

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2020

Kateřina Grubnerová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Využití pohádky na druhém stupni základní školy

Diplomová práce

Autor: Kateřina Grubnerová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – český jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – občanská výchova
Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Kateřina Grubnerová
Studium:	P15P1074
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk
Název diplomové práce:	Využití pohádky na druhém stupni základní školy
Název diplomové práce AJ:	Usage of fairytales on elementary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato diplomová práce se soustředí na využití pohádky na druhém stupni základní školy. Charakterizuje příslušná vývojová období žáků, typy pohádek, postav a pohádkových symbolů. Zabývá se psychologickou stránkou pohádky a metodami práce s pohádkou při výuce.

ČERNOUŠEK, M. Děti a svět pohádek. 1. vyd. Praha: Albatros, 1991. ISBN 80-00-00060-1.
BETTELHEIM, B. Za tajemstvím pohádek. Praha: Nakl. Lid. nov., 2000. ISBN 80-7106-290-1.
ČEŇKOVÁ, Jana a kol. Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X. PROPP, Vladimír Jakovlevič. Morfologie pohádky a jiné studie. Jinočany: H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-085-9. VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Kateřina Kubanová

Datum zadání závěrečné práce: 30.10.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. Petry Bubeníčkové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 15. 3. 2020

Kateřina Grubnerová

Anotace

GRUBNEROVÁ, Kateřina. *Využití pohádky na druhém stupni základní školy*. Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2020. 71 s., diplomová práce.

Diplomová práce se soustředí na využití pohádky na druhém stupni základní školy. Vymezuje pohádku jako literární žánr, zabývá se genezí pohádky a následně se zaměřuje především na českou autorskou pohádku, jelikož právě tento typ pohádky je využit v praktické části. Popisuje motiv smrti v pohádce, který je neobvyklý. Následně definuje psychologický význam pohádky a její významné funkce, které zastává v životě dítěte, věnuje se psychologii čtenáře a specifickým příslušných věkových období žáků druhého stupně základních škol, přičemž se zaměřuje na čtenářskou úroveň a preference literatury žáků v pubescentním a adolescentním období. Práce navrhuje možné využití pohádky v hodinách literární výchovy, které může představovat návod, jak s pohádkou pracovat především pro pedagogy na druhém stupni základní školy.

Klíčová slova: pohádka, autorská pohádka, motiv smrti v pohádce, psychologie pohádky, pubescence, adolescence, práce s literárním textem

Abstract

GRUBNEROVÁ, Kateřina. *Usage of fairytales on elementary school*. Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 71 s., the master thesis.

The thesis focuses on the utilisation of a fairy tale at secondary schools. It defines the fairy tale as a literary genre, deals with the genesis of the fairy tale and concentrates mostly on the Czech original fairy tale since they were used in the practical part. It describes the motive of death in the fairy tale due to its unusuality. Consequently, it defines the psychological impact of fairy tales and their function in the life of the youth. The focus is on the psychology of the reader, and specific age groups of the secondary school pupils, especially the literary preferences of the pubescents/adolescents. The thesis suggests possibilities in using the fairy tale in literature classes, which might be helpful as guidance for the secondary school teachers.

Key words: fairy tale, author fairy tale, death motive in fairy tale, psychology of fairy tale, pubescence, adolescence, work with written text

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Pohádka	9
1.1 Vymezení literárního žánru	9
1.2 Geneze pohádky	11
1.3 Geneze české lidové pohádky.....	13
1.4 Funkce pohádky.....	17
1.5 Psychologický význam pohádky	20
1.6 Tematika smrti v souvislosti s pohádkou	21
2 Charakteristika vývojového období žáků na 2. stupni ZŠ	24
2.1 Fáze pubescence	25
2.2 Fáze adolescence	27
3 Čtenářství pubescentů a adolescentů	30
3.1 Psychologie čtenáře	30
3.2 Čtenářství v období pubescence a adolescence	31
PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 Popis vzdělávacího zařízení	34
4.1 Výchovně–vzdělávací cíle.....	36
4.2 Použité výukové metody	37
4.3 Rozvíjené klíčové kompetence.....	38
4.4 Pohádka o Popelce.....	39
4.5 Charakteristika výukové hodiny	41
4.6 Popis třídních kolektivů.....	43
4.7 Reflexe výuky v šestých ročnících	45
4.8 Reflexe výuky v devátých ročnících	48
4.9 Komparace výuky v šestých a devátých ročnících	51
Závěr.....	53
Seznam použité literatury	55
Seznam příloh.....	57
Přílohy	58

Úvod

Pohádka a pohádkové texty jsou předávány po celé generace. Vyprávěli si je naši předci, jsou známé dnešním dětským čtenářům a budou, doufejme, známy i budoucím generacím. Pohádka patří odjakživa k důležitým prvkům pojícím se s dětským světem, slouží k rozvoji dětské fantazie a umožňuje dětem na chvíli se odpoutat od reálného světa a přesunout se do světa jiného – plného magických bytostí, předmětů a symbolů. Umožňuje dětem věřit v existenci kouzel, dobra, spravedlnosti a lidské dobroty. Přináší uvolnění, únik od možných náročných situací v životě dítěte. Knihy pohádek jsou neopomenutelným výchovným pomocníkem jak v rodině, tak ve výchovně – vzdělávacích institucích. Především v rodině mohou být nástrojem ke sblížení a smysluplnému trávení volného času. Cílem této diplomové práce z hlediska literárního bude definovat pohádku jako literární žánr a specifikovat českou autorskou pohádku vzhledem k tomu, že tato práce v praktické části využívá text O Popelce od české autorky Boženy Němcové. Dále se práce zaměří na psychologický význam a funkci pohádky, která je neopomenutelná i v dnešní, moderní době, která nabízí mnohé další aktivity, které jsou pro děti i jejich rodiny atraktivní. I přes to je kontakt s literaturou pro zdravý rozvoj dítěte velmi podstatný. V neposlední řadě práce pojednává o psychologii čtenáře a definuje čtenářské preference v pubescentním a adolescentním období, tedy ve věku žáků druhého stupně základní školy. Teoretické poznatky definované v této práci jsou důležité pro pochopení významu literatury v životě dítěte a rovněž i pro reflexi výuky v části praktické.

Stěžejním cílem této práce je vytvořit výukovou hodinu pro žáky druhého stupně základních škol zaměřenou na práci s pohádkou. Vzhledem k již vyššímu věku žáků byl zvolen text, ve kterém se objevuje motiv smrti, který není pro pohádku běžným motivem. Na prvním stupni se pracuje s pohádkami, jejich schéma je pro děti dobře známé a specifika pohádky umí žáci obvykle velmi dobře popsat. Tematika smrti v pohádce byla tedy zvolena záměrně, aby mohly být zkoumány reakce žáků na neobvyklou situaci v určitém typu literárního textu. Připravená výuková hodina bude realizována v šestých a devátých ročnících, aby mohl být pozorován kontrast mezi žáky v různém věku a odlišném čtenářském období. Vybraným vzdělávacím zařízením pro realizaci výuky je ZŠ Chrudim, Dr. J. Malíka. Škola byla vybrána z důvodu svého partnerského přístupu k žákům a také organizaci výuky, která je mírně odlišná od běžných základních škol. Výukové metody používané na této škole jsou vyhovující pro realizaci praktické části této práce z toho důvodu, že žáci jsou zvyklí pracovat ve dvojicích i skupinách, často ve výuce diskutují o různých tématech a umí vhodně a výstižně formulovat své názory a postoje. Žáci jsou pedagogickým sborem vedeni ke kritickému myšlení, což bude

pro připravenou výukovou hodinu velmi žádoucí. Realizace praktické části v šestých i devátých ročnících bude popsána prostřednictvím reflexe v uvedených třídách a výsledky budou porovnány.

Výuková hodina je koncipována tak, aby byla dobře využitelná ve všech třídách druhého stupně základní školy a dala se využít v různých typech výchovně – vzdělávacích zařízení. Jednotlivé aktivity byly sestaveny tak, aby žáci nad předloženým textem přemýšleli a rozvíjeli tak svou čtenářskou gramotnost. Modifikace aktivit je samozřejmě možná s ohledem na daný třídní kolektiv a preference pedagoga, který tuto výukovou hodinu využije. Praktická část tedy přináší inspiraci v práci s pohádkovým literárním žánrem na druhém stupni základních škol, kterou mohou využít pedagogové ve vlastních hodinách literární výchovy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pohádka

Literární žánr pohádka je znám již po celá staletí. Pro účely této diplomové práce se budeme nejprve věnovat vymezení literárního žánru, kde bude pohádka definována z hlediska literárního – její charakteristické rysy, typické prostředky a ustálené formule v pohádce se vyskytující a další aspekty pro pohádku podstatné. Dále se tato kapitola věnuje genezi pohádky, kde bude pohádka rozebrána z hlediska historického, bude zachycen její vývoj od počátku a její dělení dle motivů, které se v ní objevují. Na genezi pohádky jako literárního žánru naváže geneze české lidové pohádky, kde se budeme věnovat detailněji vývoji pohádkových textů u nás. Následně se budeme věnovat psychologickému významu pohádky, který je stále neopomenutelný a v dnešní době může být mírně podceňen – z toho důvodu je důležité jej v tomto textu zmínit a vzít v úvahu důležitost nejen pohádkových textů, ale literatury jako celku pro dětského čtenáře. Poslední kapitolou v této části bude tematika smrti v souvislosti s pohádkou, kde se blíže seznámíme s tímto motivem, jeho možným vlivem na psychiku dětského čtenáře a způsoby, kterým může pohádka pomoci vyrovnat se zátěžovou životní situací, jež smrt může způsobit.

1.1 Vymezení literárního žánru

Pohádka je typické označení epického prozaického literárního žánru, který je v dnešní době většinovou společností považován za žánr určený pro percepci dětským čtenářem. Pokud se jedná o samotné možnosti označení tohoto žánru, pak dalším pojmenováním, se kterým se můžeme v souvislosti s označením této literatury setkat, je pojem báchorka. Jedná se o pojem staročeský, jehož původ nacházíme v ruském jazyce. Slovo báchorka vzniklo ze slova „bachorit“ (prášit). Oproti tomu původ typičtějšího označení „pohádka“ nalezneme v jazyce polském, konkrétně ve slově „gadati“ (mluvit) a také „gadka, gadanina“ (hádanka), ke kterému byla přidána předpona „po“, v celku tedy „pogadka“. Tento pojem se ustálil v 70. letech 19. století.¹

Definice samotné pohádky se v odborné literatuře může různit. Jedná se o žánr lidové slovesnosti. Literární teoretička Jana Čenková (2006) ve své publikaci uvádí, že pohádka je „*tvorba vznikající bez písemné fixace mezi venkovskými a částečně i městskými vrstvami*

¹ ČENKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-x, str. 107.

*obyvatelstva a tradovaná ústním podáním; spolu s lidovou hudbou, tancem a uměním výtvarným, obřady, obyčeji a filozofickými názory lidu součást folklóru, tj. lidové duchovní kultury.*² Obvykle se definuje jako prozaický příběh kratšího rozsahu, který má fiktivní a někdy až naivní děj, objevují se v ní nadpřirozené bytosti a nadpřirozené jevy. Pohádkový styl obsahuje tzv. standardizované prostředky, které umožňují vypravěči plynulé navazování a jejichž funkce je též v magicko-symbolické rovině.³ Jedná se například o vstupní formule („Bylo, nebylo...“), výstupní formule („...a žili šťastně až do smrti“), ustálená spojení a přívlastky, symbolika magických čísel – čísla tři, dvanáct apod.⁴ V pohádkách nalezneme celosvětově se opakující motivy – podobné postavy, předměty, prostředí apod.⁵ Typická bývá rovněž neurčitost času a prostoru a motiv šťastného konce příběhu, který v moderní pohádce převažuje také vzhledem k tomu, že pohádka je obvykle určena dětskému čtenáři. Nebylo to však pravidlem u pohádky vždy – pohádka primárně určena dětskému čtenáři nebyla, byla určena dospělému příjemci.

Ačkoli můžeme podotknout, že jedním z charakteristických rysů pohádky jsou iracionální prvky, zázračnost či kouzelnost, objevíme v pohádce vždy i jistou paralelu se skutečným světem, který bývá přizpůsoben kognitivní úrovni dětského čtenáře. Může se jednat o rodinné vztahy (vztah dítěte k rodičům či prarodičům) či jisté společenské poměry.⁶ Pavel Šidák (2013) pohádku definoval takto: „... je žánrem lidové slovesnosti; má dobrý konec; uvozuje ji a zakončuje ustálená formule („bylo nebylo“; „pokud neumřeli, žijí dodnes“); vyskytují se zde nadpřirozené bytosti; odehrává se v typickém světě „za devatero horami a řekami“; je krátká; je orientovaná na dětského čtenáře atd.“⁷

Pohádka tedy dítě zavede do světa magie a kouzel, fantastických bytostí, magických předmětů, splněných přání, nastíní mu boj dobra proti zlu (který díky šťastnému konci zpravidla končí vítězstvím dobra nad zlem), ale zároveň dítěti dokáže předat žádoucí a nežádoucí vzorce lidského chování. Nežádoucí vzorce chování (jako například zloba, závist, chamtivost, bezohlednost, zbabělost, lhaní apod.) bývají vykresleny na negativních postavách, které dítě vnímá záporně a staví se k nim odmítavě (např. ježibaba, černokněžník, loupežník, strašidlo).

² PETERKA, Josef. In VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. 2. rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 202.

³ Tamtéž, s. 281.

⁴ Tamtéž.

⁵ ČENKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X, s. 108.

⁶ ČERVENKA, Jan. *O pohádkách: sborník statí a článků*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1960. Knižnice teorie dětské literatury (SNDK), s. 233.

⁷ ŠIDÁK, Pavel. *Literární žánry*. Literární akademie, 2013. ISBN 978-80-86877-64-8, s. 16.

Naopak žádoucí vzorce chování (například slušnost, poctivost, vlídnost, štedrost, pracovitost, vytrvalost, přejícnost apod.) bývají demonstrovány na kladných postavách, které dítě vnímá obecně pozitivněji (např. král, královna, princ, princezna, moudrá babička apod.) Nicméně nemusí být pravidlem, že jmenované kladné postavy mají vždy dobré vlastnosti – někdy negativní vlastnosti postav slouží k ponaučení. Daná postava během příběhu prochází jistým vývojem, díky kterému tyto charakterové vlastnosti zmizí a jsou nahrazeny těmi více žádoucími (např. pýcha u princezny). Díky tomu si může dítě uvědomit, že každý má v sobě pozitivní i negativní vlastnosti a že jedinec v životě může vědomě ovlivnit své chování vůči druhým lidem a světu, stejně jako to dokáží postavy v pohádkách. Pohádka jako literární žánr tedy dokáže na dítě působit i výchovným způsobem.

Tematika pohádek bývá určena tím, v jakém období se nachází kultura, ve které jsou pohádky vyprávěny. Témata pohádek se od prvopočátku do dnešní doby značně změnila právě proto, že například ve středověku byl naprosto odlišný životní styl, zvyky a uspořádání společnosti, než jaký pozorujeme v moderní době. Ve středověké společnosti býval hlavním hrdinou pohádkových příběhů chudý rolník, služebná či obyvatelé královského dvora. Prostředí, ve kterých se děj odehrával, byly právě královské zámky či hrady, jejich přílehlé prostory, zahrady či skromná obydlí poddaných. Pokud se podíváme na pohádky moderní doby, opět se v nich objevují typické rysy současné společnosti – nové technologie, dětské hračky, které myslí, mluví a provází dětského hrdinu příběhem a podobně.

1.2 Geneze pohádky

To, jak pohádky vznikaly a kde je vlastně jejich původ, můžeme sledovat z několika hledisek. Čeňková (2006) uvádí následující teorie zkoumání pohádky: *mytologická, antropologická, migrační a historicko-geografická*.⁸ Každý z těchto přístupů uchopuje pohádku svým vlastním způsobem a zkoumá ji z jiného úhlu tak, jak je každému přístupu vlastní. Pohádka je prolutím několika rovin, na které se můžeme zaměřit. Díky tomu je vědci z různých vědních oborů mohou zkoumat ze zcela odlišných perspektiv. Nejvyužívanějším přístupem je dle Čeňkové (2006) teorie mytologická.

Při zkoumání geneze pohádky je nutno podotknout, že ve svých počátcích se pohádka předávala prostřednictvím ústní lidové slovesnosti, a proto nemusí být tyto prameny dochovány a zaznamenány v písemné podobě od pravého počátku. Písemné záznamy o pohádce se různí

⁸ ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X, s. 108.

podle kultury, ze které pochází. Do těchto záznamů se prolíná celková vzdělanost a úroveň dané kultury, myšlení a také ideové zaměření. Právě ústní lidová slovesnost je v počátcích pohádky klíčová. Významné je rovněž to, jak autor dokázal přesáhnout dobu ve které psal a překonat stereotypy dané kultury. Literární vědkyně Hana Šmahelová (1989) ve své publikaci uvádí že „...mnohé pohádky vznikly na základě literárních látek nebo motivů, jejichž znalost a obliba přesáhly rámec vzdělané společnosti do té míry, že se staly součástí lidové ústní tradice.“⁹

Pokud bychom hledali první písemný pohádkový záznam, našli bychom jej již ve 13. století př. n. l. Tímto záznamem je pohádka O dvou bratřích napsaná na papyrus. Právě z této pohádky se do evropské kultury dostalo několik motivů. Výraznější odkaz nalezneme v antické literatuře, zmínit můžeme Apuleiův román Proměny čili Zlatý osel (2. stol. př. n. l.), kde nalezneme světoznámý motiv Amor a Psýché. Kolem 12. stol. se do Evropy začaly šířit z iránsko-perských oblastí také pohádkové látky s orientálními rysy. Vliv této kultury můžeme zaznamenat například v nejrozsáhlejší pohádkové sbírce, která nám je známa - Tisíc a jedna noc (vznik ve 12. století). Pokud se na pohádku podíváme i z náboženského hlediska, můžeme si povšimnout, že jisté rysy tohoto literárního žánru bychom našli již v křesťanském svatém písmu, tedy v Bibli. Konkrétně se jedná o biblický příběh o Králi Šalomounovi¹⁰, kde se vyskytují pohádkové prvky – například nadpřirozené bytosti. Vůbec prvním souborem pohádek, který byl určen čistě dětem, byl sborník nazvaný Příběhy a pohádky ze starých časů s ponaučením (známý také pod názvem Pohádky matky Husy). Autorem tohoto svazku byl Charles Perrault a vydán byl v roce 1697.

Prvními, kteří pojali pohádku z vědeckého hlediska, byli bratři Jacob a Wilhelm Grimmové. Byli to němečtí vědci a sběratelé, kteří měli rozsáhlou znalost mytologie, německé kultury a také jazyka, což jim umožnilo pojmut tento žánr v širších souvislostech a položit tak základy vědeckého zkoumání pohádky.¹¹ Právě díky nim máme první evropskou sbírku lidových pohádek nazvanou Kinder-und Hausmächen. Bratři Grimmové měli díky členství v heidelberském básnickém kroužku poznatky o lidové slovesnosti, které ve své práci rozvíjeli a dále využívali. Jejich prvotním zaměřením byla poezie a až poté se začali věnovat sbírání lidových pohádek, díky čemuž vznikla právě výše zmíněná sbírka. Podklady pro svou práci získávali od vypravěčů či od svých spolupracovníků, kteří dle stanovených kritérií zpracovávali

⁹ ŠMAHELOVÁ, Hana. *Návraty a proměny: literární adaptace lidových pohádek*. Praha: Albatros, 1989, s. 9.

¹⁰ Tamtéž, s. 11.

¹¹ ČENKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X, s. 108.

autentická podání.¹² Právě z díla Bratří Grimmů poté čerpali další sběratelé lidových pohádek, kteří se inspirovali způsobem práce těchto významných vědců. Sběratelům českých lidových pohádek se budeme věnovat v samostatné kapitole.

Pohádky z hlediska historického můžeme rozdělit dle motivů, které se v nich vyskytují a jsou pro daný typ pohádky typické. Literární teoretik Josef Peterka (1984) rozděлил pohádky dle motivů následujícím způsobem:

- *Pohádky kouzelné* – jsou nejstarším typem pohádky, ve kterém se vyskytují magické symboly, obřady. Charakteristickým rysem je vítězství dobra nad zlem. (Pohádka o dvanácti měsíčkách)
- *Pohádky zvířecí* – hlavními aktéry děje jsou zvířata (zde je rozdíl oproti pohádce kouzelné, kde se zvířata vyskytují také, ale jsou ve vedlejších rolích). Objevuje se zde personifikace, zvířata dostávají lidské vlastnosti. Přemýšlí a chovají se stejně jako lidé. Různá zvířata mají odlišné charakterové vlastnosti, které jsou pro ně v pohádkách typické – například liška je mazaná, sova je moudrá apod. Zvířata jako hlavní postavy příběhu se vyskytují rovněž v bajkách, avšak bajka je zcela jiným literárním útvarem než pohádka zvířecí (O pejskovi a kočičce).
- *Pohádka legendární* – děj a motivy v tomto typu pohádky bývají vystavěny na biblických či jinak legendárních postavách, jejichž kladné vlastnosti mohou být v těchto pohádkách až přehnaně nadnesené (např. Ježíš Kristus). Častým motivem je také posmrtný život.
- *Pohádky novelistické* – fiktivnost a nadpřirozeno ustupuje do pozadí, do popředí naopak vystupuje prostý člověk, jeho lidskost a charakter (Chytrá horákyně).¹³

1.3 Geneze české lidové pohádky

Pro účely této diplomové práce a jejímu praktickému zaměření je nezbytně nutné věnovat se především genezi pohádky lidové. Pokud chceme sledovat vývoj lidové pohádky v Čechách, musíme se hlouběji zaměřit nejen na vývoj tohoto žánru jako takového, ale vzít v úvahu i širší, literárně-historické a kulturní aspekty. Samotná lidová pohádka vychází ze samostatné linie literatury pro děti a mládež, kterou literární teoretik Polák (1987), ve své

¹² Tamtéž, s. 9.

¹³ PETERKA, Josef. In VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. 2. rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 281.

monografii označuje jako linii *lidovou a ohlasovou*.¹⁴ Další typy linií literatury pro děti a mládež uvedené v publikaci je v tomto textu, vzhledem k jeho zaměření, bezpředmětné více rozebírat.

Lidová linie je dynamické odvětví obsahující nejen literární umělé texty ale rovněž texty prozaické, lyrizované, písňové. A nejedná se pouze o texty čistě literární. Do lidové linie spadají rovněž lidové písně, písně pracovní, satirické, vojenské. Můžeme tedy říci, že lidová pohádka obecně vychází z folklóru. Autoři, kteří v lidové slovesnosti našli inspiraci pro vlastní tvorbu, čerpali buď z osobních zkušeností, které nasbírali v dětství či z publikací sběratelů ústní lidové slovesnosti.¹⁵

Zájem o pohádkovou látku byl vyvolán také působením Bratří Grimmů, kteří v této práci byli zmíněni v předcházející kapitole. Jejich tvorba inspirovala Františka Bohumila Tomsu k vydání díla *Veselá práštvěnice anebo rozmanité vypravování čili pohádky dle Grimmových báchorek*. Jedná se o šestisvazkové dílo, které vycházelo osm let (1834–1840).

První soubory lidových pohádek bychom našli ve čtyřicátých letech 19. století. Již však ve třicátých letech se v časopisech objevovaly překlady nebo kopie povídek cizích. Mezi nimi se našly i pohádky nové, které však byly zaměřeny především didakticky.¹⁶ V roce 1838 vyšla první sbírka nazvaná *Národní české pohádky a pověsti* od spisovatele Jakuba Malého. Vyskytovaly se v ní pohádkové látky, ale byl v ní kladen až přílišný důraz na strašidelné či kouzelné motivy a celkově literárně zdařilá nebyla. Zásadní význam tedy tato sbírka neměla. Do historie lidové pohádky se více zapsaly jiné sbírky – například *Staročeské pověsti, zpěvy, hry, obyčeje, slavnosti a nápěvy* (1845–1851) od Václava Krolmuse. Podívejme se krátce na dílo vybraných autorů, kteří se na české lidové tvorbě podíleli nejvýznamněji. Pohádkami se zabýval také Václav Matěj Kramerius, který pohádky vydával společně s jinými příběhy a pohádky byly v jeho díle označeny jako „básně“.¹⁷

František Ladislav Čelakovský byl toho názoru, že česká lidová poezie je lyrická, ale Karel Jaromír Erben jeho názor nesdílel. Erben se naopak domníval, že je spíše epická a především baladická, což se následně výrazně promítá do jeho tvorby. Erbenovo baladické ladění je patrné především ve sbírce *Kytice*. Na rozvoj literatury pro děti a mládež však měly zásadnější vliv Erbenovy sbírky ústní lidové slovesnosti. Zmíňme zde například *Písně národní*

¹⁴ POLÁK, Josef. *Přehledné dějiny české literatury pro děti a mládež a četby mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-316-87, s. 74.

¹⁵ Tamtéž, s. 75.

¹⁶ ŠMAHELOVÁ, Hana. *Návraty a proměny: literární adaptace lidových pohádek*. Praha: Albatros, 1989, s. 20.

¹⁷ Tamtéž, s. 77.

v *Čechách* (vydávané v letech 1841–1845) či *Prostonárodní české písně a říkadla* (první vydání z roku 1864). Zajímavým faktem o této sbírce je to, že její druhé vydání z roku 1866 obsahovalo členění textů dle vývojových období osobnosti. Jednotlivé části této sbírky byly následující: *Věk dětský, Písně věku mládeneckého a panenského, Písně a říkadla svatební a manželské, Písně společenské, jako pijácké, smíšené žertovné a satirické, vojenské ap., Písně rozpravné a pohřební*.¹⁸ Z tohoto výčtu lze usoudit, že pro děti a mládež byly určeny právě první dva oddíly. *Věk dětský* byl ještě rozdělen do menších celků nazvaných *Dětské posměšky, hádanky, hry, písně a říkadla výroční, písně a hry „helské“*.¹⁹ Tato část byla věnována přínosu K. J. Erbena v rámci lidové slovesnosti a folklóru. Samotnému přínosu pro českou lidovou pohádku se budeme stručně věnovat níže.

Dalšími, kteří se zabývali dětským folklórem, byli například František Bartoš (*Naše děti*), který se věnoval sběru folklóru především na Moravě. Rovněž František Sušil se věnoval moravskému folklóru a jeho sbírka měla sloužit Ladislavu Čelakovskému jako podklad pro *Slovanské národní písně*. To se však neuskutečnilo, proto Sušil texty vydal pod názvem *Moravské národní písně a Moravské národní písně s nápěvy do textu vřaděnými*. Pokud se zaměříme nejen na moravské sběratele ústní lidové slovesnosti, ale rovněž i na moravské pohádkáře, musíme zmínit Matěje Mikšíčka a jeho dílo *Pohádky a povídky lidu moravského* (1847), *Národní báchorky I, II* (1897), *Pohádky* (1912), *Pohádky a pověsti* (1943) a naposledy *Pohádky Matěje Mikšíčka* (1937). Dalším moravským pohádkářem byl Metod Kulda, jehož významným pohádkovým souborem je *Moravské národní pohádky a pověsti z okolí rožnovského* (1854).²⁰

Mnoho lidových látek se nacházelo v oblastech Chodska a Podkrkonoší, kde neunikly pozornosti Jana Františka Hrušky, který tento materiál uspořádal v pětisvazkové dílo nazvané *Na hyjtě* (na tomto díle pracoval od roku 1917 do roku 1936). Na podkrkonošskou oblast se zaměřil také Josef Štefan Kubín, který působil jako profesor střední školy. Jeho dílo je rozsáhlé, jmenujme tedy dílo stěžejní pro rozvoj lidové pohádky: *Povídky kladské* (1908), *Pohádky z Kladska* (1917), *Lidové pohádky z českého podkrkonoší I, II, III* (vydávány v letech 1922–1926). Samostatně mládeži věnoval díla *V moci kouzla* (1924), *Dárek od pohádky* (1925) či *Pohádek jako kvítí* (1930). Celé Kubínovo dílo bylo shrnuto ve svazcích nesoucích název *Zlatodol pohádek*.

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ Tamtéž.

²⁰ Tamtéž, s. 78.

Neopomenutelný vliv na genezi lidové pohádky měl literární vědec Václav Tille (v literární tvorbě vystupující pod uměleckým pseudonymem Václav Říha).²¹ Z díla sběratelského bychom zmínili *České pohádky do roku 1848* (1909) a *Soupis českých pohádek I, II, III* (vydávány v letech 1926–1937). Významným počinem bylo také to, že Václav Tille souborně vydal pohádky Karla Jaromíra Erbena pod názvem *České pohádky* (1905), monografii *Božena Němcová* (1911), dále poté soubor *Knížka o Boženě Němcové* (1919) a *České pohádky Boženy Němcové* (1908). Naopak z díla, které napsal pro děti, bychom jmenovali dílo následující: *Pohádka o třech podivných tovaryších* (1900), *Alšovy pohádky s textem V. Říhy* (1904), *Říhovy pohádky* (1915), *Paleček* (1918), *Dvanáct pohádek z onoho světa* (1921) či *Čtení zimního času* (1927). Tato jmenovaná díla byla vydána právě pod pseudonymem Václav Říha.²²

Autoři, které bychom mohli označit za nejvýznamnější osobnosti vývoje lidové pohádky, jsou Karel Jaromír Erben a Božena Němcová. Podívejme se na ně blíže.

Polák ve své publikaci uvádí, že „*K. J. Erben (1811–1870) navazoval na grimmovskou teorii mytologického původu a významu pohádek (čili absolutizoval jednu možnost výkladu), spatřoval v nich obrazy boje živlů a dobra se zlem i doklady příbuznosti slovanské lidové kultury.*“ I u Erbena tedy můžeme dle Poláka opět pozorovat vliv Bratří Grimmů na vývoj pohádkového žánru u nás. Erbenovo dílo je rozsáhlé. Zastavme se nejprve u čítanek, které pro mládež vydal. Čítanky vyšly pod názvy *Sto prstonárodních pohádek a pověstí slovanských v nářečích původních* („*Čítanka slovanská s vysvětlením slov*“) (1865) a *Vybrané báje a pověsti národní jiných větví slovanských*. Jejich účelem bylo seznámit mládež s lidovými povídkami. Věnoval se rovněž překladům pohádek a samozřejmě sběru ústní lidové slovesnosti. Mezi české pohádky, které sám napsal, patří mnoho proslulých textů, které jsou dětem vyprávěny do dnešní doby a jsou jim dobře známé. Jmenujme texty *Dlouhý, Široký a Bystrozraký*, *Živá voda*, *Pták Ohnivák a Liška Ryška*, *Tři zlaté vlasy Děda Vševěda*, *Zlatovláska*, *Jezinky*, *Hrnečku vař!*, *Otesánek*. Pohádkových textů autor napsal pochopitelně více, nicméně zde jsou jmenovány vybrané.

Božena Němcová byla významnou ženskou osobností v oblasti lidové tvorby. Její tvorba je charakterizována vírou v dobrého, prostého člověka a jeho schopnosti, lidské štěstí. Zároveň dokázala realisticky vykreslit scény, kterých si povšimla během pobytu na venkově.²³

²¹ PETERKA, Josef. In VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. 2. rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 281.

²² POLÁK, Josef. *Přehledné dějiny české literatury pro děti a mládež a četby mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-316-87, s. 81.

²³ Tamtéž, s. 82.

Soubor *Národní báchorky a pověsti* obsahuje, stejně jako dílo Erbenovo, mnoho známých pohádek, které jsou literárně zpracovávány dodnes, některé se dočkaly i filmových adaptací. Ze zmíněného souboru jmenujme pohádky *O Slunečniku, Měsíčniku a Větrníku, Čert a Káča, Chytrá horákyň, O princezně se zlatou hvězdou na čele, Princ Bajaja, O hloupém Honzovi, Pohádka o perníkové chaloupce, O Smolíčkovi*.

Z výše uvedeného vyplývá, že kořeny české lidové pohádky sahají do dávné minulosti a podílelo se na nich množství autorů, kteří svými sbírkami ústní lidové slovesnosti přispěli k rozvoji samotného pohádkového žánru. Mnoho z pohádek, které vznikly před desítkami let, je nadčasových a jsou dětem vyprávěny dodnes.

1.4 Funkce pohádky

Pohádka má pro dítě specifický význam. Dětský svět je plný fantazie a imaginace, nedrží se hranic každodenní reality. Díky pohádce se dítě může ocitnout ve zcela jiném světě, v němž ožívají neživé předměty, hlavní postavy mají nadpřirozené schopnosti a kde se objevuje celá řada magických předmětů, které bychom si snad někdy i přáli přenést do skutečného života, aby nám pomohly vyřešit složité životní situace. Pohádku můžeme vnímat jako nedělitelnou součást dětství, kdy je nejprve dítěti čtena rodiči a po nástupu do školy se dítě k pohádkové knize a k četbě může uchýlit samo i bez pomoci rodičů a na moment se tak přenést z reality do snového světa. Ve světě a v odlišných kulturách je tento princip fungování stejný, jen se mění zápletky příběhů dle doby jejich vzniku a dle specifik kultury, ve kterých se pohádka vypráví či čte.

Ač v dnešní době vnímáme pohádku především jako žánr pro děti, poučení by v jednoduchých příbězích mohla čerpat i řada dospělých. V dospělosti se životním stylem přirozeně od pohádek vzdalujeme právě proto, že vnímáme velký kontrast mezi pohádkou a realitou a hledáme spíše racionální řešení každodenních starostí. Víme, že v pohádkové knize řešení svých problémů nenajdeme. Neměli bychom se však od pohádky odpoutat úplně a zapomenout na její kouzlo. I dospělým lidem může tento žánr předat jistý nadhled nad vlastním životem a dospělí mohou pohádku zase předat dál – ať již vlastním dětem, vnoučatům či svým žákům ve škole.

Pohádky rovněž slouží k rozvojovým potřebám dětí. Cílí na potřeby, které jsou nadčasové a rozvíjí se v každé době a kultuře. Český psycholog a publicista Martin Černoušek (1990) definuje škálu rozvíjených potřeb následujícími slovy: „*Většinou se jedná o takové*

potřeby, které nemohou být ovlivněny dobou, v níž děti vyrůstají, které jsou v podstatě stále totožné: například vztah k rodičům, vztah k sourozencům, apod. Dále na potřeby lásky, důvěry ve svět, potřeby poznávání mezilidských vztahů, na potřebu zvládnutí vztahu a především na potřebu rozvíjet pocit životního smyslu.²⁴ Veškeré tyto jmenované potřeby jsou klíčové pro zdravý psychický vývoj dítěte a pro definování správných vzorců v dospělém životě, například při navazování sociálních vazeb, při interakci mezi lidmi, při řešení náročných životních situací. Správné vymezení těchto vzorců chování pozitivně ovlivní budoucí dospělý život dítěte, jeho vztah k sobě samému i k ostatním lidem a k životu jako celku. Nerozvíjení těchto hodnot může vést k nesprávnému psychickému vývoji, nevyrovnanosti, k nejistotě.

Poměrně jasně a srozumitelně definoval funkce pohádky ve své publikaci dramaturg a spisovatel Luděk Richter (2004), který popsal následujících dvanáct funkcí pohádky:

1. **Poznání hodnot** – co je dobré a zlé, rozlišit od sebe tyto dva protipóly a vyznat se v jejich projevech
2. **Mravní výchova a naplnění** – po rozlišení dobra a zla možnost pochopení, co nám toto chování může přinést dobrého a co ne. Dobré skutky přináší odměnu, naopak zlo se trestá. V pohádce je to znázorněno prostřednictvím kladných a záporných postav a reakcí okolí či vyšších sil na toto chování.
3. **Zábavnost** – důležitý aspekt pohádky, velmi podstatný pro dětského čtenáře. Pohádka jej musí zaujmout, bavit, aby dítě chtělo pohádku poznat až do konce. Pohádka stojí na počátku samotného dětského čtenářství a může ovlivnit budoucí postoj dítěte k četbě jako takové.
4. **Vytváření a upevňování ideálů** – pohádky nás ve své podstatě nabádají k vlastnímu zamyšlení nad tím, co je dobro, co je zlo a jak tyto hodnoty vnímáme my osobně. Pohádka nám striktně neukládá, jak bychom měli v životě jednat, ale prostřednictvím pohádkových postav a jejich činů nám předkládá podněty k zamyšlení.
5. **Citové prožívání** – situace, které se objeví v knize, mají na nás emoční dopad, prožíváme s postavami jejich příběhy a učíme se rozpoznávat i vlastní emoce za určitých okolností.
6. **Rozvoj jazyka** – velmi přínosným bodem je rozšíření slovní zásoby, obohacení jazyka, poznání a upevnění nových slov v paměti a jejich následné využití v komunikaci.

²⁴ ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1. s. 10.

7. ***Psychoterapeutická funkce*** – při prožívání náročných životních situací mohou pomoci rovněž pohádky. Při strachu a obavách nám mohou nabídnout útěchu a naději. Vyčleňujeme samostatný obor zabývající se právě terapií prostřednictvím knihy – *biblioterapii*.
8. ***Metaforické vyjadřování*** – rozvíjí schopnost obrazného, metaforického pojmenování skutečnosti.
9. ***Rozvoj myšlení, inteligence a poznávacích schopností*** – pohádka nám pomáhá při rozvíjení základních kognitivních schopností a dovedností, jejich interiorizací a využitím v životě.
10. ***Sociální citění*** – pozitivně ovlivňuje soucit k druhým, altruismus, empatii, respekt, nabádá k pomoci ostatním, učí nesobeckosti.
11. ***Rozvoj představivosti a fantazie*** – podpora rozvoje imaginace, vlastních představ o sobě samém i světě.
12. ***Estetický prožitek*** – vnímání estetiky (krásna), kulturních a lidských hodnot.²⁵

Předložený model zdá se poměrně komplexní a nadčasový. Výše uvedené funkce pohádky dokazují, že pohádka jako literární žánr může pozitivně ovlivnit rozvoj dítěte nejen z hlediska kladného vztahu k literatuře, ale i z hlediska přístupu k životu. Jednotlivé body se projeví v časové ose různě. Zábavnost bude dítě vnímat při čtení pohádky okamžitě, v případě, že jej pohádka zaujme, stejně tak jako poznání hodnot – dětský čtenář bude obvykle schopen identifikovat kladné a záporné postavy v pohádce a identifikovat se s nimi, nebo se vůči nim naopak záporně vymezit okamžitě. To samé můžeme říci o citovém prožívání – dítě při čtení bude emoci prožívat v moment čtení pohádky, ač emoce mohou po jistou dobu přetrvávat i po přečtení textu.

Další z funkcí pohádky jsou dlouhodobějšího charakteru – například vytváření a upevňování ideálů, rozvoj představivosti a fantazie či rozvoj jazyka budou otázkou delšího působení na dětskou psychiku.

²⁵ RICHTER, Luděk. *Pohádka-- a divadlo*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. ISBN 80-902975-2-8, s.

1.5 Psychologický význam pohádky

Pohádka může ve vývoji a celkovém prožívání dítěte hrát významnou roli. Plní mnoho funkcí, které byly definovány v předchozí kapitole, ale má i další významy z hlediska psychologického, kterým bude věnována následující kapitola.

Prvním bodem, který je podstatné zmínit, je formování imaginace. Pojem imaginace lze rozdělit na představivost a fantazii – představivost je vzniká na základě vnějších podnětů, které se potom snažíme co nejpřesněji vybavit z paměti. Naproti tomu fantazie není pouhou reprodukcí vjemu, ale obsahuje něco nového, vzniká na základě vnitřních impulzů a dějů. Právě na poli fantazijských představ bude pohádka hrát klíčovou roli. Černoušek (1990) uvádí, že pohádka je uměleckým útvarem, který má za úkol vyvolat skryté obrazy, které se nachází v dětské psychice. Tím vzniká komunikační kontakt mezi dospělým a dítětem – propojení dětského světa fantazií s vyprávěním či čtením blízké dospělé osoby – rodiče, prarodiče apod.²⁶ Kromě toho se posiluje pocit důvěry, sounáležitosti a celkového emočního pouta mezi rodinnými příslušníky. To souvisí s rozvojem citové stránky dítěte, která se nejprve realizuje v rodině a následně se přenesení i mezi vrstevníky a osoby mimo rodinný kruh. Citový rozvoj je podstatnou složkou života každého jedince.

Jednou ze základních funkcí pohádek je podle Černouška (1990) *vnést smysl a řád do dětského světa*.²⁷ Pro dítě může být svět často složitý a nepochopitelný, dokáže se v něm orientovat jen stěží a mnohým zákonitostem nedokáže porozumět. Dítě svět vnímá jinak než dospělý jedinec, jeho úroveň kognitivních procesů a psychického vývoje je na zcela jiné úrovni a není schopno uvažovat v takových souvislostech. Proto zde může zafungovat pohádka, která dítěti dokáže nenásilnou formou pomoci porozumět pomocí obrazného pojmenování věcem, které jsou pro něj vzdálené, nepředstavitelné. Další z funkcí, které autor ve své publikaci zmiňuje, je *strukturování skutečnosti*.²⁸ To znamená, že prostřednictvím jednoduché pohádkové fabule a pochopitelné zápletky, srozumitelně vymezených pólů dobra a zla dítěti nastiňuje složitý svět jednodušším způsobem tak, aby byly pro dítě pochopitelné v jeho částech. Černoušek (1990) toto ve své publikaci komentuje následujícími slovy: „*Pohádky totiž dětem předkládají jednotlivé významy různých životních problémů, které děti během svého růstu musí individuálně vyřešit, aby nezůstaly v zajetí infantilismu i v dospělosti. Tyto problémy a způsoby jejich vyřešení jsou dětem tlumočeny ve srozumitelných konkrétních obrazech a jasných*

²⁶ ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1, s. 6.

²⁷ ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1, s. 7.

²⁸ Tamtéž, s. 9.

bodech.²⁹ Další neopomenutelný význam pohádky je v nalezení *pocitu životního smyslu*.³⁰ Pro formování zdravé psychiky a tím pádem nalezení životních priorit má velký význam předkládání vhodných podnětů, které můžeme prezentovat právě za pomoci pohádkové látky a pomoci pohádkovými texty dítěti objevit jeho skryté možnosti, touhy a právě zmíněný životní smysl – ať se již jedná o vysněné povolání, rodinný život či něco úplně jiného, co bude dítě do budoucna naplňovat. Dětské sny a představy o životě se s přibývajícím věkem pochopitelně budou měnit a formovat jiným způsobem, nicméně jistý základ můžeme právě prostřednictvím četby položit již v nízkém věku a dojde k interiorizaci (zvnitřnění) návyků, postojů a hodnot, které mohou v budoucím životě dítěte sehrát významnou roli.

Rovněž prostřednictvím četby rozvíjíme kognitivní funkce dítěte. Jistě není třeba zmiňovat, že dítě nedosahuje takové kognitivní úrovně jako dospělá osobnost - dítě a dospělý člověk mají zcela jiný obraz vnímání vnějšího i vnitřního světa. Kognitivním vývojem dítěte se zabýval francouzský psycholog Jean Piaget, který, kromě jiného, definoval právě stupně kognitivního vývoje dítěte. Jejich rozpis a podrobnější analýza však nejsou pro tuto diplomovou práci relevantní. Rozvoj kognitivních funkcí dítěte je podmíněn přísunem rozmanitých podnětů z vnějšího světa, které vedou k adaptaci dítěte na okolí. Nápomocným prvkem jsou v dětských knihách ilustrace – podporují a doplňují výše uvedené významy pohádky. Pro dítě mohou představovat konkrétní vodítko, které zaujme dětskou pozornost a doplní fantazijní představu vytvořenou díky vnímání pohádkového textu.

Z výše uvedeného vyplývá, že četba pohádek i četba literatury jako celku má i v dnešní době moderních technologií a elektroniky nezpochybnitelný význam a podílí se na formování osobnosti dítěte – jak po stránce postojové, hodnotové či emoční, tak po stránce vývoje psychických funkcí a vztahu jak k okolnímu světu, tak k sobě samému. Rodiče (a potažmo ani pedagogové) by neměli zapomínat na důležitost četby a osobně se domnívám, že by této činnosti i rozvoji čtenářské gramotnosti jako takové mělo být věnováno více času jak v rodině, tak ve školách.

1.6 Tematika smrti v souvislosti s pohádkou

Předchozí bod byl věnován genezi české lidové pohádky, a vzhledem k praktickému zaměření této diplomové práce je motiv smrti v pohádce dalším bodem, který je nutno definovat. Smrt je součástí každého lidského života a dítě se s ní může setkat bohužel již

²⁹ Tamtéž, s. 14.

³⁰ Tamtéž, s. 10.

v ranném věku. Může se jednat o úmrtí blízké osoby (v rodině orientační, tj. v rodině, do které se dítě narodí), rovněž se však může jednat o úmrtí jiné živé bytosti – domácího mazlíčka či jiného blízkého zvířete, se kterým dítě navázalo emoční pouto. Úmrtí jakékoli bytosti, ke které dítě mělo citovou vazbu, může (a obvykle bývá) pro dítě vysoce traumatizující skutečností, se kterou se musí vyrovnávat, někdy za pomoci odborníků.

Smrt je pro dítě často abstraktním pojmem, kterému není schopno v plném rozsahu porozumět. Nevratnost smrti může pro dítě být nepochopitelná, je konfrontováno se skutečností, že s mrtvým se již znovu nikdy nemůže setkat, což pro mladší dítě může být nepochopitelné. Pro starší dítě už smrt nebývá tolik abstraktní a s nevratností smrti je srozuměno. Významným faktorem na chápání smrti je také osobní zkušenost se ztrátou někoho blízkého. Psycholožka Iva Žaloudíková (2015) se právě k osobní zkušenosti dítěte se smrtí vyjádřila ve své publikaci následovně: *„Děti, které mají vlastní zkušenost se smrtí, mají jiné chápání smrti než jejich vrstevníci. Děti se zkušeností mají reálnější pohled na příčiny a vlastní smrtelnost, lépe chápou fyzickou nevratnost a skončení funkcí, avšak ne spirituální nevratnost.“*³¹ Pochopení plného významu smrti díky osobní zkušenosti je logické, ač pro dítě je fyzická absence osoby pochopitelnější, než absence spirituální – tj. fakt, že daná osoba už jim nebude nablízku emočně.

Podstatným bodem v pochopení smrti dítětem je komunikace s rodiči či jinými blízkými osobami, které budou dítěti empatickým a citlivým způsobem schopny dopady smrti zprostředkovat. Není rozumné se tomuto tématu zcela vyhýbat a dítě před ním zarytě ochraňovat, jelikož se smrt pro dítě stane ještě bolestnější událostí, pokud se s existencí této těžké situace citlivě neseznámí již v dětství a před existencí smrti bude zcela chráněno a izolováno. Žaloudíková uvádí, že *„Rodiče, kteří děti chrání před zkušeností se smrtí, před emocionálním distresem, nepomáhají dětem ve vývoji plného přijetí životního cyklu. Otevřená komunikace v rodině je charakteristická schopností hovořit s dětmi o závažných nemocech či smrti. Jiní rodiče se tématu vyhýbají. Tady nastává u dítěte zmatek a chaos v informacích a chápání smrti. Otevřená komunikace mezi rodiči a dětmi může být přínosná pro adaptaci na ztrátu.“*³² S tímto tvrzením nelze než souhlasit.

Se smrtí se dítě může setkat i nepřímou prostřednictvím pohádkového textu. Smrt je v pohádkách poměrně zastoupeným tématem, obvykle se vyskytuje jako forma trestu pro ty,

³¹ ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8104-8, s. 29.

³² Tamtéž, s. 30.

kteří nedbali rad moudřejších či sami uškodili či ublížili druhým. Jako stručný příklad můžeme uvést dva texty z tvorby Boženy Němcové, s jejíž tvorbou tato práce operuje v části praktické. Motiv smrti se vyskytl například v textu *O Perníkové chaloupce*, kde ježibaba přebývající v perníkové chaloupce se nejprve pokusila obelstít dva sourozence, kteří přišli do jejího příbytku a následně je usmrtit. Její záměr však uskutečněn nebyl, Jeníček a Mařenka svým důvtipem naopak přelstili ji a trestem ježibabě byla právě smrt. Rovněž se tento motiv vyskytuje ve verzi pohádky *O Popelce*, kde je také usmrcena ježibaba, která Popelku a její sestry trýznila a využívala.

Pro dítě se v literárním příběhu nebude jednat o setkání se smrtí v rovině osobní, ale můžeme jej díky výskytu této skutečnosti v pohádkovém textu připravit na výskyt smrti i v životě skutečném, citlivým způsobem na tuto událost v textu navázat a dítě obeznámit se všemi důsledky, které smrt přináší. Nepřímé setkání se smrtí v literatuře může tedy pro dítě být pomyslným předstupněm osobního setkání se se smrtí, které sice neučiní méně bolestným, ale částečně může dítě připravit na důsledky této tragické skutečnosti.

2 Charakteristika vývojového období žáků na 2. stupni ZŠ

Definujme nyní vývojová období, ve kterých se nachází žáci na druhém stupni základních škol.

Pro přehlednost zde uvádíme všechna vývojová stadia, kterými lidský jedinec za svůj vývoj prochází. Typologie se může různit, stejně tak jako terminologie názvů jednotlivých období, nicméně v této práci pracujeme s typologií psychologů Langmeiera a Krejčířové (2006)³³:

1. **Prenatální období** (od početí dítěte do narození, cca 40 týdnů)
2. **Novorozenecké období** (1. měsíc života)
3. **Kojenecké období** (1. rok života)
4. **Batolecí období** (od 2. do 3. roku života)
5. **Předškolní období** (3. až 6. rok dítěte, resp. 7 rok života – dle nástupu do školy)
6. **Mladší školní období** (6., resp. 7 rok až 11., resp. 12. rok života)
7. **Období dospívání** (11., resp. 12. rok až 22. rok života)
8. **Časná a střední dospělost** (22. – 45. rok života)
9. **Pozdní dospělost** (45. – 60. rok života)
10. **Stáří** (60. rok života a výše)

Z výše uvedeného výčtu vyplývá, že dítě na druhém stupni základní školy se vývojově nachází v *období dospívání*. Při vstupu do šesté třídy jsou žáci obvykle ve věku 11–12 let, při ukončení povinné devítileté školní docházky je žákům obvykle 14–15 let, ve výjimečných případech 16 let. Je patrné, že toto období je věkově poměrně rozsáhlé a bylo třeba jej rozdělit tak, aby bylo možno je definovat samostatně, a tudíž přesněji s danými specifiky, kterými se vyznačují. Langmeier a Krejčířová (2006) období dospívání ve své publikaci člení na dvě subkategorie³⁴:

- **Fáze pubescence** (zhruba od 11 do 15 let), dělí se ještě na 2 fáze (*fáze prepuberty* a *fáze vlastní puberty*)
- **Fáze adolescence** (zhruba od 15 do 22 let)

³³ LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

³⁴ Tamtéž, s. 143.

Tato kategorizace byla ověřena v monografii³⁵ významného českého psychologa Pavla Říčana (1990), který se věnuje vývojové psychologii a věková rozmezí pubescence i adolescence uvedená v jeho publikaci odpovídají dělení dle Langmeiera a Krejčířové (2006).

Specifikujme v následující části jednotlivá období blíže.

2.1 Fáze pubescence

Jak již bylo definováno výše, pubescentní fázi Langmeier a Krejčířová (2006) rozdělují ještě na *fázi prepuberty*, která probíhá u dívek zhruba od 11 do 13 let, u chlapců se zhruba o rok opoždí. *Fáze vlastní puberty* je vymezena v období od zhruba 13 let do 15 let.³⁶ Pro účely této seminární práce jsme tyto dvě fáze rozlišili, nicméně dále budeme pubescentní fázi definovat jako jeden celek i s ohledem na skutečnost, že odborné zdroje tuto fázi rovněž pojímají celistvě, nikoli odděleně.

Inteligenční vývoj jedince směřuje k vyspělejším, vědecktějším úvahám. Co zde však chybí, je pochopitelně zkušenost. Podstatným jevem jsou *formální logické operace*.³⁷ Jean Piaget toto období ve svém pojetí označuje jako stadium formálních operací – osoba přemýšlí nezávisle na uvažovaném objektu. Svého vrcholu toto stadium dosahuje kolem 15 let.³⁸ Uveďme konkrétní příklad, který nalezneme v Říčanově monografii (1990):

*Všichni Čoru jsou Ungu. Všichni Ungu jsou opice. Co víme o Čoru?*³⁹ Mladší dítě by se dotazovalo, co znamenají tyto pojmy. Avšak pubescent specifikaci pojmů již nevyžaduje právě vzhledem k rozvoji formálních logických operací. Toto stadium však umožňuje další důležité věci, které nejsou spojeny jen se školní docházkou, ale s vývojem dítěte jako individuality. Právě zde se začíná formovat schopnost konkrétnějších představ o životě. Dítě je schopno přemýšlet o věcech, které nejsou skutečné, vytvářet si fantazijní představy, snít o svém budoucím životě, o vlastních životních hodnotách i hodnotách a konvencích společnosti, smyslu vlastního života i smyslu lidské existence. Objevuje také pojmy, kterých hodnotu zatím vnitřně nezkoumal – jako například hmota, čas, pravda, spravedlnosti či právo.⁴⁰ Přemýšlení a zvažování výše uvedeného může mít za následek zklamání, rozčarování a nepochopení světa.

³⁵ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.

³⁶ LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0, s. 143.

³⁷ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0, s. 174.

³⁸ LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0, s. 152.

³⁹ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0, s. 175.

⁴⁰ Tamtéž, s. 175.

Objevuje se také kritický přístup k sobě samému, k vlastním myšlenkám či vlastnímu životu, životním hodnotám, životu vrstevníků i dospělých osob.

Pubescentní období bývá v odborné literatuře označováno rovněž jako období vulkanismu. To souvisí s již zmíněnými hormonálními změnami v těle, které se projevují nejen fyzicky, ale působí i na psychiku dítěte. Hormonální změny ovlivňují citové prožívání jedince, který těmito změnami může být zaskočen. V kombinaci s hlubšími úvahami o světě a životě se pubescent může vyznačovat emoční labilitou, zvýšenou iritabilitou či naopak depresivním laděním. Patrná je vztahovačnost – pochopitelně hledá vysvětlení prozatím neznámých pocitů, které nachází především v okolním světě a připisuje své pocity tomu, jak se k němu chová okolí – obvykle se domnívá, že okolí je k němu přehnaně kritické. U některých jedinců můžeme pozorovat výbušnost či sklony k agresi fyzické i verbální zapříčiněné zvýšenou iritabilitou či výtržností. Ve školní docházce se může projevit zhoršení prospěchu, obtížná koncentrace ve vyučovací hodině, zhoršená kapacita pozornosti společně se zhoršením distribuce pozornosti. Ve školní lavici se žák rychleji unaví a častěji se může věnovat aktivitám, které nesouvisí s výukou.

Neopomenutelným bodem v emočním vývoji pubescentního období je také hledání vzorů. V mladším věku bývají pro dítě vzorem rodiče či jiní rodinní příslušníci. Nyní však probíhá částečný odklon od prokreační rodiny – ve smyslu potřeby se částečně osamostatnit, vyvázat se z vlastní závislosti na rodičích a navázat hlubší kontakt se svými vrstevníky. Projevy potřeby se odpoutat od rodiny se mohou projevovat rozdílně dle charakteru a temperamentu dítěte. Langmeier a Krejčířová (2006) tento jev popisují následovně: *„Nejčastěji bývá přemístění citových vztahů doprovázeno přeháněním rozdílů, které dospívající hledá v chování, v názorech, v zájmech a v hodnotách rodičů a nových osob, k nimž se nyní přiklání. Mnozí proto revoltují proti rodičům, kritizují je, vytýkají jim skutečné nebo fiktivní nedostatky, stydí se za projevy jejich něžnosti a lásky a odmítají jejich přílišnou kontrolu. Na druhé straně někdy až nekriticky přijímají nové vzory a nové životní cíle.“*⁴¹ Tato skutečnost je u dospívajících jedinců pozorovatelná v různé míře. Zmíněná revolta se nemusí vyskytovat pouze v souvislosti s rodiči, ale rovněž se může pojit s jinými dospělými osobami – vyučujícími ve škole, instruktory zájmových aktivit, prarodiči či vzdálenějším příbuzenstvem.

S odpoutáním se od vlivu rodičů souvisí objevování vlastní identity a nalezení místa mezi vrstevníky. Patrná je potřeba přijetí sebe sama, objevování vlastních kvalit – jak

⁴¹ LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0, s. 153.

duševních, tedy zkoumání vlastního nitra (za pomoci introspekce), tak kvalit fyzických. Pubescent se začíná zajímat o svůj vzhled, obává se, aby se kvůli zevnějšku nestal terčem posměchu vrstevníků. Začíná se rovněž zajímat o druhé pohlaví, čímž se posiluje potřeba vyhovujícího vzhledu, který má vliv na sebevědomí. Objevují se touhy povrchnějšího rázu jako například touha po dražším oblečení, obuvi či elektronice, které v očích dítěte zvýší jeho sociální status a pomohou mu dosáhnout lepšího postavení mezi vrstevníky ať již v kolektivu školním, tak ve skupinách mimo školu, se kterými se identifikuje a jimiž si přeje být uznáván.

Jak je zřejmé, je v tomto období třeba dospívajícímu věnovat zvýšenou pozornost a pomoci mu citlivě s nalezením vlastní identity, aby nedošlo k identifikaci s nevyhovující sociální skupinou či nevhodnými životními hodnotami, které by poté ovlivnily jeho budoucí život. Zároveň je důležité poskytnout jedinci jistou míru volnosti, kterou potřebuje pro odpovídající psychický vývoj.

2.2 Fáze adolescence

Adolescentní fáze plynule navazuje na fázi pubescentní a v mnohém s ní koresponduje. Pokračují změny v inteligenčním vývoji, oproti pubescentovi je adolescentní uvažování spolehlivější a zkušenější, rozvíjí se také myšlení abstraktní.⁴² Tvořivost a rozumové schopnosti jsou rovněž na vyšší úrovni, adolescent je schopen racionálnějších úsudků než pubescent. Velmi však záleží na vnějším prostředí a bohatosti podnětů, které na jedince působí – jak v oblasti školní, tak v oblasti volnočasové a rovněž v rodině. Nadále se pak rozvíjí úvahy o budoucnosti a dalším životním směřování, avšak oproti pubescentnímu období se úvahy stávají hlubší a jsou více konkrétní. Potřeba bližší specifikace budoucí životní dráhy jedince se uplatní ve výběru střední odborné školy, učiliště či gymnázia, na které bude jedinec pokračovat po ukončení základní školy. Výběr střední školy je provázán s nadáním jedince, jeho inteligencí a vlastní představou o budoucím povolání. Jedná se o náročný úkol, který adolescent musí překonat – pro jednoho to může být snazší například díky podpoře rodiny, pro jiného to může být stresující záležitostí. Nápomocní zde mohou být i pedagogičtí pracovníci, především výchovný poradce či školní psycholog, kteří mohou žákovi pomoci s odhalením jeho předností či naopak nedostatků a nasměrovat ho k výběru vyhovující střední školy.

Adolescenti se vzhledem k výše uvedeným složitějším úvahám o životě a prozatímní nejisté budoucnosti také velmi často uchylují do svého vlastního světa a myšlenek, kde hledají

⁴² ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0, s. 195.

úkryt a únik před vnější realitou. Na druhé vyhledávají také sociální kontakt – především se svými vrstevníky. Právě prostřednictvím sociálního kontaktu s okolím získávají zkušenosti v mezilidských interakcích, získávají větší jistotu na poli diskuze s jinou osobou. Říčan (1990) se vyjádřil k této problematice následujícími slovy: „*Adolescent je na tom s časem skutečně špatně. Především ho musí spousta prozahálet, hlavně – s prominutím – prokecat. Ve dvou nebo v malé skupince, cestou ze školy nebo na plovárně, často u telefonu – hodiny a hodiny zaujatých hovorů. Adolescent není zvlášť společenský, potřebuje i hodně samoty, ale tyto rozhovory jsou nutné. Řeší se při nich otázky smyslu života, získávají se zkušenosti všeho druhu, nacvičuje se konverzace jako umění mluvit i poslouchat, brát partnera vážně i dělat si z něj inteligentně legraci.*“⁴³

Díky významnějšímu sociálnímu kontaktu s jedinci podobné věkové kategorie dochází k ještě významnějšímu odklonu od primárního vlivu rodičů směrem k vrstevníkům, případně také k identifikaci s různými fiktivními vzory, ať už v podobě vzdálených slavných osobností nebo už doslova neexistujících filmových či knižních hrdinů, která může být nekritická stejně jako v pubescentním období. Zároveň se může objevit i snaha se od ostatních jakýmkoliv způsobem odlišit, ukázat, že jedinec je nenahraditelný, něčím zvláštní – ať již stylem oblékání, specifickým účesem či svými názory a přesvědčeními. Což se zároveň mnohdy, možná trochu paradoxně, prolíná s touhou zapadnout do kolektivu a zaujmout v něm dobré postavení.

Aktivita, kterými adolescenti tráví volný čas, prochází rovněž obměnou. Činnosti, které byly atraktivní v dřívějších obdobích (například objevování nových poznatků ve školním prostředí), ustupují zcela jiným, které rozvíjí osobnost a individuální vnitřní svět jedince. Mezi oblíbené aktivity bychom mohl zařadit již zmíněný kontakt s vrstevníky, sportovní aktivity, tanec, poslech hudby, četbu knih.⁴⁴

Důležitým bodem dospívání je rozvíjející se sexualita, milostný život. V adolescentním období se objevují první opravdové lásky spojené i s prvním fyzickým kontaktem – máme namysli i držení za ruce, první polibek – nemusí se pochopitelně jednat o akt sexuální. Prožití první skutečné lásky i zklamání je velmi intenzivní a skutečné, citové prožívání je velmi silné. Celkově vzato je adolescence velmi emotivní období, kde se jedinec setkává také se zklamáním, nenaplněním vlastních ideálů či vizí, neúspěchem. Dospívající jedinci zažívají střet s realitou, která je mnohdy zcela mimo jejich očekávání. Vnější svět se dostane do kontrastu s jejich světem vnitřním, což může přinášet rozporuplné pocity, křivdu, smutek, bolest. Tyto pocity

⁴³ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0, s. 200.

⁴⁴ Tamtéž, s. 201.

pochopitelně nejsou přítomny jen v adolescenci, ale zažívají je i dospělí – nicméně jejich obranné mechanismy jsou rozvinutější a stresu či smutku dokáží čelit úspěšněji a konstruktivněji než adolescenti.

Proto i adolescentní období vyžaduje empatický přístup, který v tomto bouřlivém období může být nápomocen v hledání budoucího směřování, ale zároveň vyžaduje pevně nastavené hranice, které by měl adolescent respektovat, především týkající se školní docházky vzhledem k tomu, že někteří jedinci mohou inklinovat k nedodržování povinností, norem a k menšímu uznávání autorit.

3 Čtenářství pubescentů a adolescentů

V této kapitole věnované problematice čtenářství dospívajících, tedy pubescentů a adolescentů je vhodné definovat také pojmy četba a čtenář jako takové a následně se zaměřit na specifika daných čtenářských období. Podívejme se tedy nejprve na definici dvou výše zmíněných pojmů.

3.1 Psychologie čtenáře

Komplexním oborem, který se zabývá pojmy četba a čtenář, je psychologie čtenáře. Řadíme jej mezi obory aplikované psychologie. Četba může uspokojovat potřebu čtení vyvolanou čtenářským neklidem – tedy tendencí vzít do ruky knihu a začít číst. Tato potřeba je podmíněná momentálním rozpoložením jedince, jeho životní situací, časovými možnostmi apod. Český psycholog a pedagog Milan Nakonečný (1966) tvrdí, že hlavním účelem četby je motivovat a informovat.⁴⁵ Lidmila Vášová (1995), představitelka české bibliopedagogiky, uvádí dva typy četby dle francouzského sociologa literatury Roberta Escrapita (1969):

- *Funkcionální četba*: jejím posláním je informovat čtenáře, případně mu zpřesnit informace. Čtenář tedy účelně vyhledává literaturu, která mu poskytne potřebnou informaci. Příkladem jsou slovníky, encyklopedie, přírodovědné texty. Nemůžeme však do funkcionální četby zahrnout i odbornou literaturu jako celek vzhledem k odlišným vědomostem a úrovni vzdělání každého čtenáře – jinými slovy, co pro jednoho čtenáře může být literaturou odbornou se pro jiného čtenáře může vyznačovat spíše prvky laděnými literárně.
- *Literární četba*: má primárně funkci psychologickou a estetickou. Četba knihy má sama o sobě účinek na duševní život jedince, může mu být nápomocna v obtížných životních situacích, poskytuje estetický a umělecký zážitek. Nejedná se však pouze o zážitek z literárního díla jako takového, ale řadíme sem i typ písma v knize, ilustrace, které v ní jsou obsaženy, estetickou stránku přebalu.⁴⁶

V prostředí základní školy se v rámci literární výchovy žáci setkají s oběma druhy četby. V nižším věku je pravděpodobnější setkání s četbou literární, do které bychom zařadili právě četbu pohádek, bájí, mýtů či v pozdějším věku jakoukoli jinou beletristickou literaturu,

⁴⁵ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře*. Praha: Ústřední dům armády, 1966. Kmen (Ústřední dům armády), s. 72.

⁴⁶ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-858-6607-2, str. 33.

kteřou jedinci na druhém stupni základní školy budou číst ve volném čase. Později se budou rozvíjet i v četbě funkcionální, prostřednictvím které budou zpracovávat zadané úkoly v hodinách nejen literární výchovy a četbu funkcionální rozhodně využijí i v dalších stupních vzdělávání, kde se jim stane nezbytnou dovedností pro úspěšné dokončení studií.

Dalším pojmem, kterému se psychologie čtenáře věnuje, je pojem čtenář. Tento výraz můžeme pojmovat odlišně dle potřeby využití daného pojmu. Vášová (1995) tento pojem definovala ve své publikaci následovně: „*Čtenář může být charakterizován různě, podle účelu definice. Obecně je čtenářem každá osoba, která umí číst. Z hlediska aktuálního je to osoba právě čtoucí, z hlediska substanciálního je to osoba se zájmem o četbu (literárního i neliterárního obsahu. Z hlediska psychologie čtenáře se jedná o jedince, který vnímá psaný (tištěný) text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah.*“⁴⁷ Dle Nakonečného (1966) není čtenářem pouze osoba, která v daný moment čte jistý text, ale je jím i osoba, která čte občas a která někdy vůbec četla.⁴⁸

Pro účely této diplomové práce je nejvhodnější definice čtenáře z psychologického hlediska dle Vášové (1995). V literární výchově na základních školách je kladen důraz především na vnímání textu a jeho pochopení, čemuž zmíněná definice vyhovuje nejvíce. Vnímání a pochopení předloženého textu žákem je podmíněno dalšími faktory, například jeho zkušeností s četbou, osobností čtenáře a rovněž může být komplikována specifickými poruchami učení (jmenujme například dyslexii), které mohou pochopení vnímaného textu pochopitelně učinit obtížnějším. Důležitost zkušenosti s četbou již v raném věku, která podporuje porozumění textu v dalších čtenářských etapách je popsána výše, v kapitole Psychologický význam pohádky.

3.2 Čtenářství v období pubescence a adolescence

Bohemista a literární teoretik Jaroslav Toman (1999) se k problematice čtenářství pubescentů vyjadřuje takto: „*V pubescenci nastává prudký rozvoj poznávacích a racionálních aktivit dítěte, především jeho logického a pojmového myšlení, navíc podporovaného školou a rodinou. V důsledku toho si vytváří převážně kognitivní přístup ke skutečnosti, provázený i vzrůstající potřebou věcného poučení.*“⁴⁹ Pubescentní a především adolescentní čtenář bude

⁴⁷ Tamtéž.

⁴⁸ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře*. Praha: Ústřední dům armády, 1966. Kmen (Ústřední dům armády), s. 72.

⁴⁹ TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ITEM. ISBN 80-7204-111-8, s. 7.

orientován již nejen na literaturu fiktivní, ale rovněž na literaturu naučnou (v tomto období ještě spíše populárně naučnou než odbornou), která rozšíří jeho vědomosti o požadované informace. Toman dále uvádí, že čtenáři v období pubescence a adolescence jsou obecně literatuře poměrně otevření.⁵⁰ Zájem o četbu je v těchto obdobích patrný.

V období pubescence u obou pohlaví převažuje zájem především o literaturu detektivní, dobrodružnou, cestopisnou, báje a pověsti. Projevuje se také zájem o komiksy. Dívky vyhledávají dívčí romány, prózu s dívčí hrdinkou, oblíbená je také tematika koní, knihy obecně zaměřené na lásku, přátelství, vztahovou rovinu. Chlapci obvykle preferují fantasy a sci-fi (vědecko-fantastickou) literaturu. V oblasti zájmu se nachází také časopisy určené pro danou věkovou kategorii, chlapci vyhledávají spíše časopisy technicky či sportovně zaměřené, naučné, vzdělávací a dívky si vyberou z řady časopisů věnujících se problematice dívčích vztahů, vzhledu apod. Není neobvyklé, že některé dívky sahají po spíše chlapecké literatuře, tedy fantasy, sci-fi, detektivkách. Naopak méně obvyklé je, když chlapci sáhnou po literatuře určené primárně dívkám. Vášová (1995) v souvislosti s čtenářstvím dospívajících uvádí, že „*V četbě se projevují tužby a zájmy dospívajících, v literatuře často hledají odpovědi na otázky a problémy svého soukromého života, hledají naplnění svých ideálů. Četba značnou měrou uspokojuje touhy po romantických dobrodružstvích a podněcuje tvůrčí fantazii.*“⁵¹ Četba má v tomto věku jednoznačně vliv na fantazii a emoční prožívání jedince, může mu pomoci utvořit si vlastní ideály a vize.

Adolescentní fáze čtenářství navazuje na pubescentní, ale v některých aspektech se od ní odlišuje. Adolescent je oproti pubescentovi obvykle intelektově vyspělejší, jeho rozumové schopnosti i znalosti jsou na vyšší úrovni. Také jeho zájmy se diferencují a specializují, čemuž může být přizpůsoben i výběr četby. Zaměří se především na oblast, která adolescenta zajímá a které se aktivněji věnuje. Chlapce obvykle v adolescenci pomalu opouští zájem o sci-fi a fantasy literaturu, dívky méně vyhledávají dívčí romány, romány s tematikou koní apod. Více se začíná v centru zájmu objevovat četba encyklopedická, populárně naučná či u některých jedinců dokonce odborná. Projevit se může také zájem o literaturu klasickou, ať již českou či světovou a také o poezii.

V obou fázích je žádoucí dospívajícího podporovat v jakékoli četbě, která jej zaujme. Četbě – ať již literatury či časopisů – dnes konkurují moderní technologie. Většina

⁵⁰ Tamtéž.

⁵¹ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-858-6607-2, str. 126.

dospívajících má k dispozici běžně mobilní telefony, tablety, osobní počítače, televize, herní konzole. Ve světle těchto zábavních platforem může být četba poněkud zastíněna. Z toho důvodu je podpora četby ze strany rodičů i pedagogů nezbytná, jelikož četba má a bude mít nezastupitelné místo v optimálním psychickém vývoji jedince. Alternativu ke klasickým tištěným knihám a časopisům mohou představovat e-knihy, elektronické předplatné časopisů apod., které dospívající mohou mít vždy při sobě ve svém zařízení a ve volných chvílích se četbě věnovat modernější formou.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Popis vzdělávacího zařízení

Pro realizaci praktické části byla zvolena Základní škola Chrudim Dr. Jana Malíka. Výuka proběhne v šestých a devátých ročnících, aby bylo možno sledovat odlišné reakce žáků na danou problematiku. Toto vzdělávací zařízení bylo vybráno z důvodu odlišného stylu výuky a partnerského přístupu k žákům. Jak vyplývá z názvu školy, nachází se v Chrudimi, druhém největším městě v Pardubickém kraji. V každém ročníku jsou vždy dvě paralelní třídy (A a B) a školu navštěvuje zhruba 510 žáků⁵². Otevřena byla roku 1991.

ŠVP školy je nazván „*Umět a znát, abychom si v životě věděli rady*“.⁵³ Stěžejní body tohoto vzdělávacího programu jsou následující⁵⁴:

- *Partnerský vztah směrem k žákům* (pedagogové v této škole přistupují k žákům zásadně partnersky, to znamená nedirektivním způsobem, respektují individuální potřeby svých žáků a snaží se jim přizpůsobit výukové metody a také hodnocení žákovských prací. Partnerský přístup je uplatňován nejen ve vztahu učitel – žák, ale rovněž ve vztahu k rodičům, ostatním pedagogům i nepedagogickým pracovníkům školy.)
- *Bezpečné prostředí a pozitivní sociální klima* (bezpečné a pozitivní prostředí je klíčové pro bezproblémové vzdělávání žáků, žáci si společně s učiteli stanovují pravidla pro soužití v třídním kolektivu tak, aby se v něm všichni cítili příjemně a bylo zaručeno vhodné pracovní prostředí pro každého jednotlivce. Pravidla jsou závazná jak pro žáky, tak pro pedagogy a jsou doplňkem Školního řádu.)
- *Rozvíjení vnitřní motivace žáků* (vnější motivace ve formě poznámek, trestů či písemných prověrek jako reakce na nevhodné chování žáků v hodině jsou zcela odbourány. Důraz je kladen na smysluplnost daného učiva, jeho pochopení, spolupráci žáků a učitelů a možnost ovlivnit průběh výuky – např. v případě nepochopení učivu apod.)

Na prvním stupni (1. – 5. třída) nejsou žáci hodnoceni známkami, ale slovním hodnocením. Pedagog hodnotí práci žáka v průběhu pololetí zvlášť v každém předmětu.

⁵² O škole - Základní škola Chrudim Dr. J. Malíka. Základní škola Chrudim Dr. J. Malíka [online]. Copyright © 2009 Základní škola Chrudim Dr. J. Malíka [cit. 05.02.2020]. Dostupné z: <https://www.zsmalika.cz/verejnost/o-skole.aspx>

⁵³ Školní vzdělávací program - Základní škola Chrudim Dr. J. Malíka. Základní škola Chrudim Dr. J. Malíka [online]. Copyright © 2009 Základní škola Chrudim Dr. J. Malíka [cit. 05.02.2020]. Dostupné z: <https://www.zsmalika.cz/skolni-vzdelavaci-program.aspx>

⁵⁴ Tamtéž.

Součástí práce na prvním stupni je i každotýdenní reflexe zvládnutého učiva, kterou provádí sami žáci pomocí hodnotících tabulek, do kterých zaznamenají, jak jistí se v daném učivu cítí. Na druhém stupni se pozvolně přechází na klasické známkování, zpočátku jsou žáci hodnoceni pouze procenty, kterých dosáhli v písemné prověrce, později se k procentům připojí i klasická známka. Škola využívá písmo *Comenia Script*, od prvních tříd již není vyučováno klasické psací písmo. Žáci na prvním i druhém stupni jsou posazeni do skupin (obvykle po čtyřech, výjimečně po pěti a stoly jsou rozmístěny takovým způsobem, aby všichni žáci bez problému viděli na vyučujícího i na tabuli.) Skupiny se zhruba po šesti týdnech obměňují. V každé třídě se nachází velký koberec, kde se děti schází v komunitním kruhu za účelem řešení společných úkolů, rovněž může koberec být využit i pro práci ve dvojici či práci samostatnou.

Důraz je kladen na individualitu jedince – žáci si mohou přizpůsobit vlastní vzdělávací aktivitu svých schopnostem, dovednostem a preferencím. Od šesté třídy mají žáci možnost si zvolit z nabídky zhruba deseti až patnácti volitelných předmětů (dle aktuální nabídky školy) právě dva, které nejlépe vyhovují jejich zaměření a doplnit jimi předměty povinné. Výukové metody jsou pedagogicky koncipovány tak, aby v dětech vzbudily výše zmíněnou vnitřní motivaci k práci, ve velké míře je využívána skupinová práce a práce ve dvojici (což je usnadněno díky usazení žáků ve skupinách). Často se pracuje v komunitním kruhu, jsou využívány interaktivní výukové materiály, prostor je věnován samotným dotazům žáků, jejich nápadům a návrhům, objevům, které k probírané látce učiní. Pozornost je věnována rozvíjení klíčových kompetencí a rovněž mezipředmětovému propojení. Žáci devátých ročníků zakončují povinnou školní docházku nejen vysvědčením, ale také absolventskou prací na zvolené téma. To může být libovolné, vyučující témata žákům nabízí, a pokud přijde žák s vlastním, realizovatelným nápadem, může se s vyučujícím dohodnout. Práce obsahuje část teoretickou – žák nastuduje a sepíše informace ke zvolenému tématu a také část praktickou, obvykle se jedná o jednoduchý výzkum v podobě dotazníků. Práce se odevzdává v tištěné i digitální podobě, o rozsahu cca 15 stran včetně titulní strany, úvodu a příloh (grafů, obrázků apod.) Absolventskou práci na konci školního roku každý žák odprezentuje před komisí skládající se většinou z ředitele školy, zástupkyně ředitele, vedoucího práce a dalších učitelů. Podpořit žáka mohou spolužáci či příbuzní. Za práci dostane žák po prezentaci známku odpovídající její úrovni.

Ve škole je tedy kladen důraz jak na vědomostní úroveň žáků (žáci mají pravidelně velmi dobré výsledky ve srovnávacích testech KALIBRO), tak na rozvoj lidské stránky osobnosti dětí – toleranci k druhým, respekt, radost z úspěchu a zároveň podpora při neúspěchu. Kolektivy jsou několikrát ročně utužovány exkurzemi, školními akcemi (např. Noc

s Andersenem), STODy (zkratka Spolu TO Dokážeme – několikadenní pobyty v přírodě pro celou třídu, kde jsou na programu především aktivity zaměřené na důvěru, respekt a kooperaci spolužáků), lyžařskými, vodáckými a cyklistickými kurzy či tematicky zaměřenými projekty v rámci tříd nebo projekty celoškolskými.

Pedagogický sbor tvoří kvalifikovaní učitelé ve věku v průměru kolem čtyřiceti let, pět vychovatelek, přítomen je speciální pedagog a výchovný poradce. Rovněž je zde zaměstnáno několik asistentů pedagoga, kteří pomáhají žákům s tělesným postižením či specifickými poruchami učení. Škola má vlastní školní jídelnu, družinu, dvě tělocvičny a také venkovní hřiště. Zařízení je vybaveno 18 kmenovými učebnami, 3 učebnami cizích jazyků, učebnami odbornými, 2 učebnami počítačovými, cvičnou kuchyní, dílnami, zahradou se skleníkem.⁵⁵

4.1 Výchovně–vzdělávací cíle

Pro práci s daným textem je nutno nejprve definovat výchovně – vzdělávací cíle, kterých by mělo prostřednictvím výuky být dosaženo:

- Žáci se seznámí s textem psaným ve starší formě jazyka a s výrazy, které nejsou v dnešní době běžné – to může být nápomocno v budoucí práci s literárními texty
- Žáci si prostřednictvím otázek lépe uvědomí význam přečteného pohádkového textu, se kterým budou dále v hodině pracovat
- Žáci se seznámí s motivem smrti v pohádce
- Žáci porovnají motiv smrti v pohádce s motivem smrti v jiné literatuře (Vojtěch Matocha – Prašina)
- Žáci vymyslí alternativní konec pohádky
- Žáci budou spolupracovat ve skupinách – rozvoj klíčových kompetencí – komunikativní, sociální a personální
- Rozvoj dalších klíčových kompetencí – k řešení problému, kompetence k učení

Jednotlivé aktivity byly zvoleny tak, aby žákům postupně pomohly rozklíčovat přečtený text a lépe se v něm zorientovat – což bude, vzhledem k délce textu, podstatné především v šesté a sedmé třídě. Prostřednictvím úvodní aktivity (otázek k textu) si žáci vybaví podstatné body přečtené pohádky a lépe pochopí její význam, utřídí si děj a stěžejní momenty. Dále se

⁵⁵ O škole - Základní škola Chrudim Dr. J. Malíka. Základní škola Chrudim Dr. J. Malíka [online]. Copyright © 2009 Základní škola Chrudim Dr. J. Malíka [cit. 05.02.2020]. Dostupné z: <https://www.zsmalika.cz/verejnost/o-skole.aspx>

zamyslí nad možnými významy té části pohádky, kdy otec zavedl dcery do lesa, poté se budou snažit najít podobnost s jiným pohádkovým textem a v neposlední řadě se zamyslí nad motivem smrti v pohádce – zda byl nevyhnutelný či bylo možno situaci řešit jiným způsobem. Bude prostor pro vyjádření žáků, diskuzi nad netradičními motivy tohoto textu.

Druhá aktivita bude zaměřena přímo na motiv vraždy v pohádce, který je v tomto typu literárních textů ojedinělý, a žáci se s ním v pohádkách obvykle nesetkají. Žáci vraždu v pohádce budou porovnávat s vraždou v jiném literárním žánru určeném pro žáky 2. stupně ZŠ (Vojtěch Matocha – Prašina). Tato aktivita žákům pomůže objevit specifika vraždy v pohádce.

Poslední aktivita, vymyšlení vlastního alternativního konce pohádky, je zvolena za účelem rozvoje širších čtenářských kompetencí a kreativního myšlení v souvislosti s literaturou. Žáci mohou využít svých znalostí z jiného typu literárních příběhů, se kterými se setkali, inspirovat se v nich a vhodně stylisticky sestavit vlastní zakončení příběhu. Text může být doplněn ilustracemi.

Náplň vyučovací hodiny byla koncipována tak, aby vedla k rozvoji klíčových kompetencí žáků (popisu rozvoje klíčových kompetencí se věnuje samostatná kapitola), ke spolupráci ve skupině a rozvoji kritického myšlení. Žáci budou mít možnost vyjádřit své myšlenky a dotazy, které v nich přečtený text vyvolá a diskutovat o nich i v rámci třídního kolektivu.

4.2 Použité výukové metody

Z klasických výukových metod je využita především práce s textem. Ta je klíčová a obecně se uplatňuje v práci s literárními texty ve velké míře. Práce s textem proběhne formou čtení textu vyučujícím, vzhledem k jeho délce a náročnosti percepce. Je možné samozřejmě využít formu čtení společného, kdy se žáci budou ve čtení střídat, ale vzhledem k výskytu pro žáky obvykle neznámých pojmů v použitém textu by bylo společné čtení komplikovanější. Z tohoto důvodu je zvolen přednes textu vyučujícím, nicméně modifikace vyhovující potřebám daného kolektivu a vyučujícího je možná.

Z metod aktivizačních je využita metoda diskuzní, kdy se žáci prostřednictvím otázek k textu pozastaví nad momenty důležitými pro celkové vyznění textu. Voleny byly především otázky literární, které vyžadují u žáků zapojení kritického myšlení a zamyšlení se nad souvislostmi daného textu v celkovém literárním kontextu dle dosavadních znalostí žáků.

Rovněž otázky nabádají k úvahám o charakteristikách postav, o motivaci jejich chování a jednání.

Následující aktivita na práci s textem navazuje, prostřednictvím porovnání vraždy v pohádce a jiném literárním žánru si žáci uvědomí rozdíly, popíše je a dokážou je vlastními slovy charakterizovat. Práce s čteným textem posiluje rozvoj čtenářské gramotnosti, dále podněcuje kritické myšlení a schopnost komparace stejného motivu v různých literárních žánrech.

Dále se pracuje s esteticko – výchovnou stránkou práce s textem. Jedná se o produkční činnost. Prostřednictvím vymyšlení vlastního konce pohádky spojeného s ilustrací je v žácích rozvíjena kreativita a fantazie. Díky práci ve skupině je posilována schopnost kooperace, dohoda na pokračování příběhu podporuje schopnost dělat kompromisy a tolerance názoru dalších žáků ve skupině.

4.3 Rozvíjené klíčové kompetence

Významným bodem výchovně – vzdělávacího procesu jsou klíčové kompetence, jejichž rozvoj je nutno brát v úvahu při přípravě na výuku. Jsou podstatné nejen pro samotný výchovně – vzdělávací proces, ale především pro formování osobnosti žáka v souvislosti nejen se školní docházkou, ale také v souvislosti s osobnostními charakteristikami jedince.

V možnostech pedagoga není působit na rozvoj všech klíčových kompetencí v každé vyučovací hodině a vzhledem k dlouhodobosti jejich rozvoje to není žádoucí. Stejně tak každý vyučovací předmět a aktivity v něm jsou vhodnější k zaměření na rozdílné klíčové kompetence.

Praktická část této diplomové práce se zaměřuje především na rozvoj následujících:

- *Kompetence k řešení problémů* – obsažené aktivity jsou zaměřeny na rozvoj kritického myšlení, schopnost nalezení shodných či odlišných aspektů zadaných témat, k vyhledávání vhodných variant řešení zadaného problému, který dokáže žák vyřešit i samostatně, vhodně a srozumitelně formulovat odpovědi na zadané otázky.
- *Kompetence komunikativní* – náplň hodiny se věnuje rozvoji komunikativních dovedností žáků, ať se jedná o komunikaci s vyučujícím, kterému budou odpovídat na pokládané otázky, kde musí výstižně popsat a vysvětlit své stanovisko, či komunikaci se spolužáky v rámci skupiny, se kterými se budou domlouvat například na rolích ve skupině. Základem je slušné vyjadřování vlastních myšlenek, poskytnutí prostoru ostatním žákům, logická návaznost ústního projevu.

- *Kompetence sociální a personální* – prostřednictvím metody skupinové spolupráce se žáci učí nejen obhájit svá stanoviska, ale také respektu, úctě a ohleduplnosti vůči ostatním jedincům. Rozvoj této kompetence v důsledku pozitivně ovlivňuje celkovou atmosféru třídního kolektivu, schopnost žáků chovat se empaticky a altruisticky vůči ostatním, posiluje toleranci a schopnost ustoupit ostatním, domluvit se na alternativě. Zároveň se žák učí asertivním způsobem prosadit své zájmy a potřeby.

4.4 Pohádka o Popelce

Pohádka vypráví o dívce, která zažívá příkoří ze strany svých sester i zbytku rodiny, o jejichž blaho se musí denně starat a sama přitom strádá. Nemá pěkné, čisté šaty jako její sestry, veškeré domácí práce jsou pouze na ní a v domácnosti má nejnižší postavení ze všech. Zadané úkoly týkající se udržení čistoty domácnosti musí plnit ihned a i v případě, že se jich zhostí perfektně, je jí následně uložen další, byť mnohdy absurdní úkol – přebírat čočku, hrách. Popelka však zadané práce odevzdaně plní bez náznaku pochvaly, uznání či vděku ze strany rodiny.

Samotná Popelka je velmi starý příběh, jehož kořeny sahají až do staré Číny, první zmínky nalezneme už v devátém století před naším letopočtem.⁵⁶ V nejstarší, čínské verzi se dívka jmenuje Yeh-schen. Ve verzi egyptské se jmenuje Rhodopis, ve verzi italské je pojmenována Zezolla. České pojmenování Popelka je odvozeno od slova popel, jelikož dívka se stará o oheň v krbu zaručující teplo domova, její šaty jsou tedy obvykle od popela. Symboliku popela nalezneme i v biblických příbězích, například nešťastný Job, stejně jako Popelka, také seděl v popelu. Je to symbol lítosti, truchlení a těžkostí života. Psycholog a psychoanalytik Bruno Bettelheim ve své publikaci uvádí, že nacházet se blízko popela je nejen ponížení, ale je to rovněž symbol sourozenecké rivality.⁵⁷ Na konci příběhu dívka obrazně „vstává z popela“ – odchází za lepším životem z původního domova, ve kterém prožívala ponížení a sloužila ostatním členům rodiny. Její sestry obvykle čeká na konci příběhu trest za jejich chování, který se liší v závislosti na kultuře a také autorově verzi pohádky.

Černoušek se o této pohádce vyjádřil následujícími slovy: *„Jednou z nejoblíbenějších pohádek, které přetrvávají v našich zeměpisných a kulturních souřadnicích, je příběh o Popelce. S její popularitou těžko mohou soutěžit moderní pohádkové výtvoř, protože Popelka*

⁵⁶ ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-0006, s. 37.

⁵⁷ BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: portál, 2017. ISBN 978-80-262-1172-3, s. 232.

se dotýká věčně lidského problému rivality mezi sourozenci a naznačuje, jak takový problém vyřešit.⁵⁸ Černouškův pohled na Popelku, jak naznačuje citace, je obdobný jako názor Bruna Bettelheima. Je to tedy především příběh o sourozenecké rivalitě. Tu ve skutečném životě prožívá dle Černouška každé dítě – ať již ve vztahu k vlastním sourozencům, nebo se jedná o rivalitu k vrstevníkům či rodičům. Proto je pohádka O Popelce nadčasová a mezi dětmi oblíbená⁵⁹

V praktické části je využit text *O Popelce* od české spisovatelky Boženy Němcové (viz Příloha 1). Text se poprvé objevuje v autorčině knize *Národní báchorky a pověsti*. Toto dvousvazkové dílo vyšlo v letech 1845–1847. Dle Čenkové se zde charakterově Popelka nejvíce blíží grimmovské podobě. Uvádí citaci z pohádky:

„*Ta nejmladší byla celý den v kuchyni při hrubé práci, takže jí vždy jen Popelka říkali, neboť pro samý popel nebylo ani možné poznati, je-li hezká, nebo ne.* (B. Němcová, 1907, s. 55)⁶⁰

Verze *O Popelce* od Boženy Němcové se liší v tom, že Popelka i její sestry jsou otcem třikrát vyhnány z domova, ač Popelce radí tetka způsoby, jak se vždy z lesa dostat zpět domů. Dvakrát se domů vrátí. Naposledy se však dostanou do obydlí lidojedů, kterým musí sloužit a pracovat u nich (v této verzi tedy musí fyzickou práci vykonávat nejen Popelka, ale také její sestry, aby přežily. Její sestry byly rovněž vyučeny v ženských uměních.) Nacházíme zde jistou podobnost s pohádkou *O perníkové chaloupce*, kde se sourozenci rovněž ocitají v zajetí lidojedů. Na konci pohádky Popelka rovněž odchází s princem za lepším životem, její sestry jsou potrestány za svou chamtivost. Tato verze je rovněž ojedinělá tím, že se v ní vyskytuje motiv vraždy – Popelka se svými sestrami zavraždí lidojedy, aby se dostaly z jejich zajetí a práce v jejich obydlí. Přeneseně se v tomto případě jedná o motiv odpoutání se od rodičů.

Nejedná se o jedinou variantu Popelky v české literatuře – dalšími variantami od Němcové jsou *O třech sestrách* a *O Popelušce*. Němcová však nebyla jedinou českou autorkou, která se tomuto příběhu věnovala. Pohádku o Popelce napsala také Eliška Krásnohorská či Karel Jaromír Erben. Ze světových autorů byl tento příběh zpracován například Charlesem Perraultem a nalezneme také variantu od Bratří Grimmů.

⁵⁸ ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-0006, s. 37.

⁵⁹ Tamtéž, s. 39.

⁶⁰ ČENKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-x, str. 112.

4.5 Charakteristika výukové hodiny

Samotná výuková hodina se zaměřuje na práci s pohádkou na druhém stupni základní školy. Žáci se s pohádkou setkávají již od prvního stupně, znají její specifika a charakteristické znaky, které se v pohádce objevují.

Aktivity byly záměrně uspořádány tak, aby byla pohádka nejprve společně interpretována, aby byl pochopen význam jednotlivých událostí a aby se žáci kriticky zamysleli nad motivy, které se v pohádce vyskytly. Jednotlivé aktivity lze samozřejmě modifikovat dle potřeb a specifik daného třídního kolektivu, ve kterém bude tato výuková hodina realizována.

Pro přehlednost je celý průběh výuky uveden v následujícím formuláři s časovou dotací a popisem jednotlivých aktivit:

Příprava na výuku literární výchovy Božena Němcová – O Popelce

Pomůcky: Text – Božena Němcová – O Popelce (viz Příloha 1), úryvek z knihy Prašina od autora Vojtěcha Matochy (viz Příloha 2), otázky k textu, volné listy papíru

Rozvržení výuky (časový harmonogram): Příprava je koncipována jako dvouhodinový výukový blok.

Časová orientace	Průběh	Poznámky
5 min	První vyučovací hodina V první vyučovací hodině se žáci seznámí s tématem, na kterém budeme pracovat – tím bude pohádka a její interpretace. Konkrétně se bude jednat o pohádku O Popelce, využijeme variantu od Boženy Němcové (viz Příloha 1).	
40 min	Čtení pohádky O Popelce Žáci se seznámí se samotnou pohádkou (viz. Příloha 1, text Božena Němcová – O Popelce). Každý žák obdrží její výtisk, aby se v textu lépe orientoval. Pohádka bude žákům ideálně přednesena vyučujícím – vzhledem k její délce a staročeským výrazům by mohlo společné čtení zabrat ještě delší čas než jednu vyučovací hodinu. Četba bude vždy po přečtení části textu zastavena a v krátkosti s žáky rozebráno, co se v daném úseku odehrálo.	Text je rozsáhlý - proto je mu věnován delší časový úsek.
15 min	Druhá vyučovací hodina Pro žáky budou připraveny lístečky s otázkami (6 otázek), které budou umístěny do obálky. Otázky slouží k interpretaci přečteného textu. Vyvolání budou žáci, kteří se buď dobrovolně přihlásí nebo budou vybráni spolužákem, který odpovídal na předchozí otázku. Každý si přijde vylosovat otázku do obálky a na otázku odpoví. Poté se zeptáme na názor zbytku třídy – zda s odpovědí souhlasí nebo by odpověděli jinak.	
15 min	Následující aktivita se zaměřuje na motiv smrti v pohádce a v jiném literárním žánru – porovnání s textem Prašina od Vojtěcha Matochy (viz. Příloha 2, text Vojtěch Matocha – Prašina (úryvek)). Žáci si ve dvojici přečtou úryvek z textu. Po jeho přečtení budou diskutovat ve dvojici či skupině, jak se smrt v pohádce lišila od smrti v jiném druhu literatury. Své poznatky poté řeknou nahlas celé třídě.	

15 min	<p>Posledním úkolem bude to, že žáci vymyslí samostatně vlastní konec pohádky. Každý žák obdrží vlastní papír, na který alternativní konec pohádky napíše.</p> <p>Po odevzdání tři až čtyři žáci nahlas řeknou ostatním spolužákům, jaký konec vymysleli.</p>	
--------	---	--

Otázky k textu

1. Proč se otec rozhodl zavést dcery do lesa?
2. S jakou pohádkou můžeme najít podobnost?
3. Jak byste popsali Lidojedy vystupující v pohádce?
4. Jak na Vás působil motiv vraždy v pohádce?
5. Myslíte si, že zabití Lidojedů bylo nutné? Proč?
6. Jak byste situaci řešili vy? Proč?

4.6 Popis třídních kolektivů

Praktická část byla realizována, jak je již zmíněno výše, na Základní škole Chrudim Dr. Jana Malíka. Pro lepší uchopení reflexe vyučovacích hodin si krátce definujeme jednotlivé třídní kolektivy, ve kterých výuka proběhla. Rovněž výše uvádíme, že výuka proběhla v šestých a devátých ročnících, které budou předmětem rozboru.

Třída 6. A

Kolektiv této třídy je poměrně pospolitý, avšak pochopitelně, jako v každé formální skupině se kolektiv diferencuje do menších skupin dle osobních sympatií a preferencí žáků k různým spolužákům. Ve třídě je jeden žák s IVP (zapříčiněno několika specifickými poruchami – dyslexií, dysortografií a rovněž vývojovou dysfázií). Žákovi byl přidělen asistent pedagoga přítomný ve všech vyučovacích hodinách kromě výchov (tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova). Několika dalším žákům byla rovněž diagnostikována dyslexie a dysgrafie, jeden z žáků trpí obsedantně-kompulzivní poruchou, avšak ve školním prostředí se tato porucha zatím nijak neprojevuje (pravděpodobně také vzhledem k medikaci žáka). Žáci trpící poruchami nejsou z kolektivu žádným způsobem vyčleňováni, ostatní spolužáci respektují jejich individualitu a nejsou zde patrné tendence k vyhýbavému chování či dokonce šikaně směrem k těmto žákům.

Třída je pracovitá, na pokládané otázky obvykle dobře reaguje, avšak není zde patrný vyslovený zájem či větší komunikativnost žáků. Kolektiv plní zadanou práci tak, jak má, ale nad rámec svých povinností se přílišné zaujetí nevyskytuje. V některých předmětech dokáže být hlučnější, avšak obvykle záleží na vyučujícím, jak si třídu dokáže zklidnit. Zásadní rozdíly (kromě žáků s poruchami) se v této třídě neobjevují.

Třída 6. B

Třídní kolektiv je rovněž jako paralelní třída pospolitý, dle situace roztržštěný do skupinek dle oblíbenosti. Děti ve třídě jsou charakterem velmi různorodé, to se projevuje v jejich individuální vyspělosti. Na kolektiv má velký vliv četné umístění žáků s IVP, rovněž jeden žák s tělesným postižením. Snadno tak dochází k narušení třídní atmosféry. Ve třídě jsou z toho důvodu přítomny dvě asistentky pedagoga, které pomáhají žákům s IVP a rovněž vyučujícím zvládat průběh vyučovacích hodin. Žáci s poruchami nejsou z kolektivu vysloveně vyčleňováni, ale je zde patrnější rozdíl mezi žáky s poruchami a těmi, kteří žádnou poruchou netrpí.

Třída ráda spolupracuje, záleží na aktivitách a metodách výuky. Obecně je však třída mnohem komunikativnější a pracovitější než třída paralelní. Žáci se do aktivit zapojují s větší chutí a výraznějším pracovním nasazením, dotazují se na učivo nad rámec vyučované látky, často sdílí s vyučujícími své poznatky, názory a zkušenosti. Žáci jsou otevřenější a více kontaktní, což usnadňuje průběh vyučovacích hodin a umožňuje vyučujícím lépe s žáky navázat vztah.

Třída 9. A

V této třídě je kolektiv žáků poměrně pospolitý, především co se týká mezilidských vztahů. Dobře spolu vychází, jsou k sobě vzájemně tolerantní a jednájí spolu obvykle s respektem. Žáci jsou ochotni spolupracovat mezi sebou i s vyučujícími a jejich znalosti dosahují poměrně dobré úrovně, ačkoli se zde pochopitelně objevují vědomostní a intelektuální rozdíly. Velmi patrné je zde aktuální vývojové období žáků, tedy u většiny z nich přicházející adolescence. To se projevuje občasnou nesoustředěností na výuku, vyrušováním a preferencí jiných aktivit ve vyučovací hodině, především takových, které vedou k pobavení a smíchu. Tento stav však není nezvládnutelný, obvykle postačí upozornění a žáci se svou pozorností vrací zpět do výuky. Někdy se však vyučující v tomto kolektivu dostane do situace, kdy úroveň

hluku či věnování se jiným, než výukovým aktivitám, přesahuje jisté meze. Z toho důvodu je někdy nutná domluva třídního učitele a stanovení hranic. Kolektiv však není zlý či zákeřný, ať již mezi sebou nebo směrem k pedagogům, je spíše živější a potřebuje více usměrňovat a ze strany pedagoga udržovat hranice, které musí žáci ve výuce dodržovat.

Třída 9. B

Jedná se o kolektiv, ve kterém převažují chlapci. V této třídě je pouze devět dívek. Děvčata jsou spíše introvertní povahy, nebo se svým chováním přizpůsobily chlapcům, mezi kterými se každý den pohybují. Naštěstí většina chlapců je pracovitých a snaživých, usilují o dosažení co nejlepších výsledků. Jsou zde přítomni i chlapci, kteří nejeví o učivo zájem či dokonce svůj nezájem o vyučovanou látku dávají jasně vyučujícím najevo. Spolupráce ve skupinách je ve třídě na velmi dobré úrovni, žáci spolu dovedou efektivně komunikovat a plnit zadané úkoly. Pro žáky v této třídě je obecně práce ve skupině vhodnější než samostatné aktivity, žáci se v různých předmětech poměrně neradi individuálně vyjadřují k zadaným tématům. Vhodnější je nechat žáky prodiskutovat téma ve skupině a poté celou skupinu nechat prezentovat názor, na kterém se shodli. Pochopitelně zvládají i samostatné aktivity, ale práce v individuální rovině je v této třídě vzhledem k nižší komunikativnosti žáků pro pedagoga obtížnější a musí klást otázky různými způsoby, aby odpovědi žáků byly smysluplné. Avšak kolektiv mezi sebou funguje dobře. Vzájemná pomoc a podpora mezi spolužáky způsobuje, že i méně nadaní žáci dosahují průměrných výsledků. Třída má druhý nejlepší průměr známek ve škole. Mimo vyučovací hodiny se kolektiv člení na více skupin žáků dle zájmů a koníčků.

4.7 Reflexe výuky v šestých ročnících

Výuka v šestých ročnících probíhala bezproblémově. Předem stanovené výchovně – vzdělávací cíle se prostřednictvím aktivit podařilo naplnit, atmosféra v šestých třídách byla příjemná, výuka proběhla bez větších komplikací a narušení vyučovacích hodin. Při aktivitách ve dvojici byl ve třídě pouze pracovní ruch, který nebyl přílišný, žáci se věnovali zadané práci. Během aktivit realizovaných ve dvojici či samostatně jsem procházela mezi jednotlivými pracovními stoly a sledovala reakce žáků, radila jim s případnými nejasnostmi a pozorovala je při práci.

Vhodnost jednotlivých aktivit i jejich časová dotace byla prakticky ověřena. Vymezený čas na jednotlivé aktivity i jejich reflexi bych dostatečný, vše se dle rozložení času ve výše

přiloženém formuláři dá bez problému s žáky stihnout. Podívejme se blíže na jednotlivé aktivity, které vyučovací hodina obsahuje.

Samotné čtení pohádky zabralo celou jednu vyučovací hodinu. V průběhu čtení je žádoucí se průběžně zastavit a ověřit pozornost žáků vhodnou otázkou, zjistit, zda rozumí tomu, co se v textu odehrává a zda se v textu orientují. Text jsme s žáky četli na koberci, který je ve všem třídách, aby se při čtení cítili pohodlně a mohli se na daný text lépe soustředit. Místy jsem čtení zastavila a žáků se zeptala, jak si myslí, že text bude dále pokračovat. Obvykle se jejich představa o pokračování shodovala se skutečným dalším vývojem pohádky. Na dotaz, zda se žákům text psaný starším českým jazykem poslouchá dobře, nebo hůře, k mému překvapení obě třídy reagovaly na jazyk textu pozitivně – žáci se shodli na tom, že se jim způsob i jazyk, kterým je pohádka psána, líbí a dobře se jim poslouchá. Po celou dobu čtení žáci dávali pozor a poslouchali. Chvilkami se (především mezi chlapci) objevila nepozornost a šeptání k jiným tématům, ale po přerušení textu a upozornění daných žáků se jejich pozornost upřela zpět ke čtenému textu.

Po četbě textu následovaly otázky zaměřující se na porozumění textu a jeho interpretaci. Žáci odpovídali se zaujetím, nad otázkami přemýšleli, vzájemně doplňovali odpovědi svých spolužáků, diskutovali. Dokázali vhodně a srozumitelně formulovat své myšlenky, odpovědi byly smysluplné a odpovídající věku žáků i jejich čtenářské úrovni. Pro přehlednost jsou uvedeny jednotlivé otázky i s odpověďmi žáků.

1. Proč se otec rozhodl zavést dcery do lesa?

Aby nebyli chudí, protože dcery stály hodně peněz.

Dcery byly přítěž.

Dcery nechtěly pracovat.

2. S jakou pohádkou můžeme najít podobnost?

Perníková chaloupka, Tři zlaté vlasy děda Vševěda, Popelka (filmová verze).

3. Jak byste popsali Lidojedy vystupující v pohádce?

Chtěli sníst lidi, byli zlí.

Chtěli jen využít Popelku a sestry, aby jim doma sloužily a pak by je snědli.

Lidojedka byla veliká, rozcuchaná, tlustá.

4. Jak na Vás působil motiv vraždy v pohádce?

Nereálné, morbidní, určitě by jim neusekli hlavu tak rychle.

Bylo to zvláštní, protože v pohádce se smrt běžně neobjevuje.

Byli to vlastně sérioví vrazi (nejdřív zabili Lidojeda a pak Lidojedku).

5. Myslíte si, že zabití Lidojedů bylo nutné? Proč?

Bylo, protože kdyby je nezabili, tak by mohli jíst další lidi.

Mohli je spíš otrávit.

6. Jak byste situaci řešili vy? Proč?

Bála bych se a otráвила bych je.

Do domu bych nešla, k chaloupce bych nešla.

Nevzal bych sebou zpátky domů sestry hned poprvé.

Z výše uvedených odpovědí je poznat, že žáci text vnímali a kriticky o něm přemýšleli, dokázali definovat postavy, které se v textu objevily a také se zamyslet nad alternativním řešením situace i chováním postav. Rovněž je vidět, že motiv smrti v tomto textu nevnímali vysloveně negativně, jelikož postavy, které byly usmrceny, byly žáky vnímány jednoznačně negativně a jejich smrt nepovažovali za nežádoucí, naopak dle reakcí žáků byla prakticky jediným východiskem pro sestry, jak z domu Lidojedů uniknout. Žáci se spíše zaměřili na jiný způsob zabití.

Při porovnávání pohádky O Popelce s úryvkem z textu Prašina žáci rovněž dobře pracovali, text samostatně přečetli a dokázali uvést rozdíly mezi oběma předloženými texty.

Odpovědi žáků na otázku, jak se lišily motivy smrti v obou textech:

Smrt je reálnější, u Popelky to bylo úmyslné a v Prašině se zabil sám, nebyl to úmysl.

V textu Prašina je více emocí.

V Popelce naplánovaná smrt, ale v Prašině byla smrt v ukázce spíše tragická nehoda.

Lišila se příčina smrti – místo ohně a sekery tam byl žebřík.

V Popelce zemřely dvě postavy, v Prašně jen jedna.

Z odpovědí lze vysuzovat, že žáci pojali oba texty komplexně, rozdíl v motivu smrti v obou textech jasně definovali a dokázali se nad nimi zamyslet z různých úhlů pohledu.

Poslední úkolem žáků bylo dopsat alternativní konec pohádky. V tomto úkolu se žákovské práce velmi lišily. Mnoho žáků dokázalo vymyslet smysluplný konec, který se do celkového ladění pohádky dobře hodil, jednalo se o šťastný konec obvykle zakončený sňatkem prince a Popelky (viz přílohy, obr. 1 a obr. 2). Jiní žáci se naopak inspirovali moderní dobou a do konce pohádky zakomponovali i moderní komunikační technologie (viz přílohy, obr. 2). Jiní žáci volili tragický konec pohádky s možným rozšířením smrti na další osoby (viz přílohy, obr. 3). Objevily se samozřejmě i práce, ze kterých bylo zřejmé, že se žáci nad možným konce nezamysleli nebo zamyslet nechtěli, uvedli jen to, že se jim konec líbil a nic by neměnili (viz přílohy, obr. 4). V této aktivitě byly nejvíce pozorovatelné osobnostní rozdíly mezi žáky a odlišnosti ve vztahu k literatuře.

4.8 Reflexe výuky v devátých ročnících

Výuka v devátých ročnících byla z pedagogického hlediska náročnější než v ročnících šestých. Žáci v již přicházejícím adolescentním období jsou podstatně živější a mají tendence věnovat se jiným aktivitám, které nesouvisejí s výukou. Bylo zapotřebí žáky více sledovat a hlídat, aby se nevěnovali mobilním telefonům či práci do jiných vyučovacích předmětů. Také bylo nutno více usměrňovat hluk ve třídách a korigovat soustředěnost na práci. Stanovené výchovně – vzdělávací cíle však byly naplněny, naplánované aktivity proběhly časově, jak měly, i přes větší hluk a občasnou nesoustředěnost se podařilo aktivity zvládnout a dle odpovědí žáků na zadané otázky se zdálo, že se vyučovací hodině věnovali a dokázali se na ni soustředit.

Vhodnost daných aktivit byla tedy ověřena i v ročníku devátém, úprava zvolených činností ve výuce nebyla nutná až na drobnou výjimku – text četli žáci, aby byla zaručena lepší soustředěnost na text. Stejně jako u reflexe výuky v šestém ročníku se podívejme na průběh jednotlivých aktivit ve výuce.

Čtení pohádky tedy proběhlo odlišně než v ročníku šestém. Žáci se přesunuli na koberec, kde vytvořili komunitní kruh. Postupně v kruhu každý žák četl tolik vět, kolik sám uznal za vhodné. Obvykle po pěti až deseti větách předal slovo spolužákovi. Čtení probíhalo

plynule, během čtení byl až na drobné výjimky ve třídě klid. Pokud se některé skupiny žáků mezi sebou bavily, čtení jsem pozastavila, upozornila na to, že hovoří pouze ten, kdo čte a až po utišení žáků jsme pokračovali v práci. Soustředěnost žáků jsem průběžně ověřovala otázkami a také shrnutím dosavadního vývoje textu vyvolaným žákem. Na dotaz, zda se žákům text čte dobře žáci odpovídali, že se text čte dobře, ale obsahuje slova, která již v dnešní době vyslovujeme jinak, a musí se na text více soustředit, aby nedělali chyby.

Následovaly otázky k textu a jeho interpretaci. Odpovědi žáků byly váhavější, někdy se zdálo, že se jim nad danou otázkou nechce přemýšlet do hloubky, ale hledají spíše povrchnější odpovědi. Po vysvětlení otázky a jejím přeformulování či dovysvětlení však žáci obvykle komunikovali lépe a nad odpověďmi se zamysleli více do hloubky. Pro přehlednost jsou opět níže uvedeny otázky a odpovědi.

1. Proč se otec rozhodl zavést dcery do lesa?

- Nechtěl je živit, stály ho moc peněz.
- Chtěl je donutit pracovat.

2. S jakou pohádkou můžeme najít podobnost?

- Perníková chaloupka (sestry se ztratily v lese, Popelka vylezla na strom, vyskytuje se tam pec, záporné postavy lidojedů)
- Tři zlaté vlasy děda Vševěda (díky spojení „čichám, čichám člověčinu“)

3. Jak byste popsali Lidojedy vystupující v pohádce?

- Neohleduplné chování k sestřám.
- Byli hladoví.
- Chtěli je sníst, nenasytní.

4. Jak na Vás působil motiv vraždy v pohádce?

- Působí spíše hororově.
- Do pohádky to patří.
- Smrt je součástí života, může se tedy vyskytnout i v pohádce.

5. Myslíte si, že zabití Lidojedů bylo nutné? Proč?

- Bylo nutné, aby sestry dále neohrožovali.
- Aby získaly svobodu, musely je zabít.

- Mohly získat jejich obydlí, kdyby chtěly.

6. Jak byste situaci řešili vy? Proč?

- Také zabitím, protože jinak se z jejich zajetí nedalo dostat.
- Bylo by lepší je spíše oba po smrti spálit, aby nebyly žádné stopy.

Z výše popsaných odpovědí žáků je zřejmé, že smrt Lidojedů v pohádce žáci nevnímali negativně, ale vnímali ji jako nutnou součást pohádky, bez které by se sestry nemohly ze zajetí Lidojedů dostat. Opět se spíše zaměřili na samotné provedení zabití, ale jiná řešení se najít nesnažili. Žáci spíše vnímali smrt v tomto textu tak, že by buď zemřeli Lidojedi, nebo sestry. Proto to dopadlo dobře – sestry byly vlastně postavy kladné, Lidojedi byli vnímáni jako postavy záporné a proto jejich usmrcení nebylo vnímáno jako nežádoucí. Dokázali vidět podobnost textu s jinými pohádkovými texty a popsat, v čem danou podobnost vidí, rovněž popsali motivy otce, který dcery do lesa zavedl. Žáci prokázali schopnost kritického myšlení a schopnost interpretovat zadaný text.

Odpovědi žáků na otázku, jak se lišily motivy smrti v obou textech:

- Jazyk textu byl srozumitelnější, poutavější než v pohádce O Popelce
- Byla zde neúmyslná smrt, byla to náhoda (ale není jasné, zda Jirka nepodtrhl žebřík)
- Lépe popsané prožívání smrti, patrný zármutek a soucit s mrtvým
- Pohádka O Popelce – hovoří pouze vypravěč, v Prašně je i dialog
- Text je více dramatický

Při porovnávání obou textů bylo patrné, že se žáci nad rozdíly v textech zamysleli a dokázali je dobře definovat jak z hlediska obsahového, tak z hlediska jazykového. Charakteristika rozdílů byla poměrně přesná, dokonce se objevilo uvažování nad tím, zda smrt v textu Prašina byla skutečně náhoda, nebo to byl rovněž úmysl.

Poslední aktivitou bylo dopsat vlastní konec pohádky. V tomto úkolu byly pochopitelně opět viditelné odlišnosti mezi dětmi, ať již intelektuální či charakterové. V devátých ročnících bylo rovněž jako v ročnících šestých několik prací, kde se objevil smysluplný a šťastný konec, který mohl být spojen i se změnami charakteru Kasaly a Adliny (viz přílohy, obr. 5 a obr. 6) a

daní žáci se evidentně zamýšleli nad možnými variantami. Další skupinou prací byly ty, kde se žáci evidentně inspirovali hororovými filmy či velmi fantastickými představami. Někteří motiv vraždy aplikovali i na další osoby z pohádky, jiní nechali dokonce zemřít všechny postavy vyskytující se v příběhu (viz přílohy, obr. 7). Někteří žáci uváděli, že by na konci nic neměnili, že se jim konec líbil tak, jak se v pohádce objevil (viz přílohy, obr. 8).

4.9 Komparace výuky v šestých a devátých ročnících

Pro účely této práce je kromě reflexe výukových hodin také podstatné porovnat realizované výukové hodiny a specifikovat jejich podobnost i odlišnosti v jednotlivých výukových aktivitách.

Čtení textu proběhlo v ročnících odlišným způsobem. V ročníku šestém jsem text žákům přednesla já osobně, jelikož jsem se domnívala, že by nás společní čtení textu zdrželo a žáci by se mohli často pozastavovat nad určitými slovy či pasážemi. Čtení jsem také častěji pozastavovala, abych ověřila, zda se žáci v textu orientují a rozumí mu. Oproti tomu v devátém ročníku text četli sami žáci, každý žák přečetl určitou část dle svého uvážení a poté předal slovo spolužákovi sedícímu vedle. Tím byla zajištěna pozornost žáků na čtený text – každý musel text sledovat, aby věděl, v jaké části se nacházíme a mohl poté navázat. Čtení proběhlo plynule a bez větších komplikací. Oba ročníky se shodly na tom, že jim jazyk pohádky nepřipadal náročný a že k pohádce se jim hodil. Bylo tedy ověřeno, že text je pro práci na druhém stupni základních škol vhodný a dobře použitelný, žáci mu rozumí a nečiní jim potíže mu porozumět.

Odpovědi na otázky k pohádce O Popelce se v obou ročnících zásadním způsobem nelišily. Motivace otce, který zavedl dcery do lesa, byla pro žáky snadno interpretovatelná a dokázali ji dobře definovat. Všichni žáci se shodli na tom, že bylo pro otce obtížné své dcery nadále živit, z toho důvodu se rozhodl zavést je do lesa. Nalezení podobnosti s jinou pohádkou žákům nečinilo potíže, odpovědi byly totožné. Charakteristika Lidojedů rovněž problematická nebyla, žáci obou ročníků vnímali jednoznačně Lidojedy jako záporné postavy a to se promítlo do charakteristiky těchto postav. Vnímaná zápornost postav byla patrná i v dalších otázkách. Žáci se shodovali i na tom, že zabití Lidojedů bylo nutné, aby se sestry dostaly z jejich zajetí na svobodu a aby se nestaly jejich potravou. Při uvažování nad jiným možným řešením se žáci zaměřovali spíše na jiný způsob usmrcení Lidojedů než na alternativní řešení celé situace. Domnívám se že žáci jiné východisko než smrt neviděli a ani jej vysloveně nehledali, protože usmrcení Lidojedů nevnímali negativně. Jiné řešení bylo objeveno v jedné z šestých tříd, kde žáci uvedli, že by se dané situaci raději celkově vyhnuli – že by do obydlí Lidojedů vůbec

nevstupovali a tím by bylo zajištěno to, že by k vraždě nemuselo vůbec dojít. Rozdíl mezi ročníky však byl v celkovém vnímání motivu smrti v pohádce. V šestých ročnících žáci uváděli, že se jim smrt do pohádky nehodí. Naopak žáci v devátých ročnících uvedli, že jim motiv smrti v pohádce zvláštní nepřipadal, dokonce bylo řečeno, že smrt je přirozenou součástí života a že není zvláštní, že se vyskytuje i v tomto typu literárního textu. Toto rozdílné pojetí je pravděpodobně zapříčiněno rozdílným věkem žáků, jejich vývojovým obdobím a také rozdílem ve čtenářské gramotnosti.

Porovnání motivu smrti v pohádce O Popelce a textu Prašina bylo ve třídách obdobné. Žáci se shodovali na tom, že text Prašina je psán současným jazykem a je pro ně více čtivý, i přes to, že pohádka O Popelce pro ně nebyla textem vysloveně komplikovaným nebo čtenářsky náročným. Oba ročníky rovněž uváděly, že v textu Prašina byla smrt detailněji popsána, úryvek byl emotivnější a vzbuzoval v žácích více rozporuplných pocitů než smrt v pohádce O Popelce. V devátém ročníku se objevila dokonce úvaha nad tím, zda byla smrt postavy v úryvku skutečně nešťastná náhoda, jak z textu vyplývalo, nebo se mohlo jednat o úmysl. V šestém ročníku text některé žáky zaujal natolik, že si chtěli přečíst celou knihu. V devátém ročníku jsem podobné zaujetí ukázkou nezaznamenala.

Vymýšlení alternativního konce pohádky bylo v některých případech až překvapivé. V obou ročnících byli někteří žáci schopni vymyslet vhodný a smysluplný konec pohádky s využitím vlastní fantazie tak, aby zapadal do celkového kontextu charakteristik pohádky. Jiní žáci však tuto aktivitu pojali jiným způsobem a do konce zapojili i moderní techniku a jejich konce byly fantaskní až nereálné, mnohdy pravděpodobně inspirované hororovými filmy. Některé konce se inspirovaly samotným motivem smrti v pohádce a tento motiv rozšířili a aplikovali i na další postavy pohádkového příběhu. Další žáci také uváděli, že by konec měnit nechtěli a uvedli také důvody, proč by konec chtěli zachovat. V této aktivitě byly nejvíce patrné individuální osobnosti rozdílů mezi žáky, jejich intelektuální vyspělost, zájem o literaturu i zájem o probíhající vyučovací hodinu.

Závěr

Realizace připravené výuky na vybrané základní škole byla úspěšná. Předem stanovené výchovně – vzdělávací cíle byly prostřednictvím výuky naplněny. Bylo ověřeno, že náplň vyučovacích hodin byla zvolena vhodně i z hlediska využití času tak, aby nezbýval volný čas na konci vyučovací hodiny, ale zároveň bylo možné stihnout dané aktivity bez větší časové tísně. Bylo prokázáno, že náplň hodiny a způsob práce s pohádkou navržený v této diplomové práci je v literární výchově dobře využitelný a žáci jsou schopni daným způsobem pracovat jak v ročnících šestých, tak v ročnících devátých. Praktická část tedy ukazuje, že aktivity jsou pro žáky druhého stupně základních škol vhodné. Mohou se tedy využít přesně tak, jak je popsáno v této práci, ale zároveň je možná jejich modifikace s ohledem na preference vyučujícího a individuální odlišnosti třídních kolektivů. Žáci celkově reagovali na práci s pohádkou kladně, ač je to obvykle pro ně již žánr, se kterým se běžně nesetkávají a ve volném čase tento typ literatury již nevyhledávají. Možným atraktivním prvkem se pro žáky mohl stát motiv smrti v pohádce, jelikož pohádky obvykle tento motiv neobsahují.

Náplň výuky byla průběžně konzultována s vedoucí diplomové práce a rovněž s vyučujícími působícími na druhých stupních základních škol, kteří poskytli konzultaci na dané aktivity a pomohli je uzpůsobit tak, aby byly pro výuku co nejlépe použitelné. Vyučující byli rovněž přítomni ve výuce v šestých i devátých ročnících a s výsledky výuky byli spokojeni, poskytnutá zpětná vazba na výuku byla pozitivní. Přístup žáků k aktivitám byl celkově zodpovědný, téměř všichni žáci se snažili zapojit s maximálním úsilím, reagovat na pokládané dotazy a kriticky přemýšlet o předložených tématech. Rovněž interpretace a pochopení daných textů byla celkově na dobré úrovni, bylo patrné, že žáci jsou s literárními texty zvyklí pracovat a že práce s literaturou jim nečiní výraznější obtíže. Žáci šestých ročníků byli celkově sdílnější a komunikativnější, do výuky se více zapojovali, projevovali zájem a snahu nad rámec výukových aktivit. Bylo zřetelné, že pohádka je pro ně stále bližším literárním žánrem a že je příběh zaujal. Oproti tomu žáci devátých ročníků dokázali pohádku pojmout komplexněji, vidět větší souvislosti, vyvodit i závěry, které nebyly z textu zcela patrné. Bylo zajímavé pozorovat rozdíly ve vnímání textu žáků obou ročníků a následně odlišnosti porovnat. Ač se jedná pouze o zhruba tříletý věkový rozdíl mezi žáky, vyspělost žáků a rozdíly v jejich kognitivních úrovních byly evidentní.

Teoretická část popisuje specifika pohádky, její genezi, věnuje se také psychologickým aspektům a funkcím pohádky. Tyto poznatky mohou být nápomocny při práci s dětmi nejen

pracovníkům ve výchovně – vzdělávacích institucích (učitelům, výchovným poradcům apod.), ale rovněž rodičům či širší rodině, která se chce dítěti věnovat s maximální péčí. Teorie se mimo jiné zaměřuje na důležitost četby pro optimální psychický vývoj dítěte a zdůrazňuje neopomenutelnou funkci literatury pro děti.

Tato diplomová práce ukazuje, že pohádka je stále nadčasovým literárním žánrem, který se i v dnešní, moderní době, která skýtá další atraktivní možnosti zábavy dá velmi dobře ve výuce využít. A to nejen na prvním stupni, kde děti pohádky obvykle vyhledávají i ve volném čase, ale i na stupni druhém, kde už může být pohádka pro žáky vzdálenější.

Seznam použité literatury

Knižní zdroje

- ČEŇKOVÁ, Jana. Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-x.
- ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1.
- ČERVENKA, Jan. *O pohádkách: sborník statí a článků*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1960. Knižnice teorie dětské literatury (SNDK).
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře*. Praha: Ústřední dům armády, 1966. Kmen (Ústřední dům armády).
- PETERKA, Josef. In VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. 2. rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984.
- POLÁK, Josef. *Přehledné dějiny české literatury pro děti a mládež a četby mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-316-87
- RICHTER, Luděk. *Pohádka-- a divadlo*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. ISBN 80-902975-2-8
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.
- ŠIDÁK, Pavel. *Literární žánry*. Literární akademie, 2013. ISBN 978-80-86877-64-8.
- ŠMAHELOVÁ, Hana. *Návraty a proměny: literární adaptace lidových pohádek*. Praha: Albatros, 1989.
- TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ITEM. ISBN 80-7204-111-8.
- VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-858-6607-2.
- ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8104-8.

Elektronické zdroje

- Základní škola Chrudim Dr. J. Malíka. Základní škola Chrudim Dr. J. Malíka [online]. Copyright © 2009 Základní škola Chrudim Dr. J. Malíka [cit. 25.02.2020]. Dostupné z: <https://www.zsmalika.cz/>

Seznam příloh

- Příloha 1 – Božena Němcová – O Popelce⁶¹
- Příloha 2 – Vojtěch Matocha – Prašina⁶² (úryvek)
- Příloha 3 – Žákovské práce (alternativní konce pohádky) – šesté ročníky
- Příloha 4 – Žákovské práce (alternativní konce pohádky) – deváté ročník

⁶¹ NĚMCOVÁ, Božena. *Báchorky a pověsti Boženy Němcové*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1957, s. 156–163.

⁶² MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. Ilustroval Karel OSOHA. Praha: Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-910-4, s. 16–17.

