

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Pohled dětí na morální aspekty v pohádkách

Bakalářská práce

Autor: Marta Šedivá

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii

Vedoucí práce: Mgr. Iva Junová Ph.D

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Marta Šedivá**
Osobní číslo: **P121389**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii**
Název tématu: **Pohled dětí na morální aspekty v pohádkách**
Zadávající katedra: **Katedra sociální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Bakalářská práce se zabývá pohledem dnešních dětí na morální aspekty v pohádkách. Teoretická část vysvětluje pojem morálka z několika pohledů. Dále se zabývá formativní složkou literatury od historie do současnosti. Empirická část mapuje, zda dnešní děti upřednostňují klasické či moderní pohádky a v jaké formě je přijímají. Cílem této práce je zjistit, jak děti vnímají morální aspekty v pohádkách, a jakým způsobem smýšlejí nad morálními dilematy. K získání informací bude použita metoda dotazníku a rozhovoru. Vzorek respondentů se skládá z dětí ve věku od 4 do 16 let.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Iva Junová, Ph.D.
Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **7. ledna 2016**

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

L.S.

Mgr. Iva Junová, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Převýšově dne

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Ivě Junové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad a podporu při řešení obtíží s realizací práce během konzultací i mimo ně.

Poděkování za pomoc a podporu patří i mé rodině a dalším lidem, díky kterým tato práce v rámci mého studia mohla vzniknout.

Anotace

ŠEDIVÁ, Marta. *Pohled dětí na morální aspekty v pohádkách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 69s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá pohledem dětí na morální aspekty v pohádkách. Výzkumné šetření zjišťuje, zda si dnešní děti dokáží vybrat morální vzor v pohádkách, jakých kvalit si na tomto vzoru cení a jak smýšlejí nad morálními dilematy nejen v pohádkách. Teoretická část vysvětluje pojem morálka a etika z pohledu filozofie. Současně se zabývá morálním vývojem z pohledu psychologie a pedagogiky. Dále se zabývá literaturou s důrazem na pohádku a její vliv na jedince. Empirická část mapuje, zda dnešní děti preferují spíše moderní či klasické pohádky a v jaké formě je přijímají. Zjišťuje také, jaké pohádky a pohádkové postavy mají děti nejraději a co je k tomu vede. Cílem této práce je zjistit, jak děti násilí a morální aspekty v pohádkách. K získání informací bude použita metoda dotazníku, kterému bude předcházet kvalitativní průzkum pomocí rozhovoru. Vzorek respondentů se skládá z dětí ve věku od 4 do 16 let

Klíčová slova

Pohádka, morální vývoj, vzor

Annotation

ŠEDIVÁ, Marta. *Children view on the moral aspects in fairy tales*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 69 pp. Bachelor Degree Thesis.

Bachelor thesis deals with a view of children on moral aspects in fairy tales. The survey finds that today's children can choose a moral pattern in fairy tales, what qualities do you value in this model and how to devise over moral dilemmas, not only in fairy tales. The theoretical part explains the concept of morality and ethics from the perspective of philosophy. At the same time focuses on moral development in terms of psychology and pedagogy. It also deals with literature, with an emphasis on the fairy tale and its impact on individuals. The empirical section maps that today's children prefer modern or classic fairy tales and in what form is accepted. Also determines what a fairy tale characters have children prefer and what to keep. The aim of this work is to find out how children violence and moral aspects in fairy tales. To obtain information to be used questionnaire method, which will be preceded by a qualitative survey by interview. The sample of respondents consists of children aged 4 to 16 years

Keywords

Fairy tale, moral development, pattern

Obsah

Úvod.....	2
Teoretická část	4
1 Morálka vs. Etika jako filozofický základ mravního vývoje.....	4
2 Psychologické teorie morálního vývoje a jejich význam	6
2.1 Jean Piaget	7
2.2 Lawrence Kohlberg	9
2.3 Kognitivní vývoj versus morálka	13
3 Mravní výchova neboli morálka z pohledu pedagogiky.....	16
3.1 Metody mravní výchovy.....	17
4 Literatura jako součást lidských dějin.....	19
4.0.1 Teorie literatury	19
4.0.2 Funkce literatury	20
4.0.3 Mýtus X Pohádky.....	21
4.1 Pohádka a její úloha ve struktuře literatury	21
4.1.1 Archetyp	22
4.2 Úloha pohádky v morálním vývoji dětí.....	23
4.3 Násilí v pohádkách a jeho vliv na chování dítěte	26
4.4 Jak souvisí sociální pedagogika a morálka v pohádkách?.....	28
Empirická část.....	30
5.1 Výzkumné metody.....	31
5.2 Výzkumný vzorek.....	31
5.3 Průběh výzkumného šetření.....	33
5.4 Výsledky šetření	35
5.4.1 Skupinový strukturovaný rozhovor.....	35
5.4.2 Individuální rozhovory	37
5.4.3 Dotazník	43
5.5 Závěrečné shrnutí	54
Závěr	57
Seznam použité literatury:	60

Úvod

Jedním z důvodů, proč jsem si pro svou bakalářskou práci vybrala právě téma zabývající se pohledem dětí na morální aspekty v pohádkách, byla především otázka, jež jsem si mnohokrát položila při sledování a čtení pohádek, dnes nabízených našim dětem. Tato otázka zní: „ Jaké vzory vlastně předávají současné pohádky a jak působí na dnes vychovávanou generaci dětí? „ Já sama se občas divím, kolik násilných a často i nerealistických prvků se v pohádkách nachází.

V souvislosti s tím se objevují i další otázky, jako například: „ Znají dnešní děti ještě klasické lidové pohádky? Mění se nějak v průběhu života vnímání dobra a zla? Jak lidé a především děti vnímají například násilí v příbězích a pohádkách?“

Cílem této práce je oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat postoj dětí k morálním aspektům v příbězích a pohádkách a zároveň zmapování morálních vzorů, které si děti v pohádkách vybírají v souvislosti s vývojovými obdobími morálního vývoje, ve kterém se nachází.

Práce je rozčleněna do 5 hlavních kapitol. Každá kapitola je strukturována na podkapitoly dle zaměření, kterému se věnuje. Hlavní kapitoly se zaměřují na vysvětlení pojmů etika vs. morálka, dále se zabývají psychologií morálky, morální výchovou a nakonec i literaturou s důrazem na pohádky a jejich vliv na jedince. Kapitola zabývající se psychologií morálky je členěna do podkapitol dle vybraných představitelů koncepcí morálního vývoje. Literárně zaměřená kapitola postupuje od všeobecných informací o literatuře, přes specifické místo pohádek v soustavě literatury až po vliv pohádek na morální a další vývoj jedince.

Svět je plný těžko srozumitelných situací a záležitostí, se kterými se musí během života vyrovnat každý z nás. Výjimkou nejsou ani naši nejmladší. Pohádky jsou pro dítě jednou z prvních možností, jak se pomocí zprostředkovaných zkušeností bezpečně vyrovnat s reálným světem a jeho mnoha rozporuplnými stránkami jako je například otázka dobra, zla, spravedlnosti apod. Tato zprostředkovaná zkušenost může být dítěti poskytnuta pomocí vyprávění rodičů, knižních verzí pohádkových příběhů, ale mnoha televizních a filmových forem těchto příběhů. Současná společnost je však charakteristická neustálým spěchem, využíváním techniky v čemkoli je to jen možné a mnoha dalšími oblastmi, které by se možná daly považovat z hlediska výchovy a rozvoje dětské osobnosti spíše za negativa.

Problémem, který tedy práce na základě stanoveného tématu a cíle řeší je otázka, jakou formu pohádek současná dětská generace upřednostňuje a zda jsou dnešní děti schopné vnímat morální aspekty v pohádkách, z čehož pramení i schopnost si zvolit adekvátní vzor chování.

Tato práce teoreticko-empirického rázu, je zpracována explorativní metodou zakotvené teorie s využitím literární metody analýzy dokumentu, kvalitativně- kvantitativní metody s využitím strukturovaného rozhovoru a dotazníku.

Téma této práce není v literatuře příliš obsaženo. Lze najít velké množství zdrojů zabývajících se morálním vývojem jedince včetně dětí, stejně jako nemalý počet zdrojů zpracovává téma působení pohádky na psychický vývoj jedince a dítěte obecně. Kombinací těchto témat se však příliš zdrojů nezabývá.

V minulosti proběhlo několik především studentských výzkumů v rámci závěrečných prací na téma souvislosti mezi pohádkami a morálním vývojem dětí. Struktura a zaměření této práce se však od nich dle mého názoru poněkud liší.

Teoretická část

1 Morálka vs. Etika jako filozofický základ mravního vývoje

Mravní vývoj je jedním z ústředních témat mé práce. K pochopení, co onen mravní vývoj vlastně obnáší, je nutné se seznámit s mnoha souvisejícími disciplínami a otázkami. Jedním z podstatných stavebních kamenů chápání mravního vývoje, je filozofické pojetí otázky morálky a etiky, které jsou filozofickým základem mravního vývoje. Proto jsem se rozhodla na úvod zabývat právě etikou a morálkou především ve filozofickém pojetí.

Spolu s teoretickým základem pro zkoumání otázek dobra a zla, které mají kořeny již v počátcích vzniku lidstva, dala filozofie vzniknout i vědě zvané **Etika**. Filozofie podává mnoho definic vysvětlujících, co je etika a morálka, já zde uvádím jen výběr z nich.

„Etika (z řeckého ethos: zvyk, obyčej, mrav, ale i obvyklé místo k bydlení) je filozofickou disciplínou, jejímž předmětem jsou hodnotící soudy, které se týkají rozlišení dobrého a zlého. Jako součást tradiční filozofie se snaží poskytnout pravidla a normy lidského chování a jednání.“ Etika zkoumá **morálku**. Klade si otázky typu: Co je dobré nebo zlé? Jak a proč mám správně jednat? Co je spravedlnost? A mnoho dalších. Všechny tyto otázky vždy byli a dodnes jsou nahlíženy různých hledisek a samozřejmě je neopomenuly ani vědy jako psychologie a pedagogika.¹

„Etika (z řec. Éthos, zvyk, mrav, povaha.) Ve vlastím smyslu filozofická disciplína, jejímž předmětem jsou hodnotící soudy, které se týkají rozlišování dobrého a zlého. Etika je obecně teoretická a zpravidla spojena s metafyzickým zkoumáním, čímž se liší od aplikované morálky. Kantova etika se vrací k biblickému „co nechceš, aby ti činili jiní, nečiň ani ty jim“ a za etické pokládá takové jednání, které by se mohlo stát normou pro všechny ostatní.“²

„Morálka (z latinského „mos“- mrav, obyčej, zvyk) je forma společenského vědomí, souhrn mravních názorů a norem, jimiž se lidé řídí ve svém praktickém mravním jednání. Mravní jednání původně znamená jednání podle mravu.“³

¹ Srov. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků.*, str. 9

² Filozofický slovník, 1994, str. 73

³ Filozofický slovník, 1985, str. 409

„Morálka je soubor pravidel chování, buď příznačných pro určitou dobu nebo kulturu, nebo považovaných za obecně platné. Teorie o dobru a zlu vyúsťují v normativní teorie.“⁴

Podle Heidbrinka se filozofie zabývá především morální „povinností, zatímco psychologie morálním bytím. V praxi to znamená, že filozofové především vytvářejí morální pravidla a zkoumají, jak by se člověk chovat měl, zatímco psychologové zjišťují, proč lidé jednají tak, jak jednají.⁵

Následující kapitoly budou popisovat morální vývoj z pohledu psychologie a pedagogiky, které považuji za nejdůležitější vědecké disciplíny působící na jedince v období nejen dětství, ale rozličnými způsoby na nás působí celý život. Jedním z českých autorů, kteří se velmi aktivně zabývají výzkumem morálního vývoje dítěte nejen z psychologického, ale i pedagogického hlediska je doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D., jehož publikační činnost je z velké části základním kamenem teoretické opory mé práce.

⁴ Filozofický slovník, 1994, str. 189

⁵ Srov. HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, str. 16

2 Psychologické teorie morálního vývoje a jejich význam

Morálka, etika a morální smýšlení je záležitostí především psychiky individua, proto považuji zařazení psychologických koncepcí morálního vývoje za důležité pro pochopení složitosti tématu morálního vývoje.

V historii se objevily nejrůznější přístupy k psychologii morálního vývoje. Psycholog Hoffman je například rozděluje do tří koncepcí. Podle prvního modelu tzv. „dědičného hříchu“ je nezbytné co nejdříve začít výchovně působit a napravovat chování a život dětí ze strany dospělých. Další model mluví o „vnitřní čistotě“, se kterou přichází dítě na svět a kazí ho až okolní společenské vlivy. Proto by mělo být vnější zasahování včetně výchovy alespoň v raném věku minimalizováno. Třetí koncepce pracuje s teorií neutrality dítěte a má nejbližší k teorii tabula rasa - pojetí člověka jako nepopsaného listu. S touto klasifikací souvisí potřeba si položit základní otázky: *V čem jsou si všichni lidé podobní?* (což přináší otázku univerzality ve vývoji všech jedinců); *V čem jsou někteří podobní jiným lidem?* (skupinová podobnost versus kulturní rozdíly); *V čem je každý jedinec unikátní?* (individuální odlišnosti) Podle Hogana a Emlera se na tyto otázky snaží odpovědět čtyři psychologické koncepce, z nichž každá zodpovídá jinou otázku prostřednictvím teorií vývoje z děl známých osobností v psychologii, které do těchto koncepcí zapadají.

Teorie kognitivního vývoje, k jejímž představitelům se řadí např. Piaget a Kohlberg, řeší otázku univerzality ve vývoji. Druhou psychologickou koncepcí a tedy problematikou skupiny a individuálními odlišnostmi se zabývají Freudova psychoanalytická teorie i Bandurova teorie sociálního učení. Zatím co Hoganův model sociální evoluce si dává za úkol odpovědět na všechny tři otázky současně.⁶

V této práci zmiňuji především jména Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga, protože jde vedle Horsta Heidbrinka o přední osobnosti a zakladatele v poměrně mladém oboru psychologie morálky, a jejich teorie morálního vývoje jsou hlavní myšlenkou následujícího textu. Psychologie morálky je dle mého názoru jedním ze stavebních kamenů, o které se opírá podstata tématu mé práce.

⁶ Srov. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat* str. 7-8

2.1 Jean Piaget

J. Piaget proslul nejen u nás svou teorií Kognitivního vývoje, z níž vychází již méně známá teorie morálního vývoje, kterou publikoval v knize *Morální úsudek dítěte* a později ji rozvinuli jeho následovníci. Piaget vymezil dvě široce definovaná stádia morálního vývoje. V období mezi šestým a jedenáctým rokem určil stádium heteronomní morálky neboli závislosti na vnějších zákonech a pohnutkách a v době mezi 11 a 12 rokem stádium autonomní morálky, kdy dítě přechází do fáze zvnitřnění mravních zákonů a samostatného posuzování mravnosti.⁷

Následující odstavec krátce přibližuje dětský vývoj vnímání pravidel dle Jeana Piageta.

Piaget se domníval, že morálku tvoří systém norem a pravidel a její podstata spočívá v respektu, který si člověk k těmto pravidlům utvoří. Zjistil, že s věkem se přístup k pravidlům a jejich dodržování mění spolu s mírou porozumění těmto pravidlům. Mezi sedmým a desátým rokem narůstá touha dodržovat a chránit pravidla automaticky převzatá od starších, v důsledku jednostranného respektu k nim, aniž by dítě chápalo smysl těchto pravidel. S rozvojem abstraktního myšlení se u dětí kolem 11. až 12. roku rozvíjí i smysl pro kodifikaci pravidel. Prioritou pro dítě v tomto období není hra samotná, ale především detailní utvoření a upevnění jejích pravidel, na kterých by se mněli dohodnout všichni zúčastnění na základě vzájemného respektu.

Přínosem pro vychovatele, učitele a rodiče je poznání, že pro rozvoj kooperace (autonomní morálky) jsou vhodné skupinové projekty, kde děti mohou plánovat a diskutovat o správném a spravedlivém postupu. Tyto aktivity jsou vhodným prostředím pro přechod od egocentrického myšlení a heteronomní poslušnosti k autonomii.⁸

Období heteronomní morálky je charakteristické tím, že dítě považuje za povinnost řídit se doslovně příkazy a pravidly autorit, k nimž má jednostranný respekt. Jednání v souladu s těmito pravidly vnímá jako dobré. Naopak jakékoli jednání vymykající se příkazům autority považuje za špatné a hodné trestu, který má v takovém případě dospělý právo uplatnit. Nejdříve je platnost těchto pravidel podmíněna přítomností dané autority a v její nepřítomnosti oslabuje. Později se ale autorita dospělého a jeho příkazů stává platnou i v jeho nepřítomnosti. Langmeier a Krejčířová v souvislosti s Piagetovou teorií uvádí, že plně heteronomní morálka se u dítěte projevuje v předškolním věku a v počátcích školní docházky

⁷ Srov. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků.*, str. 16-17

⁸ Srov. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků.* str. 17-19 ; Srov. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte.* Str. 114

(mezi 6- tým a 8- mým rokem). Velmi brzy po začátku školní docházky, přechází dítě částečně k autonomně morálnímu smýšlení, protože již samo rozhoduje nezávisle na dospělých, které jednání je či není správné. Tomuto meziobdobí se říká morální realismus.⁹ Dalším charakteristickým znakem heteronomní fáze je egocentrický pohled na svět, kdy dítě vzhledem ke svým nedovinutým kognitivním schopnostem není schopno rozlišovat realitu od svého vnitřního světa. To může vést ze strany dospělých k zaměňování tohoto většinou nezáměrného jevu s úmyslnou lží. Stejně tak není dítě schopno vidět svět z jiného, než vlastního úhlu pohledu, který je pro něj jediným možným. Dítě v období čisté heteronomní morálky hodnotí situace z hlediska materiální škody a nebere v úvahu okolnosti či záměr subjektu.¹⁰ Pokud někdo způsobí malou škodu v důsledku činu se špatným záměrem, hodnotí tuto situaci dítě v heteronomní fázi pozitivněji, než pokud by došlo k rozsáhlejší materiální škodě omylem například díky nešikovnosti. Tento druh hodnocení se dle Piageta objevuje u mladších dětí do 8 let a ve věku nad 10 let již nebylo jeho výzkumem prokázáno. Heteronomně myslící dítě hodnotí lež z hlediska vzdálenosti od reality, z čehož vyplývá, že „pouhé“ nevinné přehánění reality bude hodnoceno hůře než lež, která dělá reálný dojem. V období mezi sedmi a deseti lety považuje dítě za lež cokoli, co není pravda, ať už jde o neúmyslnou chybu, přehánění apod. Tato interpretace lži je u dětí způsobena napomínáním dospělých, že lhát není správné i v situacích kdy dítě například jen nesprávně odlišuje realitu od svých představ. Kolem osmého roku dítě začíná definovat lež jako „něco záměrně nepravdivého“.¹¹

Touto rigidní morálkou, kdy dítě předpokládá platnost stanovených norem univerzálně pro všechny, se vyznačuje dle Langmeiera a Krejčířové dítě až do začátku dospívání (11/12 let), kdy dítě začíná při hodnocení přihlížet i k okolnostem a motivu jednajícího.¹²

Vnímání trestu se s věkem také mění. Mladší děti, si pokud mají možnost, zvolí trest, který „nejvíce bolí“. Naopak u dětí kolem osmého až desátého roku je dobré volit trest odpovídající prohřešku jak materiálně, tak mírou odčinění. Velkou otázkou v tomto směru, je správnost a vnímání skupinových trestů, které dospělí volí v případech, kdy nemají možnost identifikovat viníka. Menší děti přijímají trest jako zasloužený, pokud se některý z jejich členů dopustil nesprávného jednání a skupina daného viníka buď nezná, nebo ho není ochotna

⁹ Srov. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Str. 132-133;

Srov. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Str.111-112

¹⁰ Srov. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, str.10-14

¹¹ Srov. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, str.10-14

¹² Srov. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie* Str. 132-133

prozradit. Starší děti již tyto situace oddělují. Trest přijímají, pokud se rozhodly dát přednost solidaritě a známého viníka nevydat. Jestliže však skupina viníka nezná, nepovažuje za správné, nést vinu kolektivně. Děti v heteronomní fázi myšlení věří v tzv. *imanentní spravedlnost*, což znamená, že trest se automaticky dostaví v jakékoli podobě za každé nesprávné jednání, kterého se dítě dopustilo, ať již bylo odhaleno či ne.¹³

V podmínkách našeho školského systému zkoumal platnost Piagetovy koncepce například Doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

2.2 Lawrence Kohlberg

Další významnou osobností v oblasti psychologie morálky je Lawrence Kohlberg. Základy práce tohoto amerického psychologa jsou založeny na Piagetově koncepci Morálního vývoje, kterou svou výzkumnou prací ověřoval a rozšířil. V našich podmínkách Kohlbergovu koncepci morálního vývoje více přibližují a prověřují například Kotásková a Vacek.

Kohlbergova koncepce Morálních stádií vymezuje šest vývojových stádií morálního usuzování, rozdělených do tří úrovní zahrnujících vždy dvě stadia – Prekonvenční úroveň, Konvenční úroveň a Pokonvenční úroveň. Zatímco pro člověka v prekonvenční úrovni jsou normy a pravidla dána z vnějšku, konvenční úroveň je charakteristická „zvnitřněním“ norem. Zvnitřnění je ještě výraznější, pokud jsou normy předkládány autoritou. Nejvyšší úroveň morálního usuzování se vyznačuje nejen přijetím norem a pravidel, ale i schopností je posuzovat z hlediska osobních vnitřních morálních principů, které mají v případě rozporu s normami větší váhu, než normy samotné. Tento nejvyšší stupeň nazýváme pokonvenční úrovní. K posunu mezi jednotlivými fázemi dochází postupně v závislosti na zrání lidské osobnosti. Stejně jako u dalších psychických funkcí, nelze některou z vývojových fází morálního usuzování přeskóčit. Vývoj se může u jednotlivce individuálně zastavit v jakémkoli ze svých stádií. Univerzální platnost této koncepce je i přes kulturní a další možné individuální odlišnosti dle zjištění jejích kritiků potvrzitelná.¹⁴

¹³ Srov. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, str. 26-30

¹⁴ Srov. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, str.31-37
Srov. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, str.25-26

Osoba na **prekonvenční úrovni** morálního uvažování přisuzuje normám důležitost na základě důležitosti jejich nositele (rodič, jiná autorita) a důsledků, které z jednání pro dítě plynou (odměna či trest).

- První stádium morálního vývoje se tedy vyznačuje poslušností vůči autoritám pro poslušnost samotnou za účelem vyhnout se trestu a získat odměnu.
- Druhé stádium morálního vývoje je obdobím egocentrismu, ve kterém dítě dodržuje jen ta pravidla, která korespondují s momentálním zájmem dítěte a naplní jeho potřeby. Zároveň nebrání ostatním ve stejném chování. Jednání dítěte je pouhým instrumentálním prostředkem k dosažení cíle.

Člověk, který dosáhl **konvenční morální úrovně**, se snaží plnit očekávání rodiny a přátel a zároveň podporovat dodržování společenských norem.

- To znamená, že ve třetím stádiu vývoje se lidé snaží žít podle očekávání svých blízkých a navazovat uspokojivé sociální vztahy v sociální skupině, se kterou se jedinec plně ztotožňuje
- Ve čtvrtém stádiu morálního vývoje jedinec považuje za správné dodržovat společenská pravidla a respektovat autority, aby se vyhnul společenskému odsouzení, a tím i pocitu viny.

Na **pokonvenční úrovni** morálního usuzování se již projevuje tendence definovat morální hodnoty a principy, které jsou uplatňovány bez ohledu na autority a osobní identifikaci s danou skupinou. Jedinec předpokládá, že tyto normy jsou schopni po dohodě přijmout všichni.

- V pátém stádiu morálního vývoje si jedinec již uvědomuje, že lidé právem zastávají nejrůznější hodnoty, z nichž část je bezpodmínečně platná ve většině společenství jako základ pro soužití mezi lidmi (např. právo na život a svobodu), zatímco jiné jsou vázány na danou společnost (jsou relativní). Uznává práva jedince i společnosti a společenské normy dodržuje především proto, aby nebyl odsouzen okolím.

- Šesté (nejvyšší) stádiu vývoje charakterizuje fakt, že se člověk, dosahující tohoto stádia, řídí vlastními hodnotami a principy, které v případě rozporu převyšují z pohledu tohoto jedince společenské normy a zákony. Řídí se normami, aby nemusel odsoudit sám sebe.¹⁵

Jak uvádí Langmeier a Krejčířová, kolem 15. roku života s nástupem formálních operací se mění i morální usuzování jedince. Do hodnocení situace jedincem se zapojuje i ohled na ostatní a jejich stanovisko. V dospívání dítě postupuje přes konvenční úroveň k úrovni postkonvenční, ale zpočátku je jeho morálka velmi absolutistická. Takový jedinec totiž předpokládá univerzální platnost pravidel pro každého a v každé situaci. Proto jsou děti v tomto období velmi citlivé na otázku spravedlnosti a mnoho dospívajících je silně sebekritických. Tento absolutistický a idealistický přístup často vede ke konfliktům a zklamání pro dítě.¹⁶

Již bylo zmíněno, že každý jedinec prochází morálním vývojem jinou rychlostí a je schopen dosáhnout jiné nejvyšší úrovně. Přesto téměř všichni žáci základní školy dokončí prekonvenční úroveň (1. až 2. stádium). Během dospívání pak běžně dojde k posunu na konvenční úroveň a většina dospělých alespoň směřuje do pokonvenční úrovně.

Výsledky, kterých dle průzkumů dosahují jedinci v Kohlbergově testu v daném věku (vývojovém období) mne zajímají z hlediska věkového zaměření mé práce. Proto je uvádím i v tabulce Tab1: Věkové rozdělení dosažení morálních úrovní, s následným vysvětlujícím textem.

¹⁵ Srov. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, str.26-34

; Srov. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Str. 133-134

¹⁶ Srov. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Str. 152 a 162

Věk/vývojové období	Nejnižší úroveň	Průměrná dosažená úroveň	Nejvyšší dosažená úroveň
Cca 10 let		Hranice 1. a 2. stádia	
13-14 let	Stagnace na 2. stádiu	Hranice 2. a 3. stádia	Dosažené 3. stádium
Adolescence (15-20 let)	Stagnace na přechodu mezi 2. a 3. stádiem	3. stádium	Přechod k 4. stádiu
Mládí (20-25 let)	3. stádium	Přechod k 4. stádiu	4. stádium
Nad 25 let	3. stádium (ubývá)	Přechod mezi 3. (ubývá) a 4. stádiem (přibývá)	Přechod mezi 4. a 5. stádiem či dosažené 5. stádium
Celková dospělá populace	Jakékoli z nižších stádií	4. stádium	5. stádium a 6. stádium - vyjímecně

Tabulka 1 Věkové rozdělení dosažení morálních úrovní

Konkrétně děti ve věku 10 let dosahují hranice mezi prvním a druhým stádiem, či plného druhého stádia. Naopak ve věku kolem 13 let jsou patrnější rozdíly mezi jednotlivci, z nichž většina se pohybuje na pomezí mezi 2. a 3. stádiem. Výsledky se zde však individuálně pohybují od stagnace na druhém stádiu až po naplnění stádia třetího. Až polovina jedinců v adolescentním věku dosahuje 3. stádia morálního vývoje, zatímco asi čtvrtina již přechází k 4. stádiu a pouhá pětina stagnuje mezi 2. a 3. stádiem. Po dvacátém roce života většina jedinců přechází k 4. stádiu morálního vývoje, či se nachází ve 3. stádiu. U přibližně jedné pětiny byl již přechod k 4. stádiu dokončen. Od 25 let výše převažuje přechod mezi 3. a 4. stádiem za předpokladu, že postupně ubývá jedinců na úrovni 3. stádia a přibývá jedinců v ukončeném 4. stádiu. Jedinců, kteří po 25 roce života dosahují přechodu mezi 4. a 5. stádiem nebo dokonce již 5. stádia je velmi málo (cca jedna osmina až šestina). Většina dospělé populace ukončí svůj morální vývoj ve 4. stádiu, ale není pochyb, že řada dospělých stále uvažuje na úrovni nižšího stádia. Jen asi 20% jedinců z celkové populace dosáhne 5. či 6. stádia.

Na rozdíl od Piagetovi koncepce kognitivně morálního vývoje, je Kohlbergova teorie velmi obtížně uplatnitelná napříč kulturním odlišnostem. Stejně tak se tato teorie od Piagetovy odlišuje v otázce posloupnosti stádií. Zatímco u Piagetovy koncepce lze mluvit o neměnném univerzálním sledu jednotlivých kroků ve vývoji, Kohlbergova stádia se v dané úrovni mohou rozvíjet například i současně.

Mezi kritiky Kohlbergovi teorie patří i Gillinová, která upozorňuje na její čistě mužské zaměření a opomenutí ženské složky v jeho výzkumech. V rámci pokusu o prokázání Kohlbergova milného tvrzení, že ženy mají nižší či žádnou úroveň morálky, provedla šetření, jež dokázalo, odlišnost mezi mužským a ženským morálním vnímáním. Dle jejího výzkumu jsou muži orientováni na právo a spravedlnost („morálka spravedlnosti“), zatímco ženské morální vnímání je vázáno na udržování sociálních vztahů („morálka péče“). Tyto rozdíly se projevují i ve vnímání nebezpečí a násilí v odlišných situacích. Zatímco muži mají tendenci vidět jako rizikovější situace, kde dochází k sociálnímu kontaktu, ženy považují za nebezpečné spíše situace, ve kterých se člověk nachází v izolaci od ostatních.¹⁷ Příkladem je situace, kdy se žena bojí jít sama po prázdné ulici či jiném prostoru, zatímco v kontaktu s lidmi se cítí mnohem bezpečněji i v případě, že se jedná o cizí osoby.

2.3 Kognitivní vývoj versus morálka

Dle kognitivních teorií morálního vývoje, nelze dosáhnout vyšších úrovní morálního vývoje, dokud není ukončen daný stupeň vývoje kognitivního. U dětí do 12 let jde především o abstraktní myšlení. Intelekt je sice jedním z předpokladů morálního vývoje, ale není zárukou vyšší či nižší úrovně morálního úsudku. Jak bylo mnoha průzkumy prokázáno, nemá školní prospěch velkou vazbu na morální vyspělost jedince. Důvodem je především odosobnění školní klasifikace, která je zaměřena více na memorativní paměť a absolutní poslušnost učiteli než na samostatný úsudek, ať už vědomostní či morální.

Podle Bulla inteligence ovlivňuje některé projevy osobnosti, mezi něž patří např. schopnost předvídat důsledky, s níž souvisí i empatie, soucítění apod. Morálním učením nazýváme schopnost, chápat alespoň z části smysl pravidel již v heteronomním období. Jedincův model řešení konfliktů by měl zahrnovat i schopnost kombinovat naučená řešení a aplikovat je v závislosti na měnící se situaci. S otázkou řešení konfliktů souvisí i schopnost dosažení dohody, která se zvyšuje s vyšší inteligencí. Ovšem v případě, že dojde k vykalkulované dohodě bez emocí z pouhého rozumu, je inteligence spíše kontraproduktivní složkou morálky. S inteligencí a morálkou souvisí i další projev a to věrohodnost. Inteligentnější děti jsou totiž nejen lépe schopny lež odhalit, ale i ji využívat ve svůj prospěch.

18

¹⁷ Srov. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, str. 26-34

¹⁸ Srov. VACEK, Pavel, *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, 2013, str.55-57

Morální postoje musí být jedincem vždy řádně zdůvodněny, aby se nestali pouhou otrockou poslušností vůči pravidlům. Lickona strukturuje Mravní vědomí na Mravní znalost, poznání mravních hodnot, úhel pohledu, morální usuzování, morální rozhodnutí a sebepoznání. Mravní znalostí je míněn dostatek znalostí o tom, co je či není správné a mravné. Ke správnému poznání hodnot mohou dětem vychovatelé pomoci přenesením abstraktních hodnot jako např. odpovědnost do konkrétních reálných situací. Morálně schopný jedinec dokáže situaci hodnotit i z pohledu ostatních, kteří ne vždy patří k většinovému průměru. Morální usuzování zahrnuje mimo jiné i pochopení toho, proč je důležité být morální. Rozhodnutí by měla vždy být provedena s ohledem na dostupné možnosti a důsledky. Ke správnému rozvoji charakteru je nezbytné si uvědomovat své silné i slabé stránky.

Muszynski specifikuje Bullovi 4 etapy zvnitřnění norem fázemi dle věku:

	Etapy	Fáze a věk
I.	Morální anomie	<ul style="list-style-type: none"> • dětská amorálnost (0-2,5 až 5 let)
II.	Morální heteronomie	<ul style="list-style-type: none"> • egocentrismus, vyhýbání trestu, uspokojování osobních potřeb (do 5 let), • morální konformismus (5-9 let)
III.	Morální socionomie	<ul style="list-style-type: none"> • skupinová morálka a morální konvencionalismus (9-13 let)
IV.	Morální autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • morální principialismus (13-15 let) • morální racionalismus (15-17 let) • morální idealismus (17-21 let)

(Muszcinski in Vacek, 2013, str. 63)

Ovšem ani zvnitřnění norem není trvalý neměnný proces, ke kterému dojde jen jednou. Ke zvnitřnění či znejištění norem dochází s postupujícím věkem a v závislosti na životní situaci opakovaně s různou kvalitou. Se zvnitřňováním norem souvisí i otázka podvádění ve škole. Zatímco žáci 1. Stupně ZŠ podvádí či odsuzují za neposkytnutí pomoci jen ojedinele, na 2. a vyšším stupni je situace v jistém smyslu opačná. Zatímco mladší děti „bezmyšlenkovitě“ přijímají normu danou autoritou jako bezpodmínečně platnou a podvádění je podle nich nepřijatelné, u starších dětí již převažuje vzájemná loajalita. Existují však

situace, kdy má i starší student morální zábrany podvádět např. z úcty k danému učiteli.¹⁹ Z vlastních zkušeností vím, že tento princip úcty k určitým učitelům opravdu funguje. Bylo by prostě nemístné podvádět učitele, který se k nám vždy choval spravedlivě a věřil v nás. Stejně tak sama vím, že opisování z taháků někteří učitelé hodnotí s větou, že jsou ochotni přejít tento přestupek, pokud jeho uschování a především zpracování, bude kreativní a kvalitní. Mnozí z nás si sami uvědomují, stejně jako tito učitelé, že poctivá práce na „taháku“, který není pouhým „CTRL-C“, ale opravdovým časem nad sešity a materiály, je velmi přínosná jako opakování dané látky a mnohdy není ani nutné tento tahák ve výsledku využít.

¹⁹ Srov. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, str. 58-63

3 Mravní výchova neboli morálka z pohledu pedagogiky

Pedagogika je základem mého oboru, proto mne i přes sociální zaměření zajímá, jaké poznatky má v současné době pedagogika obecně o morálce a morální výchově žáků.

Z pedagogického hlediska je morálka, etika a morální výchova literárně velmi málo podloženou problematikou z několika důvodů. Jedním z nich by podle některých autorů mohlo být její dříve spíše ideologické zaměření. Dalším a podstatnějším faktorem, je však pasivní frontální podoba našeho školského systému, který nepodněcuje dítě k aktivitě a vzájemné konfrontaci názorů a hodnot s ostatními, například při diskusích.

Ke správnému stanovení cílů mravní výchovy je důležité, aby vychovatel věřil, ve schopnost dítěte samostatně rozeznat dobré a špatné, stejně jako být a postupně se i stávat samostatně morálně soudící osobností. K tomuto morálnímu zrání dítě však potřebuje kvalitní výchovné vedení, spojené s posilováním pozitivních stránek jeho osobnosti, namísto současného hledání a trestání stránek negativních.

Morální výchovu lze obsahově specifikovat ze dvou hledisek. Širší hledisko se podobá současné situaci mravní výchovy ve školském systému, který pod záminkou rovnoměrného rozvoje obecných charakterových vlastností ve všech vyučovacích předmětech, ve skutečnosti nerealizuje rozvoj morálního vědomí vůbec.²⁰

Zásadní otázkou pedagogicko-psychologického zájmu o morálku je: „Proč někteří lidé jednají zcela proti svému přesvědčení, co je a není správné a jak s tímto faktem lze pracovat?“ Pedagogická praxe se tedy zabývá otázkou, jak výchovně podpořit správné jednání v souladu s normami. Tradiční pedagogika a další související disciplíny využívají záměrné výchovné postupy, které můžeme dělit například na přímé a nepřímé výchovné působení. Tyto techniky se zaměřují na rozvoj jednotlivých typů morálního jednání a myšlení. Nové, především psychologické výzkumy, však nasvědčují tomu, že záměrné výchovné techniky mají na utváření a změnu morálního chování menší vliv, než pravidelná interakce v rodině. V rodinách, kde mají členové možnost otevřeně projevat své city, postoje a názory, se rozvíjí autonomní morální uvažování na vyšší úrovni. Členové takových rodin si uvědomují, že stejně jako oni, i ostatní členové rodiny mohou svým jednáním okolí ublížit či pomoci.²¹

²⁰ Srov. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků.*, str. 126-130

²¹ Srov. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie* Str. 135-136

3.1 Metody mravní výchovy

Přes veškerou skepsi odborníků, existují metody morální výchovy, využitelné v moderním nejen školském systému. Kučerová tyto metody třídí do několika skupin dle daných kritérií. Já uvádím metody *přímého a nepřímého působení*, zařazené do skupiny dle způsobu práce vychovávajícího. Metody přímého neboli direktivního působení jsou charakteristické tím, že vychovávající pevně vede vychovávaného, který ve většině případů jen plní zadané úkoly a požadavky. Jde o metodu – *požadavku, vysvětlování, podněcování a tlumení citů, přesvědčování, příkladu, režimu a kontroly, cvičení, odměn a trestů*.

Při aplikaci metod vysvětlování a příkladu, je možné využívat pohádky a příběhy, jejichž vliv na morální rozvoj je jedním z otázek této práce. K účinnému vysvětlování morálních dilemat jsou vhodné příběhy, které prakticky nastiňují toto dilema a následně je možné se nad dilematem zapřemýšlet právě v souvislosti s předloženým příběhem, který tento proces v jistém smyslu usnadní. Metoda příkladu využívá kladného vzoru osob. Tyto vzory vycházejí buď z přímého kontaktu, nebo jsou zprostředkované. Zprostředkované vzory mohou být reálné či fiktivní. Mezi fiktivní vzory můžeme řadit i postavy z již zmíněných pohádek.

Některé direktivně vyhlížející metody, je možné za jistých okolností považovat i za metody nedirektivní. Pro dlouhodobější účinek mravní výchovy, je vhodné využívat spíše metod nepřímého působení, které dělíme na spontánní a záměrně navozené, jež mohou být zaměřené nespécificky či specífkcky na konkrétní oblast. Nespécifické metody mravního posilování zahrnují jakoukoli činnost zaměřenou na pozitivní formování osobnosti. V podstatě jde o připravování možností pro samostatné působení dětí, jako jsou například skupinová práce, diskuse a další. Pro každou situaci a věk vychovávaného se hodí použití jiné metody, včetně metod direktivních, které i přes některé nevýhody, mají v této oblasti nezastupitelnou úlohu.²²

Ze své vlastní zkušenosti vím, že morální dilemata zakomponovaná do příběhu či aktuálního tématu jsou účinnou metodou pro nácvik a výuku morální a etické výchovy. S touto metodou jsem se setkala například během studia na střední škole, kde nám pan učitel etické výchovy zadal jako téma celoroční práce zpracování názoru na nejružnější více či méně netradiční témata spojená s morálním či etickým dilematem. Mezi tématy nechybělo například zpracování přístupu k péči o postižené a pohřbívání v jednotlivých historických kulturách či morální důsledky pohledu na smrt v heptalogii J.K. Rowlingové. Právě tato

²² Srov. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, str. 86-99

ročníková práce byla dalším z důvodů, které mě později vedly k úvahám nad tématem této bakalářské práce.

4 Literatura jako součást lidských dějin

V průběhu historie lidstva se vývoj celých generací odvíjel od pohádek, mýtů a legend, které byli jedním z faktorů jejich socializace. Mýty a legendy nabízejí náměty k přemýšlení, na nichž děti dříve stavěly své pojetí světa, smyslu života, společenských hodnot a norem, kterými se později v životě mohou řídit. Ve většině kultur totiž neexistuje přesné oddělení mýtů od lidových vyprávění, jako jsou například pohádky, bajky a podobně. Všechny tyto literární útvary se díky svým kořenům souhrnně nazývají literatura předpísemných společností. Všechny tyto příběhy byly dříve předávány ústně a vypravěčem rozličně pozměňovány, dle aktuální situace společnosti i posluchačů. Díky těmto potulným vypravěčům se lidé dozvídali například nejnovější informace ze světa. Zároveň se vyprávění nejrůznějších příběhů využívalo i za dlouhých večerů ke společenskému zabavení shromážděných lidí ze širokého okolí.²³

4.0.1 Teorie literatury

Literární věda se zabývá mnoha rozličnými oblastmi, z nichž mnohé se týkají mé práce jen vzdáleně nebo vůbec, proto jsem vybrala jen oblasti, které dle mého názoru nějak souvisí s tématem.

Dříve, než se budu zabývat samotnou literaturou, je třeba zmínit několik souvisejících pojmů. Patří sem především pojmy slovesnost a písemnictví.

SLOVESNOST je termín zahrnující další dva zmíněné – literatura a písemnictví. Jde totiž o veškeré, jakýmkoli způsobem zaznamenané jazykové projevy. Slovesnost dále dělíme dle formy předávání na slovesnost ústní a písemnictví.

PÍSEMNICTVÍ označuje písemně zaznamenané útvary slovesnosti, mezi něž patří i literatura. Teorie literatury definuje LITERATURU jako soubor písemně zaznamenaných jazykových projevů, které se tímto způsobem stávají trvalejší. Písemnictví oproti literatuře však obsahuje i část dříve pouze ústní slovesnosti, která byla později zaznamenána písemně či literárně upravena.²⁴ Mezi tento druh slovesnosti patří i lidové pohádky, které jsou jedním z ústředních motivů mé práce.

²³ Srov. BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*, Str. 26-28

²⁴ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury.*, str. 7

4.0.2 Funkce literatury

Literatura plní v souvislosti se čtenářem tři základní funkce. Vzhledem k tomu, že se v mnohé literatuře zobrazují skutečné poznatky a reálie, plní literatura funkci *poznávací*.

Výchovná funkce literatury je naplňována tím, že veškeré informace obsažené v literárním díle jsou spjaty s postoji autora, které mohou ovlivňovat myšlení, city a charakter čtenáře. Dříve byla výchovná funkce literatury pro děti a mládež zjednodušeně omezena na pouhé účelné moralizující připomínání etických norem.

Estetická funkce literatury se vyznačuje schopností podporovat čtenářovu fantazii, myšlení, představivost a vnímání.²⁵

S vývojem literární vědy jsou neustále funkce literatury obměňovány a doplňovány, uvádím proto jen ty zcela základní.

Dnes literární věda odlišuje specifický literární žánr, tzv. dětský slovesný folklor, k jehož prozaické formě patří právě pohádky, báje a bajky.²⁶ Dříve než se budu v následujících kapitolách zabývat především pohádkami, upřesnila bych ráda význam zmíněného útvaru bajky a jeho charakter.

Bajka je krátké veršované či prozaické vyprávění jednoduchého příběhu s alegorickými prvky. Vystupují zde zvířata, rostliny či věci s lidskými schopnostmi a vlastnostmi. Takový příběh obvykle vede k mravnímu ponaučení, které se nachází na začátku nebo častěji na konci příběhu. V některých případech ponaučení není doslovně vyřčeno, ale z příběhu vyplývá. Vzhledem k tomu, že bajka byla původně určena pro dospělé jako reflexe hodnocení lidského chování, jednání, charakteru a vztahů, je k jejímu hlubšímu pochopení třeba mít jisté životní zkušenosti dospělých, které dětem chybí. Proto děti vnímají bajku spíše jen jako pohádkový příběh o zvířátkách. K tomuto dětskému vnímání se reálným pojetím bajek dnes blíží například tvorba B. Říhy.²⁷

²⁵ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury.*, str. 9-10

²⁶ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury.*, str. 16

²⁷ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury.*, str. 80-81

4.0.3 Mýtus X Pohádky

Mýty a pohádky jsou si literárně velmi blízko, ale na rozdíl od „jemněji“ působící pohádky, mýtus předkládá čtenáři vzor, kterému by se měl snažit přiblížit ve všech směrech. Největším rozdílem mezi pohádkou a mýtem, je jejich podání příběhu a především zcela odlišné zakončení. Zatímco mýtus působí již na první pohled jedinečně a neopakovatelně s následným tragickým koncem, pohádka vypráví příběh způsobem připomínajícím každodenní život člověka a nese poselství naděje dobrého konce. Mýtičtí bohové představují lidské Nadjá (tento termín zpopularizoval především již zmíněný Jean Piaget), jehož požadavkům nejsme schopni nikdy plně vyhovět, stejně jako smrtelník nemůže vzdorovat všemocnému bohovi a jeho podmínkám. Mýtus se vztahuje k dané osobě s vlastním jménem a jejímu okolí, zatímco pohádky vypráví o blíže nespecifikovaném obyčejném člověku.²⁸ Z morálního hlediska pohádky obecně svým obsahem lákají dítě k touze po dosažení vyššího stupně morálky. Naopak mýtus předkládá možnosti cesty a přímočaře navrhuje, kterou z možností si vybrat. Právě díky nadpozemskosti mýtických hrdinů jsou však mýty pro dítě bezpečné v období identifikace s hrdinou, protože dítě jasně chápe, že něco podobného se mu nemůže reálně stát a tak nemá tak silnou tendenci srovnávat se s hrdinou a jeho životem, jako je tomu u pohádek.²⁹

4.1 Pohádka a její úloha ve struktuře literatury

Jak jsem již zmínila, jsou nebo spíše by měli být pohádky první formou literatury, se kterou se děti ať již sami nebo prostřednictvím vychovávajících osob setkávají. V klasické lidové formě jde o staletými a generacemi potvrzené zkušenosti s okolním i vnitřním světem člověka. A právě s pochopením tohoto světa potřebují naši malí pomoci.

Již od počátku civilizace měla každá společnost a kultura vždy svou podobu potulného zpěváka a později pohádkáře, který předával na svých cestách moudrost generací v podobě příběhů a pohádek v ústní formě. Písemnou podobu dostali pohádky až v 18. století, díky sběratelům těchto bohatství, kteří si cenili jejich přínosu a hodnoty pro lidský vývoj. Mezi neznámější z těchto osvěcených sběratelů v zahraničí, patřili například bratři Grimmové. Ti věřili, že doslovný překlad původního znění pohádek, jak ho předávali pohádkáři a vypravěči, je cosi posvátného, o co nesmí lidstvo přijít.³⁰ U nás mezi známé sběratele pohádek a

²⁸ Srov. BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*, Str. 28-42

²⁹ Srov. BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*, Str. 36

³⁰ Srov. STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky*, Str. 20-23

slovesnosti řadíme K. J. Erbena a B. Němcovou. Aby pohádka plnila své funkce, nesmí z ní být nic vynecháno ani zjednodušeno. Jen pohádka v plném znění, včetně svých například ne právě povzbudivých částí nese pravé poselství, které jí bylo vtisknuto v počátku jejího vzniku. Správně vyprávěná pohádka bez zbytečných úprav a zjednodušení nese například ponaučení, že ke štěstí může člověk dojít jen, pokud překoná počáteční zklamání z neúspěchu.³¹

Z literárního hlediska představovala pohádka původně základní prozaický útvar určený pro dospělé. Časem se však stala literaturou určenou výhradně dětem.

Současná teorie literatury dělí pohádky na tradiční lidové pohádky, autorské pohádky podle lidových motivů a moderní autorské pohádky.

Pojem lidová pohádka označuje přesné odborné zaznamenání lidového vyprávění sběratelem dle určitých pravidel. Základní ideou lidové pohádky je lidová filozofie, vyjadřující společenskou moudrost, morálku a smysl pro spravedlnost. Zároveň jsou ale pohádky dokumentací těžkého života venkovského lidu.³² Ústní forma předávání a pozměňování obsahu pohádek v průběhu generací vypravěčů, se například u lidových pohádek projevila právě jejich obsahovou krátkostí, jednoduchostí a jednoznačnou charakteristikou postav, což vede k jednoduššímu zapamatování, znovuvybavení i pochopení.³³ Právě tradiční lidové pohádky jsou jedním z témat mé práce.

4.1.1 Archetyp

Jedním z odborníků, využívajících ve své práci principy archetypů, byl C. G. Jung. Můžeme rozlišit pojem archetyp od archetypových představ. Archetypové představy jsou měnícími se zobrazeními v našem vědomí, zatímco archetyp samotný, je jakousi nejasnou a nenázornou základnou těchto představ. Archetyp, je po psychické i fyzické stránce člověka ustáleným vrozeným vzorcem chování, vyjádření, zpracování, zobrazování a jednání, charakteristickým pro lidský druh po celou jeho historii. To znamená, že v určitých situacích lze u všech lidí identifikovat srovnatelné pocity, představy, prožívání a pudy.³⁴ Archetypy v pohádkách představují jakýsi neustále se opakující vzor obecných lidských vlastností a životních událostí, které jsou zde ztvárněny určitým typem postavy často postavené do příznačné situace pro tento typ vlastností apod. Archetypy představují v pohádkách znázornění procesů, kterými si musí projít každý jedinec, aniž by ho to někdo učil či ho

³¹ Srov. BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*, Str. 34-35

³² Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury.*, str. 64-67

³³ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury.*, str. 15-16

³⁴ Srov. KAST, Verena. *Dynamika symbolů: základy jungovské psychoterapie*. Str.98

k tomu úmyslně vedl. Na rozdíl od balad a mýtů jsou pohádkové archetypy takřka oproštěny od kulturních individualit, které by zkreslovaly jeho význam.³⁵ Význam archetypu je každému posluchači a čtenáři znám podvědomě, aniž by nad ním aktivně přemýšlel, protože v něm poznává své nevědomé pocity a prožitky, které se opakují v lidských myslích již celá staletí.

4.2 Úloha pohádky v morálním vývoji dětí

Ve fázi heteronomní morálky (5- 12/13 let) je důležité, aby se dítě prostřednictvím zástupných prostředků i přímou konfrontací seznamovalo s dobrem a zlem. Díky tomu si dítě začíná postupně uvědomovat jakousi morální dimenzi světa. **Jedním ze zástupných zprostředkovatelů tohoto poznání jsou právě pohádky a dětské příběhy, jejichž vliv mne v této práci zajímá.** Mimo pohádek a příběhů jsou dalším nepřímým zprostředkovatelem názory autorit na to, co je a není dobré. Přímá konfrontace s pojmy dobro a zlo čeká dítě v podobě hodnocení jeho samého v podání rodičů. Přestože dítě v heteronomní fázi morálky ještě nebere v úvahu úmysl jednajícího a situační okolnosti, měli by se vychovatelé snažit vytvářet u něj návyk tyto faktory rozlišovat již v heteronomním věku a později ho jen posilovat.³⁶

Pohádky mají svůj význam ve vývoji dětí a obecně lidstva napříč historií všech kultur. Jelikož pohádky přispívají k jisté psychické autonomii a zvládnutí strachu, stává se z dítěte díky pohádkám postupně nezávislá stabilní osobnost.³⁷ Mnozí z těch, kteří v dospívání „utíkají před světem k fantazii“ například pomocí drog či jiným způsobem, byli v dětském věku pravděpodobně ochuzeni o možnost připravit se na boj s těžkostmi života díky víře v kouzla pohádek. Z nějakého důvodu byli totiž pravděpodobně nuceni příliš brzy vnímat svět dospělým způsobem.³⁸

Díky pohádkám a příběhům se dítě mezi 4. – 8. rokem učí chápat svět kolem sebe, sociální vztahy a mnoho dalších situací, které denně prožívá, protože pohádky reflektují dítěti jeho životní zážitky a zmatenost okolního světa srozumitelnou formou. Může nastat situace, kdy se dítě cítí provinile za své pocity. Díky pohádce, ve které hrdina prožívá a cítí to stejné,

³⁵ Srov. FRANZ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie.*, Str.15-20

³⁶ Srov. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků.*, str. 78-80

³⁷ Srov. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek.*, str. 5-35;

Srov. SCHIEDER, Brigitta, *Děti, pohádky a základní motivace* s. 20-21

³⁸ Srov. BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*, Str. 52

se dítě může uvolnit. Pohádky pomáhají uvolnit činnost nevědomých procesů, které by při potlačení mohly negativně působit na osobnost. Schopnost rozeznat a pojmenovat své pocity se u dítěte vytváří až v období puberty. Do té doby se proto pocity promítají přímo do chování a jednání dítěte, aniž by si jedinec uvědomoval pravou povahu svých citů. Pohádky podávají dětem srozumitelným jazykem vysvětlení dobra, zla a etických principů, a zároveň pomocí hmotných příkladů zprostředkovávají výhody morálnosti. Předkládají také srozumitelně zpracované příklady řešení situací, které právě děti prožívají nebo se do nich mohou během života dostat a budou se s nimi muset vyrovnat. Mezi tyto situace nezaměnitelně patří i pro dítě špatně pochopitelný svět dospělých a jejich emocionální reakce. Vždyť jak jinak než pomocí pohádek by se dítěti měly přiblížit a pochopit pro nás běžné, a však pro děti mnohdy nepochopitelné záležitosti, jako je např. sexuální a vztahová stránka života (políbení, vyznání pocitů,...), se kterými se děti setkávají každý den a rodiče o nich s dětmi nemluví.³⁹

Přibližně od 7 let věku, kdy se u dítěte utvrzuje rozlišení reality a fantazie, jsou důležité pohádky probouzející morální smysl pro pravdu a spravedlnost.⁴⁰ Asi nejlepším příkladem pohádek s prvky morálního ponaučení, které mají lepší účinek než moralizování, jsou mnohé pohádky bratří Grimmů. Ještě účinněji by na morální vědomí dítěte působily příběhy napsané samotnými rodiči, které by reflektovali současné dění v životě dítěte nebo jeho nevhodné chování současně s možností nápravy.⁴¹

Protože smysly dnešního dítěte jsou neustále přehlcovány technikou všeho druhu, což může vést až ke stresu, agresi nebo dokonce jistému otupění a uzavřenosti jako obraně, nabývají čím dál více na důležitosti pohádky vyprávěné a čtené v přímém lidském kontaktu mezi rodičem a dítětem. Proto tuto nezastupitelnou úlohu pohádek v životě dítěte jen stěží nahradí pohádky například vysílané v televizi, pokud u jejich sledování nebudou rodiče alespoň přítomni, aby je s dítětem prožívali a snažili se dítěti pomoci pochopit případné nejasnosti v těchto úžasných příbězích.⁴²

Samozřejmě mám na mysli pohádky „klasické“, které vznikaly v průběhu dějin a byly ověřeny celými generacemi. Tyto pohádky nesou jisté nejen morální poselství, které se jejich prostřednictvím přenáší do myslí dětí a později dospělých. Nepatří k nim většina dnešních moderních pohádek, které z velké části dělají dojem, že byly vytvořeny dospělými za účelem

³⁹ Srov. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*.,str.14 -17;

SCHIEDER, Brigitta, *Děti, pohádky a základní motivace* s. 20-21;

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*, Str. 7-11 ; str. 33

⁴⁰ (od 3 do 7 let se dítě teprve učí oddělovat svůj vnitřní svět přání od reality, takže by neměly být dramatizovány situace, kdy dítě zapře, že si vzalo bonbon, který cucá)

⁴¹ STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky*.. Str. 41-45

⁴² Srov. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*., str. 5-36 ; STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky*.. Str. 41-45

udržet děti u televizoru bez nutnosti jejich dozoru a zároveň vydělat na dětském zájmu o vše, co s těmito fenomény souvisí.⁴³ Příkladem těchto komerčně vznikajících příběhů by mohly být i příběhy z dílny Walta Disneye. Vždyť co dobrého pro morální vývoj dítěte může přinést pohádka, ve které se host velmi dobře baví tím, že lupič přepadl jiného hrdinu?⁴⁴ Tímto problémem se budu zabývat v samostatné kapitole.

Lidské vyprávění či předčítání pohádek je pro vývoj dítěte důležité i proto, že vyvolává nejsilněji imaginativní představy, které dítěti mnohdy pomáhají nejen v rozvoji fantazie, inteligence a abstraktního myšlení, ale i dalších funkcí.

Pokud se děti již od útlého věku nesetkávají s literaturou skrze předčítání pohádek a dětské literatury, nemohou si do budoucna utvořit tolik důležitý pozitivní přístup k literatuře všeobecně, která představuje nejobsáhlejší a dá se říci, že i nejkvalitnější zdroj informací. Informace obsažené v literatuře jsou totiž asi nejlépe ozkoušené historickou využitelností.⁴⁵

Zároveň chvíle, které rodič věnuje čtení či vyprávění pohádky, dávají dítěti pocit jistoty, že tu je někdo, kdo je tu jen pro něj. Díky pohádkám má dítě také možnost poznat, že je dobré být sám sebou, protože nadejde chvíle, kdy jeho jedinečnost někdo ocení. Tradiční, generacemi předávané pohádky, přinášejí dítěti jednu velkou životní pravdu, spojenou s realitou sociálního prostředí. Jde o fakt, že člověk, který se stará jen o sebe a přehlídí ostatní, nemůže být nikdy opravdu šťastný.⁴⁶

Skutečnost, že pohádky pomáhají dítěti ve vývoji k samostatné dospělé osobnosti a pochopení světa vystihl Friedrich Schiller větou: „*V pohádkách, které mi v dětství vypravovali, jsem našel hlubší smysl, než ve všech životních pravdách dospělého věku.*“ (Schiller In Černoušek 1990)

Stejně, jako pohádky pomáhají dětem projít vývojem a dávají jim odpovědi na otázky, které tento vývoj s sebou přináší, mýtus stejným způsobem oslovuje dospělé. Přestože oba útvary mají stejné základy, pohádky nesou poselství dobrého vyústění, zatímco mýtus je pro dospělé připomínkou hrozby a negativismu.⁴⁷

Zvláštním případem z hlediska morálního vývoje jsou bajky, které v průběhu dějin vznikaly z velké části k pobavení lidí. Jelikož dětská morálka funguje na principu trestu náležitosti tomu, kdo jednal špatně, není schopno zpracovat příběh bajky, ve které může být

⁴³ Komerčními fenomény mám na mysli fenomény dnešní doby jako např. Gormiti, Pokémon, Monster High, Little Ponny a další

⁴⁴ Srov. STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky*. Str. 7-19

⁴⁵ Srov. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Str. 5-36

⁴⁶ Srov. SCHIEDER, Brigitta, *Děti, pohádky a základní motivace* s. 20-21

⁴⁷ Srov. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*., str. 5-36

potrestán někdo, kdo se neprovinil zlým jednáním, ale právě ono nic je projevem jeho lenosti.⁴⁸

4.3 Násilí v pohádkách a jeho vliv na chování dítěte

Je asi známou informací, že klasické pohádky nejsou nijak ušetřeny scén představujících násilí a krutost běžného světa. Pro příklad nemusíme jít daleko. Nejznámějšími představiteli pohádek obsahujících i násilné prvky, jsou jedni z nejslavnějších autorů pohádek na světě, bratři Grimmové.

Nejednou jsem při sledování pohádek a příběhů, dnes představovaných dětem přemýšlela, jaký vzor chování si vlastně z onoho příběhu mohou děti vzít. Dokonce mne několikrát napadlo, zda vůbec dnešní děti, zahlcené násilím ze všech stran, vnímají některé momenty násilí a nespravedlnosti v těchto příbězích. Jedním z příkladů takových momentů je například scéna z příběhu podle pohádek Boženy Němcové Sedmero krkavců,⁴⁹ kdy princova zlá sestra Milena ubodala služku jen proto, aby dosáhla svých cílů. Tento příběh bohužel obsahuje více násilných. Uvědomuji si, že někteří rodiče by ji zřejmě za pohádku ani neoznačili a nejspíše právem. Přesto je tento příběh součástí pohádkových sbírek nejen Boženy Němcové, a tak se jako pohádka k dětem může dostat. Ale nejen tato a další klasické pohádky mne přivedly na myšlenku o morálním přínosu dětem. I moderní pohádky mají spoustu svých „ale“ a možná ještě víc než ty klasické.

Rozdíl mezi moderní a klasickou pohádkou je v tom, že moderní příběhy v sobě díky své amorálnosti mnohdy nenesou jednoznačné znázornění dobra a zla. Tím pádem ani nemohou dětem pomoci pochopit protiklady světa. Toto pochopení jednoznačných protikladů například mezi dobrem a zlem v pohádkách, je přípravou pro pozdější schopnost orientace ve složitějším a méně jednoznačném uspořádání reálného světa. Stejně tak se moderní příběhy a pohádky často záměrně vyhýbají neodmyslitelným životním tématům jako smrt, stáří a další. Morální význam pohádkám totiž nedává potrestání padoucha, ale principiální pocit, že špatnost se člověku nevyplatí.⁵⁰

Zvyšující se množství pohádek a příběhů, které prezentují například násilné chování jako dobré nebo morálně neutrální, vyvolává u dnešní generace neschopnost rozlišovat a

⁴⁸ Srov. BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*, Str.45

⁴⁹ Tuto pohádku ve své době sepsali i Bratři Grimmové

⁵⁰ Srov. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. str. 5-36;

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*, Str. 13

především citově vnímat dobro a zlo, což může vést k jejich agresivitě a nezájmu vůči okolí. Vždyť seriály jako Tom a Jerry a další podobné „pohádky“, servírované dětem ve výlučně dětských televizních pásmech a na dětských programech, jsou plné scén, které dětem ukazují, že ublížit druhé bytosti je zcela beztrestné. Nehledě na to, že forma, kterou si tyto postavy ubližují je nereálná a mohla by v dětech vyvolávat stejný efekt, jako některé počítačové hry – činy, které v reálném světě znamenají smrtelné nebezpečí pro naši „oběť“ i nás samotné, jsou zde představovány jako neškodné, a děti, které mnohdy ještě zcela nekriticky přijímají vše, co vidí, mohou získat dojem, že je zcela normální se takto chovat. **Právě tento problém se týká zájmu Sociální pedagogiky a tématu mé práce.**

Otázka, jak je možné, že se dítě nejčastěji ztotožní s postavou pozitivní, má nejen podle Černouška a Streita jasnou odpověď. Tyto postavy jsou totiž vhodně jednoduché k jejich promítnutí na osobnost dítěte. Identifikace s touto postavou způsobí, že se dítě rozhodne být také dobré. Záporné postavy jsou naopak osobnostně složitější a jejich jednání bývá potrestáno. Násilí a agresivní rysy osobnosti, které u dětí pozorujeme v poslední době, tedy nemůžeme přisuzovat vlivu příběhů pohádkových, ale dokonce nejspíše ani těch pro dospělé. Jedinou příčinou těchto změn v dětském chování jsme tedy my sami. Tím co dítě nejjednodušeji napodobí a časem zvnitřní, je totiž právě chování jeho okolí, které samozřejmě dítě vnímá velmi citlivě.⁵¹

Krejčířová a Langmeier uvádějí, že mnohé výzkumy vlivu mediálního násilí na vývoj jedince, jistou spojitost prokázaly. Také ale připouští, že své opodstatnění mají i námitky proti těmto výsledkům, které dodávají, že identifikace s agresorem není tak jednoznačným procesem, jak se na první pohled zdá. Velkou úlohu zde má rodinné prostředí. Především jde o vzájemnou atmosféru otevřené komunikace a schopnost či ochotu rodičů, mít pod kontrolou, jaký program děti sledují.⁵²

Tyto výzkumy se sice věnují technickým masmédiím jako televize, ale myslím si, že jejich výsledky se dají vztáhnout i na otázku vlivu literárního násilí. Nejdůležitějším faktorem v této otázce identifikace dítěte s násilím je totiž samotný rodič.

⁵¹ Srov. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Str. 5-36

Srov. BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*, Str. 12

⁵² Srov. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie* Str. 303-304

4.4 Jak souvisí sociální pedagogika a morálka v pohádkách?

Následující řádky by měli objasnit, co spojuje obor Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii, který studuji, s tématem mé bakalářské práce s názvem Vliv pohádky na morální vývoj.

Sociální pedagogika pracuje se sociálním prostředím a chováním jedinců, jak z pohledu celé populace, tak i jedinců ohrožených sociálně patologickými jevy. Základem toho oboru je zájem o to, aby vliv jeho působení byl co nejranější a co nejvíce předcházel již preventivně patologickým jevům, které by později mohli být předmětem jeho dalších zájmu na úrovni sekundární prevence.

Téma mé bakalářské práce se zabývá pohádkami a jejich vlivem na morální vývoj dětí, protože vzhledem k etopedickému zaměření mého oboru, se zajímám i například o morální vývoj dětí a mládeže. Etopedie je obor speciální pedagogiky, zabývající se prací s jedinci s poruchami chování. Mezi tyto poruchy chování můžeme ze sociálního hlediska řadit i nízkou úroveň morálního usuzování, násilí a další aspekty, kterými se tato bakalářská práce tak zabývá.

Pohádky jsou ve většině případů prvním literárním materiálem, se kterým se dítě v životě setká. Dle mnoha zmíněných výzkumů pohádky napomáhají dítěti navazovat sociální vztahy a porozumět svému sociálnímu okolí i světu všeobecně, což je i v zájmu sociální pedagogiky.

Sociální pedagogika se díky spojitosti se sociologií zajímá i o sociální vztahy v rodině, které se díky čtení pohádek dají upevňovat, především pokud jsou pohádky čteny dětmi s rodiči společně. Naopak odcizením a uvolněním vztahů mezi rodiči a dětmi mohou trpět rodiny, které se o pohádky vůbec nezajímají, nebo je nechávají své děti jen bez další interakce sledovat v televizi.

Uvědomuji si, že velký vliv na preferenci výběru formy pohádek u dětí, směřující k utlumení četby a naopak posílení televizního vysílání, mají rodiče a rodinné prostředí ovlivněné technickým stavem společnosti. Proto jsme se v rámci této práce krátce zajímala i o faktory ovlivňující čtenářské návyky dětí. Tím, zda děti vůbec čtou nebo jim alespoň přečítají rodiče, se zabývalo a stále zabývá mnoho výzkumů. Já se této otázky také dotknu, protože bych jako jednu z oblastí mého výzkumu ráda zjistila, jaký úspěch mají kampaně apelující na rodiče, aby více četli svým dětem pohádky.

Frekvence čtení u dětí, je samozřejmě podstatným faktorem zájmu mé práce. Proto uvádím několik faktů o vlivech působících právě na čtenářské návyky u dětí. Touto otázkou se zabývá například článek „Jak čtou české děti“ Gabala a Václavíkové.

Tím nejdůležitějším rysem ovlivňujícím čtenářství dětí, je rodinné prostředí. Průzkumy prokázaly, že velký vliv na frekvenci samostatného čtení u dětí především ve starším věku, je frekvence či alespoň existence společného čtení rodičů s dětmi. Pokud ovšem dítě později vůbec nečte, neznamená to nutně, že rodiče s tímto dítětem společně nečetli.

Dalším faktorem je četnost, se kterou děti vidí své rodiče číst. Čím více dítě vidí rodiče číst ve volném čase, tím spíše si vytvoří vlastní čtenářské návyky. Tyto a další faktory jsou však jen podpůrnou složkou v porovnání s důležitostí, kterou mají rozhovory rodičů s dětmi o jejich aktuálních čtenářských zážitcích. Také rodičovská orientace v dětské literatuře, včetně společného výběru knih či rodičovské pomoci při výběru hraje svou roli. Ve výše uvedených oblastech se jistě projevuje i vzdělanostní, rodičovská a čtenářská vybavenost rodičů. Nemalý vliv má i dostupnost knihy, která by dítě zaujala, zastoupená množstvím knih v domácnosti.

Důležité je bezesporu i komunikativní sociální zázemí rodiny, umožňující dítěti rozvoj správného trávení volného času, otevřenou spolupráci a komunikaci v rodině. Především se ale ve čtenářských návycích projevuje možnost uplatnění četbou získaných dovedností v komunikaci, sociálních vztazích a vzdělání. Se všemi předchozími charakteristikami samozřejmě souvisí vzdělanost rodičů a tím i jejich profesní zařazení. Rodiče s vyšším vzděláním a méně manuální prací, jsou lépe schopni dětem pomoci s výběrem knihy a jejím zpracováním například v souvislosti se školními povinnostmi, podpořit i nepřímo jejich čtenářské návyky apod.⁵³

⁵³ Srov. GABAL, Ivan a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. Jak čtou české děti: literární měsíčník. *HOST: příloha Host do školy*. 2007, IV, s. 30-32. DOI: 1211-9938. Dostupné z: http://www.gac.cz/files/igac/rep_cz.html

Empirická část

Cílem empirické části práce je objasnění otázky, jak dnešní děti vnímají morální aspekty v pohádkách. S touto hlavní otázkou souvisí vedlejší avšak neméně důležité oblasti. Jde o otázky, zda se děti zajímají o pohádky klasické či moderní a zda tyto pohádky čtou či sledují v televizi. Další zkoumanou oblastí je, zda si děti v pohádkách dokáží najít vzor chování a jak vnímají děti násilí prezentované v pohádkách. Vzhledem k morálnímu zaměření tématu, se praktická část práce zabývá i zkoumáním morálního smýšlení dětí.

Na základě cíle této práce byla stanovena Ústřední výzkumná otázka „Dokáží si dnešní děti hledat vhodný morální vzor a jakých hodnot si na tomto vzoru cení?“

Výzkumné otázky

Pro jednotlivé části výzkumu této práce byly stanoveny tyto společné výzkumné otázky.

První výzkumná otázka (VO1): Preferují dnešní děti spíše klasické či moderní pohádky?

Druhá výzkumná otázka (VO2): Čte dnešní generace dětí pohádky v knihách, či je spíše sledují ve zfilmované podobě?

Třetí výzkumná otázka (VO3): Vybírají si děti v oblíbených pohádkách nějaký morální vzor? Pozorují děti u pohádkových postav jejich charakterové vlastnosti?

Čtvrtá výzkumná otázka (VO4): Jak vnímají současné děti násilí v pohádkách?

Pátá výzkumná otázka (VO5): Jakým způsobem smýšlejí děti nad morálním dilematem?

5.1 Výzkumné metody

Empirická část mé práce má kvalitativně-quantitativní charakter. V průběhu práce na výzkumu jsem postupně v důsledku okolností využila tří metod, které byly založeny na společných výzkumných otázkách.

V první „pilotní“ fázi výzkumného šetření jsem zvolila kvalitativní metodu strukturovaného skupinového rozhovoru. Pomocí dvou provedených skupinových rozhovorů byly zjišťovány odpovědi dětí na otázky týkající se preference pohádek a morálních vzorů v nich. Dále byly rozhovory zaměřeny na reakce dětí na předložená morální dilemata zakomponovaná do vyprávění.

Druhou fází výzkumu byly individuální rozhovory se stejnou strukturou 16 otázek zaměřených na preferovanou formu pohádek, morální smýšlení dětí a vnímání násilí v pohádkách.

Jako poslední metodu jsem nakonec zvolila kvalitativně-quantitativní metodu dotazníku s kombinací otevřených a uzavřených otázek.

5.2 Výzkumný vzorek

Pro první „pilotní“ část kvalitativního výzkumného šetření byly vybrány dvě skupiny dětí. První skupina respondentů sestávala ze 17 dětí ve věku od sedmi do třinácti let navštěvujících přírodovědný kroužek. Tato skupina obsahovala 9 děvčat ve věku od 8 do 12 let a 8 chlapců od 7 do 13 let. Jako druhá výzkumná skupina byla oslovena venkovská mateřská škola. Skupina byla složena ze 17 dětí ve věku od 4,5 do 7 let – 5 děvčat a 12 chlapců.

Tyto dvě skupiny byly vybrány z důvodu věkového spektra, které pokrývá rozmezí od období heteronomie, charakteristického silným poutem k pohádkám a světu fantazie v souvislosti s porozuměním okolnímu světu, k období vzniku morální autonomie spojené s rozvojem hlubšího morálního vědomí.

Pro individuální rozhovory byli vybráni respondenti umístění v Dětském domově se školou. Šlo o 5 dívek ve věku 12-16 let a jednoho 9-ti letého chlapce.⁵⁴ Jsem si vědoma, že jde o velmi specifickou skupinu respondentů, a tedy i toho, že výsledky těchto rozhovorů mají svá vlastní specifika. Proto uvádím několik informací o respondentech rozhovoru.

RS1- 16-ti letá dívka před rokem umístěná do Dětského domova se školou z důvodu nerespektování autorit, kouření a dalších výchovných problémů.

RS2 - 16-ti letá dívka s podobnými faktory umístění do Dětského domova se školou, jako u první respondentky.

RS3- 12-ti letá dívka, umístěná do Dětského domova se školou z důvodu záškoláctví a nedostatečného respektu k autoritám. Dívka má v tomto domově ještě další 4 sourozence, což je další důvod umístění.

RS4- 14-ti letá dívka s diagnostikovanou Lehkou mentální retardací částečně zapříčiněnou i nedostatečně podnětným prostředím v dětství. Dívka byla již v útlém věku umístěna do dětského domova a následně několika Diagnostických ústavů a dalších domovů. Do současného domova byla přemístěna před šesti měsíci potom, co jí bylo nabídnuto umístění společně se sourozenci.

RS5- 15-ti letá dívka umístěná do Dětského domova na základě předběžného rozhodnutí ze sociálně běžně zajištěné rodiny po několika konfliktech vzniklých nevhodným kontaktem se skupinou vrstevníků.

RS6- 9-ti letý chlapec pocházející z rodiny s drogově závislými rodiči. Chlapec se projevuje občasnou vulgaritou a především manipulací s dospělými, kteří byli cílem jeho předchozího chování.

Poslední kvalitativně kvantitativní metoda dotazníků byla použita u výzkumného vzorku 137 respondentů ve věku 6-11 let, navštěvujících jednu z pražských základních škol. Tato skupina sestává z 80 dívek (58% respondentů) a 57 chlapců (42% respondentů).

⁵⁴ Jednotliví respondenti jsou v práci označeni zkratkou RS1 až RS6

5.3 Průběh výzkumného šetření

Respondenti prvního skupinového rozhovoru byli na úvod obeznámeni s tím, že jejich odpovědi budou anonymně použity v bakalářské práci na téma pohádek. Respondenti nebyli nijak ovlivňováni ve výběru rozmístění v prostoru, což vedlo k vytvoření přátelských skupin, u kterých později hrozila možnost vyrušování ostatních a především vzájemného ovlivňování uvnitř skupiny.

Také respondenti druhého skupinového rozhovoru byli obeznámeni s tématem rozhovoru – „oblíbené pohádky a morální aspekty v příbězích očima dětí“. Odpovědi respondentů mohly být zřejmě ovlivněny přirozenou dětskou tendencí napodobovat své okolí a nedávnou návštěvou festivalu Jičín město pohádky. Tento aspekt ovlivnění se projevil změnou odpovědi jedné z dívek během kreslení oblíbené pohádky. Možnost vzájemného ovlivnění vycházela i z prostorového rozmístění respondentů, kteří seděli u stolků ve skupinách přibližně po 5. Bohužel jsem se po uskutečnění rozhovoru dozvěděla, že paní učitelka děti krátce připravovala na můj příchod opakováním nejznámějších pohádek. Respondenti na úvod měli prostor pro nakreslení samostatně vybrané postavy či scény z oblíbené pohádky. Po dokončení výkresů jsem se pro upevnění odpovědí opět zeptala respondentů, jaká pohádka je jejich nejoblíbenější. Výsledky verbální odpovědi se v některých případech lišily od odpovědí kreslených. Následovala část zaměřená na morální cítění respondentů. K tomuto účelu bylo použito vyprávění upravených morálních příběhů z publikací doc. Pavla Vacka a z knihy Proč děti potřebují pohádky.⁵⁵

V případě obou skupinových rozhovorů vidím při zpětném hodnocení nevýhodu právě v jeho skupinové formě, kdy se nebylo možné individuálně plně věnovat každému respondentovi zvláště a především v tom, že mladší děti, ale nejen ty, měli díky skupinové diskusi tendenci se vzájemně ovlivňovat ve svých odpovědích.

Dalším problémem bylo vedení rozhovoru z mé strany, které vzhledem k věkovým specifikům dětí v MŠ, nevedlo k úplnému požadovanému výsledku.

⁵⁵ Viz. VACEK, Pavel, *Rozvoj morálního vědomí žáků : metodické náměty k realizaci průřezových témat*, str. 11.

Viz srov. STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky.*, str. 46-52

Individuální rozhovory probíhaly v oddělené místnosti, kde měli jednotliví respondenti dostatek času a prostoru se k otázkám vyjádřit. Přesto některé odpovědi na položené otázky nebyly nakonec příliš rozsáhlé. Jednotlivé rozhovory trvaly průměrně 20 minut. Vzhledem k charakteristice těchto respondentů - výchovné důvody umístění, byla součástí předpokládaného výsledku odlišnost v oblasti vnímání morálních otázek a dodržování pravidel. Všichni respondenti spolupracovali ochotně, snažili se své odpovědi promyslet a odpovídat spontánně a upřímně.

Dotazníkové šetření probíhalo ve dvou odděleních školní družiny, kde byli respondenti seznámeni s tématem šetření pomocí vyprávění paní vychovatelky. Jednotliví respondenti byli rozmístěni tak, aby se eliminovala možnost vzájemného ovlivnění. Každé šetření v jednotlivých výchovných skupinách trvalo průměrně 20 minut až 30 minut z důvodu krátkodobé schopnosti respondentů udržet pozornost a jejich únavě po vyučování. Respondenti starší druhého ročníku základní školy pracovali na dotaznících samostatně pod dohledem vychovatelky, která nejdříve přečetla veškeré otázky pro vysvětlení případných nejasností. U mladších respondentů navštěvujících první ročník bylo však nutné, aby vychovatelka předčítala jednotlivé otázky i odpovědi a pomohla respondentům s vyplněním volných otázek na základě vysvětlení, které respondent o odpovědi na otázku podal.

5.4 Výsledky šetření

5.4.1 Skupinový strukturovaný rozhovor

Výsledkem prvního skupinového rozhovoru bylo zjištění, že respondenti této skupiny upřednostňují spíše televizní seriály a filmy jako například Simpsonovi, Futurama, Tučňáci z Madagaskaru nebo Já Padouch. Na otázku, zda znají nějaké klasické pohádky, uvedli respondenti především filmové a televizní pohádky různého stáří a televizní večerníčky. Výjimkou byla kniha Děti z Bulerbinu.

Nejčastější odpovědí na důvod výběru oblíbené postavy, které pocházely většinou z filmu Harry Potter či Simpsonovi bylo, že je tato postava vtipná, ať již tím co říká, nebo situacemi, do kterých se vlastní vinou/nešikovností dostává. Dalším důvodem bylo, že respondenti se líbí její vzhled či schopnosti - viz prof. Snape, Hermiona z filmu Harry Potter) Jen jedna z odpovědí vypovídala o situačním kontextu v souvislosti s nepostižitelností nejrůznějších kousků hlavních postav ze seriálu Phineas a Ferb.

Na morální dilema s rozbitými hrníčky inspirovaná publikací doc. Vacka⁵⁶ odpověděli respondenti souhlasně, že špatnou věc udělala první dívka, která rozbila hrníček při porušování zákazu. Jako rozšíření se zde objevil i méně početný názor, že potrestány by měly být obě dívky, protože obě udělali něco, co neměly. Toto morální dilema zjišťuje úroveň morálního vývoje na úrovni heteronomní či autonomní morálky na základě hodnocení situace z pohledu hmotné škody či porušení zákazu.

Dále byl v tomto rozhovoru použit upravený příběh o Karlíkové čepici, vyměněné za čokoládu z publikace Jacoba Streita.⁵⁷ V tomto případně se respondenti shodli, že chlapec udělal chybu v tom, že mamince zalhal, z čehož byla smutná. Někteří především starší respondenti dodali, že není rozumné vyměnit čepici od maminky za pouhou čokoládu, „protože matčina láska se za čokoládu vyměnit nedá“.

Výsledky druhého skupinového rozhovoru na první pohled ukazovaly na větší orientaci mladších dětí v klasických pohádkách, je však možné, že šlo o vliv předchozího působení paní učitelky a vzájemného ovlivnění jednotlivých odpovědí.

⁵⁶ Viz. VACEK, Pavel, *Rozvoj morálního vědomí žáků : metodické náměty k realizaci průřezových témat* . str.11

⁵⁷ STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky*. Str. 46-52

Při první aktivitě, kdy měly děti za úkol namalovat svou oblíbenou pohádku, byly dětmi nejčastěji vybrány pohádky Perníková chaloupka, Rumcajs, Krteček, Červená Karkulka, O Šípkové růžence či Princezna ze mlýna.

Na kreslení oblíbené pohádky navazovala kontrolní verbální otázka znějící: „Kterou pohádku máš nejraději?“ Odpovědi na tuto otázku, ve většině případů reflektovaly pohádky zobrazené na obrázcích. V případě že se verbální odpověď lišila od nakresleného obrázku, šlo většinou o některý z moderních filmů, jako například Alvin a Chipmunkové či Auta.

Na otázku, zda respondentům někdo čte pohádky, respondenti odpovídali nejdříve různě, ale nakonec se (s pomocí paní učitelky) shodli na tom, že především s rodiči a členy rodiny, ale i paní učitelkou čtou pravidelně před spaním. Jen ojediněle se objevila odpověď, že si starší respondent již čte sám nebo že respondentovi nečte nikdo. V tomto případě negativní odpovědi se však ukázalo, že rodiče volí přirozenější formu sdílení příběhů s dítětem, kterou je vyprávění.

Další fází rozhovoru bylo vyprávění morálních dilemat. V tomto případě se děti rozdělily na dvě skupiny. První skupina zahrnující většinu respondentů zastávajících názor, že se špatně zachovala dívka Klára, která omylem neopatrností rozbila 15 hrníčků, nedokázala vysvětlit tuto volbu. Výjimkou byl jediný chlapec, který odpověděl, že tato dívka rozbila více hrníčků, a tak způsobila větší škodu. Druhá menšinová skupina se shodla, že se špatně zachovala dívka Martina, která rozbila jeden hrníček při krádeži. Tito respondenti ale bohužel též nedokázali specifikovat důvod tohoto názoru

V souvislosti s druhým morálním příběhem „O Karlově čepici“, se děti shodly, že chlapec udělal chybu, že mamince lhal a vyměnil čepici za čokoládu, „protože se nesmí nikomu lhát“.

5.4.2 Individuální rozhovory

Na VO1: „**Preferují dnešní děti spíše klasické či moderní pohádky?**“ odpovídají společně s dalšími šetřeními i položené tazatelské otázky v tomto dotazníku, ve znění: „**Jaká je tvá oblíbená pohádka? Jakou pohádku by sis vybral/a ke čtení? - O husopasce, Červená Karkulka, Perníková chaloupka, Sněhurka, Krkonošské pohádky, Zlatovláska, Šípková Růženka, Popelka**“, na které respondenti odpovídali takto:

RS1: „*Mezi moje nejoblíbenější pohádky patří Tři oříšky pro Popelku a Nejkrásnější hádanka. Tyhle pohádky se mi líbí, protože mají hlavu a patu, a jsou vtipné. Ke čtení bych si z těchto nabízených pohádek vybrala asi Popelku.*“

RS2: „*Já si vybavuju pohádku Jak vycvičit draka. Dívám se na ní, protože to mají rádi moji sourozenci. Z těchto pohádek bych si přečetla asi Popelku, zdá se mi nejznámější a nejpravdivější.*“

RS3: „*Moje oblíbená pohádka je asi Čertova nevěsta, protože má ráda čerty a v týhle pohádce vystupuje jeden moc vtipnej čert. Z nabízených pohádek bych si přečetla nejspíš Sněhurku.*“

RS4: „*Moje oblíbené pohádky jsou Krteček a Grinch. Grinch se mi líbí, protože je vtipnej a má to stejný jako já. Z těch vybraných pohádek bych si přečetla třeba Perníkovou chaloupku.*“

RS5: „*Moje oblíbená pohádka, nebo spíš příběh je Prokletí měsíčního údolí, protože je to takový tajemný a baví mě to. Z nabízených pohádek bych si nejspíš vybrala Krkonošský pohádky, protože jsou vtipný, poučný a hlavně to dávaj v televizi.*“

RS6: „*Jako nejoblíbenější pohádku bych asi řek Tři bratři a Zloba-královna černé magie. Tři bratři se mi líbí, kvůli tomu, že se v pohádce o Růžence píchne po narozeninách do prstu a vysvobodí jí až polibek z lásky. Z těch nabízených pohádek bych si vybral asi Krkonošský pohádky.*“

Na otázku, kterou pohádku by respondenti označili za oblíbenou, se v některých případech projevil trend, upřednostňovat pohádky vysílané v televizi před pohádkami literárními. S tímto trendem souvisí i zvyšující se preference spíše moderních seriálů a pohádek u dětí oproti pohádkám klasickým.

Tazatelské otázky „**Máš raději pohádky v knihách, televizní či vyprávěné? Pohádky častěji čteš nebo sleduješ v televizi?**“, by v kombinaci s dalšími výsledky šetření měly dát odpověď na VO2 „**Čte dnešní generace dětí pohádky v knihách, či je spíše sledují ve zfilmované podobě?**“

RS1: „*Pohádky často a ráda sleduju v televizi, ale to jde v podstatě jenom doma, protože tady nemáme tak často přístup k televizi jako doma.*“

Právě v souvislosti s tím, že k televizi se tu nedostaneme tak pravidelně, častěji pohádky a různé příběhy spíš čtu.“

RS2: „*Kdy jsem doma, nebo se tady zrovna díváme na televizi, tak pohádky spíš vidím v televizi. Jinak mám ale ráda pohádky, který si přečtu, nebo mi je možná doma dřív četli.“*

RS3: „*Já mám ráda pohádky, co vysílají v televizi nebo tak. Nejčastěji právě koukám na pohádky v televizi, když nějaký dávaj.“*

RS4: „*Nejradši bych byla, kdyby mi někdo ty pohádky vyprávěl, ale nejčastěji na ně koukám v televizi, protože neumím moc číst a psát.“*

RS5: „*Pohádky nejčastěji sleduju v televizi, protože by mě číst nebavilo.“*

RS6: „*Já mám rád, když mi mamka čte pohádky z knížky, ale v televizi jsou taky dobrý. Nejčastěji se asi koukám na televizi.“*

Odpovědi respondentů těchto rozhovorů odráží aktuální trend a situaci naší společnosti, z pohledu využívání technologií a ztráty zájmu o formy nabízející větší prostor pro fantazii jedince. Vzhledem k momentální z rodinné a sociální situaci respondentů rozhovoru je zřejmé, že nelze v tomto případě soudit kvalitu trávení společného času respondentů s rodinou.

O nasycení VO3 ve znění: „**Vybírají si děti v oblíbených pohádkách nějaký morální vzor?**“ a „**Pozorují děti u pohádkových postav jejich charakterové vlastnosti?**“ se kromě jiného snaží tazatelské otázky: „**Kdybys mohl/a být pohádkovou postavou, jaká postava bys chtěl/a být? Proč bys chtěl/a být právě touto postavou? Která z postav je nejhorší? Jak bys charakterizoval/a vlka? Jaká je Karkulka? Jaký je myslivec, který osvobodil Karkulku a babičku?** „

RS1: „*Chtěla bych být Bojovnice, protože se cítím jako taková bojovnice. Nejen že mám spíše bojovnou povahu, ale často mi připadá, že bojuji se spoustou překážek. Myslím si, že nejnegativnější postava je macecha. Možná proto, že se mi líbí pohádka Popelka, ale i proto, že máma by měla děti chránit a mít je ráda a macecha je její pravej opak v opravdovém světě. Vlk z pohádky o červené Karkulce je pomstychtivá, chlupatá koule, která má neustále hlad a nezastaví se před ničím. Červená Karkulka je neposlušná, hloupá holka, zatímco myslivec, který zachránil Karkulku je chytrý a statečný, je hrdina celý pohádky protože zachránil Karkulku s babičkou.*“

RS2: „*Já bych chtěla bejt kouzelníkem, protože bych si mohla cokoli přičarovat a měla bych pak všechno. Jako nejšpatnější postava mi přijde zlá královna, protože je schopná kvůli vlastnímu pohodlí a přáním zabít lidi. Vlk je podle mě masožravá potvora, co má pořád hlad. Karkulka je stejnej parchant jako my tady, protože neposlouchá, když jí maminka něco zakázala. Myslivec musí podle mě hodně dobře slyšet, když věděl, že má Karkulce a babičce přijít pomoci.*“

RS3: „*Já bych právě chtěla bejt čertem, protože se mi čerti líběj. Za nejhorší postavu považuju asi Trautenberka z Krkonošských pohádek. Vlk z červený Karkulky je úplně blběj, protože si hraje na babičku, aby oblnul malou, hloupou holku, co chodí v trapný červený čepici. Myslivec je prostě myslivec a dělá svojí práci, když chrání les.*“

RS4: „*Já bych chtěla bejt ten Grinch, protože ho mám ráda a je srandovní. Má to totiž stejný jako já. Jako nejhorší postava mi připadá třeba Trautemberk. Vlk z červený Karkulky je pěkněj otesánek, protože pořád jenom jí. Karkulka je pěkněj namyšlená, protože neposlouchá a myslí si, že může dělat, co chce. Myslivec je velkej hrdina, protože všechny zachránil.*“

RS5: „*Nevím, kdo bych chtěla bejt, nikdo mě nenapadá, asi nikdo. Nejnegativnější postava je podle mě Trautemberk z Krkonošských pohádek, protože všechno co chce provést musí udělat ostatní. O vlkovi bych řekla, že je pažravej, protože když sežere babičku a Karkulku tak toho*

zvládne fakt hodně. Karkulka je pěkně blbá, když věřila vlkovi a trvalo jí tak dlouho, než ho poznala. Myslivec je sice statečnej, ale nebude asi moc chytrej.

RS6: *„Já bych nechtěl být žádná postava, nechtěl bych asi být někdo jiný. Jako zlé postavy mi připadají Trautenberk a zlá víla, Trautenberk je zlý člověk a zlá víla zase pohádková postava, co ubližuje lidem. Vlk z pohádky červená Karkulka je zlej, protože sežere babičku a Karkulku. Karkulka je hodná, protože jde na návštěvu k babičce. Myslivec je hodnej, že jim pomohl.*

Mezi odborníky na psychologii a troufám si říci, že ani mezi veřejností není tajemstvím, že oblíbené postavy v příbězích velmi často odráží naše životní zkušenosti či přání, jak by měl dle našich představ život vypadat. Proto je pochopitelné, že si každý z respondentů vybral zcela odlišný typ oblíbené postavy, se kterou by se chtěl identifikovat. Z odborného hlediska by bylo možné dále pracovat na pravé motivaci výběru oblíbené postavy. To platí především v případě respondenta, který uvedl že nechce být žádnou z postav.

Tazatelské otázky: **„Je správné, že šla Karkulka sama lesem? Proč?“** a **„Bylo správné, že vlkovi rozřízli břicho, zašili do břicha kamení a on se potom utopil? Proč si to myslíš?“** zjišťují, jaký názor mají respondenti na porušení pravidel a poměr trestu vůči provinění, čímž sytí VO4.

RS1: *„Nebylo správný, že šla Karkulka sama lesem. Karkulčina maminka byla nezodpovědná, když dovolila, aby měla Karkulka možnost jít sama i když jí to zakázala, protože v lese je to pro ni příliš nebezpečný. To, že vlka potrestali tím kamením, nebylo hezký. Vlk je pořád jenom zvíře a nezaslouží si, aby musel umřít za to, že se choval přirozeně. Bylo to vůči němu nespravedlivý.“*

RS2: *„ Jo bylo správný, že šla nakonec Karkulka lesem, i když neposlechla maminku. Aspoň má teď ponaučení, že poslouchat se musí, že nemá chodit nikam sama a už vůbec se zastavovat s cizíma. To že vlkovi zašili do břicha kamení bylo správný, protože si to zasloužil za to, že sežral babičku s Karkulkou.“*

RS3: *„Podle mě není dobře, že šla Karkulka sama do lesa. Neměla dělat frajerku a radši poslechnout mámu. Vlkovi neměli právo rozřezávat ani zašívát břicho, protože bylo dobře, že je sežral, aspoň měli klid a nikdo už je nemusel otravovat.*

RS4: „*To, že šla Karkulka sama do lesa, nebylo sice dobře, ale dobře tak těm rodičům, když jsou tak líný a nezodpovědný a nechali ji jít samotnou. Když zašili to kamení vlkovi do břicha, tak udělali dobře, protože si to zasloužil za to, že sežral Karkulku a babičku.*“

RS5: „*Karkulka neměla v lese sama co dělat, protože je ještě moc malá, aby lítala sama po lese. Taky nebylo dobře, že se vlk kvůli nim utopil, protože on nemohl za to, že měl hlad,*“

RS6: „*Nebylo dobře, že šla Karkulka sama do lesa, protože se jí tam mohlo něco stát. Mohla upadnout a zranit se, nebo jí tam mohl někdo ublížit. Když potrestali vlka, tak udělali dobře, protože byl hodně zlej a sežral babičku s Karkulkou.*“

Z odpovědí na tyto tazatelské otázky vyplývá, že jednotliví respondenti pohlíží na Karkulčinu situaci zřejmě s ohledem na své vlastní zkušenosti a rodinu, ať již jde o nezodpovědnost rodičů, či zkušenosti vyplývající Karkulce z cesty lesem a podobně.

Pátá výzkumná otázka (VO5): je kromě jiných částí výzkumného šerení sycena i tazatelskými otázkami položenými během rozhovoru ve znění: „**Která z holčiček z příběhů, které jsem vyprávěla, provedla horší věc? Která by měla být potrestaná? Proč si to myslíš?**“ Tyto tazatelské otázky jsou zaměřeny na rozbor morálního dilematu v předloženém upraveném příběhu o dvou dívkách, které za odlišných okolností způsobily škodu⁵⁸.

RS1: „*Já myslím, že hůř se zachovala Martina, takže by měli potrestat jí. Měla se nejdřív zeptat maminky a nelézt na skříň bez jejího dovození.*“

RS2: „*Potrestat by měli Martinu, protože bez dovození leze, kam nemá.*“

RS3: „*Trestat by neměli ani jednu, protože přece nemůžou za to, jak někdo postavil hrnky. Jediná chyba byla, že ta druhá mlátí dveřma.*“

RS4: „*Potrestat by měli Martinu, protože kradla, ale zase je pravda, že mohla mít hlad, když jedla tu čokoládu.*“

RS5: „*Horší věc udělala Martina a měli by jí potrestat, protože je nenažraná, když krade.*“

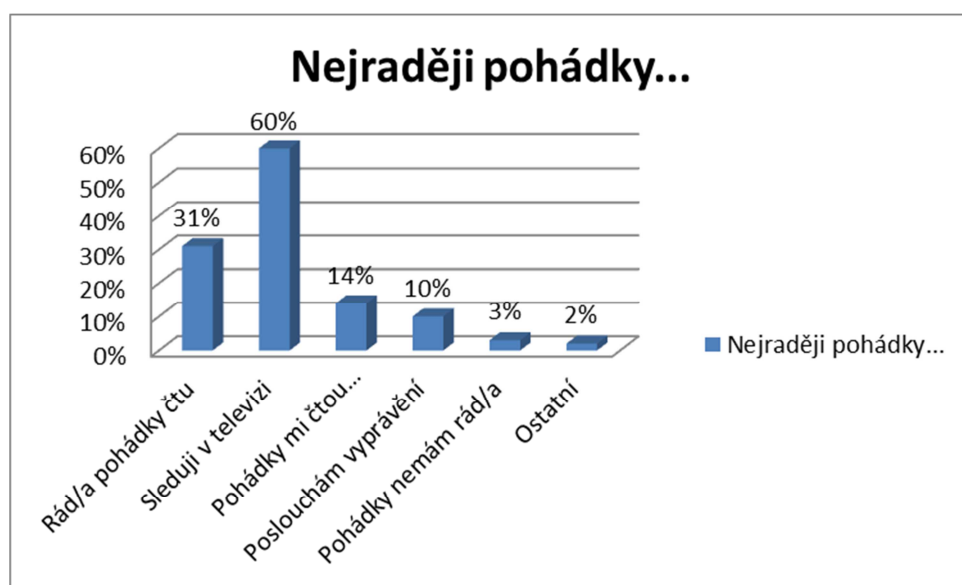
⁵⁸ Viz. VACEK, Pavel, *Rozvoj morálního vědomí žáků : metodické náměty k realizaci průřezových témat* . str.11

RS6: „Potrestat by měli Martinu, protože rozbila hrníček a porušila ještě k tomu zákaz, což je horší.“

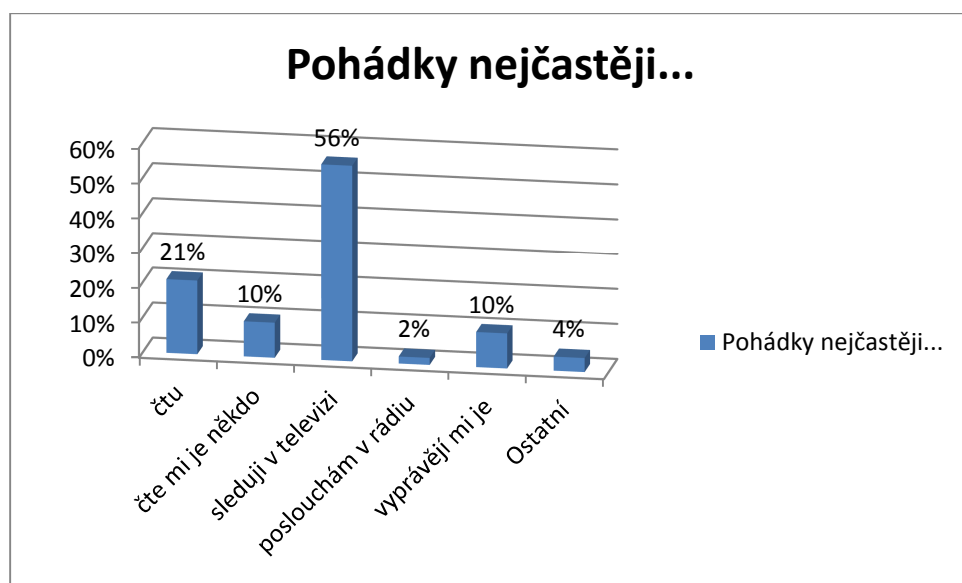
Z odpovědí respondentů na tyto tazatelské otázky lze soudit, že 4 ze 6 respondentů posuzují situaci z hlediska porušení zákazu autoritou, zatímco 1 respondentka situaci posoudila z hlediska svých vlastních pravidel ohledně spravedlivého jednání.

5.4.3 Dotazník

První část dotazníkového šetření prostřednictvím uzavřených otázek zjišťuje, zda dnešní děti stále pohádky čtou, nebo je spíše sledují v televizi. Na první otázku respondenti nejčastěji odpověděli, že pohádky nejraději sledují v televizi či kině. Stejným způsobem odpověděli i na otázku, zda to tak dělají nejčastěji. Na druhém místě byla v obou případech odpověď, že rádi a nejčastěji pohádky čtou v knihách. Tento výsledek je pochopitelný vzhledem k rozšiřujícímu se vlivu techniky a menšího množství času, který rodiče a celé rodiny tráví aktivně s dětmi. Další odpovědi a jejich četnost znázorňují grafy – Graf 1 a 2

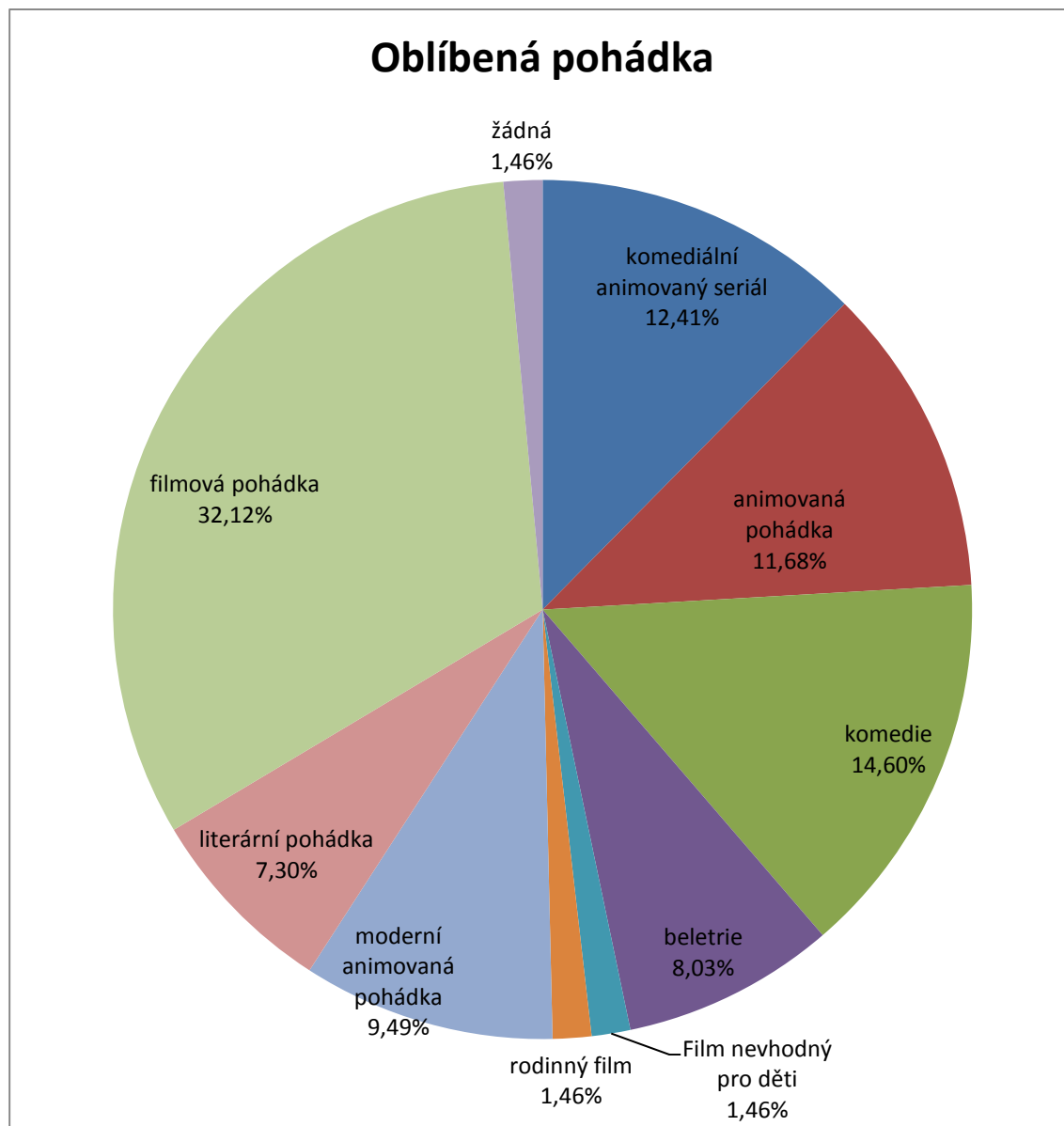


Graf 1: Nejoblíbenější forma pohádky



Graf 2: Nejčastěji využívaná forma pohádky

Následující část šetření zjišťuje, jaký druh pohádek současná dětská generace preferuje. Tato oblast úzce souvisí s předchozími otázkami. Zatímco v předchozích dvou otázkách se respondenti v nadpoloviční většině shodli, preference oblíbených pohádek jsou u jednotlivých respondentů z velké části rozličné. Proto jsem se rozhodla, rozřadit odpovědi do kategorií na základě určitých charakteristik viz Graf 3 :



Graf 3: Oblíbený druh pohádky

1. *klasické literární pohádky* - např. Popelka, Červená Karkulka, Šípková Růženka, Zlatovláska a další
2. *filmové pohádky vycházející z literárních předloh* – Tři bratři, Sněžný drak, Princezna ze mlýna, Krkonošské pohádky, Tajemství lesní říše a další

3. *Animované pohádky* – Krteček, Káťa a Škubánek, Křemílek a Vochoomůrka, Máša a Medvěd, Šmoulové, Zvonilka, Petr Pan, Bob a Bobek, Bambi, Mickey Mouse, Medvídek Pů
4. *Beletrie*- Harry Potter, Toník a šuplík, Neználek v kamenném městě, Adam a Erik, Zapomenuté jehňátko, O Ježíškovi, O zvířátkách, Deník malého poseroutky
5. *Rodinné filmy*- Krakonoš a lyžníci, Cesta do pravěku
6. *Moderní animované pohádky* – Letadla, Horseland, Winx, Barbie, 101 dalmatinů, požárník Sam
7. *komediální animované seriály* – Simpsonovi, Jak vycvičit draka, Tučňáci z Madagaskaru, Kung fu panda, Tom a Jerry, Spongeobob, Ogi a škodíci, a další
8. *Filmové komedie* – Ledové království, Alvin a Chipmankové, Velká 6, Já padouch, Violeta, Shrek, Grinch, Sám doma, Útěk z planety Země, Muzikál ze střední
9. *Filmy nevhodné pro děti*- King Kong, Nezvratný osud

Z těchto vzniklých kategorií vyplývá, že dotazovaní respondenti preferují především filmové pohádky, natočené často na motivy klasických pohádkových příběhů. V této kategorii se jako nejčastější odpověď objevila nová hudební pohádka Tři bratři, kombinující v sobě tři klasické pohádky. V kategorii komedií, dominovala mezi odpověďmi pohádkově laděná muzikálová komedie Ledové království, kterou jsem i přes její inspiraci motivy pohádek H. Ch. Andersena, do této kategorie zařadila pro podobnost spíše s filmy jako například Shrek a další. Mezi animovanými seriály zvítězil seriál Simpsonovi, a na druhé místo lze zařadit seriál Jak vycvičit draka. Nejoblíbenějšími pohádkami kategorie animovaných pohádek, se staly se stejným výsledkem česká pohádka Krteček a ruská pohádka Máša a medvěd. Potěšilo mne, že se mezi odpověďmi respondentů vedle dvou zcela nevhodných filmů a mnoha dalších možností, objevily i klasické literární pohádky, předávané již celé generace. Další potěšující kategorií, pro dětský vývoj neméně důležitou, je dětská beletrie, která společně s klasickými pohádkami nabízí dítěti možnost pro zprostředkované setkání s problémy světa a nejrůznějšími morálními dilematy. Právě tato zprostředkovaná zkušenost dítěte s morálními otázkami je tématem této práce. Při zhodnocení odpovědí respondentů na zmíněné tři otázky bylo rozporuplné, že někteří respondenti například jako svou oblíbenou pohádku uvedli zcela jasně televizní typ pořadu i přesto, že předchozí dvě odpovědi vypovídaly o preferenci pohádek literárních.

Nejčastějším důvodem respondentů pro výběr oblíbené pohádky (či filmu), byla například její zábavnost, dobrodružnost či nereálnost. Mezi další důvody patří, že tyto pohádky obsahují písňe, respondentova oblíbená zvířata či herce. Pro děti charakteristickým důvodem oblíbenosti, jsou především kouzelné, ale i další schopnosti postav, které se mezi odpověďmi objevily ve značném počtu. Důvodem, nejvíce harmonujícím s tématem a zaměřením této práce je, že oblíbené pohádky vypráví pozitivně zakončené příběhy blízké životu respondentů a tím dávají respondentům naději, že jejich aktuální témata mají řešení. Dalším přínosem oblíbených pohádek, je dle slov respondentů jejich poučnost v oblasti dobra, zla a správného chování. Negativním, avšak v dnešní době šířícím se hlediskem oblíbenosti pohádek u respondentů, je násilí v těchto pohádkách a filmech, které dle některých výzkumů může vést k násilnému chování samotných jedinců.

Třetí oblast výzkumného šetření, převážně pomocí otevřených otázek zjišťuje, zda si děti hledají v pohádkách své vzory, a vnímají-li u pohádkových postav jejich charakterové vlastnosti.

Respondentům byla položena otázka, zaměřená na výběr vzoru v pohádkách: „*Pokud bys mohl být pohádkovou postavou, kterou by sis vybral?*“ Odpovědi respondentů na tuto otázku lze roztrždit do několika kategorií.

- První kategorie se skládá z odpovědí označitelných za **charakterové vlastnosti postav**, kterých si respondenti cení. Jde o vlastnosti především pozitivní, ale objevily se i odpovědi negativního charakteru.

Oceňovanými vlastnostmi postav, jsou podle respondentů například *vtipnost, sympatičnost, odvaha, chytrost, příjemná a pomáhající povaha*, ale i *negativní charakter - padouši, krutost* a další jako například, „*že zlý je silnější a mocnější, i když nakonec vždy prohraje*“. Odpověď tohoto typu tvoří přibližně 30 % všech odpovědí (cca 42 takovýchto odpovědí), z nichž nejčastější odpověď byla, že respondentova oblíbená postava je vtipná.

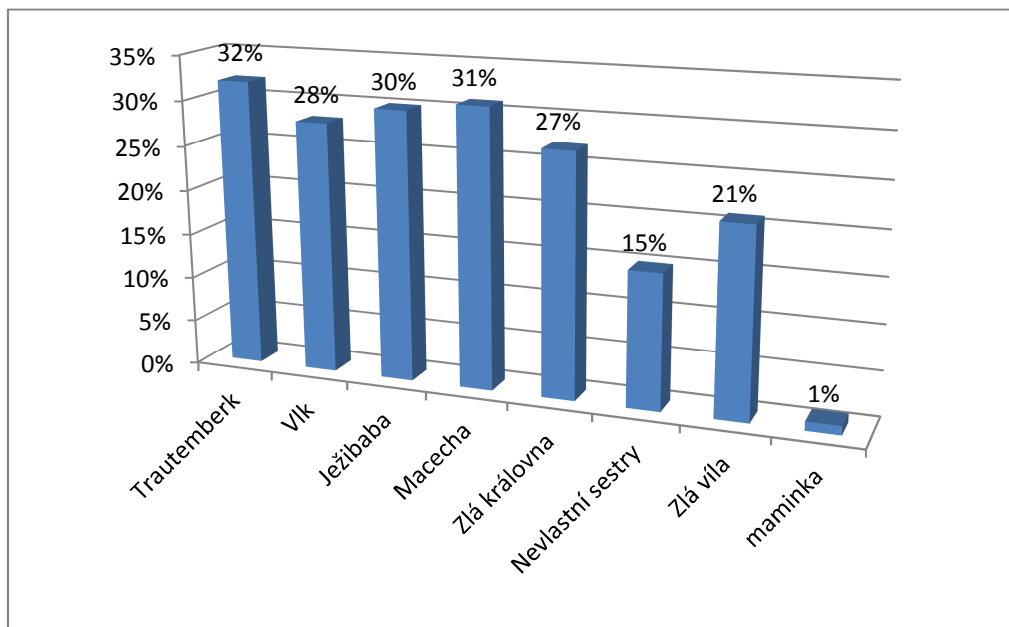
- Do druhé kategorie jsem zařadila odpovědi, vyzdvihující **zvláštní schopnosti postav**, které by respondenti často chtěli ovládat také. Příkladem takových schopností je například *schopnost kouzlit či létat, pěvecké umění, schopnost zachránit svět, síla draků nebo vaření lektvarů*. Okrajově s touto kategorií souvisí i odpovědi jako například, že „*postava má 4 ruce; vlastní brnění, meč a draka*“ a podobně. Takto odpovědělo přibližně 21 respondentů (cca 15%).

- Třetí kategorií jsou odpovědi zaměřené na **vzhled postav**. Takto zaměřené odpovědi uvedlo přibližně 28 respondentů. (cca 20%). Mezi výpověďmi respondentů byla nejčastější odpověď, že postava je „*hezká či krásná*“. Jako další se objevily odpovědi jako například „*je roztomilý; má zlaté či dlouhé vlasy; líbí se mi postava víl; Krteček je krásně nakreslený; čerti mají kožich; princezna má na čele hezkou hvězdu; je největší ze všech; je to kamenná socha*;“
- O **osobních preferencích respondentů a jejich identifikaci s oblíbenou postavou**, vypovídají odpovědi zařazené do čtvrté kategorie. I přes zadání otázky, zaměřené na výběr pohádkové postavy, si dva respondenti přizpůsobili odpověď směrem ke svým rodinným příslušníkům, což vypovídá o silném vlivu těchto osob na respondenty. Příkladem takových odpovědí je, „*Chtěl bych být myslivcem, protože ho dělá můj děda*“ nebo „*Chci být tátou, protože nemusí vůbec nikam chodit*“ Několik respondentů uvedlo, že *nechtějí být žádnou postavou*. Do kategorie charakteristické identifikací s postavou, se řadí odpovědi typu: „*vypadám jako Bobík*“ (ze Čtyřlístku); „*stejně jako ta postava nevím, co dělám*“; „*jsem už teď jako šmoula Lenocho*“; „*rád vyprávím vtipy*“; „*mám rád draky; vystupují zde moje oblíbená zvířata*“ (nejčastěji koně), „*chtěla bych být vílou*“; „*chtěla bych taky mít červenou karkulku*“; „*nechtěl bych být zlá postava*“; „*líbí se mi práce mafiánů*“; „*mám rád Harryho, protože to má taky nejtěžší ze všech.*“ Odpověď tohoto typu se objevila ve 30 případech, což je přibližně 21% odpovědí.
- Poslední kategorií jsou odpovědi, popisující nějakou především **sociální výhodu postavy**. Příkladem takové odpovědi je: „*chtěl bych být stejně slavný*“ nebo „*je to hlavní postava, která je nejvíc vidět; má spoustu kamarádů; líbí se mi, že loupí; šéfuje ostatním; je oblíbený; je mocný*“ a další. Takto odpovědělo přibližně 6 respondentů ze 137.

Několik odpovědí se mi nepodařilo zařadit do žádné z vytvořených kategorií. Tyto odpovědi společně s tvrzením, že žádnou postavou být respondent nechce, tvoří zbývajících přibližně 15 % odpovědí. Jde o vyjádření respondentů typu: „*už nechci být Harrym, ale vodníkem*“, „*líbí se mi ta pohádka/příběh*“, „*mám rád Miney*“, „*chci být tou hlavní ženskou z filmu, protože jí hustě zabili*“ (viz Nezvratný osud), „*sežral ji vlk*“, „*políbí ji nakonec princ*“ nebo například „*protože na konci je Elza hezká a má bílé šaty*“

Z odpovědí, získaných v této části šetření usuzují, že děti si u svých vzorů velkou měrou cení charakterových vlastností a vnějšího vzhledu. Důležitým faktorem, je však i osobní identifikace s osobou či situací oblíbené postavy, která se nějakým způsobem podobá reálné či ideální situaci respondenta.. Na dalších místech v žebříčku hodnot jsou při posuzování vzoru u dětí zvláštní schopnosti, které by dítě případně také chtělo ovládat a sociální postavení postavy.

Na rozdíl od reálných lidských bytostí, bývají pohádkové postavy charakterově heteronomní. Buď jsou pouze zlé, nebo naopak naprosto dobré. Respondentům byla tedy položena otázka, která z nabízených pohádkových postav, je podle nich charakterově nejnegativnější. Odpovědi byly z velké části velmi vyrovnané. Někteří respondenti nakonec označili za negativní více postav, nebo dokonce zvolili všechny možnosti s výjimkou maminky. Z tohoto důvodu uvádím výsledky spíše orientačně v Grafu 4. Přesto považuji výsledky některých odpovědí za známku, že děti považují za negativnější spíše lidské postavy bez nadpřirozených schopností, které se chovají špatně k ostatním pouze ze své vlastní vůle. Příkladem je například Trautemberk z Krkonošských pohádek či Macecha, která se objevuje v několika známých klasických pohádkách.



Graf 4: Nejnegativnější pohádková postava

Další otázkou, zaměřenou na charakterové vlastnosti pohádkových postav, byla otázka, ve které měli respondenti za úkol charakterizovat Červenou Karkulku a myslivce, který ji a babičku zachránil. Vzhledem k variabilitě názorů na charakter Karkulky, roztříдила jsem odpovědi do 4 hlavních kategorií, zastřešujících kategorie dílčí. Nejčastěji respondenti volili kombinaci více vlastností jako například, že Červená Karkulka je hezká, milá, neposlušná a červená.

- *Pozitivní charakterové rysy osobnosti*- tato kategorie zahrnuje odpovědi pozitivního charakteru jako například, že Karkulka je hodná, milá, odvážná, poslušná. Alespoň jednu odpověď tohoto typu zvolilo 97% respondentů (tj. 133 ze 137). Nejčastější odpovědí v této kategorii je, že Karkulka je milá.
- *Vzhledové charakteristiky*- v této kategorii, zahrnující spíše povrchní odpovědi jako například, že je Karkulka hezká, červená či malá, byla nejčastější odpověď, že je Karkulka hezká. Tento typ odpovědi zvolilo 59 % respondentů.
- *Negativní povahové rysy osobnosti*- tato kategorie shromažďuje asi nejdůležitější typ odpovědí pro tuto práci, které odrážejí schopnost dětí, vnímat negativní i pozitivní aspekty povahových rysů postav. Reprezentativní a nejčastější odpovědí této kategorie je, že Karkulka byla **neposlušná**. Tento typ odpovědi se objevil u 72% respondentů.
- *Další odpovědi* - do této kategorie jsem zařadila odpovědi jako například, že je Karkulka chytrá, šikovná či pracovitá, protože dle mého názoru se nejedná o čistě charakterový rys, ale zároveň jsou to odpovědi pozitivní. Takto odpovědělo přibližně 27% respondentů.

Stejně jako u červené Karkulky, i při charakterizování myslivce uvedli respondenti ve většině případů kombinaci více rysů. Myslivce respondenti nejčastěji charakterizovali jako *statečného*, což uvedlo 91 respondentů. Další často uvedenou charakteristikou, kterou uvedlo 48 respondentů bylo, že je myslivec *zelený* a 39 respondentů označilo myslivce za *statečného*. Mezi opakovaně uvedenými charakteristikami se objevilo i to, že je myslivec *chytrý a hezký*. K dalším charakteristikám patří, že je myslivec *velký, šikovný, milý, mladý, silný* a další odpovědi, které charakterizují myslivce pozitivně. Objevily se však i ojedinělé negativní odpovědi jako například, že je myslivec *hrozný, hloupý*. Za velmi zajímavou a pro tuto práci důležitou odpověď považuji, že „*myslivec je zlý, protože udělal vlkovi to nejhorší, co mohl udělat.*“

Na základě výsledků tohoto dotazníkového šetření jsem pojala názor, že respondenti ve většině hodnotí myslivce jako pozitivní postavu, zachraňující situaci. Karkulka je respondenty tohoto šetření ale hodnocena více rozporuplně. Většina respondentů považuje Karkulku za charakterově pozitivního jedince, který však porušil dohodnutá pravidla svou neposlušností, což ale nesnižuje jeho charakterový statut.

Nasycení výzkumné otázky: *„Jak vnímají dnešní děti násilí a morální aspekty v pohádkách?“* jsem během dotazníkového šetření hledala pomocí těchto dotazů, *„Bylo správné, že šla Karkulka lesem sama?“* a *„Bylo správné, že rozřízli vlkovi břicho, zašili do něj kamení a vlk se potom utopil? Proč si myslíte, že to tak je?“*

První z položených otázek respondenti zodpověděli dvěma způsoby. 102 respondentů (74%) vyjádřilo názor, že není správné, aby Karkulka chodila do lesa sama a neposlouchala maminku. Důvodem pro toto rozhodnutí byl především argument, že Karkulka neposlechla maminku a mohlo se jí proto v lese něco vážného stát. Druhá skupina 35-ti respondentů (26%) zastává názor, že Karkulčina cesta do lesa bez maminčina dovolení je správná. Tato skupina však svoje stanovisko nedokázala vysvětlit.

Dalším pohádkovým aspektem morálky byla otázka zaměřená na násilí v pohádkách. Tato otázka zněla, co si děti myslí o situaci, kdy myslivec rozřízl vlkovi břicho a zašil do něj kamení, kvůli kterému se vlk utopil.

Jedním z faktorů rozhodování respondentů, by samozřejmě mohl být fakt, že někteří respondenti tuto verzi pohádky Červená Karkulka slyší poprvé. Existují totiž verze této pohádky, kde vlk nezemře, ale je potrestán jiným způsobem.

117 oslovených respondentů dotazníkového šetření sdílí společný názor, že toto potrestání vlka kamením bylo správné. Kdyby myslivec břicho nerozříznul, nemohl by zachránit babičku ani Karkulku. Respondenti také uvádí, že vlk byl **zlý**, a kdyby nezemřel, nebo nebyl alespoň potrestán, mohl by dál škodit a ohrožovat jiné živé bytosti. Druhá skupina 20-ti respondentů zastává názor, že potrestání vlka s následkem jeho smrti nebylo správné. Tito respondenti nejčastěji uvedli, že usmrcení jiné bytosti není spravedlivé ani v případě, že se tato bytost dopustila špatného činu. Stále se totiž jedná o živou bytost, která má právo na život. Někteří respondenti také uvedli, že *jde o zvíře, a protože zvířatům se ubližovat nesmí, myslivec neměl právo vlkovi ublížit*.



Graf 5: Vnímání dilematu nad násilným chováním v pohádce

Z odpovědí obou zmíněných skupin, znázorněných v Grafu 5, se dá usuzovat, že děti dokáží přemýšlet nad morálním dilematem, nacházejícím se v pohádkách, zcela různorodě a v jejich usuzování se zřejmě odráží směr jejich zaměření pozornosti a preferencí. Například respondenti, kteří mají zálibu ve zvířatech, a zaměřili se tedy na pohádku v této fázi spíše z pohledu vlka, přiklonili se ve své odpovědi na stranu prospěchu vlka a spravedlnosti vůči němu. Mohlo by samozřejmě ale jít i o vyšší stupeň morálního smýšlení, zaměřený na všeobecně platná morální pravidla.

Poslední část dotazníkového šetření, zaměřená též na morální dilemata, předkládala před respondenty dilema, pojednávající o rozporu mezi hmotnou škodou a morální stránkou způsobené škody.

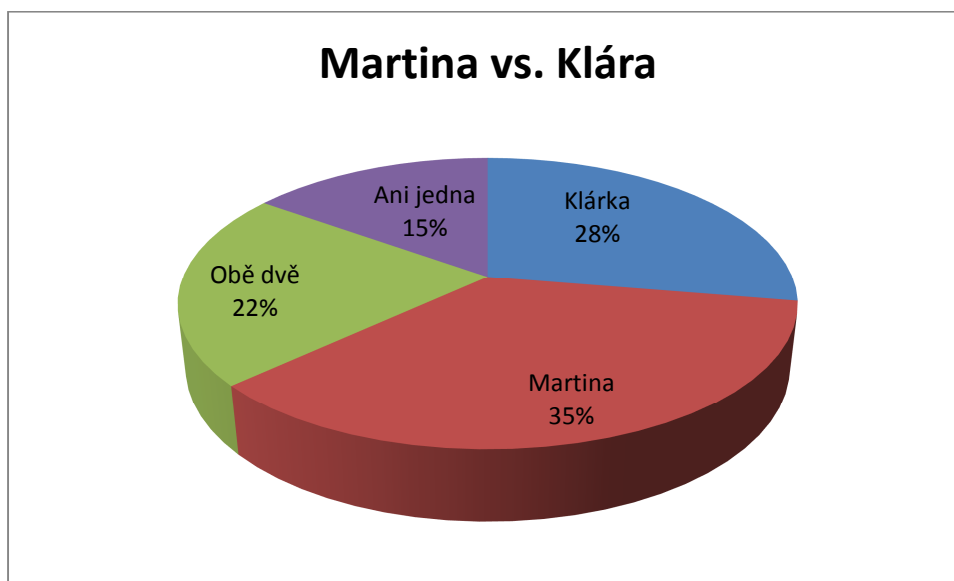
Respondentům bylo předloženo dilema z publikace docenta Vacka,⁵⁹ pojednávající o dilematu, zda je horší, když dívka rozbila 15 hrníčků při nechtěné nehodě, nebo pokud dívka rozbila jen 1 hrníček během porušování zákazu autority? Otázka zněla, „ *Která z dívek provedla horší věc a měla by být potrestána?*“ Pro upřesnění odpovědi byla položena i doplňující otázka: „*Proč to tak je?*“ Respondenti mohli zvolit ze čtyř možností odpovědi (Klára, Martina, Obě, Ani jedna), které jsem předem utvořila pomocí předvýzkumu.

Při vyhodnocování výsledků jsem zjistila, že by bylo vhodnější rozdělit otázku na dvě samostatné části se zněním „ *Která z dívek udělala horší věc*“ a „*Která z dívek by měla být potrestána*“. I přes společné zadání obou otázek, výsledky vypovídají o každé otázce zvlášť.

35 respondentů uvedlo, že horší věc udělala **Klára**, protože rozbila větší počet hrnků a měla by být tedy potrestána za větší způsobenou škodu. Zatímco 34 respondentů vyjádřilo názor, že horší věc udělala **Martinka**. Názory na Martinino potrestání se však různí. Několik respondentů má dojem, že se Martina sice zachovala špatně, když porušila zákaz, ale zároveň bylo rozbití hrnečku jen nehoda, jiní její vinu považují za nevyvratitelnou. Další verzí je názor 33 respondentů, že by měly být potrestány **obě dívky**, protože obě způsobily škodu (12 respondentů) či udělaly špatnou/zlou věc. 8 z těchto 33 respondentů považuje za horší Klářinu nehodu, kdy rozbila 15 hrníčků, zatímco 1 respondent spíše Martinino porušení zákazu. Jeden z respondentů tuto volbu vysvětluje tím, že obě dívky to podle něj udělat chtěly. Jiný respondent zase uvedl, že obě udělaly chybu. 5 respondentů by potrestalo obě dívky, ale rozlišuje rozdíl mezi jejich činy. Naopak 23 respondentů zastává názor, že by neměla být potrestána **ani jedna**. Většina těchto respondentů rozhodnutí odůvodňuje tím, že obě dívky neměly v úmyslu něco rozbít. Jeden respondent dokonce uvedl, že dívky mohly udělat i více škody. 7 z uvedených 23 respondentů přiznává, že Martinina krádež porušující matčin zákaz je horší, ale přesto by neměla být potrestána ani jedna z dívek. Jeden z respondentů také uvádí, že Martina se provinila víc, protože krádež je horší, ale potrestány by měly být obě dívky, protože obě se nějak provinily- Martina krádeží a Klárka minimálně neopatrností.

⁵⁹ VACEK, Pavel, *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat* . str.22-23

Graf 6, který níže uvádím, znázorňuje pouze četnost odpovědí bez zřetele na souvislosti mezi odpověďmi.



Graf 6: Morální dilema Martina vs. Klára

Z těchto výsledků vyplývá, že trochu větší část respondentů všeobecně hodnotí způsobenou hmotnou škodu za závažnější, než morální prohřešek v podobě krádeže. Toto hodnocení se mezi odpověďmi objevilo nezávisle na věku respondenta.⁶⁰ Toto hodnocení dle některých autorů svědčí o heteronomní úrovni morálního smýšlení jedince. Stejně tak se v průřezu celým věkovým spektrem objevili i respondenti, kteří považují za závažnější spíše krádež z důvodu porušení zákazu a tím i dohodnutých hodnot. Z tohoto hlediska se plně nenaplnily mé předpoklady ohledně úrovně heteronomní či autonomní fáze morálního usuzování v souvislosti s věkem respondentů. Respondenti se zřejmě pohybují v oblasti tzv. morálního realismu a hranice prostupu mezi autonomními a heteronomními projevy morálního smýšlení jsou u respondentů nejasné, zřejmě v závislosti na výchově a dalších vlivech.

⁶⁰ Tímto způsobem odpověděly děti od 6 do 11 let věku

5.5 Závěrečné shrnutí

Technika se objevuje všude kolem nás. Dalo by se téměř říci, že ovládá celý náš život. Dnešní společnost totiž čím dál více inklinuje k využívání techniky ve všech aspektech života, které je možné technikou „usnadnit“. Je to ale opravdu usnadnění? Jak se v takovém prostředí mohou děti naučit mezilidskému kontaktu, možnostem řešení mezilidských vztahů a dalším záležitostem, ke kterým bylo po generace využíváno toho, že se děti celé dětství pohybovaly mezi lidmi, ať už šlo o vlastní rodinu nebo osoby z okolí. Dříve byli totiž lidé zvyklí být neustále v interakci a děti měli možnost přijímat vzory a zkušenosti mnoha osob ze širokého okolí, například v rámci celé vesnice. Děti se scházely ve větším množství na jednom místě, a společně si hrály, nebo poslouchaly nejrůznější příběhy a pohádky, které jim vyprávěli nejčastěji zkušenější dospělí. Touto společnou hrou a společným sdílením zkušeností nejen z běžných životních zážitků, ale i pohádek a příběhů, se děti učily rozumět světu a jeho zákonům, mezi které patřila i jistá obecně platná prosociálnost, která se z naší společnosti postupně vytrácí. Dnešní rodiny jsou však více uzavřené vůči okolí, což se projevuje i omezeným kontaktem samotných členů rodiny v rámci širšího příbuzenstva, a bohužel čím dál častěji i minimálním kontaktem rodičů s dětmi a sourozenci mezi sebou. Rodiče jsou často zaměstnaní plně mimo domov, nebo se zabývají mnoha jinými záležitostmi, které jim „brání“ se plně věnovat všem otázkám, které jim jejich děti pokládají. Čím dál častějším řešením tohoto problému, je „odsunutí“ dětí k televizi, počítači či jiným technickým vymoženostem, které mají za úkol je zabavit a mnohdy se pokoušejí děti i vzdělávat.

Zajímalo mne proto, jaký vzor si dnešní děti berou z pohádek, které byly vedle mýtů celé generace pro děti a obecně lidstvo kvalitním zdrojem předávání ověřených zkušeností se světem. Tyto zkušenosti však byly vždy předávány vzájemným vyprávěním, či sepsanými příběhy z pera národních sběratelů. Jak již bylo zmíněno, dnešní společnost se pohybuje v přetechnizovaném světě, kde se tento přirozený způsob předávání zkušeností vytrácí.

Proto se výzkumná část této práce zabývá ověřením, jakou formu pohádek dnešní generace dětí upřednostňuje a jak vnímá morální aspekty a dilemata, včetně hodnot při posuzování svého vzoru chování.

Na základě výsledků výše zmíněných třech provedených částí výzkumného šetření jsem došla k těmto závěrům, které se však samozřejmě nedají vztáhnout všeobecně k celé populaci.

Výsledky šetření, naplňující cíl prvních dvou výzkumných otázek spolu úzce souvisí. Z výpovědí respondentů totiž vyplývá, že stále se rozrůstajícím trendem dnešní generace dětí, především ve věku od 7 let výše, je sledování televizních pohádek inspirovaných literárními motivy pohádek klasických, jako například často zmíněná pohádka Tři bratři. V odpovědích respondentů se projevuje i posilující tendence dětí sledovat moderní seriály a filmy, které často nemají s pohádkami příliš společného. Příkladem takových pořadů, je komediální seriál Simpsonovi či film Ledové království, který je sice inspirován pohádkami H. CH. Andersena, ale jeho zpracování je zaměřeno spíše na pobavení diváků. Inklinace k využívání interaktivní techniky jako je televizní vysílání, se začíná projevovat i u dětí předškolního věku. V tomto případě ale stále existuje určitý výchovný vliv Mateřských škol a některých rodičů, trávících s dětmi více času, který mnohdy stále věnují čtení a vyprávění pohádek a příběhů. I u této věkové kategorie se však bohužel čím dál častěji projevuje zaměstnanost rodičů, kteří ať již úmyslně či pod tlakem okolností upřednostňují možnost, kdy jejich děti tráví čas spíše ve společnosti moderní techniky a s ní souvisejících technicky zpracovaných pohádek a pořadů.

Třetí výzkumná otázka byla naplněna rozličným a možná trochu rozporuplným způsobem. Troufám si tvrdit, že děti při výběru mezi negativními postavami hodnotí jako negativnější spíše lidské postavy, které činí jiným příkoří z vlastní vůle, za účelem naplnění osobních přání. Příkladem takové postavy je například Trautenberk z Krkonošských pohádek, či nechvalně známá pohádková macecha, představující prototyp špatné matky. Dalším zjištěním v rámci výzkumné otázky VO3 je, že si děti při výběru oblíbené postavy či vzoru nejvíce cenní jejich charakterových vlastností a podobnosti situace této postavy se situací, ve které se právě dítě nachází, což v případě šťastného konce dává dítěti naději na vyřešení jeho problémů či změnu života. V druhé řadě si děti cenní vzhledu a zvláštních schopností, které by si přály ovládat též. V některých případech může jít o dětské přání, mít moc změnit to, co není v životě dítěte v pořádku. V situaci, kdy měli respondenti za úkol charakterizovat tři postavy z pohádky Červená Karkulka (myslivec, Karkulka a vlk), se začaly názory jednotlivých respondentů v jistém směru lišit. Respondenti, kteří do své odpovědi promítali i osobní zkušenosti nejčastěji označili vlka, ale i Karkulku za negativní postavy. Naopak jedinci, hodnotící Karkulku z pohledu charakterových vlastností bez zapojení vlastního životního příběhu do posuzování, většinou Karkulku považují za charakterově pozitivní osobu, která porušila dohodnutá pravidla, protože neposlechla mamčin příkaz z pozice autority. Zatímco vlk je podle postava neodmyslitelně zlá a negativní, myslivce označili všichni respondenti téměř bez rozdílu za veskrze pozitivní osobu, zachraňující celý příběh.

Výjimkou jsou odpovědi respondentů, kteří považují myslivce za negativní postavu v důsledku zaměření se na způsob, kterým zachránil Karkulku s babičkou a potrestal vlka.

Z výsledků naplňujících další výzkumnou otázku (VO4), zabývající se násilím v pohádkách a pohledem dětí na něj vyplynulo, že část respondentů vnímá rozříznutí břicha a vložené kamení, které způsobilo vlkovo utonutí, za adekvátní odplatu snědení Karkulky s babičkou, a preventivní opatření před dalšími nebezpečnými činy vlka. Toto chápání situace souvisí částečně s principem odplaty „oko za oko, zub za zub“. Druhá skupina respondentů hájí vlkova práva živé bytosti a pravidlo, že zvířata si nezaslouží, abychom jim ubližovali. Tyto výsledky ukazují, že pohled jednotlivých jedinců na identickou situaci může být zcela odlišný, v závislosti na jejich morálním smýšlení, úhlu pohledu, zkušenostech a dalších faktorech. Dá se předpokládat, že právě tato rozličnost názorů, objevující se již v dětství je jedním z důvodů, proč mají jednotlivé kultury, ale i jednotliví jedinci v rámci jedné společnosti odlišný postoj k násilnému chování a dalším morálním souvislostem.

Poslední část výzkumného šetření, naplňující VO5, byla zaměřená na typy řešení morálních dilemat u dětí jednotlivých vývojových stádií. Na otázku, která z dívek vystupujících v upravených příbězích morálních dilemat z publikace docenta Vacka⁶¹, se více provinila a měla by být potrestána, odpověděli respondenti 4 způsoby. Prvním typem odpovědi bylo, že potrestána by měla být Klára, protože se provinila způsobením větší hmotné škody. Tento typ odpovědi by dle některých autorů mohl značit heteronomní úroveň respondentova morálního smýšlení, zaměřeného na posuzování z hlediska míry způsobené škody. Vzhledem k tomu, že se tento typ odpovědi v rámci mého šetření objevil u respondentů ve věku od 4 do 11 let, není možné říci, že se v tomto případě 100% potvrdila Piagetova teorie heteronomní morálky. Tato odlišnost však může být způsobena prostředím a hodnotami, ve kterých jsou respondenti vychováváni. Do spektra odpovědí heteronomně myslících jedinců lze zařadit i odpověď, že trest náleží dívce, porušující zákaz autority, která patří do spektra charakteristického pro morální realismus, tedy přechodnou fázi mezi úrovní morální heteronomie a autonomie, kdy jedinec již začíná sám situaci hodnotit, ale řídí se zatím kritérii, společnými pro většinu jedinců v tomto stádiu vývoje. Známkou autonomního morálního smýšlení by mohly být odpovědi, že potrestána by měla být dívka, která se dopustila krádeže. Toto jedincovo stanovisko však musí být podloženo ohledem na motivaci pachatele a souvislosti, za kterých se čin stal.

⁶¹ Srov. VACEK, Pavel, *Rozvoj morálního vědomí žáků : metodické náměty k realizaci průřezových témat* . str.22-23 (viz příloha A1)

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá otázkou, jak vnímají dnešní děti morální aspekty v pohádkách, které jsou již odedávna jedním z prvotních zdrojů po generace předávaných zkušeností se světem.

Každá lidská bytost během svého života projde vývojem v mnoha směrech. Jedním z nich je i rozvoj morálky a morálního smýšlení, o jehož průběhu existuje několik teorií, založených na práci uznávaných odborníků v oblasti psychologie.

Často si ani neuvědomujeme, jak mnoho jsme každodenně zahlcováni nejrůznějšími produkty naší kultury, ovládané technickým pokrokem. Čím více si zvykáme na luxus poskytovaný výtvarnými techniky, a technika ovládá v podstatě celý náš život, tím méně si připouštíme, že stále existují v našich životech bytosti, které potřebují ke svému zdravému vývoji mnohem více než tento technický svět spíše lidský kontakt, osobitý přístup a přiměřenou pozornost, která by jim pomohla pochopit tento velmi složitý svět. Vzhledem k vytížení rodičů, jsou však děti velmi často odkázány právě na techniku, která nahrazuje dětem náplň volného času, vzdělávací prostředky a bohužel i dříve rodinou poskytovaný prostor pro získávání odpovědí na vývojové otázky, plynoucí z vyrovnávání se se světem a jeho záludnostmi, včetně otázek dobra, zla a spravedlnosti.

Právě pohádky jsou již staletí předávány ústní i písemnou formou jako zdroj zkušeností ověřených celými generacemi. Dávají lidem a především dětem, které jsou jejich prvotním příjemcem, již zmíněné odpovědi na otázky plynoucí z pokusů porozumět složitostem světa. Děti se během svého života setkávají s mnoha pro ně těžko pochopitelnými situacemi, kdy se cítí například zahanbeny závistí vůči svým sourozencům apod. Právě tyto pocity a podobné životní situace pomáhají pohádky dětem pochopit a vyrovnat se s nimi.

Stěžejním důvodem, který mi dal motivaci pro zaměření tématu práce právě na morální aspekty v pohádkách, byla otázka, jakým způsobem vnímají děti morální dilemata a násilné aspekty v pohádkách a příbězích.

Výsledky výzkumného šetření, zaměřeného na formy pohádek preferovaných dnešní dětskou generací a její morální vzory, potvrdily mé předpoklady. Současná generace dětí preferuje převážně filmově zpracované pohádky, moderní filmy a seriály typu Simpsonovi, Ledové království a podobně. Hodnoty, kterých si děti cení při výběru svých vzorů v těchto pohádkách, jsou především charakterové vlastnosti, vzhled či podobnost oblíbené postavy

s životem a osobností dítěte. Děti jsou schopny vnímat charakter postav a morální dilemata v pohádkách především v závislosti na svých životních zkušenostech, preferencích a dalších faktorech.

Zjištění výzkumného šetření mne v jistém smyslu překvapila. Současné děti jsou schopny hodnotit násilné dění v pohádkách z hlediska účelu a předcházejících souvislostí, ale zároveň v jejich hodnocení figurují jak jinak než jejich osobností preference. Například potrestání vlka, který sežral Červenou Karkulku, pomocí břicha plného kamení, většina dětí považuje za správné a zasloužené. Jako nejčastější argument vysvětlující tento postoj udávají nebezpečí dalšího násilného chování vlka, které by mohlo ohrožovat jiné bytosti. Na druhou stranu již některé děti dokáží přemýšlet nad etickou otázkou trestu. To se projevuje názorem, že vlk je stále živá bytost (zvíře) a zaslouží si život jako každý jiný, ať už provedl cokoli. Nemáme totiž právo fyzicky ubližovat, nebo dokonce brát život jiným bytostem jen na základě našich vlastních norem, které mohou být mnohdy různorodé přinejmenším ve svém výkladu.

Stejně tak i dilema rozporu mezi dvěma prohřešky, z nichž první je spíše nešťastnou náhodou s následkem značné hmotné škody a ve druhém případě jde o minimální hmotnou škodu avšak v důsledku porušení pravidel, řeší jednotlivé děti rozlišeně v závislosti na věku, mentální a morální zralosti, životních zkušenostech apod. Určitá podobnost jednotlivých individualit odpovědí se tu však ukazuje. Například dítě či jedinec na nejnižším stupni morálního vývoje, hodnotí situace především z hlediska hmotné škody. Se zvyšující se úrovní morálního usuzování se jedinec překlene přes fázi závislosti na požadavcích autorit ke zcela samostatnému hodnocení, řízenému vlastními hodnotami, v případě rozporu nadřazenými hodnotám společenským.

I přes počáteční potíže a nedostatky v procesu výzkumného šetření, ke kterým patří mé nejisté vedení skupinového rozhovoru, ale i návrat nepřilíhnutí aktuální verze dotazníků z jedné z oslovených skupin, jsem došla k mnoha zajímavým zjištěním, která mi nejen otvírají nové obzory například v chápání svých případných budoucích dětských klientů, ale vyskytlo se i mnoho dalších otázek k zamyšlení. Otázky, které byly předmětem tématu této práce, a staly se i jejími výzkumnými otázkami, byly dle mého názoru zodpovězeny. I přesto by z mého pohledu bylo vhodné v šetření pokračovat hlouběji a na jeho základě lépe poznat smýšlení dětí nad těmito otázkami, což by mohlo pomoci k pochopení, jaké faktory a především jakým způsobem ovlivňují morální citění dětí (jedinců), vedoucí vedle genetických dispozic v budoucnosti k možnému výskytu určitého typu chování v daných situacích, které je v tomto

případě z velké části naučené. Z hlediska etiky, arteterapie a dalších pomáhajících disciplín by jistě mezi odpověďmi bylo možné najít mnoho témat k dalšímu rozboru a zkoumání.

Jedním z důležitých ukazatelů, které tato práce přinesla a potvrdila tím některé teorie je fakt, že v současných rodinách se stále více omezuje kontakt mezi rodiči a dětmi, ve prospěch nejrůznějších technických řešení a tím se i zužuje možnost dětí na přirozené vyrovnávání se se světem pomocí důvěrného rodinného a mezilidského vztahu a společně stráveného času.

Seznam použité literatury:

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Vyd. 2. Překlad Lucie Lucká. Praha: Lidové noviny, 2000, 335 s. Edice 21, sv. 14. ISBN 80-710-6290-1.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1990, 187 str.. ISBN 80-00-00060-1

DUROZOI, Gérard. *Filozofický slovník*. 1. vyd. Praha: EWA Edition, 1994, 352 s. ISBN 80-857-6407-5.

Filozofický slovník. A-N. -- Praha : Svoboda, 1985. -- 457 s.

FRANZ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 184 s. Spektrum. ISBN 978-807-3674-892.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 175 s. ISBN 80-7178-154-1.

KAST, Verena. *Dynamika symbolů: základy jungovské psychoterapie*. Vyd. 2. Přeložil Jana Vašková. Praha: Portál, 2014, 206 s., [16] s. obr. příl. ISBN 978-80-262-0676-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9. Str. 303-304

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.

SCHIEDER, Brigitta, *Děti, pohádky a základní motivace / Brigitta Schieder*. -- Převzato z: Existenzanalýza 2/2000. Kráceno -- Rubrika: Psychoterapie In: Psychologie dnes. -- ISSN 1212-9607. -- Roč. 6, č. 11 (2000), s. 20-21

STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky*. 1. vyd. V Praze: Baltazar, 1992, 79 s. ISBN 80-900-3074-2.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 98 s. ISBN 80-704-0055-2.

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 203, liv s. Recenzované monografie. ISBN 978-807-4352-577.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-807-3673-864.

Elektronické zdroje

GABAL, Ivan a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. Jak čtou české děti: literární měsíčník. *HOST: příloha Host do školy*. 2007, IV, s. 30-32. DOI: 1211-9938. Dostupné z: http://www.gac.cz/files/igac/rep_cz.html

Příloha A

1. Morální dilemata

Martinka byla jednou doma úplně sama. Dostala chuť na čokoládu, která byla schovaná vysoko na polici, aby si ji nemohla vzít. Postavila si tedy k polici židli a celá se natahovala, aby na čokoládu dosáhla. Když se natahovala, zavadila o hrníček, který spadl a rozbil se.

Klárka si hrála ve svém pokojíčku, když ji maminka zavolala k sobě. Klárka nevěděla, že za dveřmi kuchyně je ták s hrníčky. Klárka omylem narazila dveřmi do tácu a rozbila 15 hrníčků.

2. Kájova čepice

Byl jednou jeden chlapec jménem Kája. Jeho maminka velmi ráda pletla, a protože měla ráda i Kájů, upletla mu čepici s krásnou barevnou bambulí. Kájovi se čepice náramně líbila a tak si ji hned odpoledne vzal ven, když šel sáňkovat. Na kopci byl i Kájův kamarád Frantík. Frantík neměl tak krásnou čepici jako Kája a velmi ji Kájovi záviděl, protože z té jeho mu koukali uši a byla mu zima. Frantík měl v kapse čokoládu s oříšky, kterou měl Kája velmi rád. Když ji Frantík vytáhl, začal mu ji závidět zase Kája a zeptal se, jestli by mu kousek nedal. Frantík odpověděl, že mu ji dá celou, když mu za ní Kája dá čepici. Kája chvíli přemýšlel, ale nakonec čepici za čokoládu vyměnil. Čokoládu Kája hned snědl a byla velmi dobrá. Když se ale podíval na prázdný obal, začalo se mu stýskat po jeho čepici a doufal, že mu ji Frantík vrátí. Když zjistil, že Frantík už je dávno doma, přemýšlel, jak to vysvětlí mamince a napadlo ho, že by mohl tvrdit, že čepici ztratil a také to mamince opravdu řekl. Maminka Kájovi uvěřila a hned ji šli spolu hledat na kopec, ale nenašli. Kája měl špatné svědomí a celou noc ho trápily zlé sny. Maminka se o něj proto bála. Ráno se cestou do obchodu maminka marně ptala na úřadě, zda někdo čepici nenašel. Před úřadem uviděla Frantíka s Kájovou čepicí a hned se ho zeptala, kde ji vzal. Frantík řekl, že ji vyměnil za čokoládu a mamince bylo smutno, že jí Kája lhal. Koupila smutnou černou vlnu, ze které Kájovi začala plést novou čepici a doufala, že se Kája přizná sám. Když to Kája viděl, měl ještě horší pocit z toho, jak maminku trápí a ta černá čepice ho ve snu strašila. Ráno byl Kája už tak vystrašený, že se mamince přiznal a pověděl celou pravdu. Mamince se trochu ulevilo a slíbila Kájovi, že na čepici udělá barevnou veselou bambuli. Když byla čepice hotová, Kája za ní hezky poděkoval a byl na ni pyšný. Tuhle krásnou čepici od maminky by už nevyměnil ani za všechnu čokoládu světa.