Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Pohádka ve výchově a v primární prevenci rizikového chování

Diplomová práce

Autor: Bc. Veronika Šimáková
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba

Hradec Králové 2015

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	**Veronika Šimáková**
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název závěrečné práce:	**Pohádka ve výchově a v primární prevenci rizikového chování**
Název závěrečné práce AJ:	The fairy tale in upbringing and in the primary prevention of a risk behavior

Cíl, metody, literatura, předpoklady:
Práce se zabývá problematikou výchovně vzdělávacího procesu, prevencí rizikových projevů v chování dětí a využitím pohádek v procesu edukace a v preventivním působení. Prostor je věnován charakteristice vlivu pohádek na utváření kontaktů dítěte s vnějším světem. Práce mapuje pohádky z hlediska výskytu rizikového chování, které se zde objevuje. V rámci práce bude realizováno empirické šetření kvalitativního rázu zaměřené na rodiče a na pedagogy.

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Kaliba
Konzultant:	
Oponent:	Mgr. Iva Junová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	18. 3. 2013
Datum odevzdání závěrečné práce:	

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Anotace

ŠIMÁKOVÁ, Veronika. *Pohádka ve výchově a v primární prevenci rizikového chování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 107 s. Diplomová práce.

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou pohádek a jejich rolí v životě dítěte. Jsou zde prezentovány teoretické poznatky vztahující se k pohádkové látce, výchově a východiskům primární prevence rizikového chování, spolu s nastíněnými možnostmi využití pohádkových příběhů v těchto dvou oblastech. Práce mapuje vybrané pohádky z pohledu rizikového chování a kontroverzních společenských témat, která se v nich objevují, a charakterizuje jejich přínos pro dětskou duši. Závěrečná kapitola představuje výsledky empirického šetření menšího rozsahu, které proběhlo formou individuálního polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy a s rodiči dětí ve věku od 3 do 8 let.

Klíčová slova: pohádka, rizikové chování, výchova, primární prevence

Annotation

ŠIMÁKOVÁ, Veronika. *The fairy tale in upbringing and in the primary prevention of a risk behavior*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2015. 107 pp. Diploma Thesis.

This diploma thesis deals with the issues of fairy tales and their role in the child´s life. There are presented theoretical evidences relating to the theme of fairy tales, upbringing and theme of primary prevention of a risk behavior, along with the options outlined the use of fairy tales in these two areas. The study maps selected fairy tales from the perspective of risk behavior and controversial social themes that appeared here and it characterizes their contribution for a child's spirit. The final chapter presents the results of an empirical survey of smaller scale, which was done by interviewing of teachers and parents of children aged 3 to 8 years.

Key words: fairy tale, risk behavior, education, primary prevention

Obsah

Úvod 7
1 Problematika pohádek v obecných souvislostech 9
1.1 O původu a historii pohádek 10
1.2 Pohádky předmětem vědeckého bádání 12
1.3 Typické rysy pohádek 16
1.4 Význam pohádky ve vývoji dítěte 19
1.4.1 Pohádky a rodina 23
1.4.2 Pohádky a škola 26
1.4.3 Děti, pohádky a média 27
2 Rizikové chování u dětí a možnosti preventivního působení 31
2.1 Definice a vymezení pojmu rizikového chování 32
2.2 Definice a vymezení pojmu prevence 34
2.3 Preventivní programy 37
2.4 Prevence ve školním prostředí 39
2.5 Prevence rizikového chování v předškolním věku 42
2.6 Prevence v rodině 45
3 Rizikové chování v pohádkách 49
3.1 Pohádky klasické 51
3.2 Pohádky moderní 56
3.3 Bajky 63
4 Vlastní empirické šetření 66
4.1 Cíl výzkumu 66
4.2 Výzkumné otázky 66
4.3 Výzkumný vzorek 67
4.4 Metoda získávání dat 67
4.5 Realizace výzkumu 68
4.6 Analýza dat 69
4.7 Výsledky 70
4.7.1 Výsledky analýzy rozhovorů s rodiči 70
4.7.2 Výsledky analýzy rozhovorů s pedagogy 81
4.7.3 Shrnutí 93
Závěr 96
Seznam použité literatury 100
Přílohy 107

Úvod

O pohádkách lze prohlásit, že jsou nedílnou součástí lidského života a snad ani není člověka, který by se s nimi za svůj život alespoň v některé jejich podobě nesetkal. Jakožto příběhy zakládající se na fantastickém základě, dotýkající se základních lidských tužeb a znázorňující obecné životní principy a pravdy, jsou dnes žánrem, který se dá jen těžko ohraničit striktně vymezenými definicemi, neboť pod termín pohádka, který je významově široký a pojmově neurčitý, lze zahrnout rozmanitou škálu epických útvarů, kam spadají příběhy mnoha rozličných podob i uměleckých úrovní.

V ideálním případě se člověk s pohádkami seznamuje již v útlém věku, kdy mu mohou dát nejvíce a vytvoří-li si k těmto příběhům osobní vztah, stanou se jakýmsi činitelem jeho socializace a osobnostní kultivace. I v pozdějších letech, napříč všemi věkovými spektry, může pohádka nebo příběh, který je za pohádku pokládán, zaujmout, pobavit a něco předat svému čtenáři, posluchači či divákovi. Koneckonců existují kromě pohádek pro děti (a nejen pro ně) i „pohádky“ pro dospělé, pohádky pro větší děti, pro mladé lidi, pro náctileté slečny, pro ženy apod. Záleží jen na tom, jak člověk na pohádky nahlíží a co všechno za ně považuje.

V dětství ale pohádky v pravém slova smyslu oslovují nejvíce, když v předškolním magickém věku souzní s fantazijním myšlením a pohádkový svět se všemi svými hrdiny a jejich dobrodružstvími, padouchy a jejich úklady, mluvícími zvířátky, krásnými princi a princeznami, tajemnem a napětím a hlavně vším tím neustálým bojem dobra se zlem, disponuje neodolatelným kouzlem a povzbuzuje naději a víru v něco krásného a dobrého, v něco většího.

Tato diplomová práce si na poli teoretickém klade za cíl zmapovat reálie vztahující se k problematice pohádek, jejich historii a původu a jejich významu v životě dětí. Dále předkládá teoretické poznatky z oblasti výchovy dětí v rodině a jejich edukace na půdě školy, spolu s tématikou primární prevence rizikového chování a případného možného zapojení pohádkové látky ve všech těchto oblastech. Práce také mapuje některé vybrané pohádkové příběhy z hlediska rizikového chování, případně kontroverzních témat, která se v nich vyskytují.

Cílem průzkumného šetření menšího rozsahu, které proběhlo formou rozhovorů s pedagogy a rodiči dětí od 3 do 8 let věku, bylo zjistit postoje rodičů a pedagogů k pohádkám, jakožto výchovnému a preventivnímu prostředku.

Pohádkové příběhy hrají ve vývoji dětí důležitou roli a otázka jejich využití ve výchově a v prevenci rizikového chování by se dala považovat za aktuální, zejména vzhledem k dnešní uspěchané společnosti, kdy jsou na všechny jedince včetně dětí kladeny čím dál vyšší nároky a dětství jako chráněné a hájené období života se pomalu jakoby vytrácí.

Práce chce tedy popsat onu roli pohádek, jejich význam a důležitost, a protože prvotní impulz k prezentaci pohádek udávají většinou rodiče a s nástupem do školky a školy učitelé, práce chce zároveň přispět k poznání, jak se vlastně současní rodiče a učitelé malých dětí k pohádkám, jejich významu a důležitosti staví.

1 Problematika pohádek v obecných souvislostech

Pohádkové příběhy jsou již po staletí zdrojem zábavy i ponaučení. Ve všech kulturách a v každé době jsou již od pradávna obohacujícím prvkem pro vnitřní svět dětí, neboť přispívají k jejich zdravému vývoji. Kvalitní pohádkový příběh dítěti zprostředkovává mnoho kladných podnětů a ve výchově má své ustálené místo. Pohádky totiž v jistém věku nejvíce ovlivňují právě tím, že nenásilnou formou vštěpují dítěti morální principy a kultivují jeho osobnost. Jan Červenka (6, s. 8) uvádí, že „dobrá pohádka, která je psychologicky přiměřená určitému období dětského vývoje, disponuje vlivem výchovným, duševně ozdravujícím a též pomáhá dítěti dosáhnout vyššího stupně v duševním vývoji, zejména po stránce citové. Navíc ale ještě přispívá k rozvoji jeho charakteru, citu, jazyka i uměleckého vkusu.“

Klasické pohádky, které přežily staletí, a lze od nich reálně očekávat, že díky své nadčasovosti osloví i děti příštích generací, jsou jakousi součástí inventáře kulturního dědictví. Otisklo se do nich kolektivní nevědomí celých generací, a jakožto nositelé zkušeností a předsudků těchto generací se mohou stát nástrojem socializace (čili procesu poznávání a osvojování si kulturních hodnot), neboť v sobě nesou lidovou moudrost a pomáhají dětem vytvořit si pozitivní vztah k morálním hodnotám.

Seznamují-li rodiče své děti s pohádkovými příběhy prostřednictvím četby, nejen že si s nimi vytvářejí skrze tento prožitek zcela jedinečné pouto, ale budují v nich i základy pro pozitivně laděný vztah k literatuře všeobecně. Ovšem dnešní uspěchaná doba je ne vždy četbě pohádek či jejich tradičnímu a také efektivnějšímu vypravování nakloněna, poněvadž rodiče po namáhavém pracovním dni stojí mnohem méně energie nechat svou ratolest sedět před televizí, než s ní spoluprožívat pohádkový příběh, jenž by rozvíjel její fantazii a představivost. Nápomocnou není ani představa některých dospělých, kteří považují obsah pohádek za snůšku nesmyslů či lží, jež nedokážou děti připravit na realitu skutečného světa. Opak je pravdou, neboť pohádky se svým černo-bílým vnímáním světa, který je zbaven složitosti „šedé“ reality, vyhovují dětskému myšlení mnohem více, než racionální výpovědi dospělých, které dítě není schopno uchopit a vzít si z nich to, co potřebuje.

Literatura je v dnešní ztechnizované společnosti spíše podceňovaným médiem a větší zájem než knihy vzbuzuje televize, internet a další vymoženosti moderní doby. Často se proto stává, že nejen děti, ale i mnozí dospělí mívají problém s porozuměním psanému textu, neboť nechápou jeho smysl. Pohádky však, jakožto přední součást literatury pro děti, v sobě mají moc v dětech vypěstovat lásku ke čtení nebo přinejmenším mohou tvořit

pomyslný odrazový můstek pro zformování čtecích návyků. Podle Michala Černouška (5, s. 11-12) „napsané a vyprávěné slovo v první řadě živí a rozvíjí niterné zdroje myšlení a představivosti, jež děti potřebují, aby dokázaly čelit problémům, které je v budoucnu čekají. Příslušné odezvy v dětských čtenářích či posluchačích vzbuzují pohádky emocionalitou svých zápletek, obrazností slova a skutečností, že nejvíce vyhovují synkretickému a symbolickému myšlení dětské psychiky. Nic totiž nedokáže vzbudit dětskou pozornost lépe než to, co je nové a neočekávané, rozptylující a citové.“

Pohádky jsou zkrátka pro dětskou duši mimořádně důležité a jako takové by měly být neodmyslitelnou součástí dětství každého dítěte, neboť „jsou to základní kameny lidské duše a dítě, která má o ně nouzi, bude příliš brzy staré a vydané napospas vnější realitě - na rozdíl od dítěte, kterému duševní život a fantazie zajistí harmonické a radostné bytí.“ (42, s. 27)

1.1 O původu a historii pohádek

Pohádky se předávaly ústně z generace na generaci již před staletími, jejich původ tedy leží v ústní lidové slovesnosti – ve *folklóru*. Zejména pracující lid v nich nacházel útěchu a ulehčení ve své robotě, popřípadě se jejich prostřednictvím snažil vysvětlovat si některé přírodní síly a zákonitosti. Milou povinnost vyprávět pohádkové příběhy mladším generacím měli pak většinou starší lidé.

Kořeny vzniku pohádek sahají až do daleké minulosti „předkřesťanské éry, kdy po světě putovali potulní zpěváci – *bardové,* kteří cestovali od místa k místu v Norsku, ve střední a západní Evropě a ve starém Řecku, a zpívali či vyprávěli lidem příběhy. Každý kulturní národ měl své vlastní vypravěče i pohádky. Roli těchto pohádkářů často zastávali potulní kněží, kteří bývali uctíváni jako vznešený stav,“ (42, s. 20-21) neboť svými příchody přitahovali pozornost širokého okolí, které se shromažďovalo, aby využilo té jedinečné možnosti dozvědět se novinky ze světa a vyslechnout si zajímavá vypravování.

Pohádkové příběhy pocházely ze dvou hlavních pramenů. „Předně se jednalo o **pohádky zděděné po předcích**, které původně šířili potulní vypravěči, a druhým, neméně důležitým zdrojem pro čerpání námětů byla **kázání**, jejichž smysl a význam kazatelé vyjasňovali na příbězích ze života, aby tak znázornili náboženské a mravní zásady, o kterých vykládali.“ (15, s. 28)

V dávných dobách existovalo hned několik důležitých středisek, ve kterých byl zaznamenán významný rozkvět povídek a pohádkových motivů. „Jednalo se zejména o

Egypt, Indii a Malou Asii s přilehlými ostrovy, kde sídlil řecký kmen Jonů. Středověkými centry pak byla Francie, Irsko a Island a nemálo inspirativní v oblasti nových pohádkových námětů byly též křížové výpravy, jejichž prostřednictvím křesťanští rytíři poznali mnoho orientálních pohádkových témat, která si do Evropy prorazila cestu přes Španělsko, z Byzancie a z Ruska.“ (15, s. 31)

I navzdory skutečnosti, že se pohádky jednotlivých oblastí liší svým obsahem i uměleckou úrovní bylo zjištěno, že „v pohádkových příbězích téměř všech národů se objevují podobné rysy, a to jak ve stavbě děje, tak v charakteru jednajících postav.“ (15, s. 32)

Co se týče kulturně vyspělých oblastí, ze kterých se pohádky převážně šířily, shodují se dnes odborníci v názoru, že se jednalo o následující centra:

1. „severní Asie, severní a východní Evropa,
2. střední, západní a jihovýchodní Evropa,
3. Středozemí,
4. Poříčí řeky Nigeru,
5. Poříčí řeky Konga,
6. Východní Asie, Tibet, Indie a Indonésie,
7. Oceánie a
8. Austrálie.“ (15, s. 31)

„Samostatným žánrem se pohádky staly až na přelomu 18. a 19. století, kdy byly vyčleněny romantickými spisovateli,“ (43, s. 9) kteří poznali jejich hodnotu a dosah, začali se lidové slovesnosti blížeji věnovat a snažili se specifické hodnoty obsažené v pohádkách zachovat pro příští generace.

Proslulými sběrateli pohádek, které zná snad každý absolvent základní školy a „jejich“ pohádky snad každé dítě, byli bratři Jacob a Wilhelm Grimmové, kteří „vytvořili první evropskou sbírku lidových pohádek s názvem ***Kinder und Hausmärchen*** *(Pohádky pro děti a domov)*. První svazek své práce vydali v roce 1812, druhý v roce 1815 a ve sběru pohádkového materiálu pokračovali až do roku 1850, kdy se jejich dílo dočkalo dvousvazkového vydání čítající dvě stě pohádek.“ (43, s. 13) Jimi sebrané a ucelené dílo bylo přeloženo do mnoha jazyků, avšak některá vydání byla upravena z důvodu příliš krutých prvků, které některé pohádky obsahovaly.

Práce bratří Grimmů inspirovala další sběratele lidové slovesnosti a záhy se téměř v každé zemi našel sběratel, který vydal sbírku národních lidových pohádek. „V Českých

zemích vznikaly první sbírky v období 40. let 19. století. První samostatná sbírka ***Národní české pohádky a pověsti*** byla vydaná v roce 1838 ***Jakubem Malým*** a mimo již dříve zpracovaný námět o dívce konající za hrdinu tři práce obsahovala zcela nový, dosud literárně nezaznamenaný materiál, jako je zápas černokněžníka s učedníkem, o ubrousku, beránku a holi-samobijce, o ptáku Ohniváku, o zvířátkách a Petrovských a o princi, který si u čarodějnice vysloužil koně. Nejznámějšími českými sběrateli byli Karel Jaromír Erben, Božena Němcová a Beneš Metoděj Kulda, kteří svým úsilím položili základ pro další literární zpracování lidových námětů a otevřeli cestu pro další vědecké studium slovesného folklóru.“ (43, s. 20-24)

Třebaže byly pohádkové příběhy doménou lidové slovesnosti a spisovatelé jim začali věnovat svou zvýšenou pozornost teprve v období romantismu, písemné záznamy s pohádkovými motivy existovaly již mnohem dříve. Dokladem této skutečnosti je „egyptský papyrus z 13. stolení př. n. l., jenž vypráví ***O dvou bratřích***, a který je nejstarším nálezem obsahujícím pohádkový námět. Další o něco „mladší“ nálezy obsahující pohádkové stopy jsou zahrnuty v antické literatuře, kupříkladu v Apuleiově románu ***Proměny čili Zlatý osel*** z 2. století n. l. se známým motivem Amora a Psýché, ***Ezopovy bajky*** či Hérodotem v 5. století př. n. l. zaznamenaná egyptská pohádka ***O mistrném zloději***.“ (43, s. 10)

Současná učebnice literatury prezentuje pohádku jako „epický literární žánr, který může mít jednak formu verše, jednak prózy a definuje ji jako krátký fiktivní příběh s nepravděpodobným dějem, který se povětšinou odehrává v neobvyklém prostředí a ve kterém vystupují nadpřirozené bytosti, přičemž se řídí pravidlem vítězství dobra nad zlem.“ (39, s. 5) Pravidlo vítězství dobra je v pohádkách určených dětem obzvláště důležité, ačkoli některé pohádkové příběhy, jež byly původně určeny dospělému publiku, obsahovaly například erotické motivy, motivy podvodu atd., a z tohoto důvodu se pro děti zdály být nevhodné. Takové příběhy tudíž nezbytně nemusely končit šťastně – vítězstvím dobra, nicméně ani ony nepostrádaly morální apel.

1.2 Pohádky předmětem vědeckého bádání

Práce bratří Grimmů byla natolik významná a průkopnická, že vzbudila velký zájem o odborné studium pohádkové látky. S rostoucím množstvím záznamů o projevech lidové slovesnosti, ať už tyto záznamy zahrnovaly poezii, písně či pohádky, se nabízela řada

otázek vztahujících se k jejich původu a vzniku; z toho důvodu postupem času vznikaly různé teorie, s jejichž pomocí si sběratelé na takové otázky odpovídali:

1. ***„mytologická teorie***
   - byla zkonstruována *Jacobem Grimmem* a vycházela z představy, že ***pohádky jsou pozůstatkem starých mýtů*** vlastních každému národu,
   - v roce 1856 ji rozvinul Max Müller, který spatřoval základy pohádek již v předhistorické době a jejich postavy a motivy interpretoval ve smyslu indických mýtů o slunci a kosmologických představ,
   - kromě bratří Grimmů byl zastáncem této teorie také Karel Jaromír Erben;
2. ***migrační teorie***
   - formulovaná anglickým badatelem *Théodorem Benefeyem* v roce 1859 odvozovala původ pohádek z dokladů o jejich ***putování od jednoho národa ke druhému***, zejména díky výsledkům srovnávacího studia literárních památek a jejich kritickému filologickému rozboru, jež odhalily množství tematických shod a souvislostí,
   - Benefey vycházel z názoru, že pohádky nejsou vlastnictvím jednotlivých národů, jejich původ byl podle něj spojen též s Indií, odkud se začaly šířit v době historické, kolem 10. století;
3. ***antropologická teorie***
   - poprvé s touto teorií vystoupil anglický antropolog *Andrew Lang* v roce 1873, který považoval za základ pro vznik pohádek myšlenku, že podobné pohádkové obsahy, postavy a motivy ***vznikaly na různých místech nezávisle na sobě*** v důsledku obecných antropologických a psychických shod, díky podobným kulturním, hospodářským a sociálním poměrům;
4. ***historicko-geografická metoda, tzv. finská škola***
   - se zaměřovala zejména na to, jaký ***vliv má kulturní kontext na proměny určitých námětů při jejich přechodu z jednoho prostředí do druhého*** (z kulturně vyspělého národa do prostředí izolovaného, negramotného);
5. ***psychoanalytická teorie***
   - představiteli této teorie byli *Sigmund Freud* a *Carl Gustav Jung*,
   - Freudův výklad pohádek, obzvláště jeho interpretace snů a úvahy o úloze podvědomí při vzniku mýtů, motivoval mnoho badatelů k freudovským analýzám mytických a pohádkových postav a motivů,

- Jung přistupoval ve 40. letech 20. století ke studiu pohádek jako k obecně kulturním a historicky podmíněným jevům.“ (43, s. 26-31)
- „Pohádky jsou projevem kolektivně nevědomých psychických procesů a podle Junga zobrazují ***archetypy***, tedy obrazy kolektivního nevědomí lidstva v jejich nejjednodušší, nejhutnější a nejpřesnější podobě a takové archetypové obrazy skýtají nejlepší návod k porozumění procesům, které se v kolektivní psyché odehrávají.“ (11, s. 15) „Smyslem archetypů je přivést do vědomí to, co bylo nevědomé či podvědomé, a vědomí tak proměnit. Jung tento vývojový a transformační proces nazýval ***individuací***, tedy *uskutečněním bytostného Já*.“ (40, s. 10)

S ohledem na obsahové prvky pracovali různí autoři s různými kategoriemi pohádkových příběhů, čímž vznikalo mnoho druhů pohádek, které byly jistým způsobem stejného či podobného charakteru. Mezi základní druhy se řadí kupříkladu „pohádky kouzelné, zvířecí, ze života,“ (43, s. 14) „legendární příběhy či pohádky démonické.“ (43, s. 106)

- Do kategorie ***kouzelných*** (či fantastických) ***pohádek*** patří většina známých příběhů, jelikož v nich podstatnou roli hraje nadpřirozeno a zvýrazněn je kouzelný jev, ať už je tím míněn předmět, postava či děj.
- ***Zvířecí pohádky*** jsou příbuzné s bajkami a ústřední postavou je zde mluvící zvíře.
- ***Pohádky ze života*** ztvárňují nepravděpodobný děj jako pohádky kouzelné, avšak na rozdíl od nich postrádají kouzelný jev.
- ***Legendární pohádkové příběhy*** mívají často oporu v církevních souvislostech, vystupují v nich postavy převzaté z církevního prostředí.
- V ***démonických pohádkách*** mají zase hlavní úlohu čerti, čarodějnice a stvoření podobného charakteru.
- Další kategorií jsou ***pohádky umělé*** (či autorské), jejichž autor je znám a ve kterých vystupuje současný hrdina.

Jakob Streit (42, s. 41) se ve svých úvahách dotýká též „***pohádek o lhaní a jiných nectnostech***, které jsou zejména v období kolem sedmého roku věku dítěte žádoucím prostředkem k probouzení morálního citu pro pravdu.“

Z jiného úhlu pohlížel na pohádky badatel ruského původu ***Vladimír Jakovlevič Propp***, který proti podobným klasifikacím pohádkových příběhů vyslovoval námitky, jelikož je považoval za nepřesné. Ve své práci *Morfologie pohádky* zmiňuje, že „pohádky

mnohdy obsahují prvky, jež jsou charakteristické i pro jiné druhy pohádek a tyto klasifikace se následně prolínají (např. mluvící zvíře či démonická postava vyskytující se v pohádce kouzelné apod.).“ (33, s. 16)

„Propp vystoupil se ***strukturální analýzou*** kouzelného typu pohádkových příběhů. Snažil se pohádky vnitřně logicky strukturovat s využitím ***metody morfologické analýzy,*** která by umožnila nový způsob klasifikace pohádek podle vnitřních prvků jejich stavby.“ (43, s. 32)

„V kouzelných pohádkách rozlišoval jisté opakovaně se vyskytující struktury, prvky a funkce.“ (40, s. 12) Každou dějově významnou akci, popřípadě čin jednající osoby, označoval Propp pojmem funkce a zformuloval několik zásad, jež se těchto funkcí týkaly:

I. „Funkce jsou stálými a stabilními prvky pohádek, a to bez ohledu na to, kdo a jak je plní; tvoří základní komponenty pohádek.
II. Počet funkcí v kouzelné pohádce je omezený.
III. Pořadí funkcí je vždy stejné.
IV. Všechny kouzelné pohádky z hlediska své stavby náležejí k jednomu typu.“ (33, s. 31-33)

V kouzelných pohádkách určil Propp celkem 31 funkcí, přičemž „každá z pohádek tohoto typu obvykle začíná ***výchozí situací***, která zahrnuje jména a počet postav, jejich role a charakteristiky a tvoří kontrast k příštímu ději. Prvek výchozí situace následují jednotlivé funkce:

(1) jeden ze členů rodiny odchází z domu (úmrtí, odchod); (2) hrdinovi je něco zakázáno; (3) zákaz je porušen; (4) protivník (či škůdce) se snaží vyzvídat; (5) protivník dostává informace o své oběti; (6) protivník se pokouší oklamat svou oběť ve snaze zmocnit se jí či jejího majetku; (7) oběť podlehne úskoku a tím škůdci bezděčně pomáhá; (8) protivník způsobí jednomu ze členů rodiny škodu nebo újmu; (9) dochází k nedostatku či neštěstí, k hrdinovi se někdo obrací s prosbou či s příkazem, posílají ho nebo propouštějí; (10) hledač souhlasí nebo se rozhodne postavit na odpor; (11) hrdina opouští domov; (12) hrdina je podroben zkoušce, vyptávání, je napaden apod., čímž se připravuje k získání kouzelného prostředku nebo pomocníka; (13) hrdina reaguje na činy budoucího dárce; (14) hrdina získá kouzelný prostředek; (15) hrdina je přenesen, dopraven či přiveden k místu, na kterém se nachází hledaný předmět; (16) hrdina a protivník vstupují do bezprostředního zápasu; (17) hrdina je označen; (18) protivník je poražen; (19) počáteční neštěstí či nedostatek jsou zlikvidovány; (20) hrdina se vrací; (21) hrdina je pronásledován;

(22) hrdina se zachraňuje před pronásledováním; (23) nepoznaný hrdina se dostává domů nebo do jiné země; (24) falešný hrdina si klade neoprávněné nároky; (25) hrdina dostává obtížný úkol; (26) úkol je splněn; (27) hrdina je poznán; (28) falešný hrdina či škůdce je odhalen; (29) hrdina získává nové vzezření; (30) nepřátelé jsou potrestáni; (31) hrdina se žení a nastupuje na carský trůn.“ (33, s. 36-67)

Děj všech pohádek se dle Proppa rozvíjí právě v rámci těchto funkcí. Některé z nich se mohou dále dělit a specifikovat. „Jedna funkce vyplývá z druhé a ani jedna nevylučuje druhou, přičemž všechny spadají do stejné kategorie.“ (33, s. 67)

Následně, v závislosti na svých zjištěních, vymezuje Propp (33, s. 98) formou definice typ kouzelných pohádek: „kouzelná pohádka je vyprávění postavené na pravidelném střídání uvedených funkcí v různých podobách. V některém podání určitá funkce chybí, zatímco v jiných se některé zase opakují.“

1.3 Typické rysy pohádek

Existuje nepřeberné množství prvků, s jejichž pomocí by se pohádka dala charakterizovat. Již úvodní část pohádkového vyprávění bývá obvykle s železnou pravidelností zahajována známými ***úvodními formulemi*** typu: *„Kdysi dávno…“*, *„Bylo, nebylo…“*, *„Byl jednou jeden…“*, *„Za devatero horami a devatero řekami…“* apod., jež dítěti dávají jasně na srozuměnou, že příběh pochází z říše fantazie. Ustálené jsou i závěrečné pohádkové fráze, např. *„A žili spolu šťastně, až do smrti.“*, *„A pokud neumřeli, tak tam žijí dodnes!“*, *„Zazvonil zvonec a pohádky je konec.“* atd.

Příznačné vyjadřovací prostředky však nejsou jediným specifikem pohádkových příběhů. Typickým pohádkovým znakem je opakování jednotlivých vět i celých odstavců a charakteristické jsou i ***číslovky***, nejčastěji 3, 7, 9, 12 a 30 (někdy i mnohem neskromnější číslovka 100), které se zde objevují v různých souvislostech, ať už se jedná o počet splněných přání či vykonaných úkolů, časový úsek či počet geografických překážek, jež na hrdinu při cestě k cíli čekají. A samozřejmě – nezbytným a pro pohádky nejtypičtějším rysem je ***optimistické vidění světa*** a spolu s tím i závěrečné ***vítězství dobra***.

V každé pohádce vystupuje hrdina a jeho protivník či někdo, kdo se mu snaží uškodit. Tyto postavy pak představují ***dobro a zlo*** a pohádky je vykreslují velmi jednoznačně. „Jsou buď výhradně dobré, nebo výhradně zlé a nikoli ambivalentní, jako reální lidé, neboť dítě musí nejprve pochopit protiklady, aby bylo schopno porozumět složitostem a nejednoznačnostem. Je-li v pohádkovém světě jeden bratr hloupý, druhý chytrý, jedna

sestra krásná a druhá ošklivá, jedná se zde o protiklad ‚dobrá – špatná'. Takovéto evidentní a pro dospělého na první pohled omezené kontrasty zasazené mezi pohádkové postavy dětem dopomáhají ke snadnému pochopení rozdílů mravních hodnot, rozdílů mezi ctností a neřestí, což by v případě postav prezentovaných v komplexní složitosti odrážející skutečné projevy reálných lidí nebylo možné." (5, s. 20)

Motiv zla může být v pohádkách personifikován do mnoha rozmanitých podob, a třebaže mnohdy slaví triumf, který je však dočasného rázu, dobro ho nakonec vždy porazí. Symbol zla reprezentuje kupříkladu čert, čarodějnice, drak, obr, macecha, sourozenec či lstivá královna a jedná se o ***postavy***, které spojují zejména negativní vlastnosti jako např. krutost, hloupost, bezcitnost, chamtivost a lakota.

„***Čerti***, jakožto bytosti vyprodukované lidským strachem, bývají v pohádkách ***zesměšněni*** a jejich hrozivé atributy neutralizovány prostřednictvím jejich zobrazení coby pouhých karikatur pekelníků, již disponují vlastnostmi jako hloupost, slaboduchost, myšlenková nemotornost a těžkopádnost.

Čert v pohádkovém světě ztělesňuje na první pohled patrné zlo a temné stránky lidské existence. Vedle ***zosobnění zla*** se na něj zásluhou křesťanské ideologie pohlíží též jako na ***nositele a vykonavatele trestu***. Dále je mu přisuzován status ***svůdce***, který nabádá a svádí k překročení mravních pravidel. Postava čerta slouží v pohádkách zejména k projektivním mechanismům zrající dětské mysli, neboť zhmotňuje negativní stránky lidské psychiky. Děti tak mohou do jeho démonické postavy promítnout vlastní zavrženíhodné impulzy, agrese a představy ničení, které se jim však vracejí v podobě trestajících potencialit, kterými vyprojektovaná osoba – čert – vládne. Čím bude tato projekce na démonickou postavu silnější, tím intenzivnější bude i strach z možných trestů, jejichž vykonavatelem bude nakonec sám čert, jakožto nevědomá oblast lidské psychiky." (5, s. 153-157)

Ač jsou děti dospělými přesvědčovány o neexistenci čertů či pohádkami o jejich neschopnosti, minimálně jednou v roce je tato iluze neškodnosti nalomena, když se pátého prosince v doprovodu Mikuláše a anděla objeví i tato hrozivá postava, jejímž úkolem je dítě konfrontovat s jeho hříchy. Jindy naopak dospělí používají strach z čerta jako výchovný prostředek, který jen přispívá k dětské úzkostlivosti a o jehož zcestnosti a neúčinnosti se dnes již ví.

Někteří psychologové spatřují v mikulášské tradici jen riziko vzniku psychického otřesu, jiní v ní vidí možnost pro opatrné psychické otužování i nadměrně úzkostlivých dětí. Na jedince totiž v životě čeká celá řada situací, ve kterých bude pociťovat strach a

bude ho muset překonávat. *„Hrdina není ten, kdo nemá strach, ale ten, kdo strach překonává. A to bez učení nejde.“* (56) A aby ho na to společnost připravila, vytváří výchovné praktiky, jimiž ho dopředu cvičí, trénuje, otužuje.

Matějček považuje mikulášskou tradici za jednu z těchto výchovných institucí. „Předškolní věk je obdobím pohádek a s dobrými i zlými pohádkovými figurami se děti v této době již seznámily. V mikulášské tradici právě takové pohádkové bytosti vystupují: Mikuláš, důstojný dobrý stařec s košíkem dárků, čert na řetěze i anděl v andělsky krásné dívčí podobě. I když na rozdíl od pohádek, tady je čert živý, ovšem také - a to je podstatné - zkrocený. Je ve službách dobra, jež mu vládne a vše se odehrává v prostředí domova dítěte, v přítomnosti jeho lidí, kdy obzvlášť platí psychologická poučka, že ‚překonávat strach se má dítě učit mámě v náručí', tedy v prostředí nejbezpečnějším.“ (56)

Matějček (56) následně dodává, že *„dětské psychice spíše hrozí otřesy s následky hlubokými a trvalými z krutých trestů, ponižování, vhánění do stresových neřešitelných situací a všeho toho zlého, co se děje doma za zavřenými dveřmi, a nikoli z toho, co přichází v pohádkovém hávu zvenčí v podobě Mikuláše s čertem.“*

Existence dobra a zla v naprosto zřejmých opozicích předestírá dětem etické hodnoty a ovlivňuje vývoj jejich mravního cítění. „Aby však mohlo u dítěte dojít ke zvnitřnění mravního poselství pohádky, musí se dítě ***ztotožnit s hrdinou*** pohádkového příběhu, což se děje v důsledku skutečnosti, že hrdinova situace spolu s jeho pohádkovým dobrodružstvím vzbuzuje v dětské duši silný, hluboký ohlas, díky kterému se dítě touží svému hrdinovi podobat.“ (5, s. 21)

Pohádkoví hrdinové, ať už pohlaví mužského či ženského, „mohou být jakožto představitelé dobra původu prostého nebo urozeného.“ (15, s. 32) Jedná se o postavy, které mají oporu ve svých kladných vlastnostech a o úspěch se přičiní vlastní těžkou prací. Vynikají zejména mravní ušlechtilostí, pomáhají druhým, bojují proti bezpráví, jsou stateční, rozvážní a důvtipní; na pomoc jim nejednou přispěchají přátelé, často i neznámí lidé či vděční zástupci zvířecí říše. Hrdinové svádějí boje s nadpřirozenými bytostmi a mnohdy se musejí vypořádat i se záškodnictvím a zradou ze strany svých blízkých, ať už se jedná o příbuzné či přátele.

„Pohádkový děj stojí pevně na základech víry ve věčnou spravedlnost.“ (15, s. 36) Proto zlotřilce vždy postihne trest a na hrdinu čeká zářná budoucnost.

1.4 Význam pohádky ve vývoji dítěte

V průběhu svého života prochází jedinec několika obdobími, z nichž pro každé jsou typické určité anatomické, fyziologické a také duševní zvláštnosti. Existence jistých rozdílností v jednotlivých vývojových obdobích je způsobena skutečností, že každý člověk je individualita a podle toho je třeba přizpůsobit chování ve výchově dětí. Oblasti vývoje dítěte lze tedy rozdělit následovně:

a) Poznávání, myšlení, řeč, vnímání

b) Emoce

c) Vůle, motivace

d) Sociální oblast – vztahy mezi lidmi

e) Fyzická oblast – funkce orgánů, růst, motorika.

Ve všech vývojových oblastech se vyskytují určité vývojové potřeby, které bývají uspokojovány různými způsoby. Langmeier a Matějček odvodili na základě výsledků svých výzkumů u dětí z dětských domovů ***základní psychické vývojové potřeby***, jež daly vzniknout ***teorii psychické deprivace***. Jakožto obdoba potřeb biologických (potrava, teplo, atd.), bez jejichž uspokojení by dítě nemohlo přežít, musí být i základní životně důležité psychické potřeby náležitě a ve správný čas uspokojeny, aby se osobnost dítěte mohla zdravě a zdatně psychicky rozvíjet. Jedná se o tyto potřeby:

1. **„Potřeba podnětů z hlediska určitého množství, kvality a rozmanitosti**

Jedná se o určitý přísun podnětů dítěti, které budou ‚živit jeho duši' a vyvolají ‚naladění' organismu na žádoucí úroveň aktivity. Je nutné dbát na to, aby těchto podnětů nebylo ani hodně (riziko přesycení) ani málo (riziko deprivace).

2. **Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech**

Jedná se o základní potřebu, která dítěti umožňuje ***učit se***, neboť vnímané podněty přetransformuje do zkušeností, poznatků a pracovních strategií. Je třeba určit dítěti režim dne a řídit se jím, stanovit hranice s jednoznačným ANO a jednoznačným NE.

3. **Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů**

Jedná se o ‚potřebu lásky', jejíž náležité uspokojení vzbuzuje v dítěti pocit životní jistoty a podmiňuje žádoucí vnitřní uspořádání jeho osobnosti.

4. Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty

Identita je uvědomění si sebe samého, poznání toho, kdo jsem, a z uspokojení této potřeby vychází zdravé vědomí vlastního já. K osvojení identity přispívá socializace a podstatnou úlohu v tomto procesu hrají nejbližší příbuzní, kteří tvoří tzv. primární skupinu vzhledem k dítěti. Díky vědomí vlastního já pak může člověk uspokojovat potřebu sociálního začlenění, potřebu patřit do nějaké skupiny, neboť sociální začlenění může být pro osobnost jakýmsi zrcadlem, které ji reflektuje, poněvadž jaký vlastně člověk je, se dozvídá z reakcí druhých lidí.

5. Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy

Jedná se o nepůvodní potřebu, kterou Matějček převzal od dr. Jiřího Mrkvičky a která se týká časového rozpětí lidského života, neboli rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím. Člověk potřebuje vidět pomyslné ‚světlo na konci tunelu'. Může se těšit na budoucnost, může být plný očekávání a na druhou stranu může mít z budoucnosti i obavy, ale vždy potřebuje vědět, že ho v životě něco čeká." (24, s. 37-38)

Pohádkové příběhy mohou v uspokojování potřeb dítěte odehrát také svůj díl práce, neboť nabízejí jisté podněty, které živí jeho duši; samotné „pohádky oplývají požadovanou strukturou a řádem" (46, s. 186), a jakožto součást případných rituálů čtení nebo vyprávění pohádek před spaním, mohou být součástí režimu dne; samotné spoluprožívání příběhu vytváří pouto mezi dítětem a prvotním vychovatelem; „pohádky mají určitý vliv na ***vymezení dětské identity***, uspokojují potřebu ***ztotožnění s hrdinou***, kterému se dítě touží podobat, a uspokojují též ***potřebu naděje***." (46, s. 187) Bruno Bettelheim (3, s. 153) podotýká, že „pohádka dítěti předává intuitivní a podvědomé porozumění jeho vlastní povaze a tomu, jaká budoucnost ho v případě, že rozvine své kladné schopnosti, čeká."

Odpovědi na některé základní psychické potřeby rozvíjejících se dětí nachází v klasických pohádkách i Michal Černoušek. „Jedná se podle něj o potřeby, které jsou stále stejné bez ohledu na dobu, v níž děti vyrůstají a týkají se např. vztahu k rodičům, sourozencům apod. Pohádky dále souzní s ***potřebou lásky, důvěry ve svět, potřebou poznávání mezilidských vztahů, potřebou zvládnutí strachu a potřebou rozvíjet pocit životního smyslu."*** (5, s. 10)

Pohádky jsou tedy součástí „duševní stravy" obsahující psychické stimuly důležité pro zdravý vývoj dítěte a „v případě nedostatku těchto stimulů hrozí riziko, že z dětí vyrostou jedinci psychicky zakrnělí, s pravděpodobným pocitem životní nejistoty a schizoidní

nezakotvenosti, jež by mohla vést až k nebezpečné psychopatologii se šancí narušit pevnou integritu osobnosti.“ (5, s. 10)

Zlatým obdobím pohádek je pro děti ***období předškolní***, které trvá přibližně od tří do šesti až sedmi let a je ukončeno nástupem do školy. V této době lze na děti pohádkami nejvíce zapůsobit, protože se u nich rozvíjí svědomí a jejich myšlení odpovídá pohádkovému vnímání světa. Nejvhodnější je začít s pohádkami s prostým dějovým schématem a s omezeným množstvím hlavních postav, delší a složitější pohádky zařadit například až se začátkem školního věku a umělecké dítěti nabídnout ještě o něco později.

„Jean Piaget označuje věk od 2 do 6-7 let za ***stádium předoperačního myšlení***, kdy dítě užívá řeči a symbolů“ (36, s. 34), (např. krmí panenku, ale uvědomuje si, že je to jen „jako“), ale „jeho myšlení je intuitivní, neboť zatím není schopno uvažovat logicky a deduktivně“ (36, s. 34), (pokud je například dítě svědkem přesypání kuliček z jedné sklenice do druhé, která je užší, bude dítě tvrdit, že je jich v užší skleničce víc).

„Pro předškolní období je charakteristická diferenciace vztahu dítěte ke světu, jejž poznává pomocí představivosti. Jedná se o fázi fantazijního zpracovávání informací, které není regulováno logikou. Myšlení předškoláků je příznačné ***egocentrismem, ulpíváním na zjevných znacích*** a ***magičností*** (zapojení fantazie, víra v existenci nadpřirozených bytostí, strach ze strašidel, apod.). Prostředkem uvažování a autoregulace je u dítěte předškolního věku egocentrická řeč, která se postupně diferencuje. V tomto období má zvláštní význam ***kresba***, která se vyvíjí od fantazijního ztvárnění až k realističtějšímu provedení námětu. Neméně důležitá je ***symbolická hra***, která přijatelným způsobem umožňuje dítěti zvládat problematické situace. Předškolák začíná rozumět prostoru, času a počtu, i když na jeho orientaci v těchto disciplínách má vliv jeho omezená schopnost abstrakce. Vyvíjí se všechny složky paměti a velký význam má rozvoj emoční inteligence, a to jak porozumění vlastním emocím, tak i citovým projevům druhých lidí.“ (46, s. 201)

Pohádky tedy svým černobílým vnímáním světa, symboly a jednoznačnými pravidly odpovídají typickému způsobu uvažování a prožívání předškolních dětí. „Dobro vítězí a zlo je potrestáno, skutečnost je prezentovaná jasně, srozumitelně a jako méně ohrožující. Takový svět je bezpečný, dítě se v něm snadno orientuje a navíc mu pomáhá pochopit fungování reality.“ (46, s. 186-187)

V průběhu svého vývoje musí jedinec řešit nejrůznější problémy a nejinak tomu je i u dětí předškolního věku. „Způsob, jakým se v tomto období naučí k problémům přistupovat, se následně promítne do jejich celoživotního postoje k řešení problémů. Pohádky mohou

být pokládány za určitý druh obecné průpravy, která děti podnítí k určitému způsobu uvažování, protože spíše než tomu, jak problémy řešit, jim ukazují, jak k jejich řešení přistupovat.“ (5, s. 164) Michal Černoušek (5, s. 14) označuje pohádky za „praktického, i když poněkud nesystematického průvodce vývojové psychologie v alegorických obrazech, neboť dětem tyto problémy spolu se způsoby jejich řešení a potenciálními důsledky těchto řešení tlumočí v jim dobře známé řeči.“

„Pohádky také disponují schopností dítěti pomoci v řešení oidipovských konfliktů, k čemuž mu nabízejí fantazie, které by si dítě nikdy samo nevymyslelo, a tímto způsobem mu napovídají, jak s takovým konfliktem žít. Díky pohádkám si tedy jak holčičky, tak chlapci mohou užít oidipovské uspokojení ve fantazii a mít přitom dobré vztahy k oběma rodičům v reálném světě.“ (3, s. 110-113)

Pohádky plní důležitou *funkci*, a sice – „vnášejí ***smysl a řád*** do dětem původně nesrozumitelného, ba až chaotického světa, kterému děti předškolního věku ještě nemohou porozumět. Pohádky strukturují skutečnost a tím předvádí dětem svět ve srozumitelných obrazech, neboť jejich myšlení je obrazné, konkrétní, synkretické a animistické. Pohádky přemosťují propast mezi dospělým a dětským způsobem myšlení a redukují vznik situací vzájemného nedorozumění.“ (5, s. 7-9)

„Pohádka je také účinným prostředkem při naplňování funkcí imaginace, zásluhou které jedinec nežije pouze v přítomnosti (aktuální regulace chování), nýbrž je schopen se přenášet i do minulosti (vzpomínky) a předjímat vlastní budoucnost (sny, plány, ideály).“ (4, s. 15) Imaginace nadále zasahuje do každé složky osobnosti:

- „V oblasti ***kognitivních funkcí*** se spolupodílí na motivaci k učení a zastává důležité místo v procesu sebepoznávání.
- V oblasti ***emoční*** složky osobnosti se podílí na kompenzaci neuspokojivé reality, tvoří významnou složku postojů, napomáhá vlastnímu sebepojetí a také přispívá k formování uceleného subjektivního obrazu a řádu světa.
- Z hlediska ***volní regulace chování*** je pak imaginace nositelem představy cíle a prostředků k jeho dosažení, zároveň slouží k překonávání neohebnosti osvojených vzorců chování, podílí se na formování osobních plánů seberozvoje a seberealizace a je nenahraditelná při výběru hodnot a strukturování hodnotového vědomí.“ (4, s. 15)

Pohádkové vyprávění je pro dítě zdrojem zábavy, napětí i ponaučení, probouzí a stimuluje jeho zvídavost, podněcuje jeho představivost a imaginaci v její nejčistší podobě.

„Lze říci, že díky srozumitelné obraznosti dějů a zápletek rozšiřuje dětské vědomí tím, že dětem umožňuje postupně si uvědomovat různé problémy a potíže růstu a poučit se přitom o možnostech řešení a o případných důsledcích různého řešení problémů.“ (5, s. 15) „Zároveň přináší důležité poselství ilustrující nevyhnutelnost boje proti krutým životním nesnázím, protože takový boj je neodmyslitelnou součástí lidské existence. Když se mu však člověk nevyhýbá a vytrvale čelí všem jeho nástrahám, přemůže všechny překážky a nakonec z něj vyjde jako vítěz.“ (3, s. 12)

1.4.1 Pohádky a rodina

Jak již bylo zmíněno, pohádky mají ve výchově své pevně zakotvené místo. Pomáhají uspokojovat psychické potřeby dítěte a jejich spoluprožívání upevňuje pouto mezi prvotním vychovatelem a dítětem. Ač prvotním vychovatelem nemusí být nutně rodič, ale třeba některý z prarodičů či širšího příbuzenstva, obvykle se jedná o některého člena rodiny. Ve společnosti plní rodina ve vztahu k dítěti několik následujících funkcí:

a) biologicko-reprodukční
b) ekonomickou (rodina je základní ekonomickou jednotkou)
c) opatrovnickou, pečovatelskou
d) emocionální
e) funkci odpočinku, relaxace, regenerace
f) společenskou (normalizační) funkci.

Rodinu pak lze označit za takovou sociální organizaci, která dítě nejvíce ovlivňuje a která pokládá základy, jež si sebou dítě do života odnese. Jedná se o ***primární, neformální a malou sociální skupinu***, tvořenou jedinci, kteří mezi sebou mají osobní, emocionální a příbuzenské vazby a ve které převládají bezprostřední kontakty (tváří v tvář). Rodina je vůbec nejdůležitější sociální skupinou tvořící jádro sociální struktury.

„Rodina je také ***nejdůležitějším socializačním činitelem***,“ (30, s. 220) neboť má ze všech zprostředkovatelů socializace nejvýznamnější roli. Narozené dítě by bez cizí pomoci nedokázalo přežít a rodina v jeho životě hraje nezastupitelnou úlohu. Rodiče neustále plní funkci příkladu, dítěti pomáhají a provázejí jej při prvních krůčcích životem, včetně seznamování se se základními rysy naší kultury. Díky jejich vedení si dítě osvojuje základní kulturní návyky, hodnoty a pravidla chování ve společnosti. Učí se jednat určitým způsobem, poznává samo sebe, nachází své místo ve světě.

„***Charakteristika vztahů v rodině*** – čili způsob soužití rodičů a dětí, následně patří mezi základní faktory socializace, přičemž zdůrazňovány bývají některé dílčí faktory jako:

1. ***vztah rodičů k dítěti*** (kam patří projevy lásky, nelásky, popřípadě ambivalence a s tím související přijímání či odmítání dítěte, včetně způsobů a míry kontroly dítěte, spolu s užíváním a způsobem trestání),
2. ***kohezivita***, neboli soudržnost rodiny, ***a její konstelace*** (především to, zda se jedná o rodinu úplnou či neúplnou),
3. ***socio-ekonomický standard rodiny***." (30, s. 199)

Kvalita rodinného života je ovlivněna mnoha aspekty. „Nosnými principy jsou zde především již zmíněná **soudržnost** rodiny (koheze) související s rodinnou intimitou, blízkostí, sounáležitostí a její **adaptabilita**, tedy schopnost rodiny přizpůsobovat se měnícím se požadavkům a nárokům života.

Aby mohla rodina fungovat žádoucím, protektivním způsobem, musí mít celý rodinný systém jistou odolnost a vnitřní sílu. V tomto kontextu se pak hovoří o tzv. **resilienci rodiny**, což značí míru zvládání každodenních nároků a mimořádných stresů. Rodina musí být jednak soudržná, pružná a adaptabilní, jednak hierarchicky uspořádaná s určitým pravidelným řádem a denní rutinou, která zvyšuje pocit bezpečnosti členů rodiny i celkovou efektivnost jejího fungování." (38, s. 257)

„Odolnost rodiny lze nicméně také posilovat a její funkčnost zlepšovat. Na základě výzkumu byl vytvořen profil optimálně fungující a odolné rodiny, pro kterou je důležitých několik dimenzí, a sice: vyjadřování pocitů v rodině; míra nezávislosti, kterou rodina u svých členů podporuje; organizovanost v rodině; soudržnost (čili citová blízkost); orientace rodiny na morální a sociální otázky, spolu s duchovním zázemím rodiny; aktivní přístup rodiny k životním obtížím; orientace rodiny nikoli na úspěch, ale na jiné hodnoty, především vztahové." (38, s. 257-258) Správně fungující a odolná rodina pak dítěti poskytuje kvalitní vzory chování a hodnoty, které dítěti pomohou s vybudováním jeho vlastní odolnosti.

Za největšího konkurenta rodiny v socializačním procesu je v současnosti považována ***vrstevnická skupina***, neboť se jedná o kamarády dítěte, kteří mohou vyznávat odlišné normy a hodnoty, než jaké dítěti vštípili rodiče. Ať už dítě následuje jedny nebo druhé, vždy se vystaví riziku sankcí v případě nesplnění očekávání opačné strany.

Pohádkové příběhy mohou v rodině sloužit jako vítaný nástroj socializačního procesu, například ve formě rituálního vyprávění. Rituály pak mohou být skutečnou pomocí při výchově dítěte.

„Rituálem se zpravidla rozumí slavnostní náboženská nebo světská ceremonie probíhající podle jasně daného schématu (kupříkladu mše, přísaha představitele státu, promoce atd.). Společným jmenovatelem rituálů je pak skutečnost, že probíhají podle určitých pravidel, která často zůstávají po dlouhou dobu neměnná. Forma, obsah a smysl některých rituálů se mění s tím, jak se proměňuje společnost.

V dřívějších dobách rituály zcela ovládaly životy lidí, kteří se skrze ně vyrovnávali s existenčním strachem. Obecně lze říci, že rituální chování pomáhá zvládnout krize (body obratu, zvratu), popřípadě se jim vyhnout – čímž se projeví jejich preventivní účinek. Jedná se o archetypické chování vyskytující se u každého člověka, zejména v krizích vývojových, individuálních či v dobových krizích celého národa.“ (17, s. 9-11)

Děti ve vývoji procházejí mnoha krizemi. Jedná se kupříkladu o růst zubů, učení se chození na nočník, postupnou separaci od rodičů, nástup do školy, vstup do života dospělých atd. Každé dítě se však musí vypořádat i s množstvím individuálních potíží, jako je nemoc, první setkání se smrtí, rivalita mezi sourozenci, problémy ve škole, problémy s rodiči, rozvod rodičů a další, a každé dítě může na různé krize reagovat různým způsobem.

„V pohádkovém nebo také magickém věku se musejí vyrovnávat zejména ***s objevováním své pohlavní role*** a vyřešením ***oidipovského komplexu***, dále se ***strachem***, který se určitým způsobem podílí na utváření svědomí, jež je rozvíjeno zákazy a příkazy rodičů, a ***s nástupem do mateřské školy*** a s tím spojeným ***odpoutáváním*** se od matky a navazování kontaktů s kamarády.“ (17, s. 30-34)

„Rituály praktikované v tomto období by tedy měly dítěti usnadnit zvládání zejména takových těžkostí, jako je:

- postupné odpoutávání se od nejbližších kontaktních osob,
- nalézání nových kontaktních osob,
- lepší zvládání strachu,
- přizpůsobení se skupině vrstevníků,
- zvládání oidipovské problematiky,
- rozvoj pozitivního vnímání své sexuální identity
- a rozvoj vnímání reality, což je nezbytné pro školní docházku.“ (17, s. 35)

Pohádky jsou pro děti přitažlivé právě tím, že zde nacházejí podobné příklady krizí, které jsou součástí jejich každodenního života, a svou symbolickou řečí jim pomáhají překonat jejich vlastní problémy. „Děti mohou své vnitřní konflikty promítnout do pohádkových, zpravidla záporných postav a být svědkem vypořádání se s těmito destruktivními silami, což je zde často prezentováno hrůzným dějem, jenž je dalek běžné reality. ***S podobnými krutými prvky se však děti snadno vyrovnají, neboť absence místních a časových údajů v pohádkovém vyprávění symbolizuje, že se nejedná o vnější skutečnost, nýbrž o vnitřní, duševní obrazy.*** Dobrý konec příběhu rozvíjí u dítěte takové pozitivní síly (např. odvaha, vytrvalost, statečnost, důvěra, trpělivost, atd.), které jsou třeba ke zdolání každé těžkosti.“ (17, s. 35)

U rituálního vyprávění pohádek je důležitý bezprostřední kontakt rodiče s dítětem a atmosféra zprostředkující pocit bezpečí. Dítě se může doptávat na věci, které ho zajímají či požádat o zopakování některé scény. „Děti často vyžadují vyprávění stále stejných příběhů pořád dokola, což může signalizovat, že se příběh dotýká jejich problémů a naznačuje jim možnosti řešení. Takovýto vývojový rituál se opakuje, dokud nesplní svůj účel – tedy dokud se problém nevyřeší a krize nepomine.“ (17, s. 36)

„Poslouchání příběhů podobajících se příběhu dítěte podporuje jeho fantazii – a fantazie je nutná tam, kde selhala ‚rozumně‘ vymyšlená řešení problémů. Vhodně vymyšlený či přetvořený příběh aplikovaný na situaci dítěte má šanci otevřít dítěti oči a pomoci mu s jeho vlastním problémem.“ (2, s. 7-8)

1.4.2 Pohádky a škola

Dalším významným socializačním činitelem je škola, neboť se jedná o prostředí, ve kterém dochází k institucionálnímu vychovávání a vzdělávání jedince na profesionální úrovni podle určitých pravidel, což vede k dalšímu formování, ovlivňování a rozvíjení jeho osobnosti. „Výchovou se přitom rozumí pozitivně zaměřené formování vychovávaného vychovatelem.“ (16, s. 20) Pojem vzdělávání pak označuje určitý probíhající proces, jehož výsledným stavem je jistá dosažená úroveň vzdělání (např. vzdělání základní, střední, vysokoškolské).

„Konečným cílem samotného výchovného procesu by ovšem mělo být dosažení schopnosti **sebevýchovy** čili stavu, kdy jedinec sám soustavně pracuje na zdokonalování vlastní osobnosti podle svých vlastních vytyčených cílů.“ (16, s. 37)

Ideální situace ve výchovném procesu nastává v okamžiku, kdy dochází k ovlivnění všech tří složek osobnosti takovým způsobem, který umožní jedinci harmonicky se rozvíjet. „Působení na **rozumovou složku** zaručí, že jedinec bude disponovat náležitým rozhledem a názorovou orientací; rozvoj **citové složky** zabezpečí, že se jedinec bude projevovat s vnitřním zaujetím, ohledem a citem a ovlivnění **konativní (akční) složky** zajistí rozhodnost a aktivitu v jeho projevech.“ (19, s. 44)

Jak již bylo zmíněno, největšího vlivu na dětskou osobnost dosahují pohádky v předškolním věku a jejich pozitivní působení tak lze využívat v mateřských školách, kde jsou dětem čteny, vyprávěny, pouštěny z audio-záznamů či promítány na videu před odpoledním odpočinkem, jsou spojovány s dramatickými lekcemi, výtvarným uměním či se za jejich pomoci děti učí zábavnou a nenásilnou formou novým věcem. Pokud se pohádky vhodně integrují s prvky dramatické výchovy, „výsledné činnosti mohou prospět hlubšímu pochopení smyslu příběhů a lepšímu porozumění sobě i světu, který dítě obklopuje.“ (45, s. 12)

Pro pohádky lze nalézt též uplatnění ve školní výuce. Čačka (4, s. 75) kupříkladu zmiňuje jejich uplatnění například „ve ***waldorfských školách***, kde jejich prostřednictvím učitelé zvyšují pozornost a motivaci žáků, a to i ve výuce matematiky nebo psaní. Období pohádek střídá obeznámení se s bajkami, které zřetelněji odrážejí známé projevy lidí v každodenní zkušenosti a děti se tak mohou naučit je lépe posuzovat. Prostřednictvím legend pak postupně pronikají do reality stále hlouběji, až nakonec, v páté třídě, začínají se skutečnými dějinami.“

Využívání pohádek ve výuce se však neomezuje pouze na prostředí alternativních škol. Záleží na pedagogovi, zda má zájem a možnosti oživit vyučování svého předmětu prvky imaginace, ať už formou hry, dramatizace či s využitím pohádky nebo dobrodružného příběhu v případě starších dětí. Vhodné zapojení imaginace do výchovně vzdělávacího procesu přispěje k dosažení požadovaných výstupních výsledků zábavnější formou.

1.4.3 Děti, pohádky a média

Média jsou vedle rodiny, vrstevníků a školy dalším významným socializačním činitelem. „Mezi mladými lidmi a médii lze dnes rozlišit různé formy vztahů. Jednak se děti a mládež ***stávají předmětem zájmu*** médií, jednak se s médii setkávají jako ***uživatelé,*** zejména coby čtenáři, posluchači a diváci (např. Rádio Junior, ČT Déčko, kde se mohou

děti nejen bavit, ale i vzdělávat). Zvláštní formou vztahu je pak případ, kdy se děti ***samy podílejí na mediální tvorbě***, ať už autorsky, organizačně nebo technicky (např. projekt Dětská televize nebo Klub Domino – Dětská tisková agentura).“ (32, s. 60)

Hromadné sdělovací prostředky umožňují předávat najednou velké množství informací velkému počtu lidí. Jejich socializační činnost spočívá především v jejich schopnosti ovlivnit společnost, její názory a postoje, a formovat hodnoty a způsoby chování. „Slouží k tzv. *masové komunikaci*, jejíž počátek je spojen s příchodem novin v masovém měřítku na počátku 19. století a s rozšířením filmu, rozhlasu a televize počátkem 20. století.“ (32, s. 8) V současné době se mezi masmédia řadí televize, rádio, internet, knihy, noviny a časopisy.

Masové sdělovací prostředky ovlivňují lidi všech věkových kategorií a směrem k příjemcům plní několik funkcí, jež bývají interpretovány v pozitivním i negativním smyslu. „Jedná se především o: **funkci informační** (jsou zdrojem informací o světě, ale i dezinformací), **funkci zábavní** (jsou zdrojem pobavení, ale též snižují úroveň zábavy), **funkci kulturní** (obsah prezentovaný v médiích odráží naši kulturu; média ovlivňují pohled lidí na svět, ale výběrem toho, co reprodukují, kulturu negativně ovlivňují), **funkci sociální** (média socializují jedince ve společnosti, neboť mu nabízejí vzory chování, které postupně přejímá za své; mohou pomáhat vytvářet a udržovat demokratické uspořádání světa, ovšem skutečnost mohou též značně zkreslovat, neboť jimi nabízený pohled na mezilidské vztahy a v podstatě na celý svět je nereálný a dogmatický), **funkci politickou** (prostřednictvím médií se lidé dozvídají o fungování politiky, současných politických událostech, tématech a aktivitách; média plní roli „hlídacího psa demokracie“, nebezpečím je klam, který mohou média vyvolávat ohledně dostatečného zapojení lidí do politického procesu, a dysfunkce nastává např. v autoritativních systémech, kdy může být médii šířena politická propaganda).“ (32, s. 34-36 a 58-59)

Lidé mnohdy přijímají látku prezentovanou médii za pravdivou, spokojí se s naservírovanými informacemi a nepovažují za nutné o daných věcech dále rozmýšlet a posuzovat je z různých úhlů pohledu. Média jsou běžnou součástí našeho každodenního života a není proto divu, že jsou jejich vlivu vystaveny i děti.

Například Joshua Meyrowitz ve své knize shrnuje aktuální změny v sociálních rolích dětí a dospělých a zabývá se možností, že alespoň částečně souvisejí se změnami komunikačních médií. „Trendem moderní doby je podle něj spíš vychovávat děti jako ‚malé dospělé‘ i navzdory požadavkům psychologie, která žádá zcela rozdílný přístup

v jednání s dětmi a s dospělými. Tuto tendenci nazývá ‚koncem dětství'. Konstatuje, že tradiční hranice mezi dětstvím a dospělostí vymizely, protože zatímco dnešní děti jsou méně dětské, mnoho dospělých se na druhou stranu chová jako přerostlé děti. Stírání rozdílů je patrné ve vzhledu a oblékání, v držení těla, pozici při sezení a gestech i v užívání jazyka a slovní zásobě. Navíc je stále méně a méně témat, která společnost shledává pro dětské uši nevhodnými." (26, s. 187-188)

Se změnami médií a jejich přítomností prakticky v každé domácnosti již rodina nemá všemocný informační vliv, nemůže stoprocentně ovlivnit kdy, jak a o čem bude dítě informováno. „Zatímco **tisk** umožňuje separovat děti různého věku do různých informačních světů podle jejich čtenářské kompetence, prostřednictvím **televizní obrazovky** vstupuje do domu mnohdy nezvaný návštěvník, který rozšiřuje informační svět dítěte bez plného rodičovského souhlasu a kontroly." (26, s. 196) Meyrowitz (26, s. 194) ve své knize uvádí, že „rozdíly v sociálním statusu částečně spočívají právě v separaci lidí do různých informačních světů a jakmile se rozdíly v informačních systémech lidí různého věku setřou, lze očekávat i zastření rozdílů mezi chováním dětí a dospělých."

„**Dětská literatura** naproti tomu přináší dětem informace, zábavu, poučení, rozvíjí dovednost číst i porozumění psanému slovu, zprostředkovává dobrodružství poznání i dobrodružství prožitků," (5, s. 12) ovšem dětské knihy, především pohádky, seznamují čtenáře s idealizovaným pohledem na život a neodkrývají tajemství ze světa dospělých, která zprostředkovává **televize**. Ta vystavuje děti tématům jako je sex, smrt, zločin nebo peníze, ovšem „samotné vystavení informacím ještě neznamená, že je děti pochopí a přijmou. Výzkumy ukazují, že děti musejí dosáhnout jedenácti až dvanácti let, aby se jejich vnímání televize přiblížilo recepci dospělých." (26, s. 197) „Působení pohádek je kýženou protiváhou vůči konzumem diktovaným a zbanalizovaným fantaziím, protiváhou jednosměrného působení médií. Vhodná pohádka dokáže u dítěte obnovit tok vlastní vnitřní fantazie, jež tvoří důležitou součást psychohygieny." (29, s. 10)

„Pokud jde o **rozhlas**, ten se některými aspekty televizi podobá, ovšem v jiných se zase velmi liší. Stejně jako televize poskytuje informace bez nutnosti opustit domov, ovšem dekódovat zvuk je pro malé děti obtížnější, než dekódovat vizuální zprávu. Rozhlas však nepracuje s obrazem, tudíž si posluchač musí vytvořit vlastní představy, jež se zakládají na jeho předchozích zkušenostech, čímž se nezkušené dítě ocitá ve velké nevýhodě, neboť mu rádio nedokáže vykreslit obrázek dramatu, a už vůbec ne prozradit tajemství dospělých." (26, s. 207)

Zřejmě není těžké si odvodit, že jsou-li děti vystavovány působení médií po dlouhou dobu, musí se to nějakým způsobem projevit na jejich vývoji, např. „zdravotními dopady na vývoj mozku, následkem může být i obezita (popřípadě poruchy příjmu potravy), tendence k užívání drog a alkoholu, špatné školní výsledky, předčasná sexuální aktivita a v neposlední řadě zvýšená agresivita.“ (32, s. 60) Streit (42, s. 74) má za to, že „televize působí na děti negativně minimálně ve dvou směrech: jednak podle něj pasivní přihlížení vyvolává všeobecné ochromení iniciativy a duševní svěžesti, jednak se u nich může dostavit pohybová nervozita, neklid, potřásání končetinami, což pak přechází v úplnou neschopnost klidného soustředění.“ Média a vůbec snadný přístup k nim jsou jednou z mnoha možných a diskutovaných příčin vzestupu agresivního jednání. „V odborné literatuře se v tomto kontextu objevuje například termín ***‚pondělní syndrom‘***, který označuje zvýšenou agresivitu dětí ve školkách a školách, jež se právem interpretuje jako odreagování nahromaděné agresivity, kterou se děti nabily během víkendového sledování televize.“ (25, s. 105)

Je proto důležité, aby se rodiče informovali na hodnocení různých videoher, které jejich děti hrají, aby měli přehled o tom, jaké stránky na internetu navštěvují a aby sledovali informace o médiích, knihách a hudbě, kterou jejich děti poslouchají.

2 Rizikové chování u dětí a možnosti preventivního působení

V každé kultuře existují standardní pravidla chování, jejichž plnění společnost od svých členů vyžaduje a nad jejichž dodržováním bdí sociální kontrola, která jejich porušování trestá systémem sankcí. Jedná se o ***normy a hodnoty***, které vyjadřují, jaké chování společnost od svých členů očekává, co je žádoucí a co nikoliv. Normy v podstatě vymezují chování lidí, a normální je to, co za normální považuje majoritní společnost.

Normy však nejsou neměnné, neboť „jejich hranice se v průběhu společenského vývoje mohou měnit nebo posouvat." (10, s. 20) Jejich pojetí může být podmíněno například změnami postojů společnosti k určitým otázkám v průběhu času (např. tolerance vůči homosexualitě, rozvodům) nebo způsobem života v určitých kulturních oblastech popřípadě subkulturách, a co je normální v jedné kultuře (či komunitě nebo rodině), může být v jiné považováno za nenormální a naopak. Není proto divu, že často dochází k pochybnostem při způsobu hodnocení nějakého určitého jevu, neboť „norma i navzdory tomu, že je obecně hodnotícím kritériem pro to, co je v konkrétním případě běžné a tedy normální a co nežádoucí, je značně subjektivní proměnná." (10, s. 20)

Konformní chování, tedy „chování, které se přizpůsobuje psaným i nepsaným společenským pravidlům" (10, s. 20), je podporováno různými společenskými reakcemi vůči dodržování či porušování společenských pravidel a norem. „Tyto reakce, jež jsou základem sociální kontroly, se označují jako ***sankce*** a představují nejen ***trest*** za přestoupení normy (čili negativní sankce), ale i ***odměnu*** za dodržování norem (pozitivní sankce)." (22, s. 43) Sankce jsou prostředky sociální kontroly pramenící z vnějšího tlaku a donucení. Vnitřnímu tlaku (sebekontrola) se lidově říká mít „policajta v hlavě".

Aby jednotliví členové společnosti věděli, jaké chování se od nich očekává, musejí normy poznat a osvojit si je během ***socializačního procesu***, který ač je nejintenzivnější v prvních letech života, probíhá prakticky po celý život jedince. Dítě si osvojuje jazyk, specifické vidění světa, přejímá určité názory, vytváří si postoje, přesvědčení a identitu. Socializace si klade za cíl naučit jedince rozumět kultuře své společnosti, žít s druhými lidmi a zespolečenštit člověka tak, aby byl schopen v dané společnosti a kultuře existovat.

Do procesu socializace vstupují faktory, které mají vliv na to, jaký člověk bude, a sice „***genotyp***, jenž představuje soubor vlastností, které jedinec získá v okamžiku početí, projeví se zde vliv ***prostředí a výchovy***, a to vše vyústí ve ***fenotyp***, který reprezentuje soubor znaků charakterizujících jedince v určitém stádiu jeho vývoje." (18, s. 64)

V prostředí, ve kterém jedinec žije a které jej obklopuje, působí určití socializační činitelé, kteří mají podstatný vliv na proces socializace, jenž v tomto prostředí probíhá. Na úrovni mikroprostředí jsou nejvýznamnějšími zprostředkovateli socializace ***rodina, vrstevnické skupiny a škola*** a z pozice makroprostředí do tohoto procesu významně vstupují ***masmédia***. Všichni tito činitelé spolu s prostředím jedince ovlivňují a formují během jeho života a poskytují mu pro jeho vývoj podněty různé kvality, z nichž některé mohou působit i nepříznivě a negativně tak ovlivnit zdravý rozvoj jeho osobnosti.

„Stejně jako v každé společnosti existují normy a pravidla chování, objevují se zde zákonitě i sociálně patologické jevy, ke kterým lze v zásadě zaujmout tři možná stanoviska:

I. Striktně tyto jevy ***zakázat a tvrdě potírat*** výskyt rizikového chování a přijímat radikální opatření k zamezení jeho výskytu (avšak historie prokázala, že podobné přístupy nepřinášejí očekávané výsledky, neboť platí, že ‚zakázané ovoce chutná nejlépe', jako např. v případě prohibice apod.).
II. Vyvíjet úsilí ve snaze předejít jejich výskytu v případě, že společnost připustí, že se tyto jevy objevovat budou (čili ***prevence***, která však nikdy není stoprocentní).
III. Zaměřit se na nápravu, léčení a zmírňování důsledků sociálně patologických jevů a rizikového chování (čili ***terapii***)." (20, s. 301)

2.1 Definice a vymezení pojmu rizikového chování

Označení **rizikové chování** je pojem zahrnující široké spektrum projevů chování a rozumí se jím takové „*chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost*." (28, s. 23) Tento termín nahrazuje dříve používaný koncept **sociálně patologické jevy**, jenž „je pojmem sociologickým, postihujícím fatální jevy ve společnosti, jako například alkoholismus, krádeže, vraždy apod. S koncepcí rizikového chování pracují pedagogové ve školním prostředí, kde se jedná o práci s jedincem, nikoliv s fenoménem." (64)

Pokud jde o příčiny vzniku problémového chování, lze je označit za **multifaktoriální**, neboť „rizikové chování je ve skutečnosti důsledkem působení řady různých bio-psycho-sociálních faktorů, jež v konkrétním čase působí ve vzájemné interakci." (10, s. 27-28) Nejznámější teorie, přístupy při výkladu sociálních deviací a hledání příčin rizikového chování lze shrnout do tří základních typů (20, s. 28):

1. přístup odpovídá biologickým teoriím a říká, že existují určití lidé, kteří budou selhávat bez ohledu na životní situace, neboť mají tendenci volit chování mimo normy.
2. „situační“ přístup koresponduje se sociologickými teoriemi a předpokládá, že v určitých životních situacích, které by mohly navodit sociální deviace, může být potencionálně deviantně jednajícím každý.
3. „konjunktivní“ pohled spojuje oba předchozí typy v takovém smyslu, že v určitých (rizikových) situacích se určití lidé chovají určitým (deviantním) způsobem a odpovídá teorii polyetiologické, která je v souladu se současným vědeckým poznáním zahrnujícím multifaktorový přístup.

V současné školní prevenci se rozlišuje devět hlavních oblastí rizikového chování, a sice (28, s. 75-78):

a) **záškoláctví** – čili neomluvená nepřítomnost žáka základní či střední školy ve škole. Jedná se o přestupek, kterým žák úmyslně zanedbává školní docházku, čímž porušuje školní řád a zároveň se proviňuje proti školskému zákonu. Záškoláctví bývá často spojeno s dalšími projevy rizikového chování, které negativně ovlivňují osobnostní vývoj jedince.

b) **šikana a extrémní projevy agrese** – do této kategorie se řadí jakékoli extrémní formy agresivního chování namířeného proti druhé osobě, proti sobě nebo proti věcem. Jedná se o chování, které má za následek prokazatelnou psychologickou, fyzickou nebo materiální škodu či újmu.

c) **extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě** – jedná se o relativně novou formu rizikového chování z hlediska masového rozšíření a lze jej definovat jako záměrné vystavování sebe nebo druhých nepřiměřeně vysokému riziku újmy na zdraví nebo dokonce přímému ohrožení života v rámci sportovních aktivit nebo v dopravě.

d) **rasismus a xenofobie** – za rasismus a xenofobii se obecně považuje soubor projevů směřujících k potlačení zájmů a práv menšin, přičemž se jedná o zastávání rasové nerovnocennosti v jakémkoli smyslu slova, podporování rasové nesnášenlivosti a netoleranci vůči menšinám a odlišnostem.

e) **negativní působení sekt** – sektou se rozumí určitá ohraničená sociální skupina, jejíž členové spolu sdílejí jistý ideologický koncept, prostřednictvím kterého se skupina vymezuje vůči svému okolí, přičemž zde dochází k postupné sociální

izolaci jejích členů od vnějšího světa, manipulaci a dalším extrémním zásahům do jejich soukromí.

f) **sexuální rizikové chování** – je souborem projevů v chování, jež jsou doprovázeny sexuálními aktivitami a vykazují prokazatelný nárůst zdravotních, sociálních a dalších typů rizik. Řadí se sem takové jevy, jako např. nechráněný pohlavní styk při náhodné známosti, výrazně promiskuitní chování či rizikové praktiky např. v nevhodných hygienických podmínkách, dále kombinace užívání návykových látek a rizikového sexu, sexuální zneužívání ve všech jeho formách a nakonec také nové tendence jako zveřejňování intimních fotografií na internetu popřípadě jejich zasílání mobilním telefonem nebo nahrávání na video se zvýšeným rizikem zneužití takového materiálu.

g) **závislostní chování** – prevence závislostního chování zahrnuje takové aktivity a programy, jež jsou úzce zaměřeny na oblast užívání a uživatele návykových látek a také aktivity související s tzv. nelátkovými závislostmi, jako je například gambling nebo hraní počítačových her.

h) **okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN** – kam se řadí jakákoli forma týrání, zneužívání a zanedbávání dětí. Spadají sem programy zaměřující se na prevenci výskytu těchto jevů ve společnosti, včasné zachycení jejich projevů spolu s odpovídající intervencí.

i) **spektrum poruch příjmu potravy** – označuje poruchy, které jsou způsobeny rizikovými behaviorálními vzorci ve vztahu k příjmu potravy, které se většinou zakládají na negativním sebehodnocení a nesou s sebou množství zdravotních, sociálních a psychologických potíží.

2.2 Definice a vymezení pojmu prevence

Po roce 1989, kdy v naší zemi nastal obrat, začaly se tu objevovat nové formy rizikového chování a došlo k prudkému nárůstu kriminality a dalších společensky nežádoucích jevů, vyvstala potřeba na tyto jevy lépe reagovat a věnovat větší pozornost jejich prevenci. „Primární prevence od té doby prošla rychlými a výraznými změnami, ale o jisté stabilizaci a systematizaci lze hovořit až přibližně mezi lety 2002 – 2008.“ (28, s. 23)

„Za prevenci rizikového chování jsou považovány ***jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí, jež směřují k předcházení***

výskytu rizikového chování, zamezují jeho dalšímu šíření, zmírňují jeho již existující formy a projevy nebo pomáhají řešit jeho důsledky." (61, s. 8)

Na realizaci primární prevence se podílí celá řada státních i nestátních subjektů, jejichž spolupráce je nezbytná pro posílení efektivity preventivních programů, přičemž důraz se klade především na jejich dlouhodobost, kontinuitu, soustavnost a vzájemnou provázanost. Školské a sociální instituce, které participují na primární prevenci rizikového chování, jsou zejména samotné školy, domy dětí a mládeže, střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologické poradny, OSPOD, dále rodina a vrstevníci, sdělovací prostředky, policie, lékaři, linky důvěry, krajské hygienické stanice, státní zdravotní ústav, nadace, sportovní a zájmové organizace a různé další neziskové organizace, zejména občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti nebo církevní právnické osoby.

Základní dělení prevence zahrnuje ***prevenci primární, sekundární*** a ***terciární***.

- **„Primární prevence** si klade za cíl předcházet vzniku určitého jevu tím, že se snaží eliminovat působení faktorů, které tyto jevy vyvolávají, a zaměřuje se na jedince, kteří s takovým jevem ještě nepřišli do přímého kontaktu. V praxi to znamená například informovat cílovou skupinu o souvisejících nebezpečích, naučit jedince odmítat faktory vyvolávající působení určitého jevu a vytvořit si bezpečný hodnotový systém, včetně poskytnutí dostatečných možností pro vhodné trávení volného času.
- **Sekundární prevence** je zaměřena na osoby, které jsou reálně ohrožené vlivem negativního jevu, který se v jejich životě objevil.
- **Terciární prevence** se snaží zamezit dalšímu zhoršování stavu jedinců, u kterých patologický jev již působí." (37, s. 49)

Vedle toho se rozlišuje také ***prevence specifická*** a ***nespecifická***.

- **„Specifická prevence** – tento typ preventivního působení se zaměřuje na konkrétní formy rizikového chování (např. prevence vzniku drogových závislostí, prevence patologického hráčství, prevence šikany, kriminality, apod.).
- **Nespecifická prevence** – zahrnuje působení směřující k celkovému formování osobnosti ve smyslu zdravého životního stylu, a sice osobnosti, která by byla schopná odolávat nejrůznějším ohrožením a negativním vlivům." (20, s. 301)

Aby mohlo být preventivní působení účinné a efektivní, je třeba dodržovat několik ***zásad***, které by měly být součástí každého programu či intervence. Jedná se především o následující zásady (28, s. 39-41):

1) ***Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií*** zaměřených na určitou cílovou skupinu (škola, rodina, vrstevníci, komunita, masmédia). Pro efektivní prevenci je nezbytné koordinovat spolupráci různých institucí a preventivní programy koncipovat komplexně jako souhrn více faktorů, poněvadž i etiologie rizikového chování je značně různorodá.
2) ***Kontinuita působení a systematičnost plánování***, což znamená, že programy na sebe musí navazovat a vzájemně se doplňovat. Jejich vzájemná provázanost musí být dostatečně jasná a preventivní působení systematické a dlouhodobé.
3) ***Cílenost a adekvátnost informací a forem působení*** s ohledem na cílovou skupinu a její věkové, demografické a sociokulturní charakteristiky. Každý preventivní program musí mít jasně určeno, pro koho je určen, musí zohledňovat věk, míru rizikovosti, úroveň vědomostí, sociokulturní zázemí, etnickou příslušnost, postoje cílové skupiny k dané formě rizikového chování a charakteristiky místního společenství. Musí být v neposlední řadě také atraktivní, aby dokázal nejen zaujmout, ale i udržet pozornost lidí, kterým je určen.
4) ***Včasný začátek preventivních aktivit*** by měl být stanoven již na období předškolního věku a obecně platí, čím dříve, tím lépe, neboť názory a postoje se formují právě v nejranějším věku dítěte.
5) Součástí každého preventivního programu by měla být ***pozitivní orientace primární prevence*** (tzn. nezastrašovat) ***a demonstrace konkrétních alternativ***.
6) ***Využití „KAB" modelu***, který vychází ze schématu „znalosti – postoje – chování" (z angl. Knowledge - Attitude - Behavior) a z něhož vyplývá, že primární prevence by se neměla omezovat pouze na úroveň informační, ale měla by se orientovat zejména na kvalitu postojů a změnu chování. K tomu je třeba, aby se primární prevence zaměřovala na všechny tři složky osobnosti (kognitivní, emotivní, volní) a poněvadž je cílem prevence ovlivnit chování, mělo by být součástí programů získání rozhodujících sociálních dovedností a dovedností potřebných pro život.
7) ***Využití „peer" prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení*** – vrstevníci jsou pro děti a dospívající často mnohem vetší autoritou než rodiče nebo učitelé a výrazně ovlivňují

utváření jejich názorů a postojů, čímž se mohou značně podílet na snížení rizikového chování.

8) ***Denormalizace,*** jejímž cílem je v daném společenském útvaru zvýšit povědomí o určitém typu rizikového chování, morálku a účast na jeho řešení. Jde o snahu primární prevence vytvořit ve společenství takové sociální klima, které není nakloněno rozvíjet a podporovat dané rizikové chování.
9) Součástí preventivních programů by měla být také ***podpora protektivních faktorů ve společnosti,*** která by pomohla vytvořit podmínky pro společensky přijatelné aktivity a přispěla by k příznivému podpůrnému prostředí, jež by dětem a mladým lidem umožnilo navázat uspokojivé vztahy.
10) ***Nepoužívání neúčinných prostředků*** je dalším z principů efektivní prevence. Včetně již zmiňovaného pouhého poskytování informací o daném typu rizikového chování se za neúčinný prostředek považují také preventivní programy opírající se o zastrašování, zakazování, přehánění následků užívání a moralizování a také afektivní výchova postavená jen na pocitech a emocích.

2.3 Preventivní programy

Preventivní programy jakožto nástroj preventivního působení musí pochopitelně splňovat určité náležitosti, a to zejména:

1. „přímo a explicitně vyjadřovat vztah ke konkrétní formě rizikového chování a příbuzným tématům,
2. mít jasně časově a prostorově ohraničenou realizaci (zmapování potřeb, plán a příprava programu, provedení a zhodnocení programu, návaznost programu),
3. být zacílen na jasně ohraničenou a definovanou skupinu, s čímž souvisí zdůvodnění matchingu (přiřazování určité skupiny nebo jednotlivce k danému typu programu, který by odpovídal potřebám a problémům cílové skupiny).“ (28, s. 26)

Preventivní program musí mít především ***jasně definovaný cíl***, aby bylo možné hodnotit jeho kvalitu a efektivitu, přičemž efekt prevence je možné vědecky ověřovat a měřit. „Za skutečně efektivní program se pak považuje takový program, který prokazatelně pozitivně ovlivní chování cílové skupiny (např. kouří méně tabák nebo vůbec, méně užívá alkohol, apod.).“ (28, s. 28-29) „Efektivita většiny preventivních programů se pak zvyšuje, jsou-li vzájemně kombinovány a nejsou-li využívány samostatně.“ (28, s. 44)

Každý preventivní program či intervence, které „se hradí z veřejných prostředků a realizují se ve školním prostředí, by měly být **evaluovány**, což znamená, že by o průběhu programu nebo intervence a jejich možných účincích měly být shromažďovány, analyzovány a interpretovány informace. V praxi by tedy mělo být ověřeno, zda jsou ***vhodné*** pro danou cílovou skupinu, zda se provádějí v souladu s ***doporučeními*** autorů, zda nepůsobí ***kontraproduktivně*** a zda naplňují ***cíle***, které si definovaly. U programů, kde nelze kvůli jejich nákladnosti a složitosti přistoupit ke standardní a průběžné evaluaci, se evaluace provádí jednou za čas v rámci rozsáhlejších evaluačních projektů.“ (28, s. 115) Jedním z příkladů provádění evaluace je „systém certifikací programů primární prevence rizikového chování znamenající posouzení a formální uznání, že daný program odpovídá stanoveným kritériím kvality a komplexnosti. Certifikáty odborné způsobilosti předává MŠMT ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání.“ (47)

Základní typy programů v preventivní praxi lze rozdělit na „**programy zaměřené na rozvoj životních dovedností** (kam spadají programy zaměřené na rozhodovací schopnosti, na zvládání úzkosti a stresu, na nácvik či rozvoj sociálních dovedností a programy zaměřené na nácvik dovedností odolávat tlaku) a na **programy zaměřené na intrapersonální rozvoj** (pod něž patří programy zaměřené na uvědomování si hodnot, na stanovení cílů, na budování pozitivního sebehodnocení, programy zaměřené na stanovování norem, programy spojené se složením přísahy, programy informativní, programy vrstevnické a programy pro rodiče).“ (28, s. 48-52) Oba typy preventivních programů se realizují i ve školním prostředí.

Mimoto existuje celá řada odborných knih, příruček, metodik a časopisů, které se primární prevencí ve školách zabývají, například: ***Prevence užívání tabáku, alkoholu a jiných drog u dospívajících***, ***Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí****: Příručka o efektivní školní drogové prevenci*, ***Alkohol, drogy a vaše děti****: Jak problémům předcházet, jak je včas rozpoznat a jak je zvládat*, ***Metodika prevence ve školním prostředí***, ***Děti a jejich problémy***; v případě časopisů lze uvést například: ***Adiktologie***, ***Rodina a škola*** atd.

V souvislosti s tématem této práce je třeba zmínit zajímavou metodiku od autorky Dagmar Novákové, již vydal Institut Filia a jež je určena k protidrogové prevenci u dětí předškolního a mladšího školního věku. Tato příručka nese název ***Zdravý způsob života a prevence závislostí*** a včetně obrázkových karet a pracovních listů k ní patří též kniha tematických pohádek s názvem **Panenka Jablenka a kluk Viktor**.

Další možnosti prevence

Preventivně působit na děti lze i pomocí mnohem „prozaičtějších“ nástrojů, jako je třeba četba, malování či jiný druh výtvarnictví, prvky dramatické výchovy, popřípadě dalšími prostředky, které mohou být postaveny i samostatně a realizovány například v rámci běžných školních předmětů či jiných aktivit, minimálně jako jistá forma nespecifické primární prevence, a nikoli jen jako součást certifikovaných preventivních programů. Záleží ovšem na způsobu podání, provedení, reflexi, atd.

Na Slovensku např. vznikl projekt OVCE.sk, který se formou animovaného seriálu určeného dětem a mládeži věnuje citlivou formou hrozbám jako pedofilie, grooming, zveřejňování a zneužívání osobních údajů a fotografií na internetu, rasismus či xenofobie. „Jedná se o pohádky s klasickou podobou příběhu boje dobra se zlem a závěrečným ponaučením, jež mají na malé děti působit jako prevence a mládeži nastavit zrcadlo jejich nevhodnému chování na internetu. Využívají archetypových postav jako moudrý bača, naivní Honza, nevinné ovečky, zlý vlk, spravedlivý a ochranářský myslivec apod., přičemž zároveň odrážejí současnou kulturu dětí a mládeže a jejich životní styl.“ (49)

2.4 Prevence ve školním prostředí

Školskou primární prevencí se rozumí soubor přístupů, metod a intervencí, které jsou koncepčně rozvíjeny a garantovány v rámci resortu školství a spadají pod legislativní rámec Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jež je také zodpovědné za vytváření klíčových dokumentů v dané oblasti a jež zastává ústřední roli v koordinaci preventivního působení.

„MŠMT podporuje jednotlivé subjekty a projekty rozvíjející primární prevenci, vytváří materiální, personální a finanční podmínky pro realizaci preventivních aktivit. Na ***horizontální úrovni*** spolupracuje s věcně příslušnými resorty a nadrezortními orgány (Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky při Úřadu vlády a Republikový výbor prevence kriminality při Ministerstvu vnitra); na ***vertikální úrovni*** spolupracuje s krajskými školskými koordinátory prevence, metodiky prevence (pracovníci pedagogicko-psychologických poraden) a školními metodiky prevence.“ (28, s. 62-64)

Stěžejním dokumentem z oblasti prevence v rezortu školství je „**Národní strategie primární prevence rizikového chování na období 2013-2018**, která je v souladu s koncepčními dokumenty, jako jsou Strategie prevence kriminality na období 2012-2015, Národní strategie protidrogové politiky na období 2010-2018 či Standardy odborné

způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování.“ (61, s. 3)

Školní prevence se váže na síť škol a školských zařízení, mezi která patří například pedagogicko-psychologické poradny, poradenská centra, školní inspekce, střediska volného času a další, a orientuje se na širokou cílovou skupinu dětí a mládeže od 3 do 26 let. Z hlediska prevence jsou ovšem v prostředí školy stěžejními činiteli školní **socializace** a **učení se disciplíně**, neboť právě na půdě školy se žák seznamuje se společenskými normami, učí se respektovat autoritu, dodržovat určitá pravidla a řád.

Škola nejen předává vědomosti a učí dovednostem, ale „snaží se celkově přispět k vývoji dítěte v autonomní subjekt, naučit ho samostatnosti a odpovědnosti vůči sobě i druhým, učinit ho způsobilým k životu ve společnosti. Tohoto škola dosahuje právě prostřednictvím školní socializace, jejímiž pilíři jsou ***pravidla vycházející z pravidelností, omezování*** spojená s pravidly a podrobování či ***ukázňování*** (jinými slovy disciplinace). Subjekt, coby sebeuvědomující se jedinec je někdo, kdo úspěšně prošel procesem podrobení se něčemu silnějšímu, než je on sám, k čemuž je třeba součinnosti ***druhé osoby, odkazových skutečností*** (poznatků a hodnot) ***nadindividuální povahy*** dominantně přijímaných v daném společenství a ***vhodného rámce***, tedy ***instituce***, ve které proces podrobování se, tedy vývoj v autonomní subjekt, proběhne.“ (28, s. 149)

V rámci prevence patří k hlavním aktivitám školy působení školních metodiků prevence, na některých školách i školního psychologa; škola sleduje, identifikuje a následně řeší konkrétní typy rizikového chování, organizuje preventivní aktivity, poskytuje poradenské služby a kooperuje s dalšími zařízeními. Kromě toho se snaží vytvářet podmínky pro smysluplné volnočasové aktivity žáků, podporuje a rozvíjí osobnost dětí a zavádí etickou a právní výchovu.

„Standardní činnosti školního metodika prevence vymezuje *vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Náplň práce školního metodika sestává zejména z:

- koordinace tvorby a kontroly realizace preventivního programu školy;
- koordinace a participace na realizaci školních aktivit zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších forem rizikového chování;

- metodického vedení pedagogických pracovníků školy v oblasti preventivního působení;
- koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence;
- koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, jež jsou kompetentní v oblasti problematiky prevence rizikového chování.“ (61, s. 12-13)

„Školy rozpracovávají oblast prevence v rámci svých školních vzdělávacích programů (ŠVP),“ (61, s. 15) „které vycházejí z příslušných rámcových vzdělávacích programů.“ (28, s. 101) Součástí tohoto školního vzdělávacího programu je pak **školní preventivní program** (ŠPP), „což je dlouhodobý preventivní program pro školy a školská zařízení, který musí mít jasně definované dlouhodobé a krátkodobé cíle a být naplánovaný tak, aby mohl být řádně uskutečněn, přičemž musí být uzpůsoben kulturním, sociálním a politickým okolnostem i struktuře školy či specifické populaci v jejím rámci i okolí a musí podporovat zdravý životní styl.“ (57, Hl. 1, čl. 2, ods. 7)

„Většina škol má zpracovaný samostatný dokument, tzv. **Minimální preventivní program** (MPP), který popisuje primární prevenci a její realizaci z hlediska priorit a cílů.“ (61, s. 15) „MPP se zaměřuje na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností; zakládá se na podpoře vlastní aktivity žáků, na rozmanitosti forem preventivní práce se žáky, zapojení celého pedagogického sboru a spolupráci se zákonnými zástupci žáků. MPP se zpracovává na období jednoho školního roku, zodpovídá za něj školní metodik prevence, je průběžně vyhodnocován a evaluován a podléhá kontrole České školní inspekce.“ (57, Hl. 1, čl. 2, ods. 6)

Poněvadž je výše zmiňována školní úroveň kurikulárních dokumentů tvořená školními vzdělávacími programy, z nichž vycházejí ŠPP, bylo by pro úplnost vhodné zmínit v krátkosti i „státní úroveň těchto dokumentů, jejichž součástí jsou spolu s Národním programem vzdělávání právě **Rámcové vzdělávací programy**. Celý systém kurikulárních dokumentů má oporu v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon).“ (35, s. 1)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje devět ***vzdělávacích oblastí*** (*Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce*) a šest ***průřezových témat***

(*Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova*), která jsou spjata s aktuálními problémy společnosti a s globálními – celosvětovými problémy, na které výchova musí nutně reagovat a usilovat o vytvoření takových předpokladů, jež by jedinci umožnily těmto problémům úspěšně čelit a vypořádat se s nimi.

„Veškerý vzdělávací obsah spolu s aktivitami a činnostmi probíhajícími na půdě školy musí směřovat k utváření a rozvíjení **klíčových kompetencí**, které představují souhrn vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot, jež jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Na úrovni základního vzdělávání se jedná o: ***kompetence k učení***, ***kompetence k řešení problémů***, ***kompetence komunikativní***, ***kompetence sociální a personální***, ***kompetence občanské*** a ***kompetence pracovní***.“ (35, s. 6)

2.5 Prevence rizikového chování v předškolním věku

Předškolní věk je pro dítě obdobím plným psychických i fyzických změn. Dochází u něj k rozvoji pohybové obratnosti a koordinace, zdokonaluje se manuální zručnost a „myšlení se kolem čtvrtého roku vyvíjí z úrovně předpojmové (symbolické) na úroveň názornou, intuitivní. V tomto věku se rozvíjí chápání prostorových vztahů, avšak vnímání času je nepřesné, neboť dítě měří čas pomocí určitých událostí a pravidelně se opakujících jevů; důležitá je pro ně přítomnost. Intenzivně se rozvíjí paměť i verbální schopnosti“ (36, s. 81-82) – je proto žádoucí si s dítětem povídat a rozvíjet jeho slovní zásobu, vyjadřování a výslovnost, neboť komunikativní složka řeči je důležitá i pro socializaci dítěte. „Pro rozšiřování slovní zásoby a obohacení znalostí mají význam i otázky na objasňování příčin a funkce jako například ‚Jak to dělá?‘ a ‚Proč to dělá?‘.“ (36, s. 83)

Představivost v předškolním věku je velmi bohatá a barvitá. Pozornost je přelétavá a typická je i krátká soustředěnost (zpravidla se uvádí 15 – 20 minut). Dítě vnímá jen to, co je pro něj zajímavé a atraktivní a je známo, že vnímá lépe, když se do procesu zapojí například pohybová aktivita, proto nejlepší možností, jak dítě naučit něčemu novému, je využít přitom pohybu, prožitkového učení a dramatických her.

Důležité je vlastní budování identity, jež se odvíjí od názoru druhých lidí, zejména rodičů, které dítě uznává jako autoritu a zcela nekriticky přejímá jejich názory. Touží se rodičům co nejvíce podobat, proto je velmi důležité být mu správným vzorem. „Dochází

k definitivnímu uvědomění a přijetí pohlavní role. Přibývají i další role mimo rodinu, především role žáka v mateřské škole a vrstevnická role v dětském kolektivu. Navazování sociálních kontaktů a sociální učení umožňuje rozvíjet důležité prosociální vlastnosti, jako schopnost spolupráce, empatie, družnost, solidarita a tolerance.“ (36, s. 85-86)

„Volný čas předškolního dítěte vyplňuje hlavně hra, která je rozvinutější a má předem stanovený cíl a úmysl. Důležité místo zaujímá kooperativní hra, která má význam pro rozvoj sociálních dovedností, vyžaduje schopnost komunikace, spolupráce a zdravého sebeprosazení.“ (36, s. 84) Prostřednictvím hry se dítě neustále učí, poznává lidi a svět kolem sebe, jejím prostřednictvím jej lze motivovat a ovlivnit ho v jeho přesvědčení.

Důvodem, proč začít s prevencí již u dětí předškolního věku, je, že si děti v tomto období začínají utvářet své postoje, hodnoty a názory, buduje se u nich svědomí, začínají si uvědomovat, co je správné a co špatné. Děti jsou v tomto věku nejsnáze ovlivnitelné, protože nezpochybňují tvrzení dospělých, která považují za danou pravdu vyslovenou uznávanými autoritami, počínaje rodiči a konče učitelkou v mateřské škole.

S využitím poznatků z různých výzkumných studií, zkušeností z praxe a znalostí vycházejících z oborů, v jejichž centru zájmu stojí dítě, je možné vytvořit takové preventivní aktivity, které by pro děti byly atraktivní, žádoucím způsobem by napomohly formovat jejich osobnost a přispěly by k tomu, aby se výchovou uložené znalosti u nich mohly zhodnotit v pozdějším věku.

Základním ochranným prvkem před společensky nežádoucími jevy je výchova ke zdravému způsobu života, proto je důležité dětem již od útlého věku vštěpovat, jak velmi je zdraví důležité, jak ho co nejlépe podporovat a co mu může škodit, avšak začít s primární prevencí rizikového chování v takto raném věku se ukazuje jako nutné i v souvislosti s nárůstem agresivity nejen mezi dětmi, ale i dětí vůči učitelkám, což potvrdila Česká školská inspekce ve výroční zprávě za školní rok 2010/2011. Dalšími zaznamenanými případy rizikového chování bylo např. poškozování majetku, neplnění povinností školního řádu, krádeže či šikana (67, III. Část A, s. 15).

Podobné výsledky byly zaznamenány i za školní rok 2011/2012, kdy nejčastěji řešenými případy rizikového chování byla slovní agrese proti učiteli a v menší míře se vyskytly i fyzické projevy agrese (68, Část A, s. 15). Dobrou zprávou nicméně je, že dle Výroční zprávy ČŠI za školní rok 2012/2013 se dle slov pedagogických pracovníků dařilo projevy nevhodného až agresivního chování eliminovat (69, Část A, s. 23).

Primární prevence pro předškolní věk je ukotvena například i v Úmluvě o právech dítěte, je součástí strategického dokumentu „Zdraví pro všechny v 21. století“ a k její implementaci dochází též prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku (zpravidla od 3 do 6-7 let) a který vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (z tzv. Bílé knihy).

Hlavním úkolem RVP PV je doplňovat rodinnou výchovu a spolu s ostatními úrovněmi vzdělávání se řídí stejným cílem, a sice se orientuje na to, aby si dítě již od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské) a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání.“ (34, s. 5-7)

Na metodickém portálu RVP vymezuje autorka Irena Homolková (50) základní osvojené kompetence předškolních dětí a současně i kompetence v oblasti prevence, které jsou nezbytné pro to, aby děti v pozdějším období nebyly stiženy různými nežádoucími jevy, jako např. agresivitou, nekázní, nesnášenlivostí, neschopností řešit problémy, stresem a frustrací či možnými tendencemi k sebepoškozování. „Jedná se o následující kompetence:

- dítě by mělo znát, co mu pomáhá být zdravé a v bezpečí, co mu škodí, a mělo by znát i důsledky požívání některých látek pro zdraví;
- mělo by rozumět tomu, že způsob života má vliv na lidské zdraví;
- mělo by se zajímat o udržování svého těla ve zdraví a chápat, že zdraví se musí chránit;
- mělo by si vytvořit představu o pojmu závislost a o věcech, které zdraví ničí a zkracují život člověka, jako jsou např. cigarety, alkohol, drogy nebo zneužívání léků;
- mělo by vědět, že kontakty s některými lidmi mohou být nebezpečné;
- mělo by se seznámit s pravidly společného soužití ve skupině;
- hodnotit své chování i chování druhých lidí;
- mít a hájit vlastní názor;
- akceptovat kompetentní autoritu;
- vnímat lidi s jejich povahovými, tělesnými, rasovými a kulturními odlišnostmi jako přirozený stav;
- přistupovat k problémům aktivně, snažit se problémy řešit;

- vědět, že je více možností, jak řešit konflikty;
- mělo by kontrolovat extrémní projevy svých emocí a nálad;
- mělo by být schopno přizpůsobovat chování sociálnímu prostředí, uvědomovat si sociální role;
- a být schopno spoluvytvářet ve svém okolí pohodové prostředí.“

Důsledkem neosvojení těchto ochranných kompetencí pak může podle autorky vést k náchylnosti ke zneužívání medikamentů, drog, alkoholu, šikaně, násilí, vandalismu, xenofobii apod. (50)

2.6 Prevence v rodině

Rodina jakožto nejprimárnější skupina vzhledem k dítěti pokládá základy, ze kterých dítě později čerpá a které ovlivní to, jak do života vykročí. A stejně tak, jako může být taková rodina zdrojem rizikových faktorů či poskytovatelem nekvalitních podnětů pro zdravý vývoj osobnosti dítěte, může mít i protektivní charakter, jehož vliv později může pomoci redukovat či eliminovat případné negativní působení rizikových faktorů prostředí.

Každý milující rodič si přeje ochránit své dítě od hrozeb a potenciálně nebezpečných situací, které mohou dítě ve světě potkat a každý milující rodič zpravidla směřuje všechno své úsilí tak, aby jeho dítě vyrostlo ve šťastnou a sebejistou dospělou osobu. Rodiče ze svého postavení mohou dítě chránit a současně je naučit určité odolnosti tím, že mu pomohou, aby si ve složité situaci později dokázalo pomoci samo. Mohou děti v atmosféře jistoty, bezpečí a lásky učit praktickým a potažmo i život zachraňujícím metodám, kterými zapracují na samostatnosti dítěte v oblasti jeho bezpečnosti. Mohou je naučit, jak nebezpečným situacím předcházet, a když nastanou, tak jak se aktivně bránit, jak jednat.

„S dětmi je v prvé řadě třeba o potenciálně nebezpečných situacích rozmlouvat, vysvětlit jim, kde všude a jaké nebezpečí jim může hrozit, je třeba je na ně upozornit a varovat před nimi, ale takovým způsobem, který v dětech nezničí důvěru a dětskou nevinnost, zkrátka poskytnout jen nezbytné množství informací, bez hrůzostrašných faktů či zbytečných podrobností. Neinformovanost totiž činí děti zranitelnými.“ (9, s. 16)

Součástí preventivních metod, jež mohou rodiče aplikovat, aby jejich pomocí snížili zranitelnost dítěte a vypěstovali v něm více sebedůvěry, jsou i některé postupy, které může dítě využít přímo k úniku z aktuálně nastalé nebezpečné situace, hrozí-li mu třeba únos, zavlečení či obtěžování neznámou osobou apod. Důležité přitom je nejen pouhé poučení,

ale praktické procvičování všech postupů, protože zažité věci se později v krizové situaci lépe vybavují a umožňují i lépe reagovat. Patří sem zejména:

- „**křik** – přesvědčivý, z hloubi trupu, opřený o bránici, který nezamrzne v hrdle ve stavu vyděšení;
- **útěk** – lidé v nebezpečné chvíli většinou ztuhnou na místě; praktický nácvik uspořádaný jako zábavná hra pomůže dítě lépe připravit a dá mu větší šanci; u handicapovaných dětí je třeba nacvičit jiné způsoby upoutání pozornosti a signalizace stavu nouze; dále je třeba zdůraznit, že smyslem všech cvičení je pouze útěk od útočníka, nikdy jeho pronásledování;
- **udržení bezpečné vzdálenosti** – určitý odstup uchrání před možným uchopením; spolu s pravidlem, aby dítě nikam nechodilo s neznámými osobami ani se s nimi nedávalo do hovoru, je důležité je poučit, aby si udržovalo distanci v případě, že se k němu neznámý člověk přiblíží a pokusí se navázat rozhovor nebo je přilákat k autu;
- **předstírání hluchoty** – dobrý obranný prostředek v případě přiblížení se neznámého člověka; jestliže to dotyčného neodradí, dalším krokem dítěte by měl být křik a útěk;
- **kopání** – *opatrné* procvičování hbitě vedených kopů může dítěti v případě potřeby poskytnout během prvních několika vteřin případného útoku výhodu;
- **telefonování** – děti by měly umět používat telefon, a to jak přístroje s tlačítkovým, tak i s otočným voličem, mobil i telefonní automat; měly by se naučit neohlašovat se svým jménem pro případ, že by někdo volal jen namátkou; měly by vědět o existenci tísňového volání (a být si vědomy zákazu jeho zneužití) a o možnosti volat na účet volaného. Dobré je opět udělat si z cvičení hru, navodit nějakou určitou situaci a zeptat se: ‚Co bys udělal?' Zvýší se tak šance, že si dítě v nouzové situaci bude vědět automaticky rady." (9, s. 11-15 a 124-126)

Rodiče by měli svým dětem naslouchat, všímat si jejich chování a jeho případných změn, věnovat pozornost tomu, pokud má dítě nechuť k nějaké konkrétní osobě a hlavně pracovat na utvoření důvěry a otevřeného vztahu v komunikaci s dítětem. Mohou tak včas podchytit případné riziko či začít řešit stávající problém. „Rodiče by měli děti povzbuzovat, aby se nebály vyjadřovat, co cítí a aby svým pocitům věřily a svěřovaly se jim s nimi v případě, že by signalizovaly něco nepříjemného.

Rozhovor s dětmi lze začít například rozmluvou o určitých přirozených právech, která lidé mají a která jim nesmí být upírána. Mezi tato práva patří samozřejmě i právo na

vlastní bezpečnost. Na místě je i rozhovor o dobře a nedobře míněných dotycích, o rozdílu mezi bezpečnými a podivnými tajemstvími či o rozdílu mezi dárky a úplatky atd. Je důležité též naučit děti říkat ‚ne', ujistit je, že je v pořádku říci ‚ne', bude-li to v zájmu jejich bezpečnosti a to i kdyby měli ‚ne' říkat osobám, které mají rády. Základem budoucího bezpečí dítěte může být i probírání určitých postupů vztahujících se k určitým situacím a formulovaných do otázek typu: ‚Co bys dělal, kdyby…?', které budou adekvátně nastaveny věku dítěte a zábavnou a poučnou formou ho tak připraví na možné eventuality, které by někdy mohly nastat." (9, s. 19-25 a 29)

Různá ponaučení kladená dětem mohou být vhodně doplněna i pohádkovým příběhem, který by reflektoval onu konkrétní situaci a na kterém může být ukázáno, co se může v různých případech přihodit. Rodiče pak s dětmi mohou diskutovat o tom, jak se postavy zachovaly, co udělaly špatně, jak to mělo být správně apod. Důležité však je, že rodina jistou možnost preventivního působení má a může svými preventivními intervencemi již od nejranějšího věku v dítěti pěstovat jistou odolnost či nezdolnost, může mu pomoci vybudovat základnu, na které později může dítě stavět při zajišťování své bezpečnosti v různých oblastech, ať už se může jednat o šikanování, možné sexuální zneužití, užívání drog či další rizikové projevy.

Ona odolnost či pružnost, jež může dítě zvýhodnit v interakci s rizikovými faktory a jež „může být pozitivně ovlivněna fungující rodinou, která dítě respektuje a poskytuje mu emoční a instrumentální oporu," (44, s. 38) se označuje termínem **resilience.** Ten podle jedné z možných definic „slouží pro pojmenování ***dynamického procesu, pomocí kterého jedinec dosahuje pozitivní adaptace při vystavení se nepříznivým okolnostem***. S resiliencí pak také souvisí jisté osobnostní rysy, které se dají popsat jako odolnost ve smyslu **hardiness**, čili odolnost vůči zátěžím, odolnost ve smyslu sebeuplatnění, smyslu pro soudržnost, osobnostní nezdolnost apod." (44, s. 12-13)

Podporující rodina může tedy být jedním z protektivních faktorů a zdrojem resilience, zvláště pokud „disponuje protektivními mechanizmy, jako jsou rodičovská vřelost, povzbuzení a pomoc; soudržnost a péče v rodině; blízký vztah s pečujícím dospělým; víra v dítě; neobviňování; vzájemná manželská opora a talent či koníček, který je ostatními členy rodiny oceňován." (44, s. 44)

Taková rodina se může stát jakýmsi kvalitním, prvotním poskytovatelem prevence, jež by se v rodině samozřejmě měla odvíjet s ohledem na věk dítěte a adekvátně přihlížet k jeho potřebám. „V případě velmi malých dětí do 3 let má velký význam uspokojování

jejich potřeb a to včetně potřeb citových. Zvýší se tím jejich všeobecná odolnost i odolnost vůči vzniku závislosti na návykových látkách.

Předškolní věk zhruba od 3 do 6 let je ideální nejen pro to, aby si s pomocí rodičů dítě začalo uvědomovat, že vnější svět skrývá určitá nebezpečí, kterým by se mělo být schopno vyhýbat, ale je příhodný i pro vštípení myšlenky, že důležitou hodnotou v životě člověka je zdraví, které je třeba chránit a podporovat.

Věk od 7 do 12/13 let již vyžaduje spíše konkrétní dovednosti a informace než abstraktní koncepce. I nadále je třeba zdůrazňovat zdraví jako zásadní životní hodnotu. Navíc by již měla být zahájena cílená prevence na odmítání návykových látek (alkohol, tabák, jiné drogy).

V období od 13 let se mladí lidé často nechávají ovlivnit svými vrstevníky, kteří nabývají v jejich životě na významu. Prevence je zde mimořádně důležitá, kvůli jejich zvýšenému ohrožení návykovými látkami.“ (62, s. 18)

Opět ale platí, že účinnost preventivních snah v rodině je podmíněna nastavením rodinného systému. Důležitou roli zde hraje výchovný styl. Přistupují-li rodiče ke svému potomkovi příliš liberálně nebo naopak příliš direktivně a autoritativně, je nepravděpodobné, že jejich preventivní zásahy budou vykazovat žádoucí výsledky. Podle názoru odborníků „je nejlepší výchovný styl vřelý a laskavý, ale zároveň alespoň středně omezující, kdy se dítě cítí přijímáno a respektováno, ale zároveň si je vědomo hranic, které nesmí překročit.

Důležitými zásadami prevence v rodině je získat si důvěru dítěte a umět mu naslouchat; dokázat s dítětem o rizikových jevech informovaně a otevřeně mluvit, naskytne-li se vhodná příležitost; předcházet nudě (třeba nalezením vhodných zájmů či dobré společnosti mimo rodinu); stanovit jasná, zdravá rodinná pravidla a prosazovat je; pokud možno jít dítěti svým chováním a postojem vzorem, předat mu hodnoty, které mu pomohou se rizikovým situacím vyhnout; chránit dítě před nevhodnou společností; chránit a posilovat sebevědomí dítěte a spolupracovat v rámci vlastní rodiny, s dalšími rodiči a se školou.“ (62, s. 18-19)

3 Rizikové chování v pohádkách

Pohádkově černobílý model světa se v raném dětství jeví jako zcela optimální nástroj rozvoje estetické a mravní výchovy, neboť jejich otisk nezřídka ulpívá v člověku po celý život. „Pohádky zprostředkovávají dětem žádoucí kontakt se světem, nabízejí mu vzory, povzbuzují srdce, jsou zdrojem optimismu i důvěry v člověka a činitelem formování pozitivního vztahu k morálním hodnotám.“ (4, s. 68-69)

I přes nepopiratelný pozitivní vliv pohádek na dětskou osobnost nezřídka vyvstávají některé nutno přiznat, že absurdní otázky, jež tento jejich přínos zpochybňují. Vždyť – *nevyšly již tyhle příběhy z dob dávno minulých z módy? Hodí se ještě vůbec pro dnešní děti? Nepletou dětem zbytečně hlavu? Nejsou příliš kruté?* Vždyť ostatně byly ústně předávány v dobách, kdy bylo normální, aby „dospělí vodili děti na popravy, ukazovali jim mrtvá těla a pomocí strachu ze smrti a věčného zatracení v dětech vyvolávali děs a pěstovali náboženské cítění.“ (26, s. 213)

Pohádky ovšem potřebné a aktuální jsou – stejně jako byly v minulosti a stejně jako budou i v budoucnu. Pravdou ale je, že řada klasických pohádek obsahuje některé kruté prvky, které byly a stále ještě někdy jsou diskutovaným tématem, a které by zřejmě v případě svého věrného zfilmování obdržely rating „mládeži nepřístupno“. Někteří rodiče, pedagogové i další odborníci v minulosti zpochybňovali přínos takových pohádek pro dětskou duši, neboť se obávali negativního vlivu, který by scény s podobnými hororovými prvky na děti mohly mít. Mnozí rodiče pak při čtení či vyprávění tyto násilnické pasáže cenzurovali, protože v jejich představách bylo třeba nevinnost dítěte uchovat a chránit, a to třeba i tím, že mu budou předkládat jen krásné a příjemné věci. Jenže každá lidská bytost má vedle své světlé stránky i svůj stín a pohádka může poskytnout kýžený návod, jak se s ním vypořádat.

V současnosti je povětšinou již jasné, že tyto jevy jsou nezbytnou součástí pohádkové látky, jelikož jsou důsledkem chování, které zaslouží trest a bez jejich přítomnosti by pohádky ztratily svůj smysl, poněvadž „prostřednictvím zaslouženého potrestání zlé, záporné postavy pohádka seznamuje děti se základními pravidly univerzálně lidského trestního kodexu zahrnujícího triádu: přestupek – vina – trest.“ (5, s. 30) A co víc, „do negativních pohádkových postav mohou děti také podvědomě promítat své ne vždy zcela pozitivní vnitřní tendence. A právě následné ‚modelové poučení‘ jim ozřejmí, jak takové úmysly končívají.“ (4, s. 70)

Tresty, jež jsou negativní postavy nuceny podstupovat, jsou mnohdy opravdu velmi kruté. Čarodějnice z perníkové chaloupky, která týrala Mařenku a vykrmovala Jeníčka, aby ho mohla sníst, je upálena zaživa v peci; zlá královna ze Sněhurky, která se pokusila několikrát zabít svou nevlastní dceru, je nucena tančit v botách z rozžhaveného železa až do své smrti; Popelčiny chamtivé sestry skončí s ořezanýma nohama; vlkovi, který sežral babičku s Karkulkou, je rozpárán břich a dovnitř zašity kameny, a podobným způsobem by se dalo pokračovat dál a dál.

Obrazy zla, násilí, krutosti, agresivity a někdy i sadistických projevů, jež některé klasické pohádky obsahují, jsou ještě i dnes navzdory ujišťování psychologů stále choulostivým tématem pro mnoho starostlivých rodičů, kteří se obávají svým ratolestem takové příběhy předkládat. Nasnadě jsou totiž otázky typu: *Nebudou pak takovéto nemilosrdné jednání při řešení problémů děti považovat za normální? Neodnesou si z fantazijního světa do reálného života zkreslené představy o tom, co je dobré a co špatné?*

Pro děti je však důležité, aby se tyto scény nevynechávaly, protože díky nim vyniká dobro a další pozitivní poselství v pohádkách skrytá. Navíc odborníci prohlašují, že takové pohádky nemohou dětem uškodit, jelikož pouze „ukazují lidskou realitu v nepřikrášlených rozměrech, a jelikož se těchto skutků zpravidla nedopouští hrdina, ale záporná postava, která je podobným způsobem také potrestána, lze tudíž předpokládat, že scény krutosti a násilí budou pro dětské čtenáře spíše odstrašující, než aby jim imponovaly a negativně ovlivnily jejich chování.“ (5, s. 21-22)

Michal Černoušek (5, s. 22) v této záležitosti dále podotýká, že „pohádkově vykreslené obrazy násilí a agresivity nikdy neměly za následek prokazatelný účinek zvýšení stejného povahového rysu u dětských čtenářů pohádek, neboť k tomu, aby se dítě ztotožnilo s násilím a agresivními činy, musí se nejprve ztotožnit s nositelem takových činů, tedy identifikovat se s agresorem; ovšem v pohádkách, kde ztotožnění probíhá přes hrdinu příběhu, k takovým identifikacím docházet nemůže.“ Bruno Bettelheim (3, s. 115) pak ve své knize uvádí, že „žádné duševně zdravé dítě by si nikdy nepomyslelo, že pohádky popisují svět realisticky.“ Již uvozovací pohádkové formule dávají dítěti jasně na vědomí, že se příběh odehrává v říši fantazie.

Přesto se může stát, že některé pohádky vyvolají v dětech pocity úzkosti. Odborníci však přicházejí s vysvětlením, že je to samotným skrytým poselstvím, které udeří na citlivou strunu v dítěti, nikoli násilnickými scénami. Děti koneckonců chápou pohádky úplně jinak, než dospělí a dotyčná pohádka se třeba právě vztahuje k nějakému

konkrétnímu problému, se kterým se dítě musí vypořádat. Zejména proto je při čtení a vypravování pohádek důležitý pocit důvěry a vzájemnosti mezi tím, kdo vypráví a tím, kdo naslouchá. Černoušek (5, s. 6-7) o této vazbě hovoří jako „o ničím nekaleném komunikačním kontaktu dospělého s dítětem, který je ve svých pramenech archaickou zkušeností, protože se jedná o znovuoživený zážitek kouzelné síly obrazného slova.“ Vypravěč navíc může s dítětem kritické okamžiky prodiskutovat, nechat ho vyjádřit své dojmy a pocity.

Každá pohádka poskytuje v různých životních etapách cenné rady a každé dítě si v nich najde to, co zrovna potřebuje. Následující část textu mapuje některé vybrané pohádky z hlediska rizikového chování, které se v nich objevuje a pro které by se konkrétní pohádka s tím správným přístupem (např. s využitím prvků dramatické výchovy, prožitku, jako součást preventivní intervence, apod.) mohla případně stát nástrojem prevence daného jevu, poučit děti do života či by mohla sloužit jako prostředek k otevření diskuze o nějakém problému či tématu.

Velmi zjednodušeně, avšak pro záměry práce dostačivě, jsou zde příběhy pro děti rozděleny do tří hlavních kategorií, a sice na pohádky **klasické**, pohádky **moderní** a **bajky**. Navzdory zjednodušenému členění pohádek není snadné pohádkové příběhy jednoznačně klasifikovat a zejména označení „moderní pohádka“ může být poněkud zavádějící. Pojmem moderní pohádka se rozumí ***pohádka umělá*** nebo také ***autorská***. A autorská pohádka není produktem jen naší současné moderní doby. I když některé odborné prameny mohou rozlišovat mezi ***pohádkou umělou či autorskou*** jako pohádkou, která vznikla na tradici pohádky lidové, a ***pohádkou moderní*** jako pohádkou, která se žádným způsobem neváže na folklorní tradici, tato práce vychází z dělení, jež zahrnuje všechny tyto termíny pod jednotnou kategorii pohádkových příběhů.

3.1 Pohádky klasické

Za pohádky klasické jsou považovány, jak již bylo zmíněno v textu dříve, pohádky nadčasové, přežívající staletí a upoutávající celé generace svou symbolikou, imaginací a poselstvím. Řadí se sem zejména pohádky lidové, sebrané sběrateli lidové slovesnosti (např. *Popelka, Perníková chaloupka, Červená Karkulka, Sněhurka, Šípková Růženka, atd.*), avšak postupem času si v této kategorii vydobyly (a vydobývají si stále) své místo i některé pohádky autorské, které bohatstvím myšlenek a krásou děje uchvacují čtenáře

stejně jako pohádky folklorní, neboť „z nich vyšly a na jejich podkladě začaly autorské pohádky vznikat.“ (21, s. 37)

Typickými a zřejmě nejznámějšími příklady klasických pohádkových příběhů jsou pohádky grimmovské, pohádky Charlese Perraulta, Hanse Christiana Andersona, který byl nejen sběratelem, ale zároveň i autorem pohádek (např. *Ošklivé káčátko, Malá mořská víla*); z českých pohádek lze uvést například sbírky Karla Jaromíra Erbena (např. pohádky *O Zlatovlásce, Dlouhý, Široký a Bystrozraký, Tři zlaté vlasy děda Vševěda*) nebo Boženy Němcové (např. pohádky *O dvanácti měsíčkách, O princezně se zlatou hvězdou, Princ Bajaja, Sedmero krkavců*). Jako příklad autorských pohádek, které se „poklasičťují“ lze zmínit například pohádky Oscara Wildea, Astrid Lindgrenové, Jana Karafiáta, Ondřeje Sekory, Jiřího Mahena, Karla a Josefa Čapka, Františka Hrubína, Václava Čtvrtka, Josefa Lady nebo Jana Wericha.

Červená Karkulka

Žila jednou jedna holčička, a protože neustále nosila na hlavě čepeček z červeného sametu, začali jí říkat Červená Karkulka. Jednoho dne poslala maminka Karkulku s výslužkou k nemocné babičce a nabádala ji, aby po cestě byla hodná a nikde se nezdržovala. Cestou do lesa, kde se nacházela babiččina chaloupka, narazila Karkulka na vlka. Nevěděla, že je zlý a vůbec se ho nebála. Prozradila mu, kam a proč má namířeno a vlk jí poradil, aby babičce natrhala květiny, což Karkulka učinila. Mezitím vlk našel chaloupku, sežral babičku, oblékl si její noční košili a čepec a ulehl do její postele. Po svém příchodu Karkulka objevila v posteli velice zvláštně vyhlížející babičku a pověděla jí: „Ty máš tak velké uši, babičko!“ Načež vlk reagoval: „To abych tě líp slyšela.“ – „A jak máš velké oči, babičko!“ divila se dál Karkulka. „To abych tě líp viděla!“ odpověděl vlk. „Ty máš tak velké ruce!“ – „Abych tě mohla líp chytit.“ – „Babičko, ty máš tak velké zuby!“ – „To abych tě mohl líp sníst!“ zavrčel vlk, vyskočil z postele a Červenou Karkulku spolkl. Byl tak sytý, že se znovu svalil do postele a hlasitě chrápal. Naštěstí ho uslyšel myslivec a v domnění, že vlk babičku sežral, mu rozpáral břich a zachránil tak babičku i s Karkulkou. Nato nasbírali kameny a zašili je vlkovi do břicha. Jakmile se vlk probudil a chtěl vyskočit, kamení ho stáhlo k zemi a byl na místě mrtvý. Po této příhodě si Červená Karkulka slíbila, že už nikdy nesejde z cesty a bude poslouchat maminku.

Odhlédne-li čtenář od původního poselství pohádky a zaměří-li se alespoň na okamžik kritickým současným okem na závěrečné vypořádání se se zlem, jistě ho přinejmenším zčásti zarazí či v něm vyvolá hořkou pachuť případ týrání zvířat, kterého se myslivec s Karkulkou a babičkou dopouští na šelmě, jež „pouze“ jedná podle své přirozenosti.

Příběh se ovšem odehrává v říši fantazie, kde vlk představuje zlo, které je nutné porazit a potrestat. „Jsou do něj personifikovány temné, pudové a potenciálně destruktivní stránky lidské osobnosti a jeho figura symbolicky znázorňuje protiklad k postavě myslivce zastupujícího zde velkolepou pozitivní maskulinní autoritu přinášející spásu.“ (5, s. 147 a

151) Černoušek (5, s. 144 a 152) označuje pohádku o Červené Karkulce za „příběh plný lidských vášní, který je převeden do univerzálně platné podoby existenciální krize pubertálního hledání, neboť předkládá problém vztahu dívky, dospívající ženy, k maskulinitě – jednak k dozvukům dětského vztahu k otci a jednak k náznakům budoucích vztahů k mužům.“

Karkulka, nevinná, milá a zvídavá dívka, dychtivá poznávat svět „je k vlkovi nevědomě přitahována a pohádka sama tak ukazuje na nebezpečí, jež plyne z hluboké fascinace vlastními pudovými přáními, což může vést k sebezničení – v pohádce k pohlcení vlkem. Naštěstí je však dívka vysvobozena myslivcem, krotitelem temných zvířecích pudů v člověku a díky „druhému zrození“ nachází novou životní cestu jako mladá žena.“ (5, s. 151-152)

V pohádce o Červené Karkulce nemusí děti od počátku zákonitě spatřovat onu symboliku, kterou v ní spatřují psychologové, ale dospělí by se neměli uchylovat k racionalistickým vysvětlením, neměli by dítě poučovat, jak má pohádce rozumět, protože „jestliže mu někdo dopodrobna vysvětlí její význam, bude pro dítě příběh znehodnocen, jelikož všechny dobré pohádky dávají smysl na mnoha rovinách a jen dítě samo může vědět, který z významů je pro ně v daný okamžik důležitý.“ (3, s. 165) S dětmi lze nicméně rozebírat Karkulčino chování, kdy neuposlechla matku a nešla přímo k babičce, nýbrž se po cestě zastavila a mluvila s cizí „osobou“, které navíc sdělila své plány, babiččinu adresu a zároveň ji informovala i o seniorčině současném indisponovaném stavu.

Na příkladu Karkulky, ale i dalších pohádek (např. O Smolíčkovi, O neposlušných kůzlátkách) mohou dospělí dětem demonstrovat, co se může stát v případě, že je neposlechnou. Rodiče mohou na případ Karkulky, Smolíčka, kůzlátek, eventuálně dalších pohádkových postav poukázat a lépe dítěti vysvětlit, že dodržování pravidel (např. o nebavení se s cizími lidmi, neotevírání cizím lidem, nebraní si žádných věcí od cizích lidí) je nezbytné pro jejich bezpečí. Zároveň je třeba nic „nepřehánět“, nehnat poučení do krajností, aby se u dětí např. nezačala vyvíjet sociální fobie či netrpěly sociální izolovaností, neměly strach z navazování vztahů nebo se třeba nebály požádat o pomoc v případě, že se někdy někde ztratí.

S rozvojem a rozšířením komunikačních technologií a v době, kdy už děti běžně zvládají používat počítač, hrozí jim podobné nebezpečí i na internetu, kde sdělují i zcela neznámým lidem lehce zneužitelné informace osobního rázu, případně se nechají přemluvit k poskytnutí svých fotografií, někdy i velmi intimních nebo dokonce i

k osobnímu setkání. Mnoho případů z celého světa hovoří o tom, jak byly děti zneužity vinou udržování kontaktů s neznámými lidmi prostřednictvím oblíbených sociálních sítí. Anonymita uživatelů umožňuje stírání vymezených společenských rolí a překonání různých komunikačních bariér, neboť ve virtuálním světě komunikují uživatelé bez rozdílu věku a pohlaví a ke komunikaci dětí s dospělými zde dochází velice snadno.

V prevenci rizikového chování na internetu mohou být nápomocná kupříkladu průřezová témata, ovšem existují i různé projekty, určené na pomoc dětem, rodičům a pedagogům informující o nástrahách na internetu a nebezpečích, jež by mohla dětem hrozit od „vlků" skrývajících se za anonymními přezdívkami – např. projekt ***Seznam se bezpečně!***, projekt ***E-bezpečí***, internetové stránky ***bezpecnyinternet.cz***, ***Modrá linka o. s***. nebo třeba kniha autorek Lenky Eckertové a Lucie Seifertové ***„Hustej internet"***.

O perníkové chaloupce

V jedné chaloupce žili s rodiči Jeníček a Mařenka. Byli chudí a jednou u nich nastala taková bída, že matka rozhodla, že zavedou děti do lesa a nechají je svému osudu. Děti bloudily po lese, až Jeníček vylezl na strom a v dáli uviděl světýlko. Šly tedy k němu a našly chaloupku celou z perníku. Byly už hladové a tak Jeníček vyšplhal na střechu a začal loupat perníček, když tu se ozvala Ježibaba, která v chaloupce bydlela: „Kdo mi to tu loupe perníček?" načež Mařenka tenkým hláskem odpověděla: „To nic, to jenom větříček…" Napoprvé se baba nechala ošálit, ale protože Jeníček pokračoval v loupání perníku, nakonec děti chytila a chtěla si je upéct v peci. Děti však byly mazané a chtěly, aby jim baba nejprve sama ukázala, jak se na lopatě sedí. Ježibaba byla hloupá, na jejich lest skočila a děti šup s ní do pece. Vše nakonec dobře dopadlo, děti pobraly tolik drahokamů, kolik unesly a shledaly se s rodiči.

Pohádka ***O perníkové chaloupce*** nebo také ***O Jeníčkovi a Mařence*** je příkladem pohádky, jež obsahuje celou řadu hororových prvků: od rodičů, které bezútěšná ekonomická situace dovedla až ke zlým činům, přes bloudění opuštěných dětí v temném lese až po jejich setkání se s kanibalistickou čarodějnicí, kterou nakonec samy lstí upálí zaživa v peci. Výčet těchto skutků zní děsivě, tak kde hledat v pohádce výchovnou linii a mravní moudrost?

Černoušek (5, s. 71 a 83) pohádku O perníkové chaloupce označuje za „vyprávění o dvou domovech, či přesněji řečeno o dvou protikladných aspektech jednoho domova (a matky, poněvadž domov – to je maminka uspokojující dětské potřeby a zajišťující obživu), a o sourozenecké solidaritě, která vzniká pod tlakem nepříznivých okolností, jimž jsou hrdinové vystaveni." Autor podotýká, že *„je to příběh vývoje dětské psychiky od závislosti k nezávislosti, od sobeckosti ke vzájemnosti, od egoismu k solidaritě."* (5, s. 86-87)

Pohádka sama se podstatným způsobem dotýká „***orální dimenze ve vývoji dítěte***, kdy ústa a orální aktivity (příjem potravy, poznávání věcí a jejich vlastností, signalizace nálad a celkového prožívání) jsou zcela dominantními prostředky pro zajišťování života. Avšak vedle těchto aktivit vázaných na činnost úst se v tomto období utváří i tzv. ***orální charakter***, tvořený korespondujícími duševními postoji, jako je pasivní závislost na obstaravateli potřeb, výrazný sklon k fantazijnímu uspokojování přání, sobecká orientace v mezilidských vztazích, velikášské sebe-prosazování a zvláštní typ agresivního pronikání do světa, vyznačující se destruktivními, někdy i sebe-destruktivními momenty. V dalším vývoji osobnosti dochází k modifikaci orality, která vrůstá do dalších, dospělejších struktur charakteru, je utlumena ve svých nárocích, korigována výchovou a zkušeností.“ (5, s. 72 a 76-77)

„Chaloupka z perníku je symbolickým zhmotněním Jeníčkova a Mařenčina přání dosyta se najíst, je nevědomým symbolem životodárného a krmícího mateřského těla a představuje přímo čarovný prostředek k odstranění ***strachu z hladovění***, který se v hlubší významové rovině pohádkového vyprávění rozšiřuje na ***úzkost z opuštění***.“ (5, s. 72 a 80)

Perníková chaloupka je tedy splněným fantazijním přáním dětí vrátit se k rychlému a nenáročnému uspokojování potřeb. „Děti se touží vrátit k symbiotickému vztahu s všeposkytující matkou a tudíž se s tíživou životní situací vyrovnávají ***regresí a popřením***, což jim brání vstoupit do dalšího vývojového stádia, které by pro ně znamenalo větší svobodu a samostatnost, ale zároveň ztrátu bezpečí.“ (3, s. 156-158)

Ovšem z pohádkového příběhu jasně vyplývá, že takový návrat k orálnímu stadiu uspokojování potřeb dětem nepřinesl nic než smrtelné nebezpečí. „A právě v tom tkví ***mravní moudrost pohádky***, neboť na dobrodružství Jeníčka a Mařenky ukazuje nebezpečí plynoucí z regrese.“ (5, s. 78) „Zkušenost s perníkovou chaloupkou oprostila děti od orálních fixací, naučila je spoléhat se na vlastní chytrost a iniciativu při řešení životních problémů a naučila je také, že vzájemná spolupráce nese kýžené ovoce.“ (3, s. 160-161)

Vyprávění dává dětem znát, že „mohou překročit nezralou závislost na rodičích a získat podporu a porozumění od vrstevníků,“ (3, s. 162) „že mohou překonat problémy růstu a duševně se vyvíjet k nezávislosti, zodpovědnosti, iniciativě a schopnosti spolupracovat, a aby toto dokázaly, musí se zbavit infantilních strachů a ‚překonat strach z ježibaby‘.“ (5, s. 87)

Dospělý čtenář by možná mohl namítat, že přerod dětí z orální regrese do vyššího vývojového stádia je v pohádce poněkud zvláštně pojatý, když k dokonání díla je třeba

upálit ježibabu, které děti chtěly sníst střechu nad hlavou. Avšak v rovině symbolů „čarodějnice ztělesňuje destruktivní aspekty mateřského principu, představuje obavu, hrozbu života, je zlá, nepřeje růstu, radosti, mládí ani otevřeným životním možnostem, proto zbavit se jí a potrestat ji se jeví jako oprávněné.“ (5, s. 81-82)

Pohádka O perníkové chaloupce se nabízí jako ideální materiál pro dramatickou výchovu, kdy si děti mohou v rolích prožít dobrodružství Jeníčka a Mařenky na vlastní kůži, například při „bloudění temným lesem“, hodování na perníčku, vypořádání se s čarodějnicí, mohou se naučit využívat spolupráci k dosažení vítězství a v následné reflexi si třeba povídat o kontrastu nadbytku a nedostatku či co ony samy považují za základní životní potřeby, jak by se zachovaly, kdyby se někdy někde ztratily apod.

3.2 Pohádky moderní

Označení této kategorie zahrnuje širokou škálu rozmanitých ***autorských pohádek***, jež se však od sebe velmi liší svou kvalitou. Zatímco některé autorské pohádky již prověřila nejedna generace čtenářů, která v nich nalezla hodnoty podobné pohádkám klasickým, řada nových či „umělých“ pohádkových příběhů, jež vyprodukovala současná společnost, by bezpochyby mohla být prohlášena za samoúčelné, postrádající dosah pohádek klasických či bajek. Zde již otázky typu: *Nepletou takové příběhy dětem hlavu?*, které v případě pohádek klasických mohou vyznít poněkud absurdně, jsou mnohdy na místě. Pohádkové příběhy jsou komercionalizovány, mnoho se jich pokouší reagovat na proměnlivost doby, nabízet humor, zábavu, snaží se pobavit za každou cenu, mnohdy na úkor ponaučení. Často postrádají tradiční archetypy (pravzory) a nepřinášejí dítěti žádné kvalitní podněty pro jeho zdravý vývoj, ba dalo by se říci, že jsou pro dětské publikum nevhodné, možná i škodlivé. Michal Černoušek (5, s. 19) například podotýká, že „tento druh pohádek neobsahuje konfrontace s významnými životními problémy psychického vývoje v takové naléhavosti a v takové univerzální sdělnosti, jen málokdy se v nich objevují klasické pohádkové transformace a o nehynoucí naději či nástrahách čekajících hrdinu na jeho životní pouti se v nich hovoří jen minimálně.“

Bylo by ovšem nespravedlivé zavrhnout všechny pohádkové produkty moderní doby. Některé z nich sice mohou být pro malé děti příliš složité a nejednoznačné, mohou obsahovat prvky vhodnější spíše až pro děti starší či mladistvé, nicméně se v nich vyskytují tradiční archetypy, a přitom jsou jaksi uzpůsobené současnému dítěti, dokážou

ho oslovit, zaujmout, nejen v magickém pohádkovém věku, ale i v pozdějších letech a pravdou je, že nemálo příběhů s pohádkovými prvky dokáže upoutat i dospělé.

Ošklivé káčátko (*Hans Christian Andersen*)

Na jedné farmě se vylíhnou kachní vejce. Jedno káčátko je ostatními zvířaty zavrhováno, protože je považují za ošklivé a tak mu ubližují a posmívají se mu. Káčátko nakonec z farmy odejde a připojí se k divokým husám, které záhy zabijí lovci. Následně najde dočasný domov u jedné stařenky, ale i odtud uteče, protože ženina kočka a slepice se nad něj povyšují. Spatří migrující labutě a rádo by se k nim připojilo, jenže ještě nedokáže létat. V zimě najde káčátko zamrzlé v ledu sedlák a vezme ho s sebou domů. Poté, co ho vyděsí hlučné děti, opět utíká. Zimu stráví v blízkosti částečně zamrzlého jezera a na jaře odlétne do krásné zahrady, kde v potoce plují labutě. Káče se rozhodne, že než aby dál snášelo těžký život, nechá se raději krásnými ptáky zabít. Šokuje ho, když ho přivítají mezi sebe. Shlédne na svůj odraz na vodní hladině a vidí, že vypadá jako oni. Z káčátka se stala mladá labuť, kterou obdivují děti i ostatní labutě a káčátko, ač trochu rozpačité z té pozornosti, je konečně šťastné. (1)

Pohádka o Ošklivém káčátku je příkladem klasické autorské pohádky. Vypráví o malém opeřenci, který byl svým okolím šikanován pro svůj odlišný vzhled, v důsledku čehož se stává čím dál více přesvědčeným o vlastní bezcennosti a o tom, že si takové zacházení zaslouží. Zoufale touží po tom někam patřit, ale setkává se jen s posměchem a nadřazeností a ve své zoufalé situaci už ani nevnímá dobré věci kolem sebe, které se mu dějí (záchrana od sedláka, nezakousnutí od loveckého psa). Žije v ústraní a nakonec se rozhodne, že smrt bude lepší než život plný ústrků. Naštěstí vše skončí dobře, protože káčátko vyroste v labuť a začlení se mezi ostatní labutě, které ho mezi sebe přijímají.

Toto pohádkové vyprávění je určeno spíš dospělému publiku nebo starším dětem. Malým se líbí také, ale podle Bettelheima (3, s. 104) jim nepomáhá, poněvadž „jejich fantazii vede nesprávným směrem.“ Autor podotýká, že „naděje dítěte na úspěšný život totiž spočívá v tom, že si povede lépe, než druzí očekávají a nikoli v tom, že vyroste do bytosti jiného druhu, jako káčátko vyrostlo v labuť. Na rozdíl od pohádek, které říkají, že pro dosažení převahy se musí něco udělat, ošklivé káčátko zobrazuje myšlenku, že k dosažení čehokoliv není třeba dělat nic, neboť vše je osudem dané a podle toho se vše také odvíjí bez ohledu na to, zda hrdina vynakládá nějaké úsilí.“ (3, s. 104)

Ošklivé káčátko nicméně může být využito jako báječný odrazový můstek pro otevření tématu v primární prevenci šikany. Ač byla dříve šikana doménou zejména armádního a vězeňského prostředí, dnes je tento jev velmi rozšířený napříč společenským a věkovým spektrem. Kromě již dvou zmíněných oblastí ji najdeme například i v rodině, v dětských domovech, v diagnostických či výchovných ústavech, ve sportovních klubech,

v zaměstnání, v domovech důchodců a samozřejmě ve školách. Některé prameny dokonce uvádějí, že „ve své zárodečné formě je šikana přítomna téměř na všech školách a dokonce už i v mateřských školkách. Věková hranice agresorů i obětí se přitom snižuje, agresivita, brutalita a rafinovanost šikany se zvyšují.“ (31, s. 29)

Šikana patří mezi nejzávažnější projevy rizikového chování ve škole a „jedná se o poruchu vztahů ve skupině, onemocnění celé skupiny.“ (31, s. 29) Dítě jí může být vystaveno prakticky kdykoliv a kdekoliv a její odhalení bývá značně obtížné, zejména díky pocitu strachu všech zúčastněných a přihlížejících. Aby bylo zcela zřejmé, co vlastně šikana je, je třeba si zde tento pojem charakterizovat. „Jedná se o jakékoliv ***chování, které má za cíl ublížit, ohrozit nebo zastrašit žáka*** či skupinu žáků. Podstatou jsou ***cílené a opakované fyzické a psychické útoky*** jedincem nebo skupinou vůči jedinci nebo skupině žáků, kteří se neumí nebo nemohou bránit.“ (59, s. 1) „Šikanovaný jedinec si následky šikany častokrát nese po celý život, doprovází ho duševní či tělesné zdravotní obtíže a může mít i suicidální tendence.“ (31, s. 29)

„**Oběťmi** šikany se stávají ***jedinci hodní, ukáznění a bezproblémoví***, pro něž může být příznačné odmítání fyzického násilí, snížená sebedůvěra, zvýšená citlivost, bojácnost, neschopnost se bránit, neschopnost snášet stresové situace, nedostatek kamarádů, neoblíbenost v kolektivu, odlišnost od skupinové normy (např. pro tělesný handicap, vadu řeči, etnickou příslušnost, nižší inteligenci, zvýšenou inteligenci), nebo se může jednat o děti z rodin s horším ekonomickým zázemím.“ (31, s. 29-30)

„**Agresory** bývají jedinci starší, fyzicky vyspělejší, mnohdy sociálně narušení, s nízkým sebevědomím a podprůměrnými studijními schopnostmi, často s rodinným zázemím, které v nich vypěstovalo zvýšenou toleranci k agresivnímu chování.“ (31, s. 29)

Aby bylo možno šikanu úspěšně řešit, je třeba ji nejprve odhalit - diagnostikovat. Je nutné správně stanovit, zda se jedná ještě o škádlení nebo zda jsou již přítomny „**znaky doprovázející šikanování:** záměrnost, opakování, samoúčelnost agrese a nepoměr sil.“ (59, s. 5) Projevy šikany jsou různé. Jednak se může jednat o podobu verbálního násilí (urážky, pomluvy, zesměšňování), jednak o podobu fyzického násilí (bití, týrání, ohrožování zbraní, krádeže, ničení majetku oběti), popřípadě kombinaci obojího.

S rozvojem komunikačních technologií, kdy prakticky každé dítě používá internet, mobilní telefon a je vlastníkem profilu na sociálních sítích, rozmáhá se šikana právě i prostřednictvím elektronických prostředků, kdy se jedná tzv. o ***kyberšikanu***.

„Coby možnou příčinu šikanování lze uvést například osobnostní rysy obětí i agresorů, rozličné podmínky okolního prostředí školy (a to jak sociální, tak kulturní), sociální klima školy, složení žáků, pedagogů apod. Problémem je také násilí prezentované v médiích, které přispívá k růstu agresivity a agrese. Děti pod vlivem toho, co vídají v televizi, na internetu, pod vlivem různých počítačových her ztrácejí soucit a schopnost empatie. Podmínky pro vznik šikany vytváří i odosobněné prostředí, pokles autority pedagogů, rodičů a dospělých vůbec a nárůst sociálních rozdílů.“ (31, s. 30)

Šikana je velmi nebezpečná forma násilí, která ohrožuje základní výchovné a vzdělávací cíle školy. Jedná se o problém, na který je třeba zaměřit pozornost a vytvářet podmínky pro prevenci jeho vzniku, např. sledováním a udržováním dobrých vztahů v třídních kolektivech. „Předcházet šikanování může napomoct harmonická výchova dětí, informovanost jejich i rodičů, správné fungování třídních samospráv, školních parlamentů a proškolenost pedagogů. Při řešení problému šikany je nezbytné naučit žáky ***pasivně*** (formou oznamování) i ***aktivně*** vystupovat proti šikaně. Důležitou součástí prevence šikany je vybudování správné, demokratické atmosféry ve třídě a vytvoření zdravého jádra žákovského kolektivu.“ (31, s. 30)

V primární prevenci šikany, a to zejména u malých dětí, se zdá využití pohádky o ošklivém káčátku jako ideální úvod pro vstup do tématu. Společné čtení či vypravování pohádky, popřípadě dramatické ztvárnění a vlastní prožití děje, umožňuje následně zahájit nenásilnou diskuzi nad příběhem, kdy preventista či pedagog může položit otázky typu: Stalo se vám někdy, že na vás někdo nebyl moc hodný? Jak jste se přitom cítili? Měli jste někdy pocit, jakože někam nezapadáte? Co jste udělali?

Důležité je podat dětem dostatek informací týkajících se problému šikany, jak ji mohou rozpoznat, jaké mohou být její následky, jak proti ní vystoupit, ať už aktivně nebo pasivně. Součástí prevence může být výtvarný projekt (např. obrázek zachycující výjev nějaké formy šikany s vysvětlivkou), pohybové aktivity, hry, hraní rolí, povídání si, vyplňování pracovních listů apod.

Princ a princ (*Linda de Haan*)

Stará královna už by ráda odešla do penze a předala kralování synovi. Aby se však syn mohl stát králem a vládnout, musí se nejprve oženit. Tu se do království sjedou princezny ze všech koutů světa, jenže nadarmo. Princi se žádná nezalíbí. Když však přichází poslední princezna, princ se okamžitě zamiluje. Nikoli ale do princezny, nýbrž do jejího bratra Krasomila, který stojí hned vedle ní. Jejich láska je vzájemná a tak se koná královská svatba a všichni žijí šťastně až navěky. (13)

Pohádka o princi, který se zamiluje do jiného prince, je příkladem moderní pohádkové tvorby pro děti od 3-4 let, která má s pohádkou klasickou společný snad jen šťastný konec. Jedná se o bohatě ilustrované dílo, které obsahuje minimum textu a příběh vypráví především v obrazech. „Účelem projektu je podle nizozemských autorek snaha vychovávat děti k toleranci, pomoct pochopit, pomoct vysvětlit.“ (54) Podle překladatelky Adély Elbel „knížka nenavádí děti k homosexualitě, nýbrž ji ukazuje jako zcela běžnou a normální věc, na kterou není třeba nahlížet s podezřením.“ (58)

Ač je naše současná společnost vůči homosexualitě více méně tolerantní a „¾ Čechů si myslí, že by homosexuálové měli mít právo uzavírat registrovaná partnerství“, (54) velkému množství lidí se nelíbí, že by děti měly být konfrontovány či ovlivňovány homosexuální tématikou v již tak malém věku. Dětské knihy obsahující námět lásky dvou osob stejného pohlaví budí rozruch po celém světě a např. „v USA chtěli knihu Princ a princ zakázat a některé knihovny ji z oddělení pro děti přeřadily do sekce pro dospělé.“ (54)

I když se u nás nejedná o první dětskou knihu obsahující tento námět, je vydání této pohádky považováno za přelomové a vyvolalo rozporuplné pocity nejen v literárních kruzích ale i u široké veřejnosti, která se rozděluje na dva hlavní tábory: „jedni ji odsuzují za to, že boří tradiční představy o rodině a druzí ji vítají jako prostředek k učení se toleranci již od raného věku.“ (54) Zatímco ti první jsou „slyšet“ v internetových diskuzích, kde se k pohádce mnohdy i velmi ostře vyjadřují, druzí se zasloužili o její samotné vydání, neboť bez jejich finanční podpory poskytnuté prostřednictvím crowfundingového portálu Hithit.cz by kniha česky ani nevyšla. O značném zájmu svědčí i skutečnost, že „úspěšnost dokončení projektu na zmiňovaném portálu byla 179 %.“ (48)

Zmíněná publikace má v internetových diskuzích zastánce, kteří věří, že pohádka svůj smysl má. Tito lidé ji přijímají jako pomůcku ve výchově k toleranci, jako nenásilný ukazatel různorodosti a vyslovují domněnky, že existence takových pohádek některým dětem později pomůže lépe přijmout svou vlastní menšinovou orientaci. Některým nevadí samotné téma, ale styl, jakým je kniha psaná; jiní soudí, že děti z MŠ a prvního stupně ZŠ jsou na takové téma ještě malé. Řada ji považuje za propagaci homosexuality a velké množství přispěvatelů odsuzuje homosexualitu jako nemoc, postižení, zvrácenost, hřích či úchylku.

Pohádka Princ a princ byla diskutovaným tématem nejen na internetu, ale i v televizi. Konkrétně Česká televize se v rámci svého pořadu a reportáže zajímala též o názor

odborníků na onu pohádku a případný negativní vliv, který by na děti mohla mít. Oslovila několik dětských psychologů, kteří se vyjádřili k obavám konzervativních oponentů. Podle dětského psychologa Václava Mertina „pohádka Princ a princ dětem vzory klasické rodiny nenaruší, a pokud si dospělí myslí, že ano, značně tak podceňují svůj vliv, který na děti mají.“ (54)

V internetových diskuzích se objevují i názory, že prezentace homosexuální lásky v pohádkách ohrozí „normální“ sexuální identitu samotných dětí, že takové pohádky vychovají z dětí homosexuály, neboť děti jsou snadno ovlivnitelné a budou onu pohádku kopírovat a co hůř, budou zmiňované považovat za normální a tedy následování-hodný model chování. Dětská psycholožka Magda Ryšánková však k problematice pohádek s homosexuální tématikou uvedla: *„Nemyslím si, že vkusně vymyšlené pohádky můžou ovlivnit sexuální vývoj kohokoliv, kdo k němu nemá vlastní předpoklady. U dětí předškolního věku, které ještě nejsou ovlivněny postoji okolí, může dobře rozšířit obzory a toleranci, nic víc.“* (66)

Dětský psycholog Jaroslav Šturma míní, že „vznik knihy s takovýmto tématem je přirozeným výrazem hodnotově diferencované společnosti a záleží na každém rodiči, zda ji chce či nechce využít. Pohádky dle něj nejsou nic než určitá podobenství o životě, která zprostředkovávají něco si lépe uvědomit, lépe pochopit a pohádka o dvou zamilovaných princích může být využita jako pomůcka, když se rodiče (nebo po poradě s rodiči paní učitelka) rozhodnou s dětmi o těchto věcech mluvit, neboť dítě samo se může setkat s vrstevníkem, kterého ze školky vyzvedávají dvě maminky nebo dva tatínci.“ (63)

Na stejnopohlavní rodiny okrajově upozorňuje svou knihou i česká autorka Markéta Pilátová, jejíž pohádková kniha s názvem **Jura a lama** o rok předběhla vydání Prince a prince a vysloužila si tak v České republice prvenství v rámci dětské literatury pojednávající o homosexuální lásce. Příběh vypráví o malém Jurovi, který žije na statku v horách Jestřábníkách se dvěma skvělými mámami, a i když ještě nechodí do školy, umí už spoustu věcí: jako třeba starat se o ovce, mluvit indiánsky s lamami, plést šály a klidně se vydá i na dobrodružnou výpravu, která ho zavede až do kouzelných nor krtčí královny. (53)

Fakt, že má Jura dvě maminky, se v knize nijak nezdůrazňuje ani neproblematizuje, je zmíněn spíše mimochodem, přesto však „na některých školách veřejné předčítání autorce zamítli.“ (52) Pohádka zachycuje méně tradiční, nicméně stále jeden z možných funkčních modelů rodiny, kde místo tatínka vystupuje druhá maminka. „ČSÚ uvádí, že podíl

registrovaných či faktických partnerství tvoří 0,2 % úplných rodin v České republice.“ (51) Platforma PROUD, společnost pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu na svých stránkách zmiňuje, že „ve stejnopohlavních rodinách vyrůstá kolem 900 dětí, ovšem podle sociologa Zdeňka Slobody je toto číslo dnes už vyšší, čítající několik tisíc a podobných rodin bude prý nadále přibývat.“ (65)

„Děti z těchto rodin jsou znevýhodněné tím, že nemají stejný právní vztah k oběma rodičům a chybí jim i pohádky, ve kterých by se prezentovaly podobné rodiny, jako je ta jejich.“ (53) Kniha Jura a lama je primárně určena dětem ze stejnopohlavních rodin, zároveň však může pomoci ostatním dětem nahlédnout, že svět je pestřejší než by se mohlo na první pohled zdát, jak ostatně mohou samy zjistit ve školce, škole nebo na hřišti. „Autorčiným záměrem bylo upozornit pohádkou na to, že u nás takové páry existují. Zároveň zamýšlela, aby české děti poznaly trochu jiný způsob, jak spolu lidé mohou žít, protože dnes ve škole mohou vidět různé typy soužití (např. spolužáka z rozvedené rodiny, spolužáka ve střídavé péči, spolužáka vychovávaného tatínkem a babičkou, apod.), tudíž chtěla na své pohádce ukázat, jak může být život pestrý, různorodý a jak rodiny mohou být každá jiná.“ (55)

Je však relevantní hovořit s dětmi o tom, že někdy mají kluci rádi kluky a holky jiné holky v již tak mladém věku? Šturma podotýká, že „smysl to má, poněvadž přestože se případné sklony k homofobii utvářejí v pozvolném procesu, jenž se završuje v době dospívání, jejich kořeny leží již v takto raném věku, proto je důležité, aby se dítě naučilo, že ač se lidé liší, všichni jsou hodni úcty.“ (63)

Problematikou prevence homofobie se v metodických pokynech zabývá i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. „V nejširším slova smyslu se homofobní chování charakterizuje jako ***nepřátelské postoje či chování zaměřené na lidi s menšinovou sexuální orientací či pohlavní identitou***, popřípadě na lidi vybočující z běžných genderových norem; v užším smyslu se pak jedná o ***postoje a jednání negativně namířené vůči homosexuálním lidem***. Jde o problematickou oblast, která souvisí s dalšími formami rizikového chování, jako je šikana a extremismus.

Podle české retrospektivní studie se s projevy homofobního chování na střední škole setkala ***více než třetina*** mladých gayů a lesbických žen, přičemž gay muži uváděli téměř ***dvojnásobnou četnost*** zkušeností se šikanou či obtěžováním, než lesbické ženy.“ (60, s. 1)

Existují samozřejmě určité ***rizikové faktory***, jež mohou přispět ke vzniku homofobní šikany. „Jedná se zejména o: mužské pohlaví a gender, nízkou inteligenci a nedostatek

vzdělání, nejistotu ohledně vlastní pohlavní identity, příslušnost k pravicovému extremismu a sklony k agresivnímu chování. Rizikovými faktory na straně obětí jsou především nejistota ohledně vlastní sexuální či genderové identity a nepříznivá situace v primární rodině.

Protektivními faktory naopak jsou: ženské pohlaví a gender, tolerance k menšinám, stabilní psychosexuální identita, vyšší inteligence a vzdělání, sebekontrola a podpora formou psychosociálních programů.“ (60, s. 2-3)

Co se prevence tohoto druhu rizikového chování týče, spadá sem samozřejmě „**všeobecná specifická prevence**, která zahrnuje zejména aktivity zaměřené na informování o sexuálních menšinách a výchově k toleranci,“ (60, s. 4) čehož se právě již od útlého věku dětí mohou formou zmiňovaných pohádek jakožto doplňujících pomůcek zhostit rodiče, popřípadě s jejich souhlasem paní učitelka v mateřské školce či na prvním stupni základní školy. Zmiňovaná pohádka Jura a lama navíc může na příkladu vztahů českých ovcí s bolivijskými lamami pomoci otevřít i téma problému xenofobie.

„K této formě prevence patří také monitorování klimatu v dětském kolektivu z hlediska kvality mezilidských vztahů a výskytu případného rizikového chování.

V případě, že se v kolektivu žáků nachází studující s minoritní sexuální orientací či je jeho orientace považována za diskutabilní, nebo se zde vyskytují osoby, jež se netají svými nepřátelskými postoji vůči lidem s menšinovou orientací, nastupuje **selektivní specifická prevence**.

V případě potřeby se lze spojit s odborníky, kteří jsou způsobilí realizovat různé formy **prevence indikované**.“ (60, s. 4)

3.3 Bajky

Bajkou se označuje „krátký veršovaný či prozaický příběh, v němž většinou vystupují ***zvířecí hrdinové***, kteří mají lidské vlastnosti a chovají se a hovoří jako lidé. Bajky často obsahují mravoučný závěr, určitou pointu. Tradice bajek sahá až do antické literatury a jejich nejznámějším autorem je Ezop, na jehož tvorbu později navázali v 17. století Jean de La Fontaine, v 19. století Ivan Andrejevič Krylov a Gotthold Ephraim Lessing, ve 20. století Jacques Prévert, Karel Čapek (*Bajky a podpovídky*) či Ivan Olbracht (*O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách*).“ (21, s. 11)

Bajky jsou zdrojem zahalené pravdy a nastavují člověku pomyslné zrcadlo. „Každý totiž pravdu snáší jen těžko, jakmile se týká jeho samého. Dokonce ani z úst moudrého člověka ji nikdo nechce slyšet. Poněvadž se však pravdy nelze zříci, byla vynalezena právě bajka, aby zvířecími ústy řekla to, co z lidských nechce nikdo poslouchat.“ (7, s. 124, překlad vlastní)

Bajka, stejně jako pohádka, je literární útvar, se kterým se pracuje i při vyučování ve školách, a to zejména proto, že „svým příběhem probouzí zvědavost, apeluje na smysl pro povinnost, vychází vstříc lidské touze kárat a provokuje důvtip podporující reflexi o sobě samém.“ (7, s. 164, překlad vlastní) Jako taková může být nejen zdrojem morálního poučení, ale i jistou pomůckou v učení se kritickému myšlení. „Skutečná bajka totiž díky své specifické parabolické jazykové formě vyzývá žáky k posouzení věci, každého argumentu a zároveň k přezkoumání svého vlastního způsobu chování a myšlení; skutečná bajka vyžaduje diskuzi.“ (7, s. 173-174, překlad vlastní)

O žábě a štírovi

Žába a štír se potkají na břehu potoka a štír požádá žábu, aby ho na svých zádech převezla na druhý břeh. Žába se zeptá: „Jak mám vědět, že mě nebodneš?“ A štír jí odpoví: „Protože kdybych to udělal, zemřel bych také.“ Žába tedy souhlasí a vydají se na cestu, když v tom uprostřed potoka štír žábu bodne. Žába cítí počínající ochrnutí a začne klesat s vědomím, že se oba utopí, ale než se tak stane, stačí ještě vydechnout: „Proč?“ Načež štír odpoví: „Nemohl jsem si pomoci, je to má přirozenost…“

Bajka ***O žábě a štírovi***, jejíž znění se často objevuje v nejrůznějších článcích, literatuře a filmech, je snad nejznámější bajkou vůbec. Někteří její autorství přisuzují Ezopovi a vidí v ní adaptaci jeho bajky *O myši, žábě a luňáku aneb supu* či *O muži a o hadu*. „Obdobná podobenství příběhu s jinými zvířaty se dají najít v několika tradicích v různých částech světa, i když nemají stejný význam.“ (23) Původ bajky O žábě a štírovi však není tak jasný. „Neexistují stopy, a to v žádné tradici, které by vedly zpět k Ezopovi. Nic nenasvědčuje tomu, že by existovala v řečtině nebo latině. Někdo má za to, že její počátky leží před více jak padesáti lety v angličtině, ale může mít i starší původ v africkém folklóru – v příběhu o ‚šlechetné‘ žábě na břehu řeky Nigeru.

Koncept žáby a štíra se používá všemi možnými způsoby k analýzám historie či nedávných událostí, jež poukazují na ‚temnou‘ stránku lidského chování. Existuje neomezené množství způsobů, jak může být někdo situován do role štíra nebo žáby. Příběh však znázorňuje znepokojivou pravdu: opravdu se stává, že se lidé chovají nepochopitelně z žádného jiného důvodu než proto, že ‚je to jejich přirozenost‘, že to mají v povaze.“ (23)

Příběh vypovídá o schopnosti zničit sebe sama; jak z pozice štíra, který nemohl překonat svou přirozenost, i když to bylo v rozporu s jeho zájmy, tak z pozice žáby, která je nakonec překvapená štírovým činem, i když věděla, že v povaze štíra je vždy bodnout, a přesto očekávala něco jiného.

Podle Giancarla Livraghiho, autora knihy „Síla hlouposti“ (*The Power of Stupidity*), žádné ponaučení z této bajky neplyne. „Její nejsilnější význam je, že nemůže být vysvětlena. To je podstata hlouposti (škodit jiným ku vlastnímu neprospěchu) dovedená k jejím extrémním následkům. Nemoc, která leží hluboko v lidské povaze.“ (23)

Někdo bajku chápe jako příběh o něčím charakteru. *„Často jsem si říkal, že onen ‚charakter‘ je tím, čím jsme, když se nedívá nikdo jiný než Bůh. Štír to potvrzuje. Když všechny masky a výmluvy zmizí… zůstane prostě jen štír.“* (70) Pro jiného její poselství spočívá v tom, že *„když dáte někomu šanci být tím nejlepším, přijme ji. Když někomu tu možnost dáte, vyjde najevo, kým je. Je buď žába, nebo štír.“* (70)

Tato bajka se hodí k zamyšlení spíš pro starší děti, dospívající či dospělé. Pro ty mladší jsou vhodnější bajky pozitivněji laděné s jasným morálním poselstvím. Příkladem takové bajky může být například Zajíc a želva.

O zajíci a želvě

Potká jednou zajíc želvu a utahuje si z ní, jak je pomalá a jestli jí nevadí, že je vždycky všude poslední. Želva mu však odpoví, že když na to přijde, dokáže být i první. Zajíc tomu nevěří, on je přece nejrychlejší ze všech. I navrhne želvě závod, aby jí to dokázal. Želva nazlobená tím, jak se zajíc vychloubá, souhlasila. Ostatní zvířata se velice divila, že se želva pouští do předem prohraného závodu. Když liška dala povel „vpřed“, želva se snažila běžet, jak nejrychleji mohla, ale zajíc byl už v půlce závodu. Vida, že je želva daleko za ním, rozhodl se, že si odpočine, trošku se prospí a želvu dožene, až bude kousek od cíle. Když se po nějaké době probudil, zpozoroval, že želva je už jen pár krůčku od cíle. Zběsile vyrazil, ale želvu již porazit nedokázal. Všechna zvířata obdivovala želvinu snahu a vytrvalost a chlubivý zajíc byl všem jen pro legraci. (8)

Z této bajky plyne dětem krásné ponaučení, že vytrvalost je někdy důležitější než rychlost, že není radno druhé podceňovat a že přílišná vychloubačnost je jednomu spíš na škodu. Zároveň na případu zajíce děti poznají, že ani dobré přirozené schopnosti nejsou člověku nic platné, jestliže jich kvůli své lenosti či nečinnosti nevyužívá. Aby mohly děti vyhrát, musí jít vytrvale za svým cílem jako želva a nezahálet jako zajíc.

4 Vlastní empirické šetření

4.1 Cíl výzkumu

Zatímco teoretická část této práce popisuje roli pohádek, jejich význam ve vývoji a výchově dětí, cílem empirického šetření je zde zjistit, jak se vlastně k pohádkám, jejich významu a důležitosti staví ti, kteří ze své pozice nejblíže dítěti a coby dítětem uznávaná autorita (přinejmenším do začátku puberty), mu pohádky vnášejí do života a mají největší možnost s nimi efektivně pracovat tak, aby se dal využít jejich potenciál a byly pro dítě co možná nejpřínosnější.

4.2 Výzkumné otázky

V reakci na cíl výzkumu a s úmyslem ohraničit průzkumné šetření, byla formulována následující výzkumná otázka:

Jaký je postoj rodičů a pedagogů k pohádkám, jakožto výchovnému a preventivnímu prostředku?

Podnětem k tomuto průzkumu byl zájem zjistit, jak vlastně v dnešní době rodiče a pedagogové k pohádkám přistupují, zda a jakým způsobem je využívají, zda je považují za důležité či zbytečné, jaký vliv přisuzují jejich působení, jak vlastně chápou místo pohádek v životě dnešních dětí.

Aby mohlo být dosaženo cíle a nalezena odpověď na výzkumnou otázku, bylo nutno stanovit si dílčí výzkumné otázky, jejichž znění je mírně upraveno s ohledem na cílovou skupinu dotazovaných. V případě rodičů se jedná o tyto otázky:

DVO 1 – Jaký vztah mají rodiče k pohádkám?
(sycená otázkami č. 1, 2, 3, 4, 5, 6)

DVO 2 – Jak rodiče využívají pohádky (popř. nadpřirozené pohádkové bytosti apod.) ve výchově a vedení dětí?
(sycená otázkami č. 7, 8, 9, 10)

DVO 3 – Jaký vliv přisuzují rodiče pohádkovému působení?
(sycená otázkami č. 11, 12, 13, 14, 15)

V případě učitelů se jedná o tyto otázky:

DVO 1 – Jak pedagogové přistupují k pohádkám?
(sycená otázkami č. 1, 2, 3, 4)

DVO 2 – Jak pedagogové využívají pohádky?

(sycená otázkami č. 5, 6, 7, 8)

DVO 3 – Jaký vliv přisuzují pedagogové pohádkovému působení?

(sycená otázkami č. 9, 10, 11, 12, 13, 14)

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek průzkumného šetření tvořily dvě skupiny dotazovaných. První skupinou respondentů byli rodiče dětí ve věku od 3 do 8 let. Druhou skupinou respondentů byli pedagogové pracující s dětmi v předškolním (3-6 let) a v mladším školním věku (nástup do školy až 8-9 let). Specifikace věku dětí byla takto stanovena proto, že pro předškolní věk je zájem dětí o pohádky typický a v mladším školním věku si pohádky zájem dětí povětšinou stále ještě mají schopnost udržet a jedná se tedy o období, kdy pomocí pohádek lze na děti nejvíce působit a nejefektivněji jich využívat.

- **Rodič A** – matka dvou synů (relevantní: 6 let, odklad nástupu do školy)
- **Rodič B** – matka dvou dcer (1,5 roku a 3 roky)
- **Rodič C** – otec dvou dcer (relevantní: 7 let, navštěvuje první třídu)

- **Pedagog A** – učitelka, 1 rok praxe, třídní 3. a 4. ročníku na pětileté malotřídní vesnické základní škole, předměty: český jazyk, matematika, přírodověda, hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti.
- **Pedagog B** – učitelka, 6 let praxe, třídní 1. a 2. ročníku na vesnické základní škole, předměty: český jazyk, matematika, anglický jazyk, pracovní činnosti.
- **Pedagog C** – učitelka, 16 let praxe, do školního roku 2013/2014 učila rodinnou výchovu, občanskou výchovu, pracovní činnosti, informatiku, společenskovědní seminář a „víceméně co bylo vždycky potřeba“, vykonávala funkci protidrogového preventisty, od září roku 2014 zastává funkci asistenta pedagoga.

4.4 Metoda získávání dat

Pro realizaci výzkumného šetření kvalitativního charakteru byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. „Pomocí ***kvalitativních metod výzkumu*** je možné odkrýt a porozumět tomu, co je podstatou jevů, o kterých toho ještě mnoho nevíme, ale lze je použít též k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o kterých již nějaké informace máme.“ (41, s. 11)

Co se týče charakteristik kvalitativního přístupu, je třeba zmínit jeho přednosti i jeho nevýhody. „Výhodou může být například fakt, že získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události či fenoménu; zkoumá fenomén v přirozeném prostředí; umožňuje navrhovat teorie. Slabostí pak může být například skutečnost, že získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci nebo do jiného prostředí; je obtížnější testovat hypotézy a teorie; analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy a výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.“ (14, s. 52)

Rozhovor jako vybraná metoda pak „umožňuje zachytit nejen fakta, ale lze jeho pomocí proniknout hlouběji do motivů a postojů respondentů. Tato výzkumná metoda dovoluje tazateli sledovat i některé vnější projevy respondenta a podle nich poté usměrňovat další průběh rozhovoru.“ (12, s. 138)

U ***polostrukturovaného typu*** rozhovoru se tázající ptá respondenta na předem připravené otevřené otázky a pokládá mu případně doplňující otázky, jež v průběhu rozhovoru vyplynou z odpovědí dotazovaného. „Při volněji utvářeném dotazování má tak svoboda dotazovaného několik výhod, a sice – je možné přezkoušet, zda dotazovaný otázky správně pochopil; dotazovaný může tazateli sdělit své subjektivní pohledy a názory; dotazovaný může sám navrhovat možné vztahy a souvislosti a lze i tematizovat konkrétní podmínky situace dotazovaného.“ (14, s. 166)

V případě polostrukturovaného rozhovoru „si tazatel utváří jisté schéma, které se pro něj stane závazným. Bývá definováno tzv. ***jádro interview***, tedy minimum témat a otázek, které musí tazatel probrat. Na toto jádro se poté nabaluje množství různých doplňujících témat a otázek, jež rozšiřují původní zadání a jež mohou přinést řadu kontextuálně vázaných informací, díky kterým bude tazatel moci lépe uchopit problém, který jej zajímá.“ (27, s. 160)

4.5 Realizace výzkumu

Rozhovory s učiteli a rodiči byly realizovány v rozmezí cca dvou týdnů na začátku října 2014, vždy v čase a prostředí, které navrhl oslovený respondent; s pedagogy na půdě školy, kde působí, buď po skončení vyučování, nebo o jejich volné hodině, s rodiči v jejich domácím prostředí, popřípadě v zaměstnání, kde to charakter jejich práce umožňoval.

Samotný rozhovor se skládal z patnácti otázek a několika dalších pod-otázek (*Příloha A*). V případě potřeby a vyplynulo-li to z rozhovoru, jsem pokládala i další otázky a některé naopak vynechala v případě, že mi na ně respondent samovolně odpověděl

v předešlých otázkách. Celkem jsem uskutečnila šest rozhovorů, tři s učiteli a tři s rodiči. Doba trvání rozhovorů se pohybovala od 30 minut do 1,5 hodiny. Nejdéle trval rozhovor první se začínající paní učitelkou, která mi toho měla hodně co povědět a já jí též, tudíž se nám interview o něco protáhlo. Nejkratší dobu zabral rozhovor s rodičem – otcem.

Všichni oslovení dotazovaní ochotně souhlasili, že se mnou rozhovor zrealizují. Na začátku všech setkání jsem vždy poděkovala, že si na mě respondenti udělali čas. Znovu jsem jim pro připomenutí sdělila téma své práce, její cíl a přibližné okruhy, na co se jich zhruba budu ptát a rodiče jsem uklidnila, že po nich opravdu nebudu chtít žádné odbornosti, čehož se někteří obávali.

V zahajovací fázi rozhovoru jsem se každého respondenta dotázala, zda mu nebude vadit, když si náš rozhovor nahraji. Všichni souhlasili a já každého ujistila, že všechny nahrávky rozhovorů po transkripci vymažu a s mou prací budou archivovány pouze jejich přepisy, přičemž jejich jména zůstanou anonymní. S každým účastníkem rozhovoru se mi podařilo sedět tváří v tvář, aniž by mezi námi stála jakákoliv bariéra, např. v podobě stolu apod. Všechny rozhovory probíhaly hladce a v příjemné atmosféře, respondenti působili uvolněně a často se nám stalo, že jsme se spolu v průběhu rozhovoru některým informacím i společně zasmáli.

Mé obavy, že mi respondenti – zejména z řad učitelů, nebudou mít co povědět, poněvadž třeba s pohádkami ve škole nepracují, se naštěstí nenaplnily. Naopak mě překvapilo, že pohádky skutečně využívají a že jsou v práci s nimi vskutku kreativní. Získala jsem velké množství zajímavých dat, proto soudím, že se rozhovory zdařily a dopadly uspokojivě dobře. Navíc mohu říci, že nejen já jsem byla obohacena o zajímavé názory a nové informace. Až na dvě výjimky tvořené dvěma učitelkami, byli všichni respondenti překvapení například existencí pohádek s homosexuální tématikou, které jsem nosila na rozhovory sebou, abych je mohla respondentům ukázat a pohovořit s nimi o nich.

Na konci každého interview jsem znovu poděkovala za čas, ochotu a příjemný rozhovor a dotázala jsem se, zda mají respondenti něco, na co by se chtěli zeptat, k čemu by se chtěli vrátit nebo něco dodat, popřípadě zda si myslí, že mělo zaznět něco, co nezaznělo a dala jsem jim tak prostor k případné reflexi.

4.6 Analýza dat

Přepsané rozhovory (*Příloha B*) byly následně analyzovány dle techniky **zakotvené teorie**, kterou je **otevřené kódování**. „Zakotvená teorie se induktivně odvozuje ze

zkoumaného jevu, který reprezentuje – je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a jejich analýzou. Shromažďování údajů, jejich analýza a teorie se tedy vzájemně doplňují. Tato metoda nezačíná s teorií, kterou by badatel ověřoval, nýbrž zkoumanou oblastí, ze které vyvstane to, co je v ní významné.“ (41, s. 14)

„Prvním krokem analýzy je konceptualizace údajů, čímž je myšlen rozbor věty či odstavce a přiřazení jména každému jevu, které by tento jev (konkrétní případ, myšlenku, událost) zastupovalo.“ (41, s. 44) V této etapě jsem si nejprve několikrát pročetla přepis rozhovoru a během čtení jsem označila jevy, které jsem shledala významnými. Každému takto vyhledanému jevu byl přiřazen hodící se jednoslovný či víceslovný kód, který daný jev reprezentoval, přičemž podobným jevům byla přidělena stejná jména. Tímto způsobem byly označeny všechny přepisy rozhovorů, z čehož vzešla řada kódů postihující podstatná témata.

Takto získané kódy z první fáze otevřeného kódování bylo nutné seskupit podle jejich podobnosti, aby se zredukoval počet objektů, se kterými bylo třeba nadále pracovat. „Tento proces, ve kterém se podobné pojmy přidružují ke stejnému jevu, se nazývá kategorizace.“ (41, s. 45) V této fázi jsem tedy seskupovala tematicky podobné pojmy do širších kategorií. Objevil-li se kód hodící se do více skupin, byl zapsán do každé z nich. Výsledné kódy a kategorie pak byly upravovány a přesouvány, aby odpovídaly obsahům rozhovorů.

4.7 Výsledky

Poté, co byly rozhovory přepsány a jednotlivým jevům v každém z nich byla přidělena pojmová označení, která byla následně podle své podobnosti seskupena do určitých kategorií (*Příloha C*), vzniklo tímto způsobem v případě dotazovaných rodičů kategorií pět, v případě dotazovaných učitelů byly pojmy seskupeny kolem šesti kategorií.

4.7.1 Výsledky analýzy rozhovorů s rodiči

1. POŽADAVKY NA POHÁDKU

Tato kategorie zahrnuje kódy, jež se nějakým způsobem vztahují k požadavkům kladeným na pohádku a jež odpovídají na otázku: Co musí pohádka dle rodičů mít, jaká musí být, co musí dětem přinášet? Na základě průzkumu mezi rodiči bylo zjištěno, že aby

mohla být pohádka považována za přínosnou, vyhovovala jejich požadavkům a uspokojila dítě, musí disponovat několika atributy.

Základem je určitý **zdroj informací**, který může nést např. poselství, varování, ponaučení, odkaz na tradice či tradiční (popřípadě netradiční) pohádkové, nadpřirozené bytosti, jejich funkce a vlastnosti. Pohádkou prezentované informace mohou děti seznámit s existencí jiného světa i se společenskou diverzitou: *„…když se zeptá, kdo-co to je homosexuál, tak jí řeknu: tak si přečti pohádku Princ a princ (s úsměvem).“* (Rodič C) Některé pohádky charakterem svých informací děti i přímo vzdělávají: *„…tydlety ponaučný, třeba Hurvínek a angličtina, Mánička a Hurvínek mluvěj anglicky, von se tam učí, tak to je taky hezký. Pak jsou ponaučný ty pravěký zvířata, to sou dinosauři, tak na to von se taky rád dívá. Von už si je pamatuje, takže mně říká taky, co to je za dinosaura.“* (Rodič A)

Důležité ovšem je, aby byl pohádkový obsah dětskému příjemci **srozumitelný**: *„Musí to bejt vopravdu pro ty děti, tak ňák, aby se to snažily pochopit, že jo. Aby z toho něco měly.“* (Rodič B) *„…některý jako… nemá to hlavu patu. My na to koukáme v neděli a vopravdu ty pohádky- jako nic nepochopí člověk.“* (Rodič A)

A v neposlední řadě je třeba, aby byl pohádkový obsah pro dětského příjemce **vhodný**, čili mimo jiné i bez realisticky vyobrazeného násilí. Tento požadavek na pohádku zahrnuje zejména pohádky moderní – i když zde je riziko subjektivního vnímání toho, co je ještě pohádkou pro děti a co je určeno již staršímu publiku – neboť s vyobrazením násilí v pohádkách klasických rodiče a podle jejich názoru ani děti problém nemají, o čemž bude ještě pojednáváno později. Přesto se však může stát, že některá adaptace klasické pohádky vyzní v rodičovské představivosti příliš drasticky a její předložení dítěti se rodičům bude z hlediska obsaženého násilí jevit jako nevhodné: *„…třeba já mám pohádku (em) knížku pohádkovou, a tam jakože, tam je přímo jako že princezny si uřezaly palec, jo, anebo že si uřezaly patu, a hrdličky těm – prostě princeznám vyklovaly oči, jo (smích), prostě takovej masakr, no. (…) A každý oko zvlášť, že jo, je tam vypsaný (smích). Taková morbidní pohádka.“* (Rodič B)

Pohádkový příběh by ovšem měl zachovávat i **univerzální pohádkovou linii**, neboť klasické pohádkové uspořádání je rodiči vnímáno jako ideál, který děti nejlépe seznámí se základními morálními principy; s tím, co je žádoucí. To znamená, že by měl jasně vykreslit opozici dobra a zla, zlo potrestat, dobro odměnit a vše završit šťastným koncem, aby vynikl pohádkový optimismus: *„…pohádka- u pohádky je to jasný, tam- je zlo, je tam dobro a to dobro nakonec musí zvítězit, jinač by to bylo blbý, no (smích).“* (Rodič C) *„Já bych řekla, že v tý pohádce je dobro a zlo, tak on to pochopí, co je dobře a co je špatně, jo, takže pro něho vlastně*

bych řekla, že se- aby se podělil, aby nebyl hladovej, lakomej a takovýdle, že v těch pohádkách to je, že si vlastně pomáhaj, že jo, ty lidi…" (Rodič A)

Zároveň je třeba, aby byl příběh pro dítě **atraktivní**: *„No hlavně to musí bejt zážitvný, že jo, aby je to bavilo, aby je to zaujalo. Prostě taková… musí bejt trošku napínavá… a zas taková jakože vopravdu s tim dobrym koncem, no a aby se v tom člověk trošku i našel, jakoby to dítě, že jo."* (Rodič B)

Funkci opěrného pilíře pohádky, který příběhu v dětských očích přidá na atraktivnosti, dnes může plnit **ilustrace** podporující dětskou imaginaci. Na otázku, zda si dítě vybírá knížky s obrázky, rodič odpověděl: *„S obrázkama. Určitě s obrázkama. Leží a musí tam mit obrázek a třeba teď najednou: ukaž obrázek, a kouká…"* (Rodič C) Jiná maminka na otázku, co by ještě měla dobrá pohádka mít, odpověděla: *„No hlavně pěkný obrázky. Ta ilustrace aby byla pěkná. Protože, že jo, čteš a ukážeš jim to, nebo když seděj vedle tebe, tak aby prostě viděly, abys mohla ukázat, jo, tohle a tohle, asi tu ilustraci, no."* (Rodič B) Někdy mají děti zájem přímo o knihy z oblasti vzdělávací literatury, kde obrazná názornost zpřístupňuje srozumitelnost textu: *„…von i má rád knížky jako ani ne na čtení, ale teďkon jako spíš ty obrázkový, kde jsou stroje a takovýdle…"* (Rodič A)

Od všech zmíněných atributů se pak samozřejmě očekává, že budou mít v sumáři na dítě **výchovný vliv**. Pohádka by zkrátka měla dítě obohatit, nabízet mu kvalitní vzory a rozvíjet tak u něj vyšší hodnoty a nabídnout mu tak možnost identifikace s hrdinou. Někteří rodiče v tomto ohledu upřednostňují pohádky moderní, které jsou přímo specificky zaměřené na nějaké konkrétní téma, protože se jim zdá, že mají nad takovou pohádkou a jejím poselstvím širší možnost s dítětem diskutovat a umocnit tak pohádkový vliv. *„…Já si jakoby myslim, že když mu pustim Červenou Karkulku, tak mu to jakoby nic nedá a když mu pustim tohohle Požárníka Sama, tak tam už to je, jako jo, už to je víc jakoby na tu-na tu, aby se zamyslel, co by se stalo nebo co má udělat. (…) Každá pohádka má svý – asi něco do sebe, ale řekla bych, ty modernější jsou asi-asi víc na to, aby se zamýšleli, jo, von se i dívá- já nevim, jako teď jsou i ty modernější pohádky- nebo starý, zmodernizovaný a von to třeba chápe už víc, než tu starou pohádku."* (Rodič A) Další rodič má za to, že je-li pohádka kvalitní a primárně určená dětem, tak je nemůže nevychovávat, protože si z ní vždy něco pozitivního odnesou: *„…to zformuje- to formuje každýho, a s dětma se má číst – jednak se jim rozšiřuje slovní zásoba, naučej se ty správný výrazy… má se číst. Má se číst hodně."* (Rodič C)

V reakci na seznámení se s pohádkami s homosexuální tématikou, o jejichž existenci dotazovaní rodiče nevěděli, se ke zmíněným pohádkám dva ze tří respondentů postavili kladně a přisoudili jim výchovně-toleranční vliv: *„Myslim si, že ehm, je to výchovný. Že si*

uvědoměj, že existujou i takovýdle lidi. Nemám s tim problém. (...) ...myslim si, že to je to samý, jak jsem ti řikal, že-že to v těch dětech vlastně em, učí je to- učí je to tolerantnosti, k ostanim." (Rodič C) *„Já si myslim, že když to tam bude normálně podaný, nebudou tam žádný narážky a podobně, jako přímo, jo, že se maj prostě princ s princem rádi, tak proč ne, to by mně asi nevadilo. (...) Důležitý je, co si potom to dítě z toho samo veme. A jak mu to ten rodič třeba potom doma dokáže vysvětlit. (...) Hlavně ty děti převezmou ten názor těch rodičů."* (Rodič B) Rodič B k této problematice dodává, že děti *„by měly bejt konfrontovaný s tim, že existujou i jiný lidi, protože potom, až na to přijde, de-facto, nebo až jim osobně se bude zdát, že jsou oni sami těmi lidmi, tak jako… budou na to jako divně koukat. Radši ať věděj, do čeho dou, maj-ať maj možnost výběru, prostě jó, buď sem teda na holky, anebo sem prostě na kluky. Anebo mám rád voboje (smích)."* Třetí respondent se k tématu dotyčných pohádkových knih stavěl skepticky: *„To bych mu asi nečetla. Abych pravdu řekla, tak jako mě by to ani nenapadlo jako- mu ňák jako řikat, že něco takovýho eště jako je, že to je brzo…"* (Rodič A)

2. POUŽÍVÁNÍ POHÁDKY RODIČEM

Kódy v této kategorii se seskupují kolem následující otázky: Jak rodič pohádku používá, jak s ní zachází, čeho chce jejím prostřednictvím dosáhnout? Rodiče jednak samozřejmě předpokládají, že pohádka poskytne dítěti vnitřní motivaci k naplňování a jednání podle morálních hodnot, jednak jim slouží i jako prostředek vnějšího podněcování. Z průzkumu bylo zjištěno, že rodiče pohádku, popřípadě pohádkové, nadpřirozené bytosti nejčastěji používají právě jako takový vnější stimul v podobě **příkladu** či motivace. Tento příklad pak může mít dvojí podobu, a sice ***žádoucího, následováníhodného*** chování či vzoru a ***odstrašujícího*** případně ***varujícího*** chování či vzoru.

„…ukáže mu to vlastně, co je dobrý, že aby když třeba někam něco- ten traktorista, že jo, když třeba, že upad nebo- nebo ten traktorista, no v tý pohádce, ten traktorista něco udělal, tak ty děti prostě běžely pro tu pomoc, takže spíš dává mu to dobrej příklad, co by jako měl udělat." (Rodič A) Na otázku, jak u nich v rodině pohádka jako výchovná pomůcka funguje, rodič A odpověděl: *„Upozornit ho vlastně na to nebezpečí, co by ho mohlo potkat… jo, nebezpečí, ta-… laskavost, jo, čerti, že sou v pekle a todleto, aby nezlobil…"*

Rodič B pak pohádku využívá zejména k odstrašení od nežádoucího chování. *„Třeba když nechci něco, aby dělala nebo todle, tak: todle nedělej, protože víš, jak dopadla v pohádce ta a ta, že jo…"* Jako varování a odstrašující případ rodič B používá například pohádku O Budulínkovi, O Smolíčkovi nebo O neposlušných kůzlátkách. Dále používá pohádku o krtečkovi, kde krteček s myškou mají autonehodu kvůli nepozorné žabce, která hopkala

přes silnici a nerozhlédla se. Poté, co se krteček uzdraví, vezme žabku k silnici a ukazuje jí, jak se má rozhlédnout, než do vozovky vkročí: *„Takže na tom třeba vysvětlujem, že má se rozhlížet… (…) A je fakt, že se to celkem naučila, jako že přijde k silnici a nejdřív se jako podivá, jestli něco nejede a- tak.“* Rodič B zároveň využívá i občasné strašení pohádkovými či nadpřirozenými bytostmi, konkrétně existencí čertů, jako ostatně každý rodič, který se účastnil průzkumu. Víra v nadpřirozené bytosti je pak hlavně podporována v rámci usměrňujícího charakteru a vidiny odměny: *„…dokavaď sou malý, aby jako – na jednu stránku se měly čeho- ne jako přímo čeho bát, ale aby měly trošku respekt, jo, že prostě ještě furt, když nechtěj poslouchat tu maminku, že furt ještě je někdo, kdo je může srovnat (smích) nebo srovnat, ne přímo srovnat, ale jako usměrnit k tomu, aby byly aspoň trošku hodný, že jo. Aby se měly na co těšit, když budou hodný, že jo, že něco dostanou. (…) …motivuje je to k tomu, aby se prostě trošku uklidnily, no.“*

Rodič C se také nebrání občasnému strašení čertem, ale zároveň dodává, že teď již strašení nemá účinek. Potenciál vzoru pak vidí v každé dětské pohádce, protože *„učí děti rozlišovat dobro a zlo a učí děti, že by měly stát na straně toho dobra a pomáhat…“*

Někdy rodiče dítěti na prezentovaných či zavrhnutých pohádkách vysvětlují kulturní rozdílnost či vlastnosti některých pohádkových postav: *„…Santu bojkotujeme, ale bojkotujem ho tim stylem, že Santa, že to je taky Ježíšek, ale že prostě chodí v jiných zemích a že prostě, je to Ježíšek, ale tam mu prostě říkaj Děda mráz nebo Santa, že jo a tak podobně.“* (Rodič B) *„…když je pohádka se Santou, tak jí řikám, to přepni, protože my máme Ježíška. Santa je cizej. (…) Učim ji, že my máme Ježíška, ty naše tradice.“* (Rodič C)

Rodiče dále pohádky využívají, aby u dětí **rozvíjeli slovní zásobu** a **kognitivní funkce** (paměť, fantazie, myšlení…): *„…určitě sou užitečný, že jo, ty holky na tom trénujou tu paměť, že jo, mi to vyprávěj, co viděly a tak, takže… No, mně spíš de vo to, že si na tom ty holky trénujou, víš, ten mozek prostě.“* (Rodič B)

Pohádka u nich figuruje i v roli **ukládacího a uklidňujícího rituálu** před spaním: *„…když jim čteme takhle pohádky, tak oni se třeba jakože večír hoděj do klidu, jo, v klidu ležej a i když přímo nespěj, tak prostě… můžu vodejít. Kdežto kdybych je dala do postýlky, zhasla bych a vodešla, tak buď budou řvát, nebo budou dělat kraviny v pokoji. Takže to je takový uklidňující rituál…“* (Rodič B) Rodič A se nechal slyšet, že jeho dítě čtení pohádek před spaním i samo vyžadovalo: *„Jo, on přišel sám a řek: já chci dneska číst a já chci tudle pohádku, on si sám vybíral…“*

V některých případech rodič pohádkou pouze chce děti **zabavit,** aby se mohl v klidu věnovat jiným činnostem, např. domácím pracím: *„No… jako pohádky u nás důležitý sou,*

protože já když potřebuju něco dělat, tak je zabavěj (smích), když to tak řeknu…" (Rodič B) Tato situace v dnešní době není ojedinělá a může představovat jisté ***riziko***, běží-li v televizi pohádky bez ustání nebo nevěnuje-li rodič pozornost tomu, na co se dítě kouká.

3. DOPROVOD POHÁDKY

Pojmy v této kategorii se týkají aktivit, kterým rodiče (nejen) v rámci předkládání pohádek dítěti věnují pozornost nebo je považují za důležité, přičemž většina z nich se nějakým způsobem dotýká **komunikace**. Dotazovaní rodiče věří, že je důležité zkrátka trávit s dětmi čas, komunikovat s nimi, uspokojovat jejich zvídavost, a to nejen s použitím pohádek jakožto přemosťujícího prostředku takovéto komunikace dospělý – dítě: *„Ještě sme si dost povidali. (…) Jo, a do dneška to vlastně trvá, že když něco sem chtěla, tak si dycky jako lehnem večer, zhasnem a povidáme si. A s tim vlastně to bylo- že voni vlastně se vypovídaj, jo, co jako to-, berou to spíš ne jako máma, ale jako kamarádka. A měla sem- a-a jako můžu i říct, že sem i zachránila šikanu, timhle stylem, (…), jo, takže jako todleto takovej ten spíš rituál, že jako se – zalízt a-a zhasnout a povidat si, jo, vo těch přáních, anebo co je trápí, jo a ono to funguje."* (Rodič A)

Někdy ale může pohádka představovat právě takový můstek, který onu komunikaci usnadní, například diskutovat s dítětem nad dějem a postavami klasických pohádek či významem některých moderních pohádek, které se přímo zaměřují na nějaký problém současné doby a mohou být cílené na prevenci určitého jevu. U klasických pohádek se pak dle rodičů hodí před dítětem zmínit, že jejich děj je situovaný do světa fantazie, i když to nepovažují za nezbytnost, protože mají za to, že děti tuto skutečnost dešifrují samy: *„Já ty děti nepodceňuju, já si myslim, že si to uvědomujou. Že to je jenom pohádka."* (Rodič C)

Důležité je zkrátka pohádky s dětmi **spoluprožívat**, **diskutovat** o nich, reflektovat je: *„ …spíš si k nim sednout a mluvit o těch pohádkách."* (Rodič C)

Někteří rodiče nechávají **výběr dětských pohádek** zcela v režii dítěte, někteří výběr dítěte občasně doplní o vlastní výběr pohádek z řad klasických pohádkových příběhů a jiní výběr pohádek dirigují primárně podle svého uvážení, zdali jsou pro dítě vhodné (*„Jestli je to pohádka cizí, tak se nejdřív kouknu a pak usuzuju, jestli se holkám bude líbit, jestli je vhodná nebo ne."* (Rodič B)), přičemž všichni rodiče inklinují spíše k pohádkám klasickým (např. grimmovským) nebo k těm, jež za klasické považují (víla Amálka, Rákosníček, Krteček, Rumcajs, apod.), ke kterým měli sami vztah v dětství nebo je shledávají z obecného hlediska pro děti přínosnými či alespoň neškodnými.

Někteří dotazovaní rodiče mají za to, že důležitý – přinejmenším pro větší upoutání dítěte – je i **způsob podání** pohádkového příběhu. Všichni se shodli na tom, že čtená popřípadě vypravovaná pohádka je pro dítě hodnotnější než pohádka sledovaná v televizi, avšak připouštějí, že pohádka sledovaná je u nich frekventovanější, dětmi značně oblíbená, a v některých případech již sledovaná pohádka téměř zcela vytlačila pohádku čtenou, což se dá očekávat zejména i s ohledem na zvyšující se věk dětí a současnou dobu (kdy viděný obraz je snáze rozkódovatelný a také příjem informací z viděného je daleko pohodlnější). Zajímavé nicméně je, že někteří rodiče přisuzují jistý význam i samotné prezentaci čtené pohádky a považují ji za důležitou pro upoutání pozornosti dítěte: *„…byl u babičky, u tchýně, ta mu četla hodně Červenou Karkulku a to, a vona že je – bych řekla – i ředitelka základní školky, takže to uměla i lepší podat. (…) …tak tam u ní chce číst,“* (Rodič A) a někteří vypravěčskou roli přímo prožívají: *„Hlavně když to vyprávíš, tak abys mohla hlasem zahrát tu roli, že jo, taky trochu. Takže… to my se v tom vyžíváme, teda, když vyprávíme tu pohádku. Měníme hlasy, anebo když tam je třeba, že zaklepe, tak vopravdu jako zaklepu takhle* (pozn. – předvedení) *na tu postel nebo to, vopravdu jako to.“* (Rodič B)

V rámci podání pohádky pak někteří rodiče věnují pozornost i jejímu **uzpůsobení.** To znamená, že ***zesrozumitelní*** jazyk v případě, že se v pohádce vyskytne krkolomné slovo, kterému by podle nich malé dítě nerozumělo nebo se dle svého uvážení pustí do ***vlastní úpravy*** pohádky v případě kruté scény, pokud ji rovnou nevynechají, a předloží dítěti vlastní zcenzurovanou adaptaci: *„…většinou to vynechávám, no* (pozn.: kruté scény)**.** *A je teda pravda, že hodně do pohádek jakože buď si vkládám svoje, nebo to, co by jakoby pro holčičky nebylo srozumitelný, tak jim to přeložim ve svý řeči…“* (Rodič B)

4. RIZIKA

Posláním pohádek je dítě obohacovat, přinášet mu kladné podněty pro vývoj a přispívat k rozvoji jeho morálních principů. V případě některých zejména moderních pohádek, ať už čtených či televizních, se však může stát, že nemají žádný vyšší účel a postrádají ony obohacující a rozvíjející prvky pro dětskou duši. Kódy v této kategorii, jež byly označeny v přepisech rozhovorů s rodiči, se tedy týkají obsahové **nevhodnosti**, dějové **nesrozumitelnosti** a **samoúčelnosti**, kterými dle názoru některých rodičů některé pohádky oplývají a představují tak jakési rizikové faktory.

O srozumitelnosti a vhodnosti jakožto požadavcích na pohádku již bylo částečně pojednáno v první kategorii. Dotazované matky vyjádřily pochybnosti o výchovném smyslu některých moderních televizních pohádek, které jsou podle jejich mínění často

nesrozumitelné a zmatené i pro ně samotné a vykazují přílišnou fantastičnost, ve které nevidí žádný smysl, natož výchovný: *„…ehm, ty postavičky sou jako takový celkem nereálný, jo. Takže maj zelenou hlavu a… takový… nevim. Nevim, co si z toho to dítě veme jako…“* (Rodič B) *„…teďkon byla ňáká pohádka a vona se- em, do minulosti a do přítomnosti a von v tom měl takovej zmatek, že nevěděl, která bije...“* (Rodič A)

Zde je však třeba opět podotknout, že vnímání pojmu pohádka může být značně subjektivní, poněvadž někteří lidé (včetně některých dotazovaných rodičů) zmiňují v souvislosti s pohádkami i filmy či seriály z žánru fantasy či sci-fi (např. v rozhovorech zmiňovaný Batman, Superman, Transformers, Želvy Ninja, a rodičem A blíže nespecifikované „mlátící lumpárny“), popřípadě parodicky laděné seriály jako Simpsonovi. Část rizikovosti může spočívat i v oblíbenosti **animace** jakožto atraktivní formy prezentace příběhů. Animace je velmi oblíbená i u dospělého publika, a tak některé animované filmy či seriály jsou určené mládeži či dospělým a nikoliv malým dětem, avšak je možné, že právě forma prezentace způsobuje, že jsou takové příběhy vnímány jako neškodné a spadající do kategorie „pohádek“. Ne všichni rodiče tyto takzvané pohádky předkládají svým dětem, např. rodič B v této souvislosti uvedl: *„…co to tomu děcku dá? Nic. Tam není- není tam ukázaný jakoby nic, z čeho by se ty děti měly poučit. Takže to mi nic neříká.“* Z odpovědí rodiče B vyplývá, že dbá na vhodnost pohádek pro své děti, nicméně zajímavé je, že některé z výše zmiňovaných příběhů do kategorie moderních pohádek vůbec zařazuje. Z hlediska atraktivity animací jsou pak pro děti přitažlivé i animované seriály prezentující „humorné násilí“, např. „Tom a Jerry“, „Jen počkej zajíci!“ apod., které podle některých názorů mohou (ale nemusí) u některých dětí vyvolat zkreslené představy o žádoucím a přípustném chování, např. ke zvířatům.

Jiní rodiče však – ač se jim třeba nelíbí, jaké pořady dítě sleduje, mu je přesto nezakazují, např. rodič A si je vědom toho, že kupříkladu Simpsonovi nepřinášejí jeho dítěti žádné kvalitní vzory, přesto mu však nebrání se na tento seriál koukat. Podobné je to u nich i s akčními a válečnými filmy: *„…když se tajdle dívá, jak po sobě střílej nebo prostě, jo, tak je z toho paf. To pak: a proč po sobě střílej a kdo je zlej?, jako nechápu, co šestiletý dítě vidí na válce a hrozně se mu to líbí. Letadla, lodě bitevní, tanky… a von je umí vyjmenovat, ty tanky, jo, a tam musí vidět to zlo, a já mu dycky říkám, proč se na to deš dívat, podivej se, dyť ty lidi si ubližujou. Dyť je to ošklivý. Dívá se na to.“*

Nevhodné pohádky mohou mít **negativní vliv na psychické prožívání** – dítě po jejich zhlédnutí může pociťovat strach a může být negativně narušena kvalita jeho spánku: *„…z těch kreslenejch některejch se mu v noci zdaj šílený sny, že řekla bych, že to spíš jako působí na*

psychiku někdy. (…) Když se třeba díval, bych řekla, na toho Harryho Pottera, tak potom se v noci budil. Měl z toho prostě strach, jo, měl rozhozenou psychiku.“ (Rodič A)

Na psychické prožívání dítěte může mít pak vliv například i určitý **realismus** přítomný v některých moderních pohádkách, konkrétně třeba pojetí tématu smrti, které v jedné moderní pohádkové knížce zarazilo matku A i jejího syna: *„…když sme viděli tu moderní pohádku a tam bylo- a teď abych to ne- … no prostě ptákovina, jako- jako že syn umřel a takovýdle, tak jako na mě koukal, a to bylo v tý moderní pohádce už jakoby, tak říkám, no, to je jako- a-a takový to bylo drastický, jo, tak to se zarazil nad tim.“* Matka si bohužel nevybavila název této knihy, tudíž zde nelze posoudit vhodnost či nevhodnost jejího obsahu; nelze zjistit, zda v oné knize bylo téma smrti nevhodně pojaté nebo zda je zkrátka toto konkrétní téma zarážející pro děti, které byly konfrontovány se smrtí blízkého člověka a pořádně nevědí, jak se s touto situací, s představou a definitivností smrti popasovat, jako např. syn matky A: *„…von vlastně co mu umřel ten děda jako, tak jako von tou smrtí furt jakoby žije, von chce, aby se vrátil ten dědeček. (…) Jo a to sme četli v tý pohádce a tak von se tak jakoby zarazil a řek: jako von umřel? … tak to nás zarazilo, to jediný, jak si vzpomínám, jak ho to zaseklo.*“

Z průzkumu bylo dále zjištěno, že někteří rodiče spatřují riziko v **násilí** zobrazovaném některými moderními a některými klasickými pohádkovými adaptacemi. Násilné a kruté prvky v klasických pohádkách rodiče neřeší, neboť je berou jako symbol potrestání zla (např. upálení čarodějnice v Perníkové chaloupce nebo snězení Karkulky s babičkou vlkem a následné rozpárání břicha oné zákeřné šelmy atd.), některé pohádky jim z hlediska výskytu násilných prvků připadají dokonce smysluplné, užitečné a žádoucí (např. Obušku, z pytle ven!), ale některé adaptace klasických pohádek v nich vzbuzují až příliš živé fantazijní představy, jako například již v první kategorii zmiňovaná adaptace Popelky, kdy při konečném zúčtování hrdličky vyklovou Popelčiným sestrám oči. Na otázku, proč matce nevadí čarodějnice upalovaná v peci, ale útočící zvířectvo ano, odpověděla: *„Tam si-tam si pod tim nic nepředstavim, jo, prostě strčej ji do pece, jo, no tak jo, tak strčej ji do pece – to je, jako když zavřeš kuře do hrnce, že jo. Prostě to zavřeš do hrnce a nevidíš to. Nevidíš tam nic. Ale když deš v průvodu a vedle tebe a vedle tebe a najednou ti začnou klobat voči ty hrdličky… a co si pod tim to dítě představí za masakr.“* (Rodič B) Matka na základě mé další otázky, zda si myslí, že si dítě skutečně zmiňovaný masakr dokáže představit, vyslovuje domněnku, že tříleté dítě si ještě onu scénu doopravdy ještě takto nevykreslí, nicméně ona ano, a proto se jí takové pohádkové zakončení nelíbí.

Dospělí vnímají pohádky zcela jinak než děti, mnohem kritičtěji a zatímco děti se nad podobnými výjevy podle všeho nepozastavují (protože jim dává smysl, že zlé skutky a zlo

zaslouží v pohádkovém fantazijním světě krutě potrestat), vnímání podobných prvků se pak u dospělých odvíjí od míry jejich představivosti a jejich životních „zkušeností“, kdy jsou schopni si vykreslit brutální scénu do nejmenších krvavých podrobností, zatímco malé dítě nikoliv.

V některých moderních pohádkách (nebo v příbězích, které za moderní pohádky rodiče považují) shledávají někteří respondenti přítomnost násilí nevhodnou a domnívají se, že takové pohádky poskytují dětem **nevhodné vzory**, neboť v nich nacházejí inspiraci pro své hry, do kterých následně zapojí prvky zhlédnuté v těchto příbězích, jako jsou např. nejrůznější zbraně apod., popřípadě respondenti vidí souvislost mezi násilím, které děti viděly v televizi a jejich následným chováním: *„…když se dívá na tydlety ehm, lumpárny, jak bych řekla, není to dobrý pro děti, ty lumpárny, protože oni si to berou pak dál a nemá zábrany potom jít někoho a vopravdu mu i jako seknout.“* (Rodič A)

V souvislosti s vhodností dětem prezentovaného obsahu je na tomto místě vhodné zmínit i oblibu dětí ve **využívání elektronických médií**, což může rovněž v nekontrolované situaci vyvolávat jistá rizika. Rodiče by ideálně měli mít přehled o tom, na co se jejich dítě dívá, jaký prohlíží obsah např. na internetu, jaké hraje hry apod., aby tak mohli minimalizovat riziko, že jejich dítě pochytí nevhodné vzory, které by mohly ovlivnit jeho vývoj či chování, třebaže takováto kontrola v dnešní době jistě není snadná. Je však důležité ji uplatňovat již od raného věku dítěte, protože z výzkumu bylo zjištěno, že ač v rodinách v závislosti na věku dítěte dochází (popřípadě docházelo) k více či méně pravidelné četbě, sledování pohádek v televizi je frekventovanější.

5. VNÍMÁNÍ POHÁDKY DÍTĚTEM

Tato poslední kategorie vznikla na základě seskupení kódů, jež se týkaly názorů, domněnek a pozorování rodičů o tom, jak podle nich děti pohádkové příběhy vnímají, přičemž stěžejní je zde zejména otázka násilí a některých krutých prvků, které se v pohádkách objevují, a jejich případný vliv na děti.

Všichni dotazovaní rodiče se ve svých předpokladech shodli na tom, že děti vnímají pohádky odlišně od dospělých, že v klasických pohádkách vnímají krutou scénu jako přirozenou součást pohádkového dění, nad kterou není třeba se pozastavovat. Krutý prvek představuje trest pro zlo, tudíž je jeho přítomnost v pohádce ospravedlnitelná a nutná k pochopení univerzálně lidského trestního kodexu v jazyce, kterému děti rozumějí. Takto **zjednodušená percepce** způsobuje, že děti nemají problém s pohádkovým násilím, neboť

smrt a kruté scény jsou pro ně jen symboly, pod nimiž si nepředstaví nic bližšího, drastického či krvavého do takových podrobností, jako dospělí s jejich diametrálně odlišnými zkušenostmi. *„Já si myslim, že se s tim děti dost popasujou, že dětem to nevadí - násilí, že to k tomu- že to asi patří k tomu životu, že si- že to je-že to je, že si taky uvědomujou, že to je-že to je, že prostě existuje zlo, nakonec to zlo je potrestaný, takže to násilí... nikdy tam není to násilí asi-asi takový, aby to muselo bejt nechutný nebo- no...“* (Rodič C)

Dotazovaní rodiče se poněkud rozcházeli v názoru na skutečnost, zda je možné, aby násilí zhlédnuté v pohádkách ovlivnilo nějakým negativním způsobem chování dětí či zkreslilo jejich představy o vnímání spravedlnosti, o tom, co je přípustné, co nikoliv a podobně. Rodič A má za to, že některé nevhodné, zejména moderní pohádky, mohou mít na děti negativní vliv. Syn této matky prý v některých „pohádkách“ nachází inspiraci pro své hry, které zahrnují nejrůznější zbraně a bojování proti nepřátelům, ve frustraci jednou udeřil psa a když *„sleduje tydlety mlátící lumpárny, tak i jako jde a bouchne...“* (Rodič A) Matka se domnívá, že takové chování může být alespoň zčásti způsobeno nevhodnými pohádkami.

Matka B si nepovšimla, že by některé pohádky měly na její děti negativní vliv, že by negativně ovlivnily jejich chování, ovšem na druhou stranu matka dbá na to, aby její dcery sledovaly neškodné a obsahově vhodné pohádkové příběhy, u kterých nepředpokládá, že by takové následky mít mohly a připadá jí, že její dcery jsou ještě příliš malé, než aby zkoušely něco, co v pohádkách zhlédly.

Rodič C věří, že děti si jsou vědomi situovanosti pohádek do fantazijního světa a odmítá, že by pohádky a pohádkové násilí mohly na dětech zanechat nějaký negativní vliv: *„Já si myslim, že ty děti, že-že se to hodně podceňuje, když je člověk dospělej, tak hodně podceňuje ty děti, my jsme byli taky děti a taky jsme s tim neměli problémy, oni s tim podle mě problémy vůbec nemaj, s takovejhlema věcma. To je - problém je s násilím ve filmech, víš, když tam vidíš, jak střelej do hlavy a vyletí mu mozek z hlavy někde a todle dávaj dneska v pět hodin, tydlety kriminálky, to je problém, si myslim. To v nich může nechat ňáký ty-, ale když to jsou pohádky, tak tam to není nikdy udělaný tak, aby to bylo-aby to bylo... i když některý pohádky jsou strašidelný, když tam ty čerti vošklivý třeba, ty mode- ne moderní... ty americký... ale určitě se tohohle nebojej.“*

Pokud jde o vliv pohádek na děti v pozitivním smyslu, rodiče věří, že čas strávený s pohádkou či nad pohádkou je pro děti dobře strávený čas, neboť v pohádkách vnímají dobro a zlo, mají možnost identifikovat se s pohádkovým hrdinou a získávají prostřednictvím příběhů řadu kvalitních podnětů pro vývoj.

4.7.2 Výsledky analýzy rozhovorů s pedagogy

1. PŘÍNOS POHÁDEK PRO DÍTĚ

Kódy vzešlé z analýzy rozhovorů s pedagogy, jež spadají do této kategorie, se vztahují k otázkám: Co podle pedagogů pohádky dětem přinášejí? Co pro dítě představují? Co mu dávají?

Z průzkumu je patrné, že dle pedagogů pohádky v prvé řadě poskytují dětem určitý **zdroj informací**, který jim dokáže hodně věcí přiblížit v jazyce, jemuž dobře rozumějí. *„…určitě pohádka dokáže dětem spoustu věcí objasnit, protože si to jakoby dokážou díky tomu promítnout do svého života, řeknou: jé, to jsem taky třeba zažil nebo-nebo naopak třeba když se ňáká postava z tý pohádky ňák špatně zachová, tak ehm, prostě řeknou teda, ta Karkulka tam teda neměla chodit, neměla poslouchat toho vlka a podobně.“* (Pedagog B) Děti takto předkládané informace lépe přijmou, dokážou je uchopit a pochopit souvislosti díky srozumitelnosti poselství, kterým pohádky disponují. Dalo by se říci, že představují jakousi vazbu na realitu.

Pohádky jim také ozřejmí funkci a vlastnosti různých nadpřirozených pohádkových bytostí, mohou jim poskytnout odkaz na jinou kulturu či je jemně seznámit se společenskou diverzitou (např. prostřednictvím pohádek s homosexuální tématikou) a začít v nich tak od raného věku budovat toleranční postoj. Všechny dotazované učitelky se k pohádkám s homosexuální tématikou (Princ a princ, Jura a lama) staví velice kladně, považují je za užitečné a výchovné a nebránily by se s nimi ve škole pracovat.

Učitelka A byla z existence takovýchto knížek překvapená, poněvadž netušila, že se tato tématika dostala i do dětské literatury. Na mou otázku, jaký má k této záležitosti takto na první pohled postoj, odpověděla: *„…mně se to docela i jako líbí nebo líbí, jako- asi- nevim teda, v jaký míře to tam jakoby je a zas kdyby to bylo celá knížka třeba jenom o tom nebo vyloženě jako to tam bylo takovej ten nalejvák do hlavy, jo, tak asi-asi bych jako proti tomu byla, ale pokud je to tam jenom prostě zmíněný, že to tak prostě je, tak je zase- jenom bych si o tom i s tím dítětem jakoby promluvila a proč ne.“*

Učitelka B byla na školení seznámena s knihou Princ a princ a velice ji chtěla pořídit dětem do školní knihovny: *„…já bych řekla, že prostě v dnešní době se s tim ty děti jakoby setkaj, ať už to je prostě v televizi, že je pochod homosexuálů a podobně a zeptaj se těch rodičů, a teď záleží na těch rodičích. Oni většinou řeknou: no'o, to sou ňáký debilové, který dou támhle někde, jo, prostě- no, podivej se, jak vypadaj, jo a jakoby už dávaj názor tomu dítěti a moc si myslim, že nepředvídaj to, co když to jejich dítě bude to stejný a zjistí to v pubertě, tim pádem už*

vlastně zjistilo, že rodiče proti tomu něco mají a nesvěří se, jo, takže mně takovýhle prostě fakt pohádky nevadí, protože ehm, jako… myslim si, že takový- ono to je myslim i pro předškoláky dokonce to Princ a princ, že tam to ty děti prostě vezmou, jako že jo, a proč ne? – maj se rádi, tak to není jako problém, ale pučit takovou knížku domů, ňákýmu prostě že už si to dítě jakoby, -jo, protože tady se půjčujou knížky domů, tak vim, že přijde druhej den ten rodič prostě s křikem, co to dostalo to dítě jako za knížku. Nepochopí prostě, že to je takový jako jemný seznámení s tim, že ne každej je stejnej.“

Učitelka C má povědomí o existenci této dětské literatury, a přestože ji sama nečetla, ke zmiňovaným pohádkám se staví pozitivně. Věří, že takovéto pohádky mohou pomoci u dětí již od raného věku rozvíjet výchovně toleranční postoj, bude-li jim toto téma podávat osoba, která s ním bude sžitá a nebude je prezentovat přes svá vlastní přesvědčení.

Jistým způsobem se dle pedagogů děti mohou v pohádkách seznamovat i s některými historickými fakty či reáliemi popřípadě v nich najít oporu ve vlastní zkušenosti a znalosti. *„…ty klasické třeba dětem dávají povědomí o ňákých různých řemeslech, který-, v dnešní době už se s nima nesetkají jako, pochybuju, že ve svém životě potkaly mlynáře nebo jestli kováře, tak možná na ňáký akorát slavnosti nebo podobně a ty moderní zase jsou jim bližší, že tam bude třeba ňáký milionář, že tam používají auta a podobně. Takže zas jim-, něco jim to přiblíží, něco zase jim bude bližší prostě svym takovym, že jo, tim stylem tý pohádky.“* (Pedagog B)

Všichni dotazovaní učitelé se shodli na tom, že pohádky pro děti představují určitý **vzor**, plní roli **příkladu**, neboť ukazují morální hodnoty, žádoucí chování, umožňují dětem identifikovat se s pohádkovým hrdinou a mohou jim předestřít možná řešení problémů, poskytnout návod, co dělat, co nedělat, jak se v které situaci zachovat, jaké může mít které chování důsledky apod. Takový příklad nabízený pohádkou pak může být jednak ***záměrný***, jednak ***nezáměrný***.

Onu záměrnost pedagogové spatřují zejména v samotném smyslu pohádek, v moudrosti předávané z generace na generaci, v pohádkách, jež se zaměřují na řešení nějakého jevu či konkrétního problému, v pohádkách, které lze cíleně namířit tak, aby mohly děti pozitivně ovlivnit, záměrně je něco naučit, popřípadě je od něčeho **odstrašit**, před něčím je **varovat**. Učitelka A v rozhovoru uvedla, že ve třídě při práci s pohádkou s dětmi pozměňují děj či vymýšlejí alternativní konce, aby příběh více „zavedli na chování dětí“: *„…zrovna teďka jak je aktuální, že děti vlastně lákaj do auta a tak dále a hrozně mě třeba překvapilo, že ani tohle někteří prostě děti nevědí, co nás prostě už od malička doma učili. Bonbony od cizích si neber a tak dále. Jo, takže my dycky jako to navodíme třeba potom ještě na tu skutečnost, co to vlastně vůbec ta pohádka jako-, co-co může znamenat v dnešní době, co si z toho*

taky můžeme jako něco-něco jestli si z toho můžeme něco vzít, popřípadě právě to změnit, že jako ten konec si změníme, říkáme, co je tam špatně, co je tam dobře.“

Pokud jde o schopnost pohádky dítě od něčeho odstrašit, učitelka B uvedla: *„…to odstrašující, to je v hodně pohádkách, že jo, když se někdo nějak nechová, že se mu něco stane. To jako, když jenom se zeptáte jako, co uďála špatně Karkulka, tak prostě děti řeknou: šla do lesa, že jo, měla jediná vakcínu proti klíšťatům (smích) a-, takže jako- ty děti jakoby z toho jakoby to varování jako vycítí, tam jde spíš o to, jestli si to jakoby přivlastní i na sebe…“* Podobná cílená práce s pohádkovou látkou pak může představovat i jistou formu **pohádkové prevence**.

Dle názoru pedagogů však někdy mohou být některé příběhy pro děti zdrojem též příkladu méně žádoucího, například co se týče některých násilných či bojových prvků, zbraní či zvláštních osobnostních rysů: *„…klasická česká pohádka – ta ten pozitivní účinek ňákej může mít, ale pokud to bude ňáká střílečka nebo-nebo prostě želvy Ninja a podobně – dobře, tak ty taky jako hájej to dobro, dejme tomu, ale už tam prostě používaj ňáký jakoby – ňákej jako formu boje trošku a taky to není úplně super. (…) Mám trošku strach, že ty děti si i tohle negativní trošku převezmou a vůbec jako nepochopěj, jaký to může mít následky.“* (Pedagog C) Učitelka B zmiňuje, že chlapci v její třídě mívají tendence „vytahovat na sebe“ imaginární zbraně, které zhlédli ve filmech a aby zabránila podobným hrám s takovými prvky, které by mohly vést k násilí mezi dětmi, zavedla ve třídě regulační pravidlo „klid zbraní“. *„Holčičky (…), když jdou do puberty, kolem někdy těch třinácti let, tak začnou chytat jako takový ty manévry-manýry těch jinejch, ale to už jsou takový ty filmový, takový seriály… Kouzelníci z Beverly nebo něco takovýho, jako že tam si hrajou, že takhle jako pohazujou těma vlasama a-a choděj jako ňáká ta slečna, protože to tam- někde se jim zalíbila jakoby taková póza, jo, tak… to si potom myslim, že už to nedokážou jakoby oddělit jakože- to mělo být třeba jako výsměšný v tom filmu, protože potom to dělají taky, jo, tak si myslim, že tam právě to chce jako: a není ti to divný, že takhle jako chodíš divně (smích), jo, tak jako, že- si myslim, že to jako hodně přejímaj ty děti.“* (Pedagog B)

Dle pedagogů pohádky dětem předávají svůj **optimismus**, poněvadž dobro v nich vždy zvítězí a zlo je potrestáno, hrdina překoná překážky a za vyvinuté úsilí dojde zaslouženého štěstí. Dávají tak dětem **naději** – do budoucnosti, naději na vítězství, povzbuzují je k určité víře v něco duchovního a mohou u nich vzbudit i jistý respekt: *„…prostě- oni potřebujou vědět, že to může skončit i dobře, ať je to cokoliv.“* (Pedagog A) Pedagogové věří, že díky pohádkovému vlivu jsou děti ve svém vnímání přístupnější a otevřenější. Věří, že pohádky dokážou dát dětem správnou **motivaci**, ať už se může jednat o motivaci ke kreativitě, k překonávání překážek, k budování kvalitních mezilidských vztahů nebo se pro ně mohou stát i odrazovým motivačním můstkem k rozvoji čtenářské

gramotnosti. *„…já tady mám jako k motivaci třeba ehm, jakoby třeba motivace k tomu, proč být kamarádi nebo přátelé, tak používám špačka Kamila, kterej neumí lítat, kterej byl šprt a prostě furt četl, zatímco se ostatní učili lítat, ale potom se ukázalo, že to nebylo špatně, že se nenaučil lítat, protože zase oproti těm svým bráškům a sestřičkám ehm, tak ehm, se učil i spoustu o počasí a poznal, že se blíží jako ošklivé počasí, ňákej uragán nebo něco takového, a prostě zavedl ty špačky ostatní do jeskyně, kde to vlastně přečkali, nic se jim ani jednomu nestalo a zase naopak, protože ti bráškové předtím viděli, že neumí lítat, tak oni ho sice furt popichovali, ať se naučí lítat, ale jakoby nezlomili nad ním hůl, že by ho tam nechali, ale pomocí ňákejch špagátků ho prostě jako zavěsili a dovedli ho prostě, jako že letěl teda s* nima. *Takže jako to tam beru, že ať umí každý jako cokoliv, tak se to dá vždycky využít a i když ten druhý umí něco jako jinačího, takže prostě to není špatně, že prostě kdyby byl každý stejný, tak-tak by to bylo sice hezký, ale- jako že bysme si třeba víc rozuměli, ale zase bysme se nijak neobohacovali, takže jakoby přes takovýhle pohádky jako motivuju třeba k tomu přátelství nebo i třeba ty rozlišnosti mezi jednotlivýma dětma, lidma, že jo, tak jako je to takový dobrý.“* (Pedagog B)

Učitelé se shodli na tom, že pohádky napomáhají dětem s **rozvojem jazyka**, neboť obohacují jejich slovní zásobu a napomáhají jim též k **rozvoji kognitivních funkcí a schopností** (např. co se týče myšlení či paměti, fantazie). Celkově mají respondenti za to, že pohádky děti **vnitřně obohacují** a mají přínos pro jejich **psychický růst**.

2. POUŽÍVÁNÍ POHÁDKY UČITELEM

Tato kategorie je tvořena pojmy, které reagují s otázkami: Jak pohádky využívá učitel? Jak s nimi pracuje? Z průzkumu vyplynulo, že současní učitelé na prvním stupni základních škol skutečně ve školním prostředí potenciálu pohádek využívají a to mnoha nápaditými způsoby.

Pedagogové pohádky **dramatizují**, snaží se jejich prostřednictvím u dětí **podporovat imaginaci a kreativitu**, snaží se je pozitivně motivovat, rozvíjet u nich čtenářskou gramotnost, budovat u nich všeobecně kladný postoj k literatuře a ukázat, že kniha může být vhodným způsobem trávení volného času. Pohádka je využívána mezipředmětově a mnohdy jako nástroj nevědomého učení. Učitelka A například s dětmi u pohádek typu Smolíčka hovoří o zásadách osobní bezpečnosti: *„…ono je to i baví, ono je hrozně baví, že prostě si povidaj, že nepíšou, oni si myslej, že se neučej, přitom se jakoby učej, že jo (smích)…“*

Na základě rozhovorů s respondenty bylo zjištěno, že učitelé využívají pohádky zejména ve dvou základních oblastech, kterými jsou jednak samozřejmě **výuka** a jednak **prevence**.

Pohádka coby ***pomůcka při výuce*** slouží učitelům například jako nástroj procvičování nového učiva nebo nástroj rozvoje jazyka, neboť obohacuje dětskou slovní zásobu, seznamuje s archaickou češtinou a jejím prostřednictvím může učitel též objasnit původ a význam různých slov. Informativní charakter pohádky pak děti obeznámí s některými historickými reáliemi či poukáže na kulturní odlišnosti (např. co se týče tradičních a netradičních pohádkových bytostí) apod. *„…na těch ehm, klasických pohádkách se dá vysvětlovat jako i ňáký slovo, který třeba je pro ně neznámý, protože třeba už se používá jiný tvar toho slova, zatímco na ty moderní vlastně zase ty děti se můžou opřít o to, že to vlastně znají a vědí, co to je. Jo, takže jako si myslim, že na nový slova, obohacení slovní zásoby… I se seznámit s tim jakoby, jak to slovo vzniklo nebo co to vlastně je.“* (Pedagog B) Učitelka B často využívá i kulisy určitých pohádek při práci s průřezovými tématy a pohádkový svět zužitkuje i ve výtvarné výchově, kde se děti snaží povzbuzovat k výtvarnému vyjádření fantazie.

Učitelka A k práci s pohádkami zmínila: *„Vždycky to rozebíráme, ať je to pohádka, ať je to bajka, buď hledáme to ponaučení, nebo hledáme, jestli tam bylo ňáký nadřaz-nadpřirozený bytosti v tý pohádce, jak to skončilo, jak by to právě skončit mohlo, co by se tam dalo změnit, anebo si i pohádky vymýšlíme. (…) A oni musej jakoby vymýšlet a vymýšlej zrovna právě to, co- jakej, co- co jakoby berem, co- na co se zaměřujem. (…) My třeba teďka probíráme teda ve čtení zrovna pohádku a zrovna právě i probíráme v češtině osnovu, jo, takže tam už prostě jakoby tvoříme i tu pohádku a jde to vlastně- jsou to takový ty mezipředmětový vztahy… tvoříme ty pohádky podle té osnovy, říkáme si i odstavce a tak dále…“*

Pedagogové využívají pohádky nejen jako nástroje, dalo by se říci, zážitkové pedagogiky, ale i jako prostředek či nástroj preventivního působení. Snaží se pohádkový příběh namířit tak, aby prostřednictvím aplikace vlastní či vyhledané pohádky navodili určité téma či reagovali na konkrétní problém: *„A dá se hodně třeba i takhle jakoby pracovat s tou třídou, že uděláte buď takovou pohádku – vymyslíte nebo najdete pohádku, která odpovídá třeba i ňákýmu problému v tý třídě a… tím, že to bude vysvětlený přes tu pohádku, tak mnohým dětem dojde, že vlastně se chovaj jak v tý pohádce někteří z nich, takže jako jde to opravdu jako na tom vysvětlit a je to možná mnohem lepší než ňáký příkazy zákazy, když je to vysvětlený přes tu pohádku.“* (Pedagog B)

Aplikace vhodné pohádky, jež se dotýká nějakého konkrétního tématu, otevírá možnost posuzování a rozboru chování pohádkové postavy, kdy mohou učitel s dětmi problém rozebrat přes někoho dalšího – čili přes knižní postavu a na konání knižního hrdiny pak též demonstrovat řešení problému, hledat ponaučení, vymýšlet alternativní děj a konec příběhu. Preventivní působení prostřednictvím pohádek pak dle učitelů může

v dětech zanechat návod na případné řešení podobných problémů, jestliže se v nich děti někdy ocitnou. Učitelka B k tomuto tématu uvedla: *„…třeba teď mám v plánu příští úterý dělat o šikaně a… ta knížka se jmenuje „Můj anděl se umí prát" a je to o klukovi, kterej vlastně jakoby každý večer mluví se svým andělem strážným a prostě mu říká, jaký má problémy ve škole a že se jakoby nechce svěřit ani rodičům, že o to asi ty rodiče ani nemaj jako zájem a jakoby tam jako prosí toho anděla o pomoc, aby jako dokázal se těm svým dvoum spolužákům, který mu ubližujou ňák bránit. No a prostě jako je to tam ňák jako rozuzlený, že nakonec si teda ten chlapec jakoby pomůže sám ehm, že snad ve snu se mu zdá, že chodí na karate, tak začne chodit na karate. Jo, ale ehm, já tam jako chci… na tom poukázat, že vlastně začneme číst, budeme si říkat, jestli už se s něčím takovym setkali, že někdo někomu ubližuje a právě ehm, jestli znaj ten pojem šikana vůbec a jestli bylo správně, že se svěřuje jenom ňákýmu andělovi nebo jestli opravdu měl jít za někym, kdo skutečně prostě s nim žije v rodině, aby prostě mu pomohl. (…) …takže tam vlastně začnu to tim příběhem a budu potom rozebírat tu šikanu jakoby přes toho kluka, s tim že budu počítat s tim, že kdyby je někdo takhle jakoby ohrožoval, tak třeba si na tu pohádku vzpomenou a né, že budou jakoby myslet, že jim pomůže ňákej andělíček, ale že prostě už budou vědět, co ten kluk uďál jakoby špatně, proč mu to tak dlouho trvalo, než se těch kluků zbavil a pudou za někym konkrétnim, kdo jim pomůže."*

Někteří dotazovaní pedagogové vnímají knihy jako prostředek sdružování, což má podle nich též preventivní charakter, neboť to utvrzuje zdravý kolektiv. Pedagogové se snaží upevňování kolektivních vztahů napomáhat třeba tím, že děti (a to včetně dětí, které občas zlobí) chválí, odměňují a vedou je k tomu, aby oceňovali i jeden druhého. Například učitelka B zavedla ve své třídě rituál, ve kterém využívá imaginačního prvku, díky kterému se komunikace přesouvá do – dalo by se říci – bezpečné roviny. Jeho prostřednictvím poskytuje dětem pozitivní hodnocení reflektující uběhlý časový úsek: *„My tady máme školního skřítka, támhle v košíku, jo* (smích)*, a my s nim teda jakoby začínáme týden vždycky před první hodinou a v pátek po té poslední ještě ho jakoby uspáváme a skřítek nám teda právě říká, co jakoby viděl za ten týden a myslim si, že to je jakoby imaginární prvek, kdy vlastně jakoby oni mluvěj přímo k tomu skřítkovi, že ho maj v ruce a k tomu maňáskovi teda jako mluvěj, co třeba plánují na víkend… teď skřítek o nich zatím říká jenom samé pěkné věci, co si všiml za ten týden, takže jakoby říká, komu jde psaní, kdo se zlepšil ve čtení a podobně, a teď právě začínáme, že skřítkovi říkají o někom dalšim, jakože prostě si všimli za ten týden, třeba o svým kamarádovi, že právě někde uďál pokrok nebo se překonal a šel číst s někym, s kym nechtěl anebo že už tolik nebrečel… takže to-to využíváme…"* (Pedagog B)

Jde-li například o některé moderní pohádky s rizikovými jevy, o kterých se učitelé domnívají, že jsou pro děti nevhodné, někteří dotazovaní pedagogové se snaží nejprve

zjistit, v čem zájem dítěte spočívá a následně se ho snaží přeorientovat na vhodnější pohádku. Shodně také mají za to, že v případě takovýchto pohádek je obzvlášť nezbytná následná reflexe.

3. VNÍMÁNÍ POHÁDKY DÍTĚTEM

Kódy, díky kterým vznikla tato kategorie, se týkají názorů a domněnek pedagogů ohledně dětského vnímání pohádek, přičemž stěžejní je zde opět především otázka násilí a některých krutých prvků obsažených v pohádkách, a jejich eventuální vliv na děti.

Z rozhovorů bylo zjištěno, že dle pedagogů děti vnímají pohádky **zjednodušeně** a **symbolicky**. Na zjednodušenou percepci dětí má vliv jejich nevinnost a nezkušenost, která způsobuje, že kruté či sporné scény například v klasických pohádkách (jako je třeba upálení čarodějnice z perníkové chaloupky, useknutí hlavy drakovi atd.) vnímají nerealisticky a nepropojují si tyto násilné akty s reálným životem. Navíc díky skutečnosti, že jsou s takovými pohádkami seznamovány již od raného věku, tyto scény jednoduše akceptují jako přirozenou součást pohádky, nad kterou není třeba se pozastavovat. Jsou-li malým dětem předloženy pohádky s netradičními náměty, např. pohádky s homosexuální tématikou (zmiňovaný Princ a princ, Jura a lama) nebo kupříkladu učitelkou B zmiňovaná pohádka o krtečkovi pátrajícím po původci exkrementu, jenž skončil na jeho hlavě, děti je vnímají a přijímají beze studu a bez společenských předsudků, čili naprosto odlišně od mnohých dospělých.

„Já musim říct, že mně se zdá, že ty děti, jak tyhle pohádky fakt jako znají od útlýho věku, tak oni si ani tohleto vůbec neuvědomují, (...) takže si myslim, že ty děti jako ehm, to tak nevnímaj, stejně tak jsme četli třeba Karkulku a nikoho z nich nenapadne, jak to že když teda jako rozpářou břicho tomu vlkovi a daj mu tam kameny, tak vlk jako ožije a jde se napít. Prostě- jako prostě těm dětem tyhlety detaily prostě vůbec nedochází, prostě jo, vyskákali a jsou celí, to je zvláštní, ani je nepokousal (smích) prostě, jo, oni to berou tak jako… zjednodušeně jakože prostě: něco se stalo, on je sežral, ten ho rozpáře (smích), vyskočej a vlk je potrestanej, jo, že udělal teda něco to-. Že to fakt tyhle děti vůbec jako nevnímaj, i to že třeba drakovi se tam sekaj hlavy, tak si myslim, že dítě, který není opravdu ňák jako poznamenaný ňákejma těma pohádkama – jakoby pohádkama, že jo, plný těch hrdinů, kde opravdu teda jako je i krev a tak, tak je ani nenapadne, že by tomu drakovi tekla krev, jo, že to prostě jakoby nevnímaj, protože ani třeba v pohádce – nevim – Princ Bajaja, když tam taky, že jo, se seká ta hlava v tý filmový pohádce, tak tam taky jakoby z toho draka, že jo, neteče krev. Takže to tak jako nemaj propojený a neberou to tak naturalisticky, si myslim.“ (Pedagog B)

Děti v pohádkách vnímají provinění hrdinů, vnímají existenci trestu jako oprávněnou a zaslouženou součást pohádkového dění, a kruté scény s násilnými prvky jako symboly potrestání zla. *„…nějak se to tam jakoby do toho- do tý pohádky jakoby dát-dát musí, no, že to zlo opravdu – to potrestaný je a dobro jakoby zvítězí, jo, takže vono- jo…, nemůže každá pohádka jenom jakoby skončit, že dostane na zadek a- (smích), že to bude jakoby dobrý. (…) Člověk si pamatuje jako něco z tý pohádky jako jinýho, než zrovna tenhleten-tenhleten úryvek…“* (Pedagog A)

4. POŽADAVKY NA POHÁDKU

Tato kategorie obsahuje kódy, jež zahrnují nároky dotazovaných pedagogů na kvalitní pohádkový příběh. Na základě průzkumu mezi učiteli bylo zjištěno, že aby mohla být pohádka považována za přínosnou a vyhovovala výchovným požadavkům, musí disponovat několika důležitými vlastnostmi a charakteristikami, mezi něž patří: **smysluplnost**, **vhodnost**, **srozumitelnost**, **názornost** a **cílenost** pohádkového příběhu či bajky, v případě knihy vhodná **ilustrace** podporující fantazii, zvyšující **atraktivitu** a přispívající k **udržení dětské pozornosti**, důležitá je též **diferenciace pohádek podle věku** dětí.

Obsahově musí pohádka přinášet **témata blízká** dětem, postavy musí být **kontrastní**, protikladné, s **jednoznačnými charaktery**, a měly by se nějakým způsobem vyvíjet, např. změnit se k lepšímu. Děj by měl být **nepředvídatelný a barvitý**, směřující k ideálu a důraz by měl být kladen na **pohádkový optimismus** (jako je naděje, dobrý konec, porážka a potrestání zla, odměna pro hrdinu), přičemž případný krutý prvek musí sloužit jen jako doplnění významové a výchovné roviny pohádky. Pohádka by měla být v souladu s fantazijní představou příjemce a po její „konzumaci“ by měl v ideálním případě v příjemci přetrvávat pocit uspokojení.

Všichni dotazovaní pedagogové preferují klasické pohádkové uspořádání, někteří v klasických pohádkách vítají nové obohacující prvky, které vnímají jako osvěžení, jiní upřednostňují klasiku bez moderních prvků. Respondenti však mají za to, že každá pohádka určená dětem má potenciál dítěti nabídnout nějaké kvalitní podněty pro jeho vývoj.

„Co musí splňovat kvalitní pohádka… no tak aby to byl ňákej jako srozumitelnej příběh, aby tam samozřejmě zvítězilo dobro nad zlem a… aby tam byla taková jako srozumitelná zápletka

ňáká… aby to (em) nebylo takový jako slátaný – každá pes jiná ves, a abych jako z jednoho zhlídnutí tý pohádky jako měla uspokojivej pocit…" (Pedagog C)

„…u pohádek se předpokládá, že by měly ňák dobře dopadnout, protože jakmile tam je jakoby ta pohádka tak smutná, že ten hrdina se sice chtěl polepšit, ale jakoby nedopadne to dobře, tak si myslim, že to je pohádka, který prostě jako děti neporozumí tolik a hlavně je to odradí od toho se někdy jako v životě snažit jako taky něco překonat… (…) No, pak určitě teda ty hrdinové- měli by tam být kladní i záporní, ale určitě né jako ňáká-, aby-aby prostě jakoby ty záporní ňák vyhrávali, spíš aby se třeba polepšili, nebo aby si uvědomili, v čem byli teda špatný… (…) Takže prostě jako… prostě ňáká změna buď k lepšímu nebo opravdu dobrý konec si myslim a samozřejmě, aby nebyla ňáká ehm jakoby ten příběh ňáký takový jako hodně rychle předvídatelný, aby to děti jakoby i bavilo…" (Pedagog B)

„…tak pohádka jako každá jiná pohádka hlavně aby skončila jakoby dobře, že jo, aby to byla pohádka, možná ehm- aby ehm- ňákej, né vyloženě jakoby konflikt, ale ňáká zápletka, ta je jakoby všude vlastně v té pohádce taky, (…) co dál musí pohádka mít… musí jí člověk hlavně rozumět, protože některý pohádky jsou teda, že- že člověk jenom kouká." (Pedagog A)

5. DOPROVOD POHÁDKY

Učitelé si dobře uvědomují, že s dětmi je třeba **komunikovat**. V průběhu rozhovorů všichni dotazovaní učitelé vyzdvihli **význam kontaktu** a **společně tráveného volného času** rodičů a dětí. Ke kvalitnímu trávení volného času pak mohou podle nich přispět i pohádky.

„…záleží na těch rodičích, to je- ta rodina by vůbec měla mít jakoby sílu na to, aby vlastně předala alespoň ňáký ty základní pohádky těm dětem. (…) …když prostě ty rodiče jako tu pohádku čtou, tak to dítě se ptá na další a na další otázky a ta komunikace i mezi tim rodičem ehm a dítětem, což někdy jakoby vázne, jo, že vopravdu ten rodič se prostě tomu dítěti nevěnuje tak, jak by měl…" (Pedagog A)

Zároveň ovšem dodávají, že ne v každé rodině takováto komunikace a společné trávení volného času probíhá. Učitelky to prý poznají například i na slovní zásobě dětí či výslovnosti a vůbec schopnosti vytvořit souvislou větu. *„…jako- takhle, rodiče nemaj na děti čas. Babičky a dědečkové choděj do práce, rodiče choděj do práce a těm dětem se nikdo nevěnuje a je samozřejmě jednodušší zapnout tomu dítěti televizi. (…) Některý televizi vůbec nepouštěj před dětma nebo výjimečně prostě třeba jenom na ňákou pohádku, jako je Krtek a podobně, takovou tu klasiku ještě z našeho dětství a-a nebo jim prostě pustěj ten počítač a je jim to jedno. Nebo prostě ňáký dývko a nemluvěj s těma dětma, což potom se vlastně promítá v tom, že ty děti špatně mluvěj a maj problém vůbec jako s výslovností."* (Pedagog C)

Jde-li o pohádky, je podle dotazovaných pedagogů podstatné též **spoluprožívání** pohádkového příběhu a **diskuze nad pohádkou s blízkým člověkem**, která může vést i k uspokojení možné neodbytné potřeby dítěte rozebrat děj a chování postav, popřípadě může sloužit k dovysvětlení sporných scén, pokud se na ně dítě zeptá. Projev zájmu a snahy blízké osoby (případně učitele či vrstevníka), může u dětí také podpořit zájem o čtené pohádky a další příběhy, jak zmínila např. učitelka B, která na základě svých zkušeností uvedla, že zájem v kolektivu oblíbených vrstevníků o konkrétní knihu zvýší zájem i u ostatních dětí.

Pohádkovou **reflexi** považují pedagogové za velmi důležitou, jednak kupříkladu proto, že si mohou ověřit, jak dítě pohádku vyhodnotilo a jednak jim (či rodičům) následná reflexe dává prostor a možnost vysvětlit a racionalizovat některé scény či pohádkové prvky, zejména v případě jistých moderních pohádek, které jsou podle nich přemrštěné, a existuje u nich riziko, že by dětem mohly poskytnout nežádoucí vzory.

Učitelka B zmínila význam spoluprožívání a reflexe pro vyhodnocení pohádky dítětem v rámci odpovědi na otázku, zda podle ní u dětí vede čtení/vypravování pohádek nebo jejich sledování v televizi a proč si myslí, že tomu tak je: *„…prostě když se potom rozebírá i ta pohádka, co je v televizi s někym, třeba s maminkou, babičkou nebo s někym, jakože se zeptáte: a jaký měl vlastnosti třeba ten hrdina nebo co se ti na něm líbilo/nelíbilo, nebo: tak, myslíš si, že to dopadlo dobře, a když se o tom jako mluví, tak si myslim, že to dítě si to jakoby víc uvědomuje a jen tupě jakoby nezírá jako na tu pohádku. (…) Takže myslim si, že i taková pohádka, která je přečtená, tak pokud je ještě ňák dál rozebírána, tak je to mnohem lepší, než jenom: tak přečetl jsem ti pohádku, nazdar a už si lehni a spi. (…) …protože tam to dítě taky jako to ňák nemůže jakoby vyhodnotit, jestli to bylo dobře, jestli ten hrdina se měl zachovat jinak, a má třeba spoustu ňákejch nápadů a když mu nikdo nedá jakoby prostor, tak třeba mu to může šrotovat v hlavě a nemůže třeba usnout, jo, takže jako předčítání je lepší, protože ten rodič přímo, že jo, mluví na to dítě, při tom předčítání, může se koukat na ty obrázky, může právě na toho rodiče víc uhodit jako: a co je tohle, že jo, a ukázat na ten obrázek, (…) takže předčítání určitě lepší, ale musí být ještě ňák doplněný.“*

6. RIZIKA

Z rozhovorů s pedagogy vzešlo několik kódů, jež byly pro svůj charakter zahrnuty do kategorie s názvem „Rizika“. Rizikovost dle nich spočívá jednak v možnosti negativního vlivu, jakým mohou podle pedagogů některé pohádky na děti působit, jednak je spatřována v situacích, kdy má dítě pohádek nedostatek, čímž vznikl zajímavý rozpor, že některé

pohádky jsou sice považovány za nevhodné, ale úplný nedostatek pohádkového působení je nežádoucí rovněž.

Jde-li o možný negativní vliv pohádek, problémem je v prvé řadě **subjektivní vnímání pohádky** jako žánru a skutečnost, že k pohádkám určeným starším dětem či dospělým mají přístup i malé děti (zejména díky benevolenci některých rodičů co se týče regulačních tendencí v přístupu k médiím), u kterých mohou například některé strašidelné „pohádky" vzbuzovat negativní pocity (strach, noční děsy, apod.); ohlídání tohoto faktu však mají v kompetenci rodiče a záleží tedy na nich, zda dovolí, aby dítě přišlo s pro jeho věk nevhodnou pohádkou do kontaktu.

Učitelé vnímají jako problém **samoúčelnost** některých pohádek, zejména v případě moderních pohádkových příběhů, a to obzvláště přihlédne-li se ke komerčním zájmům a byznysu, které dají vzniknout nekvalitní literatuře a filmu či seriálu. Řada moderních pohádek je prý až předimenzovaná, nesrozumitelná, přehnaná, s fantasmagorickými prvky, podporující nezdravou přebujelou fantazii a učitelé jsou v některých pohádkách znepokojeni absencí vyšších, vznešenějších hodnot či zde prezentované nezbytnosti boje a násilí k nastolení dobra. Někteří učitelé zmínili, že současné děti mají zájem o pohádky s násilnými prvky a o dospělácká a společensky kontroverzní témata, přičemž je přitahuje i „humorné násilí" (např. Tom a Jerry, Sám doma apod.), kterážto skutečnost může podle pedagogů u jistých dětí snad i vyvolat zkreslené představy o realitě, o řešení problémů či pokroutit jejich vnímání norem a normality.

Některé moderní pohádky jsou pak učiteli z hlediska prezentovaných sociálních vztahů, násilí, vyzdvihovaných sporných vlastností apod. považovány za nevhodné a pedagogové se obávají, že dětem předávají (či by mohly předávat) **nevhodné vzory**. Učitelé mají za to, že není vyloučeno, aby u některých dětí došlo k přejmutí nevhodného vzorce chování např. při řešení konfliktů, zvláště když řada těchto pohádek předestírá nutnost boje k uhájení dobra. V rozhovorech zmiňovali, že jsou ve škole běžně svědky, jak děti napodobují nevhodný obsah pocházející zejména z fantasy či sci-fi filmů, ze kterých rovněž berou inspiraci pro své hry.

„Vono je nejhorší, že potom některý dítě prostě nedokáže odhadnout, zdali je to v pořádku nebo ne, že jo, pokud by každý dítě mělo to, že by vědělo jako vodsaď podsaď, tohle už normální není a tak, tak samozřejmě může koukat na jakoukoliv pohádku…." (Pedagog A)

Aby se zabránilo špatnému vyhodnocení či interpretaci takovýchto příběhů ze strany dětí, považují učitelé za nezbytnou právě **reflexi** a racionalizaci oněch příběhů a sporných

scén; především s dětmi o nich mluvit a alespoň ve školní třídě nastavit regulační pravidla, tak jak se to povedlo učitelce B, jež zakázala všechny imaginární zbraně, kterýžto „zákon" děti respektují.

V případě klasických pohádek se názory pedagogů na racionalizování krutých prvků různí. Pedagog C osobně prý takové pohádky příliš nezná a ani svému dítěti je nepředkládal, ale jinak má za to, že by se takové scény neměly vynechávat, když už se taková pohádka dítěti prezentuje: *„To určitě nevynechávat, ale vysvětlit to těm dětem, jo, aby věděly, že-že ne všechno co viděj je třeba v tý televizi nebo v tom kině nebo i to, co se čte, že-že to není – že to prostě je takovej jakoby nadpřirozenej svět a že to není ta realita."* Na otázku, zda si myslí, že děti dokážou správně oddělit rizikové chování v pohádkách od reality i kdyby jim to dospělí nevysvětlili, odpověděla tato učitelka: *„Ne. Dneska ne. Pokuď jim to dospělí nevysvětlej, tak ty děti ne."* Učitelka B by se sporným scénám v pohádkách klasických též nevyhýbala, *„maximálně když se ňáký dítě potom zeptá, jo, ňákej-ňákej všetečka, tak bych mu to řekla, ale takhle prostě jakoby většina dětí to vůbec- jako se k tomu ani nedostane, no."*

„Já si jakoby na jednu stranu myslim, že zas tam jakoby viděj- to dobro tam prostě zvítězí vždycky, že jo, když je to prostě pohádka, tak to zvítězí vždycky a že zase jakoby viděj, že to zlo může bejt teda potrestáno, ať je to teda jakkoliv… já si myslim, že už by to mělo bejt jakoby rozdělený věkově, jo, že tady jako to padání hlav a tak (smích), tam už jako trošku, ale-ale třeba i už to může i zavánět trošku jakoby třeba dějinama, že jo, prostě – tak to bylo, tak to bylo prostě v historii, jo a zas jako už ty starší, už si z toho jako můžou zase vzít, že trošku v tý pohádce zase jakoby dávaj tak, jak to opravdu bylo v té době, jo, ale ty mladší jako věřim tomu, že si – že si z toho můžou vzít, a že maj pak právě problém, jak jsme se jakoby bavily, že maj problém rozpoznat, kde-kde je to špatně, kde je to dobře a rozpoznat, že tohle by se nemělo, tohle bolí, když někoho prostě bouchneš, můžeš ho i zabít do tý hlavy a není to vyloženě jako sranda. No, takže tak." (Pedagog A)

Pokud se týká rizika, které pedagogové spatřují v eventuálních případech, kdy se pohádek dítěti nedostává, například jsou-li rodiče vůči jejich vlivu skeptičtí, mají odpor k některým tématům zpracovaným v pohádkách nebo podceňují-li vliv pohádek pro vývoj, dochází v takovýchto případech dle názoru dotazovaných pedagogů k jistému **ochuzení** dětí. Učitelka A například v rozhovoru zmínila, že děti, které učí, neznají kupříkladu ani některé zcela základní pohádky a všeobecně prý podle ní dnešní děti mají o pohádky malý zájem a pohádka tak z jejich života rychle vymizívá. Jde-li o ono ochuzení v případě absence pohádek, učitelé zmiňovali v tomto kontextu zejména nedostatek představivosti a

otevřenosti v myšlení, nedostatečný přehled, zkrácené dětství, nedostatečnou slovní zásobu a logopedické problémy ve spojitosti dále s nedostatkem komunikace v rodině.

Učitelé mají za to, že pohádky jsou prvním krůčkem k utvoření si čtecích návyků a kladného vztahu k literatuře již od raného věku. Nedostatek další snahy a podpory v četbě může tento vztah narušit a děti o mnohé připravit. Nedostává-li se dětem této podpory doma, může pomoci alespoň aktivní přístup k četbě a čtenářské kluby ve škole, které však dle pedagogů nejsou zárukou úspěchu při utváření si kladného postoje, zvláště s ohledem na měnící se studijní požadavky a rozdílnost pedagogického stylu v dalších ročnících školní docházky, kdy se třeba učitel ani vrstevníci nezajímají, zda a co dítě čte a čtenářské kluby jsou spíše pro ty „menší“. Proto učitelka B v rozhovoru tak zdůrazňovala význam zájmu blízké osoby a diskuze a všichni dotazovaní pak význam komunikace, která se ale podle učitelky C postupně ze života lidí vytrácí.

4.7.3 Shrnutí

Z rozhovorů s rodiči vzniklo na základě seskupení podobných pojmů pět kategorií, jež byly pro lepší přehlednost nazvány: (1) Požadavky na pohádku, (2) Používání pohádky rodičem, (3) Doprovod pohádky, (4) Rizika a (5) Vnímání pohádky dítětem.

Kategorie ***„požadavky na pohádku“*** pojednává o nárocích kladených rodiči na pohádkový příběh. Ten musí dětem poskytovat zdroj informací, být obsahově srozumitelný a vhodný, musí zachovávat univerzální pohádkovou linii, celý příběh pak má být atraktivní, což může podporovat vhodná ilustrace a vše by mělo mít výchovný vliv.

Kategorie ***„používání pohádky rodičem“*** zachází s kódy, jež se týkají způsobu užívání pohádky rodičem ve výchově dítěte. Kromě předpokládané vnitřní motivace rodiče pohádku používají jako prostředek vnějšího podněcování, kdy jí nejčastěji přikládají roli příkladu, jenž může být jednak podobu žádoucího chování, jednak podobu odstrašujícího chování. K dalšímu použití pohádky dochází s cílem rozvoje slovní zásoby a kognitivních funkcí, s cílem dítě zabavit, když rodič nemá čas se mu věnovat nebo pohádka v rukou rodiče slouží jako uklidňující rituál čtení či vyprávění před spaním.

Kategorie ***„doprovod pohádky“*** se týká zejména komunikace a jejího významu. Jsou zde zahrnuty způsoby výběru pohádek a práce rodiče s pohádkovým textem, kdy někteří rodiče předkládané pohádky upravují, zesrozumitelňují, vynechávají některé scény a věnují též pozornost samotnému stylu podání pohádkového příběhu.

Kategorie ***„rizika“*** zahrnuje zejména rodiči zmiňovaný problém nevhodnosti, nesrozumitelnosti a samoúčelnosti některých pohádek. Je zde řešena problematika násilí obsaženého v pohádkách a názor rodičů na ně, problematika negativního vlivu některých pohádek na psychické prožívání dítěte, nevhodný realismus, oblíbenost animace jako atraktivní formy prezentace a riziko, jež může představovat obliba využívání elektronických médií a snadný přístup dětí k nim.

Kategorie ***„vnímání pohádky dítětem“*** obsahuje domněnky a pozorování rodičů týkajících se skutečnosti, jak podle nich jejich děti vnímají násilí a kruté scény, které jsou obsaženy v některých pohádkách. Rodiče se shodli v názoru, že děti vnímají pohádky se vším všudy zcela jinak než dospělí – zjednodušeněji a například násilí v pohádkách klasických vůbec neřeší. Rozcházeli se však v názoru, zda některé pohádky mohou děti negativně ovlivnit.

V případě pedagogů vzniklo kategorií šest a nesou tyto názvy: (1) Přínos pohádek pro dítě, (2) Používání pohádky učitelem, (3) Vnímání pohádky dítětem, (4) Požadavky na pohádku, (5) Doprovod pohádky a (6) Rizika.

Kategorie ***„přínos pohádek pro dítě“*** byla utvořena na základě pojmů, jež byly shodné či podobné pojmům v rodičovských kategoriích s názvy *„požadavky na pohádku“* a *„používání pohádky rodičem“*, ale které se k zařazení do stejnojmenných kategorií v případě učitelů nehodily. Přínos pohádek pro dítě dle dotazovaných učitelů spočívá v tom, že pohádky dětem poskytují zdroj informací, vzor (záměrný, nezáměrný, motivující, odstrašující), optimismus, naději, motivaci, pomáhají s rozvojem jazyka a kognitivních funkcí. Celkově slouží k vnitřnímu obohacení a mají přínos pro psychický růst dítěte.

Kategorie ***„používání pohádky učitelem“*** obsahuje odpovědi na otázku, jak učitelé pohádku ve školním prostředí využívají. Na základě rozhovorů bylo zjištěno, že se jedná o využití zejména ve dvou hlavních oblastech: a sice ve výuce a v preventivním působení. Učitelé pohádky s dětmi také dramatizují, využívají je pro podporu imaginace a kreativity, k motivaci a rozvoji čtenářské gramotnosti.

Kategorie ***„vnímání pohádky dítětem“*** zahrnuje názory učitelů na dětské vnímání krutých a násilných scén v některých pohádkách – jak klasických, tak moderních. Děti dle učitelů vnímají pohádky zjednodušeněji a nikoli naturalisticky, ovšem v názoru, zda mohou podobné sporné scény děti negativně ovlivnit, se učitelé poněkud rozcházeli.

Kategorie ***„požadavky na pohádku“*** vypovídá o nárocích dotazovaných pedagogů na kvalitní pohádkový příběh, který dle nich musí být smysluplný, vhodný, srozumitelný, názorný, cílený, atraktivní, věkově uzpůsobený, knižní zpracování by mělo disponovat vhodnou ilustrací, pohádka by dětem měla předkládat jim blízká témata, měly by v ní vystupovat kontrastní postavy s jednoznačnými charaktery, děj by měl být barvitý a celým příběhem musí procházet pohádkový optimismus.

Kategorie ***„doprovod pohádky“*** stejně jako v případě dotazovaných rodičů souvisí s tématikou komunikace s dítětem. Dotazovaní pedagogové v rozhovorech vyzdvihovali všeobecný význam komunikace a v případě předkládání pohádky dítěti též význam spoluprožívání, diskuze nad pohádkou a reflexe.

Kategorie ***„rizika“*** se dotýká potenciálního negativního vlivu, který by dle učitelů některé pohádky na některé děti mohly mít a zvláště bez reflexe se někteří učitelé obávají, že by děti mohly jisté sporné pohádkové scény špatně vyhodnotit a nechat se jimi ovlivnit. Za ochuzující (a proto zařazený do kategorie „rizika“) je učiteli vnímán též naprostý nedostatek pohádek v životě dítěte.

Závěr

Cílem práce bylo popsat obecné poznatky týkající se pohádkové látky spolu s nezastupitelným místem pohádek v životě dětí z hlediska jejich významu jakožto výchovného prostředku a nástroje uskutečňování mravní výchovy, neboť pohádka je díky své jednoduché mentalitě ideálním poskytovatelem vzorů a mechanismů, prostřednictvím kterých je dětem umožněno vybudovat si žádoucí vnímání světa a porozumět jeho principům. Cílem bylo též zmapovat vybrané pohádky z hlediska výskytu rizikového chování a kontroverzních témat, která se v nich objevují, a charakterizovat jejich případný přínos pro dítě, kterýžto cíl byl na pohádkách *O červené karkulce, O perníkové chaloupce, O ošklivém káčátku, Princ a princ* a bajkách *O žábě a štírovi* a *O zajíci a želvě* splněn.

Cílem empirického šetření bylo zjistit, jak se k pohádkám, jejich významu, důležitosti a vůbec jejich celkové roli v životě dnešních dětí staví rodiče a učitelé – jaký mají postoj k pohádkám, jakožto výchovnému a potažmo preventivnímu prostředku? Abych dosáhla tohoto cíle, operovala jsem s následujícími otázkami, a sice: jaký mají rodiče a učitelé k pohádkám vztah, jak k nim oni sami přistupují, dále mne zajímalo, jestli a jak je ve výchově používají a jaký přisuzují pohádkovému působení vliv.

Žádný z respondentů nezpochybnil přínos pohádek pro dítě, ba naopak. Všichni dotazovaní, ať už se jednalo o rodiče nebo učitele, se shodli na tom, že pohádky mají v životě dětí nezastupitelné místo a jsou velmi přínosné pro jejich duševní rozvoj. Nutno zdůraznit, že se musí jednat o pohádku kvalitní – každý respondent uvedl své požadavky na pohádku, mezi kterými dominovaly smysluplnost, srozumitelnost, atraktivita, jednoduše známá univerzalita pohádkového dění – boj dobra se zlem a samozřejmě konečné vítězství dobra. Za žádoucí považují též způsobilost pohádek sloužit dětem jako zdroj informací.

Všichni dotazovaní se kloní osobními preferencemi k pohádkám klasickým, se kterými oni sami vyrůstali, ale nezavrhují ani pohádky moderní, autorské, neboť mají za to, že povětšinou každá pohádka určená dětem má něco do sebe, co může dítěti předat. Klasické pohádky jsou však rodiči i učiteli upřednostňovány, snad pro svou staletou tradici jsou jimi považovány za osvědčeného zprostředkovatele výchovných principů. Jeden z dotazovaných rodičů se nicméně v rozhovoru nechal slyšet, že věří, že moderní – autorské pohádky, psané a natáčené s didaktickým záměrem jsou z jejího úhlu pohledu pro jejího syna srozumitelnější, neboť se dotýkají více současné doby a případných nebezpečí, a mohou ho tak lépe připravit na různé eventuality, které by ho mohly v dnešním světě potkat.

Obecným předpokladem vlivu pohádek na dítě je, že pohádka dítě vnitřně motivuje tak, aby jednalo v souladu s morálními hodnotami. Z průzkumu je patrné, že rodiče a učitelé používají pohádky též jako prostředek vnějšího podněcování, kdy pohádky staví do role příkladu, který jednak pobízí k žádoucímu, následováníhodnému chování, jednak od určitého typu chování odstrašuje či varuje, jak by který model chování mohl skončit a s jakými následky; čili by se dalo říci, že využívají jakési primární pohádkové prevence. Dotazovaní učitelé pak cíleně vyhledávají tematické pohádky, kterými si otevřou dveře ke konkrétní problematice, kterou s dětmi probírají. Kromě toho berou pohádkou za vděk též ve výuce, kdy jim slouží například jako nástroj k procvičování nového učiva z českého jazyka, dramatizaci, motivaci, podpoře imaginace a kreativity apod. Rodiče pak využívají pohádek též s cílem rozvíjet u svých dětí slovní zásobu a kognitivní funkce, používají je ovšem i jako uklidňující rituál před spaním nebo jednoduše k zabavení dětí v případě vlastního nedostatku času.

Správně podaná pohádka by měla být spoluprožívaná, a to nejlépe s blízkou osobou. Z rozhovorů jasně vyplynulo, že pohádku (a nejen ji, ale obecně vztah rodič-dítě, učitel-žák) by měla doprovázet komunikace. Dotazovaní rodiče i učitelé mají za to, že s dětmi by se mělo mluvit, diskutovat a to třeba i o pohádkách. Někteří dotazovaní učitelé dokonce považují po-pohádkovou reflexi a diskuzi za velmi důležité součásti celého pohádkového působení, neboť jednak dají prostor dítěti doptávat se na věci, které ho zajímají nebo se jen vypovídat ze svých dojmů, jednak poskytují prostor dospělému, aby uvedl na pravou míru některé informace či scény, které by dle jeho mínění mohly působit rizikově, např. vyvolat u dítěte negativní pocity nebo v případě, že je dítě mylně vyhodnotí, by snad mohly negativně ovlivnit jeho chování.

Názory respondentů na „rizikové prvky“ – jimiž jsou myšleny jednak ony kruté scény sloužící v pohádkách klasických k vypořádání se zlem a jednak násilné scény, prezence podivných bytostí, ukázka sporných vlastností či zvláštních sociálních vztahů v některých pohádkách moderních, se poněkud různí. Jde-li o moderní pohádky s rizikovými prvky, dva ze tří dotazovaných rodičů a všichni dotazovaní učitelé vyjádřili obavy, že by takovéto pohádky mohly dětem poskytnout nevhodné vzory, zvlášť jedná-li se o pohádky bez didaktického záměru, bez poučení či publikované nebo natáčené s vidinou zisku. Zde je ovšem třeba zmínit, že pohádka jako žánr je často vnímána subjektivně, tudíž se může stát, že někdo jako pohádku vnímá i filmy z žánru fantasy či sci-fi, popřípadě nezohledňuje věk dítěte. Jeden z dotazovaných rodičů soudí, že pohádka jako taková nikdy není natolik

špatná, aby měla na dítě negativní vliv; problém vidí spíše v nehlídaném přístupu k elektronickým médiím a nevhodném televizním programu.

V případě klasických pohádek se dva ze tří dotazovaných učitelů shodli na tom, že zmínka samotných krutých scén je vytržená z kontextu, pohádku je třeba brát jako celek a učitelé v nich nespatřují riziko potenciálního špatného vlivu. Třetí dotazovaný pedagog vyjádřil obavu, že podobně vyobrazené násilí by mohlo mít na dnešní děti negativní vliv, že by mohlo ovlivnit jejich vnímání světa, spravedlnosti apod. Na druhou stranu tento učitel zároveň přiznává, že s klasickými (grimmovskými) pohádkami, kde se kruté prvky nejčastěji vyskytují, není příliš obeznámen, ani z vlastního dětství, ani z vlastního rodičovského působení, a tyto pohádky zná spíše povšechně.

Dotazované rodiče dle jejich slov nikdy ani nenapadlo se nad potenciálním negativním vlivem krutých scén v klasických pohádkách zamyslet. Berou je jako přirozenou součást pohádky, jako potrestání zla a ani jejich děti se prý nad těmito scénami nikdy nepozastavily. Pouze jedna dotazovaná matka se v rozhovoru zmínila, že před svými malými dětmi (1,5 roku a 3 roky) občas některé pohádky cenzuruje. Svou výpověď opřela o příklad adaptace Popelky, kde si Popelčiny sestry ořežou chodidla a hrdličky jim na konci ještě vyklovou oči. Matka nepředpokládá, že by si děti dokázaly výjev představit do takových podrobností jako ona, ale s ohledem na vlastní představivost pociťuje k takovému pohádkovému konci nechuť.

Děti se tedy podle všeho nad podobnými výjevy násilí a krutosti v klasických pohádkách nepozastavují, vnímají je zjednodušeně a nerealisticky, nedokážou si ony násilné scény propojit s reálným životem a řada věcí, které dospělým přijdou nelogické, jim vůbec nedochází; přesto však jim pohádky dávají to, co potřebují. Na tomto místě spatřuji další možnosti průzkumného šetření, které by se zaměřovalo přímo na děti, na jejich vnímání a nikoli pouze na názory a domněnky učitelů a rodičů ohledně dětského vnímání krutých pohádkových scén. Bylo by zajímavé zjistit, jak děti vnímají ony sporné scény, co si o pohádkových postavách a jejich chování myslí, zda si je berou za vzor, čím jim imponují apod., popřípadě jakým způsobem vnímají například pohádky s homosexuální tématikou. Též by bylo zajímavé v případném dalším průzkumu být účastníkem či pozorovatelem využívání pohádek v pedagogické praxi.

Cílová skupina pedagogů i rodičů nabízí rovněž další možnosti průzkumu, např. z hlediska kvantity účastníků šetření. Dva ze tří dotazovaných pedagogů zmínili, že pohádky jsou v současné době dle jejich mínění v rodinách spíše na ústupu a podceňované,

avšak rodiče, které jsem oslovila, k pohádkám přistupují pozitivně a uvědomují si jejich dosah. Bylo by tedy zajímavé prozkoumat též názory rodičů, kteří se k pohádkám nestaví tak vstřícně a třeba i zjistit, proč tomu tak je, zde ovšem existuje reálné riziko, že takovíto případní pohádkoví oponenti vůbec nebudou ochotni se podobného šetření zúčastnit.

V praxi může sociální pedagog pohádky pro jejich výchovný, vzdělávací, preventivní i terapeutický potenciál využívat rozličnými způsoby. Pohádky jsou ideální materiál hodící se k praktikování dramatické výchovy, k výtvarným činnostem i k nejrůznějším druhům her zaměřujících se na rozvoj. Sociální pedagog může namířit vhodnou pohádkou na konkrétní téma, otevřít tak možnost probírání této problematiky s dětmi a snažit se na ně jejich prostřednictvím preventivně zapůsobit, např. otevřít problém homofobie a sexuálních menšin spolu s budováním tolerančního přístupu k nim prostřednictvím pohádek s homosexuální tématikou, jako jsou třeba „Princ a Princ“ nebo „Jura a lama“; problém rasismu s pohádkami romskými; problém šikany s pohádkou „O ošklivém káčátku“; problém týkající se osobní bezpečnosti s pohádkami „O Smolíčkovi“ či „O neposlušných kůzlátkách“ apod. Sociální pedagog může též pomoci zorganizovat školní či volnočasové akce s preventivním účelem a s využitím prvků dramatické výchovy, zážitkové pedagogiky a pohádkových motivů (např. pohádkové lesy) či vytvořit dlouhodobý preventivní program uskutečnitelný v rámci školního roku, který by tyto prvky zohledňoval a odrážel se od nich. Pomocí terapeutického dosahu pohádky pak může dětem předložit odpovědi na různé úzkostné situace, kterým mohou být ve svém životě vystaveny, jako je například rozvod rodičů, strach ze tmy, ztráta blízkého člověka apod. Přínos pohádek pro dítě je zkrátka široký a stejně tak i možnosti jejich využití.

Seznam použité literatury

1. ANDERSEN, Hans Christian. *Pohádky a povídky 1*. Vyd. 1. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1953.
2. BADEGRUBER, Bernd a Friedrich PIRKL. *Příběhy pomáhají s problémy: metodika a 60 příběhů pro mateřské školy, základní školy a rodiče*. Vyd. 2. Překlad Alžběta Sirovátková. Ilustrace Martina Špinková. Praha: Portál, 1994. 112 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-031-6.
3. BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek*. Vyd. 1. Překlad Lucie Lucká. Praha: Lidové noviny, 2000. 339 s. ISBN 80-710-6290-1.
4. ČAČKA, Otto a kol. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 1999. ISBN 80-723-9034-1.
5. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Vyd. 1. Praha: Albatros, 1990. 187 s. ISBN 80-000-0060-1.
6. ČERVENKA, Jan. *O pohádkách*. Vyd. 1. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1960. 311 s. Knižnice teorie dětské literatury.
7. DITHMAR, Reinhard. *Die Fabel*. 6. Paderborn: Ferdinand Schöningh, c1971. 216 s. ISBN 3-506-99152-3.
8. EISLEROVÁ, Jana. *Nejznámější bajky: Ezop, La Fontaine, Krylov*. Vyd. 1. Ilustrace Antonín Šplíchal. Praha: Fragment, 2012. 56 s. ISBN 978-80-253-1401-2.
9. ELLIOTT, Michele. *Jak ochránit své dítě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. 173 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-034-0.
10. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie*: *analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Vyd. 1. Praha: Grada (Psyché), 2009. 218 s. ISBN 978-80-247-2781-3.
11. FRANZ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: Smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 183 s. ISBN 80-7178-260-2.
12. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Vyd. 4., rozšířené. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
13. HAAN, Linda de. *Princ a princ*. Vyd. 1. Překlad Adéla Elbel. Ilustrace Stern Nijland. Praha: Meander, 2013. 32 s. Modrý slon (Meander), 60. sv. ISBN 978-80-87596-31-9.

14. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
15. HORÁK, Jiří. Česká pohádka v lidové a sběratelské tradici. In: ČERVENKA, Jan. *O pohádkách*. Vyd. 1. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1960, s. 25-62. Knižnice teorie dětské literatury.
16. JANIŠ, Kamil; KRAUS, Blahoslav; VACEK, Pavel. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 164 s. ISBN 978-80-7041-371-5.
17. KAUFMANN-HUBER, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. Vyd. 1. Překlad Alžběta Sirovátková. Praha: Portál, 1998. 96 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-203-3.
18. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
19. KRAUS, Blahoslav; Věra POLÁČKOVÁ et al. *Člověk - prostředí - výchova*: *k otázkám sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
20. KRAUS, Blahoslav; Jolana HRONCOVÁ et al. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 326 s. ISBN 978-80-7435-080-1.
21. KUPCOVÁ, Helena a Vladimír KŘIVÁNEK. *Malý slovník literárních pojmů a autorů: texty k literární výchově pro 6.-9. ročník ZŠ a nižší třídy gymnázií*. Vyd. 1. Praha: Scientia, 1994. 88 s. Učebnice pro základní školy (Scientia). ISBN 80-85827-15-8.
22. LAŠEK, Jan. *Sociální psychologie II.* Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 143 s. ISBN 978-80-7435-116-7.
23. LIVRAGHI, Giancarlo. *The power of stupidity*. 1st English ed. Pescara: M&A, 2009. ISBN 978-888-9479-155. Dostupné z: http://www.gandalf.it/stupid/book.htm. Online comments: http://gandalf.it/stupid/scorpion.htm
24. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie.* Vyd. 2. Praha: Portál, 1995. 108 s. ISBN 80-7178-058-8.
25. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998. 335 s. ISBN 80-7178-226-2.

26. MEYROWITZ, Joshua. *Všude a nikde: vliv elektronických médií na sociální chování*. Vyd. 1. Překlad Jan Jirák, Kateřina Jonášová, Irena Reifová. Praha: Karolinum, 2006. 341 s. ISBN 80-246-0905-3.

27. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

28. MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (Eds.). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga. 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

29. MÜLLEROVÁ, Else. *Příběhy z měsíční houpačky*. Vyd. 2. Překlad Eliška Závodná. Praha: Portál, 2001. 109 s. ISBN 80-7178-601-2.

30. NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1998. 590 s. ISBN 80-200-0689-3.

31. NIKL, Jaroslav. Šikana ve škole. *České vězeňství*. 2009, č. 1, s. 28-30. ISSN 1213-9297. Dostupné z: http://www.vscr.cz/client_data/1/user_files/19/file/PDF/Ceske%20vezenstvi/2009/cv01-2009.pdf

32. POSPÍŠIL, Jan; ZÁVODNÁ Lucie Sára. *Mediální výchova*. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2009. 112 s. ISBN 978-80-7402-022-3.

33. PROPP, Vladimír J. *Morfológia rozprávky*. Vyd. 1. Bratislava: Tatran, 1971. 192 s. Okno. ISBN 61-176-71.

34. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Vyd 1., dotisk. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.

35. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Vyd. 1. Stařeč: INFRA, 2005. 114 s. ISBN 80-86666-24-7.

36. SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 159 s. ISBN 978-80-7435-253-9.

37. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1., dotisk 2. Praha: Grada, 2009. 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

38. SOBOTKOVÁ, Irena. Odolná a funkční rodina - jeden z předpokladů zdravého vývoje dětí. *Pediatrie pro praxi*. 2003, č. 5, s. 256-258. ISSN: 1803-5264. Dostupné z: http://www.pediatriepropraxi.cz/artkey/ped-200305-0005.php

39. SOCHROVÁ, Marie. *Literatura v kostce*. Vyd. 4. Havlíčkův Brod: Fragment, 2004. 88 s. ISBN 80-7200-965-6.
40. STEIN, Murray a Lionel CORBETT. *Příběhy duše*: *moderní jungiánský výklad pohádek*. Vyd. 1. Překlad Karel Kessner. Brno: Emitos, 2006. 176 s. Příběhy duše I. ISBN 80-903715-1-5.
41. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
42. STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky*. Vyd. 1. Praha: Baltazar, 1992. 81 s. ISBN 80-900-3074-2.
43. ŠMAHELOVÁ, Hana. *Návraty a proměny*: *literární adaptace lidových pohádek*. Vyd. 1. Praha: Albatros, 1989. 237 s. ISBN 13-864-89.
44. ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 104 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2947-3.
45. ULRYCHOVÁ, Irina, Vlasta GREGOROVÁ a Hana ŠVEJDOVÁ. *Hrajeme si s pohádkami*: *dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 120 s. ISBN 80-7178-355-2.
46. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 468 s. ISBN 80-246-0956-8.

Další použité zdroje

47. Certifikace odborné způsobilosti programů primární prevence. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Vzdělávání* [online]. [cit. 2014-06-01]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/certifikace-programu-primarni-prevence-1
48. ELBEL, Adéla. Vydání gay pohádky Princ a princ. In: *Hithit.com: projekt* [online]. 2012 [cit. 2014-10-05]. Dostupné z: https://www.hithit.com/cs/project/80/vydani-gay-pohadky-princ-a-princ
49. ESLOVENSKO, O.Z. Nový projekt OVCE.sk o nástrahách internetu určený deťom i rodičom. In: *Zodpovedne.sk: Udalosti* [online]. Bratislava, 2009 [cit. 2014-10-05]. Dostupné z: http://www.zodpovedne.sk/kapitola4.php?cl=ovce_sk

50. HOMOLKOVÁ, Irena. Ochrana dětí před sociálně patologickými jevy. *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2014-06-01]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2963/ochrana-deti-pred-socialnepatologickymi-jevy.html/
51. Jaké je složení domácností v ČR. In: *Český statistický úřad* [online]. 2013 [cit. 2014-10-05]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/jake_je_slozeni_domacnosti_v_cr20130307
52. Jura a jeho dvě maminky. In: *Česká televize: Kultura* [online]. 2012 [cit. 2014-10-05]. Dostupné z: http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/183301-jura-a-jeho-dve-maminky/
53. Jura a lama: Proč kniha vyšla. LEPRESS. *Nakladatelství LePress* [online]. Praha, 2012 [cit. 2014-10-11]. Dostupné z: http://www.lepress.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=54:jura-a-lama&catid=39:knihy-pro-deti
54. Když si princ bere prince. In: *Události* [televizní zpravodajství]. Reportáž Edity Horákové. ČT1 23. 5. 2013 19:00. Dostupné též z: http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/213411000100523/obsah/263059-kdyz-si-princ-bere-prince
55. Markéta Pilátová – Jura a lama. In: *3 minuty s…* [televizní pořad]. UPC express 3. 9. 2012. Dostupné též z: http://www.youtube.com/watch?v=dBw5yfK5iz8&feature=share&list=SP8725B2786B89BDD8
56. MATĚJČEK, Zdeněk. Kdopak by se čerta bál? In: *Rodina.cz* [online]. (C) 1999-2013 [cit. 2013-06-15]. Dostupné z: http://www.rodina.cz/clanek2892.htm
57. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, č.j. 21291/2010-28. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/20274
58. Milé děti, žili byli dva princové. Milovali se, a tak se vzali. In: *Česká televize: Kultura* [online]. 2013 [cit. 2014-10-05]. Dostupné z: http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/228678-mile-deti-zili-byli-dva-princove-milovali-se-a-tak-se-vzali/

59. MŠMT ČR. *Metodický pokyn, Příloha č. 6 - Školní šikanování* [online]. Praha, 2012, 29 s. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/20281
60. MŠMT ČR. *Metodický pokyn, Příloha č. 8 - Homofobie* [online]. Praha, 2012, 6 s. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/20283
61. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018*. Praha: MŠMT, 2013. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/28077
62. NEŠPOR, Karel. *Metodika prevence ve školním prostředí*. Praha: Fontis pro MŠMT, 2003. Dostupné z: www.drnespor.eu/meto1.doc
63. Pohádka Princ a princ. In: *Studio 6* [televizní zpravodajství]. Moderuje Jiří Václavek. ČT24 24. 5. 2013 8:30. Dostupné též z: http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096902795-studio-6/213411010110524-studio-6-ii/obsah/263098-pohadka-princ-a-princ
64. Prevence. Prevence-info.cz: Prevence rizikového chování [online]. [cit. 2014-06-01]. Dostupné z: http://www.prevence-info.cz/p-prevence/rizikove-chovani-versus-socialne-patologicke-jevy
65. Stovky dětí bez právní jistoty – novela by měla pomoct. In: *PROUD: platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu* [online]. 2014 [cit. 2014-10-05]. Dostupné z: http://proudem.cz/pro-media/144-stovky-deti-bez-pravni-jistoty-novela-by-mela-pomoct.html
66. Superhrdina gay? In: *Události, komentáře* [analytický pořad redakce zpravodajství]. Moderuje Martin Veselovský. ČT24 22. 6. 2012 22:00. Dostupné též z: http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096898594-udalosti-komentare/212411000370622/obsah/208494-superhrdina-gay
67. Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2010/2011. Dostupné z: http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-CSI-za-skolni-rok-2010-2011
68. Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2011/2012. Dostupné z: http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-CSI-za-skolni-rok-2011-2012
69. Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2012/2013. Dostupné z: http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-CSI-za-skolni-rok-2012-2013

70. What Is The Moral Of The Fable "The Scorpion And The Frog"?. In: *Entertainment.blurtit.com* [online]. [cit. 2014-10-05]. Dostupné z: http://entertainment.blurtit.com/33398/what-is-the-moral-of-the-fable-the-scorpion-and-the-frog

Přílohy

Příloha A

- Rozhovor s rodiči
- Rozhovor s pedagogy

Příloha B

- Přepisy rozhovorů s rodiči
- Přepisy rozhovorů s pedagogy

Příloha C

- Kategorie a kódy – rodiče
- Kategorie a kódy – pedagogové

Přílohy - viz přiložené CD.