

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

TÉMA SMRTI VE VÝUCE NA 1. STUPNI ZŠ

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

Autor práce: Bc. Eva Zelenková

Studijní obor: Pedagogika volného času [NMgr.K]

Ročník: 2.

2022

Diplomová práce v nezkrácené podobě

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

V Českých Budějovicích, dne 31. 3. 2022

.....
Eva Zelenková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Veronice Plaché, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a také za její nekonečnou trpělivost a laskavý přístup. Velké díky patří mým úžasným žákům, kteří se společně se mnou vydali na cestu za porozuměním a poznáním nepoznatelného. V neposlední řadě děkuji též mé rodině za podporu a trpělivost po dobu psaní mé diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1. Proměny přístupu ke smrti v historii.....	8
1.1. Historizující pohled na proměny přístupu ke smrti.....	8
1.1.1. Ochočená smrt – veřejná a důvěrně známá	8
1.1.2. Převrácená – vyobcovaná smrt	9
1.2. Současný pohled na téma smrti.....	10
2. Death education – zahraniční pojetí výchovy vztahující se ke smrti.....	12
2.1. Historický vývoj death education.....	12
2.2. Přístupy, cíle a koncept death education pro vzdělávání	14
2.3. Death education, její význam a dopady pro praxi.....	16
3. Výchova vztahující se ke smrti v českém prostředí.....	18
3.1. Výchova vztahující se ke smrti v rodině	19
3.2. Výchova vztahující se ke smrti ve škole	20
3.2.1. Kurikulární dokumenty pro základní vzdělávání.....	21
3.2.2. Postava a role pedagoga při výchově vztahující se ke smrti.....	22
3.2.3. Ideální zaměření výchovy vztahující se ke smrti v českém školství	23
3.3. Výchova vztahující se ke smrti ve volném čase.....	24
4. Otevírání témat vztahujících se ke smrti s dětmi	25
4.1. Vývoj utváření konceptu smrti u dětí.....	25
4.2. Komponenty dětského chápání smrti	27
4.3. Podmínky pro otevírání tématu smrti s dětmi	27
5. Četba jako cesta k otevírání tématu smrti s dětmi.....	29
5.1. Myši patří do nebe – Iva Procházková.....	30
5.2. Bratři Lví srdce – Astrid Lindgrenová	31
6. Téma smrti ve výuce na 1. stupni ZŠ.....	32
6.1. Cíl práce a výzkumné otázky	32
6.2. Výzkumný přístup a metody	32
6.3. Prostředí výzkumu – Základní škola, Praha 4, Nedvědovo náměstí 140.....	33
6.4. Výzkumný soubor	34
6.5. Etické otázky výzkumu	35
7. Přípravy pro hodiny s tematikou smrti.....	36
8. Realizace výukových hodin s tematikou smrti.....	51
8.1. Halloween – Kresby s tematikou smrti, 3. ročník.....	51
8.2. Četba knihy Myši patří do nebe – 4. ročník.....	54

8.3. Reflexe knihy Bratři Lví srdce – 5. ročník.....	57
9. Diskuse.....	62
ZÁVĚR	66
Seznam použitých zdrojů	68
Seznam tabulek	71
Seznam příloh.....	72
Přílohy.....	73
ABSTRAKT	83
ABSTRACT.....	84

ÚVOD

Při studiu pedagogických věd se prakticky celé naše úsilí soustředí na téma, jak správně vzdělávat a vychovávat děti, aby se z nich stali dospělí lidé, kteří budou aktivními účastníky ve společenském, pracovním i osobním životě. K tématu výchovy i vzdělávání bylo vydáno nesčetné množství publikací, bylo realizováno nepřeberné množství výzkumů a metody výchovy i výuky se proměňují spolu s dobou, která reflektuje proměňující se svět a společnost.

Proces učení a učení se probíhá od narození prakticky až do smrti. V každé etapě vývoje a fázi života se učíme něco nového a důležitého. Ať už sami nebo od našeho okolí. Složitější role přichází v momentě, kdy se stáváme rodiči a musíme to, co jsme se sami naučili, předat co nejlépe dalším bytostem. Tato role s sebou přináší velkou zodpovědnost, neboť musíme velmi kvalitně zúročit to, co jsme se sami naučili, případně to, co jsme si vzali z výchovy nám dané našimi rodiči a učiteli a metodou pokusů a někdy i omylů se to snažíme vštípit našim dětem. Stejně tak náročná je ale role pedagogů, vychovatelů a ostatních průvodců, kteří se dobrovolně rozhodli předávat znalosti svého oboru dětem a spolu s rodiči se vydávají na spletitou cestu výchovy, vzdělávání a vlastně formování další generace.

Málokdy se ale při přemýšlení či studiu toho, co je dobré dětem, žákům či studentům předat, co vše je dobré je naučit, pozastavíme nad těmi nejzákladnějšími, ale také nejhlubšími tématy, která formují a formovala i nás. Bavíme-li se o tom, jak správně žít a prožít život, neodmyslitelně k tomuto tématu patří přeci též smrt a vědomí smrtelnosti. Jako protiklad k narození, ale také jako život utvářející veličina, díky níž celý život nabývá smyslu¹.

Hloubku tohoto poznání jsem si sama uvědomila až v momentě, kdy jsem začala studovat Pedagogiku volného času na Teologické fakultě. Ačkoliv jsem bakalářské studium ukončila na Pedagogické fakultě v oboru Výchova ke zdraví, prakticky si nepamatuji jediný moment, kdy bychom se tématem smrti, jakožto budoucí učitelé tohoto předmětu, zabývali. A to i přesto, že jsou život a smrt člověka neodmyslitelně spojeny právě s jeho zdravím. Až pedagogika volného času a úvahy o smysluplném využití a využívání času, který je člověku dán a který člověk vnímá jako volný, byly momentem, kdy se mi téma smrti otevřelo jako téma vhodné zkoumání a postupem času také jako téma velice vhodné k předávání dál.

Je-li totiž cíl pedagogiky volného času chápán jako výchova k smysluplnému využívání volného času² a je-li uvědomování si své konečnosti pro člověka důležitým atributem pro hledání smyslu života³, je potom výchova vztahující se ke smrti nezbytnou součástí života člověka, a též pedagogiky volného času. V ideálním případě by se tedy výchova týkající se smrti mohla a měla objevovat v rámci pedagogiky volného času. Stejně tak je ale její neodmyslitelné místo v pedagogice školní, kde má učitel mnoho příležitostí toto téma s žáky otevírat a sdílet. Tato práce je zaměřena na výzkum tématu smrti právě v prostředí školním.

¹ YALOM, I. *Existenciální psychoterapie*, s. 39.

² KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 86 – 91.

³ YALOM, I. *Existenciální psychoterapie*, s. 39 – 43.

Cílem této diplomové práce je tedy nastínit důležitost otevírání tématu smrti s dětmi a základní poznatky z dostupné literatury a pramenů v českém i zahraničním kontextu. Následně předložit některé možnosti, jak se žáky na 1. stupni základní školy s tímto tématem pracovat a jak je citlivě tímto tématem provést – vytvořit přípravy pro hodiny, v nichž je smrt určitými způsoby tematizovaná a tyto přípravy se žáky zrealizovat a vyhodnotit, zda jsou pro výuku vztahující se ke smrti vhodné.

Na základě těchto cílů práce vyvstávají následující otázky: Jak lze téma smrti ve výuce otevírat a sdílet? Jak se děti vztahují ke smrti? Jak děti na toto téma reagují?

Teoretická východiska, která sloužila jako podklad pro vytvoření příprav pro hodiny a samotný výzkum se opírají o studium literatury a pramenů a předešlé realizované výzkumy vztahující se k tématu smrti, výchově zaměřené na smrt, ale též o kurikulární dokumenty pro základní vzdělávání. Jako důležitý zdroj pro teoretická východiska v této práci v souvislosti se samotným tématem smrti vnímám knihu Irvinga Yaloma – Existenciální psychoterapie. Dále tato práce navazuje a opírá se o výzkumy vedené Ivou Žaloudíkovou a publikací, která tyto výzkumy shrnuje – Dětské pojetí smrti. V neposlední řadě je též dalším východiskem výzkumu v této práci výzkum Veroniky Plaché realizovaný v rámci disertační práce – Zkušenosti učitelů s tématem smrti ve škole. Důležitým zdrojem nezbytným pro vytvoření příprav z pohledu samotné výuky a možností zasazení příprav do jednotlivých vzdělávacích oblastí a ročníků je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Důležitým východiskem pro výchovu týkající se smrti v českém prostředí je srovnání se zahraniční (nejčastěji americkou) death education, kde je toto téma zkoumáno a rozvíjeno již od 60. let minulého století a zasazeno do kurikulárních dokumentů tamních škol. Pro možnost zkoumání tématu výchovy vztahující se ke smrti v zahraničním měřítku vnímám jako velmi inspirativní zdroj publikaci britské autorky Sarah Coombs – Young people's perspectives on end-of-life a dále též články Dana Levitona – The scope of death education či Sean Higgins – Death education in primary school.

Na základě studia teoretických východisek byly tedy stanoveny důležité komponenty pro zkoumání tématu smrti ve výuce, které jsou představeny v první části práce v rámci jednotlivých kapitol, kterými jsou – proměny přístupu ke smrti v historii až k jeho současnému pojetí, death education a zaměření na zahraniční problematiku tohoto tématu, česká výchova zaměřená na téma smrti a možnosti realizace této výchovy jak v rodinách, tak též především v rámci formální školní výuky, dále specifika otevírání tématu smrti s dětmi v závislosti na vývoji utváření konceptu smrti u dětí a možnosti využití četby s tematikou smrti pro otevírání tématu smrti s dětmi.

V druhé části práce jsou představeny přípravy vytvořené pro otevírání tématu smrti s jejich zasazením do jednotlivých vzdělávacích oblastí, ročníků a období výuky. Výzkum je realizován formou akčního výzkumu⁴ a tematické analýzy získaných materiálů, v rámci realizace příprav jsou podklady pro výzkum shromažďovány metodou zúčastněného pozorování, volného rozhovoru s žáky a obsahovou analýzou kresby a textu. V kapitole diskuse jsou výsledky výzkumu postaveny do souvislosti s výzkumnými otázkami, použitými zdroji a výsledky autorů předešlých výzkumů.

⁴ JANÍK, T. *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi*. PF MU, 2003.

1. Proměny přístupu ke smrti v historii

Pro úplný začátek je dobré vymežit si samotný pojem smrti. Jiřina Šiklová definuje smrt jako „stav, kdy u živého organismu došlo k nezvratným změnám v mozku a v jejich důsledku k zániku centra dýchání, krevního oběhu a postupnému rozkladu a odumírání těla.“⁵ Pro lidi na rozdíl od zvířat a ostatních živých bytostí je typické vědomí smrti – tedy to, že lidé o smrti vědí. Pohřbívají své zemřelé, kteří pro ně nepředstavují pouhou mrtvolu, ale vidí v nich součást své skupiny – bývalého člověka.⁶

Vědomí smrtelnosti jako důkaz lidství popisuje i Svatošová, která říká, že člověk je jediný tvor, který si uvědomuje, nebo by alespoň měl být schopen si uvědomovat svou smrtelnost a zároveň s tím i nesmrtelnost.⁷

1.1. Historizující pohled na proměny přístupu ke smrti

Významným dílem, které vyčerpávajícím způsobem shrnuje historické proměny pojetí a vnímání smrti je kniha francouzského historika Philippa Arièse *Dějiny smrti*⁸. Ariès ve svém díle seznamuje s vývojem přístupu k smrti od raného středověku až po současnost, ačkoliv zmiňuje, že pojetí a představa smrti byla prakticky neměnná po celé období nejstarších dějin už od pravěku.⁹

Ve svém díle Ariès nastavuje různé modely smrti tak, jak se proměňovaly v průběhu let, staletí i tisíciletí. Pro tuto kapitolu jsou použity pouze dva modely, které se týkají vnímání smrti ve společnosti podle toho, jak se povaha smrti a umírání proměňovala.

1.1.1. Ochočená smrt – veřejná a důvěrně známá

Ariès první etapu vztahování ke smrti nazývá „Ochočená smrt“¹⁰, která má dva charakteristické rysy, a sice veřejnou povahu smrti a důvěrně prostý vztah lidí k ní¹¹. Dále je tento postoj charakteristický také naivní a bezprostřední odevzdaností lidí osudu a přírodě. Tento přístup je dle Arièse typický pro přesně vymezené období, a sice pro období od konce 5. století do konce 18. století. Započal v období tzv. sblížení živých a mrtvých, kdy se lidé věnovali pohřebním rituálům u svých blízkých, a i po smrti si lidé zůstávali blízko – hřbitovy pronikaly mezi lidské příbytky na vesnicích i ve městech. Zanikl v momentě, kdy lidem přestalo být příjemné být v tak těsné blízkosti hřbitovů, a tak je odsunuli na okraj vesnic či měst.¹² Veřejná povaha smrti ale přetrvávala až do konce 19. století, neboť tehdy lidé stále ještě umírali veřejně obklopeni velkým množstvím lidí blízkých i vzdálených.¹³

⁵ ŠIKLOVÁ, J. *Vyhoštěná smrt*, s. 11.

⁶ Tamtéž, s. 12.

⁷ SVATOŠOVÁ, M., PALÁN, A. *Neboj se vrátit domů*, s. 51.

⁸ ARIÈS, P. *Dějiny smrti*. Argo, 2020.

⁹ Tamtéž, s. 19.

¹⁰ Tamtéž, s. 19.

¹¹ Tamtéž, s. 34.

¹² Tamtéž, s. 50.

¹³ Tamtéž, s. 35.

Úmrtí bylo vlastně společenskou a veřejnou událostí. Smrt každého člověka byla veřejnou událostí, která měla dopad na celou společnost – smrt jednotlivce rozrušila a zasáhla i společnost, která se z této ztráty následně musela vzpamatovat. Toto pojetí přetrvává dodnes v některých oblastech latinského západu Evropy.¹⁴

Ochočenou smrt Ariès nenazývá tímto slovním spojením z toho důvodu, že by dříve byla smrt divoká a lidé by si ji nějakým způsobem ochočili, ale myslí se tím vlastně pravý opak – smrt v dnešním pojetí je zdivočelá a kdysi tomu tak nebylo. Právě díky blízkosti a vědomí si smrti, která zasahovala každým aspektem do života lidí i celých společenství, byla smrt ochočenou.¹⁵

1.1.2. Převrácená – vyobcovaná smrt

V 19. století měl na vývoj vnímání smrti veliký vliv vědecký i technický pokrok, kdy v průmyslu, zemědělství, přírodě, ale i v životě zvítězila technická řešení problémů zrozená z vědeckých myšlenek. Ve stejné době též v Evropě nastává období romantismu, v němž se kladl důraz na citovost založenou na bezbřehých a nerozumných vášních. Toto vše mělo vliv na proměnu společnosti i jejího přístupu k mnoha aspektům života včetně vnímání smrti.¹⁶ Pro společnost již ztráta jednoho z jejích členů nebyla tak významným zásahem, neboť lidé už díky technickému pokroku nepotřebovali společné síly, aby mohli čelit divokosti přírody. Technický pokrok se v této době už začínal promítat i do oblasti lékařské vědy.¹⁷

Ještě na začátku 20. století, přibližně do vypuknutí 1. světové války, smrt člověka na latinském Západě hluboce proměňovala čas a prostor společenské skupiny a v některých případech zasáhla i celé společenství, např. celou vesnici. Smrt a umírání byly doprovázeny mnoha rituály, období smutku po smrti daného člověka provázely návštěvy a život se vracel do starých kolejí velmi pomalu.¹⁸

Ve 20. století se ale postupně objevuje zcela nový způsob umírání, který je charakteristický svou naprosto protikladnou a převrácenou povahou k předchozím způsobům umírání. Za prvé je to fakt, že ve společnosti již nelze poznat, že někdo zemřel, s výjimkou smrti státníků. Nejsou k vidění žádné smuteční průvody s vyzdobenými pohřebními vozy. Pohřeb už není nic, co by společnost jakkoliv zastavovalo – život ve městech plyne tak, jako by nikdo neumíral.¹⁹ Změny se promítají i do oblasti projevování smutku a truchlení, které běžně následují po obřadu a pohřbu. Pozůstali nyní smí truchlit jen ve skrytu duše a takřka na celém Západě je pravidlem, že projevy bolesti musí zůstat mimo oči veřejnosti. Tedy je to přesný opak toho, co se od pozůstalých očekávalo v minulosti.²⁰

Druhým rysem tohoto nového způsobu přístupu ke smrti je i podstatná změna ve vztazích mezi umírajícím a jeho okolím. Umírající a jeho okolí předstírají, že se nic

¹⁴ ARIÈS, P. *Dějiny smrti*, s. 667.

¹⁵ Tamtéž, s. 46.

¹⁶ Tamtéž, s. 727.

¹⁷ Tamtéž, s. 731.

¹⁸ Tamtéž, s. 667.

¹⁹ Tamtéž, s. 668.

²⁰ Tamtéž, s. 687.

nezměnilo a život pokračuje ve starých kolejích. Všichni se chovají tak, jako by nic nekončilo, protože možné je přeci všechno.²¹ Ošklivost nemoci a umírání vytlačuje smrt z domácího prostředí, kdy se o umírajícího starala rodina, do prostředí lékařské péče.²²

Po roce 1945 péči o umírající převzali lékaři již zcela, což dle Arièse tvoří třetí a poslední stadium převrácení smrti.²³ Změnila se i definice smrti a smrt přestala být okamžikem, jímž byla přibližně v 17. století.²⁴ „Smrt přestala být přijímána jako nevyhnutelný, přirozený jev. Pro lékaře, jenž vidí smysl života v boji proti ní, se proměnila v neúspěch.“²⁵

Důsledkem takového přístupu je smrt, která je zahalena do tmy a tíživého ticha. Výsledkem tohoto přístupu ale nebylo naprosté vymizení smrti z života či vědomí lidí, ani strachu z ní. Naopak je příčinou návratu staré divokosti, která se skrývá pod maskou lékařské techniky. Symbolem smrti tedy dnes již není děsivá kostra či kostlivec z lidových báchorek o smrti, ale v nemocnici umírající člověk napojený na přístroje a hadičky.²⁶

1.2. Současný pohled na téma smrti

V předešlé kapitole byly popsány modely vývoje vnímání a postoje k smrti z pohledu Philippa Arièse nazvané podle toho, jaké místo měla v dané době smrt v životě lidí a společnosti celkově. Pro současné pojetí smrti je velice zajímavá kniha Jiřiny Šiklové *Vyhoštěná smrt*. Je to vlastně zajímavý kontrast a jakési pokračování modelů Arièse do současné doby, kdy je smrt ze života lidí a společnosti zcela vytlačena, potlačena až skutečně vyhoštěna.

Vnímání smrti je totiž především podmíněno zkušenostmi, které lidé se smrtí mají. S tím, co mohli vidět ve svém bezprostředním okolí. V dobách, kdy byli všichni, včetně malých dětí přítomni u smrtelného lůžka svých dědečků, babiček, rodičů či sourozenců měli o smrti velice jasnou představu a vědomí smrti bylo přítomno v lidských životech neustále.²⁷ V dnešní době, kdy je smrt vysunuta – vyhoštěna na okraj společnosti, schovaná za zavřenými a zamčenými dveřmi nemocnic, hospiců, domovů důchodců a lidé se s ní explicitně nesetkávají, pokud nemusí, je toto vědomí ještě důležitější. Je důležité si toto vědomí vytvářet záměrně a cíleně právě díky tomu, že již není tolik možností si jej vytvářet při příležitostech, které měli lidé v každodenní blízkosti smrti dříve.

Šiklová říká, že smrti dávají význam sami lidé. Smrt jako taková znamená pouze konec a až teprve lidské vzpomínky vytvářejí určitou identitu smrti jak osobní, tak skupinovou. Člověk patří do vyššího celku, do něhož patří i pojetí smrti. Pokud do takového celku není začleněn díky vlastním dětem, identifikaci s určitou skupinou,

²¹ ARIÈS, P. *Dějiny smrti*, s. 669.

²² Tamtéž, s. 678–679.

²³ Tamtéž, s. 693.

²⁴ Tamtéž, s. 695.

²⁵ Tamtéž, s. 697.

²⁶ Tamtéž, s. 732.

²⁷ ŠIKLOVÁ, J. *Vyhoštěná smrt*, s. 21.

náboženstvím, kulturou, národem, pak pro něho vědomí vlastní smrti představuje jen zoufalství, protože smrt v tu chvíli znamená jen pouhý konec existence a bytí.²⁸

Právě vědomí smrti a smrtelnosti je to, co dle Yaloma určuje smysl života člověka. Vědomí si smrti má obrovský vliv na prožívání a chování. Stejně tak je ale podle něho smrt prapůvodním zdrojem úzkosti a je vlastně prvním důvodem, proč u člověka vznikají různé psychopatologie.²⁹

Stejně tak podle Yaloma všichni velcí myslitelé o smrti hluboce přemýšleli a docházeli k závěru, že věnuje-li se člověk celý život přemýšlení o smrti, potom je díky tomuto přemýšlení jeho život spíše obohacený nežli ochuzený, což opět staví smrt do pozice, kdy je vnímána jako neoddělitelná součást života.³⁰ Je-li totiž smrt vyloučena, člověk ztrácí ze zřetele to, co je v sázce a jeho život je tím ochuzen. Změní se v něco mělkého a prázdného.³¹

Neméně důležité je dle Šiklové také umět odpovědět na otázky, které se týkají smrti, dětem. I proto by každý člověk měl umět přijmout svou smrtelnost, nebrat toto téma jako tabu a sám se jím zabývat. Pokud totiž člověk sám nepřijme, že smrt je součástí života a neodmyslitelně k němu patří, potom se snaží toto téma obcházet, nebo o něm nemluvit. To, o čem se nemluví, nebo co se obchází, obvykle bývá záhadné a neznámé. A to, co je neznámé, budí v lidech více strachu než to, co je známé. Ticho, mlčení či potlačený šepot je vždy děsivější než jasná a hlasitá odpověď.³² Jakmile tedy každý člověk sám není s tímto tématem smířen a nemá jej vyřešené, předává to tajemno a neznámo dál dalším generacím.

Současná snaha na poli tématu smrti tedy je opět toto téma vytáhnout na světlo ze tmy vyhoštění a tím, že bude jasně definováno a formulováno, jej zbavit strachu, úzkostí a napětí, které s sebou, jakožto něco neznámého a nejasného nese. Nebudeme díky tomu o něm mít žádné větší vědomosti, neboť jak píše Šiklová „*Smrt zůstává v okamžiku umírání skryta i tomu, kdo odchází, tomu, kdo k ní má o trochu blíže než my, kteří se o něho staráme.*“³³, ale samotné vědomí a uvědomování si smrti je i dle ostatních autorů dostatečné k tomu, aby se úzkost a obavy a strach o trochu více rozpustily.

²⁸ ŠIKLOVÁ, J. *Vyhoštěná smrt*, s. 102.

²⁹ YALOM, I. *Existenciální psychoterapie*, s. 39.

³⁰ Tamtéž, s. 40.

³¹ Tamtéž, s. 41–42.

³² ŠIKLOVÁ, J. *Vyhoštěná smrt*, s. 44–45.

³³ Tamtéž, s. 121.

2. Death education – zahraniční pojetí výchovy vztahující se ke smrti

Na rozdíl od našeho prostředí, je v zahraničí, zejména v USA, tématu smrti věnována pozornost nejen ve zdravotnictví, ale i v humanitních oborech, včetně pedagogiky. Přibližně od 60. let minulého století se vědci, thanatologové, psychologové, sociologové i filosofové zabývají tématem smrti z nejrůznějších úhlů pohledu. Díky tomu je dnes již v mnoha školách po celém světě zařazena výchova týkající se smrti jako téma, kterému se žáci a studenti v rámci vzdělávání se svými učiteli věnují. Přesto i v takto kvalitně a hluboce propracovaném konceptu výchovy vztahující se ke smrti se setkáváme s názory, že ani tak není death education na zahraničních školách v jejich kurikulech zastoupena tak, jak by bylo potřebné a v současné době nutné.

V následující kapitole je používán termín death education jako synonymum k volnému českému překladu – výchova vztahující se ke smrti, někdy jsou používány obě možnosti.

2.1. Historický vývoj death education

Za zakladatele a prvního významného moderního pedagoga death education považuje Hannelore Wass amerického filosofa a psychologa Hermana Feifela, kterého pokládá za důležitou hybnou sílu v hnutí uvědomění si smrti a rozvoji studia tématu smrti.³⁴ Feifel kladl důraz na multidisciplinární povahu studií týkajících se smrti a vhodnost výchovy vztahující se ke smrti pro všechny, a to včetně dětí.³⁵ V 60. letech 20. století byly tedy díky jeho příspěvku stanoveny a položeny důležité aspekty výchovy vztahující se ke smrti, které obsahovaly stanovení cílů, stanovení obsahu a zvážení perspektiv, stanovení výukových metod a hodnocení výuky týkající se smrti.³⁶ Toto potvrzuje i výzkum Pinea, který vnímá zaměření na akademické nastavení formální povahy death education od raných 60. let, kdy se do roku 1976 už vyskytovaly i velmi dobře ukotvené programy výuky na středních školách a univerzitách.³⁷

Vanderlyn Pine se ve svém příspěvku věnuje vývoji death education mezi lety 1976 – 1985 a vnímá, že na začátku jeho výzkumu, v roce 1975 stále ještě málokdo znal pojem death education.³⁸ Jako první se tato oblast studia dostala do obsahu vzdělávání studentům pomáhajících profesí – zejména ošetřovatelům, kteří se smrtí a umírajícími přicházejí do kontaktu prakticky neustále. Z jeho zjištění ale vyplývá zajímavý fakt, že pro budoucí lékaře v kurikulech výchova vztahující se ke smrti prakticky chybí.³⁹ Na úrovni základních škol v průběhu zkoumaných let nedošlo k žádné změně a ve většině

³⁴ WASS, H. *A Perspective on the current state of death education*, s. 289.

³⁵ Tamtéž, s. 290.

³⁶ Tamtéž, s. 290.

³⁷ PINE, V. *The age of maturity for death education: a socio-historical portrait of the era 1976-1985*, s. 213

³⁸ Tamtéž, s. 210.

³⁹ PINE, V. *The age of maturity for death education: a socio-historical portrait of the era 1976-1985*, s. 213.

z nich byla výchova týkající se smrti fakticky neexistujícím tématem.⁴⁰ Přesto po tuto dobu došlo k určitému posunu ve zviditelnění death education a obecně v zájmu o téma smrti a umírání, což pomohlo k tomu toto téma učinit nejen více akceptovatelné, ale též jej vnímat jako menší tabu.⁴¹

V roce 1990 proběhl další výzkum, který se zabýval otázkou, jak se vybraný vzorek škol (423 veřejných škol na Floridě) věnuje určitým tématům death education. Autoři i zde vnímají death education jako způsob lepší přípravy pro život, zlepšení ocenění života a zmenšení strachu ze smrti a umírání a přijetí smrti, jakožto neodmyslitelné součásti života.⁴² Z jejich zjištění ale vyplynulo, že nějakou formu death education nabízí méně než pětina středních a vysokých škol a základní školy jen velmi zřídka, a to ačkoliv k výuce vztahující se ke smrti existuje mnoho dostupné literatury. Tím pádem jsou tato zjištění stejná, jako ve výzkumech realizovaných v 70. – 80. letech.⁴³ Autoři též poukazují na nedostatek proškolení a vzdělávání v oblasti death education pro učitele a pedagogy, aby měli možnost se svými žáky a studenty toto téma otevírat a sdílet, což je velmi zásadní, když jsou právě učitelé těmi, kdo s dětmi pracují a působí na ně. Důležitost otevírat téma smrti s dětmi autoři dokládají tím, že právě v dětském věku se utváří základní postoje, chování a dovednosti zvládat různé situace, které poté přetrvávají a učitelé jsou těmi, kdo na ně mají v tomto období vliv, mají možnost jim předávat konstruktivní přístupy ke smrti a mohou je učit vhodně reagovat na zážitky související se smrtí, neboť děti se nevyhnutelně se smrtí setkají (i kdyby jen skrze média).⁴⁴

V roce 2000 proběhl výzkum Lynne Bowie, který se týkal tématu, zda je pro death education místo v kurikulu primárního školství. Tento výzkum, na rozdíl od předešlých, proběhl ve Skotsku. Průzkum proběhl mezi žáky, učiteli a vedoucími učiteli. Z průzkumu vyplynulo, že pro žáky je smrt tématem, o kterém přemýšlí a které by ve škole rádi probírali, ale učitelé k rozvíjení tohoto tématu nejsou připraveni, nemají k tomu žádné vzdělání.⁴⁵ Z širších důsledků průzkumu autorka vyvozuje, že smrt je ve společnosti stále tabu a výchova týkající se smrti je vysoce citlivé téma, přesto však je velmi potřebné, aby death education byla zařazena do kurikula primárního školství. Bohužel ale učitelé nemají v tomto tématu patřičné vzdělání a proškolení, což možnosti výchovy vztahující se ke smrti v rámci pevně stanoveného kurikula velmi ztěžuje.⁴⁶

Ani v roce 2004 nedochází k výraznému zlepšení a Hannelore Wass ve svém příspěvku potvrzuje většinu předešlých závěrů. Poukazuje, že ani pro ošetřovatele, kteří se věnují péči o umírající pacienty, není dostatečné množství studijních materiálů, které by zahrnovaly death education. Pro zdravotníky a záchranáře je jich ještě méně a většina studijních materiálů smrt prakticky ignoruje.⁴⁷ Death education vnímá jako

⁴⁰ PINE, V. *The age of maturity for death education: a socio-historical portrait of the era 1976-1985*, s. 214.

⁴¹ Tamtéž, s. 229

⁴² WASS, H., MILLER, M. D., THORNTON, G. *Death education and grief/suicide intervention in the public schools*, s. 258.

⁴³ Tamtéž, s. 261.

⁴⁴ Tamtéž, s. 263–264.

⁴⁵ BOWIE, L. *Is There a Place for Death Education in the Primary Curriculum?*, s. 23.

⁴⁶ Tamtéž, s. 26.

⁴⁷ WASS, H. *A Perspective on the current state of death education*, s. 294–295.

prospěšnou pro všechny od dětství do stáří a jako zcela zásadní pro pomáhající profese. Do budoucna navrhuje rozšířit death education pro všechny tyto skupiny jak do rozsahu, tak též do hloubky a poskytnout příležitost k osobnímu zapojení. Death education by měla naplnit své vědecké i humanistické cíle podle vize Hermana Feifela.⁴⁸

2.2. Přístupy, cíle a koncept death education pro vzdělávání

Pokud jde o cíle, zaměření a konkrétní obsah výchovy vztahující se ke smrti pro děti a žáky primárního školství, budou zde uvedeny čtyři odlišné, přesto vzájemně se doplňující pohledy na death education.

První z nich je Wass, která popisuje tříbodové zaměření obsahu death education následovně:

- Kulturní vzdělávání – smrt a pohled na smrt je součástí kultury, a tudíž by výchova vztahující se ke smrti měla být součástí kulturní výchovy a vzdělávání.
- Prevence sebevražd a násilí.
- Death education jako protilék, který pomáhá dětem a adolescentům poradit si se zdrcující přítomností násilné smrti v médiích a jejím potenciálně negativním efektem.⁴⁹

Podle Levitona by death education měla být definována jako vývojový proces, který přináší lidem a společnosti platné znalosti související se smrtí a důsledky, které z těchto znalostí vyplývají.⁵⁰ Nastavuje velmi detailně propracovaný a komplexní soubor cílů, které by podle něho měla death education obsahovat. Některé z cílů death education jsou podle něho následující:

- Odstranit aspekt tabu z jazyka souvisejícího se smrtí tak, aby se studenti mohli tímto tématem zabývat bez pocitu úzkosti.
- Podporovat komfortní a inteligentní interakce s umírajícími, jakožto lidskými bytostmi.
- Vzdělávat děti v oblasti smrti tak, aby si vyvinuli minimum úzkostí souvisejících se smrtí. Tyto úzkosti se vyskytují velmi často na základě iracionálních mýtů, namísto faktů.
- Pomáhat lidem v rozvoji osobní eschatologie upřesněním vztahu mezi životem a smrtí.
- Pomáhat lidem pochopit koncepty vhodné, dobré, nebo zdravé smrti.
- Vnímat lékaře nebo poradce jako profesionály a lidské bytosti, nikoliv jako všemocné nebo všemohoucí, kteří mají povinnost poskytovat kompetentní a lidskou službu, věnovat svým klientům pozornost a podávat nelživé informace umírajícím a jejich rodinám.
- Pochopit dynamiku smutku a reakcí různých věkových skupin při úmrtí jejich blízkých.

⁴⁸ WASS, H. *A Perspective on the current state of death education*, s. 303.

⁴⁹ Tamtéž, s. 301.

⁵⁰ LEVITON, D. *The scope of death education*, s. 44.

- Porozumět a mít schopnost interagovat s osobou se sebevražednými sklony.
- Vzdělávat spotřebitele na trhu komerční smrti.
- Uvědomit si, že válka a další holocausty souvisejí s pocity osobní nesmrtnosti a všemohoucnosti. Válce je možné se vyhnout, pokud si lidé uvědomí, že to mohou být oni sami nebo jejich děti, které by byly zabity nebo zmrzačeny místo amorfního nepřítele.
- Rozpoznat různé variace spojené s aspekty smrti jak uvnitř, tak mezi kulturami, jelikož smrt znamená pro různé lidi různé věci.
- Znat falešné modly a mytologii existující na rostoucím poli thanatologie, významné výzkumné otázky a velkou potřebu výzkumu.⁵¹

Leviton dále shrnuje význam death education jako více než jen pouhou ozdobu již tolik přeplněného akademického kurikula, ale jako vědu, která má potenciál stimulovat lidi k rozvoji jejich priorit, plánování jejich života a vhodné smrti. Jako vědu, která může povzbudit lidi k tomu, aby se stali tvůrci milujícího a mírumilovného světa pro jejich děti, a která je stimuluje k tomu, aby sdělovali svou úctu, respekt a lásku těm, kteří jsou jim drazí dříve, než zemřou.⁵²

Přímo pro primární vzdělávání nastavuje cíle death education Higgins. Jako potřebné pro výchovu vztahující se ke smrti vnímá porozumění smrti psychicky, emocionálně a spirituálně. Aby byla death education pro žáky efektivní musí podle ní zahrnovat následující:

- Smrt a ztrátu z vlastní zkušenosti žáka – např. příroda, zvířata, lidé.
- Diskusi o pocitech – smutku.
- Vhodný jazyk obsahující tematiku smrti – nepoužívat eufemismy.
- Debatu o tom, co se stane po smrti – pohřební zvyky, symboly.
- Různé druhy víry v posmrtný život.⁵³

Higgins dále říká, že učit o smrti může mít pro žáky vliv na vývoj morálního rozvoje, vývoj hodnot, respekt k právům druhých a ohleduplné chování jeden k druhému.⁵⁴ Také ale zmiňuje důležitost vyškolení či jiného vzdělání pro pedagogy v oblasti death education, bez něhož může učitel svým působením snadno spíše uškodit nežli pomoci.⁵⁵

Crase a Crase ve své studii shrnují čtyři hlavní aspekty nezbytné pro výchovu ke smrti pro malé děti (jejich výzkum se zaměřoval na děti ve věku 3 - 5 let), ale tyto aspekty jsou velmi dobře aplikovatelné i na žáky prvního stupně ZŠ. Jsou to:

- Osobní rozvoj učitele v problematice death education.
- Spolupráce s rodiči, zejména v případech, kdy dítě zažilo významnou ztrátu např. zvířete, či člena rodiny.

⁵¹ LEVITON, D. *The scope of death education*, s. 44–45.

⁵² Tamtéž, s. 54.

⁵³ HIGGINS, S. *Death education in the Primary School*, s. 82

⁵⁴ Tamtéž, s. 78.

⁵⁵ Tamtéž, s. 79–80.

- Komunikace s dětmi – učitel by měl pravdivě odpovídat na dětské otázky týkající se smrti.
- Učitelem iniciovaná výchova vztahující se ke smrti – učitel by měl prostřednictvím pečlivě zvolených činností seznámit děti se základními fakty o smrti.⁵⁶

V tomto věku zdůrazňují Crase a Crase velmi důležitou roli rodiny a komunikace v rodině.⁵⁷ V jejich druhé studii, která se věnovala právě přístupu rodičů k death education zmiňují, že rodiče mají na rozdíl od učitelů výrazně méně vstřícný postoj k tomu, aby bylo toto téma s dětmi mladšího školního věku otevíráno v rámci výuky, ale podporují učitele, kteří chápání výuky vztahující se ke smrti rozvíjejí. Každopádně si nepřejí, aby učitelé s žáky sdíleli jejich vlastní náboženskou či filosofickou víru ve vztahu k smrti. Na druhé straně ale rodiče také uznávají, že je důležité, aby si děti osvojily ekumenické porozumění a respekt k názorům a víře druhých lidí.⁵⁸

Přesto ale Crase a Crase vnímají učitele jako velice stabilizující faktor v životě mnoha malých dětí, a proto je důležité, aby i v raném věku s nimi takto hluboká témata otevírali právě i učitelé, ačkoliv u nich je zase velmi důležité, aby zvolili správný přístup ke způsobu otevírání tohoto tématu.⁵⁹

2.3. Death education, její význam a dopady pro praxi

Některé z pozitivních dopadů a výsledků vzdělávání v rámci death education byly již zmíněny v rámci předchozích kapitol.

Higgins vnímá jako pozitivní dopady death education v primárním školství následující:

- Výchova vztahující se ke smrti pomáhá eliminovat strach z neznámého.
- Poskytuje dítěti jazyk, kterým může o smrti hovořit, když nastane příležitost.
- Škola také zajišťuje emocionální potřeby dětí, které jsou jí svěřeny tím, že díky death education se věnuje přemýšlení o pocitech, které mohou děti prožívat při ztrátě a zármutku dříve, než začne samotná diskuse o faktech týkajících se smrti a představách posmrtného života.
- Řešení otázek týkajících se života a smrti může být psychicky náročné, ale též poskytuje příležitost pro duchovní rozvoj a kulturní porozumění.⁶⁰

Durlak a Riesenberga popisují ve své studii změny v chování, které mohou nastat po efektivní výchově se zaměřením na smrt:

- Schopnost vyjádřit osobní pocity ohledně smrti.
- Přibývající diskuse týkající se problematiky smrti s blízkými a přáteli.

⁵⁶ CRASE, D. R., CRASE, D. *Attitudes toward death education for young children*, s. 33.

⁵⁷ Tamtéž, s. 36.

⁵⁸ CRASE, D. R., CRASE, D. *Parental attitudes toward death education for young children*, s. 72.

⁵⁹ CRASE, D. R., CRASE, D. *Attitudes toward death education for young children*, s. 40.

⁶⁰ HIGGINS, S. *Death education in the Primary School*, s. 89

- Větší kontakt s nevléčitelně nemocnými osobami.
- Konkrétní opatření přijatá k vlastní přípravě na smrt, která může zahrnovat přijetí statusu dárce orgánů, přípravu poslední vůle a předběžné naplánování pohřbu.⁶¹

Leviton a Leviton Forman ve svém článku předkládají různá doporučení pro praxi v death education pro žáky primárního stupně vzdělávání a pro vysokoškolské studenty. Udávají, že napříč těmito věkovými kategoriemi může death education být významným příspěvkem pro snížení strachu, úzkostí a obav ze záležitostí týkajících se smrti.⁶²

Dále se zabývají metodami pro výuku death education. Pro způsob otevírání tématu smrti s malými dětmi vnímají jako lepší, než formální přístup k death education, volit metodu tzv. poučných či výukových okamžiků – kdy se dané téma otevírá v momentě, kdy je potřebné, nebo kdy je otevírají sami žáci tím, že sami začnou na toto téma hovořit.⁶³

Jako další důležitý cíl výchovy vztahující se ke smrti vidí Leviton a Leviton Forman potřebu vzdělat rodiče v oblasti death education tak, aby jejich děti byly vychovávány s menším množstvím úzkostí a komplexů než předchozí generace. Učitelé ale i tak musí být schopni legitimizovat diskusi o smrti v třídním prostředí.⁶⁴

V neposlední řadě předkládají zmínění autoři několik doporučení pro praxi:

- Thanatologie a suicidologie jsou obory nepominutelného významu. Jako u každé akademické disciplíny je zde potřeba vytvořit fórum, kde by bylo možné si vyměňovat data.
- Death education musí být ochráněna před tím, aby se stala procesem vymývání mozků určeným k tomu podmínit lidi, aby přijali svou smrtelnost s klidem a vyrovnaností za nedůstojnými důvody (jako je například „zemřít pro slávu své země“).
- Učitelé death education musí být vyškolení. Měli by být vzděláni v základech krizové intervence, suicidologii a thanatologii.⁶⁵

⁶¹ DURLAK, J. A., RIESENBERG, L. A. *The impact of death education*. s. 53.

⁶² LEVITON, D., LEVITON FORMAN, E. *Death education for children and youth*. s. 8.

⁶³ Tamtéž, s. 9.

⁶⁴ Tamtéž, s. 9.

⁶⁵ Tamtéž, s. 9–10.

3. Výchova vztahující se ke smrti v českém prostředí

Na základě propracovaného modelu a konceptu death education, který se již více než 60 let vyvíjí v zahraničí a je zkoumán a dále rozvíjen množstvím odborníků z oblasti pedagogiky, psychologie, filosofie i thanatologie můžeme pozorovat, že výchova vztahující se ke smrti je skutečně oblastí, která je velice důležitá pro každého člověka, zejména pak pro děti. Ačkoliv se tématem výchovy vztahující se ke smrti již mnozí odborníci zabývají i v ČR, žádné kurikulární dokumenty (zejména pro základní vzdělávání) tuto snahu zatím nereflektují, a výchova ke smrti zůstává okrajovým tématem, které je v povědomí pedagogů jen velmi málo.

Velmi zajímavé jsou výsledky výzkumu agentury STEM/MARK, jehož cílem byla komplexní kvalitativní studie zaměřená právě na problematiku smrti a umírání ve školách. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jak školy přistupují k řešení tématu smrti a umírání ať už z pohledu krizové intervence (při úmrtí žáka, pedagoga apod.), ale též jako preventivního zařazení těchto témat do běžné výuky.⁶⁶

Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že ač učitelé vnímají téma smrti a umírání jako zajímavé a důležité, uvědomují si, že je ve společnosti tabuizované a sami se mu cíleně ve výuce nevěnují. Děti toto téma ale podle učitelů přirozeně zajímá, sami jej otevírají a ptají se. Respondenti též vnímají, že téma smrti by mohlo mít své místo ve výuce a děti by se díky tomu naučily vnímat smrt jako přirozenou součást života. Ideální pro zařazení tohoto tématu jsou na prvním stupni předměty jako prvouka, či přírodověda. Učitelé by též ocenili nějaká školení, semináře, workshopy, případně i nabídku publikací, inspirace či tipy, které by se jim pro zařazení tohoto tématu do výuky hodily.⁶⁷

Pro zařazení tématu smrti do výuky se vyslovilo 72 % učitelů a 57 % rodičů. Téma smrti a umírání ale v rámci výuky v dostatečné míře řeší jen 8 % dotázaných škol, 49 % toto téma řeší jen velmi okrajově, zbytek vůbec, nebo neví. Více než polovina dotázaných učitelů (57 %) se ale v rámci své praxe setkala se smrtí, či umíráním (např. nevléčitelnou nemocí) v blízkém okolí svého žáka.⁶⁸

Zajímavé je, že výsledky tohoto výzkumu prakticky kopírují výzkumy předešlé, prováděné v zahraničí v rámci death education, viz kapitola 2. Evidentně je tedy celospolečensky, a v zásadě i celosvětově, vnímána potřeba téma smrti otevírat, sdílet a učit se o něm, ale jen velmi málo škol, a u nás prakticky žádné, toto téma do svého kurikula zařazuje. Velkou měrou k tomu ale jistě přispívá velmi malá, nebo spíše žádná, pregraduální připravenost pedagogů k výuce⁶⁹, nebo jen sdílení tohoto tématu s žáky. Samozřejmě ale jistě existují i učitelé, kteří jsou připraveni toto téma otevírat a sdílet, díky svým životním zkušenostem, nebo díky svému osobnímu přístupu k tomuto tématu.

Aby bylo možné výchovu vztahující se ke smrti rozebrat detailněji, je nutné samotný pojem výchova nejprve definovat a poté rozdělit na tři zásadní roviny –

⁶⁶ STEM/MARK, *Téma smrti a umírání na základních školách v ČR*, s. 3.

⁶⁷ Tamtéž, s. 4–5.

⁶⁸ STEM/MARK, *Je smrt školou povinná?*, s. 3–18.

⁶⁹ PLACHÁ, V. *Zkušenosti učitelů s tématem smrti ve výuce*, s. 181.

výchovu informální, která probíhá (pro děti) převážně v rodinách, výchovu neformální, kterou zajišťují různá střediska volnočasových aktivit a výchovu formální, tedy školní. Ideální výchova by samozřejmě měla vycházet ze všech těchto rovin tak, jak uvádí Jedlička – nejprve by měla dítě vychovat plnohodnotně rodina, a poté se k tomuto přidá školní výchova a vzdělávání.⁷⁰

Jedlička definuje výchovou obecně jako „*soustavný, systematický a vědomě řízený proces, v němž si lidský jedinec osvojuje dovednosti, znalosti, hodnoty a postoje, které mu umožní funkční zapojení do občanské společnosti.*“⁷¹

3.1. Výchova vztahující se ke smrti v rodině

Výchova v rodině, nebo také výchova informální, vychází dle Hofbauera z každodenního života a kontaktů v rodině, ve vrstevnických skupinách, s přáteli, ale v neposlední řadě také z médií a vlivu dalších činitelů. Informální výchova je typická svým obvykle nezáměrným působením, neorganizovaností, nesystematičností a institucionálním nezajištěním, ale pro formální i neformální výchovu přináší důležité podněty a požadavky.⁷²

Rodina je tedy prvním místem, kde se dítě setkává s nejrůznějšími tématy, kde se učí a kde by mělo objevovat všechny aspekty života. Od určitého věku se začíná ptát na to, jak přicházejí děti na svět, ale spolu s tím řeší také konec života a smrt. Rodina by měla být místem, kde na své otázky dostane pravdivé a úměrně k věku jasně formulované odpovědi tak, jak to uvádí i Šiklová.⁷³

V západní kultuře máme jasně dané směrnice pro výchovu v oblastech tělesného rozvoje, sociálních dovedností, získávání informací, či duševního rozvoje, ale přijde-li řada na výchovu vztahující se ke smrti, musí si v tomto tématu rodiče poradit sami a žádné směrnice pro to neexistují. Rodiče nemají v naší kultuře žádné pokyny, které by jim pomohly a kterými by se mohli řídit, navzdory závažnosti a univerzálnosti tohoto tématu je vlastně zcela na rodičích, jakým způsobem toto téma uchopí a předají je svým dětem.⁷⁴

Alespoň v některých publikacích se ale lze určitou formu návodu dočíst. Matějček dává důraz na povzbuzování dětí a posilování jejich odolnosti v jejich schopnosti přijímat smrt a smrtelnost jakožto součást lidského života a doporučuje i jejich osobní účast na pohřbech a rodinných smutečních slavnostech.⁷⁵

Aby byla komunikace s dětmi o smrti efektivní, zmiňuje Žaloudíková dva důležité kroky. Za prvé je potřebné, aby rodiče pomocí různých metod (např. kresby či rozhovoru) zjistili, zda děti mají nějaké mylné představy o lidském těle a jeho fungování, o životě či smrti a pokud ano, tak jaké. Na základě toho je poté možné si utvořit představu toho, jak vyzrálý koncept smrti dítě má (viz kapitola 5) a jak s ním tedy vhodně mluvit. Žaloudíková také zmiňuje fakt, že většina autorů se shoduje na

⁷⁰ JEDLIČKA, R. *Psychický vývoj dítěte a výchova*, s. 155 – 167.

⁷¹ Tamtéž, s. 10.

⁷² HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 63.

⁷³ ŠIKLOVÁ, J. *Výhoštěná smrt*, s. 44.

⁷⁴ YALOM, I. *Existenciální psychoterapie*, s. 122.

⁷⁵ MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, s. 143.

tom, že ve výchově vztahující se ke smrti má největší význam právě její preventivní charakter, což znamená, že by měla probíhat v období, kdy do života dítěte smrt ještě nevstoupila a emocionálně je neovlivnila, což logicky znamená, že to musí být v době, kdy jsou děti ještě malé.⁷⁶

Šubrtová však zmiňuje v současné době rozklad tradiční rodiny, kdy se od původně vícegenerační rodiny, v níž se děti denně setkávaly se svými prarodiči a někdy i dalšími rodinnými příslušníky, rodina zmenšuje na nukleovou, tedy pouze děti a jejich rodiče (někdy ani ne oba), což je také jedna ze skutečností, která se u dětí podílí na změně v pohledu na smrt. Rodina už není ochranným prostorem, kde by její členové byli propojeni v průběhu celého procesu života od očekávání narození, tedy zrodu jedince, až po smrt nejstarších členů rodiny. Děti se tak stávají ještě daleko odcizenějšími tématu smrti a umírání.⁷⁷

Jedlička zmiňuje další velmi podstatný faktor současné doby, a sice že čím větší problém mají s vedením a výchovou svých dětí rodiče a čím častěji tím pádem přetížené rozpadající se rodiny nejsou schopny zajišťovat a uspokojovat potřeby svých nejmladších členů, tím vyšší požadavky potom směřují ze strany rodin i společnosti celkově ke školám a pedagogům.⁷⁸ Tento fakt potvrzuje i Franclová, která píše, že vzhledem k tomu, že dochází k oslabování funkce rodiny, což vystavuje děti vážným rizikům, zvyšuje se tak odpovědnost právě učitelů za sociálně a psychicky zdravý vývoj žáků.⁷⁹

Jedlička také poukazuje na fakt, že ne každé dítě si v rámci primární socializace v rodině osvojí vhodné strategie ke zvládnutí stresových situací⁸⁰ (což může zahrnovat i stres, strach a úzkost ze smrti) a tento fakt opět klade požadavky na nápravu směrem ke škole.

3.2. Výchova vztahující se ke smrti ve škole

Výchovu školní, tedy formální výchovu můžeme dle Hofbauera definovat jako soustavu aktivit uskutečňovanou školami, či odbornými vzdělávacími zařízeními, které jsou podporované státem.⁸¹

Adler vnímá, že školy vznikaly právě proto, že rodiny již nebyly schopny vychovávat a vychovat děti tak, aby to bylo v souladu se sociálními nároky života. Škola tedy představuje rozšíření rodiny, kde se uvnitř ní děti učí čelit problémům života. Učitele pak popisuje jako z podstaty jejich společenské funkce dobře vybavené pro to, aby opravovali chyby dětí.⁸²

⁷⁶ ŽALOUĐÍKOVÁ, I. *Dětské pojetí smrti*, s. 39–40.

⁷⁷ ŠUBRTOVÁ, M. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*, s. 11.

⁷⁸ JEDLIČKA, R. *Psychický vývoj dítěte a výchova*, s. 10.

⁷⁹ FRANCOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*, s. 38.

⁸⁰ JEDLIČKA, R. *Psychický vývoj dítěte a výchova*, s. 18.

⁸¹ HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 62.

⁸² ADLER, A. In. JEDLIČKA, R. *Psychický vývoj dítěte a výchova*, s. 129.

V případě správného pedagogického vedení dochází u dětí v prvních letech školní docházky k pozitivním psychickým změnám, které se projevují lehkostí při osvojování nových poznatků a radostí z učení se a poznávání zajímavých věcí.⁸³

V rámci školy se dítě setkává se svými vrstevníky a spolu s nimi prochází procesem učení. Společné sdílení mezi stejně starými dětmi může pro rozvoj a vnímání dítěte být velkým přínosem.⁸⁴ Tento přínos ve sdílení a vzájemných interakcích s vrstevníky může mít pozitivní vliv na děti i při otevírání tématu smrti ve škole.

O možnostech zařazování výchovy vztahující se ke smrti, které vyplynuly z průzkumu agentury STEM/MARK bylo již pojednáváno výše. Konkrétní oblasti, kam by si respondenti výzkumu uměli představit, že by bylo možné téma smrti zařadit, jsou na jedné straně již zmíněná běžná výuka v rámci povinných či volitelných předmětů (to ale zejména až na 2. stupni), dále též uvažovali o možném zařazení tohoto tématu v rámci preventivních programů vedených buď třídním učitelem, nebo jako besedy či semináře vedené externím lektorem, a také zmiňovali zařazení tématu smrti i mimo běžnou výuku v rámci třídnických hodin, komunitních kruhů, či projektových dnů.⁸⁵

Ve výzkumu zazněl též názor, že by výuka se zaměřením na smrt měla probíhat buď ideálně formou uceleného tematického bloku, nebo by se toto téma mělo prolínat různými předměty právě z důvodu, aby se žáci naučili vnímat smrt jako přirozenou součást života. Ideální pro otevírání tohoto tématu je také moment, kdy je téma otevřeno spontánně ze strany dítěte, nebo tehdy, když se k tomu naskytne vhodná příležitost.⁸⁶

3.2.1. Kurikulární dokumenty pro základní vzdělávání

Koncepce českého školství vychází zejména z rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé etapy a obory vzdělávání. Ze závazného rámce RVP potom každá škola následně tvoří svůj školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který už upravuje dle vlastních potřeb, cílů a zaměření vzdělávání. Druhým důležitým (a vlastně se dá říci nadřazeným dokumentem RVP), který pro české školství existuje, je Národní program rozvoje vzdělávání, Bílá kniha, který vymezuje podobu vzdělávání, jakožto celistvého systému, jeho cíle, zaměření, ale též celkovou strategii realizace těchto cílů.⁸⁷

Preissová Krejčí a Špatenková provedly analýzu všech, do dané chvíle vydaných RVP a zjistily, že pouze ve dvou konkrétních RVP pro střední zdravotnické školy je určitým způsobem zohledněno téma smrti. V ostatních RVP, zejména pak v RVP pro základní vzdělávání není téma smrti zmiňováno ani reflektováno vůbec, tedy se nevyskytuje v žádném z obsahů vzdělávání pro vzdělávání základní.⁸⁸ Toto zjištění nabylo shodně s nimi i autorka této práce při svém vlastním zkoumání RVP ZV.

Určitý prostor pro otevírání tématu smrti v jednotlivých vzdělávacích oblastech však je možné nalézt. Preissová Krejčí a Špatenková vnímají tento prostor především ve

⁸³ JEDLIČKA, R. *Psychický vývoj dítěte a výchova*, s. 152.

⁸⁴ Tamtéž, s. 130.

⁸⁵ STEM/MARK, *Téma smrti a umírání na základních školách v ČR*, s. 27.

⁸⁶ Tamtéž, s. 28.

⁸⁷ FRANCOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*, s. 36.

⁸⁸ PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠPATENKOVÁ, N. *Detabuizace problematiky smrti v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě*, s. 2.

vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, nebo Člověk a společnost.⁸⁹ Tyto oblasti jsou však zejména pro 2. stupeň ZŠ. Pro možnost zařadit téma smrti do obsahu vzdělávání pro 1. stupeň ZŠ, vnímá Plachá oblast Člověk a jeho svět⁹⁰, kam pro 1. – 3. ročník patří předmět Prvouka a pro 4. – 5. ročník Přírodověda.⁹¹ Plachá dále vnímá jako zásadní možnost vřazovat výchovu ke smrti v rámci průřezových témat, a to nejlépe v rámci tématu Osobnostní a sociální výchova.⁹²

Možnost a prostor pro zařazení tématu smrti nabízí i Bílá kniha. Franclová jej zařazuje do oblasti „Učit se být“, která je jednou ze čtyř dimenzí (spolu s „Učit se poznávat“, „Učit se jednat“ a „Učit se žít spolu“).⁹³

Dovednost dokázat reflektovat svůj život, své činy, ale také své úzkosti, strachy či starosti může znamenat významný krok pro další cestu životem. Smrt tedy zde spolu s dalšími tématy bytí, jako jsou osamělost, svoboda či smysl života⁹⁴ zaujímá neodmyslitelné místo a v moderním školství, které vnímá potřebu v žácích rozvíjet celkový přístup k životu a učení, a nejen jim předkládat holá fakta k memoraci, je toto jistě nezbytnou součástí.

3.2.2. Postava a role pedagoga při výchově vztahující se ke smrti

Pro žáky na 1. stupni ZŠ je postava třídního učitele velice důležitá. Často je učitel pro dítě jedním z velice významných lidí v jeho životě. Proto je jeho postoj k otevírání tématu smrti a jeho přístup nesmírně důležitý.

Franclová toto zmiňuje ve své publikaci, kde píše, že ač mnozí dospělí mají tendence starosti dětí bagatelizovat a zlehčovat, učitelé musí být ti, kteří k jejich starostem, úzkostem a trápením přistoupí s vážností, neboť oni jsou k výchově dětí vzděláni. Děti potřebují v přemýšlení o sobě, či o životě a smrti doprovázet a pro mnoho z nich je učitel tím jediným dospělým, který to dokáže a který je jim oporou a útěchou.⁹⁵

Škola je pro děti místo, kde mají příležitost přemýšlet i o hlubokých filosofických tématech života, o úzkostech a obavách. Ale aby byl učitel schopen toto dětem dopřát, musí mít sám vyjasněné své postoje k otázkám, které se mu v průběhu života otevírají a děti pro něho musí být partneři, musí pro něho představovat jedince, kteří jsou kompetentní k tomu se vyjadřovat k chodu světa a života.⁹⁶

Učitel také musí být připraven na nejrůznější otázky dětí, které se týkají zdraví a nemoci lidského těla, ale také smrti a umírání.⁹⁷ Musí ale být nejprve sám připraven se tímto tématem zabývat. Znamená to, že před těmito tématy sám neuhýbá a vnímá smrt jako přirozenou součást života. Pro to, aby byl svým žákům v takto náročných tématech

⁸⁹ PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠPATENKOVÁ, N. *Detabuizace problematiky smrti v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě*, s. 3

⁹⁰ PLACHÁ, V. *Zkušenosti učitelů s tématem smrti ve škole*, s. 99.

⁹¹ srov. STEM/MARK, *Téma smrti a umírání na základních školách v ČR*, s. 5

⁹² PLACHÁ, V. *Zkušenosti učitelů s tématem smrti ve škole*, s. 100.

⁹³ FRANČLOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*, s. 46.

⁹⁴ Tamtéž, s. 149–151.

⁹⁵ Tamtéž, s. 149

⁹⁶ Tamtéž, s. 161.

⁹⁷ ŽALOUĐÍKOVÁ, I. *Dětské pojetí smrti*, s. 40.

oporou, nemusí nutně umět na vše jednoznačně odpovědět. Být oporou v tomto tématu znamená s dětmi vést rozhovor, podporovat jejich svobodu ve vytváření a hledání vlastních odpovědí a teorií, podporovat jejich otázky a ukazovat jim možné cesty, na nichž mohou odpovědi sami nacházet.⁹⁸

Jak upozorňují Preissová Krejčí a Špatenková, pedagogové ale mohou mít také obavu z toho, že tato témata v pedagogickém procesu nezvládnou se žáky otevírat, že jejich pohled je příliš laický, nebo se mohou obávat velikého průlomu emocí. Všechny tyto obavy pak mohou vést k tomu, že se problematice smrti a umírání ve své edukační praxi raději vyhýbají. Tváří v tvář tomuto tématu totiž ani oni nedokáží reagovat s patřičnou úctou, empatií a respektem.⁹⁹

Oporu pro zmírnění těchto obav mohou učitelé nalézt v již existující literatuře, která k této problematice existuje (Franclová a Plachá doporučují např. publikaci Irvinga Yaloma Existenciální psychoterapie), nebo také v literatuře dětské, která se tématu smrti a umírání dotýká velmi jemným a pro děti vhodným způsobem.¹⁰⁰

3.2.3. Ideální zaměření výchovy vztahující se ke smrti v českém školství

Z výše zmíněného vychází návrhy zaměření výchovy vztahující se ke smrti zejména na její primárně preventivní podobu. Tedy otevírat téma smrti, smrtelnosti a umírání s dětmi ve chvíli, kdy do jejich života smrt ještě nijak výrazně nezasáhla.

Žaloudíková říká, že nejlepším způsobem, jak u dětí omezit strach ze smrti a umírání, je s nimi o těchto tématech přirozeně diskutovat. Ve škole by se učitelé měli zaměřit zejména na výchovu k pochopení smrti a žákům by měli předat informace o tom, že:

- Smrt je nevratný proces.
- Když člověk zemře, znamená to, že jeho životní funkce končí svou činnost.
- Příčiny smrti živých organismů jsou jasné.
- Smrt je nevyhnutelný proces.¹⁰¹

Žaloudíková, stejně jako mnoho dalších také upozorňuje na fakt, že téma smrti a umírání lze s dětmi a žáky otevírat prostřednictvím četby a práce s příběhy, což je i pro nezkušené pedagogy vcelku jednoduchý způsob, jak s dětmi tuto problematiku sdílet.¹⁰²

Dle Preissové Krejčí a Špatenkové by klíčovými tématy diskusí o smrti a umírání ve škole mělo být zejména:

- Vymezení základních pojmů, jako jsou smrt, umírání a truchlení.
- Rozhovor o pohřebních a smutečních rituálech.
- Rozhovor o zármutku a truchlení.

⁹⁸ FRANCOVÁ, M., PLACHÁ, V. *Smrt jako téma dětí základní školy*, s. 48.

⁹⁹ PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠPATENKOVÁ, N. *Detabuizace problematiky smrti v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě*, s. 5.

¹⁰⁰ FRANCOVÁ, M., PLACHÁ, V. *Smrt jako téma dětí základní školy*, s. 48.

¹⁰¹ ŽALOUDÍKOVÁ, I. *Dětské pojetí smrti*, s. 40.

¹⁰² Tamtéž, s. 40 – 41.

- Nastínění bio-psycho-sociálních a spirituálních aspektů smrti a umírání.
- Rozbor právních důsledků smrti.
- Prevence sebevražd.

Důraz by v této výchově vztahující se ke smrti měl být kladen nejen na osvojení a aplikaci poznatků, které žáci o umírání a smrti nabudou, ale také na osvojení osobních postojů k danému tématu. Podmínkou, která je ale nezbytná, je vytvoření vhodného zázemí pro učitele, kteří v této oblasti potřebují získat oporu prostřednictvím různých školení či kurzů a také je nutné jim poskytnout přístup ke zdrojům a literatuře.¹⁰³

3.3. Výchova vztahující se ke smrti ve volném čase

Dle Hofbauera je neformální výchova cílené výchovné působení, které však vychází z dobrovolného rozhodnutí dítěte se této činnosti účastnit. Je to tedy dobrovolná činnost a je součástí výchovy ve volném čase. Neformální výchova vychází z podnětů formální výchovy, oproti níž má sice nižší závaznost a užší dosah, ale zato vyniká častými a výraznými vazbami s účastníky a jejich zájmovým a hodnotovým zaměřením, čímž dosahuje silnější a trvalejší zainteresovanosti a větší účinnosti svého působení.¹⁰⁴

Z definice výchovy ve volném čase tedy vyplývá, stejně jako bylo zmíněno již v úvodu této práce, že je vlastně nejvhodnějším místem pro výchovu vztahující se ke smrti. Je-li totiž cíl pedagogiky volného času chápán jako výchova k smysluplnému využívání volného času¹⁰⁵ a je-li uvědomování si své konečnosti pro člověka důležitým atributem pro hledání smyslu života¹⁰⁶, je potom výchova zaměřená na porozumění smrti, nebo též výchova ke smrti nezbytnou součástí života člověka, a též pedagogiky volného času.¹⁰⁷

Kaplánek v publikaci *Volný čas a jeho význam ve výchově* toto téma otevírá také. Píše, že jak životy jednotlivců, tak dějiny lidstva mají svůj smysl, který člověk hledá a jehož je spoluautorem. Toto vše se ale děje v čase, který je omezený právě nevyhnutelností smrti. Uvažujeme-li tedy o volném čase, jako o součásti lidského života, úkolem pedagogiky volného času potom je pomáhat lidem, aby uměli zacházet nejen se svým volným časem, ale též s omezeným časem svého života.¹⁰⁸

Pro malé děti a žáky 1. stupně ZŠ ale pravděpodobně žádný kroužek, nebo kurz výchovy vztahující se ke smrti v ČR neexistuje, a i kdyby existoval, je otázka, zda by do takového kroužku rodiče své děti přihlásili, neboť i z již zmíněného výzkumu agentury STEM/MARK vyplývá, že ani školní prostředí společnost nevnímá jako to primárně nejdůležitější a nejvhodnější prostředí pro otevírání tématu smrti s žáky, že by to měla být v první řadě rodina.¹⁰⁹

¹⁰³ PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠPATENKOVÁ, N. *Detabuizace problematiky smrti v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě*, s. 5.

¹⁰⁴ HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 63.

¹⁰⁵ KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 86 – 91.

¹⁰⁶ YALOM, I. *Existenciální psychoterapie*, s. 39 – 43.

¹⁰⁷ viz. Úvod, str. 6.

¹⁰⁸ KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 42.

¹⁰⁹ STEM/MARK, *Téma smrti a umírání na základních školách v ČR*. 2021

4. Otevírání témat vztahujících se ke smrti s dětmi

Témata vztahující se ke smrti jsou náročná pro každého člověka, o to více pro děti. Chceme-li je otevírat a sdílet s dětmi, měli bychom dbát na řadu důležitých faktorů, mimo jiné na přiměřenost k jejich kognitivnímu a emočnímu vývoji, též k již případným existujícím zkušenostem dítěte se smrtí a v neposlední řadě k rodinné situaci a tomu, zda se v rodině téma smrti otevírá, nebo je naopak zcela tabu.

Porozumění smrti se u dětí utváří postupně, proto je důležité se seznámit se základními poznatky o utváření konceptu smrti.

4.1. Vývoj utváření konceptu smrti u dětí

Yalom upozorňuje na fakt, že empirické výzkumy dětského pojetí smrti jsou velmi vzácné. Přesto však, jakmile se kdokoliv začne zabývat zkoumáním tohoto tématu podrobně, nutně zjistí, že děti se tématu smrti věnují více, než by se očekávalo. Jejich obavy ze smrti se navíc začínají objevovat dříve, než je všeobecně předpokládáno. Obavy dítěte ze smrti jsou všudypřítomné, smrt je pro něj velikou záhadou a jedním z jeho hlavních vývojových úkolů je právě vypořádání se se strachem z bezmoci a zániku. Při tomto procesu dítě prochází uspořádanou řadou stadií.¹¹⁰

Yalom dále popisuje stadia poznání smrti u dětí, která se vyvíjí od momentu, kdy si dítě poprvé existenci smrti uvědomí. Všechna tato stadia poznání, jsou dle něho postavena na základě popření, která se vyvíjí různě podle věku, či úrovně kognitivního vývoje:

- Popření 1. – smrt je dočasná, je jen dočasným pozastavením životní energie, nebo spánkem – objevuje se u úplně nejmladších dětí, které už ale jsou schopny si smrt uvědomovat.
- Popření 2. – víra ve vlastní výlučnost (mně se nic stát nemůže) a víra v existenci absolutního zachránce (Boha, či jiného), kterou vnímají o něco starší děti a kořeny tohoto popření mohou přetrvávat až do dospělosti.
- Popření 3. – přesvědčení, že děti neumírají – malé děti se mohou uklidňovat myšlenkou, že smrt se týká jen starých (či nemocných) lidí.
- Popření 4. – personifikace smrti – objevuje se u dětí mezi 5. – 9. rokem, kdy si smrt antropomorfizují a smrt dostává určitý tvar a povahu.
- Popření 5. – výsměch smrti – objevuje se u starších dětí, často 9 – 10 let.¹¹¹

Říčan píše, že dítě se od malička postupně propracovává k citovému a rozumovému vztahu ke smrti. Dostává se k němu po malých krůčcích podle toho, jak získává zkušenost se svým tělem, mrtvými zvířaty a jak si osvojuje jazyk a kulturu.

- Kojenec zatím o smrti nic neví, ale již zná děs ze samoty, opuštění, zmatku a prázdnoty. Tento děs je podobný tomu, co si nevědomě i dospělí představují pod pojmem smrt.

¹¹⁰ YALOM, I. *Existenciální psychoterapie*, s. 88–89.

¹¹¹ Tamtéž, s. 105–114.

- Batole se díky svým již bohatším zkušenostem s tělem dokáže bát o jeho poškození.
- Předškolní dítě již pojem smrt zná dobře. Zná jej z pohádek, z přírody kolem sebe, málokdy se ale již setkalo se smrtí člověka. Může být svědkem zabíjení slepic, prasete, králíka a samo také zná zabíjení hmyzu. V jeho představách je ale smrt vratný proces, tedy si myslí, že to, co zemřelo, může opět ožít.
- V mladším školním věku je dítě pomalu blíže pochopení, že smrt se vrátit nedá. Je pro něho ale nepředstavitelné, že by zemřel někdo z jeho blízkých, nebo ono samo. Okolo osmého roku se poté může již v souvislosti se smrtí objevit pocit strachu, což značí příchod nového vývojového stadia v pochopení smrti. Vše ale záleží na aktuálních zkušenostech daného dítěte se smrtí.
- Po desátém roce už děti dokáží vnímat smrt i jako konec všeho utrpení a ojedinele se mohou objevovat myšlenky na vlastní smrt. Po vývoji formálně logických operací již dospívající může pokročit k dospělému chápání smrti.¹¹²

Na základě výsledků svého výzkumu Žaloudíková stanovuje čtyři kategorie pojetí smrti u dětí:

- Naivní pojetí smrti – které se nejčastěji objevovalo u dětí ve věku 3 – 4 roky. Pro tyto děti je smrt ještě velice abstraktní pojem a prakticky nic si pod ním nepředstaví. V tomto věku hraje velkou roli již prožitá (nebo neprožitá) osobní zkušenost se smrtí a komunikace v rodině.
- Biologické pojetí smrti – u dětí ve věku 5 – 6 let. Děti v tomto věku rozumí smrti, jako biologickému ukončení tělesných funkcí, ale ne ukončení mentálních funkcí. Umí již pojmenovat příčiny smrti, jako je nemoc, ale též i násilný čin. V tomto věku stále hraje významnou roli osobní zkušenost dítěte a komunikace v rodině.
- Duální pojetí smrti – u věkové kategorie 7 – 9 let. Děti zde stále ještě vykazují určitou nezralost v pochopení smrti jako skončení mentálních funkcí, ale dobře již rozlišují co je živé a co je neživé, ale stále ještě váhají o možnosti navrácení se zpět k životu.
- Komplexní pojetí smrti – 10 – 11 let. Děti již prokazují komplexní porozumění konceptu smrti. Vnímají smrt jak na úrovni skončení tělesných funkcí, tak též mentálních, rozlišují živé a neživé, uvědomují si nevratnost smrti. Jejich pochopení je již blízké tomu, jak chápou smrt dospělí.¹¹³

Vývoj utváření konceptu smrti a vůbec jeho pojmenování a popsání tohoto tématu vychází též ze zahraničních výzkumů a prací, které provedli např. Speece a Brent¹¹⁴, či Slaughter a Griffiths¹¹⁵ a v našem prostředí je velmi detailně a kvalitně shrnují Loučka

¹¹² ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 368–369.

¹¹³ ŽALOUĐÍKOVÁ, Dětské pojetí smrti, s. 78–81.

¹¹⁴ SPEECE, M., BRENT, S. *Children's understanding of death. A review of three components of a death concept*. Child development, 1984.

¹¹⁵ SLAUGHTER, V., GRIFFITHS, M. *Death Understanding and Fear of Death in Young Children*. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 2007.

a Vančura¹¹⁶ a také Žaloudíková¹¹⁷. Takto pojatý koncept smrti vychází z vývojových stadií dítěte formulovaných Jeanem Piagetem, neboť s ním se shoduje nejvíce. Jeho pojetí se však také velmi shoduje s výše zmíněným utvářením konceptu smrti dle Říčana.

4.2. Komponenty dětského chápání smrti

Dítě si musí uvědomovat pět základních komponentů, které se k utváření konceptu smrti vztahují. Jsou to:

- Nevratnost – dítě si musí uvědomovat, že smrt je stav, který se nedá vrátit zpět.
- Nefunkčnost – dítě musí pochopit, že smrt znamená ukončení životních funkcí, že mrtvý nedýchá, nemyslí, nepotřebuje jíst ani pít a nehýbe se.
- Univerzalita – dítě chápe, že smrt se týká všech živých tvorů a že zemře každý člověk, včetně jeho samotného.
- Příčinnost – dítě chápe příčiny, které vedou k smrti, uvědomuje si, z jakých důvodů může někdo zemřít (mimo to, že byl zlý nebo provedl něco špatného).
- Pokračování života mimo tělo – tento koncept se vztahuje k posmrtnému životu zejména v podobě náboženských představ.

Pochopení všech těchto komponent poté u dítěte tvoří tzv. vyspělý koncept smrti.¹¹⁸

Co má však na vývoj těchto komponent u dítěte vliv je dle Loučky a Vančury následující:

- Věk dítěte – viz rozdělení dle Říčana výše.
- Kognitivní zralost dítěte.
- Vlastní zkušenost dítěte se smrtí.
- Religiozita – má vliv na chápání života po životě – komponenty posmrtnosti.
- Úzkost dětí – emocionální faktory, které dítě ovlivňují.
- Úzkost rodičů – ke sdílení tématu s dítětem, pokud jsou sami nejistí a trpí úzkostí či strachem z tématu smrti.
- Komunikace v rodině – jak dobře a kvalitně je téma smrti v rodině otevíráno a komunikováno.¹¹⁹

4.3. Podmínky pro otevírání tématu smrti s dětmi

Strach ze smrti bývá skryt pod povrchem vědomí a celý život člověka pronásleduje. Ačkoliv se lidé snaží stavět si různé obranné bariéry (které jsou často bohužel založeny na popření), aby byli schopni se s vědomím smrti lépe vypořádat, není možné jej udržet

¹¹⁶ LOUČKA, M., VANČURA, J. *Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty*, s. 38–46.

¹¹⁷ ŽALOUĐÍKOVÁ, I. *Dětské pojetí smrti*, s. 23 – 34.

¹¹⁸ SPEECE, M., BRENT, S., In. LOUČKA, M., VANČURA, J. *Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty*, s. 39–40.

¹¹⁹ LOUČKA, M., VANČURA, J. *Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty*, s. 42–45.

mimo jejich mysl. „*Jako děti jsme byli smrti velmi zaujatí a jedním z našich hlavních vývojových úkolů bylo zvládnout strach ze zničení.*“¹²⁰

K otevírání tématu smrti doporučuje Goldman především vytvořit bezpečné, přijímající prostředí naplněné úctou a upřímností.¹²¹ Stejně tak Coombs dává důraz na častější diskusi, která bude otevřená a svobodná, což znamená, že ten, kdo toto téma s dítětem otevírá, musí nejprve pečlivě uvažovat, přemýšlet a plánovat, aby byla komunikace pro dítě co nejpříjemnější.¹²² Stejně tak Yalom doporučuje mluvit o smrti přímo a věcně.¹²³

Goldman dále zmiňuje, že se dospělí nemusí bát, že by takovým rozhovorem dítěti nějak uškodili. Děti takový rozhovor, pokud je citlivý, zvládnou. Naopak je pro ně těžké, pokud se cítí být odříznuté a vyčleněné, nebo pokud mají pocit, že jim jejich okolí lže. Zejména v raném věku stačí dát dítěti stručnou a pravdivou odpověď.¹²⁴ Právě uvážlivou a láskyplnou odpovědí mohou dospělí nepříjemné myšlenky a pocity dětí utišit. Budou-li brát děti a jejich otázky vážně, mohou jim tím poskytnout pocit bezpečí a jistoty.¹²⁵

Svatošová na základě vlastní zkušenosti uvádí, že je snazší vést rozhovory o smrti s malými dětmi než s dospívajícími. Malým dětem totiž ještě tolik nedochází nevyhnutelnost smrti a nemají problém o ní samy mluvit. Doporučuje takové situace, kdy dítě chce o smrti mluvit, nenechat utéct, dítě neumlčovat a nadnesené téma klidně přijmout a rozvinout.¹²⁶

Dudová zdůrazňuje, že děti se učí to, jak se smrtí mají zacházet od dospělých. Pokud totiž rodiče záměrně toto téma obcházejí a před dítětem zamlčují, dítě se naučí vnímat smrt jako něco špatného a neprirozeného.¹²⁷ Coombs také upozorňuje na to, že pokud lidé nechtějí, aby se děti smrti bály, musí je nechat o tomto tématu mluvit.¹²⁸

Sarah Coombs se své studii zabývala názory dětí na témata konce života. Pro rozhovory s dětmi na toto téma doporučuje místo individuálních rozhovorů aplikovat rozhovory v malých skupinách přibližně tří až šesti účastníků, což utvoří intimnější, podpůrnou a interaktivní atmosféru. Větší skupiny dětí by naopak nemusely poskytovat příležitost k vyprávění a sdílení příběhů všem dětem.¹²⁹ Dále zdůrazňuje důležitost vzájemné podpory a péče, a to nejen na úrovni mezi dítětem a dospělým, ale i mezi dětmi vzájemně.¹³⁰

Willisová uvádí zásady pro otevírání tématu smrti, které mohou využívat jak rodiče (ale nejen oni) při komunikaci s dětmi:

- S dítětem by měl o smrti mluvit ten, kdo jej dobře zná, nebo je mu blízký.
- Rozhovor by neměl být ničím rušen, měl by probíhat na klidném místě.

¹²⁰ YALOM, I. *Chvála psychoterapie*, s. 124.

¹²¹ GOLDMAN, L. *Jak s dětmi mluvit o smrti*, s. 82.

¹²² COOMBS, S. *Young people's perspectives on end-of-life*, s. 8.

¹²³ YALOM, I. *Chvála psychoterapie*, s. 129.

¹²⁴ GOLDMAN, L. *Jak s dětmi mluvit o smrti*, s. 10.

¹²⁵ Tamtéž, s. 6.

¹²⁶ SVATOŠOVÁ, M., PALÁN, A. *Neboj se vrátit domů*, s. 204.

¹²⁷ DUDOVÁ, I. *Smutek a truchlení dítěte*, s. 248.

¹²⁸ COOMBS, S. *Young people's perspectives on end-of-life*, s. 46.

¹²⁹ Tamtéž, s. 57.

¹³⁰ Tamtéž, s. 62.

- Na otázky dítěte by mělo být odpovídáno jasně. Pokud dospělý odpověď nezná, neměl by mít problém to přiznat.
- Dítě by mělo mít čas na odpověď, neboť obvykle potřebují více času než dospělí.
- Je dobré vyhnout se eufemismům, které děti zbytečně matou.
- Pokud s dítětem hovoří někdo jiný než rodič a nezná systém víry v rodině, je dobré vyhnout se debatám o tom, co se stane po smrti.
- Je důležité ocenit jakoukoliv reakci dítěte, i když to není některá z těch, jež byly očekávány.
- Není dobré dítěti vkládat slova do úst, usměrňovat jeho odpovědi jen proto, že si dospělý myslí, že takto je to vhodné.¹³¹

5. Četba jako cesta k otevírání tématu smrti s dětmi

Byla zde již vícekrát zmíněna možnost používání dětské literatury jakožto vhodného i doporučovaného prostředku k otevírání tématu smrti s dětmi. Na jejím přínosu pro dětské chápání smrti zejména v edukačním procesu se shodují autoři jak zahraniční, např. Crase a Crase¹³², tak též čeští, např. Matějček¹³³, či Plachá a Franclová¹³⁴. V neposlední řadě je významným přínosem práce Mileny Šubrtové, která prochází a detailně zkoumá velkou spoustu dětské literatury, v níž je téma smrti otevíráno, nebo je přímo ústředním tématem knihy.

Dětskou literaturu s tematikou smrti vnímá Šubrtová jako možnost dítěti citlivě zprostředkovat toto téma, a tím se dostat přes vakuum, které vzniká díky tabuizaci tohoto tématu a odsouvání myšlenek na smrt a vlastní smrtelnost. Společným rozbořem takového literárního díla ať už v rodině, nebo ve škole vzniká prostor pro komunikaci, který má šanci usměrňovat i podněcovat dětské úvahy i fantazie o tomto tématu.¹³⁵

Kontakt s tématem smrti, který vzniká prostřednictvím estetického a emocionálního zážitku z četby, může dětské úvahy směřovat k pozitivnímu vnímání hodnot a smyslu života. Zejména i díky tomu, že se dítě může identifikovat s hrdinou či hrdiny knihy, kteří se sami se smrtí vyrovnávají, zprostředkovává mu to zkušenost, kterou samo nemá, aniž by to u něho vyvolávalo pocity strachu a úzkosti. Dítě se tak díky četbě seznámí s důležitými fakty procesu smrti a umírání, což mu může pomoci i v ocenění smyslu a významu vlastního života a do budoucna jej to připravuje i na to, lépe čelit strachu ze ztráty blízkých, či dokonce z vlastní smrti. Význam takovéto umělecké literatury pro děti tedy Šubrtová vnímá jako nezastupitelný.¹³⁶

Knih s tematikou smrti pro děti je celá řada. Šubrtová zmiňuje např. některá díla Josteina Gaardnera – *Jako v zrcadle jen v hádance*¹³⁷, *Dívka s pomeranči*¹³⁸, nebo *Žabí*

¹³¹ WILLIS, C., A. In ŽALOUĐÍKOVÁ, I. *Dětské pojetí smrti*, s. 44.

¹³² CRASE, D. R., CRASE, D. *Attitudes toward death education for young children*, 1979.

¹³³ MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, 1992.

¹³⁴ FRANCOVÁ, M., PLACHÁ, V. *Smrt jako téma dětí základní školy*, 2017

¹³⁵ ŠUBRTOVÁ, M. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*, s. 20.

¹³⁶ Tamtéž, s. 21.

¹³⁷ GAARDER, J. *Jako v zrcadle, jen v hádance*. Praha: Albatros, 1995.

zámek¹³⁹, od Astrid Lindgrenové díla jako Jižní louka¹⁴⁰, nebo Mio, můj Mio¹⁴¹. Z českých autorů potom např. Broučky Jana Karafiáta¹⁴², nebo Malého Bobeše J. V. Plevy¹⁴³.

Nakladatelství a vydavatelství Cesta domů nabízí také řadu knih přímo zaměřených na tematiku smrti jemně a zajímavě podávané dětským čtenářům. Jsou to knihy jako např.: Když dinosaurům někdo umře¹⁴⁴, Anna a Anička¹⁴⁵, nebo O smrti smrt'oucí¹⁴⁶. Cesta domů také na svých stránkách¹⁴⁷ nabízí brožuru, kde je přehled jimi vydaných knih, které pomáhají v různých oblastech vyrovnávání se se smrtí. Brožura též obsahuje kompletní seznam literatury (z nakladatelství Cesta domů), která je velmi vhodná pro preventivní otevírání tématu smrti s dětmi¹⁴⁸.

V této diplomové práci jsou pro účely výzkumu použity dvě knihy, a sice Myši patří do nebe autorky Ivy Procházkové a Bratři Lví srdce Astrid Lindgrenové.

5.1. Myši patří do nebe – Iva Procházková

Knihy Myši patří do nebe...ale jenom na skok byla poprvé vydána v roce 2006. Příběh tvoří dvě hlavní postavy – myška Šupito a lišák Bělobřich, kteří jsou na začátku knihy smrtelnými nepřáteli, a tím také jejich život hned v úvodu končí – Šupito se při útěku před Bělobřichem zřítí ze srázu a Bělobřich (jak se čtenář později dozvídá) umírá o den později v pasti nastražené majitelem slepic. Oba hrdinové se potkávají ve zvířecím nebi, kde se jeden druhého nemusí bát a stanou se z nich přátelé. Významným momentem příběhu se stává chvíle, kdy mají zvířata šanci si ve velrybím kině prohlédnout svůj předchozí život a rozhodnout se, zda se chtějí opět na svět vrátit – znovu se narodit. Vzhledem k tomu, že se po dobu pobytu v nebi mezi Šupito a Bělobřichem rozvinulo skutečné a hluboké přátelství, ani jeden z nich si není jist, zda se chce vrátit ve stejné podobě, neboť by to na světě opět znamenalo smrtelné nepřátelství. Proto každý sám vysloví přání, že se chce v novém životě stát tím druhým – myška lišákem a lišák myškou. Vzájemně si ale tato přání neřeknou a čtenář potom před koncem knihy již jen trne, co se tedy nakonec stane, zda se jejich přání splní a co to bude znamenat pro vyústění příběhu.¹⁴⁹

Šubrtová vnímá jako důležitý moment knihy ten, kdy jsou hrdinové postaveni před rozhodnutí, zda se na svět vrátit chtějí, nebo si budou dále užívat bezstarostnosti nebe. Oni si však uvědomují, že opravdový pocit štěstí si mohou plnohodnotně vychutnat

¹³⁸ GAARDER, J. *Dívka s pomeranči*. Praha: Albatros, 2004

¹³⁹ GAARDER, J. *Žabí zámek*. Praha: Knižní klub, 2008.

¹⁴⁰ LINDGREN, A. *Jižní louka*. Praha: Albatros, 2012

¹⁴¹ LINDGREN, A. *Mio, můj Mio*. Praha: Albatros, 1996.

¹⁴² KARAFIÁT, J. *Broučci*. Praha: SNDK, 1968

¹⁴³ PLEVA, J. V. *Malý Bobeš*. Praha: Svoboda, 1947

¹⁴⁴ BROWN, M., BROWN KRASNY, L. *Když Dinosaurům někdo umře*. Praha: Cesta domů, 2010.

¹⁴⁵ ŠPINKOVÁ, M. *Anna a Anička: o životě na začátku a na konci*. Praha: Cesta domů, 2014.

¹⁴⁶ STALFELT, P. *O smrti smrt'oucí*. Praha: Cesta domů, 2016.

¹⁴⁷ <https://www.cestadomu.cz/pro-poradny-a-psychology>

¹⁴⁸ RYŠAVÁ, Š. MLYNÁŘIKOVÁ, E. *Knihy, které pomáhají*. Cesta domů, 2019. s. 46–58.

¹⁴⁹ PROCHÁZKOVÁ, I. *Myši patří do nebe*. Albatros, 2017.

jedině v životě s hrozícím nebezpečím za zády¹⁵⁰ Dále ale také uvádí, že díky tomu, že tato kniha čtenářům přináší pocit, že je možné zemřít, znovu se narodit a tento koloběh opakovat, nevede úplně k vytvoření komunikačního prostoru, kde by bylo možné aspekt smrti a umírání více probírat. Přesto ale představa zvířecího nebe a šance na další život může dětem nabízet naději a úlevu v jejich úzkosti.¹⁵¹

5.2. Bratři Lví srdce – Astrid Lindgrenová

Knihy Bratři Lví srdce je, na rozdíl od předchozí klidné a jemné pohádky pro děti, propracovaným příběhem odvahy a hrdinství, kde je téma smrti taktéž ústřední, ale je již poněkud temnější povahy (což může být i severskými kořeny autorky, jak zmiňuje Šubrtová¹⁵²). Kniha vyšla ve Švédsku již v roce 1973, v češtině poté až teprve v roce 1992.

Hlavními hrdiny knihy jsou bratři Jonatán a Karel, kteří také hned v počátku knihy umírají. Karel je nevyčísitelně nemocný a Jonatán se zabije při skoku z okna, kdy se snaží před požárem zachránit právě svého mladšího bratra Karla. Protože se ale Karel musel se svým nevyhnutelně se blížícím koncem vyrovnávat již dříve, Jonatán mu prozradil, že po smrti odejde do pohádkové říše Nangijaly, aby se tolik nebál. Když Karel cítí, že přichází jeho čas, napíše mamince lístek a vlastně šťastně odchází za svým bratrem do Nangijaly. Nangijala ale není klidným místem nebeského odpočinku. Dělí se na více údolí a jedno z nich ovládá krutovládce Tengil s příšerou Katlou. Společně s dalšími Tengilovými posluhovači uzurpují obyvatele Šípkového údolí. Oba bratři tedy prožívají dobrodružství, při němž se snaží zemi od Tengila a Katly osvobodit. U toho poznávají různé povahy ostatních hrdinů knihy, s kterými se setkali právě v Nangijale. Karel jakožto vždy slabý a churavý objevuje svou fyzickou, ale též duševní sílu. Příběh totiž končí v momentě, kdy se bratrům sice podaří zbavit příšery Katly, ale protože Jonatána ožehla svým plamenem, což znamená, že se nebude moci hýbat, Karel se musí rozhodnout pro svůj vlastní hrdinský čin. Musí si bratra naložit na záda tak, jako to dříve udělal on a skokem do hluboké propasti oba dva dostává skrze smrt do druhé říše – Nangilimy.¹⁵³

Šubrtová popisuje, že příběh Bratři Lví srdce se nejen dotýká citlivého tématu dětského utrpení a smrti, ale důležitá je v něm také otázka svobody a její hodnoty, která byla v dějinách lidstva velmi často poměřována právě hodnotou lidského života a byla vykupována mnoha hrdinskými úmrtími.¹⁵⁴ Touhu po nesmrtelnosti v díle Lindgrenové popisuje Šubrtová zároveň jako touhu po statečnosti, dokonalosti a velikosti.¹⁵⁵ V této knize je již téma smrti nastoleno jasně, ve formě přijatelné pro děti, a nechává mnoho prostoru pro komunikaci, debatu a sdílení vlastních názorů a prožitků při četbě.

¹⁵⁰ ŠUBRTOVÁ, M. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*, s. 126.

¹⁵¹ Tamtéž, s. 127.

¹⁵² Tamtéž, s. 113.

¹⁵³ LINDGRENŮVÁ, A. *Bratři Lví srdce*. Albatros, 2013.

¹⁵⁴ ŠUBRTOVÁ, M. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*, s. 113.

¹⁵⁵ Tamtéž, s. 122.

6. Téma smrti ve výuce na 1. stupni ZŠ

Praktická část této práce představuje akční výzkum, v němž bylo nejprve na základě předchozího studia teoretických pramenů a kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání vytvořeno několik návrhů výukových celků pro žáky prvního stupně ZŠ, díky nimž může být téma smrti ve výuce otevíráno v rámci běžných výukových hodin.

Tyto přípravy byly následně zrealizovány a zhodnoceny a současně byla věnována pozornost tomu, jak se děti k tématu smrti vztahují, jak na něj reagují.

Pro potřeby výzkumu v této diplomové práci byly poté vybrány tři nejvýznamnější přípravy, které jsou dále rozvedeny v kapitole 8.

6.1. Cíl práce a výzkumné otázky

Cíl práce

Hlavním cílem této práce je zjistit, jakým způsobem lze věnovat tématu smrti pozornost ve výuce na 1. stupni ZŠ

Dále z hlavního cíle vycházejí dílčí cíle práce, a sice:

- Prostudovat dostupné teoretické poznatky v oblasti témat týkajících se smrti a z nich utvořit východiska a podklady pro výzkum v této práci.
- Na základě zjištění, která ze studia teoretických pramenů vychází, navrhnout a vytvořit přípravy pro výukové hodiny na 1. stupni ZŠ, v nichž je smrt určitým způsobem tematizována.
- Vytvořené přípravy zrealizovat a zhodnotit, a u vyhodnocování věnovat zejména pozornost tomu, jakým způsobem děti na daná témata reagují a jak se k nim vztahují.
- Přípravy, které měly nejvýznamnější vliv na zodpovězení výzkumných otázek rozpracovat a na základě nich tyto otázky zodpovědět a navrhnout možné další postupy a podněty pro praxi.

Výzkumné otázky

Z cíle této práce vyvstávají následující výzkumné otázky:

- Jak lze téma smrti ve výuce otevírat a sdílet?
- Jak se děti vztahují ke smrti?
- Jak děti na toto téma reagují?

6.2. Výzkumný přístup a metody

Výzkum v této práci je realizován metodou akčního výzkumu a tematickou analýzou získaných materiálů.

Akční výzkum je vhodný zejména pro pedagogický výzkum jako metoda pro zhodnocení a zlepšení učitelské praxe. V této práci jde o individuální výzkum učitele zaměřený na mikroúroveň výuky.¹⁵⁶

Pro akční výzkum je typická cykličnost dvou fází, kdy v první fázi učitel interpretuje situaci (reflexe) a na jejím základě realizuje intervenci (akce). Dochází tím tedy k cyklu akce a reflexe, který rozvíjí, zlepšuje a inovuje učitelskou praxi¹⁵⁷.

Janík popisuje následující fáze akčního výzkumu:

- V první fázi jsou hledána východiska výzkumu. Učitel u toho hledá odpovědi na otázky: „Co chci vyzkoumat? Má smysl do toho investovat čas? Jsem schopen tento úkol zvládnout? Jaká je šance na úspěch?“.
- Jakmile jsou základní otázky vyjasněny, následuje snaha o to vytvořit si představu o zkoumaném jevu. Vytváří se praktická teorie na základě sběru dat, pozorování, rozhovorů, a jiných.
- Na základě analýzy a interpretace nashromážděných dat přichází tvorba strategie, plánů jednání, které jsou dále aplikovány. Jsou také vyvozovány důsledky pro další práci.
- Učitel může dále svou zkušenost zpřístupnit a předat svým kolegům, či jiným zájemcům.¹⁵⁸

Metoda sběru dat

Výzkum v této práci probíhal v tříletém období, kdy byly v rámci jedné a téže třídy realizovány předem vytvořené přípravy pro výukové hodiny. Takto časově dlouhý výzkum nebyl původním záměrem práce. Když už se ale jeho realizace do takto dlouhého období protáhla, bylo díky tomu možné s žáky projít více možností metod výuky se zaměřením na smrt, porovnat jednotlivé výstupy a na základě původních zjištění upravit další pokračování výzkumu. Zároveň díky možnosti časového rozložení tento výzkum nevyvíjel na žáky žádný nepříjemný tlak a díky tomu bylo možné s nimi otevírat téma smrti co nejpřirozeněji a úměrně jednotlivým komponentům, které mají vliv na utváření konceptu smrti – tedy zejména věku, kognitivní zralosti a emočnímu naladění dětí.

Sběr dat pro samotné potřeby výzkumu probíhal formou metody zúčastněného pozorování, metodou analýzy kresby a textu a polostrukturovanými rozhovory se žáky.

6.3. Prostředí výzkumu – Základní škola, Praha 4, Nedvědovo náměstí 140

Základní škola, Praha 4, Nedvědovo náměstí 140 je plně organizovaná škola, kterou navštěvují žáci 1. – 9. ročníku a též je její součástí jedna třída ročníku přípravného pro děti s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, děti s odkladem povinné školní docházky a děti s podezřením na budoucí specifické poruchy učení a chování. Školu tvoří dvě samostatné budovy - č. p. 101, a č. p. 140, kdy

¹⁵⁶ JANÍK, T. *Akční výzkum pro učitele*, s. 13.

¹⁵⁷ Tamtéž, s. 10.

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 12.

v budově č. p. 101 se vzdělávají žáci 1.–4. ročníku a žáci přípravného ročníku a v budově č. p. 140 se vzdělávají žáci 5.–9. ročníku. Škola má též pro své žáky k dispozici školní družinu a školní klub.

Školní vzdělávací program ZŠ Nedvědovo náměstí má název „Brána k poznání“, což je chápáno i jako základní motto školy.

Škola je svým hlavním zaměřením školou sportovní. Vzhledem k tomu, že se nachází v blízkosti plaveckého stadionu v Podolí, úzce spolupracuje se sportovním oddílem plavání USK Praha, v rámci něhož je žákům nabízena možnost plaveckých tréninků i v rámci hodin tělesné výchovy.

Škola má dle svého ŠVP následující výchovné a vzdělávací strategie, kterými rozvíjí následující kompetence:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní¹⁵⁹

Jednotlivé kompetence jsou v ŠVP rozpracovány v souladu s RVP ZV, bohužel však nejsou uchopeny detailněji, podrobněji a přizpůsobeny a rozvedeny přímo pro ŠVP této školy.

6.4. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili žáci jedné třídy v období od 3. do 5. ročníku. V průběhu těchto tří let docházelo v třídním kolektivu k drobným změnám v počtu a skladbě, neboť dvě žákyně odešly a tři naopak nově přišly.

Třída 3.A Základní školy Praha 4, s níž byl od školního roku 2018/2019 výzkum realizován měla v daném školním roce celkem 17 žáků ve třídě, z toho 10 chlapců a 7 děvčat ve věku od 8 do 10 let. Pouze jeden žák měl v té době významnou zkušenost s úmrtím v rodině, a sice se ztrátou velmi oblíbené babičky. Ostatní žáci žádnou takto významnou ztrátu nezmiňovali, tedy ji buď neprožili, nebo nevnímali. Žák, který tuto zkušenost měl, byl nejstarším žákem třídy, tedy mu v průběhu 3. ročníku bylo již 10 let. Ve třetím ročníku také třídu nenavštěvovalo žádné dítě pocházející z věřící rodiny.

Ve školním roce 2019/2020 měla třída 4.A 18 žáků, z toho 10 chlapců a 8 děvčat, neboť jedna žákyně přestoupila ze školy na Ukrajině. V průběhu tohoto roku ale odešlo jiné děvče, tedy bylo na konci školního roku opět 17 žáků – 10 chlapců, 7 dívek. V průběhu školního roku nedošlo v životě žáků k žádným významným životním událostem spojeným se smrtí. Ve čtvrtém ročníku byla nově příchozí dívka z Ukrajiny z věřící, katolické rodiny.

V pátém ročníku, ve školním roce 2020/2021 měla třída 5.A 19 žáků – 10 chlapců, 9 děvčat, neboť nastoupila jedna žákyně do té doby studující v zahraničí a v průběhu podzimu přestoupila žákyně z jiné ZŠ ve Středočeském kraji. Ani v tomto školním roce

¹⁵⁹ HEDBÁVNÁ S., Školní vzdělávací program – Brána k poznání, s. 11.

žádné dítě neprožilo významnou životní ztrátu, při které by se setkalo s úmrtím v rodině nebo blízkém okolí. V pátém ročníku navštěvovala třídu stále jen jedna dívka z věřící katolické rodiny.

V době probíhajícího výzkumu třídu (a školství obecně) citelně zasáhla pandemie onemocnění Covid-19, díky níž ve 4. ročníku zůstali žáci od března do května na distanční výuce a v 5. ročníku měli distanční výuku v průběhu října a listopadu a poté opět od ledna do dubna. Žáci tuto podobu výuky zvládli nad očekávání dobře a nebyla pozorována výrazná změna v přístupu k výuce (naopak se přístup mnoha žáků zlepšil), ani se tato skutečnost výrazně neprojevila na realizaci výzkumu. Kromě vynuceného posunutí termínu jedné z příprav se všechny přípravy podařilo realizovat tak, jak byly připraveny a naplánovány.

Pro výzkum v rámci 1. stupně byla věková skupina žáků až od 3. ročníku zvolena záměrně, neboť objektivní koncept smrti se dle Loučky a Vančury tvoří mezi 8. – 10. rokem, což tento ročník a ročníky následující splňují.¹⁶⁰

6.5. Etické otázky výzkumu

Téma smrti je, jak již bylo nastíněno v předchozí části práce, náročné téma i pro mnoho dospělých. Proto bylo při práci s dětmi nutné dodržovat zásady pro otevírání tématu smrti s dětmi, jak bylo zmíněno v kapitole 4. Zejména vytvoření bezpečného a přijímajícího prostředí, v němž panovala naprostá upřímnost a důvěra mezi žáky a učitelem. Jakékoliv názory žáků nebyly hodnoceny jako špatné, nebo nesprávné, naopak byla všem jejich názorům věnována pozornost a byly dále rozvedeny doplňujícími otázkami „Proč si to myslíš? Jaký z toho máš pocit?“ a podobně. Na žáky nebyl kladen časový tlak, dostali vždy dostatek prostoru pro své vyjádření, nebo kresbu. V hodinách, které se týkaly života po smrti, byl vždy ponechán prostor pro odlišné názory a žádná z probíraných možností nebyla stanovena jako správná. Kladen byl též důraz na to, aby žáci vnímali, jak se k danému tématu staví jejich rodina a případně s rodiči na toto téma hovořili.

Vzhledem k povaze výzkumu, který probíhal v rámci výuky žáků s jejich třídní učitelkou, a snaze zasadit téma smrti do jednotlivých výukových oblastí a předmětů, nebyli rodiče explicitně informováni o probíhající výzkumu a nebyl ani shromažďován jejich informovaný souhlas.

Ve výzkumu nejsou zmiňována jména žáků, aby byla zachována jejich anonymita.

¹⁶⁰ LOUČKA, M., VANČURA, J. *Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty*, s. 38.

7. Přípravy pro hodiny s tematikou smrti

Přípravy pro hodiny vycházejí po výukové stránce z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání¹⁶¹ - RVP ZV, podporují rozvoj klíčových kompetencí, vycházejí z jednotlivých cílů základního vzdělávání a zapadají do vzdělávacích oblastí pro 1. stupeň základní školy, respektive pro konec prvního období (3. ročník) a pro druhé období (4. až 5. ročník)¹⁶². Přípravy jsou rozděleny dle jednotlivých ročníků a jdou chronologicky za sebou tak, jak byly v rámci výzkumu realizovány. Jejich pořadí je připraveno tak, aby bylo možné co nejvíce naplnit cíle diplomové práce.

Pro samotné zodpovězení výzkumných otázek a výzkum jako takový, byly následně vybrány tři nejvýznamnější přípravy, jedna za každý ročník, jejichž realizace největší měrou přispěla k zodpovězení výzkumných otázek.

Příprava č. 1 – Halloween, kresba představy smrti, 3. ročník, podzim

Ročník: 3.

Období realizace: konec 1. čtvrtletí 1. pololetí (31. října)

Vyučovací oblast: Člověk a jeho svět

Předmět: Prvouka

Počet vyučovacích hodin: 2

Téma hodin: Oslavy Halloweenu (Předvečer svátku Všech svatých); Památka zesnulých (Dušičky).

Cíle hodin:

1. Seznámení žáků s oslavami a tradicemi svátků, při kterých si lidé připomínají své zesulé.
2. Seznámení žáků s rozdíly v pojetí slavení těchto svátků – USA x ČR – Halloween x Památka zesnulých
3. Seznámení žáků s důvody, proč je důležité si tyto dny připomínat, co je podstatou těchto svátků.
4. Prvotní citlivé otevření tématu smrti, které je v těchto svátcích přítomné – kresba na téma „Co se Ti vybaví, když se řekne smrt“.

Metody a organizační formy výuky:

- Hromadná forma výuky, komunitní kruh.
- Převažuje metoda volného rozhovoru, debata s žáky.
- Metoda vysvětlování a vyprávění pro nastínění celé problematiky, objasnění pojmů, vysvětlení souvislostí.
- Metoda kresby pro nákres představy smrti.

¹⁶¹ RVP ZV, MŠMT 2021

¹⁶² RVP ZV, s. 14.

Pomůcky: Halloweenský kostým, knihy s tematikou smrti pro děti¹⁶³, papír, pastelky, obrazová ukázka slavení Halloweenu v USA, obrazová ukázka slavení Památky zesnulých v ČR.

Struktura hodin, časová rozvaha:

Tematicky zaměřená výuka je rozdělena do dvou částí a též do dvou výukových hodin:

1. hodina - rozhovor s žáky a výklad základních pojmů,
2. hodina - na základě získaných poznatků a celkového naladění, kresba na téma „Jak si představuji smrt“

Souvislost přípravy s tématem smrti:

Na základě rozhovoru na téma slavení jednotlivých svátků, při nichž si lidé připomínají své zemřelé, by si žáci měli více a lépe uvědomovat přítomnost smrti v lidských životech a více se tomuto tématu věnovat. Samotným by jim tedy měly vyvstávat otázky na téma, co se děje po smrti, co to smrt vlastně je, a tím pádem se pro ně téma smrti více otevírá, což je důležitým podkladem pro následnou kresbu toho, jak si smrt jako takovou představují. Výstup z této kresby je poté brán jako vstupní podklad pro výzkum v rámci této diplomové práce.

Detailní časový harmonogram

Tab. 1 – Příprava – Halloween, kresba představy smrti

čas	obsah - téma	poznámky, ostatní
1. vyučovací hodina - úvodní část		
5 min	Uvítání žáků, představení jejich kostýmů (pokud si je přinesli).	
Hlavní část		
20 min	Komunitní kruh na téma Halloween – rozhovor se žáky. Otázky: <ul style="list-style-type: none"> · Proč si myslíte, že se tento svátek slaví? · K čemu si myslíte, že jeho slavení slouží? · Je svátek Halloween český svátek, nebo znáte i jinou verzi jeho slavení? · Jaké jiné oslavy a svátky z jiných kultur znáte? 	Důraz na samostatnou úvahu žáků, snaha o komunikaci se všemi zúčastněnými žáky, v případě chybných úsudků, doplňující otázky – proč si to myslíš?
15 min	Na základě odpovědí na otázky – ujasnění pojmů a výklad: <ul style="list-style-type: none"> · Představení rozdílů anglosaského svátku Halloween a české Památky zesnulých. · Ujasnění rozdílů v datech slavení, pozadí obou svátků, způsobu slavení, významných symbolech důležitých pro dané svátky. 	

¹⁶³ PROCHÁZKOVÁ, I. Myši patří do nebe. Albatros, 2017.

STALFELT, P. O smrti smrt'oucí. Praha: Cesta domů, 2016.

ŠPINKOVÁ, M. Anna a Anička: o životě na začátku a na konci. V Praze: Cesta domů, 2014.

	· Důležitost slavení svátků, při kterých si lidé připomínají své zemřelé.	
10 min	Reflexe nově nabytých znalostí – ověření porozumění látce pomocí dotazování.	
2. vyučovací hodina - zadání kresby		
10 min	Rekapitulace předešlých znalostí, shrnutí podstatných informací, úvod do následujícího úkolu – kresby.	
25 min	Zadání a realizace samotného úkolu kresby – každý žák dostane bílý papír A4 a podle své vlastní fantazie a své vlastní představy kreslí, co se mu vybaví, když se řekne smrt.	Důraz na samostatnou práci žáků bez vzájemné konzultace, nebo konzultace s učitelem.
Závěrečná část		
10 min	Rozhovor se žáky ke každému obrázku – ústní doplnění toho, co bylo pro žáky těžké v kresbě znázornit, doplnění jich pocitů k danému tématu kresby.	

Příprava č. 2 – Přímka života, rodokmen, 3. ročník, podzim

Ročník: 3.

Období realizace: začátek 2. čtvrtletí 1. pololetí (listopad)

Vyučovací oblast: Člověk a jeho svět

Předmět: Prvouka

Počet vyučovacích hodin: 1

Téma hodiny: Já a moje rodina, rodokmen, znázornění přímky života.

Cíle hodiny:

1. Tvorba přímky života na základě rozpravy o rodině a rodokmenu.
2. Otevření tématu smrti na základě rozhovoru o tom, co bylo před námi a co bude po nás.
3. Oslabení strachu z vlastní konečnosti a otázky „co bude po nás“ díky otázkou a rozhovoru o tom, „co bylo před námi“.
4. Uvědomění si konečnosti života na základě života předků (minulost) a vlastních potomků (budoucnost).

Metody a organizační formy výuky:

- Hromadná forma výuky
- Metoda vysvětlování a volného rozhovoru
- Samostatná práce - kresba

Pomůcky: Nákres vlastního rodokmenu (již hotový), sešit, tužka, pravítko, pastelky

Struktura hodiny, časová rozvaha:

Studium a tvorba stručného rodokmenu (já – moji sourozenci – moji rodiče – sourozenci rodičů – moji prarodiče) přímo zapadá do kapitoly Lidé kolem nás a podkapitoly Rodina v předmětu Prvouka¹⁶⁴. Tvorba přímky života je jakýmsi rozšířením této kapitoly, které je ale velmi významné pro pochopení života člověka – vlastního života i života ostatních.

V této hodině je nezbytné vycházet z hodin předešlých, kdy se žáci seznámili s pojmem rodokmen, s názvy jednotlivých rodinných příslušníků a rodinnými vazbami. Stejně tak je potřebné, aby si žáci udělali domácí přípravu, v níž zjistí informace (případně si i připraví poznámky) o životě prarodičů a rodičů – důležité životní milníky – nástup do jednotlivých stupňů vzdělávání, ukončení vzdělávání, nástup do zaměstnání, svatba, narození potomků, apod.

Souvislost přípravy s tématem smrti:

Na základě této přípravy si žáci uvědomí konečnost (lineární přímku) života, ale také cykličnost života díky neustále se opakujícímu koloběhu zrození a smrti. Strach ze smrti, a zejména konkrétní strach z toho „co bude po mně“, by měl být oslaben uvědoměním si toho „co bylo přede mnou“, když jsem ještě nebyl/a na světě.

Detailní časový harmonogram

Tab. 2 – Příprava – Přímka života, rodokmen

čas	obsah - téma	poznámky, ostatní
Úvodní část		
5 min	Rekapitulace předešlých znalostí o rodokmenu, příprava hotových rodokmenů, které si žáci nesou z předešlé hodiny, příprava poznámek (příp. jen znalostí) o životě prarodičů a rodičů	
Hlavní část – tvorba přímek života		
10 min	Tvorba přímky života vybraného prarodiče (babička či dědeček) podle údajů z rodokmene a informací o jeho životě, které dítě zná – narýsování přímky, vyznačení data narození, zakreslení důležitých milníků – nástup do MŠ, ZŠ, SŠ,... svatba, narození dítěte/dětí, narození vnoučat, odchod do důchodu, v případě úmrtí zanesení i data úmrtí.	pomůcky: tužka, pravítko, pastelky (fixy), bílý papír A4 (na šířku)
10 min	Tvorba přímky života vybraného rodiče (přímého potomka předešlého vybraného prarodiče) – narýsování přímky pod předchozí grafiku, vyznačení stejných důležitých milníků	Je možné graficky ještě lépe znázornit tak, že přímka rodiče bude začínat pod přímkou prarodiče v místě, kde je v přímce prarodiče

¹⁶⁴ ANDRÝSKOVÁ, L., JANÁČKOVÁ, Z. Prvouka 3, s. 18.

		znázorněno narození rodiče.
5 min	Tvorba vlastní přímky života pod předcházející dvě se zanesením již prožitých milníků, s možností zanesení plánovaných milníků, které si žák představuje dle vlastních cílů, příp. fantazie	Žák si dle fantazie může domyslet, co bude na jeho přímce života následovat i v letech, které zatím neprožil.
Hlavní část – reflexe přímek života, rozhovor		
10 min	Rozhovor k danému tématu: <ul style="list-style-type: none"> · Představa dalších přímek života – praparodičů v minulosti, stejně tak přímek života vlastních potomků. · Jaký byl svět v době, kdy jsme nebyli na světě, co prožívali naši předkové. · Jaký bude svět po nás, co budou prožívat naši potomci 	Možnost též vnést otázku na téma, zda už jsme zde v minulosti někdy byli, zda někdo s rodiči toto téma řešil, nebo o něm sám přemýšlel.
Závěrečná část		
5 min	Ukončení aktivity, rekapitulace, zaměření na porozumění koloběhu života, evaluace.	

Příprava č. 3 – Biologické funkce těla, 3. ročník, jaro

Ročník: 3.

Období realizace: 3. čtvrtletí, 2. pololetí (duben)

Vyučovací oblast: Člověk a jeho svět

Předmět: Prvouka

Počet vyučovacích hodin: 2

Téma hodiny: Biologické funkce těla.

Cíle hodin:

1. Seznámení žáků s lidským tělem a jeho biologickým fungováním.
2. Seznámení žáků s orgány, jejich funkcí a jejich významem pro lidský život.
3. Otevření tématu smrti z pohledu biologického – jaké orgány v těle musí fungovat, aby člověk žil, co se stane v momentě, je-li jejich funkce oslabena, nebo zcela nefungují.

Metody a organizační formy výuky:

- Hromadná forma výuky
- Metoda vysvětlování a rozhovoru
- Vedená kresba, práce s obrazem

Pomůcky: Obrazová ukázka orgánových soustav lidského těla, papír, tužka, pastelky

Struktura hodiny, časová rozvaha:

Příprava pro následující hodiny vychází přímo z RVP ZV a učebnice Prvouky, kde je člověku věnována celá kapitola v tématu Živá příroda¹⁶⁵. Výuka je rozdělena do dvou vyučovacích hodin tak, aby v první části mohly být vysvětleny samotné biologické funkce těla a v druhé hodině bylo na základě těchto znalostí otevřeno téma smrti z pohledu biologického ukončení funkcí těla a utvoření tzv. objektivního konceptu smrti¹⁶⁶.

Souvislost přípravy s tématem smrti:

V této aktivitě je téma smrti otevíráno nenásilně a v zásadě okrajově, zároveň je to ale velice důležitá součást utváření právě výše zmíněného objektivního konceptu smrti, kdy se dětem na základě pochopení biologických funkcí těla a toho, co se děje v případě jejich ukončení ukotvuje poznání vlastní smrtelnosti a smrtelnosti člověka obecně. V rámci této přípravy není snaha strach ze smrti oslabovat, jedná se naopak o pochopení procesů, které ke smrti vedou, a to přesně ve věku, kdy se v dětech objektivní koncept smrti formuje (8 – 10 let)¹⁶⁷.

Detailní časový harmonogram

Tab. 3 – Příprava – Biologické funkce těla

čas	obsah - téma	poznámky, ostatní
1. vyučovací hodina - úvodní část		
5 min	Seznámení žáků s nadcházející látkou, rekapitulace předešlé látky – zasazení člověka do živé přírody a jeho místo ve skupině živočichů.	
Hlavní část – biologické funkce těla, orgánové soustavy		
20 min	Na základě studia učebnice ¹⁶⁸ se žáci seznámí s vnitřními orgány v lidském těle – mozek, plíce, srdce žaludek, játra, tlusté střevo, tenké střevo, močový měchýř a jejich funkcí pro člověka.	
20 min	Žáci se pokusí samostatně přemýšlet, jak jsou jednotlivé orgány propojeny, poté spolu s učitelem spojí jednotlivé orgány do základních orgánových soustav a vysvětlí si jejich funkci – nervová soustava, trávicí soustava, dýchací soustava, vylučovací soustava, oběhová soustava.	Tato látka je rozšiřující a mimo učební plán pro 3. ročník, proto je nutné dbát na jednoduchost a názornost při výkladu.
2. vyučovací hodina – úvodní část		
10 min	Rekapitulace znalostí z předchozí hodiny – důraz na	

¹⁶⁵ ANDRÝSKOVÁ, L., JANÁČKOVÁ, Z. Prvouka 3, s. 58 – 66.

¹⁶⁶ LOUČKA, M., VANČURA, J. Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty, s. 38.

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 38.

¹⁶⁸ ANDRÝSKOVÁ, L., JANÁČKOVÁ, Z. a kol., Prvouka 3, s. 61.

	porozumění funkcí jednotlivých orgánů v těle.	
Hlavní část – důležitost jednotlivých orgánů pro lidský život		
15 min	Rozhovor se žáky na téma významu jednotlivých orgánů pro život člověka – které orgány jsou nezbytné a proč, co se stane v případě, že některé orgány přestanou fungovat, jaký vliv to má na ostatní orgány v těle a pro lidský život celkově.	
15 min	Kresba vnitřních částí člověka – zakreslení jednotlivých orgánů na správné místo – podle předlohy si žáci nastudují, na jakém místě jsou v těle jednotlivé orgány uloženy, a poté se je již samostatně snaží zakreslit do lidského těla se správným popisem	Potřeby: papír A4, tužka, pastelky, připravená obrazová ukázka orgánových soustav (lze využít ukázku v učebnici)
Závěrečná část		
5 min	Ukončení aktivity, rekapitulace, evaluace.	

Příprava č. 4 – Myši patří do nebe, 4. ročník, podzim

Ročník: 4.

Období realizace: 1. čtvrtletí, 1. pololetí (říjen - listopad)

Vyučovací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk

Počet vyučovacích hodin: 7

Téma hodin: Četba knihy *Myši patří do nebe*¹⁶⁹, rozbor a reflexe čteného textu, kresba.

Cíle hodin:

1. Seznámení žáků s knihou *Myši patří do nebe* – četba celé knihy.
2. Rozbor jednotlivých kapitol a důležitých částí knihy, zlomových okamžiků děje.
3. Otevření tématu smrti v rámci děje knihy, kresba obrázků ke knize na zadaná témata vycházející z děje knihy

Metody a organizační formy výuky:

- Hromadná forma výuky
- Samostatná práce žáků
- Četba knihy
- Reflexe četby – rozhovor s žáky k ověření porozumění textu
- Kresba na zadané téma + rozhovor ke kresbě

Pomůcky: Kniha *Myši patří do nebe*, papíry, pastelky

¹⁶⁹ PROCHÁZKOVÁ, I. *Myši patří do nebe*. Albatros, 2017.

Struktura hodin, časová rozvaha:

Četba knihy *Myši patří do nebe* je začleněna do hodin Českého jazyka, v nichž je kladen důraz na četbu, porozumění textu a rozvoj jazykových schopností žáků. Prvních šest vyučovacích hodin je věnováno četbě knihy a následné reflexi přečteného.

Každá z těchto šesti hodin je rozdělena do dvou částí. V první části hodiny je vždy představena (přečtena vyučujícím) určitá část knihy od počátku, resp. od konce předchozí části, po další významný moment, či zlom v ději. Následně je s žáky zrekapitulován obsah přečteného úseku. V druhé části hodiny se žáci věnují buď kresbě na zadané téma – související s dějem, případně je místo kresby zvolen rozhovor týkající se daného úseku četby.

Sedmá a poslední vyučovací hodina je věnována dočtení závěru knihy a celkové rekapitulaci knihy, sdílení dojmů žáků, které si po čtení a průběžných detailních rozborech jednotlivých částí odnášejí, debatě o dalších možnostech vyústění děje a možnostech pokračování knihy.

Souvislost přípravy s tématem smrti:

Knihy *Myši patří do nebe* byla pro tuto přípravu zvolena záměrně a její výběr se odvíjí z výsledků předešlé (první) přípravy, v rámci níž žáci kreslili, jak si představují smrt. Vzhledem k tomu, že se v obrázcích žáků velmi často a výrazně objevují drastické a brutální motivy, je tato kniha zvolena jako velmi mírumilovný, jemný a zcela odlišný způsob pro otevírání tématu smrti a posmrtného života. Příběh nabízí jiný kontext zasazení tématu smrti a úplný odklon od krvavých a drastických představ.

Detailní časový harmonogram:

Tab. 4 – Příprava – *Myši patří do nebe*

čas	obsah - téma	poznámky, ostatní
1. vyučovací hodina – úvodní seznámení s knihou, četba str. 7 – 18, kresba		
20 min	Představení knihy <i>Myši patří do nebe</i> Ivy Procházkové, četba stran 7 – 18.	
5 min	Rekapitulace důležitých momentů dané části knihy.	
20 min	Samostatná kresba žáků na téma: Co se nachází za Kozí bránou?	Pomůcky: papír A4, pastelky
2. vyučovací hodina – četba str. 18 – 42, rozhovor		
25 min	Rekapitulace předchozí přečtené části. Pokračování v četbě – str. 18 – 42.	
20 min	Rekapitulace přečteného, rozhovor se žáky na téma: Co se mohlo stát po tom, co se Bělobřich zeptal na přátelství s Šupito? Jak může příběh dále pokračovat?	
3. vyučovací hodina – četba str. 42 - 53, kresba		
20 min	Rekapitulace předchozí přečtené části knihy. Pokračování četby str. 42 – 53.	
5 min	Zopakování důležitých momentů přečtené části.	

20 min	Samostatná kresba žáků na téma: Jak probíhá život Bělobřicha a Šupito v nebi – co tam dělají, jak to tam vypadá – jak si to podle popisu v knize představuješ?	Pomůcky: papír A4, pastelky
4. vyučovací hodina – četba str. 53 - 67, kresba		
20 min	Rekapitulace předchozí přečtené části knihy. Pokračování v četbě str. 53 – 67.	
5 min	Zopakování významných momentů přečteného úseku.	
20 min	Samostatná kresba žáků na téma: Co viděli myška Šupito a lišák Bělobřich ve velrybím kině?	Pomůcky: papír A4, pastelky
5. vyučovací hodina – četba str. 67 – 81, rozhovor		
25 min	Zopakování předchozího děje knihy. Pokračování četby str. 67 – 81.	
20 min	Rekapitulace přečteného úseku, rozhovor s žáky na téma: Co následovalo po tom, co Šupito a Bělobřich opustili kino? Řekli si navzájem svá přání a opravdu odešli z nebe, nebo se rozhodli zůstat?	
6. vyučovací hodina – četba str. 81 – 97, kresba		
20 min	Rekapitulace předchozí četby. Četba str. 81 – 97.	
5 min	Zopakování přečtené části.	
20 min	Samostatná kresba žáků na téma: Co se stalo po návratu myšky Šupito a lišáka Bělobřicha na zem? Jakým způsobem se vrátili a jak to ovlivnilo jejich dosavadní přátelství, jaký vztah spolu měli po návratu?	Pomůcky: papír A4, pastelky
7. vyučovací hodina – závěr četby, rekapitulace a reflexe celé knihy		
15 min	Rekapitulace dosavadního příběhu – žáci převypravují příběh od počátku, mohou se střídat ve vyprávění, případně v doplňování děje.	
5 min	Dočtení závěrečné části knihy str. 97 – 103.	
20 min	Rozhovor se žáky na téma: Jaké mám dojmy z příběhu, co se mi líbilo, co se mi nelíbilo Diskuse se žáky nad dalšími možnostmi děje – co mohlo být jinak, jaké jiné konce mohl mít příběh, jak by mohl příběh dále pokračovat? Jaký pocit pro běžný život si žáci z příběhu odnášejí?	

Příprava č. 5 – Mé vlastní nebe, 4. ročník, podzim

Ročník: 4.

Období realizace: 2. čtvrtletí, 1. pololetí (prosinec)

Vyučovací oblast: Umění a kultura

Předmět: Výtvarná výchova

Počet vyučovacích hodin: 1

Téma hodiny: Kresba na základě četby Myši patří do nebe s tématem: Mé vlastní nebe.

Cíle hodiny:

1. Na základě získaných vědomostí z knihy *Myši patří do nebe*, nakreslí žáci svou vlastní představu nebe, jak by se jim líbilo, co by tam bylo.
2. Otevření tématu smrti a posmrtného života prostřednictvím představy o tom, co bude po smrti.
3. Oslabení strachu z neznáma po smrti díky vizualizaci toho, jakým způsobem by to mohlo vypadat.

Metody a organizační formy výuky:

- Hromadná forma výuky
- Samostatná práce žáků
- Kresba na zadané téma
- Individuální rozhovory se žáky

Pomůcky: papíry, pastelky

Struktura hodiny, časová rozvaha:

Tato aktivita více zapadá do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, ve čtvrtém ročníku je ale místo všeobecného předmětu Prvouka tato vzdělávací oblast již rozčleněna do předmětů Přírodověda a Vlastivěda, kam tato příprava v rámci žádného z témat v ŠVP nezapadá. Stejně tak by bylo možné tuto přípravu začlenit opět do předmětu Český jazyk jako pokračování předešlých hodin, které se věnovaly četbě knihy *Myši patří do nebe*, ale vzhledem k převážně výtvarnému charakteru této činnosti je tato příprava zasazena do předmětu Výtvarná výchova.

Na základě reflexe již přečtené knihy *Myši patří do nebe*, kde se žáci seznámili s nebem, které bylo uzpůsobeno pro různé druhy živočichů, mají žáci za úkol výtvarně ztvárnit svou představu o nebi tak, jak vypadá přesně podle nich a pro ně na základě vlastní fantazie. Nejedná se o všeobecnou představu, ale o zcela subjektivní představu nebe tak, jak by si jej každý sám pro sebe přál a představoval.

Souvislost přípravy s tématem smrti:

Tato příprava si klade za cíl oslabit strach ze smrti (ať už své či svých blízkých, případně i vyrovnávání se s úmrtím blízkého člověka) tím, že si žáci mohou sami vizualizovat i výtvarně ztvárnit život po životě tak, jak je jim příjemné a jak by si to sami pro sebe přáli, což by mělo mít pozitivní vliv na jejich vnímání konečnosti a strachu z toho, co bude po smrti.

Detailní časový harmonogram:

Tab. 5 – Příprava – Mé vlastní nebe

čas	obsah - téma	poznámky, ostatní
Úvodní část		
5 min	Vysvětlení zadání práce, vztažení tématu ke knize <i>Myši patří</i>	

	do nebe, příprava pomůcek	
Hlavní část		
25 min	Samostatná kresba žáků na zadané téma	Potřeby: papír/čtvrťka A4, pastelky. Možnost využití i jiných výtvarných technik a pomůcek (vodovky, křídly, akvarelové pastelky)
10 min	Individuální rozhovory se žáky k jejich výkresům, ústní doplnění informací, které se nepodařilo žákům ve výkresu znázornit	
Závěrečná část		
5 min	Dokončení činnosti, evaluace.	

Příprava č. 6 – Coco¹⁷⁰ – sledování pohádky, 4. ročník, léto

Ročník: 4.

Období realizace: 4. čtvrtletí, 2. pololetí (červen)

Vyučovací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk

Počet vyučovacích hodin: 3

Téma hodin: Sledování pohádky Coco, reflexe po zhlédnutí.

Cíle hodin:

1. Seznámení žáků s pohádkou Coco, dějem, zápletkou.
2. Seznámení žáků s odlišným způsobem slavení svátku zemřelých v odlišném kulturním prostředí (Mexico – Día de los Muertos).
3. Otevření tématu smrti na základě pohádkového příběhu.
4. Reflexe shlédnutého filmu a uvědomění si přesahu do běžného života.

Metody a organizační formy výuky:

- Hromadná forma výuky
- Metoda předvádění a pozorování filmu
- Volný rozhovor a reflexe

Pomůcky: film Coco

¹⁷⁰ Coco [film]. Režie UNKRICH, L., MOLINA, A. USA: Walt Disney, Pixar, 2017. Délka 105 min.

Struktura hodin, časová rozvaha:

Tato příprava je zasazena do období posledních dnů školního roku, kdy je již uzavřená klasifikace a probrána všechna podstatná látka, tedy je možné se žáky navštěvovat různé ostatní vzdělávací akce, nebo shlédnout film.

Samotný film má stopáž 105 min, tedy jeho zhlédnutí trvá 2 vyučovací hodiny. Třetí vyučovací hodina je věnována rozpravě o filmu, reflexi a zejména také srovnání děje filmu a jeho tématu s tématem knihy Myši patří do nebe, které již žáci znají z první poloviny školního roku.

Souvislost přípravy s tématem smrti:

Pohádka Coco je opět odlišným a jemným způsobem, jak je možné se žáky otevřít téma smrti. Děj se odehrává v Mexiku v době slavení svátku Día de los Muertos, tedy svátku zemřelých. Opět je zde tematizován život po životě, tentokrát tak, jak jej vnímá mexická kultura. Tento film tedy žákům nabízí zaprvé další představu o tom, jakým způsobem lidé slaví svátky, při nichž si připomínají své zemřelé, zadruhé ale také dalším způsobem otevírá téma smrti a života po životě. Je zde výrazný rozdíl ve způsobu slavení tohoto svátku na rozdíl od naší kultury, kde je pro nás vzpomínání na zemřelé velmi často spojené s okamžiky smutku a truchlení. Při Día de los Muertos – tak, jak je představen v pohádce Coco, je naopak tento den skutečným svátkem, kdy se lidé setkávají, hodují, vyprávějí si příběhy, radují se ze vzájemných okamžiků a předávají vzpomínky a příběhy dalším generacím. Opět se zde otevírá téma předků, kdy pokud na ně vzpomínáme, nejsou vlastně úplně mrtví, ale jsou s námi. Tento způsob slavení tedy výrazně oslabuje strach ze smrti a asociování smrti jako něčeho smutného a nechtěného. Proto je tato pohádka pro děti velmi atraktivní, a ač je smrt jejím ústředním tématem, nevzbuzuje žádné negativní emoce ani smutek, naopak nabízí dětem zcela odlišný pohled na smrt, posmrtný život a truchlení.

Detailní časový harmonogram:

Tab. 6 – Příprava – Coco – sledování pohádky (Walt Disney, Pixar)

čas	obsah - téma	poznámky, ostatní
Úvodní část		
5 min	Představení pohádky Coco, stručné nastínění základní dějové linie.	
Sledování pohádky – 105 min		V rámci sledování pohádky je možné v určitých chvílích zastavit film a zopakovat si důležité momenty nebo fakta, která se žáci dozvídají a jsou podstatná pro celkové pochopení.

Reflexe a shrnutí děje, rozhovor se žáky	
10 min	Shrnutí děje pohádky, ověření porozumění žáků ději a kontextu
30 min	Rozhovor se žáky na jednotlivá témata: <ul style="list-style-type: none"> · Poznání nového a odlišného způsobu slavení svátku zemřelých · Srovnání vnímání představy života po životě - pohádka Coco x Myši patří do nebe Día de Los Muertos x Dušičky x Halloween · Který způsob slavení je nám bližší, který bychom chtěli praktikovat. · Která představa života po životě je nám bližší a milejší.
Závěrečná část	
5 min	Rekapitulace, evaluace

Příprava č. 7 – Četba knihy Bratři Lví srdce, 5. ročník, podzim

Ročník: 5.

Období realizace: 2. čtvrtletí, 1. pololetí (listopad)

Vyučovací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk

Počet vyučovacích hodin: 1

Téma hodiny: Seznámení s knihou Bratři Lví srdce¹⁷¹, zadání samostatné četby v rámci tvorby čtenářského deníku.

Cíle hodiny:

1. Seznámení žáků s knihou Bratři Lví srdce autorky Astrid Lindgrenové.
2. Zadání samostatné četby, stanovení požadavků pro zápis v čtenářském deníku.

Metody a organizační formy výuky:

- Hromadná forma výuky
- Metoda vysvětlování

Pomůcky: kniha Bratři Lví srdce

Struktura hodiny, časová rozvaha:

V rámci této hodiny se žáci seznámí s knihou Bratři Lví srdce autorky Astrid Lindgrenové a kniha je jim zadána jako povinná četba pro další zápis v čtenářském deníku. Žáci si tedy zadanou knihu čtou samostatně doma v rámci domácích příprav, a poté na základě jejího přečtení tvoří zápis do čtenářského deníku.

¹⁷¹ LINDGRENŮVÁ, A. Bratři Lví srdce. Albatros, 2013.

Na přečtení (ale i samotné sehnání) knihy by žáci měli mít alespoň 2 měsíce čas. Zápis do čtenářského deníku musí obsahovat následující:

1. Bibliografické údaje o knize,
2. stručný obsah celé knihy,
3. co se na knize líbilo/nelíbilo,
4. vlastnoručně kreslený obrázek související s knihou.

Souvislost přípravy s tématem smrti:

Tato příprava je podstatným prvním krokem pro další práci s knihou v momentě, kdy budou mít všichni žáci knihu přečtenou a díky zápisu do čtenářského deníku i ukotven její obsah. V této fázi tedy zatím téma smrti neotevívá.

Příprava č. 8 – Reflexe přečtené knihy Bratři Lví srdce, 5. ročník, zima

Ročník: 5.

Období realizace: 2. čtvrtletí, 1. pololetí (leden)

Vyučovací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk

Počet vyučovacích hodin: 1

Téma hodiny: Reflexe přečtené knihy Bratři Lví srdce, práce v pracovním listu

Cíle hodiny:

1. Rozbor hlavních témat knihy Bratři Lví srdce, ověření porozumění knize žáky.
2. Vypracování vytvořeného pracovního listu.
3. Otevření tématu smrti, které je v knize důležitým tématem, zhodnocení vnímání tohoto tématu v knize žáky.
4. Komparace života po smrti v této knize a v knize Myši patří do nebe.

Metody a organizační formy výuky:

- Hromadná forma výuky
- Metoda rozhovoru, debata
- Samostatná práce v pracovním listu

Pomůcky: Vytvořený pracovní list¹⁷², psací potřeby

Struktura hodiny, časová rozvaha:

Na základě přečtené knihy Bratři Lví srdce a zápisu ve čtenářském deníku žáci vypracovávají pracovní list, který slouží za prvé k ověření přečtení knihy a porozumění jejímu obsahu a za druhé k jejich samostatné úvaze nad tématem smrti a posmrtného života, které je v knize výrazně tematizováno.

¹⁷² viz Příloha IV.

V první části hodiny tedy žáci pracují samostatně, v druhé části hodiny je v rámci společné debaty opět shrnut děj knihy a nastolena hlavní témata knihy – smrt, život po životě, hrdinství, bratrství, odvaha i to, jak děti reagují na představu, že oba chlapi umírají dvakrát. Žáci mají též možnost porovnat život po životě tak, jak je popsán v této knize s životem po životě z knihy Myši patří do nebe, kterou četli ve čtvrtém ročníku.

Souvislost přípravy s tématem smrti:

Knihy Bratři Lví srdce, stejně jako kniha Myši patří do nebe, začíná smrtí hlavních postav a čtenář se spolu s hlavními postavami dostává do země (nebe), kam jejich duše odchází. Tato kniha je vhodnější pro starší čtenáře, proto je zvolena až pro četbu v 5. ročníku, neboť už posmrtný život v zemi Nangijale¹⁷³ není tak jemný a kouzelný, jako v předchozí knize a naopak je i v tomto posmrtném světě nutné prokazovat odvahu a bojovat na straně dobra, přesto je ale snahou této přípravy, aby byl strach ze smrti a z toho, co bude po nás oslaben díky další nabídce možnosti, co může po smrti být, že smrtí příběh a posláním duše nekončí a že hrdinství, odvaha a přátelství jsou cenné vlastnosti v životě i po něm.

Detailní časový harmonogram:

Tab. 7 – Příprava – Reflexe přečtené knihy Bratři Lví srdce

čas	obsah - téma	poznámky, ostatní
Úvodní část		
5 min	Seznámení žáků s obsahem hodiny, předání pracovního listu, instrukce k vyplňování: <ul style="list-style-type: none"> · Důraz na samostatnou práci žáků, · možnost nepostupovat v pracovním listu postupně, ale přeskokovat podle vlastního uvážení, · nutnost vyplnit alespoň stručnou odpověď ke každé otázce 	
Hlavní část – práce v pracovním listu		
20 min	Samostatná práce žáků v pracovním listu	
Hlavní část – debata s žáky		
15 min	Debata se žáky k přečtené knize. Rozhovor na téma: <ul style="list-style-type: none"> · Jaký dojem ve vás kniha zanechala? · Jak byste srovnali děj této knihy s dějem knihy Myši patří do nebe? · Co bylo pro Vás v knize nejzajímavější, nebo naopak nejvíce nepříjemné a proč? 	
Závěrečná část		
5 min	Rekapitulace hodiny, celková evaluace hodiny i knihy.	

¹⁷³ LINDGRENŮVÁ, A. Bratři Lví srdce, s. 8.

8. Realizace výukových hodin s tematikou smrti

Jak již bylo zmíněno v kapitole 7, pro potřeby výzkumu byly vybrány tři přípravy v průřezu 3., 4. a 5. ročníkem – z každého ročníku vždy jedna, jejichž realizace měla největší význam pro zodpovězení výzkumných otázek. Jsou to následující přípravy:

- Příprava č. 1 – Halloweenská hodina – kresba vlastní představy smrti
- Příprava č. 4 – Četba knihy *Myši patří do nebe*
- Příprava č. 8 – Reflexe knihy *Bratři Lví srdce*

V této části budou podrobněji představeny průběhy hodin, reakce žáků a také vyvstávající otázky, jak je možné tyto přípravy pojmout lépe, co je náročné a je třeba mít na zřeteli.

Jednotlivé kresby žáků z příprav č. 1 a č. 4 jsou zařazeny v přílohách I, II a III.

8.1. Halloween – Kresby s tematikou smrti, 3. ročník

Realizace této přípravy proběhla přesně 31. 10. 2018, tedy v den, kdy se v anglosaských zemích slaví svátek Halloween. Neboť jej žáci znají a je pro ně lákavý a zajímavý tím, že si mohou obléci kostýmy, a tím zpestřit výuku, byl to velmi vhodný moment pro první otevření tématu smrti.

V tento den bylo ve škole přítomno 16 žáků, z toho 10 chlapců a 6 dívek.

Tato příprava byla pojata jako takový projekt, při němž se v rámci dvou vyučovacích hodin žáci s daným tématem seznamovali pro ně příjemnou formou. Předem byli osloveni, že si mohou přinést do školy na tento den i kostým, nějak typický pro svátek Halloween.

První vyučovací hodina proběhla na začátku přivítáním a seznámením s maskami. Následně se žáci seznámili s pozadím slavení Předvečera svátku Všech svatých a také s významem českého ekvivalentu – Památky zesnulých. Obojí v rozsahu a formě přijatelné k jejich věku – informace byly v zásadě základního charakteru.¹⁷⁴ Tyto dva svátky byly též postaveny do kontextu faktu, že všechny kultury se určitým způsobem vztahují ke svým zemřelým a bylo nastíněno, že slavení těchto svátků probíhá i v jiných zemích. Představena byla mexická varianta Día de Los Muertos, z jejíž podoby podle některých zdrojů Dušičky vycházejí. Dále byla s žáky rozvinuta debata na téma, proč si myslí, že je dobře takové svátky slavit, nebo minimálně je vnímat jako významné dny.

V druhé vyučovací hodině byly v úvodu opět shrnuty poznatky z minulé hodiny a žáci byli vyzváni, aby si připravili pastelky a byly jim rozdány papíry. Následně byl

¹⁷⁴ Halloween je původně keltský svátek, při kterém se oslavoval přechod mezi létem a zimou. Lidé jej vnímají jako den, kdy se odhrnuje opona mezi světem živých a světem mrtvých. Duchové, ale i jiná stvoření se ten den mohou dostat do našeho světa. Lidé proto vyřezávali dýně (dříve ale spíše brambory či řepu) jako lucerny, aby jim světýlko svítilo na cestu zpět.

Památka zesnulých je den, kdy si připomínáme naše zemřelé příbuzné a blízké. Nejčastěji se ten den chodí na hřbitov na hrob rozsvítit svíčka, případně položit květiny či věnec, aby naši blízcí věděli, že na ně stále vzpomínáme. Je dobré si ten den i připomínat různé zajímavé zážitky, nebo hezké vzpomínky, které na dotyčné máme.

žákům zadán úkol: „Řekli jsme si, že se jak Halloween, tak Památka zesnulých týkají zemřelých a našich myšlenek na ně. Důležitým tématem je tedy pro tyto svátky i smrt. Nakreslete nyní, co se vám vybaví, když se řekne smrt.“

Následně měli žáci přibližně 25 minut na to, aby se samostatně věnovali kresbě. V momentě, kdy měli hotovo, přicházeli jednotlivě a popisovali, co nakreslili, proč a případně k tomu říkali i své pocity.

Kresba „smrti“ - výsledky

K interpretaci výsledků byla použita metoda analýzy kresby, k níž byl následně přiřazen i výstup z rozhovoru s každým žákem. V kresbách byla sledována jednotlivá důležitá a opakující se témata a motivy, použití barev a vysvětlení pocitů, které dítě po kresbě popisovalo.

Témata jsou seřazena dle četnosti výskytu v kresbách:

- **Postava smrtky** – nejčastějším motivem vyskytujícím se v obrázcích byla postava smrtky. Objevila se na celkem 7 obrázcích, na jednom se objevil jen motiv kosy, který je ale se smrtkou úzce spjat. Smrtka se objevila v kresbách 5 chlapců a 2 dívek.
- **Samostatný obraz lebky** – motiv lebky se objevoval samostatně celkem na 6 kresbách. Zajímavé je, že se objevoval převážně na obrázcích dívek (5x).
- **Krev** – motiv krve ať už v drobné míře, nebo jako zásadní téma kresby se objevil stejně jako lebka na 6 kresbách. Zajímavé opět je, že se více objevoval na dívčích kresbách – celkem 4x, na jedné z chlapeckých kreseb se krev objevila v malé míře (jako krvavé zakončení kosy smrtky) a naopak druhá chlapecká kresba se vyznačovala velkou brutalitou s velkými kalužemi krve, hlavami nabodnutými na plotě a kusy masa rozházenými po okolí.
- **Kříž** – symbol kříže se objevil na 5 kresbách, z toho na 2 chlapeckých a na 3 dívčích. Ve dvou případech byl zobrazen jako součást náhrobku.
- **Duše/nebe** – na 4 obrázcích (2 chlapecké a 2 dívčí) se objevil také symbol duše buď odcházející do nebe, nebo poletující ve vzduchu. Obraz nebe znázorněný jako mraky byl k tomuto pojetí zařazen také. Nejčastěji byla duše znázorněna jako duch (přikrytý prostěradlem), ve dvou případech byla i s křídly.
- **Nicota** – celkem 3 kresby (2 chlapecké, 1 dívčí) se vyznačovaly zvláštním pojetím smrti v podobě jakési nicoty. Jedna dívka nakreslila v rámci svého obrázku červený vír, který vtahuje kosti a části lidského těla. Další chlapec namaloval černočervený nápis „Mrtvej“ s tím, že to je asi jediné, co se mu vybaví – že takto by to asi viděl před očima, kdyby zemřel. Jeden výkres zůstal zcela prázdný z důvodu, že chlapec nevěděl, co namalovat, protože si pod pojmem smrt nepředstavuje nic.

Použití barev

Kresby se dále vyznačovaly použitím prakticky stejné palety barev ve 14 případech. Použity byly barvy černá, červená a bílá. Černá i červená se shodně objevily na 9 kresbách, bílá byla (nikoliv jako pozadí, ale jako schválně ohraničený bílý prostor) v 11 kresbách. Pouze dvě kresby se odlišovaly ve výrazně jiném použití barev – jeden obrázek měl výraznou oblast zelené trávy, druhý měl výrazné růžové pozadí (jakožto stěny pokoje).

Emoční prožitek žáků

V diskuzi/rozhovoru nad obrázky byly děti tázány, jak se nyní cítí, nebo jaké emoce v nich jejich obrázek vyjadřuje. Nejčastěji popisovaným pocitem byl „žádný pocit“, nebo „neví“. To se objevilo v 7 případech, Obrázky čtyř dětí z toho patřily mezi ty svým obsahem děsivější, až brutální.

Dalšími emocemi byly skoro shodně smutek a strach. Pocity strachu uváděli 4 žáci, pocity smutku 5 žáků, Dva chlapci plakali (jeden z nich byl žák, který dříve ztratil babičku) a 1 dívka uváděla, že je jí do pláče.

Rozřazení do kategorií podle konceptu smrti v kresbě

Kresby byly rozřazeny do jednotlivých kategorií konceptu smrti podle kategoriálního systému Bonoti, Leondari a Mastora¹⁷⁵, které ve svém výzkumu rozpracovala též Žaloudíková¹⁷⁶. Ačkoliv některé kresby vykazovaly více motivů, byly zařazeny podle hlavního motivu a myšlenky, která z nich vycházela.

- **Biologický koncept smrti** – kresby, v nichž se objevuje smrt těla - okamžik smrti, násilná smrt, nebo stav smrti, jako hrob, rakev, pohřeb, hřbitov.
Tento koncept se objevil v 6 kresbách, z toho byly 4 chlapecké, 2 dívčí.
- **Psychologický koncept smrti** – kresby, v nichž se objevují různé druhy emocí spojené se smrtí, jako smutek, pláč, prázdnota, nesmyslnost, či černá plocha
Tento koncept se objevil ve 4 kresbách, z toho byly 2 chlapecké, 2 dívčí.
- **Metafyzický koncept smrti** – kresby, v nichž se objevuje abstrakce, symbolika, personifikace smrti, či posmrtný život
Tento koncept smrti se objevil v 6 kresbách, z toho ve 4 chlapeckých, 2 dívčích.

Zhodnocení a podněty pro příští realizaci

První otevření tématu smrti při Halloweenské hodině se velice nabízelo a bylo snadné k tomuto tématu nenásilně projít a otevřít jej cíleně, aniž by k tomu sami žáci dávali nějaký podnět. Stejně tak bylo významné, že se žáci seznámili s faktem, že

¹⁷⁵ BONOTI, F., LEONDARI, A., MASTORA, A. *Exploring children's understanding of death: Through drawings and the death concept questionnaire*, s. 51 – 52.

¹⁷⁶ ŽALOUĐÍKOVÁ, I. *Dětské pojetí smrti*, s. 53

oslava těchto svátků je vlastně připomínkou zemřelých a jsou různé možnosti, jak je slavit.

Přesto ale je možná zaměření Halloweenu pro děti příliš jasné a mají s tím spojené jasné představy a symboly, což potom může vést k tematickému zaměření kreseb smrti právě v oblasti halloweenských symbolů (dýně, kostry, netopýři apod.). Je proto velice nutné si dávat pozor, jak je úkol (s kresbou představy smrti) formulován a žákům zadáván. Možná by proto bylo do budoucna lepší tuto přípravu nedělat s tematikou Halloweenu, ale spíše ji spojit s Památkou zesnulých a Halloweenu se dotknout jen okrajově. Zmínit jej, jako jeden ze způsobů slavení těchto svátků, ale zaměřovat se především na pojetí tohoto svátku u nás.

Jinak byly tyto hodiny s dětmi velice příjemné, kresby (ač mnohdy dramatické) byly velice zdařilé a většina dětí si dala skutečně záležet.

8.2. Četba knihy Myši patří do nebe – 4. ročník

Knihy Myši patří do nebe byla vybrána záměrně v návaznosti na výsledky kresby s tematikou smrti z předešlého ročníku. Vzhledem k převaze děsivých až brutálních obrázků byla zvolena, jako šetrný a jemný způsob otevírání tématu smrti, který by mohl mít vliv na zmírnění úzkosti a děsivých představ, které žáci v souvislosti se smrtí měli.

Četba byla rozdělena do šesti vyučovacích hodin, kdy bylo vždy v první části hodiny přečteno několik stran knihy, nejčastěji po určitý významný moment v knize a na základě přečteného měli žáci zadáno kreslit to, co si představují, že bude dále následovat. Poté měl každý žák prostor pro to popsat pár větami svůj obrázek, případně k němu slovně doplnit to, co nedokázal nakreslit. Tento rozhovor probíhal pouze individuálně s učitelem, nikoliv veřejně před třídou.

Metoda kresby a nikoliv debaty byla zvolena cíleně proto, aby každé dítě mělo šanci se k dané otázce, či tématu vyjádřit, a tím byla eliminována možnost, že by se některé dítě nedostalo ke slovu a nemohlo by svůj názor sdílet.

Neboť byla tato část výzkumu realizována v průběhu více dní, počet žáků přítomných v jednotlivé dny se proměňoval.

Realizace těchto výukových hodin probíhala v hodinách českého jazyka, které se zaměřovaly na čtení a porozumění textu. Knihu si nečetli žáci sami, aby si každý žák nemusel knihu shánět a při čtení z jednoho výtisku bylo docíleno kontinuity a dobrého porozumění (žáci by si museli knihu předávat, někteří čtou pomalu a někteří také ještě ne zcela srozumitelně). Proto žáci četbu poslouchali a průběžně byli tázáni na doplňující otázky, které směřovaly na porozumění textu. Na začátku každé další hodiny byla také v rychlosti zrekapitulována předešlá pasáž a zdůrazněny důležité momenty, což mělo význam i pro dříve chybějící žáky, kteří tak byli uvedeni do děje a souvislostí a mohli se aktivně účastnit další části hodiny. Žákům, kteří nedokázali udržet souvislou pozornost při pouhém poslechu, bylo dovoleno si kreslit, ale jejich kresba se musela týkat tématu aktuálně čtené pasáže, nebo některé z již dříve přečtených. Tak byly eliminovány i rušivé elementy a žáci mohli věnovat plnou pozornost textu a obsahu četby.

Výsledky kreseb ke knize *Myši patří do nebe* a debaty se žáky

Vzhledem k tomu, že se všechny kresby vztahovaly vždy ke stejnému tématu, nebyly podrobně analyzovány a vyhodnocovány, ale byla sledována základní témata jednotlivých kreseb a to, jak prostřednictvím nich žáci celkově vnímají knihu i příběh a jak reagují na téma smrti, které zde bylo otevřeno.

Významné pro interpretaci vnímání knihy byly dvě kresby. Kresba hned první, která navazovala na první přečtený úsek, kdy se žáci seznámili s hlavními hrdiny a s faktem, že myška Šupito zemřela, setkala se se svými příbuznými a odplouvá po jezeru Rozloučení na druhý břeh ke Kozí bráně. Zde měli žáci za úkol nakreslit, co si představují, že bude za Kozí bránou, což bylo něco, co sama hrdinka knihy zatím nevěděla a byla z toho v rozpacích.

Druhá významná kresba byla kresba naopak poslední, kdy žáci znali příběh do momentu, kdy Šupito a Bělobřich nasedli na parník přes jezero Rozloučení odhodláni vrátit se zpět do života. Také si již sdělili vzájemně svá přání a zjistili, jak nešťastně si oba přáli stát se tím druhým (lišák myškou, myška lišákem), aby se spolu mohli i po návratu na zem přátelit. Parník vjel do mlhy a jeden druhému se ztratili. Žáci kreslili obrázek s tématem: „Co se stalo po návratu myšky a lišáka zpět na zem? Jakým způsobem se vrátili, jak to ovlivnilo jejich dosavadní přátelství a jaký vztah spolu po návratu měli?“

Kresba 1 – Co se nachází za Kozí bránou?

Při četbě úvodní části knihy a první kresbě bylo přítomno 16 žáků, z toho 10 chlapců a 6 dívek. Všichni žáci kreslili svou představu toho, jak vypadalo nebe pro zvířata za Kozí bránou. Žádný žák nevymyslel jinou alternativu příběhu, ačkoliv z příběhu i z formulace zadání kresby by to mohlo vyplynout.

Kresby spojovala dvě výrazná témata zcela viditelně se lišící v tom, zda se jednalo o dívčí nebo chlapeckou kresbu. V kresbách dívek převažovala tematika přírody a přírodnin, kresby chlapců se naopak vyznačovaly převážně industriálními motivy – silnice, auta, domy, vily, hotely. Podle zastoupení hlavních témat toho, jak si žáci nebe představovali a co si představovali, že se tam nachází, byly kresby rozčleněny do jednotlivých témat seřazených podle četnosti od nejvyšší po nejnižší:

- **Luxusní vily, auta, hotely** – téma nebe, v kterém jsou silnice, auta, luxusní domy a hotely se objevilo pouze na chlapeckých obrázcích, ale s výraznou převahou, celkem na 7 kresbách.
- **Krásná příroda** – představa nebe, jakožto krásné přírody se objevila na 6 kresbách, shodně na 3 chlapeckých a 3 dívčích.
- **Sýr** – na 2 dívčích kresbách se objevila převažující představa nebe pro myši, jakožto místa, kde je hodně jídla, nebo je nebe tvořeno pouze sýrem – „oblaka ze sýra, které si myši ukusují“.
- **Mraky, mlha** – na 1 dívčí kresbě se představa nebe objevila jako místo, kde jsou pouze mraky, oblaka a mlha.

Emoční prožitek kresby „Nebe“

Pocity, které žáci samostatně, bez předchozí otázky, udávali pro život v nebi, tedy když popisovali, jakým způsobem tam zvířata žijí, se daly zařadit do dvou zcela stejně zastoupených kategorií:

- **Užívání, pohoda, klid** – 8 žáků (3 chlapci, 5 dívek) udalo, že se tam zvířátka mají krásně, užívají si to tam, je tam pohoda, nebo také klid.
- **Běžné, normální** – 8 žáků (7 chlapců, 1 dívka) uvádělo zcela běžné pocity, spojené s normálním životem – nijak nevyzdvihovali, že by se tam něco dělo lépe, než je běžné. Zejména to byli chlapci, kteří svou představu nebe znázornili jako síť silnic s domy a auty a u toho popisovali, kde je jaký dům, co se tam děje, kde kdo bydlí a podobně.

Kresba 2 – Jak se Bělobřich a Šupito vrátili zpět do života

Při četbě předposlední části knihy a poslední kresbě bylo přítomno 14 žáků, z toho 9 chlapců a 5 dívek. Všichni žáci kreslili svou představu toho, jakým způsobem se myška a lišák vrátí zpět do života, jestli jejich návrat ovlivní jejich přání a jaký vliv to bude mít na jejich přátelství. Všichni žáci do své kresby vtiskli fakt, že se Šupito i Bělobřich opět ocitnou na zemi spolu, nikdo nekreslil možnost, že by se v dalším životě nepotkali, nebo že by se mohl stát ještě jiný zvrát v ději. Z kreseb žáků vyplynuly následující možnosti toho, co se dále mohlo stát:

- **Šupito a Bělobřich se prohodí, ale zůstanou přáteli** – tuto možnost nakreslilo 9 žáků, z toho 5 chlapců a 4 dívky.
- **Šupito a Bělobřich se prohodí a přátelé budou možná** – nejistotu v tom, zda přátelé i po návratu zůstanou, popsal ve své kresbě 1 chlapec.
- **Šupito a Bělobřich se prohodí a budou nepřáteli** – 1 dívka vymyslela odlišnou možnost, kdy řekla, že se vrátí vyměnění, budou z nich opět nepřátelé a teprve až se opět dostanou do nebe, si vše vyjasní a až s dalším návratem na zem z nich budou přátelé.
- **Jejich přání se zkříží a na zem se vrátí jako jedna bytost** – 3 chlapci vymysleli alternativní možnost, kdy se Šupito a Bělobřich vrací jako jedno „zmutované“ zvíře. Ve dvou případech jej pojmenovali jako „liškomys“, v jednom případě vznikla liška s dvěma hlavami.

Celkem 4 žáci (2 chlapci a 2 dívky) samostatně zmiňovali také možnost, že po návratu a výměně těl a rolí si ale Šupito a Bělobřich zachovají své původní vlastnosti a osobnost, že tudíž bude Šupito, i když liškou, přemýšlet jako myš a Bělobřich v myším těle si zachová vlastnosti lišky.

Závěrečné hodnocení knihy

V poslední hodině, kdy byl dočten celý příběh a rozvinuta diskuse o tom, jak se žákům kniha líbila, jaké mají dojmy, bylo přítomno 15 žáků (9 chlapců, 6 dívek). Žáci

měli možnost se samostatně vyjadřovat ke knize a příběhu, mohli též vymýšlet alternativní konce, případně zmiňovat, co se jim líbilo, nebo naopak nelíbilo. Žádný žák nezmiňoval nic, co by se mu nelíbilo, nebo co by chtěl v příběhu jinak. Všichni žáci se vyslovili tak, že se jim kniha líbila a příběh se jim zdál hezký, zajímavý a poutavý.

Při závěrečné evaluaci žáci zvedali ruce na souhlas s jednotlivými možnostmi hodnocení knihy:

- **Kniha se mi moc líbila a rád/a bych si ji přečetl/a znovu, nebo ji měl/a doma** – pro tuto možnost zvedlo ruku 9 žáků, z toho 3 chlapci a 6 dívek.
- **Kniha se mi líbila, ale znovu bych ji číst už nemusel/a** – k této možnosti se přihlásilo 6 chlapců.
- **Kniha se mi nelíbila** – v tomto případě nezvedl ruku žádný z žáků.

Zhodnocení a podněty pro příští realizaci

Četba knihy *Myši patří do nebe* byla velice přínosnou přípravou jak pro oblast vzdělávací, kdy žáci měli za úkol udržet pozornost při četbě, porozumět jejímu obsahu a poté jej i reprodukovat, tak též pro možnost otevírání tématu smrti.

Kniha u žáků nevzbuzovala žádné rozporuplné pocity, všem se líbila, ve všech kresbách, které žáci malovali, se odrážela jemnost a mírumilovnost příběhu, což jsou atributy, pro které byla tato kniha zvolena.

Kdyby žáci četli knihu sami, ať už doma, nebo nahlas ve třídě, možná by nedošlo k tak hlubokému porozumění, proto byla zvolená možnost, kdy knihu četl učitel, velice vhodná a osvědčila se.

Četba celé knihy samozřejmě klade na výuku určitou časovou náročnost, ale vzhledem k tenké povaze knihy (cca 93 stran textu včetně obrázků) je možné knihu přečíst za relativně krátký čas. Pokud by se tolik času nevěnovalo kresbě obrázků, jistě by i to mělo vliv na úsporu času. Kresbou se ale žáci více noří do příběhu, více o něm přemýšlejí, a proto je dobré četbu právě kresbou doprovázet, byť třeba ne v tak velkém množství.

8.3. Reflexe knihy *Bratři Lví srdce* – 5. ročník

Kniha *Bratři Lví srdce* byla zvolena jako vhodná kniha k četbě pro 5. ročník, neboť již zcela zřetelně otevírá téma smrti a její dramatický příběh, včetně ostatních atributů jako odvaha, bratrství, nebo hrdinství jsou žákům, kteří jsou v danou chvíli ve stejném, nebo velmi podobném věku jako hrdinové knihy, velmi blízké. V 5. ročníku bylo věkové rozpětí mezi žáky 10 – 12 let, hrdinům knihy je 10 a 13 let.

Knihu měli žáci zadanou v rámci povinné četby a následného zápisu do čtenářského deníku. K sehnání knihy, samotné četbě a zápisu měli žáci 3 měsíce čas.

Jako výstup z této přípravy byl zvolen pracovní list právě vzhledem k věku žáků, kdy už jsou schopni samostatně a v zásadě kvalitně formulovat své myšlenky do vět, a také při samostatném psaném projevu nemusí řešit rozpaky z toho, zda danou myšlenku mají nahlas říkat před třídou a naopak nejsou názorem zbytku třídy

ovlivňování. Při vyplňování pracovního listu jim byla zadána instrukce, že mají napsat přesně to, co si myslí, a to i v případě, že to bude negativní hodnocení.

Vzhledem k distanční výuce, která v lednu 2021 zasáhla do školní docházky žáků, bylo nutné realizaci této přípravy přesunout až na dobu, kdy budou opět fyzicky přítomni ve škole, aby byla zachována autenticita odpovědí na otázky, neboť při vyplňování doma mohla vzniknout možnost toho, že budou opisovat odpovědi z knihy, nebo jim se složitějšími úvahami budou pomáhat rodiče. Proto se realizace této přípravy oproti původnímu plánu v lednu, uskutečnila až v červnu, což znamenalo, že bylo před touto hodinou potřebné si hlouběji zopakovat obsah a příběh knihy.

V této hodině bylo přítomno 16 žáků, z toho 10 chlapců a 6 dívek.

Pracovní list se skládal z 9 otázek, které se zaměřovaly na porozumění knize, ověřovaly pochopení příběhu, ale také to, zda žáci knihu skutečně četli. Významné pro tento výzkum byly čtyři otázky (otázky 1, 7, 8 a 9), z nichž dvě (1, 8) se týkaly hodnocení knihy, a dvě (7 a 9) samotného tématu smrti. Jedna z otázek měla téma smrti vztažené ještě ke knize (otázka 7), poslední otázka (9) se pak týkala tématu smrti a posmrtného života tak, jak jej vnímají sami žáci.

Výsledky a vyhodnocení otázek

Vyhodnocení otázek je uvedeno v pořadí 1, 8, 7, 9 proto, aby byly nejprve vyhodnoceny otázky související s názorem na knihu a až poté otázky související s tématem smrti.

Otázka 1: Jak hodnotíš knihu Bratři Lví srdce? Jaký je Tvůj názor, jak se Ti líbila/nelíbila a proč?

Odpovědi žáků lze rozdělit do tří kategorií, v nichž se jejich odpovědi pohybovaly, a sice:

- **Knih se mi líbila** – Knihu označilo jako hezkou, nebo přímo skvělou celkem 9 žáků, z toho 4 chlapci a 5 dívek.
- **Knih se mi nelíbila** – Jako ne příliš dobrou označili knihu 3 žáci, všichni chlapci.
- **Knih se mi velmi nelíbila** – Jako absolutně nepřijatelnou knihu, která se žákům hrubě nelíbila (mnohdy byla užívána i výrazně nesouhlasná slova), označili 4 žáci, z toho 3 chlapci a 1 dívka.

Jako důvody, proč se žákům kniha líbila, byly uváděny např.:

- skvělý a napínavý příběh
- dojemný příběh
- pouto mezi bratry
- terapeutická povaha knihy, např. pro děti s nemocí.

Názory, které měly povahu spíše negativní, ačkoliv je žáci napsali k tomu, že se jim kniha líbí, byly např.:

- kniha byla smutná
- kniha měla neuzavřený konec, bylo by lepší, kdyby tam byl jen jeden svět
- bylo zvláštní, že se v Nangijale dalo také zemřít.

Důvody, proč se žákům kniha vůbec nelíbila, byly následující:

- kniha začíná a končí smrtí
- je to příliš velká „fantasmagorie“
- kniha je morbidní a smutná
- kniha je jako návod k sebevraždě

Otázka 8: Bylo v knize/v příběhu něco, čemu jsi nerozuměl/a, co Ti přišlo zvláštní, nebo málo vysvětlené, něco co Tě tam „zarazilo“? Pokud ano, tak co a proč?

Tato otázka vykazovala výrazný rozdíl ve formě odpovědi mezi chlapci a děvčaty. Z celkového počtu 10 chlapců, odpovědělo 7, že nic takového v knize nebylo, pouze 3 chlapci se nad knihou zamýšleli. Děvčata se naopak nad knihou zamýšlela všechna (7).

Prakticky všechny myšlenky směřovaly k celkovému konceptu světů Nangijala a Nangilima – žáci psali, že jsou to zvláštní názvy, že nepochopili zcela přesně, jak život v nich funguje, zda je možné tam např. stárnout, jak Jonatán mohl o existenci těchto světů vědět, ještě než zemřel, nebo jak bylo možné, že si Karel vybral v Nangijale právě dům, kde byl i Jonatán.

Tato otázka odrážela vcelku přesně odpovědi z první otázky, a sice že žáci, kteří napsali, že se jim kniha líbila, byli většinou ti, kteří se poté nad knihou více zamýšleli. Pouze jedna dívka, která v první otázce vyslovila jasnou nelibost ke knize, se poté v této otázce zamýšlela. Toto zjištění vede k myšlence, že jakmile žáci označili příběh za nepěkný, tedy že je neoslovil a nelíbil se jim, dále se nad ním nezamýšleli.

Otázka 7: Jak jsi vnímal/a téma smrti obou bratrů na začátku a na konci? Jak jsi se cítil/a, přemýšlel/a jsi o tom, nebo vůbec ne?

Tato otázka měla dvě roviny, kdy žáci odpovídali na otázku, zda nad tímto vůbec u četby přemýšleli, nebo ne, a v případě, že ano, tak psali, o čem přemýšleli a jak to vnímali.

- **Přemýšlel/a jsem o tom** – takto odpovědělo celkem 8 žáků, z toho 3 chlapci a 5 dívek
- **Nepřemýšlel/a jsem o tom** – uvedlo jako odpověď shodně 8 žáků, z toho ale 7 chlapců a 1 dívka

V druhé rovině žáci psali svůj pocit, který měli, pokud je toto téma zarazilo, nebo jim připadalo zajímavé (případně i špatné). Někteří žáci uvedli svůj pocit i v případě, že napsali, že o tom původně nepřemýšleli. Podle četnosti jsou seřazeny jejich odpovědi:

- **Bylo to smutné** – uvedli 4 žáci - 2 dívky a 2 chlapci.
- **Bylo to smutné, ale i hezké/statečné/k lepšímu** – uvedli též 4 žáci, 1 chlapec a 3 dívky.
- **Vnímám to jako sebevraždu** – uvedli opět shodně 4 žáci - 3 chlapci a 1 dívka.
- **Bylo zvláštní, že zemřeli dvakrát** – uvedli 2 žáci – 1 chlapec, 1 dívka.
- **Přišlo mi to normální, i když jsem o tom přemýšlel** – uvedli 2 chlapci.

Otázka 9: Přemýšlel/a jsi někdy o tom, co vlastně bude po smrti člověka, máš na to nějaký svůj názor, jak si to představuješ?

V této otázce byli již žáci tázáni na jejich osobní názor, který se neodvíjel od knihy, ale z jejich vlastní představivosti. Někteří žáci napsali více možností toho, jak si představují, že by to mohlo být a všechny tyto možnosti jsou zahrnuty do výsledných témat, která byla:

- **Posmrtný život, nebe, peklo** – 7 žáků (4 chlapci, 3 dívky) uvedlo různé představy spojené s posmrtným životem, tedy pobytem v nebi, případně v nějaké jiné zemi, nebo na jiné planetě, 2 dívky zmiňovaly též možnost odejít do pekla, jako protiklad k pobytu v nebi (ani jedna není z věřící rodiny).
- **Znovuzrození v podobě jiného člověka či zvířete** – 6 žáků (1 chlapec, 5 dívek) uvedlo možnost znovuzrození a převtělení duše po smrti, ať už do podoby jiného člověka, stejného člověka, nebo také zvířete.
- **Prázdnota, spánek, černo** – 3 žáci (chlapci) uvedli jako svou představu po smrti prázdnotu, tmu, nebo stav podobný spánku.
- **Existence duše na zemi s neomezenými schopnostmi** – 1 chlapec jako svou představu uvedl, že se vznáší nad zemí a může létat, na vše se dívat, a to i do budoucnosti, a může si dělat, co chce.
- **Po smrti se člověk probudí a vše byl jen sen** – 1 chlapec uvedl, že si představuje, že by se člověk po smrti probudil a vše by byl jen sen.
- **Nevím** – 1 chlapec uvedl, že si to nikdy nepředstavoval a ani nepředstavuje.

Zcela samostatně také 2 žáci (1 chlapec, 1 dívka) uváděli u této otázky, že o smrti nepřemýšlí rádi, že z toho nemají příjemný pocit, ačkoliv se jejich předchozí úvaha týkala v obou případech opětovného narození a převtělení.

Zhodnocení a podněty pro příští realizaci

Knihy Bratři Lví srdce zanechala v žácích rozporuplné pocity, kdy na jedné straně byli žáci, kterým se kniha líbila a o jejím obsahu a ději přemýšleli, na druhé straně byla ale také ne zcela zanedbatelná část žáků, kterým se kniha vyloženě nelíbila. Může to také být způsobeno tím, že tuto knihu na rozdíl od předešlé, žáci četli samostatně

a mohli si tak po dobu četby vzájemně předávat dojmy a ovlivňovat se, nebo mohl mít na utváření jejich názoru vliv názor rodičů, s nimiž někteří knihu četli. Proto by možná bylo dobré knihu taktéž číst ve škole.

Do této přípravy však zasáhla již zmíněná dlouhá distanční výuka, a proto může být názor žáků podmíněn i tím, že nebylo tolik času s nimi knihu probrat, jednotlivé části si vysvětlit a s knihou se více sžít. Bylo by též dobré věnovat např. i další hodinu evaluaci vyplněného pracovního listu, na což již nezbýval čas.

Každopádně v knize skutečně sporné momenty jsou a nechávají čtenáře poněkud bezradného v tom, jak si daná témata vysvětlit, jako je např. i dětmi zmiňovaný nejasný původ znalosti Jonatána o Nangijale a Nangilimě, dále to, že i po smrti může existovat svět, kde se lidé o svůj život opět bojí a mohou znovu zemřít a v neposlední řadě nejasná charakteristika Nangilimy, která nevysvětluje, jaký bude svět, kam bratři po smrti v Nangijale odejdou.

Knihka každopádně splňuje nároky na ní kladené v tom, že otevírá téma smrti a je možné tak s žáky v tomto ohledu debatovat a dostat se například i do dalších rovin, jako je nemoc (Karla), hrdinská povaha smrti, nebo také možnosti života po smrti.

9. Diskuse

Cílem této práce bylo zjistit, jakým způsobem lze věnovat tématu smrti pozornost ve výuce na 1. stupni ZŠ. Práce se zaměřuje pouze na primárně preventivní podobu výuky vztahující se ke smrti, nikoliv na její sekundární, intervenční podobu. Z cíle práce vycházela též první výzkumná otázka.

Jak lze téma smrti ve výuce otevírat a sdílet?

Ačkoliv se např. Leviton¹⁷⁷ domnívá, že by výchova týkající se smrti měla mít na 1. stupni ideálně podobu neformální, tedy by se téma smrti mělo s dětmi diskutovat ve chvílích, kdy se objeví samo, nebo jej otevřou sami žáci, jiní autoři, jako např. Wass¹⁷⁸ zase vyzdvihuje fakt, že učitel na prvním stupni se svými žáky tráví mnoho času, zná je a má tak mnoho možností, jak zapojit výchovu vztahující se ke smrti do výuky a je-li tato výuka dlouhodobá a rozložená v čase, děti nejsou tímto přístupem stresovány ani nadměrně emočně zatěžovány. Tato práce se tedy věnuje možnostem zařazení výuky vztahující se ke smrti do běžné školní výuky cíleně, bez toho aniž by učitel čekal na spontánní otevření tohoto tématu.

Vzhledem k tomu, že v současných kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání není téma smrti nijak zahrnuto¹⁷⁹, je potřebné najít vhodný prostor pro zařazení výchovy vztahující se ke smrti do výuky i v rámci již existujících vzdělávacích oblastí a okruhů. Možnosti navrhuje např. Plachá¹⁸⁰, a sice její zařazení do vzdělávací oblasti RVP ZV Člověk a jeho svět a okruhů této oblasti Člověk a jeho zdraví, či Lidé kolem nás. Do této oblasti, ale také do oblastí Jazyk a jazyková komunikace a Umění a kultura, jsou zasazeny přípravy pro realizaci výukových celků v této práci.

Přípravy pro hodiny byly vytvořeny pro 3. – 5. ročník, jelikož v těchto ročnících jsou žáci v ideálním věku, v němž se tvoří objektivní koncept smrti, jak ve své práci zmiňují i Loučka a Vančura.¹⁸¹ Konkrétně byly přípravy zasazeny do předmětů Prvouka (z vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět), Český jazyk a Výtvarná výchova. V rámci Českého jazyka byla realizována četba knih s tematikou smrti, což zmiňuje mnoho autorů¹⁸², jako velice vhodný způsob otevírání tématu smrti s dětmi. Předmětu Výtvarná výchova se týkala pouze jedna příprava, neboť zahrnovala z největší části kresbu, a proto byla realizována právě v předmětu, který je pro toto nejvhodnější.

Tři přípravy, každá z jednoho z uvedených ročníků byly následně vyhodnoceny pomocí tematické analýzy získaných materiálů a výsledky byly představeny v kapitole 8.

¹⁷⁷ LEVITON, D. *The scope of death education*, s. 41.

¹⁷⁸ WASS, H. *A perspective on current state of death education*, s.298.

¹⁷⁹ viz. PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠPATENKOVÁ, N. *Detabuizace problematiky smrti v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě*, s. 2.

¹⁸⁰ PLACHÁ, V. *Zkušenosti učitelů s tématem smrti ve výuce*, s. 99 – 100.

¹⁸¹ LOUČKA, M., VANČURA, J. *Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty*, s. 38.

¹⁸² např.: CRASE, D. R., CRASE, D. *Attitudes toward death education for young children*, 1979., MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, 1992., FRANCOVÁ, M., PLACHÁ, V. *Smrt jako téma dětí základní školy*, 2017, ŠUBRTOVÁ, M. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*, 2012

Vyhodnocení realizovaných příprav, které jsou dále rozvedeny a postaveny do souvislosti s použitými zdroji a výsledky autorů předešlých výzkumů v sobě nesou odpovědi na druhé dvě výzkumné otázky.

Jak se děti vztahují ke smrti?

Při kresbě toho, co se dětem vybaví, když se řekne „smrt“ ve třetím ročníku, si děti pod tímto pojmem nejčastěji představovaly její personifikovanou podobu, a sice postavu smrtky, nebo lebky. Personifikaci, jako ztvárnění smrti zmiňuje ve svém výzkumu i Žaloudíková¹⁸³ a hovoří o ní též Yalom¹⁸⁴. Zajímavé také bylo, že se kresby celkově vyznačovaly velkou mírou brutality a děsivosti, barevná paleta kreseb se pohybovala mezi černou, červenou a bílou. V kresbách byl shodně zastoupen biologický a metafyzický koncept smrti a v o něco menší míře potom psychologický, ale všechny tři tyto koncepty byly zastoupeny.

Tento výsledek kresby odpovídá taktéž výzkumu Žaloudíkové¹⁸⁵, kde byly ve věkové kategorii 7 – 11 let rovněž více zastoupeny biologický a metafyzický koncept smrti a naopak psychologický se objevoval v menší míře.

Četba knihy *Myši patří do nebe* ve čtvrtém ročníku splnila očekávání, které na ní bylo kladeno, a sice že žákům, kteří ve svých kresbách předtím smrt tematizovali velmi děsivým způsobem, pomůže otevřít téma smrti z jiného a jemnějšího úhlu, zejména i vzhledem k předchozím reakcím a pocitům žáků. V žádné z kreseb, které v průběhu četby vznikaly, se nevyskytovalo žádné násilí, ani násilím tematizovaná smrt, a to přesto, že žáci měli možnost kreslit i v průběhu četby, když myška Šupito spadla ze srázu, nebo když Bělobřich popisoval, že zemřel v nastražené pasti. Ani tak se v žádné kresbě neobjevila krev a násilí. Kresby se vyznačovaly svou barevností, jemností, celkově nejčastěji s motivy přírody¹⁸⁶.

Pozitivní vliv četby této knihy popisují též Franclová a Plachá¹⁸⁷.

V pátém ročníku četli žáci knihu *Bratři Lví srdce*, kterou stejně jako předešlou knihu, doporučují Franclová a Plachá¹⁸⁸, jako možnost pro otevírání tématu smrti s dětmi. Spolu s nimi ji zmiňuje i Šubrťová, jakožto příběh, v němž je kromě citlivého tématu dětského utrpení a smrti také důležitá otázka svobody a její hodnoty¹⁸⁹.

Poslední otázka v rámci reflexe knihy vedla žáky k samostatnému zamýšlení nad tím, co bude po smrti člověka. Tato otázka byla pro výzkum velmi zajímavá tím, že to byla vlastně poslední otázka celého výzkumu a bylo tak poté možné ji dát do souvislosti a porovnání s úplně prvním výstupem výzkumu, a sice s kresbou z 3. ročníku, kdy žáci malovali, jak si představují smrt. Ačkoliv žáci tehdy malovali přímo smrt jako takovou, toto bylo vlastně pokračování jejich myšlenek na to, co se stane potom. Předchozím

¹⁸³ ŽALOUĐÍKOVÁ, I. *Dětské pojetí smrti*, s. 83

¹⁸⁴ YALOM, I. *Existenciální psychoterapie*, s. 88–89.

¹⁸⁵ ŽALOUĐÍKOVÁ, I. *Dětské pojetí smrti*, s. 58.

¹⁸⁶ Mimo kresbu, kdy žáci znázorňovali svou vlastní představu zvířecího nebe, tam byl v nadpoloviční většině častější motiv industriální – silnice, domy, auta.

¹⁸⁷ FRANCOVÁ, M., PLACHÁ, V. *Smrt jako téma dětí základní školy*, s. 2.

¹⁸⁸ Tamtéž, s. 2

¹⁸⁹ ŠUBRTOVÁ, M. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*, s. 113.

výsledkem bylo mnoho drastických kreseb, oproti tomu v této otázce, která se tázala na to, co bude po smrti, se jako nejčastější objevovalo téma života po smrti (v nebi, v jiné zemi, nebo na jiné planetě), dále znovuzrození v novém životě, případně jiné možnosti, které zahrnovaly určité formy další existence. Pouze ve třech případech žáci popsali po smrti prázdnotu, temnotu, nebo stav podobný spánku. Víru dětí v nebe či posmrtný život popisuje též Goldman¹⁹⁰.

Jak děti na toto téma reagují?

Ve třetím ročníku při kresbě „smrti“ nadpoloviční většina žáků v souvislosti se svou kresbou uváděla pocity jako smutek a strach, někteří žáci dokonce opravdu plakali, menší část žáků neuváděla žádné pocity.

Pocity úzkosti a pláče, ale stejně tak žádné pocity, které se objevují u dětí při otvírání tématu smrti, popisuje ve svém výzkumu i Plachá¹⁹¹ a pocity strachu ze smrti, které se objevují ve věku od 8 let, popisuje též Říčan¹⁹²

Ve čtvrtém ročníku při četbě knihy *Myši patří do nebe* žáci vždy zmiňovali hezké pocity, které mají hrdinové knihy a stejně tak zmiňovali i své hezké pocity při závěrečné evaluaci knihy. Smrt nebyla rozebírána konkrétně, jelikož tak, jak píše Šubrtová, k tomu mnoho příležitostí není¹⁹³, spíše se kniha věnuje tématu života po životě, ale i tak měla četba pozitivní dopad a sami žáci ji hodnotili kladně.

Četba knihy *Bratři Lví srdce* v pátém ročníku v žácích zanechala rozporuplné pocity, kdy sice nadpoloviční většina žáků uvedla, že se jim kniha líbila a jako důvody uváděli její krásný, dojemný a napínavý příběh a více se zamýšleli nad jejím obsahem, ale nezanedbatelná část žáků naopak uvedla, že se jim kniha nelíbila. Důvody pro nelibost byla právě příliš jasná tematika smrti, kterou někteří žáci vnímali dokonce jako zbytečnou sebevraždu obou bratrů. V některých případech, kdy žáci zmiňovali výraznou nelibost ke knize, se v jejich psaném projevu objevovaly náznaky určitého výsměchu knize i jejímu tématu. Yalom tento stav popisuje jako typický pro období okolo 10. roku věku¹⁹⁴.

Pro tuto knihu by tedy bylo dobré si vyhradit čas ve výuce a číst ji s žáky stejně jako předchozí knihu, nikoliv jim ji zadávat pro samostatnou domácí přípravu, jelikož z výsledků zkoumání vyplynulo, že je důležité se jednotlivým pasážím věnovat hlouběji, vést s žáky diskusi a nenechat je se příběhem propracovávat samotné, zejména pokud je cílem více otevřít diskusi k tématu smrti, které je v knize ústřední.

Do realizace poslední přípravy zasáhla dlouhá distanční výuka, což mělo určitý vliv na kvalitu další práce s nasbíranými daty. Vzhledem k tomu, že termín realizace musel být posunut až na červen, nebylo možné potom sebraný materiál vyhodnotit a na základě toho stanovit další možnosti pokračování, kupříkladu vytvořit další přípravu,

¹⁹⁰ GOLDMAN, L. *Jak se dětmi mluvit o smrti*, s. 27–31.

¹⁹¹ PLACHÁ, V. *Zkušenosti učitelů s tématem smrti ve výuce*, s. 186.

¹⁹² ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 386–389.

¹⁹³ ŠUBRTOVÁ, M. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*, s. 126.

¹⁹⁴ YALOM, I. *Existenciální psychoterapie*, s. 88 – 89.

která by se zaměřovala na slabá místa ve vnímání tématu smrti žáky, zejména vnímání tématu sebevraždy, které někteří žáci popisovali.

Tento fakt je určitým slabým místem výzkumu, který ale za daných podmínek bohužel nebylo možné změnit.

Každopádně možnost rozvedení poslední přípravy na základě zjištěných poznatků, případně vytvoření dalšího výukového celku, který by s nasbíranými daty pracoval a zaměřil se na hlubší porozumění tématu smrti, zůstává otevřená pro budoucí práci s tématem smrti ve výuce.

ZÁVĚR

Téma smrti, jak již vyplynulo z první části práce, která se věnovala nastínění teoretických východisek, je v současné společnosti stále tabuizováno a v mnoha rodinách, stejně tak ale též ve školách se o tomto tématu nehovoří. Obzvláště pak děti jsou z jakýchkoliv diskusí na toto téma vynechávány o to více, neboť se málo dospělých domnívá, že smrt, smrtelnost, či umírání jsou témata, která by se s dětmi měla rozebírat. Jak ale poukazuje Yalom – děti se tématem smrti zabývají daleko více a hlouběji, než si dospělí myslí a jejich strach a neochota s nimi toto téma sdílet může mít potom u dětí za následek mnoho psychických problémů, které se mohou promítnout až do dospělosti.¹⁹⁵

Je též zvláštním rozparem, kolik kvalitní literatury bylo již napsáno a vydáno pro možnosti otevírání tématu smrti s dětmi, stejně tak se již mnozí autoři věnují i velmi pečlivě práci při tvorbě literatury, která by pomáhala přímo s výchovou vztahující se ke smrti ve školách, a přesto stále žádné kurikulární dokumenty tento fakt neodrážejí a výchova týkající se smrti běžně ve školách nemá místo.

Proto si tato práce dala za cíl, na základě předchozích teoretických i praktických poznatků ostatních autorů, najít možnosti, díky nimž by bylo možné výuku vztahující se ke smrti na 1. stupni ZŠ realizovat.

Přípravy pro výukové hodiny, které byly v rámci této práce vytvořeny, byly uzpůsobeny tak, aby se tématu smrti mohla věnovat pozornost v běžných hodinách výuky a učitel tak mohl toto téma s žáky otevřít sám ze své iniciativy, aniž by čekal na chvíli, kdy se naskytne vhodná příležitost, nebo kdy žáci začnou o tomto tématu hovořit sami. Proto jsou přípravy zasazeny do jednotlivých, k tomuto tématu vhodných vzdělávacích oblastí a předmětů vycházejících z RVP ZV, v nichž je téma smrti s žáky možné otevírat a více se mu věnovat.

Kromě samotné tvorby příprav bylo též nutné jednotlivé přípravy s žáky zrealizovat, vyhodnotit a zjistit, zda jsou opravdu vhodným způsobem k otevírání tématu smrti. K tomuto ověření na jedné straně přispěly již výsledky předchozích výzkumů a na druhé straně přímo reakce a zpětná vazba žáků, s nimiž byl výzkum realizován. Výstupy ze samotného výzkumu a reakce žáků na toto téma byly v zásadě shodné s ostatními realizovanými výzkumy v této oblasti a žáci se i takto nastavené výuce věnovali a pracovali s nadšením a chutí. Cíl práce se tím pádem tedy dá hodnotit jako naplněný.

Pro budoucí zkoumání by bylo jistě zajímavé realizovat tyto výukové hodiny ve více třídách, kupříkladu i na různých školách, a poté porovnat výsledky, nebo také na konci prvního stupně připravit určitý způsob evaluace, který by dokázal zhodnotit, jaký přínos pro vnímání tématu smrti zrealizované výukové hodiny pro žáky měly. Takový dosah tato práce bohužel nemá. Taktéž se tato práce nevěnuje otevírání tématu smrti a umírání s dětmi, které se se smrtí již bezprostředně potkaly, nebo potkávají. Při práci se třídou, v níž se nějaké takové dítě nachází, musí být téma smrti otevíráno ještě

¹⁹⁵ YALOM, I. *Existenciální psychoterapie*, s. 88–89.

citlivěji a zejména se zaměřením na intervenční povahu této práce. Této problematice se ale též věnuje mnoho publikací a výzkumů¹⁹⁶.

Vzhledem k tomu, že výzkum této práce pokrýval velmi rozsáhlé období, do kterého nečekaně zasáhlo i dlouhé období distanční výuky a v současné době též vypuknutí válečného konfliktu na Ukrajině, je velice pravděpodobné, že se díky těmto dvěma zmíněným událostem vnímání tématu smrti dětmi (ale též dospělými) výrazně promění. Už nyní se žáci tématy, jako je strach o bezpečí jak své, tak jejich rodiny, a stejně tak tématem s tím spojeného možného úmrtí, velice zabývají. Výchova zaměřená na téma smrti je tedy v současné době potřebná ještě více, než byla v době, kdy byla tato práce na svém začátku.

Pro otevírání tématu smrti s dětmi je nyní také možné již místo četby knihy *Myši patří do nebe*, s nimi shlédnout i její zfilmovanou verzi z roku 2021¹⁹⁷. Zajímavé by bylo též zrealizovat obě možnosti a knihu i film s dětmi porovnat, což by dalo prostor další konverzaci na toto téma. Další velmi vhodné možnosti vstupu do otevírání tématu smrti s dětmi nabízí též organizace *Cesta domů*¹⁹⁸, která kromě zmíněných publikací pro děti nabízí také různé výukové materiály a rovněž několik příprav pro hodiny s tematikou smrti, tedy je možné nalézt inspiraci i zde.

Přemýšlet o smrti je náročné i pro dospělé. Možná je to ale právě proto, že s nimi jako s dětmi toto téma nikdy nikdo neprobíral a dospělí se je snažili držet od smutných konverzací či okamžiků stranou. Přesto se ale každé dítě a každý člověk se smrtí ve svém životě nevyhnutelně setká. Stejně jako jsou dospělí po určité době donuceni zodpovědět dětské otázky na téma počátku života, měli by být stejně tak připraveni zodpovědět i otázky o jeho konci. A to ačkoliv je to něco, s čím ani oni sami ještě svou vlastní zkušenost nemají.

„Neradi přemýšlíme o tom, čeho se děti bojí... Zaháníme jejich strachy a zdůrazňujeme jejich nevinnost. Ale děti mají blízko k žalu, blíže, než máme my. Vnímají ho neřaděný a postupně z toho pod kůží zažraného vědění vyrůstají. Vědí všechno o hrůzách hlubokého lesa, o matce-čarodějnici, o tom, co pohřbíváme, abychom to nikdy nespatriili. V každém dětském strachu je vždy obsažen strach z nejhoršího, ze ztráty osoby, kterou dítě nejvíc miluje.“¹⁹⁹

¹⁹⁶ např. PLACHÁ, V. *Zkušenosti učitelů s tématem smrti ve výuce*, 2018.

¹⁹⁷ *Myši patří do nebe* [film]. Režie BUBENÍČEK, J., GRIMMOVÁ, D. Česko, Francie, Polsko, Slovensko: Cinemart, 2021. Délka 87 min.

¹⁹⁸ <https://www.cestadomu.cz/osveta>

¹⁹⁹ MICHAELS, A. *Zimní krypta*, s. 125.

Seznam použitých zdrojů

ANDRÝSKOVÁ, L., JANÁČKOVÁ Z., VIEWEGHOVÁ, T. *Prvouka 3*. Brno: Nová škola - DUHA, 2013. ISBN 978-80-87591-26-0.

ARIÈS, P. *Dějiny smrti*. Praha: Argo, 2020. ISBN 978-80-257-3251-9.

BONOTI, F., LEONDARI, A., MASTORA, A. *Exploring children's understanding of death: Through drawings and the death concept questionnaire*. *Death Studies*, 37: 47 – 60, 2013. DOI: 10.1080/07481187.2011.623216

BOWIE, L. *Is There a Place for Death Education in the Primary Curriculum?*. *Pastoral Care in Education*, 2000, 18(1), 22-26. ISSN 0264-3944.

COOMBS, S. *Young People's Perspectives on End-of-Life. Death, Culture and the Everyday*. *Studies in Childhood and Youth*, Springer International Publishing AG, 2017. ISBN 978-3-319-53631-6;

CRASE. D. R., CRASE, D. *Attitudes toward death education for young children*. *Death Studies*, 3:1, 31-40, 1979. DOI: 10.1080/07481187908253329

CRASE. D. R., CRASE, D. *Parental attitudes toward death education for young children*. *Death Education*, 6:1, 61-73, 1982. DOI: 10.1080/07481188208252116

DUDOVÁ, I. *Smutek a truchlení dítěte*. [online] *Pediatric pro praxi* 14(4). 248 – 251. Praha, 2013 [cit. 23. 02. 2022]
Dostupné na: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2013/04/10.pdf>

DURLAK, J. A., RIESENBERG L. A. *The impact of death education*. *Death Studies*, 15:1, 39-58, 1991. DOI: 10.1080/07481189108252408

FRANCLOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4463-6.

FRANCLOVÁ, M., PLACHÁ, V. *Smrt jako téma dětí základní školy*. [online] *Komenský*, 142(2), 47 – 52. MUNI PED. Pedagogická fakulta MU, 2017. [cit. 23. 02. 2022].
Dostupné na: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/smrt-jako-tema-deti-zakladni-skoly>

GOLDMAN, L. *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0819-8.

HIGGINS S. *Death Education in the Primary School [1]*. *International Journal of Children's Spirituality*, 4:1, 77-90, 1999. DOI: 10.1080/1364436990040107

HEDBÁVNÁ, S. *Školní vzdělávací program – Brána k poznání*. Praha: Základní škola Nedvědovo náměstí, 2016.

HOFBAUER, B., KAPLÁNEK, M. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.

JANÍK, T. *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi*. Brno 2003. Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky.

JEDLIČKA, R. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.

KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.

LEVITON, D. *The scope of death education*. *Death Studies*, 1:1, 41-56, 1977.
DOI: 10.1080/07481187708252877

LEVITON, D., LEVITON FORMAN, E. *Death education for children and youth*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 3:2, 8-10, 1974.
DOI: 10.1080/15374417409532561

LINDGREN, A. *Bratři Lví srdce*. 4., upr. vyd. Praha: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03157-6.

LOUČKA, M., VANČURA, J. *Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty*. *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2011, roč. 55, č. 1, s. 38-48. ISSN 0009-062X.

MICHAELS, A. *Zimní krypta*. Praha: Odeon, 2009. ISBN isbn978-80-207-1300-1.

MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

PINE, V. R. *The age of maturity for death education: A socio-historical portrait of the era 1976–1985*, *Death Studies*, 10:3, 209-231, 1986.
DOI: 10.1080/07481188608252819

PLACHÁ, V. *Zkušenosti učitelů s tématem smrti ve škole*. České Budějovice, 2018. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce J. Jošt.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠPATENKOVÁ, N. *Detabuizace problematiky smrti v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě*. *Paidagogos*, [Aktualizováno: 2013-12-31], [Cit: 1. 3. 2022], 2013, 2, #15. S. 230 - 249.

Dostupné na www: <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=15>

PROCHÁZKOVÁ, I. *Myši patří do nebe*. 2. vydání. Praha: Albatros, 2017. ISBN 978-80-00-04614-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. 163 s. [cit. 2. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/file/4983/>

RYŠAVÁ, Š. MLYNÁRIKOVÁ, E. *Knihy, které pomáhají. Malý průvodce pro hospice, domovy pro seniory, ústavy sociální péče, paliativní oddělení nemocnic a poradny*. Praha: Cesta domů, 2019.

Dostupné z: <https://www.cestadomu.cz/pro-poradny-a-psychology>

ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

STEM/MARK *Je smrt školou povinná? Téma smrti a umírání na základních školách v ČR*. [online]. Praha, Cesta domů, 2021. [cit. 11. 3. 2022].

Dostupné z: <https://www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinna>

SVATOŠOVÁ, M., PALÁN, A. *Neboj se vrátit domů*. Praha: Kalich, 2018. ISBN 978-80-7017-249-0.

ŠIKLOVÁ, J. *Vyhoštěná smrt*. Praha: Kalich, 2013. ISBN 978-80-7017-197-4.

ŠUBRTOVÁ, M. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4413-5.

WASS, H. *A perspective on the current state of death education*. *Death Studies*, 28:4, 289-308, 2004. DOI: 10.1080/07481180490432315

WASS, H., MILLER, D, THORNTON, G. *Death education and grief/suicide intervention in the public schools*. *Death Studies*, 14:3, 253-268, 1990.

DOI: 10.1080/07481189008252366

YALOM, I. D. *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1587-5.

YALOM, I. D. *Chvála psychoterapie: otevřený dopis nové generaci psychoterapeutů a jejich pacientů*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0210-3.

ŽALOUĐÍKOVÁ, I. *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8104-8.

Seznam tabulek

Tab. 1 – Příprava – Halloween, kresba představy smrti	37
Tab. 2 – Příprava – Přímka života, rodokmen	39
Tab. 3 – Příprava – Biologické funkce těla	41
Tab. 4 – Příprava – Myši patří do nebe.....	43
Tab. 5 – Příprava – Mé vlastní nebe	45
Tab. 6 – Příprava – Coco – sledování pohádky (Walt Disney, Pixar)	47
Tab. 7 – Příprava – Reflexe přečtené knihy Bratři Lví srdce	50

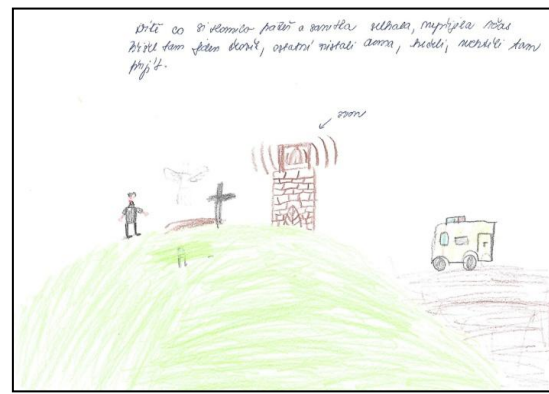
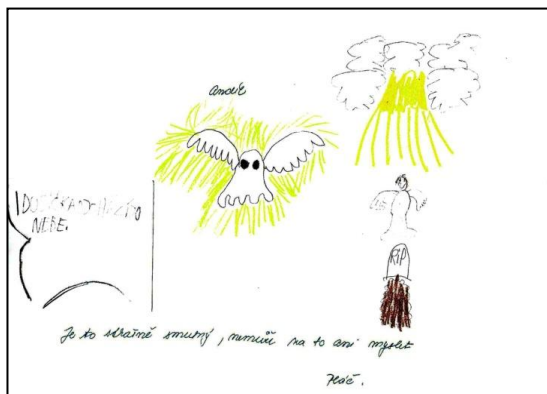
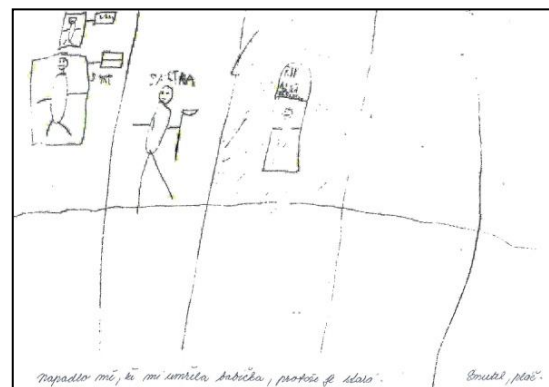
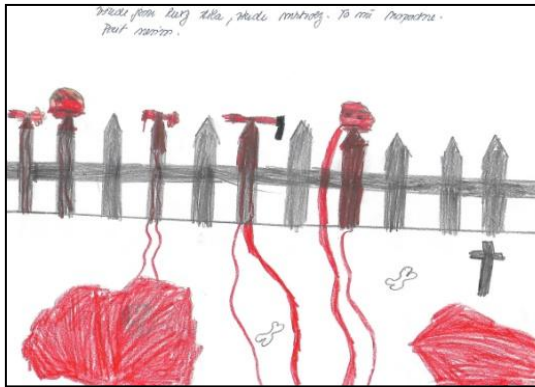
Seznam příloh

- Příloha I. Kresby žáků na téma „Smrt“
- Příloha II. Kresby žáků na téma „Nebe“ z knihy Myši patří do nebe
- Příloha III. Kresby žáků na téma „Návrat Šupito a Bělobřicha na zem“
- Příloha IV. Pracovní list k reflexi knihy Bratři Lví srdce

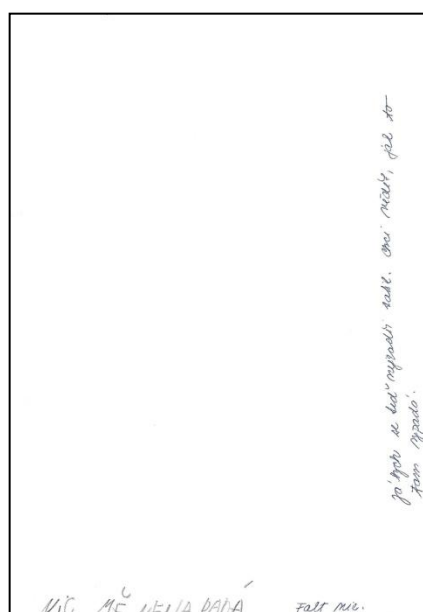
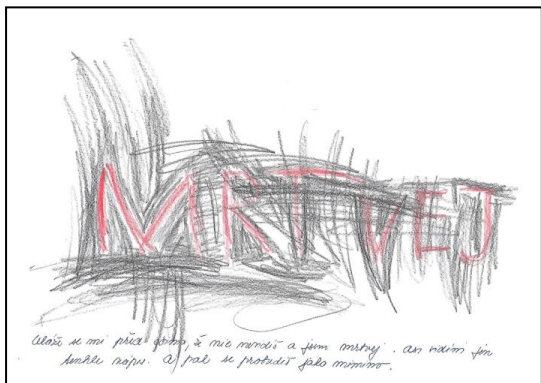
Přílohy

Příloha I. – Kresby žáků na téma „smrt“

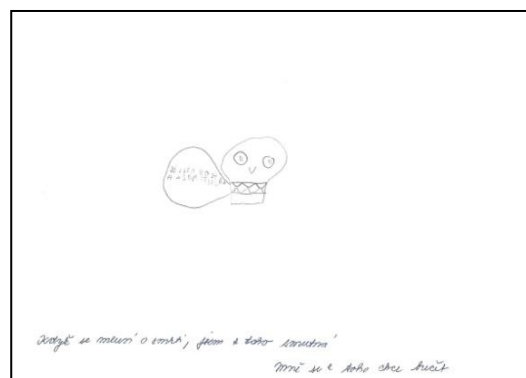
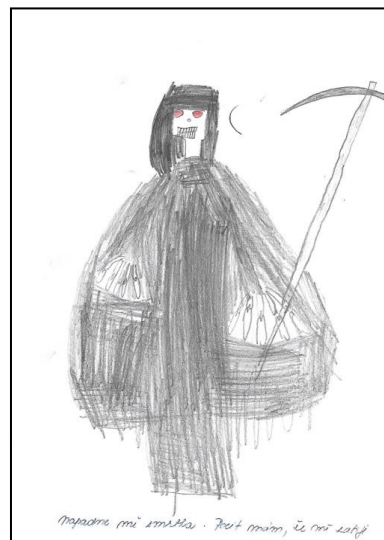
Biologický koncept smrti



Psychologický koncept smrti

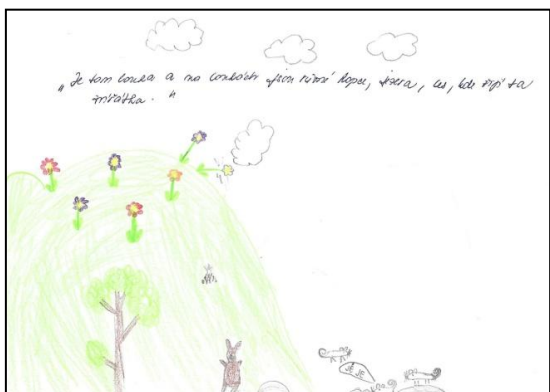
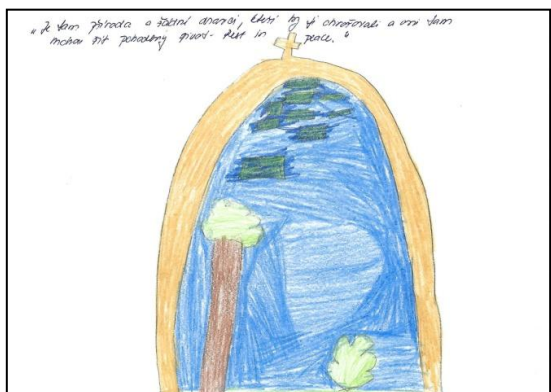
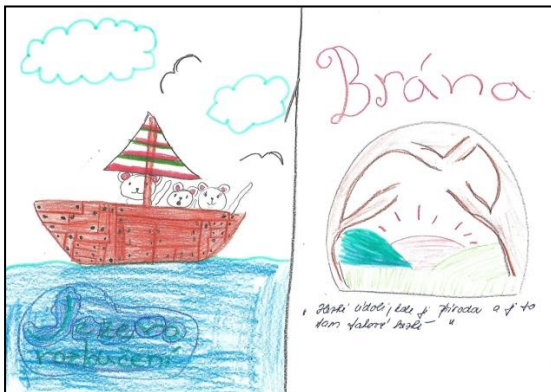
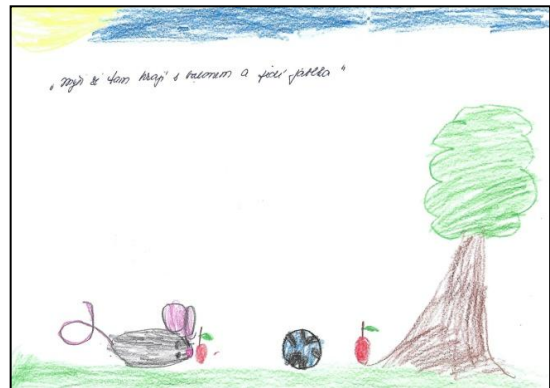


Metafyzický koncept smrti



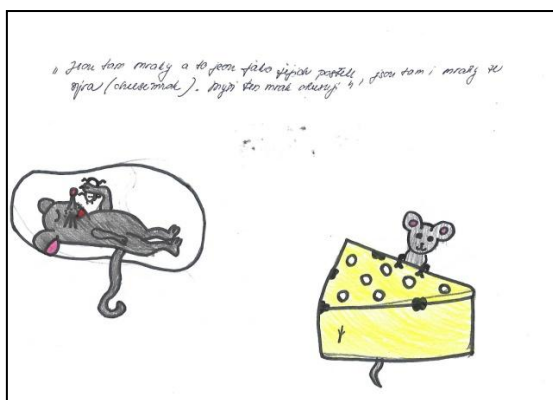
Příloha II. – Kresby žáků na téma „Nebe“ z knihy Myši patří do nebe

Představa nebe jako krásné přírody

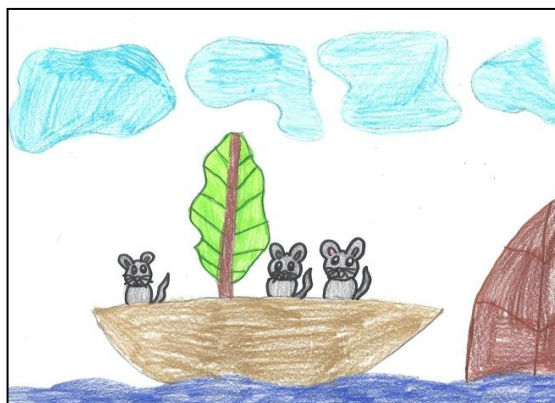




Představa nebe tvořeného ze sýra či jídla

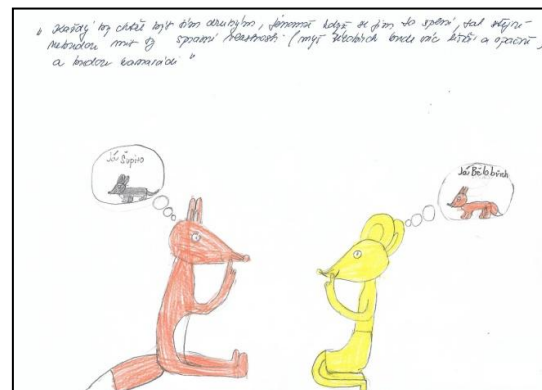
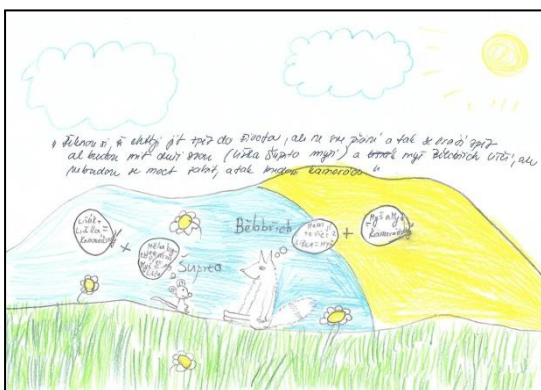
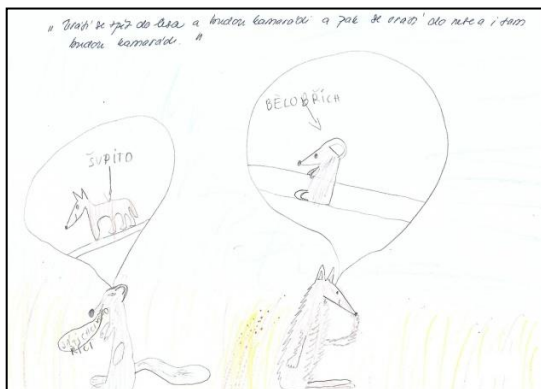


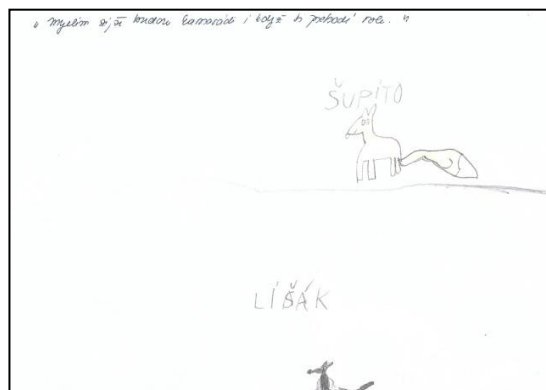
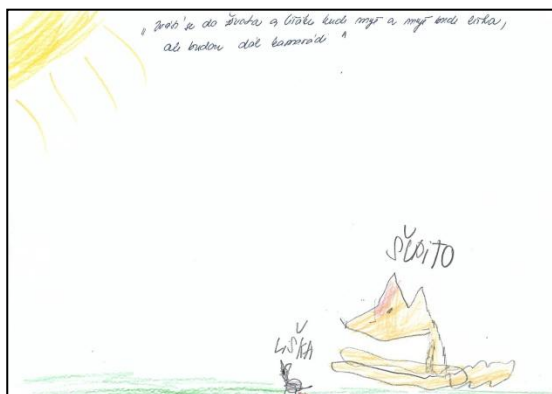
Představa nebe jako místa z mraků a mlhy



Příloha III. – Kresba žáků na téma „Návrat Šupito a Bělobřicha na zem“

Šupito a Bělobřich se prohodí, ale zůstanou přáteli

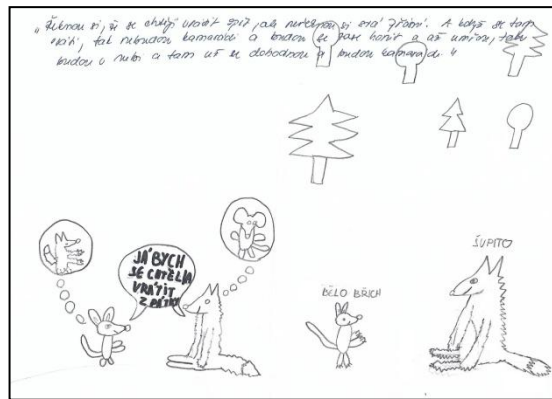




Šupito a Bělobřich se prohodí a přátelé budou možná



Šupito a Bělobřich se prohodí a budou nepřáteli



Šupito a Bělobřich se vrátí jako jedna bytost



Příloha IV. – Pracovní list k reflexi knihy Bratři Lví srdce

Jméno: _____

Bratři Lví srdce – Astrid Lindgrenová

Pracovní list k přečtené knize

1. Jak hodnotíš knihu Bratři Lví srdce? Jaký je Tvůj názor, jak se Ti líbila/nelíbila a proč?
2. Který z bratrů Lví srdce se Ti líbil víc, který Ti byl svou povahou bližší a proč?
3. Jak si představuješ Nangijalu – co to pro Tebe znamená, jak sis ji představoval/a předtím, než sis o ní vše přečetl/a, k čemu bys ji přirovnal/a?
4. Co je podle Tebe (a podle knihy) Nangilima?
5. Proč si myslíš, že chtěl Tengil ovládnout třešňové údolí a proč mu Jossi chtěl pomáhat?
6. Jaké povahové vlastnosti podle Tebe (a podle knihy) mají Žofie a Matyáš?
7. Jak jsi vnímal/a téma smrti obou bratrů na začátku knihy a na konci? Jak jsi se cítil/a, přemýšlel/a jsi o tom, nebo vůbec ne?
8. Bylo v knize/v příběhu něco, čemu jsi nerozuměl/a, co Ti přišlo zvláštní, nebo málo vysvětlené, něco co Tě tam „zarazilo“? Pokud ano, tak co a proč?
9. Přemýšlel/a jsi někdy o tom, co vlastně bude po smrti člověka, máš na to nějaký svůj názor, jak si to představuješ? (Může to být cokoliv.)

ABSTRAKT

ZELENKOVÁ, E. *Téma smrti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. České Budějovice 2022. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce V. Plachá.

Klíčová slova: výchova týkající se smrti, smrt, výuka, 1. stupeň ZŠ, žáci

Práce se zabývá způsoby, jakými je možné se žáky na 1. stupni ZŠ otevírat téma smrti v rámci výuky. Na základě studia teoretických východisek jsou zde stanoveny důležité komponenty pro zkoumání tématu smrti ve výuce, které jsou představeny v první části práce. V té se práce zaměřuje na proměny přístupu ke smrti v historii až po současnost, na zahraniční koncept death education a také na problematiku české výchovy vztahující se ke smrti a možnosti a specifika její realizace včetně významu četby knih s tematikou smrti pro děti. V druhé části práce jsou představeny připravené výukové celky vytvořené pro možnosti otevírání tématu smrti s dětmi od 3. do 5. ročníku, s jejich zasazením do jednotlivých vzdělávacích oblastí, ročníků a období výuky. Výzkum je realizován metodou akčního výzkumu a tematickou analýzou získaných materiálů. Vyhodnocené realizované přípravy potvrzují data z dřívějších výzkumů a pramenů, tedy jsou tyto pro možnosti otevírání tématu smrti ve výuce s žáky vhodné.

ABSTRACT

Death Education in Primary School

Key words: death education, death, education, primary school, pupils

The thesis deals with the ways in which it is possible to open the topic of death in primary school. Based on the study of theoretical background, there are important components for the study of the topic of death in teaching, which are presented in the first part of the work. The first part of the thesis focuses on the changes in the approach to death in history to the present, on the foreign concept of death education and also on the issue of Czech education related to death and the possibilities and specifics of its implementation, including the importance of reading books on death for children. The second part of the thesis presents the prepared teaching units created for the possibilities of opening the topic of death with children from the 3rd to the 5th grade, with their placement in individual educational areas, grades and teaching periods. The research is carried out by the method of action research and thematic analysis of the obtained materials. The evaluated preparations confirm the data from previous research and sources, thus they are suitable for the possibilities of opening the topic of death in teaching with pupils.