným radám. Byl nespokojený sám se sebou.

Další mé otázky směřovaly na postavu učitele a samotné víry: „*Na co jeho učitel neustále upozorňuje? Jak byla v tomto díle pojatá víra?*“ Žáci zprvu odpovídali, že se jednalo o Buddhismus, tím tedy byla vyjádřena i víra. Ale po chvíli někteří zmínili i víru v sebe sama.

V závěru hodiny jsme diskutovali nad tím, co je to tedy víra, jak se projevuje a jaké můžeme podoby. Jejich názory se již poněkud lišily od původních, které byly řečené v úvodu hodiny. Na příběhu pochopili, že víra nemusí nutně souviset pouze s náboženským přesvědčením.

Uvádím vybrané reflexe z hodiny:

„Příběh se mi líbil. Byl moc zajímavý. Uvědomila jsem si, že je důležité věřit i sama sobě a nevzdávat se.“

„Pochopil jsem, že pokud chce člověk něčeho dosáhnout, musí tomu i sám věřit a naplno se do toho ponořit.“

„Překvapil mě hlavní hrdina. Nečekal bych takový závěr. Ta meditace nemusí být špatná. Je důležité si věřit.“

2.3 Shrnutí didaktické části

V rámci didaktické části jsem se pokusila navrhnout plány příprav na vyučovací hodiny, které by byly zaměřené na náboženskou a multikulturní tematiku.

Základem vyučování se stala interpretační činnost. Díla jsem vybírala na základě předchozí analýzy. Snažila jsem se do výuky vnést i aktivizující prvky, aby jednak žáci byli co nejvíce aktivní a také, aby je práce s textem zaujala.

Při plánování jsem vycházela z přístupu kombinované hodiny. Výuka tak byla rozvržena na pět fází: motivační, prvotní seznámení s textem, orientační rozhovor, interpretační činnost a závěrečná část.

Co se týče interpretačních metod, zaměřila jsem se na komparační kontextovou metodu podle předmětu interpretace, ale důležitou součástí se stal také proces odhalování dominantních myšlenek textu a jeho tematická výstavba. Při volbě metod jsem vycházela z předem stanovených cílů. Jejich podstatou bylo, aby žáci správně porozuměli pointě textu. Tomu měla napomoci analýza dominantních myšlenek a

tematické výstavby příběhu. Dalším neméně podstatným cílem bylo, aby žáci na základě díla, byli seznámeni s aktuální situací ve světě. Příběhy měly přispět k lepšímu pochopení událostí, jejich příčin a následků.

Uvedené čtyři přípravy jsem následně realizovala na druhém stupni základní školy. Jednalo se o šestou, sedmou a osmou třídu. První příprava byla použita dvakrát, v sedmé a osmé třídě, z důvodu srovnání reakcí žáků.

Žáci se mnou téměř bez problémů spolupracovali. Bylo vidět, že je daná problematika zaujala. Dávali pozor, diskutovali, přemýšleli. Nicméně jejich odpovědi byly často úsečné, vyjádřené pouze jedním slovem nebo větou. Bylo to dáno tím, že nejsou zvyklí na diskusní prostředí. I přesto se však snažili své myšlenky vyjádřit.

Orientace v textu jim problémy nečinila. Věděli, kdo je hlavní postava, o co v díle šlo, jaká byla hlavní myšlenka. Avšak porovnání děje s aktuální situací ve světě bylo pro ně již složitější. Pomocí otázek jsem se je snažila nasměrovat správným směrem uvažování. Většinou mé napovídání bylo úspěšné a žáci pochopili souvislost díla s událostmi týkajícími se dnešní doby. Nicméně jejich reakce byly pochopitelné vzhledem k dosaženým znalostem, vědomostem i postojům týkajících se problematiky náboženství a multikultury.

Stanovené cíle se mi dařilo naplnit. Žáci pochopili pointu příběhů, analyzovali tematickou výstavbu díla, porozuměli spojitosti mezi současným stavem ve společnosti a danými příběhy.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala současnou literaturou pro děti a mládež s multikulturní a náboženskou tematikou. Konkrétní výběr děl nebyl tvořený pouze knihami od českých autorů, ale také překladovou literaturou. Ukázalo se, že česká literatura nedisponuje tolika knihami na dané téma. Například otázka náboženství je spojená především s křesťanstvím. Pro dané účely bylo však nezbytné postihnout náboženství z většího úhlu než jen z pohledu jednoho. Vzhledem k těmto skutečnostem jsem tedy do výběru zařadila i díla světových autorů, avšak pouze ta, která byla přeložena a vydána v českém jazyce. Bylo to také z důvodu dílčího cíle, kterým se stal návrh námětů pro využití v didaktické praxi.

Povedlo se mi vytvořit bibliografickou rešerši, která by mohla být dále využita nejen v pedagogické praxi, ale také rodiči, kteří chtějí svým dětem předat hodnoty tolerance, náboženské svobody a volby víry. V rámci literárněvědné analýzy bylo upozorněno na důležité aspekty jednotlivých děl, na kterých lze vysvětlit podstatu tematiky multikulturalismu a náboženství.

Ukázalo se, že autoři ve většině případů působí svými příběhy na emocionální stránku osobnosti dítěte. Děj je působivý, čtivý, vtáhne čtenáře do dění. Díla jsou vzhledem k dané problematice podána citlivě. Nepřesvědčují k určitému vyznání, nepodávají pouze jeden pohled na věc, nesnaží se přimět čtenáře k určitému názoru, ale naopak vytváří prostor, aby si sami mohli udělat úsudek na danou věc.

V rámci didaktické části jsem měla možnost si dané přípravy vyzkoušet v praxi. Výuka byla uskutečněna v šesté, sedmé a osmé třídě. Celkem se mi podařilo zrealizovat pět vyučovacích hodin. Zjistila jsem, že žáci mají sice jisté povědomí o událostech dějících se ve světě, které souvisí s migrací a náboženskými spory. Nicméně jejich informace a názory jsou ovlivněné tím, co pouze někde zaslechnou. Jak mi sami tvrdili, nijak zvlášť se o danou problematiku nezajímají. Na druhou stranu bylo vidět, že hodiny podané prostřednictvím vybraných děl, je zaujaly, získala jsem si jejich pozornost a po celou dobu se mnou všechny třídy spolupracovaly. Úspěšnost výuky jsem si ověřila i prostřednictvím reflexe, kterou mi žáci na konci hodiny napsali.

Cíle v rámci diplomové práce se mi podařilo naplnit. Jednotlivá díla byla podrobena literárněvědné analýze, na jejímž základě došlo k vytvoření bibliografické rešerše obsahující knihy s tematikou náboženství a multikulturalismu.

Použitá literatura

Primární literatura

BEN JELLOUN, Tahar. *Tati, co je to rasismus?*. Praha: Dauphin, 2004. ISBN 80-7272-049-X.

ČERNÁ, Olga, Edgar DUTKA, Magdaléna PLATZOVÁ, Jan ČUMLIVSKI, Markéta PILÁTOVÁ, Chaim CIGAN a Marek ŠINDELKA. *Jinde*. 2. vydání. Praha: Baobab (ve společnosti Baobab&GplusG, s.r.o.), 2016. ISBN 978-80-88171-06-5.

DOSKOČILOVÁ, Hana. *O Mamě Romě a romském pámbíčkoví: dvanáct romských příkázání, jak je svým dětem vypravují romské maminky*. Ilustroval Gabriel FILCÍK. Praha: Amulet, 2001. Bajaja. ISBN 80-86299-86-4.

EKMAN, Oskar. *Jednou se zase setkáme, Sanam: příběh o cestě za svobodou*. Ilustroval Peter BERGTING. Praha: META, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2015. ISBN 978-80-906296-2-2.

FREIDINGEROVÁ, Tereza a Karel JERIE, SKALICKÁ, Petra, Kristýna SVATÁ a Iva JANSKÁ, ed. *Bohouš a Dáša: tváří v tvář migraci*. Praha: Člověk v tísní, 2015. ISBN 978-80-87456-75-0.

FUČÍKOVÁ, Renáta. *Obrazy z Nového zákona*. Praha: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04554-2.

FUČÍKOVÁ, Renáta. *Obrazy ze Starého zákona*. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03750-9.

JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Ilustroval NIKKARIN. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02757-9.

KISSOU, Martine, Petra KOZÍLKOVÁ a Erik LUKAVSKÝ. *Carly*. Praha: Meta, 2008.

OLBRACHT, Ivan. *Biblické příběhy: Starý zákon pro mládež*. Praha: Melantrich, 1939. Pokladnice královská.

ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Vánoční knížka*. Praha: Baobab, c2006. ISBN 80-87022-07-6.

ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Vánoční knížka*. Vyd. 2. Praha: Baobab, 2011. ISBN 978-80-87060-49-0.

ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Velikonoční knížka*. Praha: Baobab, 2012. ISBN 978-80-87060-56-8.

SCHMITT, Éric-Emmanuel. *Deset dětí paní Ming*. Přeložila Dana MELANOVÁ. Praha: Motto, 2016. Román (Motto). ISBN 978-80-267-0690-8.

SCHMITT, Éric-Emmanuel. *Noemovo dítě*. Přeložila Denisa KERSCHOVÁ-BROSSEAU. Praha: Garamond, 2006. ISBN 80-86955-22-2.

SCHMITT, Éric-Emmanuel. *Oskar a růžová paní*. Přeložila Denisa KERSCHOVÁ-BROSSEAU. Praha: Garamond, 2006. ISBN 80-86955-26-5.

SCHMITT, Éric-Emmanuel. *Pan Ibrahim a květy koránu*. Přeložila Zdenka KOVÁŘOVÁ. Praha: Garamond, 2006. ISBN 80-86955-23-0.

SCHMITT, Éric-Emmanuel. *Zápasník sumó, který nemohl ztloustnout*. V Praze: Rybka, 2009. ISBN 978-80-87067-42-0.

Sekundární literatura

O dieťati, jazyku, literatúre. 2016, 4(2). ISSN 1339-3200.

PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 80-85839-44-X.

PROCHÁZKOVÁ, Lucie a Kristýna TITĚROVÁ. *Hello Czech Republic: doma v nové zemi : příručka pro učitele*. Praha: META, 2015. ISBN 978-80-906296-0-8.

STANISLAVOVÁ, Zuzana. *Éthos a poésis v umeleckej tvorbe: Študie o literatúre pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita, 2013. ISBN 978-80-555-0978-5.

STANZEL, Franz K. *Teorie vyprávění*. Praha: Odeon, 1988. Ars.

ŠUBRTOVÁ, Milena a Miroslav CHOCHOLATÝ. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež*. Praha: Libri, 2012. ISBN 978-80-7277-506-4.

Internetové zdroje

Eric-Emmanuel Schmitt [online]. Antigone, 2010 [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: <http://eric-emmanuel-schmitt.com/home-official-website.html>

Renáta Fučíková [online]. Renáta Fučíková, 2017 [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: <http://www.renatafucikova.cz/>

Iliteratura.cz [online]. 2002 [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/>