



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur

Diplomová práce

**Didaktické aspekty literární výchovy zaměřené na téma smrti v
literatuře pro děti a mládež 2. stupně základní školy**

Vypracovala: Bc. Nina Cibulková

Vedoucí práce: **Mrkvičková Iva, Mgr. Ph.D.**

České Budějovice 2015

Poděkování

Nejprve bych chtěla poděkovat paní Mgr. Ivě Mrkvičkové, Ph.D. Děkuji za její cenné rady, za návrhy vztahující se ke konkrétní problematice a především za její čas. Vždy mi poskytla potřebné informace, ať už osobně, či po emailové konzultaci. Dále děkuji panu docentu Jaroslavu Tomanovi, PeadDr. CSc. za jeho konzultace a rady, které jsem uplatnila jak v teoretické, tak v praktické části diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 18. dubna 2015

.....

Podpis

ABSTRAKT

Tato diplomová práce byla zaměřena na smrt v dětské literatuře z pohledu didaktiky na 2. stupni ZŠ. V teoretické části autorka vymezila tabu tématu smrti, zaměřila se na výchovu k umírání a analyzovala smrt v literatuře v souvislosti s vyrovnáváním se se smrtí z pohledu dětí. Pokračovala neméně důležitými tématy, která souvisí s vypracováním empirické části, kam zařadila otázky čtenářství, čtenářské gramatiky a čítankové četby. Praktická část je rozdělena na dvě části. V prvním oddílu autorka vymezila konkrétní nakladatelství a zkoumala, jak dalece zařazují do čítanek ukázky s tematikou smrti. Snažila se posléze porovnat četnost výskytu této tematiky. Ve druhém oddílu autorka pracovala s dotazníky, které vyplnili žáci sedmého ročníku na základě hodiny literární výchovy, do níž autorka zařadila vybrané studijní texty o smrti a sama ji odučila.

ABSTRACT

This thesis demonstrates death in children's literature from the perspective of didactic for second primary school. In theoretical part of this thesis the author defined the tricky topic of death, she focused on death education and analyzed death in literature in context of coping with a death from the kids perspective. She was continuing with equally important topics, which are connecting with empiric part of the thesis, where she used reading, reading gramatic and reading book questions. Practical part was split up to two sections. In the first part, the author defined specific publishing house and she was working onto find out how much the publishing houses using the topic of death in the reading books. After this research the author was trying to compare the frequency of occurrence of this theme. The second part of the thesis was devoted to questionnaires, which were filled in by the students of seventh grade based on teaching lesson, where the author used selected educational materials about a death and based on those materials the questionnare was involved.

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Smrt.....	9
1.1 Definice smrti.....	9
1.2 Strach ze smrti.....	9
2. Výchova k umírání.....	11
2.1 Umírání	11
3. Dítě, smrt a literatura	19
3.1 Poezie	19
3.2 Pohádka.....	21
3.3 Příběhová próza s prvky tajemství	22
3.4 Próza ze života dětství a dospívání	22
4. Čtení a literární výchova ve škole.....	24
4.1 Cíle čtení a literární výchovy	26
4.2 Čtenářství	27
4.2.1 Vliv a rozvoj dětského čtenářství	28
4.2.2 Čtenář	31
4.5 Čtenářská gramotnost.....	32
4.5.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost	32
5. Čítanková četba.....	35
5.1 Čítanky pro druhý stupeň	35
EMPIRICKÁ ČÁST	38
1. Výzkum a jeho cíle	38
1.1 Výzkumná metoda	39
2. Výzkumná část I.	40
2.1 Výzkumná metoda – analýza dokumentů a textů.....	40

2.2 Specifikace čítanek a vybraných čítankových textů	40
2.2.1 Nakladatelství	41
2.2.2 Čítanky 6. ročník	41
2.2.3 Čítanky 7. ročník	44
2.2.4 Čítanky 8. ročník	47
2.2.5 Čítanky 9. ročník	49
2. 3 Výsledky analýzy a hledaných textů.....	50
3. Výzkumná část II.	53
3.1 Hodina literatury v praxi	53
3.1.2 Průběh hodiny.....	55
3.1.3 Reflexe z hodiny.....	56
3.2 Výzkumná metoda – Dotazník.....	58
3.2.2 Respondenti	58
3.2.3 Podmínky sběru dat	59
3.2.4 Zadání dotazníku	59
4. Vyhodnocení dat a diskuze nad výsledky.....	62
4.1 Celkové vyhodnocení.....	62
4.1.1 Základní údaje	62
4.1.2 Texty o smrti.....	62
4.1.3 Reakce na konkrétní ukázky v hodině.....	65
4.1.4 Vlastní postoje žáka vůči tématu smrti v literatuře	68
4.2 Porovnávání údajů ve skupině podle pohlaví.....	69
5. Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	73
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	77

ÚVOD

Smrt je součástí lidského života. Smrt každý člověk prožívá individuálním způsobem. Někdo ji bere jako samozřejmou složku svého života. Je na místě děti na druhém stupni seznamovat s reflexí smrti a informovat je o všem, co má co dočinění se smrtí? Nebo by toto téma mělo zůstat pro děti tabu?

V dnešní době se děti setkávají se smrtí často díky počítačovým hrám, internetu, knihám a televizi, proto je logické, že toto tabuizované téma se tak dostane do podvědomí žáka. Fenomén nejen smrti, ale i umírání je častým tématem v literatuře posledních let. Toto téma zkoumají nejen literární badatelé, ale i filozofové či sociologové.

Vyvstává otázka, zda by měly být do četby v hodinách literární výchovy zahrnuty knihy, ve kterých se téma smrti vyskytuje. Proto se autorka rozhodla udělat analýzu na základě čítanek a prozkoumat, jak dalece se téma smrti zrcadlí v čítankových textech určených žákům na druhém stupni základní školy, a následně se rozhodla pak sama odučit hodinu, kde by se s texty o smrti děti přímo setkaly.

V teoretické části autorka vymezila definici smrti, umírání a strachu z umírání. Dále seznamuje s výchovou k umírání a přibližuje význam tabu v souvislosti se smrtí. Popisuje, jak děti vnímají smrt, a zamýšlí se nad tím, jak dětem smrt vysvětlit. V další části se autorka zabývala dítětem, smrtí a literaturou, kde v souvislosti s těmito třemi pojmy rozdělila jednotlivé kapitoly podle určitých podob smrti v literatuře dle odborné literatury. Patří sem poezie, pohádka, próza s prvky tajemství nebo próza z dob dospívání.

Následně se autorka věnovala kapitolám, v nichž řešila otázku čtenářství, čtení na základní škole nebo čtenářské gramotnosti. Vymezit tyto pojmy bylo důležité proto, že v praktické části na ně bylo odkazováno, či s nimi bylo dále pracováno. Autorka vymezila cíle čtení a literární výchovy na základní škole, zmínila metody současného čtení a zabývala se tím, co má vliv na rozvoj čtenářství žáka na základní škole, což je důležité pro jeho gramotnost, a to nejen tu čtenářskou, kterou se autorka taktéž zabývá. V souvislosti se čtenářskou gramotností se autorka zastavila u čtenářských projektů a metod, které přispívají ke zkvalitnění žákova individuálního přístupu ke čtenářství z komplexního hlediska.

Autorka se dále zabývala čítankovou četbou, na kterou navazoval výčet nakladatelství, s kterými autorka pracovala v empirické části diplomové práce.

Praktickou část autorka rozdělila na dvě části. V návaznosti na část teoretickou se rozhodla v prvním oddílu empirické části zabývat tím, do jaké hloubky se v čítankách od roku 1995, tedy novodobějších čítankách, objevuje tematika smrti a jak dalece s ní jednotlivá nakladatelství pracují. Autorka vymezila osm nakladatelství, která jsou nejvíce frekventovaná na dnešním trhu.

Na základě výběru nakladatelství se autorka pokusila vyhledávat, pomocí analýzy čítankových textů, v konkrétních čítankách, jak dalece a v kterých čítankách se objevuje tematika smrti. S tímto zjištěním dále pracovala tak, že shrnula, která nakladatelství pracují s texty o smrti více a která méně. V souvislosti s tím se rozhodla zaměřit na to, zda v čítankách převládá poezie nebo próza. Dalším cílem tohoto oddílu bylo zamyslet se nad tím, které texty se nejvíce opakují a se kterým konkrétním textem či s konkrétními ukázkami se motiv smrti nejvíce vrací.

Po zjištění cílů první praktické části se autorka rozhodla vybrat konkrétní čítankové či jiné texty o smrti a odučit v rámci didaktického přístupu hodinu, kterou sama navrhla. Autorka se rozhodla pojmout výzkum komplexně, proto analýzu čítanek doplnila odučenou hodinou. Cílem druhého oddílu výzkumné části bylo, aby autorka mohla posoudit, jak děti vnímají čítankovou četbu o smrti v reálu. Na základě odučené hodiny připravila autorka dotazníky, které na konci hodiny rozdala a děti požádala, aby je anonymně vyplnily.

Dalším cílem bylo prozkoumat, jaký mají děti celkový pohled na tematiku smrti nejen na základě odučené hodiny, do které byly vybrány konkrétní texty. Díky odpovědím, které autorka od dětí získala, mohla potom posuzovat, co téma smrti s dětmi dělá v reálné situaci.

Autorka se domnívá, že hlavním cílem a přínosem diplomové práce bylo vymezit hlavní termíny související s výchovou k umírání a čtenářstvím, které aplikovala na praktickou část rozdělenou do dvou částí. V rámci rozboru čítankových textů, které aplikovala na reálné studenty, se autorka dozvěděla, jak je na téma smrti pohlíženo očima dětí, což je primárním cílem zkoumaného tématu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Smrt

1.1 Definice smrti

Smrt se týká každého živého organismu, tj. člověka nebo zvířete. Jedná se o zastavení všech životních funkcí. Smrt se projevuje zastavením dechu a srdečního tepu. Věda, která se zabývá smrtí, se nazývá thanatologie. Každý organismus na Zemi musí zemřít, neexistuje nikdo, jehož život by trval věčně.

Tak jako je různé datum a doba úmrtí u všech organismů, stejně tak se pokaždé liší i příčiny smrti, kterých může být hned několik. Přirozená smrt přijde díky stáří, nečekaná smrt nastává tehdy, když lidský organismus podlehne nějaké nemoci. Dalšími důvody může být například vlastní zavinění, tedy sebevražda, nebo smrt vinou jiného člověka, tedy vražda či zabití.

„Elizabeth Kübler-Rossová, jedna z průkopnic výzkumu umírání a hnutí za humanizaci smrti, postihuje dynamiku procesu umírání v pětifázovém modelu, který lze vztáhnout jak k osobě umírajícího, tak jeho blízkým. V první fázi se konec života nebere na vědomí (popírání), ve druhé fázi přistupuje odmítání a vztek, třetí fázi je smlouvání, čtvrtou deprese, po níž následuje finální smíření se se smrtí“ (Šubrtová, 2007, s. 13-14).

Smrt můžeme považovat za něco budoucího a přicházejícího. Jsme si vědomi konečnosti svého bytí a ke smrti se víceméně pořád přibližujeme od samého narození. Dle Vymětala znamená vědomí smrti si ji uvědomovat, a to na základě prožitků smrti svých blízkých. Smrt se snažíme si nepřipouštět, až popírat. *„Zavíráme oči před jistotou konečnosti naší existence a žijeme dále stylem, na který jsme zvyklí, jako bychom měli ještě nějakou jinou jistotu. Druhá možnost vztahování se ke smrti je, že tuto jistotu přijmeme a vystavíme se jí myšlenkově i prožitkem, tedy celou naší bytostí“ (Vymětal, 2003, s. 268).*

1.2 Strach ze smrti

Strach ze smrti provází každého člověka. Strach z toho, že zemřeme, je považován za fenomén, který je všudypřítomný, avšak tabuizovaný. Tento strach je nutný a přirozený.

„Pro mnohé lidi splývá strach ze smrti se strachem z umírání, které je spojováno s obavou z utrpení a bolesti, s bezmocí, izolací a prožívanou osamělostí, závislostí a ztrátou osobní identity a důstojnosti. Tato negativa uvádíme proto, že mohou sytit obavy nemocného člověku z bezprostřední budoucnosti, přičemž třeba vůbec nemusí být ohrožen“ (Vymětal, 2003, s. 268).

Strach ze smrti je možné potlačit. Člověk by měl odlišit strach ze smrti a z utrpení. Auger říká, že je možné zbavit se strachu ze smrti zatlačením do nevědomí nebo racionalizací. Tím, že utečeme před myšlenkou vlastního ukončení existence či si vymyslíme své utěšující představy. *„Neznám lepší a více záviděníhodný způsob života, než že člověk ze své mysli vyžene strach ze smrti. Žije ve svobodě a může se těšit z plnosti života, který by úzkost a strach zkalily a zbavily lesku“ (Auger, 1998, s. 160).*

2. Výchova k umírání

2.1 Umírání

Mezi smrtí a umíráním je velice tenká hranice. Umírání můžeme považovat za proces, který vyústí k smrti. V dřívějších dobách se kladl velký důraz na to, že umírající lidé předávali svá tajemství, dary a dědictví svým bližním. *„Někde kladli umírajícímu na hlavu černý šátek, aby spatřil dříve smrt a tiše skonal – černá barva symbolizovala temnotu a zkázu a zahalení hlavy mělo napomoci odpoutat se od pozemského světa. Jinde dávali pod hlavu vích ovesné slámy nebo kytici koření, natrhaného na svátek. Na nebevzetí Panny Marie, zabalenou do černého šátku. Používali i šátek, vykopaný z hrobu nebo jakoukoli část oděvu, který měl umírající na sobě při křtu nebo při svatbě“* (Navrátilová, 2004, s. 189).

„Smrt je neustále přítomna, byť jen ve stavu potlačení, pokusu tohoto vědění nedbat nebo vážnost smrti nějak zlehčovat. Lidská existence je vždy projektována a žita na horizontu vědění o smrti. V lidském životě je „smrt otázkou a smrt opět klade otázku samotnému životu“ (Scherer in Šubrtová, 2007, s. 9).

Je důležité, abychom motiv smrti spojovali s úvahami o literatuře pro děti a mládež. *„Rozmlouvat s dítětem o smrti může být jeden z nejlepších způsobů, jak se přimknout k životu a pokusit se zplášit ticho a úzkost“* (Huisman-Perrin in Šubrtová, 2007, s. 9).

„Tematizace života a smrti v umělecké tvorbě obecně odráží vazby k širokému okruhu společenských disciplín. V kontextu psaní pro děti nás mohou zvláště zajímat tradiční i dobově proměnné náhledy psychologie, sociologie, etiky, filozofie. Právě ony často určují autorské pojetí, společenskou a uměleckou kritiku díla a především jeho čtenářské přijetí. Tvorba adresovaná dětem a mládeži by měla vždy projevovat porozumění dětské osobnosti. Proto jsou pro ni podstatná hlediska psychologická“ (Kubeczková, 2013, s. 7).

2.2 Jak se liší setkávání dítěte s motivem smrti dříve a dnes?

Když si dítě uvědomí, co je smrt, může mu to pomoci najít smysl života. Tento motiv se dále promítne do myšlenek dítěte. Ačkoli si to nepřipouští rodiče ani pedagogové, smrt se kolem dětí dnes pohybuje mnohem frekventovaněji než

v předešlých letech. Dnešní svět už bere skoro jako samozřejmost živelnou katastrofu či smrtelnou dopravní nehodu.

Všechny tyto aspekty jsou bagatelizovány díky mediálním prostředkům. Televize, internet, rádio či počítačové hry. Všude se dítě setká se smrtí. Jistě se nad tím ale nezamyslí. Přesto, že v počítačové hře má za úkol „zabít“ svého protivníka, dítě si neuvědomuje význam slova smrt.

„Dětská bezradnost ve vztahu ke smrti je na počátku 21. století zesilována i změnou paradigmatu smrti. Stále méně lidí přijímá podobu smrti (a případného posmrtného života) tak, jak je formulována různými náboženstvími“ (Šubrtová, 2007, s. 10).

2. 3 Tabuizace smrti

Tabu- toto slovo pochází z polynéské oblasti. Znamená nevyslovitelný nebo zapovězený. Smrt je individuální proces, na který každý jedinec nazírá jinak. Lékaři o smrti nejen denně diskutují, ale denně se s ní setkávají. Ostatní lidé o smrti hovoří v určitém kontextu, ačkoli si neuvědomují přesnou definici tohoto tématu. Smrt, jako biologický proces, si uvědomují všichni. Zastaví se nám srdce a přestaneme žít. Ale uvědomujeme si stejnou měrou smrt z emocionálního hlediska? Díky filozofickým otázkám a debatám jsme byli učeni tomu, že *„Když jsme tu my, není tu smrt, a když je tu smrt, nejsme tu my.“* Tato základní myšlenka Epikúra nám naznačuje, že už před naším letopočtem se mluvilo o smrti jako o něčem, z čeho bychom neměli mít strach.

Každý člověk by si měl uvědomit to, že smrt musíme akceptovat. Ten, kdo tak nečiní, může být smrtí zaskočen. Pokud nebereme smrt jako součást lidského životního procesu, nemůžeme si uvědomovat své bytí.

Když se zaměříme na smrt ve světových měřítkách, uvědomíme si, kde všude se se smrtí setkáváme v mediích, beletrii, časopisech, filmech i v televizním zpravodajství. Přidalová (1998, s. 347) o smrti tvrdí, že moderní lidé v dnešní společnosti smrti utíkají, protože dobře vědí, že před ní utéct nejde. Jedním z důvodů tohoto mínění může být to, že se smrti tak bojíme, že jednoduše předstíráme, že neexistuje, že nás se netýká a že nám se vyhne. To, že dnešní svět vychovává lidi díky postmodernitě k individualismu, egoismu a úpadku tradic, může nést následek tabuizace smrti.

2.3.2 Příčiny tabuizace smrti

Dle Přidalové (1998) můžeme vyvodit tabuizaci smrti na základě následujících příčin:

- *Pokrok a rozvoj*
- *Racionalizace a sekularizace*
- *Profesionalizace a specializace*
- *Pluralita*

Z těchto specifických aspektů vyplývá, že smrt je naší přirozenou součástí, dokážeme s ní částečně bojovat, ale nedokážeme ji zastavit, nebo se jí vyhnout. Moderní a postmoderní společnost vytlačily tradice a zvyky opírající se o náboženské myšlenky, tudíž je pro nás těžké hledat útěchu v jiných útrokách.

Názory na smrt se rozcházejí i z pohledu odborníků, kteří toto téma studují. Od doby, kdy mnoho lidí prožilo a přežilo světové války, se téma smrti začalo více přijímat. Mnoho lidí si uvědomilo, že smrt je opravdu součástí lidského procesu. Smrt zkoumal například známý americký lékař Raymond A. Moody. Téma smrti mu bylo blízké, protože zkoumal posmrtný život a klinickou smrt. Díky jeho knize se téma smrti dostalo do podvědomí široké veřejnosti. Pro některé spisovatele té doby byla smrt pro společnost tabu. Norbert Elias porovnává smrt v minulosti a dnes a říká, že dnes je smrt vytěšňována. Jeho názor nesdílí například Tony Walter, který oproti tomu tabuizaci smrti ve společnosti popírá.

2.3.3. Vývoj tabuizace smrti

O smrti nediskutujeme pouze z hlediska lékařského, psychologického, thanatologického nebo teologického. Smrtí se zabýváme i z pohledu pedagogiky. Dítě by tudíž mělo být s tímto tématem obeznámeno. Dnešní společnost může dětem připadat stárnoucí vzhledem k tomu, že rodinná pouta se především mezi dětmi a prarodiči přetrhávají. „*Sociologické průzkumy ukazují, že mezigenerační podpora, v české rodině intenzivní zejména ve druhé polovině 20. století, začíná v devadesátých letech 20. století slábnout a rozpadá se i půdorys pro rodinnou solidaritu*“ (Šubrtová, 2007, s. 11).

Bernard Jakoby uvádí, „že tabuizace tématu smrti v západní kultuře souvisí se strachem a nevědomostí. Lékařská věda pojímá smrt jako svého úhlavního nepřítele, jako „zlo“. Život a smrt tak už dávno netvoří zákonitou jednotu“ (Šubrtová, 2007, s. 11).

Společenské vědy se tímto tématem zabývají od 60. let 20. století. V 19. století se mluvilo o smrti jako o „převrácené“, což znamená, že společnost ji odmítala přijmout jako určité paradigma. „D. J. Davies rýsuje strach ze smrti jako paralelu strachu ze života, který sestává z řady dílčích strachů a obav (například strach z války, chudoby, nesmyslnosti života). Smrt vzbuzuje obavy, neboť rozleptává zažitý pocit, že lidé mají nad svými životními událostmi kontrolu“ (Šubrtová, 2007, s. 12).

Smrt byla dříve, je dnes a bude vždy neoddelitelnou složkou našeho života. Postupem času se ale mění pohled na ni. V dřívějším světě bylo setkávání se se smrtí vcelku časté a nebylo to nic, o čem by se nemluvilo. Dříve se umíralo doma, v rodinném kruhu a členové rodiny se tak mohli rozloučit se svým příbuzným. Jistým přínosem v těchto tragických okamžicích pro ně bylo to, že smrt brali jako přirozenou součást jejich života a sami se paradoxně sblížovali s tematikou smrti. Jak uvádí Haškovcová (1990, s. 26) přirozenou součástí života je nejen smrt, ale stáří, které jí předchází. „Stáří není nutně synonymem nemoci, i když se ve stáří skutečně více stůně. Je třeba důrazně odlišovat tzv. fyziologický typ stárnutí od patologického. Fyziologické stárnutí je „normální součástí života, zákonitou epochou ontogeneze“ (Haškovcová, 1990, s. 26).

Dalším aspektem může být to, že některé nemoci byly nevléčitelné. Dnešní doba je ovšem natolik pokročilá, že věda si s těmito nemocemi ví rady, tudíž i nemocný člověk může žít. Když nemocný člověk zemře, může se na smrt dívat jako na nespravedlivou odplatu. Na smrt je připraven nejen nemocný jedinec, ale i jeho okolí a rodina.

O dnešní společnosti můžeme hovořit jako o společnosti postmoderní, v níž jsou na prvním místě v pomyslném žebříčku především peníze, úspěch a moc. Umírání je tak odstraněno do pozadí.

I děti mohou různě vnímat smrt. Pro některé dítě je smrt zcela zapovězeným tématem, nad kterým ani nepřemýšlí.

Tabuizace smrti může mít několik příčin. Jednou z nich je nízká dětská úmrtnost jako důsledek rozvoje techniky. Přidalová (1998, s. 351) uvádí, že tradiční člověk se se smrtí lépe vyrovnal, ovšem člověk moderní se snaží smrti utéct všelijakými způsoby. V dnešní době se se smrtí smiřuje menší procento lidí. V dřívějších dobách válek a krizí

rodiče počítali, že se jejich děti nedožijí vysokého věku. Dnes se počítá s vyšší hranicí dožitých let.

Dalším aspektem mohou být generační problémy. Děti mají mnohdy omezený kontakt se svými prarodiči. Je to způsobeno rozptýlením rodin do různých koutů republiky, někdy dokonce za její hranice. Mezigenerační soužití v devadesátých letech 20. století se výrazně oslabuje.

K pokroku v tématu smrti a umírání můžeme zařadit stále se vyvíjející oblast hygieny, medicíny i vědy. Z pohledu zdravotnictví se přišlo na mnoho léků proti tehdy nevléčitelným chorobám (tyfus nebo malárie). *„Prvním nezamýšleným důsledkem pokroku a rozvoje, který se projevuje v moderním postoji ke smrti, je odstranění smrti z každodenního života a její odsunutí za zdi nemocnice. Díky neustálému pokroku jsme si zvykli, že většina nemocí je dnes úspěšně léčitelná. Potřebujeme k tomu ovšem lékaře, kterého najdeme nejspíše v nemocnici, kde se nám obklopen potřebnými přístroji a léky bude snažit pomoci“* (Přidalová, 1998, s. 350).

2.4 Vnímání smrti u dětí a mládeže

Je logické, že děti vnímají téma smrti naprosto jinak než dospělí. Jeden z důvodů může být ten, že děti nechápou, co smrt znamená, a ani nerozumí termínu věčnost a konečnost. Rodiče se většinou snaží své děti distancovat od toho, aby se se smrtí setkávaly. Vystává otázka, zda je zatajování a potlačování dětských emocí dobrý postup při výchově vnímání smrti u dětí. Každý rodič má svůj přístup k výchově a každé dítě si dříve či později vytvoří vlastní názor na to, jaké emoce ho budou doprovázet, když prožije smrt. Může nastat šok, apatie či další psychologické symptomy. Reakce jsou velice individuální a na místě je, aby rodič přistupoval ke svému dítěti citlivě a opatrně.

„Dítě se přitom ve svých představách smrti často zaobírá. Mnohdy nejde o reakce na konkrétní smrt někoho blízkého či kontakt se zánikem v přírodě (smrt zvířete, uvadání rostlin), ale o projev vnitřních otázek, nad nimiž dítě hloubá... Psychologické výzkumy z posledních desetiletí 20. století prokázaly, že i děti ve věku 18-24 měsíců vykazují dekompenzační známky truchlení, byť je dosud nejsou schopny přesvědčivě verbalizovat, a prokázat tak porozumění smrti jako určité formě definitivního odloučení“ (Šubrtová, 2007, s. 12).

Šubrtová uvádí názvy kapitol publikace Knížečky o smrti a životě, kterou sestavila žurnalistka Delpine Saulire, ve kterých zachycuje pocity poznání fenoménu smrti a umírání: *Co to znamená – zemřít?; Jak člověk umírá?; Kdy musíme zemřít?; Bolí umírání?; Můžeme se sami rozhodnout zemřít; atd...* Tyto a další kapitoly odrážejí dětské podvědomí o tabuizovaném tématu smrti a umírání.

Autorka Elisabeth Kübler-Rossová říká: „*To, že děti mají o smrti nějaké vnitřní podvědomí, jsem si ověřila mnoha různými způsoby. V počátcích své lékařské praxe, když jsem působila jako venkovská doktorka ve Švýcarsku, jsem se setkala s celou řadou dětí s nádory, s nemocemi srdce, s leukémií a dalšími život ohrožujícími nemocemi. V těch dnech existovalo na toto téma jen velmi málo literatury a vesnický lékař byl ve způsobu, jakým reagoval na otázky svých pacientů, odkázán výhradně na vlastní intuici a obyčejný selský rozum*“ (Kübler-Rossová, 2003, s. 138).

2. 4.1 Jak dětem přiblížit a vysvětlit smrt

Někdy je těžké dětem vysvětlit, co je vlastně smrt a jak by smrt měly vnímat. Laurie Krasny Brown a Marc Brown napsali knihu *Když Dinosaurům někdo umře (Malá knížka o velkých starostech pro malé i velké)*. Kniha si propůjčuje postavu dinosaura, které přisuzuje lidské vlastnosti, a vnímá, jak se dinosaurus chová, když mu někdo zemře.

Následně je v knize vysvětleno téma smrti. Brownové sdělují dětem následující poznatky: Co je to být živý, kdy a proč přichází umírání, jak smrt přichází, jakou podobu má smrt. Autoři se zamýšlejí nad tím, co to znamená být mrtvý: „*Když někdo umře, jeho tělo přestane fungovat. Nehýbá se. Srdce i dech se zastaví. Mozek také nepracuje. Mrtvý už nevidí, neslyší, necítí dotyky ani vůně, nejí, nehraje si a nemyslí*“ (Brown, Brown, 2010, s. 10).

Dále se v knize vysvětluje, že smrt každý prožívá individuálně. „*Nikde není psáno, jak se máš cítit, když ti někdo umře. Každý to prožívá jinak a je to tak dobře.*“ (Brown, Brown, 2010, s. 17). V knize se dětským čtenářům radí, že je dobré se rozloučit, protože tak dáme najevo to, že jsme zemřelého měli rádi. „*Kamarádi a rodina ti určitě rádi pomohou vyprovodit toho, na kom ti tak záleželo. Pohřeb je obřad, kterým se loučíme s tím, kdo nám umřel*“ (Brown, Brown, 2010, s. 22). „*Základní model pohřebního obřadu se až do 19. století utvářel pod vlivem křesťanských myšlenek a jejich církevní symboliky. Nelze si však nevšimnout, že tento*

model vyrůstal z podlož, které se opíralo o nábožensko-magické rituály, jejichž funkcí bylo překonat strach z nečisté síly dosud nepohřbeného mrtvého i lítost z jeho smrti, ulehčit mu odchod na onen svět a prokázat poslední poctu.“ (Navrátilová, 2004, s. 225).

Kniha končí otázkou, co je po smrti. I tuto otázku by si dítě mohlo klást. „*Smrti a umírání je velmi těžké porozumět. Nejen pro děti. Ani dospělí tomu nerozumějí. Nikdo nevíme, co přijde po smrti, ale téměř každý si to nějak představujeme.*“ (Brown, Brown, 2010, s. 28).

Možností, jak přiblížit dětskému jedinci smrt, je mnoho. Nemusí to být komiksy či obrázkové knihy, mohou to být i sondy do minulosti v podobě rčení a seznámení dítěte s tehdejší dobou. „*Poslat někoho pro smrt, sáhla na mě smrt, kde nic není, ani smrt nebere...cit:*“ *Je v nich obsažena bázeň i zlehčující nadsázka, některé jsou zemité až vulgární, zcela prosté dramatického motivu. Respekt a úcta před smrtí vedly k tomu, že se lidé vyhýbali přímo výrazům, jako je smrt a umírání, a snažili se užívat jejich opisy. Smrt se nejčastěji nazývala ta s kosou (nepotkala tetó s kosó?); ta zubatá (už mě tahá za šos tá zubatá!)*“ (Navrátilová, 2004, s. 178).

Navrátilová říká, že smrt byla také pojata jako křesťanský rituál, s kterým souviselo poslední požehnání.

Lidová modlitbička:

*„Svata pana Barborko statečna, od Tebe
Je prosba věčna. Nědej umřít' bez zpovědi;
Ani oběti oltařmi. Přijmi dušičku spolu tělo,
Abys s Tebum místo mělo u Boha věčného
Bez trápení, přijmi dušičku mu ku spasení“* (Navrátilová, 2004, s. 185).

V roce 2013 vyšla kniha s názvem *Počkej, milá smrti* od Kateřiny Suškové. Jedná se o příběh, který vypráví holčička Anna. Ta provází děti celou knihou. Příběh vychází ze skutečných zážitků a vypráví o tom, jak se děti vyrovnaly se smrtí svého domácího mazlíčka. Autorka knihy se zabývá otázkami, jak se vyrovnat se smrtí, která nás zaskočí většinou, když na to nejsme připraveni. Stěžejním bodem příběhu je lidová píseň s názvem *Počkej, milá smrti*, která realisticky vypráví o smrti. Kniha je určena dětem i dospělým.

„Počkej, milá smrti, mám já co činiti,

*mám moc drobných dítek, ženu a příbytek,
mám jich opatřiti.
Počkej, milá smrti, až pošlu pro kněze,
co jsem v mládí činil,
na oči mi leze.
Ať leze, jak leze, já počkat nemůžu,
nemůžeš-li umřít,
já tobě pomůžu.
Zabodla ho v srdce, převelice těžce,
už mu vtipný rozum,
už mu sloužit nechce.
Ó, Bože, ó, Bože už je se mnou veta,
poslední hodinu,
mám mít z toho světa.
Pospěš a nemeškej, milý hospodáři,
ty půjdeš na hody,
k nebeskému otci“ (Sušková, 2013, s. 22).*

V textu jsou jednotlivé sloky vysvětlovány podrobněji a mají didaktický ráz:
„Slovo veta znamená konec, smrt. Za starých časů si ji lidé představovali jako kostru s kosou. Proto se zpívá, že někoho zabodla v srdce. Protože jeho srdce přestalo pracovat. To se může stát, když je někdo starý nebo nemocný, nebo také když se někomu stane úraz. Víš, jakou práci vykonává srdce v našem těle? A najdeš srdíčko na obrázku?“ (Sušková, 2013, s. 8).

3. Dítě, smrt a literatura

Podle Kubeczkové existují čtyři podoby smrti v dětské literatuře. Autorka říká, že fenomén smrti patří ve společnosti k tématům, o kterých by se mluvit mělo. *„Neustálá konfrontace nutí každého z nás k určitému postoji, který zaujímáme na základě svých dosavadních zkušeností, svého citového založení a v neposlední řadě i na základě naší výchovy“* (Kubeczková in sborník *Současnost literatury pro děti a mládež*, 2004, s. 37).

Smrt má své místo v několika oblastech života, tudíž ani v literatuře nemůže být toto téma tabuizováno. *„Důležitým faktorem při zobrazování smrti je věková kategorie čtenáře. V dětském věku existují podle psychologů dva hlavní momenty uvědomění smrti: první souvisí s věkem tří až pěti let, kdy si dítě začíná subjektivně uvědomovat samo sebe, a tedy i svou možnou negaci, druhé období je spjato s pubescencí, respektive prepubertou, tj. s obdobím mezi desátým a jedenáctým rokem, podle individuální vyspělosti, kdy již dítě vnímá smrt jako dospělý“* (Kubeczková in sborník *Současnost literatury pro děti a mládež*, 2004, s. 37).

Čtyři podoby smrti určila autorka podle čtyř žánrů, které se promítají do dětské literatury. Sledujeme tak smrt v poezii pro děti, v autorské pohádce, v próze, která se zaměřuje na fantasy, a v textech k obrázkům. Společný leitmotiv, který zde zastupuje smrt, se vrací ve všech zmíněných podobách smrti. Důležitá je mimo zmiňovaných vybraných podob také próza pro děti a mládež.

3.1 Poezie

Veršovaná díla směřovaná k dětem můžeme zachytit už ve středověku v 15. století. Didaktická poezie trvá až do 19. století. V tomto období byla nejvíce oceňována kniha Heinricha Hoffmanna *Struwwlpeter*. Díky této autorově postavě se do literatury začíná dostávat povědomí o humoru. V současné době existuje souhra mezi autorem a dítětem.

Kubeczková říká, že česká autorská poezie pro děti a mládež vychází z mnoha inspiračních koutů lidové slovesnosti. *„Klasickou podobu dětské poezie formoval její vztah k lidové slovesnosti. Dětský folklor byl v básnické komunikaci s dítětem předvojem autorské tvorby. Na dlouhou dobu ji v estetickém prožitku dítěte suploval, svou poetikou určoval jeden z proudů české poezie pro děti“* (Kubeczková, 2013, s. 35).

Poezie často využívá lidových, existenciálních témat často. Slovesná tvorba se vryla do dětského podvědomí a postupně s sebou přinesla téma smrti. *“Lidová poezie formuluje svou představu smrti epicky i lyricky, v rozmanitých myšlenkových konceptech, které shodně ilustrují přijetí faktu smrtelnosti“* (Kubeczková, 2013, s. 36).

Když se zaměříme na náměty dětských říkanek a básní, v lidové poezii se objevuje například název *Osiřelo dítě*, která je baladicky laděna. Dále jsou významní i zvířecí hrdinové: komáři (*Komáři se ženili*). Znamý spisovatel Karel Jaromír Erben též zastupuje dětskou folkloristiku baladickými motivy (Prostonárodní české písně a říkadla). *„Autorská básnická tvorba jej takto jednoduše příliš nerozvíjí. Nejčastěji spojuje motiv smrti s představou přírody a jejích zákonitostí. Neskryvá již ale persvazivní charakter a emotivní účinek a hlavně – přeci jen oslovuje starší dítě, tak jako např. Michal Černík, který v tomto smyslu volí práci s náznakem a metaforou“* (Kubeczková, 2013, s. 39).

Kubeczková ve své knize uvádí příklad díla Jaroslava Seiferta - soubor Chlapec a hvězdy, kde se objevuje motiv smrti v souvislosti s představou člověka o světě. Dále uvádí metaforický příklad v knize Jana Skácela v básni Pod jabloní.

*„Nejprve vykopali jamku,
pak nahrnuli kopeček
a na zahrádce pod jabloní
udělali hrobeček.
V něm leží ptáček a je němý
a umklý, a přece měl
hlas jako stříbro, tolik zpíval,
až znavil se a oněměl.*

*Ted' spí na sadě pod jabloní
a tisíc kosů kolem zpívá
a on v té jamce naslouchá jim
a tichý je a odpočívá“* (Skácel, 2004, nestránkováno).

Skácel nám podává interpretační výpověď o tom, že když se dětský svět střetne se smrtí, je pro básníka prioritním cílem získat pojetí motivu ve vztahu k dětskému čtenáři.

V poezii Františka Halase najdeme smrt ve verších, které jsou směřovány k dětem, a to ve výboru Halas Dětem a Před usnutím, kde najdeme báseň Ostříž.

Ostříž

*„Sletěl ostříž jako kámen,
S vlaštovičkou už je amen.
Dolítala Pajdulinka
Umíráček smutně klinká.
Pajdulinka naše malá,
Copak nám to udělala.
Slzy stále na krajíčku,
Koukáme se po nebičku.
Jestli se nám nevrátíš,
A ty zatím hvězdy zlatíš“ (Halas, 1972, nestránkováno).*

Můžeme si zde všimnout, že báseň je lyricky laděna a obsahuje skutečnost o smrti vlaštovky. Pro vlaštovku trpí celá rodina, smrt vlaštovky je pro ni smutnou událostí. Vypravěč nám nastiňuje, že vlaštovka se dostala do nebe, kde ji čeká jiný „život“.

3. 2 Pohádka

„V lidových pohádkách se umírá často, z mnoha příčin a různými způsoby, což však vůbec neznamená, že se zde v nepřeberném množství a na dosah ruky nabízejí doklady výše zmíněných představ o smrti“ (Šmahelová, 2002, s. 59).

Existovaly doby, kdy se vedly velké spory v literatuře, a to právě o pohádce. V dřívějších dobách byla pohádka považována za součást metafory, která představovala přání o budoucnosti dítěte. *„Pohádka umožňuje nahlížet existencialitu výrazně symbolicky, má možnost hyperbolicky zrcadlit existenciální otázky a dávat na ně odpovědi, které jsou jen zdánlivě zahaleny do fantazijního hávu. Podob života ukazuje pohádka mnoho a smrt se zdá být v pohádce všudypřítomná. Sebefantasknější vypravování má šťastný konec, v jehož formulaci, jak podotýká B. Bettelheim, se*

nezastírá ani konečnost bytí aktérů: ...a jestli neumřeli, žijí dodnes, ...a žili spolu šťastně až do smrti“ (Kubeczková, 2013, s. 85).

Do nejstarších oblíbených pohádek můžeme zařadit pohádky, kde vystupuje zvířecí hrdina nebo kde se objevují kouzla. Jak uvádí Kubeczková, k těmto pohádkám můžeme řadit například pohádku od Karla Jaromíra Erbena Zlatovláska, kde se objevuje živá a mrtvá voda. Moderní pohádky nás postupně seznamují s postavou Smrtky, kterou si můžeme představit jako starou, šedovlasou, děsivou ženu s kosou. *„Česká lidová pohádka prezentuje takto smrt nejznáměji v Erbenem upravené novelistické pohádce Dobře tak, že je smrt na světě“* (Kubeczková, 2013, s. 86).

Šmahelová uvádí, že v jiných typech pohádek se objevují motivy smrti, které nám dokládají důkazy o interpretacích původních představ. *“Dobře to dokládají například pověrečné a démonické povídky s motivem násilné, nepřirozené smrti nebo jiného těžkého provinění, jejichž bezprostředním důsledkem jsou pak hrůzostrašné události, jež tvoří děj těchto narací (strašení po smrti, pronásledování viníka umělcem apod.) Tradice ústního podání čerpala však také z mnohem mladší ideologie křesťanské, která – jak dokládají zejména práce francouzských historiků – od raného středověku získávala stále větší podíl na formování postojů“* (Šmahelová, 2002, s. 59-60).

3.3 Příběhová próza s prvky tajemství

Příběh, kde můžeme vnímat smrt v rámci příběhové prózy s prvky tajemství, se jmenuje Zlatušik od L'ubomíra Feldeka. Kubeczková vybrala tuto ukázkou, jelikož se v této novele promítá lyrické ztvárnění smrti. Z příběhu je zřejmý rozdíl vnímání fikce a skutečnosti u dítěte a dospělého. Dětskému protagonistovi, jako obvykle, pomůže dospělý hrdina, v našem případě knihovník. Knihovnickova postava zobrazuje chápavého, moudrého muže, ve kterém dítě spatřuje svého rádce. *„Tentokrát je smrt součástí jednoho konkrétního osudu. Vztah knihovníka k ní má ráz mystický. Projevuje se silnou vírou v život po životě, ve stálou přítomnost rozptýlené lidské bytosti“* (Kubeczková in sborník Současnost literatury pro děti a mládež, 2004, s. 43).

3.4 Próza ze života dětství a dospívání

Jak uvádí Genčiová, umělecké ztvárnění dětského hrdiny se objevuje v literatuře až v 18. století, což je poměrně pozdě. Do tohoto století bylo dítě chápáno jako malý člověk, který je nehotový a jeho názory neměly žádnou váhu. Dětský protagonista nebyl

plnohodnotnou literární osobností. „*Didaktická literatura 18. a začátku 19. století znala sice dětské postavy, ty však byly holou abstrakcí, výchovným schématem v podobě hodných Fridolínů, zlých Dětrichů, nepořádných Struwwelpetrů a jim podobných, kteří ve své zjednodušenosti měli znázorňovat dětské ctnosti a nectnosti*“ (Genčiová, 1984, s. 71).

Umělecká próza neznala dětskou postavu. Až s příchodem romantismu se zvýšil zájem o dětského protagonistu a jeho ctnosti. Mezi první autory, kteří začali brát v potaz dětského hrdinu, patří Victor Hugo a Charles Dickens. Další doceňovanou autorkou, která vyzdvihovala dítě jako hlavní postavu, byla Eliza Burnettová se svou knihou *Malý lord*. „*Dětské osudy byly nazírány vždy z pozice dospělého, byly zobrazovány více či méně objektivním pohledem zralého člověka, uvědomujícího si sociální souvislosti v postavení dětského hrdiny. Odtud vyplývá též moralizační úsilí u těch autorů, kteří svými knihami chtěli přímo působit na mladé čtenáře*“ (Genčiová, 1984, s. 94).

Genčiová dále tvrdí, že především 19. století se zasloužilo o projekci nejen sociálních vztahů spjatých s dítětem, ale i o zapojení venkovského života do dětského příběhu. Příběhy ze života dětí byly nejvíce oblíbené po první světové válce. Ještě větším historickým středobodem pro dětského protagonistu byla Velká říjnová revoluce. V tu dobu byla nejlepší chvíle pro vznik nové literatury pro děti a mládež.

Nejdůležitějším aspektem, který se týká prózy, ať dětské, nebo prózy o dospívání, je aktuálnost. Aby byl příběh pro dítě lákavý a přitažlivý, je třeba aplikovat tento rys. „*Aktuálnost je nutností přinejmenším z důvodu modelovosti a referenčnosti prózy. Čtenáři je nabízen hrdina jako médium srovnávání životního stylu, postojů, hodnot, různých všedních i zásadních životních momentů a především scén, na nichž dětský protagonista výrazněji participuje svým jednáním. Situace, kterou produkuje určité sociální klima či prostředí a kdy se hrdina musí rozhodovat hledat vhodné řešení, jsou nejsilnějšími syžetovými prvky příběhové prózy*“ (Kubeczková, 2013, s. 124).

Za jedno z nejpřitažlivějších témat pro čtenáře, jak uvádí Kubeczková, dodnes můžeme považovat odraz dítěte a války v literatuře. Můžeme tak tvrdit z důvodu, že ačkoli je tato doba pro český národ minulostí, stále vznikají díla, která tvoří tuto problematiku znovu aktuální a otevřenou. Dětský protagonista se může taktéž s knihami ztotožňovat. Ztotožnění se subjektivní tematikou můžeme najít například v knihách, které vypráví o absenci matky v příběhu o dospívání.

4. Čtení a literární výchova ve škole

Protože diplomová práce se zabývá nejen tematikou smrti a výchovou k umírání, autorka vypracovala i otázky týkající se čtení na druhém stupni, čítanek, výzkumů čtenářské gramotnosti a čtenářství. Autorka uvádí v podkapitolách kromě zmíněných bodů i čítankovou četbu proto, že se čítankové texty přímo promítají do praktické části.

Dle Tomana (1991, s. 5) má předmět český jazyk a literatura vzdělávací charakter. Integruje v sobě tři hlavní složky: čtení s literární výchovou, jazykové vyučování a slohový výcvik. Čtení může být pro většinu žáků náročné. Jestliže se chceme naučit číst, musíme být trpěliví a musíme počítat s tím, že k nauce o čtení je potřeba mozek. Mluvení patří mezi naše vrozené dispozice, u čtení je to jiné. Musíme ho trénovat, pilovat a naučit se číst. Prvotním hybatelem komplexních dovedností týkajících se čtení by měla být rodina. *„Působení rodiny je pro dítě od narození až po vstup do školy pro vztah ke čtení, čtenářským dovednostem a postojům klíčové. Škola má ve srovnání s podmínkami v rodině ztíženou situaci, to ale neznamená, že je bezmocná“*(Altmanová, 2011, s. 6).

I ve škole by se pedagogičtí pracovníci měli postarat o to, aby dítě mělo prostor a chuť pro to, aby se naučilo číst. Osvědčeným způsobem, jak děti naučit číst, je dílna čtení. Dílna čtení patří mezi celoroční aktivitu s knihami. *„Vychází z toho, že má-li dítě číst, musí dostat na čtení dostatek času. Tento prostor pro čtení žáků je třeba zařazovat pravidelně. Kromě času umožňuje dílna čtení podporu učitele i spolužáků v důležitých aspektech podporujících přemýšlivé čtenářství. Vede ho k osobní reflexi četby, ke sdílení zážitků, k samostatnému i společnému hledání porozumění smyslu textu“*(Altmanová, 2011, s. 6).

Všechna snaha ovšem nezávisí jen na češtináři, ale zapojit by se měli i učitelé jiných aprobací. Nejvhodnější texty, které mohou učitelé zvolit, jsou texty autentické, tedy ty, které nevychází z učebnice. Bližší bude dítěti text, ve kterém se objevují příběhy z každodenního života, se kterými se dítě opravdu setkává.

Dalším aspektem je to, že samotný učitel hyne vášní ke knihám. Učitel literatury, který sám nečte, nemůže předat žákovi vášeň a radost ze čtení. Učitel může tak žákovi přiblížit nebo doporučit četbu, kterou dítě opravdu využije a vžije se do role hlavního hrdiny. Bude ke svému učiteli vzhlížet jako ke vzoru, s kterým si může povídat o svých postřezích.

„Nutným předpokladem účinného řízení čtenářského výcviku žáků v hodině čtení a počáteční literární výchovy je právě důkladné poznání frekventovaných a typických nedostatků, jichž se malí čtenáři dopouštějí při nácviku čtení správného, uvědomělého, plynulého a výrazného, postižení jejich příčin a stanovení vhodných metod a forem vedoucích k jejich nápravě. Tato učitelova činnost se také stává nezbytným východiskem pro efektivní diagnózu čtenářské úrovně žáků, pro uplatnění diferencovaného přístupu i pro individuální péči o zaostávající čtenáře“ (Toman, 2007, s. 33).

Lederbuchová uvádí, že moderní školní literární výchova je vždy přítomna spolu s uměleckým cítěním ve vyučování, kam můžeme zařadit především poslech a dovednost seznámení žáka s literárními díly, kam řadíme jak beletrii a poezii, tak složité a psychicky náročné prožívání vycházející z umělecké literatury. *„Četbou umělecké literatury dítě zmnožuje svůj pohled na svět, obohacuje svůj vnitřní život emocionálně a esteticky – literární obrazy podněcují představivost a fantazii čtenáře, jsou výzvou k hodnocení zobrazovaného, provokují citové prožívání, ale formují i mravní vědomí a racionálně podložené postoje“ (Lederbuchová, 2008, s. 7).*

Kulturní historii a vědomí o ní obohacujeme právě beletrii, prohlubujeme naše komunikační schopnosti a dovednosti si text osvojit. Škola se snaží o to, aby se stal žák aktivním čtenářem, a snaží se zabránit úpadku četby.

„Chronologické pojetí výuky je spojeno s razantním a v nejednom případě absolutním vytlačení literatury pro děti a mládež z literární výchovy. Jednotlivá období ve vývoji literatury mají žáci ve věku jedenácti až patnácti let poznávat jen prostřednictvím děl tzv. velké literatury“ (Gejgušová in Obec spisovatelů, 2009, s. 239).

Dana Šíbllová se zabývá otázkou, co chceme vlastně, aby děti na 2. stupni základní školy četly, co bychom je měli naučit a k jakým cílům v literární výchově dojít. Hlavním cílem složky učiva literární výchovy je děti dovést k tomu, aby četly, jak tato autorka uvádí. Poslechem a čtením žák prožívá a poznává umělecký prožitek z literatury jako výchovně vědního procesu.

Dle dotazníkového šetření, které tato autorka provedla v roce 2005-2006, se dozvěděla, jak jednotliví učitelé hodnotí český jazyk a literaturu jako součást školního předmětu. Na základě známých výsledků z dotazníkového šetření učitelé odpověděli, že hlavním cílem v hodině českého jazyka a literatury je pro ně to, aby žáka seznámili s knihami, které by je co nejlépe motivovaly k četbě, a aby je naučili vytvářet si vlastní názor. Důležité jim také připadaly další aspekty, které Šíbllová ve svém šetření uvádí:

- Základní vývoj literatury

- Přehled literárních směrů
- Základní vývoj literatury
- Souvislosti obsahu a doby vzniku
- Ukázky z děl probíraného autora
- Působnost na emoce a morálku
- Literárněhistorické pojmy

Z tohoto výzkumu můžeme usoudit, že většina učitelů má zájem o to, aby děti našly zalíbení v četbě a zajímaly se o ni. *„Literární výchova na základní škole má totiž v souladu se svým názvem „vychovávat“ ke čtenářství. To by mělo být považováno za prostředek i cíl literárně výchovných hodin...“* (Šíbllová in Cesty současné literatury pro děti a mládež, 2006, s. 90-91).

Jak uvádí Bína (2007, s. 7), je nutné, aby se nevycházelo v didaktických hodinách českého jazyka ze stereotypů, ale uvědomit si, co je skutečně potřebné pro žáky 21. století v Evropě. Dodnes přetrvává v hodinách spousta učebních stylů, jejichž stereotypům nečinně přihlížíme.

Dle Bíny je třeba se odvrátit od staré školy, která se zaměřuje na abstraktní pravidla a normy, které jsou neúčinné. Zásadním problémem je především nedostatečný jazykový cit, chatrná slovní zásoba a nepřipravenost komunikovat. Všechny tři zmíněné atributy mohou být vážnými nedostatečnými mezníky, které se promítají do didaktických hodin všech žáků.

„Zmíněné hlavní problémy jsou naopak řešitelné pouze rozvíjením schopnosti interpersonálně verbálně jednat, diskusními a kooperativními aktivitami, kde podpora kreativity a odvahy k vyjádření a k hledání vhodné formulace musí převažovat nad důrazem na normy a nedělaní chyb“ (Bína, 2007, s. 8).

4.1 Cíle čtení a literární výchovy

Mezi hlavní cíle můžeme zařadit cíl jazykověvýchovný a literárněvýchovný. *„Cílem výcviku čtení je osvojení jejich instrumentální dovednosti správně, uvědoměle, plynule a výrazně číst přiměřeně náročné umělecké a umělecko-vzdělávací texty a zvládnutí tichého studijního čtení textů naukových“* (Toman, 2007, s. 7).

Neméně důležitým cílem, jak uvádí Toman, je naučit děti, aby se uměly správně vyjadřovat a osvojily si tak správně jazyk. *„Svým specifickým uměleckým a vzdělávacím*

obsahem plní tento předmět i důležité úkoly výchovné: rozvíjí osobnost žáků po stránce emocionální, estetické, intelektové, volní, etické a vlastenecké“ (Toman, 1990, s. 5).

Dle Tomana dále vyčleňujeme šestisložkovou strukturu čtení a literární výchovy: výcvik, čtení, kultura mluveného projevu a vyjadřování, soubor umělecky hodnotných textů školní žakovské četby, literárně-estetické činnosti, elementární vědomosti o literatuře a tzv. příležitostná výchova literaturou a uměním.

K cílům čtení můžeme zařadit především rozvíjení čtenářských dovedností u žáků, které zdokonalujeme poskytnutými a správně zvolenými čtenářskými texty. Mezi hlavní cíle čtení patří to, aby si žák osvojil dovednosti, které díky čtení získává, a aby zvládl interpretovat přečtený text. Mezi cíle literární výchovy zařazujeme i estetický vztah žáka ke knize.

Toman říká, že výchova k literatuře vězí v tom, jak se vytvářejí základy estetického vztahu k literatuře z komplexního pohledu. Tento pohled spočívá v tom, jak žáci formují a vytvářejí si představy o velikosti svého zájmu o to, aby se naučili číst, rozvíjet své dovednosti, chápat a interpretovat literární texty, zdokonalovat se a upevňovat si své čtenářské a kulturní návyky.

4.2 Čtenářství

České "čteme" neznamena umíme číst, tj. dešifrovat psaný záznam (příp. chápat význam slov a smysl vět), ale navíc znamená, že získáváme knihy, pobýváme s nimi a máme z nich potěšení. Máme tzv. "načteno". Dle slovníku literární teorie můžeme četbu definovat jako základní způsob toho, jak vnímáme literární dílo jako celek. Cílem procesu čtení je dosáhnout toho, aby dílo vstoupilo do podvědomí čtenáře a ten ho mohl interpretovat. Výsledek tohoto snažení se nazývá konkretizace, neboli dotváření díla.

Četbu můžeme také nazývat literaturou. Čtení můžeme ve škole považovat za hlavní klíčovou kompetenci v oblasti vzdělávání žáka. Rozvoj čtenářství není jen jedním z hlavních ukazatelů na škále vzdělanosti, čtenářství považujeme za ukazatel inteligence dítěte i dospělého v rámci celoživotního vzdělávání se.

To, zda bude dítě během studia úspěšné, určuje právě úroveň čtenářství. Čtenářství u žáka nerozvíjíme primárně jen na půdě školy, dalším vzdělávacím institutem může být knihovna, ať už školní, či městská.

„Čtení je náročné. Na rozdíl třeba od mluvení, které je nám dáno vrozeně, nemáme v mozku strukturu geneticky připravenou čtení zajistit. Žádné centrum čtení

v mozku neexistuje. Čtení vyžaduje od čtenáře aktivitu, a navíc aktivitu nesnadnou – myšlení. Čtení je pomalé, neobejde se bez trpělivosti. Porozumění textům nastává jen v případě náležitého soustředění. Je proto třeba, aby pedagogové zajistili podmínky pro soustředění se žáků na čtení po dostatečně dlouhou dobu. Stane se, že sám text klade porozumění velké překážky, a čtenář, nechce-li knihu nebo text odložit, musí vynaložit značné úsilí, aby se s nimi vypořádal. Čtení nepředkládá hotové obrazy, čtenář je odkázán na svou vlastní představivost. Čtení je z větší části nespolečenské, odehrává se stranou dynamických dějů. To jsou jen některé z příčin, proč čtenářství dětí vyžaduje hodně podpory ze strany dospělých, a navíc podpory v pravý čas a v užitečné podobě“ (Altmanová, 2011, s. 6).

4.2.1 Vliv a rozvoj dětského čtenářství

Na tom, že je důležité, aby dítě četlo, by měli mít podíl primárně rodiče dítěte, dále knihkupci, knihovníci a pedagogická veřejnost. Sulková uvádí, že výběr vhodných knih pro děti byl před rokem 1989 podstatně menší. Správný výběr knihy patří k důležitým faktorům, které ovlivňují čtenářství dítěte. Lásku ke knize by měli rodiče u svého dítěte rozvíjet již v dětství. „*Již od útlého dětství by se měly děti seznamovat s knihami, jejichž prostřednictvím mohou získat kladný vztah k literatuře, rozvinout estetické cítění a vytvořit si trvalou potřebu vlastního čtenářství*“ (Sulková in sborník *Současná literatura pro děti a mládež*, 2004, s. 73).

Když si dítě bude číst se svými rodiči, bude rozvíjet nejen svou slovní zásobu a čtenářské dovednosti. V další řadě upevní i komunikační pouta v rodinném kruhu, což je pro dítě v jeho věku důležitým faktorem, který čtenářství může ovlivnit. Dnes děti upřednostní televizi nebo počítač před knihou. Internet ale vždy nemusí být negativním atributem v rámci čtenářství. Dítě si díky internetu může vyhledat potřebné informace o knize, popřípadě číst knihu v elektronické podobě.

Rodiče by se měli zamyslet nad tím, jak jejich dítě tráví volný čas. „*Povedou-li rodiče a učitelé děti k racionálnímu hospodaření s volným časem, v němž bude mít četba své významné místo vedle sportu, uměleckých aktivit, dalšího vzdělávání i her, zlepší se i dětské čtenářství*“ (Sulková in sborník *Současná literatura pro děti a mládež*, 2004, s. 75).

Také knihovny mají obrovský vliv na rozvoj čtenářství dětí. Knihovna má dispozici k tomu, aby uspořádala různé čtenářské aktivity, které pomohou rozvinout čtenářskou gramotnost dítěte. Takovou aktivitou může být například přednáška

slavného spisovatele, autorská čtení, besedy či hry a soutěže, které se čtenářstvím souvisí.

Pro diplomovou práci je primární ten faktor, který ovlivňuje vztah dítěte k četbě na základě výběru čítanky a učebnice. „*Mnohé ukázky jsou neúměrně dlouhé, často pro děti příliš náročné a v neposlední řadě i nezajímavé. Prostřednictvím takových ukázek může učitel jen těžko své žáky náležitě zaujmout, natož pak v nich vypěstovat kladný vztah k četbě. Velmi také záleží na aktivitách a úkolech, které mají žáci v souvislosti s těmito ukázkami plnit*“ (Sulková in sborník *Současná literatura pro děti a mládež*, 2004, s. 76).

Rozvoj čtenářství dle Peterky ovlivnily dva faktory, a to volný čas a dostupnost knih díky knihtisku. Dalším faktorem může být i to, že lidi dnes více zajímá literatura faktu než fiktivní literatura. „*Výzkumy potvrzují, že soustavných čtenářů krásné literatury je menšina. Lidé čtou nejvíce noviny a věcnou literaturu. Z necelé pětiny populace, která se zajímá o beletrii, jen malé procento preferuje náročnější literaturu před literaturou populární. Podstatně víc se čte próza než poezie, která však má v Česku znamenitou čtenářskou tradici. Např. Klub přátel poezie, založený F. Hrubínem v 60. letech, vydával bestsellery, tj. i desetitisícové náklady. ... V současné době u nás beletrie klesla na západní standard, tzn. až na ojedinělé případy několik stovek výtisků u poezie, u prózy kolem 3 tisíc. V dospělém věku čtou více ženy než muži a lidé se vzděláním než bez vzdělání. S klasikou se setkávají vnímavé většinou prostřednictvím filmových a televizních adaptací*“ (Peterka, 2001, s. 252).

Dalším faktorem ve škole, který jako učitelé můžeme ovlivnit, je výběr vhodné povinné četby. Žák se může zhlédnout v tom, co čte sám učitel, nebo naopak nemusí se vůbec ztotožnit s výběrem učitele. Vždy je nutné zadat žákovi přečíst takové množství knih za určitou dobu, jehož je žák schopen docílit.

Dále existují různé projekty na podporu čtenářství:

Noc s Andersenem

Jedná se o akci, kterou pořádají české knihovny. Proběhla poprvé v uherskohradecké knihovně, a to v roce 2000. O rok později se již této akce zúčastnilo čtyřicet knihoven. Na základě alarmujících výsledků, které se týkají čtenářské gramotnosti, bylo do projektu zapojeno mnoho měst v celé České republice, ale účastní se ho například i Polsko, Slovensko nebo Slovinsko. Cílem je dětem přiblížit knihy v rámci soutěžení a přespání v knihovně.

Česko čte dětem

Tato nezisková organizace byla zřízena v roce 2006. Projekt je osvětovou mediální kampaní na motivaci a podporu čtenářství. Jeho účelem je ukázat, že stačí dětem dvacet minut denně číst, aby byla podpořena motivace ke čtení.

Bína (2007, s. 13) uvádí několik oblastí, které se týkají základních oblastí zájmů v souvislosti s didaktikou českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ.

- Didaktické zásady a jejich aplikace ve výuce českého jazyka a literatury
- Současná koncepce výuky českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ
- Učebnice a příručky
- Jazykové rozbory
- Mediální gramotnost
- Slohové útvary a postupy – nácvik
- Metody interpretace literárních děl
- Dramatická výchova
- Rozvoj čtenářských dovedností

Bína tvrdí, že hry jsou ve výuce velmi žádané, a to proto, že vyžadují od žáka aktivitu, podporují komunikaci, je při nich zábava, rozvíjí svou osobnost a navíc rozvíjí kreativitu, samostatnost a žákovu strategii.

„Úkoly a herní aktivity, které doprovází každý text, předpokládají, že žák četl text s porozuměním, vycházejí ze znalosti textu. Zároveň však vyžadují jistou dávku fantazie a tvořivosti při jejich plnění. Jedná se o úkoly různě obtížné, zaměřené na rozvoj slovní zásoby, podporu čtenářských dovedností, dále pak dramatizaci. Velký důraz je kladen na rozvoj komunikativních dovedností, rozvoj spolupráce, tvořivosti a představitosti žáků. Cílem se stal pozitivní vztah k četbě, rozvoj sociálních dovedností i zpestření výuky. Učitel může metodickou část využít k navozování výchovných situací, o kterých je možné s dětmi diskutovat a řešit je. Sám zvažuje a vybírá, který úkol je pro žáky vhodný. Záměrem je nabídnout aktivity, které je možné různě obměňovat podle věku, znalostí a zkušeností žáků“ (Bína, 2007, s. 18).

Existuje mnoho metod, které rozvíjí čtenářství a zájem o český jazyk a literaturu jako takový. Mezi takové metody patří práce s literárním textem, který zároveň umožňuje procvičovat čtení s porozuměním, metoda akrostich, která je vhodná

k rozšiřování slovní zásoby, metoda insert, volné psaní, živý obraz, myšlenková mapa či párové čtení.

Tyto a další metody je vhodné využít v každé hodině literatury, abychom vzbudili u dětí zájem o čtení.

Dle Chaloupky je důležitá spojitost čtenářství s psychologií. „*Psychologický zájem o dětskou četbu a psychické činnosti, k nimž u dítěte při četbě či po ní dochází, stejně tak jako o vliv četby na změny psychických kvalit dítěte, je v takovém případě motivován bez specifiky literárních aspektů*“ (Chaloupka, 1982, s. 35).

4.2.2 Čtenář

Čtenáře můžeme chápat jako osobu, která nějakým způsobem interpretuje text. Takového čtenáře označujeme jako empirického, nebo reálného.

Čtenář implicitní, modelový, nebo očekávaný je takový čtenář, jemuž je text předurčen. „*Z hlediska vztahu implicitního a reálného čtenáře patří k osudům literatury právě tak souznění jako vzájemné míjení, svědčící mimo jiné o zakotvení literárního díla v určitém dobovém diskurzu, společenské situaci, v určité kultuře či specificky národního horizontu (nepřenosnost cizího humoru). Dnešní čtenáři her Osvobozeného divadla nebudou zdaleka tak živě reagovat jako předválečný divák, jemuž byly určeny, protože nedocení a často nerozpoznají duchaplnost dobových narážek na konkrétní poměry, výroky, osoby. Pojetí implicitního čtenáře literatury se mění zvláště při nástupu nových literárních směrů i při společenských zvratech (např. naturalismus apeloval na čtenáře přístupného bezútěšné pravdě)*“ (Peterka, 2001, s. 48). Takový čtenář by neměl text pouze přijímat, ale text by měl i dotvářet.

V lexikonu literárních pojmů (s. 69) se uvádí, že čtenář je příjemce literárního textu. Kategorie týkající se textu se historicky proměňuje. Dle Hamana čtenář nepřistupuje k četbě jako nepopsaný list. „*Čtenářské zkušenosti i znalosti (zejména znalosti norem literárnosti získané vzděláním) se v něm vrství a formují jeho čtenářskou způsobilost pro uměleckou literární komunikaci. Podstatnou součástí této způsobilosti jsou předsudky a očekávání, s jakými čtenář k četbě přistupuje. U každého čtenáře můžeme předpokládat existenci jevu, jež nazýváme „čtenářský model literatury“. Při empirických výzkumech mezi návštěvníky knihoven i mezi čtenářskou veřejností bylo možno postihnout některé příznačné rysy tohoto modelu, které měly obecnější povahu*“ (Haman, 1991, s. 155).

4.5 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost (angl. ReadingLiteracy) je jednou z oblastí komplexní gramotnosti, kterou využívá nejen každý čtenář, ale každý člověk. Díky čtenářské gramotnosti si osvojujeme poznatky a informace vycházející z určitého textu.

4.5.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

S pojmem čtenářská gramotnost souvisí i pojem čtenářství a čtení. *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“* (Altmanová, 2011, s. 8).

Až do poloviny 20. století se čtení chápalo tak, že význam textu byl chápán tak, jak ho autor podal a nehledal se v něm hlubší smysl. Vycházelo se z toho, že autor čtenáři podal text a každý čtenář ho přijal stejně. Čtenářskou gramotnost chápeme jako dovednost umět číst a psát. V pedagogickém slovníku najdeme následující definici: *„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 34).

Čtenářská gramotnost závisí především na postoji čtenáře k četbě. Žák je schopen si sám stanovit cíle a dodržet je a zvolit si vhodný text. Po dočtení textu je žák schopen definovat a interpretovat text. Čtení tedy nemá pouze zábavnou funkci, ale také funkci, díky které žák získá nové zkušenosti a rozvíjí dosavadní komplexní znalosti.

Čtenářská gramotnost je ve světě chápána jako dovednost, která byla získána v dětství a slouží k porozumění textu. Současné pojetí této problematiky v sobě skrývá mnoho různých typů textů, o kterých je nutno přemýšlet, a to nejen ve škole, ale i mimo ni.

„Česká republika, stejně jako mnoho jiných zemí, čelí aktuální výzvě zvýšit čtenářskou gramotnost své populace, počínaje jejím rozvojem ve školách. Ukazuje se totiž, že žáci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti čelí v dospělosti vážným problémům spojeným s uplatněním na trhu práce i s obecným zapojením do společnosti. Čtenářská

gramotnost se proto jako předpoklad dosažení tzv. klíčových kompetencí dostává do centra kurikula ve všech vyspělých zemích“ (Procházková, 2006, online).

To, aby byla čtenářská gramotnost prohlubována, je komplexním cílem všech škol. Čtenářskou gramotnost nezahrnuje pouze slovo „číst“, ale znamená schopnost porozumět textu, který se vztahuje k různým situacím v životě čtenáře. Čtení patří mezi primární cíle k dosažení úspěchu na trhu práce i v osobním a společenském životě.

Dle Rabušicové je gramotnost spojována s čtením a psaním. *„Gramotný člověk je takový, který umí číst a psát, ngramotný to neumí. Také většina odborníků se shoduje v tom, že gramotnost má něco společného s čtením a psaním, někteří dodávají, že také s počítáním, ale o přesném vymezení toho, co konkrétně je obsahem gramotnosti a v jaké míře, zatím souhlas nepanuje. Je to překvapivé zjištění, neboť spíše bychom očekávali, vzhledem k obrovskému zájmu, kterému se v posledních nejméně dvou desetiletích otázky gramotnosti a ngramotnosti teoreticky a výzkumně těší, že tomu bude právě naopak. Faktem však zůstává, že tomu tak není“ (Rabušicová, 2002, s. 15).*

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:

vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

doslovné porozumění

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

vysuzování a hodnocení

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

metakognice

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení

s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech“(Altmanová, 2011, s. 8).

5. Čítanková četba

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 41) se můžeme dočíst, že čítanka patří mezi druhy učebnice, jejíž součástí jsou vybrané umělecké texty související okrajově i s texty odbornými. Čítanky mohou mít různou podobu. Liší se tím, co obsahují, ale i dodatkovým materiálem. V čítankách můžeme najít ukázky českých autorů, ale i autorů světových. Čítanky mohou obsahovat vysvětlivky, poznámky pod čarou, pracovní listy, které ověří, zda se žák naučil danou látku, nebo informace o autorovi a jeho tvorbě.

Na druhém stupni patří čítanka k učebním materiálům, díky kterým si žáci nacvičí nejen samotné čtení, stejně jako na první stupni, ale naučí se s textem i pracovat a interpretovat jej.

Hodnoty, které se v čítankách nejvíce objevují, jsou dle Zítkové příroda, život, vztah k přírodě a pozitivní mezilidské vztahy. Přírodní motivy najdeme nejvíce v poezii. Verše básní nejčastěji zachycují roční období a koloběh dění v přírodě. Zítková uvádí, že literatura se stává literaturou až v komunikačním procesu, který se vytváří až po setkání se čtenářem. *„Pro čtenářský přístup k literatuře bývají mnohdy zásadní první setkání s ní, první čtenářské zkušenosti, formované jak rodinným prostředím, tak školním literárněvýchovným procesem. Na jeho charakter mají kromě osobnosti učitele značný vliv také čítanky, antologie umělecké literatury poskytující didakticky modifikovaný obraz o literární tradici a aktuálním stavu literární produkce“* (Zítková in Obec spisovatelů, 2009, s. 224).

Zítková dále říká, že čítanková tvorba v 90. letech nebyla četba jednotná. Kládli se důraz na rychlost zpracování, který byl dán především snahou o to, aby se školy poptávaly po pracovních učebních pomůckách.

5.1 Čítanky pro druhý stupeň

Je obecně známo, že po roce 1998 se do vydávání čítanek zapojilo více nakladatelství. Autorka se ve své práci zabývala čítankami od roku 1995. Současný trh nabízí mnoho autorů a mnoho nakladatelství. Čítanky si ředitelé a učitelé škol vybírají podle různých kritérií. Mezi častý důvod volby patří i finanční stránka. Některé čítanky obsahují i vysvětlení pojmů souvisejících s literaturou.

Existují čítanky, které mají podobu učebnice, jako například čítanky s literární výchovou nakladatelství MOBY DICK nebo Scientia.

Čítanky, které obsahují pouze texty a nadále metodické příručky, které nejsou součástí samotné čítanky, jsou čítanky nakladatelství Fortuna nebo Alter.

Některé čítanky obsahují více, jiné méně grafických ukázek. Některé jsou řazeny do kapitol neboli oddílů, jiné obsahují jen texty, které na sebe nenavazují. Najdeme v nich jak poezii, tak prózu.

Nakladatelství, s kterými dále autorka pracovala v praktické části, od roku 1995, jsou na trhu následující:

- **Čítanky z nakladatelství SPN**, s nimi je spojen Josef Soukal a první datování se objevuje asi od roku 1997. Čítanka zařazuje texty žánrově starší (Kytice, Staré pověsti české), ale i texty novodobější (například z tvorby Pavla Šruta).
- **Čítanky z nakladatelství Alter**, na kterých se podílelo několik autorů. V těchto čítankách nalezneme mnoho barevných ilustrací. Ukázky v čítance se nerozdělují podle témat ani podle kapitol, ale jsou řazeny jednotlivě jako próza a poezie. Jako kontrolní funkce slouží sešit Literární výchovy, který je součástí čítanky.
- **Čítanky z nakladatelství MOBY DICK**, jejichž autory jsou Jiří Podzimek a Zuzana Fialová. První vydání z roku 1997-1998. Michaela Kukovičková se zasloužila o bohaté ilustrace, které jsou součástí čítanek 6.-9. ročníku tohoto nakladatelství. Výhodou pro žáky mohou být úkoly, které jsou umístěny za jednotlivými kapitolami. Najdeme zde i informace o autorech a dílech, které žáci budou číst.
- **Čítanky z nakladatelství Scientia** vznikly za pomoci Pavla Šruta, Barbary Lukešové a Jitky Slavíkové. Čítanky jsou sestaveny vždy podle žánrů, což přispívá k jejich přehlednosti. Čítanka obsahuje i slovník literárních pojmů, které mohou pomoci při výuce literární výchovy. Čítanka je sestavena jako cesta, v níž se zrcadlí žákova cesta do minulosti, cesta do snu, her, a jiných životů a světů. Ani v této čítance nechybí bohaté ilustrace.
- **Čítanky z nakladatelství Fragment**
- **Čítanky z nakladatelství Fortuna** jsou společným dílem kolektivu kolem autorky Jany Čeňkové. Objevují se na trhu mezi nakladatelstvími již od roku 1995, a je to tudíž nejstarší čítanka, s kterou autorka pracovala. Na čítance dále spolupracovala Helena Marinková nebo Anna Jonáková. O ilustrace se postaral Gabriel Filčík a Václav Kabát.

- **Čítanky z nakladatelství Prodos** autorek Dagmar Dorovské a Vlasty Řeřichové pro 6. a 7. ročník zařazují jak texty z české, tak ze světové tvorby. V čítance pro 8. ročník je zachycena starší česká literatura a v čítance pro 9. ročník můžeme najít i ukázky například z tvorby Michala Viewegha. Čítanka z nakladatelství Prodos tvoří ucelený soubor textů, které jsou velmi přehledné.
- **Čítanky z nakladatelství Trizonia**, kde je prezentována Věra Martinková.

EMPIRICKÁ ČÁST

1. Výzkum a jeho cíle

V této části práce se autorka zabývala výzkumem čtenářství zaměřeného na smrt v didaktice na 2. stupni ZŠ. Vzhledem k tomu, jak je problematika rozsáhlá, se autorka rozhodla empirickou část rozdělit na dvě části.

V prvním oddílu výzkumné části se autorka zaměřila na čítankovou tvorbu, která slouží jako podklad pro hledání toho, jak se do ní promítá tematika smrti, zda je, nebo není zařazena do čítankové tvorby.

Autorka zvolila čítanky od roku 1995, tedy čítanky novodobější. Čerpala z čítanek z různých nakladatelství a zkoumala, zda je tematika smrti potlačována, či upřednostňována. Pro svůj výzkum autorka zvolila všechny ročníky ZŠ 2. stupně, tedy 6., 7., 8. i 9. ročník ZŠ a pokusila se vymezit konkrétní ukázky a porovnat nakladatelství, která se tematikou smrti zabývají více a která méně.

Cílem první výzkumné části bylo porovnat a vymezit texty z různých čítanek, které se objevují v didaktice ZŠ 2. Stupně, a zjistit, jak hluboko je tematika smrti zasazena do výuky, zda se v hodinách pracuje více s prozaickým, nebo poetickým textem v souvislosti s touto tematikou. Dalším autorčiným cílem bylo vymezit nejvíce opakující se texty v různých čítankách a určit, které nakladatelství se nejvíce zabývá tematikou smrti. V souvislosti s tímto výzkumem vznikl nápad doplnit analýzu čítanek druhou, praktickou částí, a tak si autorka sama připravila a odučila hodinu, kde aplikovala na žáky vybrané čítankové texty o smrti.

Pro druhý oddíl výzkumné části práce také autorka navrhla dotazník, který vznikl na základě odučené praktické hodiny. Výuka proběhla na ZŠ E. Beneše Soběslav v 7. ročníku ZŠ. Dotazník vyplnili žáci 7. ročníku ZŠ bezprostředně po hodině literární výchovy. Autorka s odpověďmi a výstupy dále pracovala a konkrétní poznatky uvádí v praktické části II. Součástí dotazníku byly vymezené tituly a ukázky do hodiny, v níž byly tyto vybrané ukázky použity jako didaktický zdroj pro zjištění dalších aspektů, které autorka popisuje v praktické části II.

Cíle I. části

- vymezit nakladatelství, která zahrnují tematiku smrti do výuky
- vybrat a vypsát texty, které se nejčastěji opakují a objevují v čítankách
- určit, zda se smrt promítá spíše v prozaických, nebo poetických textech
- vybrat nakladatelství, která nejvíce pracují s tematikou smrti

Cíle II. části

- představit navrhovanou hodinu, kterou autorka sama odučila. Zde se promítne didaktický ráz tematiky smrti (konkrétní příprava do hodiny literatury na základě četby)
- díky dotazníku dojít ke konkrétním pohledům žáků vůči tematice smrti
- porovnat názory chlapců a dívek vůči tématu smrti

1.1 Výzkumná metoda

Stanovené cíle ovlivnily výběr zkoumané metody, kterou autorka zvolila. V první části praktického výzkumu autorka zvolila metodu analýzy dokumentů a textů, která spadá pod kvalitativní metody. Cílem je nejen interpretovat čítankové texty, ale i odkrýt více informací z různých pohledů různých čítankových nakladatelství.

Na základě daných cílů se autorka rozhodla pro praktickou část II využít dotazník, který byl zdrojem konkrétních dat přímo od žáků sedmého ročníku. Dotazník vychází z hodiny literatury v praxi, kterou měla autorka možnost sama odučit a zjistit konkrétní názory a pocity žáků.

2. Výzkumná část I.

V tomto oddílu se autorka věnovala sběru dat a interpretaci čítankových textů, pomocí kterých chtěla odkrýt a porovnat sebrané informace. Postup byl takový, že v čítankách od roku 1995, tedy v novodobějších čítankách stejných nakladatelství, hledala autorka texty, které obsahují téma smrti buď explicitně, nebo implicitně.

2.1 Výzkumná metoda – analýza dokumentů a textů

Tato metoda spadá pod kvalitativní výzkum. *“Analýza dokumentů je metoda sběru dat, která představuje vyhledávání vhodných dokumentů, z nichž chceme získat informace o daném jevu. Analýzu dokumentů můžeme kombinovat s jakoukoli jinou metodou získávání dat, např. s rozhovorem, pozorováním nebo ohniskovou skupinou. Vyhledané dokumenty jsou dále podrobeny obsahové analýze, jež zahrnuje jak kvantitativní, tak kvalitativní analýzu dat.”* (NEVORALOVÁ, 2012, online)

Tuto metodu autorka zvolila, protože se zařazuje mezi vhodné k práci v pedagogickém prostředí. Autorčin záměr byl takový, že prostuduje čítanky ze zmíněných nakladatelství a bude analyzovat, do jaké míry se v jednotlivých nakladatelstvích promítá model smrti.

Výhodou této metody je její jednoduchost a přehlednost a lze ji uplatnit na kterýkoli vybraný čítankový text.

2.2 Specifikace čítanek a vybraných čítankových textů

Byly vybrány čítanky od roku 1995 až po současnost, a to čítanky pro všechny ročníky druhého stupně ZŠ. Tzn.: 6., 7., 8. a 9. ročník ZŠ druhého stupně. Obvykle jsou to čítanky, které se používají v hodinách literatury nejfrekventovaněji, neboť jsou snadno přístupné. V čítankách autorka hledala texty, které byly spjaty s tematikou smrti. Posuzovala, zda daná čítanka od konkrétního nakladatelství zařazuje smrt do výuky průměrně, zběžně či vůbec. Na základě posuzovaných textů autorka báda po tom, jaké čítanky zařazují do výuky podobné texty. Autorka rozdělila kapitoly podle ročníků na druhém stupni ZŠ a přiřadila vždy text o smrti, který se v čítance nejvíce opakoval, nebo ji nějakým způsobem oslovil.

2.2.1 Nakladatelství

Již v teoretické části práce autorka zmínila nakladatelství, jejichž čítanky použila ke svému zkoumání. Jako cíl si autorka vytyčila hledat a porovnávat jednotlivé čítanky z různých nakladatelství a zkoumat, které čítanky dávají prostor pro texty, nebo ukázky textů, kde se objevuje téma smrti. Některé čítanky jsou rozděleny dle oddílu (například báje a pověsti, pohádky...) jiná podle století. V některých čítankách nalezneme i výklad, nebo krátký popis díla či život autora. Další čítanky nerozlišují žádné kapitoly, ani poezii a prózu.

Zkoumaná nakladatelství:

- **SPN**
- **Alter**
- **MOBY DICK**
- **Scientia**
- **Fragment**
- **Fortuna**
- **Trizonia**
- **Prodos**

2.2.2 Čítanky 6. ročník

V čítance z nakladatelství Prodos texty o smrti najdeme minimálně. V této čítance je zařazena báseň Vodník od Karla Jaroslava Erbena, která se do ukázek celkově promítá nejvíce.

V čítance z nakladatelství SPN nalezneme oddíl mýtů a bájí, kam patří například Pohádka o kruté princezně Turandot od Kamila Bednáře. Jiný motiv smrti se zrcadlí v dílech z 19. století, kam autor čítanky zařadil ukázkou ze známé knihy Boženy Němcové **Babička**.

„...Turynský pán za uzdravení své němé dcery vystavět dal, je hřbitov; tam pochovali Viktorku. Na hrob zasadil jí pan myslivec jedli. „Ta je v zimě v létě zelená a ona je měla ráda,“ řekl babičce, když o ní mluvili spolu. Nezapomnělo se na Viktorku, ač nezněla víc její ukolíbavka u splavu, ač byla jeskyňka prázdná, jedle poražené; Viktorčino nešťastné jméno znělo v okolí dlouhá léta v smutné písni, kterou složila o ní Bára žernovská“ (Němcová in Čítanka 6, 2000, s. 60).

Dále zde najdeme úryvky z Kytice. Báseň Polednice, Vodník, Matka od Jana Nerudy a jiné adaptace; například Měsíční noc Jaroslava Seiferta nebo Polednici od Jiřího Suchého.

Karel Jaromír Erben: Kytice (Polednice)

„...Ve mdlobách tu matka leží,

k ňadrům dítě přimknuté;

matku vzkřísil ještě stěží

avšak dítě – zalknuté“ (Erben in Malá čítanka 6, 1998, s. 243).

Pražské nakladatelství Fortuna nabízí z oddílu bájí a pověstí převyprávění Eduarda Petišky **Daidalos Íkaros**.

„...Íkaros mávl ještě jednou holými pažemi a zřítíl se s výkřikem do mořských hlubin. Voda umlčela jeho ústa a jiskřící hřebeny vln si podávaly hrst bílého perí. Daidalos uslyšel výkřik, ihned se obrátil a volal syna. Nikdo mu neodpovídal. Obrovské vzdušné prostory kolem něho byly prázdné a moře pod ním pusté“ (Petiška in Čítanka 6, 1995, s. 13).

Další bájí je David a Goliáš. Příběh převyprávěl Vladimír Hulpach. Okrajově je řeč o smrti i v pohádce Clemense Brentana Myrtová panna.

V nakladatelství Fragment autorka narazila i na baladu Vrba. Další frekventovanou ukázkou s tematikou smrti byly balady Jana Nerudy, například Balada dětská nebo Balada horská, která se objevovala v čítance nakladatelství MOBY DICKY, kde najdeme několik textů zaměřených na téma smrt. Nalezneme zde ukázky z Bible, Davida a Goliáše, ukřižování Jaroslava Durycha, básně Karla Tomana nebo Jana Zahradníčka nebo Abú Zauba'a od Karla Maye. Nalezneme zde například i dětskou báseň od neznámého autora Hrbatý průvod, který vypráví o Holocaustu. Najdeme zde i pohádku **Šťastný obr** od Oscara Wilda.

„... A dítě se na obra usmálo a řeklo mu: „Jednou jsi mi dovolil, abych si hrál v tvé zahradě. Dnes půjdeš se mnou do mé zahrady kteráž jest ráj.“ A když sem toho odpoledne vběhly děti, našly obra mrtvého. Ležel pod stromem a celý byl posypán bílými květy“ (Wilde in Čítanka 6, 1997, s. 108).

Najdeme zde i ukázkou z Robinsona Crusoa a dále ukázky z Kroniky české. Z prozaických textů můžeme jmenovat Smrt krásných srnců od Oty Pavla nebo **Posledního Mohykána** od Jamese Fenimora Coopera.

„...*Lovcova vysoká postava se rychle blížila po nebezpečných skaliskách tak směle a bojácně, jako by dovedla létat. Když lovec doběhl k místu nemilosrdného vraždění, našel již na skále jenom mrtvé*“ (Cooper, Čítanka 6, 1997, s. 160).

Dále zde nalezneme text Vladislava Vančury **Moravské pole**.

...“ *On pro Kristovy rány
šel často na pohany
a s Kumány se bil.
Jenž lva měl srdce smělé
a dobrotiv byl cele
ten duši vypustil!
Smrt nad ním zvítězila.
Kde nyní jeho síla,
by sirot zaštitila,
jimž strast se z očí lila?
Hrdina mrtev jest!*“ (Vančura in Čítanka 6, 1997, s. 182)

V čítance se promítají dále básně Vítězslava Háška, Josefa Václava Sládka nebo Josefa Kainara.

Nakladatelství Alter pro 6. ročník nenabízí moc textů o smrti. Lidová píseň Bude vojna, bude, bajka Vlk a jehně od Jeana de La Fontaina; toť z poezie. Z prózy autorka uvedla **Čarovný nápoj Tristana a Isoldy** od Václava Cibuly.

...„*A zatím co se loď blížila k břehům Cornwallu, blížili se na její palubě Tristan a Isolda v pevném objetí svému osudu; svým neštěstím, své lásce i své smrti*“ (Cibula, Čítanka 6, s. 117).

V této čítance autorka našla i ukázky z knihy Astrid Lindgrenové Bratři Lví srdce, která je důležitá pro praktickou část II. Právě tato ukázka byla zvolena jako didaktický nástroj pro odučenou hodinu literární výchovy v 7. ročníku.

Dále sem můžeme zařadit báseň **Toman a Lesní panna** od Františka Ladislava Čelakovského.

...„*Slunce vyšlo nad horou,
skáče koník do dvoru,
smutně hrabě podkovou,
řehce zprávu nedobrou.
Sestra k oknu přiskočila,
a rukama zalomila:*

*„Bratře můj, bratříčku můj,
kde skonál jsi život svůj!“ (Čelakovský, Čítanka 6, s. 140)*

I v této čítance nalezneme úryvek textu David a Goliáš od Ivana Olbrachta a z balad se na konci čítanky vracíme k Baladě o papírovém vojáčkovi od Bulata Okudžava.

2.2.3 Čítanky 7. ročník

V čítankách pro sedmý ročník se taktéž objevuje básnická sbírka Kytice, a to především v čítance nakladatelství Scientia. Toto nakladatelství představuje lidovou báseň Smutná svatba nebo Bednářova Fausta a Markétku. Dále autorka ve stejné čítance narazila na **Máj** od Karla Hynka Máchy, dokonce i na drama Romeo a Julie od Williama Shakespeara.

*„Sok – otec můj! Vrah – jeho syn,
on svůdce dívky mojí! –
Neznámý mně. – Strašný můj čin
pronesl pomstu dvojí.
Proč rukou jeho vyvržen
stal jsem se hrůzou lesů?
Čí vinu příští pomstí den?
Čí vinou kletbu nesu?
Ne vinou svou! – V života sen
byl jsem já snad jen vyváben,
bych ztrestal jeho vinu?
A jestliže jsem vůli svou
nejednal tak, proč smrtí zlou
časně i věčně hynu? –
Časně i věčně? – věčně – čas –“
Hrůzou umírá vězně hlas
obražený od temných stěn;
hluboké noci němý stín
daleké kobky zajme klín,
a paměť vězně nový sen“ (Mácha in Čítanka 7, 1998, s. 67).*

V čítance nakladatelství SPN autorka narazila hned na první text o smrti, a to na pohádku **Slavík a růže** od Oscara Wilda, kterou v této čítance adaptoval Alexandr Sergejevič Puškin.

„...a do plátků růže se rozlil něžně růžový ruměnec podobný ruměnci v tváři ženicha, který líbá rty nevěstiny. Avšak trn ještě nepronikl až k srdci slavíkova, a tak i srdce růže zůstávalo bílé, neboť jenom krví srdce slavíkova může zkarmínovět srdce růže“ (Wilde in Čítanka 7,1998, s. 14).

Z moravských lidových písní najdeme báseň **Láska neskončená**.

*„...Až my umřeme,
vzkážeme sobě
Ej, zlatá písmena
vyryt na hrobě.
Kdo tady půjde,
vzpomene sobě,
neskončená láska
leží tu v hrobě“* (Čítanka 7, 1997, s. 40).

Nakladatelství MOBY DICK uvádí svou čítanku lidovou baladou **Sirotek**.

*..., Ach táto, tatíčku,
chystejte rakvičku.
Má dušička bohu,
mé tělo do hrobu.
Do hrobu - k mé matce,
ať ji zplesá srdce!
Jeden den stonalo,
druhý den skonalo,
třetí pohřeb mělo“* (Čítanka s literární výchovou, 1998, s. 19).

Další lidová balada má název **Utonulá**.

*..., Nenašli se spolu
na tom marném světě:
nynčko jim na hrobě
nynčko jim na hrobě
rozmaryna květe“* (Čítanka s literární výchovou, 1998, s. 36).

Další básní je Goetheova **Král duchů**.

..., Je otec jat hrůzou, v trysk se dá,

v svém náruči chroptící dítě má.

Jen s námahou dvorce dojížděl,

v svém náruči dítě mrtvé měl“ (Goethe in Čítanka s literární výchovou, 1998, s. 41).

Prozaickou tvorbu zastupuje ukázka Julese Verna Dvacet tisíc mil pod mořem nebo Mrtvá v knihovně od Agathy Christie.

Další balady a básně s tematikou smrti jsou Annabel-Lee od Edgara Alla Poa nebo Erbenova Vrba. Nechybí ani Bezručova **Maryčka Magdonova**.

..., Na Starých Hamrech na hřbitově při zdi

bez křížů, bez kvítí krčí se hroby.

Tam leží bez víry samovrazi.

Tam leží Maryčka Magdonova“ (Bezruč in Čítanka s literární výchovou, 1998, s. 168).

Z dramatu je to Romeo a Julie od Williama Shakespeara.

Nakladatelství Fragment tematiku smrti moc nenabízí. V oddílu Čemu se báseň říká najdeme úryvek z Máchova Máje, Zlatý kolovrat od Karla Jaromíra Erbena, lidovou báseň Janíček zbojníček, Sládkovu báseň Kde je máma? Z oddílu bájí a pověstí se objevují příběhy z Kosmovy kroniky a Legendy.

Nakladatelství Trizonia prezentuje několik textů o smrti. Tragédie zastupuje hra Romeo a Julie od Williama Shakespeara a hra Karla Čapka Bílá nemoc. Detektivní žánr demonstruje Agatha Christie a její Krev na dlažbě a najdeme zde i hororovou povídku Edgara Allana Poa **Černý kocour**.

...,Sotva jsem tuto obludnou vraždu spáchal, ihned jsem s naprostou rozvahou začal přemýšlet, kam tělo ukryt. Věděl jsem, že z domu je ani ve dne, ani v noci nemohu odklidit bez nebezpečí, že mě zpozorují sousedé. V hlavě se mi vyrojilo mnoho nápadů...“ (Poe in Čítanka 7, 1998, s. 18).

Najdeme zde lidové **Romské pohřební písně**.

...,Až umřu, pěkně mě pochovejte,

až umřu, pěkně mě pochovejte,

na můj hrob rozmarýnu zasad'te“ (Literatura 7, 1998, s. 245).

Ani v této čítance nechybí ukázka z Máchova Máje.

Nakladatelství Prodos nabízí v 7. ročníku následující texty o smrti. Nalezneme zde úryvky z Kosmovy kroniky, úryvky ze starší české literatury, texty z období působení Mistra Jana Husa. Karel Hynek Mácha a jeho Máj najdeme i v této čítance. Z Erbenovy Kytice byla vybrána balada Svatební košile. Najdeme zde i ukázky z Maryši a jiných realistických próz. Z dramatu je zastoupena tvorba Williama

Shakespeara (Romeo a Julie). Najdeme zde i hororovou ukázkou od Edgara Allana Poa Havrana a v neposlední řadě pohádku Slavík a růže od Oscara Wilda.

Alter v čítance předkládá texty o smrti většinou poetického rázu. Nalezneme zde báseň **Co si myslí andělíček** od Jiřího Ortena.

..., *Tvé šatičky v té černé skříni*

která se těžko odmyká

-můj Bože jsme to my ti jiní?

Bůh mlčí ani nedýchá

a přísně schovává ten klíček

který ti jednou v spánku vzal

-co si jen myslí andělíček?

Už nemyslí už dohlídal“ (Orten in Čítanka 7, 1999, s. 11).

2.2.4 Čítanky 8. ročník

Pro osmý ročník je určena čítanka z nakladatelství Prodos, kde se objevují ukázky ze starší české literatury, především z období před vznikem česky psané literatury: Život Konstantinův, Hospodine, pomiluj ny, nebo ukázky z Kosmovy kroniky. Dále z počátků rozvoje česky psané literatury, kam byla zařazena báseň Svatý Václave nebo vrcholné období, které zastupují díla Mistra Jana Husa nebo nejslavnější husitská píseň Kdož jsou boží bojovníci. Ve všech zmiňovaných ukázkách nalezneme témata smrti, i když implicitně nastíněna. Dále se zde promítá tvorba z období národního obrození, stejně jako v předešlých ročnících báseň Máj, nebo Erbenova Svatební košile. Z generace autorů literatury druhé poloviny 19. století byla zařazena realistická tvorba bratří Mrštíků a jejich Maryša.

Ze světové literatury najdeme v čítance ukázkou Oscara Wilda, jeho **Slavíka a růži**. Tato pohádka patří do knihy Šťastný princ a jiné pohádky, kde Wilde o smrti mluví zcela přirozeně a otevřeně:

„Pak naposledy vytryskla hudba. Bílý měsíc ji zaslechl, zapomněl zajít za obzor a dál otálel na nebi. Zaslechla ji rudá růže a celá se zachvěla vzrušením a rozevřela okvětní plátky chladnému rannímu vzduchu. Ozvěna ji donesla do purpurových jeskyní v horách a probudila spící pastýře ze sna. Plula rákosím u řeky a ono doneslo její vzkaz až k moři.

- Podívej, podívej! Zvolal keř, růže je hotova, ale Slavík neodpověděl, neboť ležel mrtev ve vysoké trávě, s trnem v srdci...“ (Wilde in Čítanka 8, 1996, s. 184).

Dalším materiálem je čítanka nakladatelství Fragment, kde se objevuje tvorba například Konstantina Biebla, Vítězslava Nezvala nebo Jaroslava Seiferta a jeho báseň **Hřbitov v Janově.**

*„Přijede loď
a na pobřeží
námořník lehne si
a leží.
Jak daleko je na hřbitov?
šest svící,
spřežení labutí,
doveze tě až
ke smrti.
Životoplavci, mořeplavci.
Dva přístavy,
ó Janovane!
Moře se vzdouvá
a neustane.*

Život a moře, život a moře“ (Seifert in Čítanka 8, 1998, s. 60).

Následující ukázky, které se týkají smrti, jsou například Romeo a Julie od Williama Shakespeara nebo dílo Romaina Rollanda Petr a Lucie.

Nakladatelství MOBY DICK zařadilo Ivanhoe, Na Větrné hůrce, Kdož jsou boží bojovníci, V a W Vražda.

Pražské nakladatelství Fortuna vydalo čítanku, která obsahuje ukázky Williama Shakespeara - Hamlet a Romeo a Julie, více textů o smrti toto nakladatelství nezařadilo, pouze okrajově se zde objevují texty mající spíše dekadentní ladění, jako například báseň Co Bůh? Člověk? Bedřicha Bridela.

Oproti tomu čítanka nakladatelství Alter obsahuje mnoho textů o smrti. Najdeme zde texty nábožensky zaměřené, jako například Homérovu Odysseiu nebo Tuwimova Archanděla. I v této čítance najdeme ukázkou z Erbenovy Kytice, Wildova Slavíka a růži, Máchův Máj, ale i Nerudovo báseň **Mezi hroby:**

*„Mezi hroby dva se červi potkali.
Odkud, bratře? – „Z lebky básnickovy.“
„Toť nám bratr, co tam viděl, poví.“
„Pouhý mozek – pranic krásného. –*

*Odkud ty? – „Já z leby učencovy;
nezbylo i tu nic jasného...“ (Neruda in Čítanka 8, 2000, s. 151).*

Dále můžeme v čítance najít báseň Johanna Wolfanga Goetha Růžička nebo Spáče v úvalu od Arthura Rimbauda.

2.2.5 Čítanky 9. ročník

Nakladatelství Fortuna prezentuje v čítance kapitoly ze života ve válce, kde nalezneme ukázky z Remarquovy knihy Na západní frontě klid, Seifertovu báseň Na vojenském hřbitově, Ortenovu báseň Z červené knihovny, báseň Já žil Wladyslava Broniewskiho nebo báseň Bohumila Hrabala **Otazník**:

„...Proč tedy stále říkáš si:

Vždyť pro několik souvěti

a hrstí vteřin

jsi přišla žít.

Přišla jsi říci: Věřím.

Přišla jsi umřít“ (Hrabal in Čítanka 9, 1998, S. 1997).

Texty, které můžeme najít v čítance nakladatelství Fragment, jsou ze starší české literatury a řadíme sem například Kosmovu kroniku českou, Alexandreis nebo Proglas, které mají náboženské ladění. Nalezneme zde úryvky z baroka i renesance, například Bridelovu nebo Goetheovu poezii. Z 19. století můžeme zmínit Melvillovu Bílou velrybu nebo Dickensova Olivera Twista. Z dob Národního obrození se nám vrací Máchův Máj, Nerudovy básně nebo Maryša bratří Mrštíků. Z 20. století můžeme nalézt Hrubínovu báseň Cestou k řece.

Texty o smrti nabízí čítanka z nakladatelství Alter, kde jako první prozaický text nalezneme Na západní frontě klid, dílo Ericha Maria Remarqu. Dále zde nalezneme báseň Myslím na... Od Apollinairea, Vančurův prozaický text Pekař Jan Marhoul, báseň **Samotář, myslící na osud lidstva** od Kamila Bednáře:

„...Je to zlé. Ona zemřela a já

jsem ponechán čekání na smrt jako bezlistý strom,

čekající, až shnijí kořeny a kmen padne.

Nikdy jsem si nepomyslel, drahá, že bys mne opustila.

Věděl jsem, že jednou zemře, raději bych byl zemřel

První,

Ale zemřelas ty první. Je to docela přirozené:

Protože jsi milovala život, muselas zemřít první, a já,

který jsem o život nikdy mnoho nedbal, musím přežít“ (Bednář in Čítanka 9, 2001, s. 67).

Dále stojí za zmínku dílo Ludvíka Aškenazyho *Co je lepší*, ukázka z díla *Kain* od Bohumila Hrabala, *Někdo mě chce zabít* od Ladislava Mňačka.

Nakladatelství MOBY DICK nabízí úryvek z knihy *Na západní frontě klid* od Ericha Marii Remarquua. Smrtí se zabývá spíše nakladatelství Trizonia, které zařadilo ukázky z války v české próze. Můžeme zde najít díla jako *Romeo, Julie a tma* od Jana Otčenáška, *Krabici živých* od Norberta Frýda, *Modlitbu pro Kateřinu Horovitzovou* od Arnošta Lustiga nebo *Nebezpečné jezdce* od Filipa Jánského. Z dramatické tvorby opět můžeme najít *Maryšu*, dílo bratří Mrštíků.

Z koutku poezie nalezneme v čítance dílo Vladimíra Holana *Noc s Hamletem*, báseň Jiřího Šotoly *Na smrt Lamarckovu* nebo básně Jana Skácela.

2. 3 Výsledky analýzy a hledaných textů

Cílem této části empirického výzkumu bylo vymezit nakladatelství, která budou sloužit pro analýzu čítankových textů. Autorka vybrala osm nakladatelství, jmenovitě:

- **SPN**
- **Alter**
- **MOBY DICK**
- **Scientia**
- **Fragment**
- **Fortuna**
- **Trizonia**
- **Prodos**

Nakladatelství byla vybrána na základě toho, že patří mezi nejznámější nakladatelství na trhu.

Dalším cílem této části bylo zjistit, které texty se nejvíce promítají do jednotlivých čítanek a nejčastěji se opakují u různých nakladatelství.

Autorka došla k tomu názoru, že v 6. ročníku nalezneme nejvícekrát *Kytici* od Karla Jaromíra Erbena, ať už báseň *Vrba*, *Vodník* nebo *Polednice*. Dále se autoři

čítanek rozhodli zařadit báji Vladimíra Hulpacha David a Goliáš, která se též opakuje v různých čítankách nejčastěji.

V sedmém ročníku nalezneme nejvíce úryvky z Máchova Máje. Autoři se též vrací ke Kytici a také často v čítankách najdeme ukázkou z dramatu Williama Shakespeara Romeo a Julie.

Osmý ročník nabízí nejvíce pohádky Oscara Wilda, a to buď Šťastného obra nebo Slavíka a růži. Autoři se i do tohoto ročníku rozhodli zařadit balady z Kytic. Z dramatu nalezneme ukázky z Maryši od bratří Mrštíků. Také se hojně vrací hororový motiv Edgara Allana Poe a jeho Havran.

V devátém ročníku se nejvíce objevoval válečný motiv v podobě knihy Na západní frontě klid od Ericha M. Remarqua.

Dalším cílem této části bylo, aby si autorka uvědomila, zda se motiv smrti zobrazuje více v poezii, nebo v próze. V čítankách se s tímto motivem objevovaly spíše básně, balady a podobně, než prozaický text. Z prozaických textů to bylo většinou drama nebo román, kde smrt netvořila hlavní dějovou linii. Co se týče poezie, v čítankách autorka objevila i lidové básně, které byly nejen z Čech, ale i z Moravy. Mnohokrát nebyly ani pojmenované a smrt byla hlavním tématem básně, nebo se častokrát zrcadlila v samotném názvu básně. Autorka tedy může soudit, že více se smrt zobrazuje v čítankách v poetické podobě, neboť ukázky o smrti, které se nejvíce opakovaly, byly z básnické sbírky Kytice nebo úryvek z Máchova Máje. Dále se v čítankách opakovaly lidové básně, mnohdy bezejmenné, tudíž i z tohoto hlediska může autorka soudit, že se přímý motiv smrti v čítankách zrcadlí častěji v poezii, než v próze.

Posledním cílem této části výzkumu bylo posoudit, které nakladatelství nejvíce zařazuje do čítankových textů ukázky knih nebo básní, které obsahují motiv smrti.

Autorka rozhodla, že v 6. ročníku nakladatelství SPN a MOBY DICK nejvíce prezentuje texty o smrti, a to jak v poetické, tak prozaické podobě. Nejméně v tomto ročníku nabízí motiv smrti nakladatelství Prodos a Alter.

V 7. ročníku nakladatelství SPN i MOBY DICK stále řadíme k těm, které nabízí texty s motivem smrti. Přidává se k nim nakladatelství Trizonia s čítankou, která je spojována s Věrou Martinkovou. Nakladatelství Prodos, které v 6. ročníku nedávalo moc prostoru tématice smrti, také zařadilo texty o smrti. Nakladatelství Alter ve svých čítankách spíše preferuje poetické texty o smrti. Oproti tomu nakladatelství Fragment moc textů o smrti neprezentuje.

V 8. ročníku pracuje s texty o smrti nejvíce nakladatelství Prodos a MOBY DICK. Také nakladatelství Alter se prezentuje častějšími úryvky textů s motivem smrti. Oproti tomu nakladatelství Fortuna pracuje s texty o smrti minimálně.

V posledním, 9. ročníku, se tato tematika nepatrně přesouvá do prozaických náročnějších textů. Nakladatelství Fortuna, Fragment a Alter zařadilo do čítanek texty o smrti. Ačkoli v předešlých ročnících zde převládal motiv smrti v poetické podobě, v tomto ročníku se objevuje více textů prozaických. Nakladatelství Trizonia představuje nejvíce textů s tematikou smrti. Na druhé straně nakladatelství MOBY DICK, které texty o smrti v předešlých ročnících prezentovalo, v 9. ročníku nabízí texty o smrti minimálně.

Z komplexního hlediska může autorka konstatovat, že se nejvíce vracel motiv smrti spolu s básnickou sbírkou Karla Jaromíra Erbena Kytice a jeho balady, a to právě v 6. ročníku. V 7. a 8. ročníku se texty s tematikou smrti objevují vyrovnaně, a to v dost hojném počtu. Oproti tomu do 9. ročníku texty s motivem smrti byly zařazeny podstatně méně než do předešlých ročnů. Najdeme zde především prozaické texty z válečné doby či texty ze starší české literatury. V tomto ročníku je smrt asi nejvíce chápána a interpretována jako součást lidského života.

3. Výzkumná část II.

3.1 Hodina literatury v praxi

Do této části výzkumného oddílu se autorka rozhodla zařadit vlastní přípravu, kterou aplikovala v hodině literatury na základě čítankových textů, které zkoumala v prvním oddílu praktické části. Ze souhrnného hlediska se autorka rozhodla zasadit do praktické části odučenou hodinu, kterou považuje za doplnění analýzy čítankových textů.

Hodina byla odučena v 7. ročníku ZŠ Edvarda Beneše v Soběslavi, kde studentka vykonávala souvislou praxi. Žáci v této třídě probírali baladu, konkrétně sbírku Kytici, proto byla zvolená cílová skupina vyhodnocena jako nejvhodnější kategorie pro výzkumnou část. Cíl výzkumu této pasáže posloužil jako doplněk v souvislosti s analýzou čítanek. Autorka nejdříve sestavila přípravu do hodiny, kde vymezila, jak by měla odučená hodina vypadat.

Hlavním cílem bylo seznámit děti nejen s pojmy týkající se problematiky smrti, ale vyzkoušet si pracovat ve skupinách s dvěma různými texty, které sama navrhla. Oba texty autorka zvolila z důvodu doporučení i díky vlastnímu čtenářskému zážitku.

První text, který zpracovala výzkumná skupina I., napsala švédská spisovatelka Astrid Lindgrenová a jmenuje se Bratři Lví srdce. Rozporuplný příběh, který někteří nazývají hororem a jiní pohádkou. Zůstává pravdou, že v knize jsou určité pasáže, kdy se člověku stáhne srdce úzkostí a strachem ze smrti. V jiných částech knihy ovšem najdeme jakési uklidnění, že po samotné smrti následuje nějaký další svět, kde můžeme žít další život, aniž bychom ten náš předchozí úplně ukončili. V příběhu vystupují dva hlavní dětské protagonisté. Mladší a nemocný Karel a starší, nebojácný Jonatán, který je pro svého mladšího bratra nejen vzorem, ale i útěchou. Karel věděl, že ho čeká smrt, proto se ho jeho starší bratr pokusil ukonejšit vyhlídkou v podobě Nangijaly, což bylo něco jako „život po životě“. Po smrti obou bratrů se tak skutečně stane a setkají se na dvoře jejich nového domova. Vlastně se zde promítá okamžik, kdy můžeme děti učit uklidnění, že smrtí pro ně nemusí vše skončit. Proto autorka vybrala část ukázky z této pasáže.

V příběhu nechybí ani strašidelná strana zla, zde v podobě Katly, baziliška v moci zlého nepřítele Tengila. Po boji, který vyhrají, ale Katla Jonatána ožehne svým plamenem a Jonatán je postaven znovu tváří v tvář smrti. Malý Karel se nemůže smířit

s tím, že by podruhé jeho bratr zemřel, oba se tak dostávají do Nangilimy, do pohádkového světa štěstí a míru.

I když v knize vystupuje matka, která přijde o obě své děti, bratři drží spolu a mají vyhlídku toho, že po smrti je čeká klid a mír v neznámé, klidné zemi. Na druhé straně může někdo namítnout, že kniha působí jako návod k sebevraždě dítěte, kdy se rozhodne ukončit své problémy tím, že skočí a dostane se do pohádkové země klidu a míru, kde ho nebude nic trápit. Jak ve svém článku zdůrazňuje Dupynová (2014, online), kniha měla dokonce být zakázána, protože vyvolala skandál. Po letech ale bylo zjištěno, že žádné z dětí knihu nebralo jako pobídku k sebevraždě, naopak, nemocné děti v této knize nacházely útěchu.

Z pohledu autorky diplomové práce kniha zjemňuje a eufemisticky poukazuje na to, jak dítěti vysvětlit a přiblížit pojem smrti. Smrt v této knize je pohádková a nadpřirozená, zatímco v druhém vybraném textu od Josteina Gaardera Dívka s pomeranči se zrcadlí smrt skutečná. V této knize umírá otec hlavního hrdiny. V knize pozorujeme, jak se hlavní hrdina vyrovnává se smrtí svého bližního. Kniha je psaná formou dopisu od otce synovi.

Celý příběh nás jako čtenáře udržuje v neustálém napětí, neboť si můžeme domýšlet, kdo je dívka s pomeranči. Že je to Veronika, chlapcova maminka, se dozvíme téměř na samém konci dopisu. Otázky, na které čtenář nezná odpovědi, a matou stopu po pravdě, jsou například, zda dívku Jan Olav potká, kdo byl neznámý muž, kterého s ní několikrát potkal, proč mu dívka dala ultimátum na půl roku, co myslela tím, že se potom budou moci vidat každý den a proč s sebou pokaždé měla pomeranče? Odpovědi na tyto otázky najdeme v samém závěru příběhu.

Otcův dopis prokládá Georg svými poznámkami. Většinou jde o nervozitu, údiv nebo smutek. Tyto emoce provází čtenáře po celou dobu čtení knihy.

Dalším atributem v příběhu, nad kterým je třeba se zamyslet, je filozofická otázka bytí na zemi. Otec Georgovi mezi řádky neustále předhazuje význam bytí na zemi. Na konci dopisu se svého syna ptá, zda by si vybral žít raději chvíli na Zemi, nebo by tuto možnost odmítl. Georg na konci dopisu otcovi odpovídá. Svěřuje se mu, že to pro něj byl velký šok, ale zároveň měl velkou radost, že se o svém otci dozví nové informace. V dopise píše, že by si určitě vybral žít krátký okamžik na Zemi, než tuto možnost zavrhnout.

Hlavním smyslem díla je to, že díky této knize se mladý čtenář může zamyslet nad láskou ke svým blízkým, krátkému trvání života a čtenář si uvědomí, že smrt je neodmyslitelnou součástí života každého z nás.

V těchto dvou textech se promítá jak smrt přirozená, tak pohádková; nadpřirozená. Žáci budou mít za úkol představit druhé skupině pasáž, kde narazí na téma smrti, a budou si společně vyprávět děj a popisovat hlavní hrdiny. Zkusíme si společně říci, jak příběh dopadl a jak na děti celkově působil a zařadíme další otázky, které najdeme v přípravě do hodiny.

Ve druhé části hodiny si společně přečteme báseň Vodník z básnické sbírky Kytice od Karla Jaromíra Erbena. Zde budeme společně hledat znak balady a motiv smrti. Zabrousíme také na lidovou pověřčivost a motiv viny a trestu. Budeme se zabývat otázkou, zda byl trest uměřený vině a kdo vlastně mohl za to, že dítě v básni zemřelo. Hlavním cílem, ovšem, bude nalézt motiv smrti a určit, jakým způsobem v ukázce smrt nastala.

Na konci hodiny porovnáme prozaické texty s básnickou tvorbou.

3.1.2 Průběh hodiny

Vybrané ukázky:

I. Astrid Lindgrenová: Bratři Lví srdce

Strana 8-9:

...“Já ležel přitom jen se zavřenýma očima. A nechal jsem je zavřené dál, protože jsem nechtěl, aby poznaly, že jsem slyšel tu hroznou věc, že brzy umřu. Přišlo mi to moc líto a dostal jsem strašný strach, ale nechtěl jsem, aby to maminka poznala. Když přišel domů Jonatán, řekl jsem mu o tom...”

Strana 14-15:

...“A pak se to stalo. Právě když jsem brečel zabořený do polštáře, uslyšel jsem blízko sebe vrkání, podíval jsem se na okno a tam seděla holubice a dívala se na mě přívětivýma očima. Byla sněhobílá, představte si, ne šedivá jako ostatní holubi na dvoře. Sněhobílá holubice – nikdo si neumí představit, co jsem pocítil, když jsem ji spatřil. Protože přesně takhle se zpívalo v písničce – „zaťuká na tvé okénko smutná holubice bílá“. Jenže teď přicházel za mnou on, a ne já, jak jsme si mysleli.”

II. Jostein Gaarder: Dívka s pomeranči

Strana 75-76

...“Odemkl jsem dveře do pokoje, který kdysi býval tátův, zas jsem za sebou zamkl a vrhl se na postel. Teď se konečně dozvím, kdo je ta záhadná Dívka s pomeranči. Pokud se s ní ovšem táta vůbec znovu potkal. Třeba je čarodějnice. Každopádně se jí podařilo očarovat tátu. Musel mít k tomu přece důvod, když se rozhodl mi o ní vyprávět. Očividně se o tom mám dozvědět a pro tátu to určitě bylo důležité, když to musel synovi před smrtí povědět...”

Strana 136-137

...“Vzpomínám si, že jsme spolu před dvěma dny promrhali pár hodin u počítačové hry. Ta hra možná bavila mě, bolestně jsem potřeboval trochu rozptýlení od svých myšlenek. Ale pokaždé, když jsme ve hře „zemřeli“, objevil se nový začátek hry a mohli jsme hrát znovu. Jak můžeme vědět, že neexistuje taková „new game“ i v našich duších? Nevěřím tomu, skutečně ne. Ale snít o něčem nepravděpodobném má své jméno. Říká se tomu naděje...”

III. Karel Jaromír Erben: Kytice

Vodník

...“Něco padlo. – pode dveřmi
mok se jeví – krvavý;
a když stará otevřela,
kdo leknutí vypráví!

Dvě věci tu v krvi leží –
mráz po těle hrůzou běží:
dětská hlava bez tělíčka
a tělíčko bez hlavy.“

3.1.3 Reflexe z hodiny

Hodinu autorka připravila za účelem děti zasvětit do tématu smrti a díky vybraným ukázkách zjistit, jak se děti na toto téma dívají. Cílem hodiny bylo rozpoutat

diskuzi, porovnat oba úryvky a následně porovnat též prozaické ukázky (Bratři Lví srdce a Dívka s pomeranči) s poezií (Kytice -Vodník).

Vyučovací hodinu autorka zahájila představením samotného průběhu hodiny. Seznámila děti s tématem diplomové práce a zasvětila je do toho, co bude náplní probírané látky.

Na tabuli napsala slovo „smrt“ a děti měly za úkol metodou brainstormingu psát, co je napadlo k danému tématu. Ať už kniha, film či slovní spojení. Nejčastěji děti zmiňovaly Harryho Pottera, Julese Verna, dospívající prózu (Hvězdy nám nepřály, Robinsonka) sci-fi a fantasy literaturu, pohádky.

Druhou, hlavní aktivitou, bylo představení knih dětem. Již zmíněná Dívka s pomeranči a Bratři Lví srdce. Autorka knihy dětem ukázala a nastínila jim hlavní fabuli příběhu. Děti se rozdělily na dvě skupiny a měly prostor na čtení vybraných ukázek. Autorka mezitím na tabuli napsala otázky vztahující se k textům, které měli žáci za úkol vyplnit. Po patnácti minutách jsme se společně seznámili s ukázkami, nastínili jsme si, jak příběh dopadl a zodpověděli všechny otázky (součástí přípravy). Nejdéle jsme se zastavili u toho, kdo, jak a proč v knize umírá, a tyto poznatky jsme blíže analyzovali a porovnávali s druhou skupinou. Došli jsme společně k tomu, že v knize Bratři Lví srdce chlapci umírají nadpřirozenou smrtí (Dostávají se do Nangijaly) a v knize Dívka s pomeranči je zastoupena smrt reálná (nemoc otce).

V diskuzi se autorka dále dozvěděla, že vybrané knižní ukázky děti velmi zaujaly a chtěly se dozvědět o příběhu více informací.

Ve druhé polovině autorka žákům rozdala básnický text ze sbírky Karla Jaromíra Erbena Kytice - Vodník. Žáci četli sloku po sloce a společně byly rozebírány otázky o hlavních postavách, pověřivost, motivu básně, a podobně. Děti odpovídaly aktivně a shodovaly se v názoru, že smrt v této ukázce je nadpřirozená, pohádková a „úderná“. Nemusíme nad ničím přemýšlet, básník nám ji prostě, jednoduše a bez obalu sdělí. Společně byly na závěr vyhledány znaky balady.

Když došlo na porovnávání prozaických textů a balady Vodník, děti autorce sdělily, že se jim více líbily prozaické ukázky než balada Vodník a chtěly se více vracet a rozebírat právě tyto ukázky.

V poslední části hodiny autorka dětem rozdala dotazník, sdělila jim, že jejich odpovědi jsou anonymní, vždy je správná jen jedna možnost a některé otázky upřesnila. V dotazníku bylo dvanáct uzavřených a jedna otevřená odpověď. Odpovídalo devatenáct žáků, z toho osm chlapců a jedenáct dívek.

3.2 Výzkumná metoda – Dotazník

Na základě stanovených cílů se autorka rozhodla pro metodu dotazníku, který spadá pod kvantitativní výzkum. Dotazník byl zvolen pro to, že v krátké době získáme velký počet odpovědí od respondentů. Na třináct položených otázek odpovídalo devatenáct dětí písemnou formou. Jejich úkolem bylo vybrat správnou odpověď; většinou si vybíraly z možností ano-spíše ano, spíše ne-ne. Poslední otázka byla otevřená, kde se žáci mohli sami vyjádřit k oblíbené knize s tematikou smrti.

Dotazník s jasně danou strukturou obsahoval tři části. Vstupní část dotazníku obsahovala jeho název a účel. Dotazovaným bylo vysvětleno, proč a jak autorka potřebuje dojít k cíli. Dětem byl sdělen hlavní cíl diplomové práce. Byl zdůrazněn vliv jejich odpovědí na celkovou kvalitu diplomové práce, který měl žáky motivovat k co nejzodpovědnějšímu vyplnění samotného dotazníku. Byly též zdůrazněny pokyny k vyplnění.

Do vlastní části dotazníku autorka zařadila dvanáct uzavřených a jednu otevřenou otázku, které vyplývaly z předešlé odučené didaktické hodiny v praxi. Vybrané otázky se týkaly četby samotných vybraných textů a pocitů, které při čtení žáci měli. Další otázky souvisely s názory na tematiku smrti v souvislosti s čítankovou četbou.

V závěrečné fázi bylo dětem zopakováno, že jejich odpovědi jsou anonymní a autorka poděkovala za spolupráci s vyplněním.

3.2.2 Respondenti

Výzkumu se zúčastnilo devatenáct žáků, z toho osm chlapců a jedenáct dívek sedmého ročníku. Všichni respondenti odpovídali na třináct otázek vycházejících z textů analyzovaných v hodině literární výchovy vedenou přímo autorkou práce. Respondenti měli tudíž stejné podmínky pro vyplnění zadaného dotazníku.

Mediální věk respondentů byl třináct let.

Základní škola byla vybrána na základě toho, že autorka zde učí na souvislé praxi a paní učitelka poskytla svou hodinu literatury pro její výzkum. Sedmý ročník byl vybrán na základě toho, že momentálně probírají balady, dokonce rozebírají básně z básnické sbírky Kytice.

3.2.3 Podmínky sběru dat

Výzkum proběhl v roce 2015 v jednom ročníku jedné základní školy na konci odučené praktické hodiny, vedenou přímo autorkou výzkumu. Výzkumník na začátku hodiny vysvětlil, k čemu předložený dotazník slouží a čeho se týká. Než začalo samotné dotazníkové šetření, výzkumník přečetl všechny otázky. Na vyplňování dotazníku bylo vymezeno zhruba 10 minut. Během vyplňování neměli žáci žádné dotazy.

Pokyny k vyplnění dotazníku byly následující:

Prosím o vyplnění dotazníku týkajícího se informací, které jsme si sdělili v dnešní hodině. Na základě rozebraných textů, prosím, vyplňte následující otázky. Vždy zakroužkujte jednu správnou možnost a v poslední, třinácté, otevřené otázce doplňte svými slovy. Pozorně si přečtěte každou otázku a vyberte odpověď, která se vám jeví jako neblížejší. Na vyplnění dotazníku máte asi deset minut. V průběhu vyplňování dotazníku zvedněte ruku v případě jakéhokoli nepochopení otázky či v případě, že by nastal nějaký další problém. Pokud nemáte teď žádné dotazy, můžete začít s vyplňováním.

Všichni žáci stihli dotazník vyplnit za stanovených deset minut a nikdo nepotřeboval čas navíc. Na závěr, po dokončení vyplňování dotazníku, výzkumník poděkoval za spolupráci všem dotazovaným.

3.2.4 Zadání dotazníku

1. Jsi chlapec, nebo děvče?

- a) chlapec
- b) dívka

2. Je ti nepříjemné číst text o smrti?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

3. Setkáváš se v čítankách s tematikou smrti?

- a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

4. Máš raději happy endy, než smutné a špatné konce?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

5. Učíš se v jiných předmětech o tématu smrti?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

6. Přečetl(a) by sis znovu knihu, ve které zemře hlavní hrdina?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

7. Líbila se ti zvolená báseň Vodník ze sbírky Kytice?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

8. Četl se ti lépe text o smrti, která se v básni stala nadpřirozeně? (Vodník)

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

9. Bylo ti nepříjemné číst text, který jsme v hodině rozebírali?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

10. Vadilo ti více, že v knize zemřel mladý hrdina, než to, že v knize zemře stará babička?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

11. Cítíš se smutně kvůli tomu, že v textu, který jsme četli, někdo zemřel?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

12. Chtěl(a) by ses více dozvědět o tématu smrti v souvislosti s další vybranou literaturou?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

13. Napiš jednu knihu, která se ti vybaví ve spojitosti s tématikou smrti

.....
.....

Vaše odpovědi jsou anonymní. Pomůžou autorce při zpracování praktické části diplomové práce. Děkuji Vám za ochotu a vyplnění dotazníku.

4. Vyhodnocení dat a diskuze nad výsledky

Výsledky, které autorka získala analýzou, prezentovala nejdříve v celkovém, komplexním vyhodnocení. Dále se zabývala jednotlivými, po sobě jdoucími otázkami, z kterých vyplývají odpovědi užitečné pro další výzkum. Tyto výsledky se týkají odpovědí žáků na základě dotazníku. Následovalo porovnání otázek, a to ve skupině chlapci versus děvčata. Všechny výsledky byly analyzovány v sedmém ročníku druhého stupně základní školy.

4.1 Celkové vyhodnocení

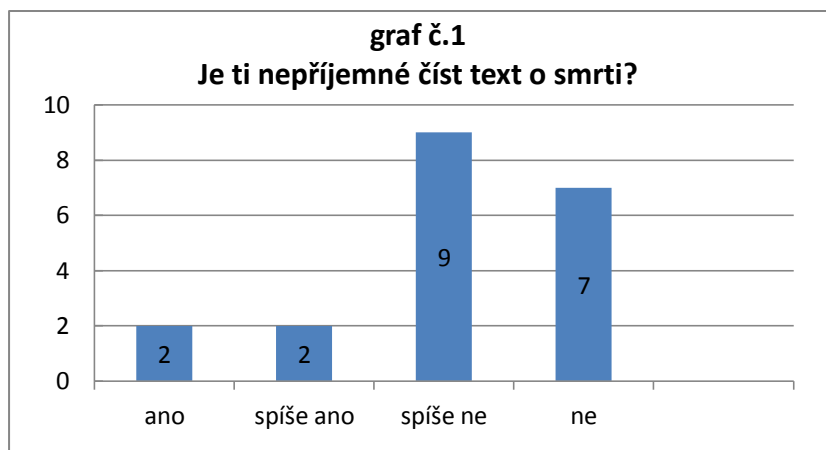
4.1.1 Základní údaje

První otázkou dotazníku zjišťovala, zda je respondentem chlapec, nebo dívka. Celkového šetření se zúčastnilo osm chlapců a jedenáct dívek sedmého ročníku základní školy. Žáci se vyjádřili ke všem otázkám přesně a jednoznačně, tudíž by čísla v grafech měla být odpovídající skutečnosti. Dotazník byl proto rozdělen do čtyř částí šetření:

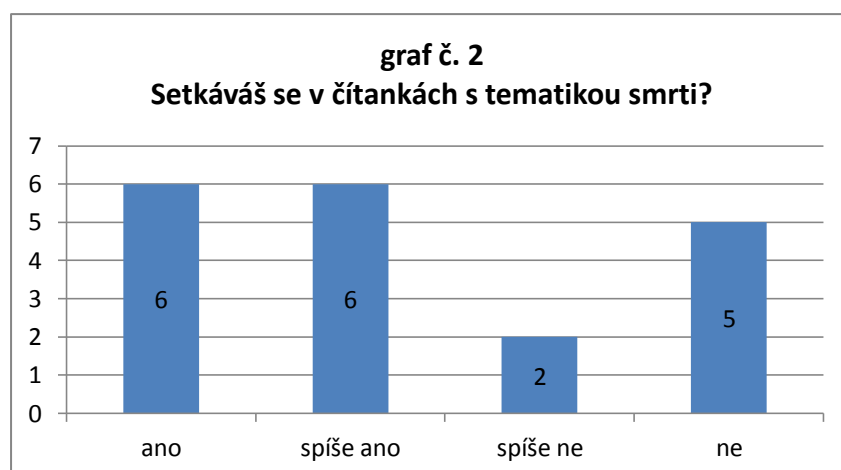
4.1.2 Texty o smrti

Tento tematický okruh se týkal obecného pojetí textů o smrti. Druhá otázka byla do dotazníku zařazena z důvodu, aby autorka mohla posoudit, zda dotazovaným žákům je nepříjemné o smrti číst. Tato otázka je důležitá nejen z celkového pohledu práce, ale i proto, že hodina literatury byla postavena právě na čtení textů o smrti. Jak by autorka předpokládala, žáci nejčastěji odpověděli spíše ne. To znamená, jak dokazuje **graf č. 1**, že nepříjemné to je dvěma žákům, spíše ano odpověděli také dva žáci, sedmi dotazovaným to nevádí vůbec a devět respondentů odpovědělo spíše ne.

Z grafu vyplývá, že žákům tematika smrti v literatuře spíše nebo vůbec nevádí. Další otázka z tohoto okruhu zněla, zda se žáci setkávají v čítankách se smrtí. Tuto otázku autorka zařadila z důvodu, že v první části praktického výzkumu se zabývá tím, zda se v čítankách zrcadlí tematika smrti, a také proto, aby zjistila, zda si děti uvědomují, jak dalece je téma smrti do čítanek zakomponováno.

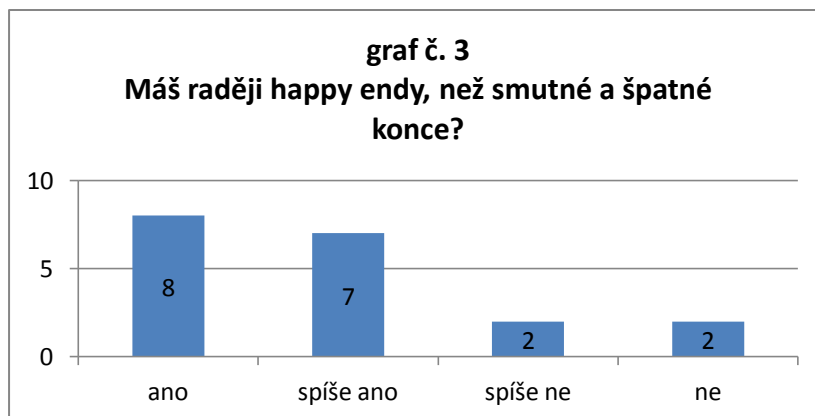


Odpovědi byly velice vyrovnané, jak můžeme sledovat v **grafu č. 2**. Žáci nejvíce odpovídali, že se spíše se smrtí v čítankách setkávají. Dva žáci odpověděli, že spíše ne, pět žáků řeklo, že ne a zbývající počet respondentů odpověděl, že se se smrtí v čítankách setkávají. Autorka předpokládala, že odpovědi v této otázce budou jednoznačné a budou se shodovat, ovšem, odpovědi byly velice vyrovnané. Děti buď nevnímají tematiku smrti dostatečně, nebo nad tím nepřemýšlí. Jasně je, že se zde názory na čítanky, které jsou jednotným učebním materiálem, rozcházejí.

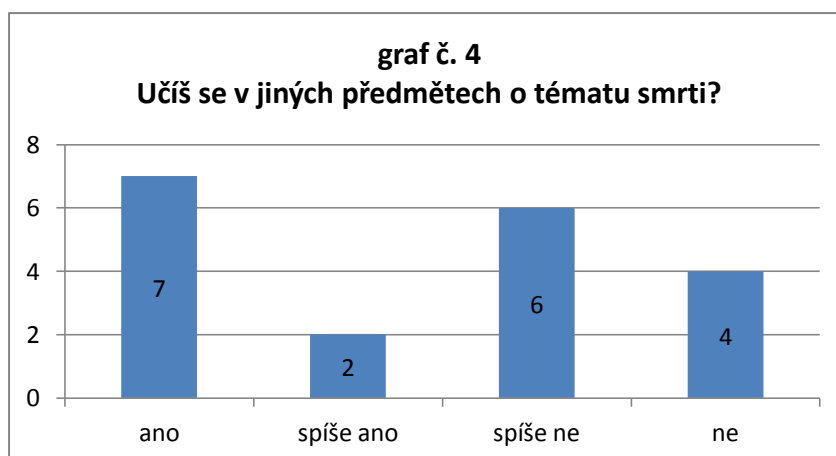


Čtvrtá otázka se týkala obecného pohledu dítěte na to, zda má raději šťastné, či špatné konce. Jak autorka předpokládala, zde se dotazovaní shodli v tom, že mají raději happy endy než špatné konce v literatuře.

Na otázku odpověděli pouze dva dotazovaní záporně. Spíše ne odpověděli také dva žáci a zbytek má raději šťastné konce knih. Jak ukazuje **graf č. 3**, osm žáků odpovědělo ano a sedm žáků spíše ano.



Otázka číslo pět zjišťovala, zda se o tématu smrti žáci učí i v jiných předmětech. Zde se odpovědi vcelku rozcházejí. Na základě **grafu č. 4** můžeme sledovat, že sedm žáků odpovědělo, že se o smrti učí i v jiných hodinách, dva žáci odpověděli spíše ano a zbytek odpovědí, což znamená, že deset respondentů řeklo, že se o smrti v jiných předmětech spíše nebo vůbec neučí.



Odpovědi na další otázku informují o tom, zda by si děti přečetly znova knihu, ve které zemře hlavní hrdina. Hlavním cílem autorky u této otázky bylo zjistit, jaký přístup mají děti ke smrti, která se v knize přímo týká hlavního hrdiny.

Autorka předpokládala, že by si děti vícekrát knihu nepřečetly, ovšem, jak vidíme názorně v **grafu č. 5**, opak byl pravdou. Dokonce dvanáct respondentů odpovědělo, že by si spíše nebo určitě knihu přečetli znova, což vypovídá o tom, že jim nevádí smrt hlavního hrdiny ve vybrané knize. Pět dětí odpovědělo spíše ne a pouze dva žáci byli rozhodně proti tomu si takovou knihu přečíst podruhé. Tato otázka uzavírala první okruh.

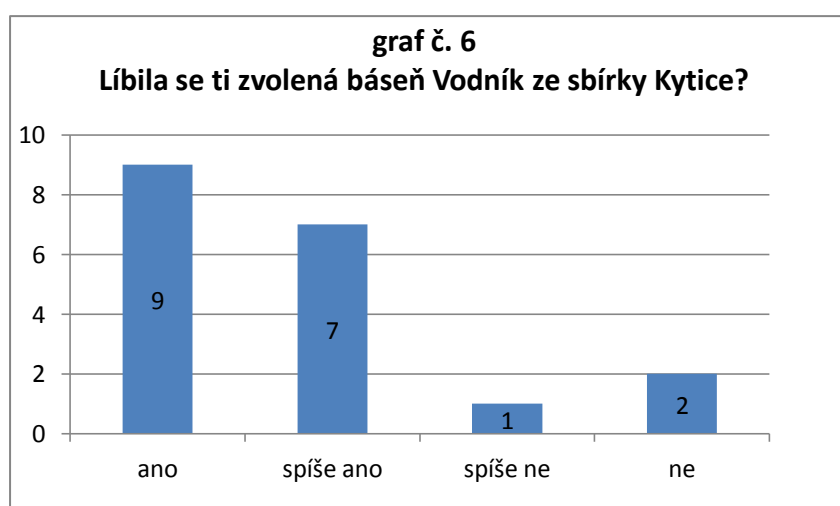


4.1.3 Reakce na konkrétní ukázky v hodině

Druhý tematický okruh obsahuje pět otázek a odpovědí, které souvisí s vybranými texty, které byly v hodině rozebírány.

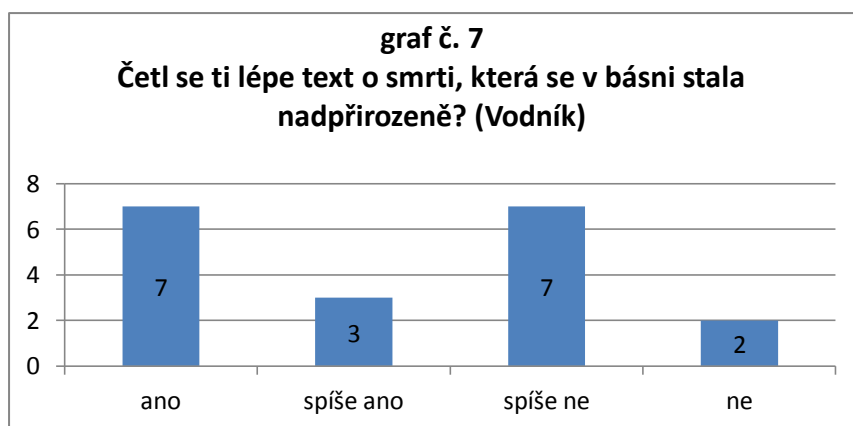
První se týká estetické stránky pojetí textu Vodník, který autorka vybrala do hodiny. Údaje v **grafu č. 6** ukazují, že zvolená ukázka se dětem líbila. Šestnáct respondentů totiž odpovědělo buď ano, nebo spíše ano a pouze 3 žáci se přiklonili k možnosti spíše ne nebo ne.

Hlavním faktorem kladných odpovědí může být to, že vybraná balada je spojována s jednou z nejznámějších básnických sbírek Karla Jaromíra Erbena.



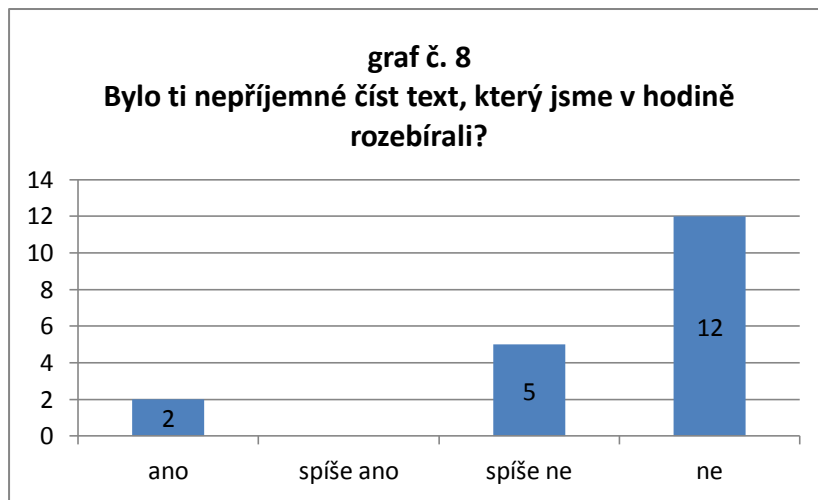
V následující otázce chtěla autorka znát názor na to, zda se žákům četl lépe text o smrti, která se v básni stala nadpřirozeně, než prozaický text, kde v knize *Dívka s pomeranči* zemře tatínek hlavního hrdiny kvůli nemoci. Při hodině děti reagovaly tak, že smrt, která nastala v básni *Vodník*, vnímají jako pohádkovou, protože si ji autor vymyslel, aby „strašil“ děti, jak autorce samy řekly.

Výsledky jsou shrnuty v následujícím **grafu č. 7**. Zde se odpovědi rozcházely. Sedm respondentů odpovědělo, že jim více vyhovovalo číst text, kde se smrt stala nadpřirozeně. Tzn., kde děti mohly číst, že neexistující bytost (*Vodník*) zabil malé dítě. Tři další respondenti se přiklonili k odpovědi spíše ano a devět dalších odpovědělo spíše ne nebo ne. Z toho vyplývá, že těmto žákům se líbilo číst text, ve kterém smrt vystupuje přirozeně.



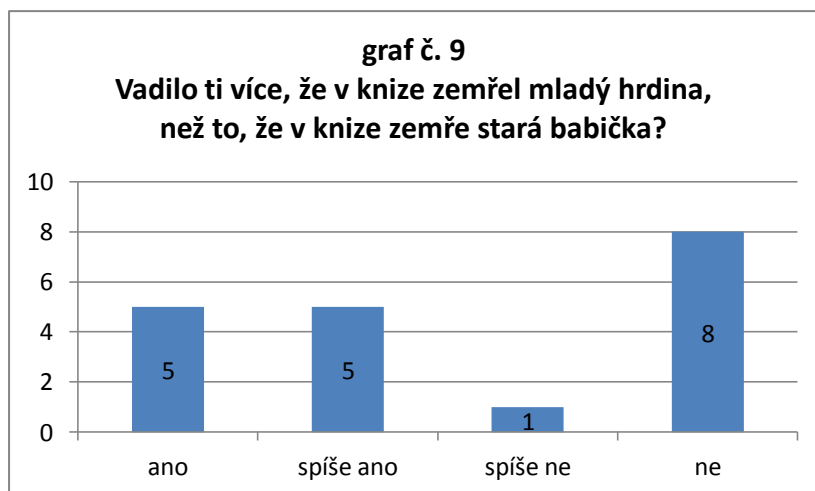
Následovala otázka, kde měli žáci možnost vyjádřit se k tomu, zda jim bylo nepříjemné číst texty, které byly do hodiny vybrány. Zde se žáci museli zamyslet nad svými pocity, které vznikly na základě přečtených ukázek. Na základě **grafu č. 8** je evidentní, že žákům vůbec nevadilo číst text, kde se promítá smrt.

Pouze dvěma žákům bylo nepříjemné takový text číst. Sedmnáct respondentů potvrdilo, že jim nevadí, když se v hodině rozebírá text, ve kterém někdo zemře jakýmkoli způsobem, což je pozitivní zpráva, díky které by do hodiny literatury mohly na základě autorčiných výzkumu být zařazeny další texty o smrti, o níž by měl mít žák povědomí. Zajímavé je, že u možnosti spíše ano nebyla žádná odpověď.



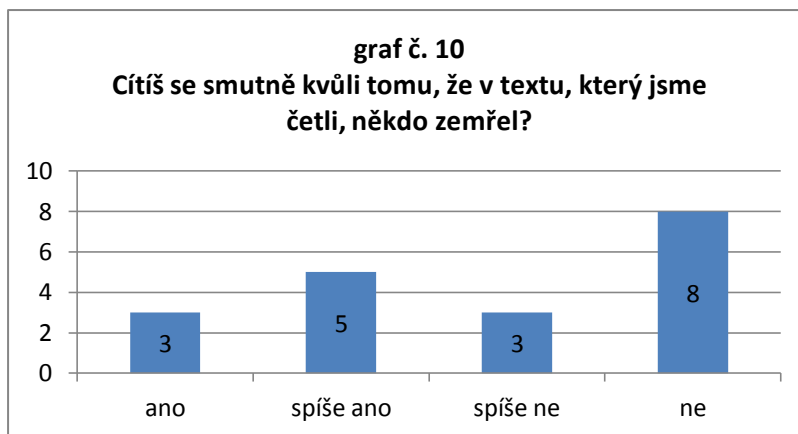
Následující otázka zkoumala, zda žákovi vadilo, že v ukázce z knihy, kterou jsme četli, zemřel mladý hrdina. Cílem této otázky bylo, zda by bylo žákovi příjemnější, kdyby zemřela například stará babička. Autorka se tak zamýšlela nad tím, zda žáci vnímají smrt jako proces, který čeká ve stáří každého člověka, nebo jako něco, co se může přihodit komukoli a kdykoli.

Jak ukazuje **graf č. 9**, žáci tuto skutečnost příliš nerozlišují. Nekompromisně ne odpovědělo celkem osm žáků, spíše ne pouze jeden. Zbytek, tzn. deset respondentů, řeklo, že jim vadilo více, když v knize zemřel někdo mladý. Možná je to z důvodu, že se s hrdinou, který v příběhu zemře, ztotožňují.



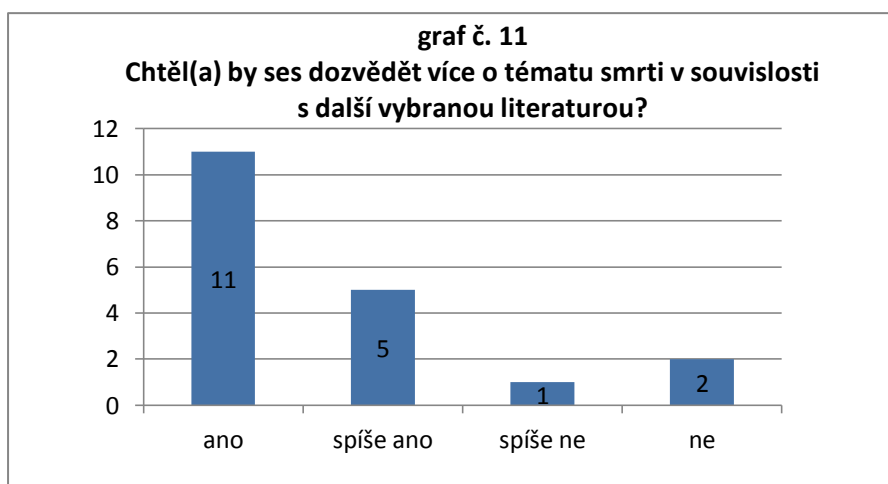
V **grafu č. 10** se dozvídáme odpovědi na otázku, zda se žáci cítili smutně kvůli tomu, že v textu, který jsme v hodině četli, někdo zemřel. Jak autorka předpokládala, na děti se příběh emočně dostatečně nepřenesl a oni se do něj náležitě neumí vcítit.

Osm respondentů odpovědělo, že se smutně necítilo vůbec, což je drtivá většina tázajících jedinců. Tři žáci odpověděli, že spíše ne a osm žáků odpovědělo, že se smutně cítili, nebo jejich emoce byly na hraně. Tato otázka uzavřela druhý okruh dotazníkového šetření.



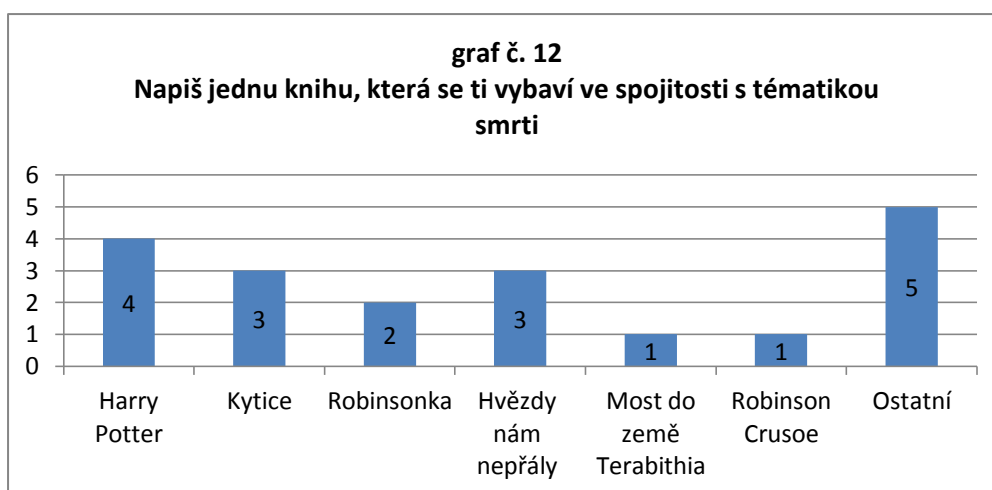
4.1.4 Vlastní postoje žáka vůči tématu smrti v literatuře

Poslední, třetí okruh dotazníku, se týkal vlastního postoje vůči tématu smrti v literatuře a vlastní četby související s tématem smrti. V **grafu č. 11** můžeme vidět potěšující odpovědi, neboť jedenáct žáků by se chtělo dozvědět více o tématu smrti v literatuře, pět dalších respondentů odpovědělo spíše ano a pouze tři řekli, že spíše ne nebo vůbec ne.



Poslední otázka dotazníkového šetření a třetího okruhu byla otevřená. Autorka chtěla zjistit, jaká kniha se žákům vybaví ve spojitosti s tematikou smrti. Zde měl každý prostor pro svůj názor a každý žák mohl napsat knihu, která se mu vybaví. Nechyběl Harry Potter, Kytice, Robinsonka, Hvězdy nám nepřály, Robinson Crusoe, Most do země Terabithia, nebo další sci-fi nebo fantasy knihy, které někdy hraničily s pohádkou, jindy s hororem. Mezi ostatní knihy žáci zařadili tituly jako Letopisy Narnie, Poselství jednorožců, Bratři Lví srdce, Imaginární nepřátelé nebo Husí kůže.

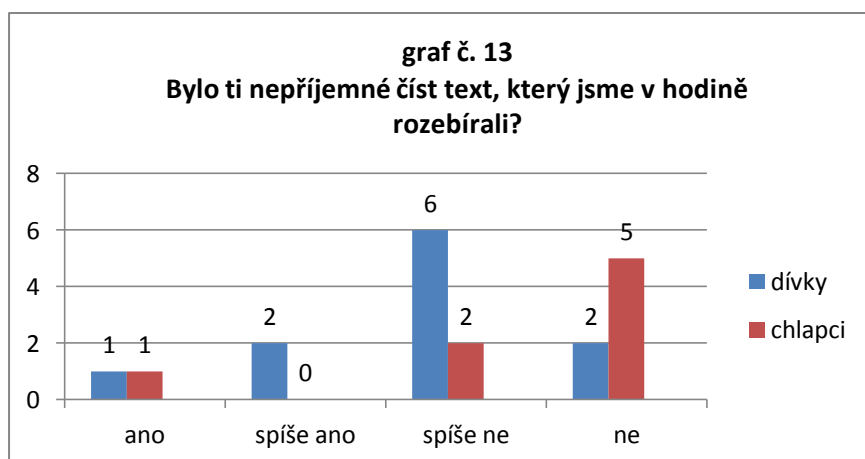
Postoje a názory na knihy o smrti a žákovské asociace byly zachyceny v následujícím grafu č. 12.



4.2 Porovnávání údajů ve skupině podle pohlaví

Po celkovém zhodnocení navrhla autorka ještě rozbor skupinových údajů na základě pohlaví. Autorka uvádí pouze ta šetření, která značí markantní rozdíl v názorech u chlapců a dívek. Následující podkapitoly odpovídají názvům grafů a otázkám vyplývajícím z dotazníku. Jednotlivé podkapitoly a předkládané odpovědi mohou být ovlivněny tím, že dívek bylo mezi respondenty více, přesně jedenáct a chlapců osm. Autorka pracovala se čtyřmi následujícími otázkami, neboť usoudila, že se nejvíce budou rozcházet odpovědi, kde se jedná o pocity a emoce děvčat a chlapců.

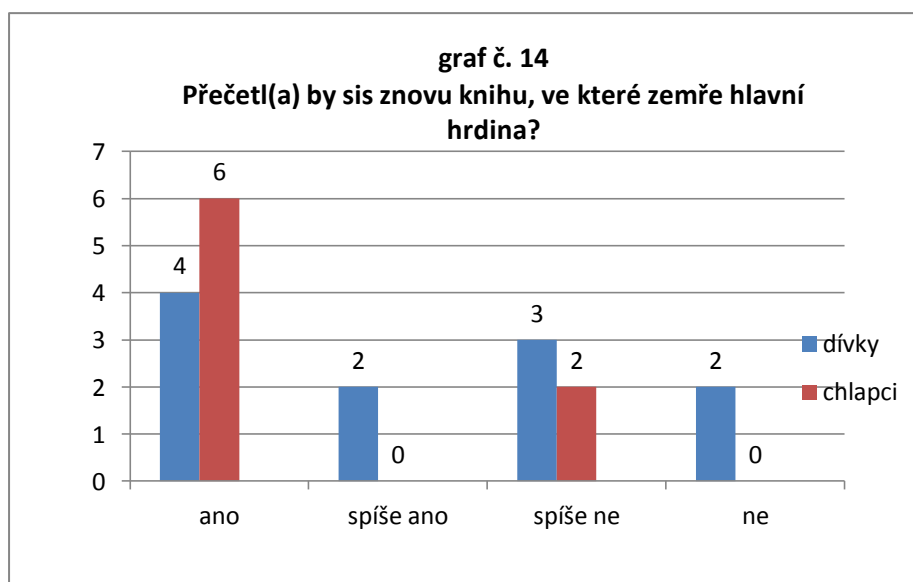
V následujícím **grafu č. 13** autorka promítla odpovědi na otázku č. 2, zda žákům bylo nepříjemné číst text, který v hodině četli. Chlapci odpovídali buď ne, nebo spíše ne, pouze jeden chlapec přiznal, že mu to nebylo příjemné. Dívky nejčastěji odpovídaly spíše ne, jen ve třech případech dívky řekly, že jim to bylo spíše nepříjemné.



Autorka dále usoudila, že by bylo zajímavé porovnat pohled dívek a chlapců v souvislosti s šestou otázkou, která se týkala dotazu, zda by si žák znovu přečetl knihu, ve které zemře hlavní hrdina. Autorka zařadila tuto otázku z důvodu, že ve vybraných ukázkách Bratři Lví srdce i ve Vodníkovi umírá přímo hlavní hrdina, a chtěla se dozvědět, zda by si žáci tuto knihu přečetli znova.

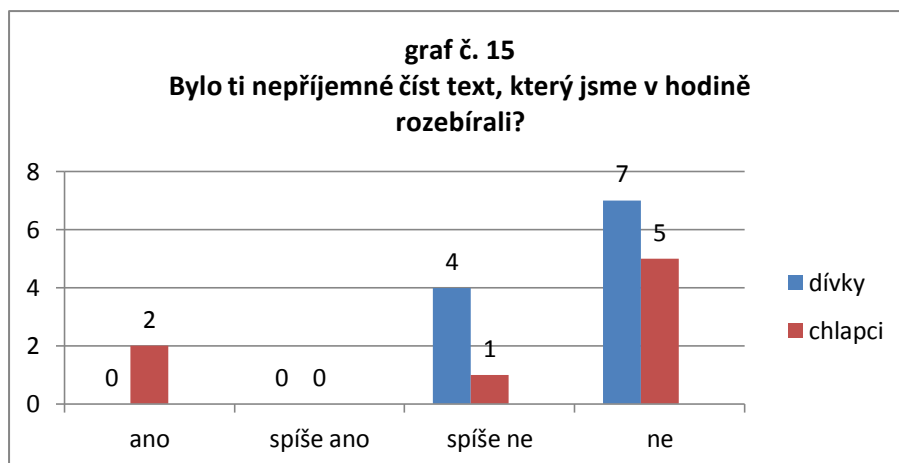
V **grafu č. 14** můžeme sledovat, že jak chlapci, tak dívky by si knihy přečetli znova. Pouze dva chlapci odpověděli spíše ne. U dívek převládá názor, že by si knihy spíše přečetly.

Autorka se domnívala, že u této otázky se budou vyskytovat spíše záporné reakce, ovšem jak znázorňuje graf, pro žáky není překážka smrti hlavního hrdiny k tomu, aby si přečetli knihu podruhé.



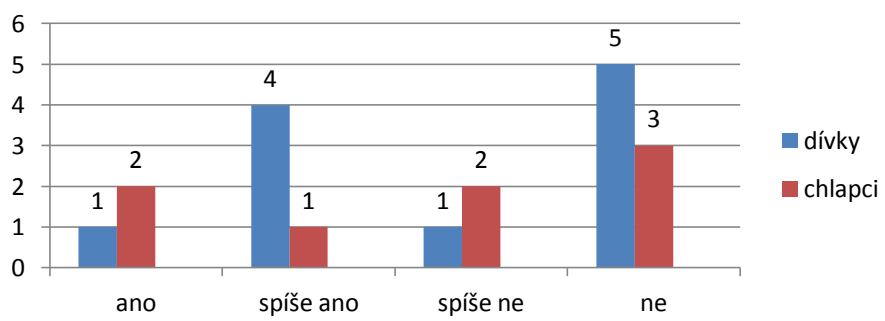
Cílem následující otázky č. 9 bylo zjistit, v jakém poměru, chlapci versus dívky, bylo žákům nepříjemné číst text, který byl v hodině rozebírán. Autorka vybrala tři texty. Dva prozaické - Bratři Lví srdce a Dívka s pomeranči a jeden básnický – balada Vodník. Díky odpovědím, které autorka získala, můžeme v následujícím **grafu č. 15** vidět, že jak chlapcům, tak dívkám nebylo nikterak nepříjemné číst takový text.

Pouze dva chlapci odpověděli, že ano. Zajímavé je, že z děvčat nereagoval nikdo záporně na tuto otázku. Žádné z dívek nebylo nepříjemné číst vybraný text, což je asi největší překvapení autorčina výzkumu. Zde by se totiž dalo čekat, že více citlivá budou děvčata, ovšem tři odpověděla, že jim to spíše nevádí a osm dokonce, že vůbec nevádí. Chlapci se přikláněli ke stejným odpovědím, pětkrát odpověděli, že jim to nepříjemné nebylo, jednou spíše ne a dva respondenti mužského pohlaví řekli, že jim to bylo nepříjemné. Spíše ano neodpověděl nikdo z dotazovaných.



Poslední z tohoto okruhu a celkového dotazníkového šetření byla otázka č. 11, kdy se autorka pokusila zjistit, zda se opět chlapci v poměru k dívkám cítili smutně, kvůli tomu, že v textu, který společně četli, někdo zemřel. Jak znázorňuje **graf č. 16**, dívky odpověděly pětkrát spíše ano nebo ano, a šestkrát spíše ne nebo ne. Chlapci odpověděli dvakrát ano, jedenkrát spíše ano a pětkrát spíše ne, nebo ne. V grafu můžeme pozorovat, že spíše dívky se cítily smutně, než chlapci, ovšem u nich nadpolovičně vede odpověď, která směřuje k zápornému výsledku.

graf č. 16
Cítíš se smutně kvůli tomu, že v textu, který jsme četli, někdo zemřel?



5. Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Autorka se v této části práce zabývala rozbořem názorů žáků sedmého ročníku v souvislosti s tématem smrti v literatuře. Některé otázky se týkaly komplexního pohledu na smrt v literatuře a další otázky vznikly na základě přečtených ukázek rozebíraných v hodině.

Autorka provedla celkový výzkum, který rozdělila do tří okruhů a následně vyhodnotila skupinové výsledky podle pohlaví. Na základě získaných výsledků lze konstatovat, že:

- více než polovině žákům nevadí číst text o smrti
- více než polovina žáků tvrdí, že se setkává s tematikou smrti v čítankách
- nadpoloviční většina respondentů má raději happy endy než smutné a špatné konce příběhu
- na otázku ohledně toho, zda se téma smrti promítá do jiných předmětů, žáci odpověděli vyrovnaně ano - ne
- téměř všichni tážající by si přečetli znovu knihu, ve které zemře hlavní hrdina
- skoro všichni žáci považují za líbivou baladu Vodník
- pro děti nenese velký význam to, jak smrt v textu nastala (nadpřirozeně či přirozeně)
- téměř nikomu nebylo nepříjemné číst rozebírané texty
- na děti nemá větší vliv to, zda zemře v knize stará babička než mladý hrdina
- téměř polovina žáků odpověděla, že se necítila smutně kvůli tomu, že v přečteném textu někdo zemřel
- naprostá většina odpověděla, že by se ráda zabývala touto tematikou více do hloubky
- kniha, která byla nejvícekrát jmenována v souvislosti se smrtí, je Harry Potter
- chlapcům vadilo méně číst rozebíraný text o smrti než dívkám
- chlapci by si přečetli knihu, kde zemře hlavní hrdina, raději než dívky
- dívky se vyrovnaly s přečteným textem o smrti lépe než chlapci
- dívky se cítí smutně kvůli tomu, že někdo v textu zemře více než chlapci

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na to, jak dalece a hluboce jsou děti na druhém stupni základní školy obeznámeny s tematikou smrti. Autorka se zabývala otázkou, zda děti na druhém stupni mají povědomí o tom, že je smrt součástí jejich života. Zkoumanou otázkou bylo i to, zda si děti uvědomují konečnost svého bytí a do jaké míry jim škola, jako jeden ze základních výchovných činitelů, umožňuje přiblížení této tematiky.

V teoretické části autorka vymezila základní pojmy, které byly později aplikovány v praktické části na konkrétní analýzy. Seznamuje s oblastí výchovy k umírání a řeší, jak dětem přiblížit a vysvětlit smrt na základě dětských knih, kde je smrt vnímána jako přirozená součást lidského života.

V podkapitole tabuizace smrti se objevují důležité poznatky o tom, že smrt je v dnešním světě brána jako fenomén, ale zároveň působí jako tabuizované téma dnešní společnosti. Zde autorka vysvětlila příčiny tohoto jevu. Od tabuizace smrti se autorka dostává ke smrti v souvislosti s dětskou literaturou, kde pracovala s různými podobami smrti a s tím, jak je na ně nahlíženo.

Důležitá byla i další část teoretické části, kde autorka vysvětluje pojmy čtenářství, čtení a čtenářská gramotnost. Autorka se také věnovala kapitole, kde popisuje čítankovou četbu a dnešní metody v hodině literární výchovy.

Autorka se rozhodla v empirické části analyzovat čítankové texty a zkoumat dle vybraných osmi frekventovaných nakladatelství, do jaké míry se v čítankách objevují texty, které s sebou přináší tematiku smrti.

Autorka zjistila, že v každém ročníku se konkrétní nakladatelství prezentují zcela odlišně. Nakladatelství MOBY DICK bylo jednou vyhodnoceno za nakladatelství, které pracuje s tematikou smrti nejvíce, ovšem v dalším ročníku už tomu tak nebylo. Nakladatelství Alter v šestém ročníku tématu smrti prostor nedává, na druhou stranu v osmém ročníku nabízí texty převážně s tematikou smrti. Nakladatelství Fragment tematiku smrti do četby zahrnuje minimálně. Prodos v šestém ročníku s těmito texty pracuje, ale o rok později je téma smrti v těchto čítankách eliminováno. Nakladatelství Fortuna do svých čítanek zařadilo texty o smrti především v devátém ročníku, stejně jako nakladatelství Trizonia, které prezentuje texty o smrti ve větším množství i v ročníku sedmém. Nakladatelství SPN a Scientia rovněž pracují s texty o smrti nejvíce v sedmém ročníku druhého stupně základní školy.

Celkově může autorka soudit, že texty o smrti JSOU v dnešní době zařazovány do čítankových textů. Záleží tedy na učiteli, zda takové téma pro žáky vybere. Autorka může konstatovat, že na základě analýzy došla k tomu závěru, že nejvíce se v čítance objevuje tematika smrti ve sbírce Karla Jaromíra Erbana Kytice. Tato kniha se objevila snad ve všech ročnících, stejně jako Máchův Máj.

Byly zařazeny ale i lidové básně, díky čemuž autorka v praktické části došla k závěru, že v poetických textech se objevuje více téma smrti než texty prozaické. Prozaické texty o smrti jsou uváděny především v devátém ročníku, kde se probírá hlavně tematika válečná či starší česká literatura. Nejvíce žánrově odlišné texty o smrti najdeme překvapivě v čítankách šestých ročníků, kde se objevovala jak poezie, tak próza. Nechyběly ukázky z bájí a pověstí, lidových písní a básní či úryvky z dramatické tvorby.

Ve druhém oddílu empirické části se autorka rozhodla vybrat konkrétní ukázky textů o smrti a představit tuto tematiku dětem v hodině literární výchovy. Autorce byla poskytnuta jedna hodina literární výchovy na Základní škole Edvarda Beneše Soběslav, za což patří velké poděkování paní Mgr. Věře Štěchové. Autorka si tak měla šanci sama vybrat texty, které představila v hodině žákům, a sledovala jejich reakce na tematiku smrti v reálné situaci.

Autorka vybrala tři texty, jak prozaické, tak poetické, aby si později mohla potvrdit, že poetický text (v našem případě Vodník z básnické sbírky Karla Jaromíra Erbana Kytice) oslovil žáky nejvíce. Další texty byly zvoleny na základě vlastní autorčiny zkušenosti s přečtenými knihami. Bratři Lví srdce a Dívka s Pomerančí; tyto dva prozaické texty byly hlavním pilířem hodiny. Třída pracovala s připravenými otázkami, na základě kterých vznikla debata. Děti neměly vůbec žádný problém otevřeně mluvit o smrti, která v ukázkách nastala, zajímalo je, jak kniha dopadne.

Na konci hodiny autorka rozdala žákům dotazníky s otázkami, které se týkaly nejen textů, které společně četli v hodině, ale byly vybrány i otázky, díky kterým si autorka vytvořila komplexní pohled na to, jak tematiku smrti vnímají děti na druhém stupni základní školy. Z dotazníků je evidentní, že dětem nedělá problém číst o smrti a necítí se kvůli tomu v hodině smutně. Tento poznatek by se dal více rozvíjet, a to v souvislosti s tím, že by do hodin literární výchovy mohlo být zařazeno více textů o smrti, nejen v podobně poetických textů, jako je Kytice nebo Máj. Příímý příklad je kniha Bratři Lví srdce, kde sami žáci určili, že kniha vznikla kvůli tomu, aby nemocné

dítě ukonejšila. Vznikla jako příslib něčeho, díky čemu se nemocné dítě nemusí bát smrti.

Zajímavý a přínosný poznatek, který vyplývá z dotazníků, je ten, že v čítankách podle dětí texty o smrti nalezneme. Žáci tak MAJÍ povědomí o tom, že smrt je součástí nejen literárního světa, ale i světa, do kterého patří oni sami.

Autorka po vypracování diplomové práce dospěla k tomu, že do hodin nejen literární výchovy by mohla být více zahrnuta tematika výchovy k umírání a texty o smrti, které může učitel ze své mocenské pozice zahrnout do povinné četby v hodinách literatury. Na základě dotazníků autorka totiž dospěla k názoru, že dětem není tematika smrti nepříjemná, ba naopak by se o ní chtěly dozvědět více.

Učitel, jako sekundární výchovný činitel, je povinen dítě připravit i na to, že všichni máme stejnou spravedlnost, kterou mohou jinde děti postrádat; a tou je právě smrt. Smrt jako přirozená součást našich životů.

Další využití své práce shledává autorka v inspiraci nejen pro sebe, ale i pro ostatní učitele. V rámci didaktické povinnosti by se učitelé měli sami chtít obohatit novými zkušenostmi z oblasti výchovy k umírání. Tyto poznatky potom mohou využít v hodinách literární výchovy, neboť výzkum nám potvrdil, že děti o to mají zájem a úkolem učitele je jeho zájem podporovat. Tyto informace mohou načerpat od zmíněných autorů v teoretické části, kterými se inspirovala i sama autorka předkládané práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

PRAMENY:

ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

BROWN, Laurene Krasny a Marc Tolon BROWN. *Když Dinosaurům někdo umře: malá knížka o velkých starostech pro malé i velké*. 1. vyd. V Praze: Cesta domů, 2010, 30 s. ISBN 978-80-904516-0-5.

ČEŇKOVÁ, Jana, Helena MARINKOVÁ a Jaroslava SOLFRONKOVÁ. *Čítanka pro 6. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1995, 167 s. ISBN 80-7168-253-5.

Čítanka 6. Vyd. 1. Všeň: Alter, 1998, 183 s. ISBN 80-85775-74-3.

Čítanka 7. Vyd. 1. Všeň: Alter, 1999, 189 s. ISBN 80-85775-99-9.

Čítanka 8: vzdělávací obor Český jazyk a literatura. Vyd. 2. Všeň: Alter, 2015, 213 s. ISBN 978-80-7245-307-8.

Čítanka 9. Všeň: Alter, 2001, 205 s. ISBN 80-7245-017-4.

DOROVSKÁ, Dagmar a Vlasta ŘEŘICHOVÁ. *Čítanka 6*. Olomouc: Prodos, c1998, 207 s. ISBN 80-7230-018-0.

DOROVSKÁ, Dagmar a Vlasta ŘEŘICHOVÁ. *Čítanka 8*. Praha: Prodos, 2000, 191 s. ISBN 8072300652.

FIALOVÁ, Zuzana a Jiří PODZIMEK. *Čítanka 6 s literární výchovou: [čítanka s literární výchovou pro 6. ročník ZŠ]*. 1. vyd. Praha: Moby Dick, 1997, 239 s. ISBN 80-902223-5-8

FIALOVÁ, Zuzana a Jiří PODZIMEK. *Čítanka 7 s literární výchovou: [čítanka s literární výchovou pro 7. ročník ZŠ]*. 1. vyd. Praha: Moby Dick, 1998, 239 s. ISBN 80-902223-6-6.

FIALOVÁ, Zuzana a Jiří PODZIMEK. *Čítanka 8 s literární výchovou: [čítanka s literární výchovou pro 8. ročník ZŠ]*. 1. vyd. Praha: Moby Dick, 1998, 247 s. ISBN 80-902223-7-4.

HANZOVÁ, Marie a Jiří ŽÁČEK. *Čítanka pro 7. ročník základní školy a sekundu osmiletého gymnázia*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 1998, 243 s. ISBN 8072001922.

HANZOVÁ, Marie a Jiří ŽÁČEK. *Čítanka pro 8. ročník základní školy a tercie víceletého gymnázia*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 1998, 246 s. ISBN 80-7200-121-3.

KUBECZKOVÁ, Olga. *Smrt a dítě: existenciální motivika v české literatuře pro děti a mládež*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, 213 s. ISBN 978-80-7464-278-4.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. *O dětech a smrti*. Překlad Jiří Královec. Praha: ERMAT, 2003, 311 s. ISBN 80-903086-1-9.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, 179 s. ISBN 80-86898-01-6.

MARTINKOVÁ, Věra. *Malá čítanka 6: [učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia]*. 1. vyd. Praha: Trizonia, c1998, 255 s. ISBN 80-85573-78-4.

MARTINKOVÁ, Věra. *Literatura 7: [učebnice pro základní školy]*. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1998, 375 s. Edice českého jazyka a literatury (Tripolia). ISBN 80-85573-84-9.

NAVRÁTILOVÁ, Alexandra. *Narození a smrt v české lidové kultuře*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2004, 413 s., [16] s. barev. obr. příl. ISBN 80-7021-397-3

SLABÝ, Zdeněk Karel. *Čítanka 6: [literární výchova pro 6. ročník základní školy]*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1995, 158 s. ISBN 80-85937-21-2.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 6: literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií : učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1997, 232 s. ISBN 80-85937-85-9

SOUKAL, Josef. *Čítanka 7: literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií: učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1997, 206 s. ISBN 80-85937-55-7.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 8: literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1996, 246 s. ISBN 80-85937-39-5.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 9: literární výchova pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 2. vyd. Ilustrace Zdeněk Filip. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2002, 196 s. ISBN 8072351974.

ŠMAHELOVÁ, Hana. *Prolamování struktur*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2002, 342 s. ISBN 80-246-0340-3.

ŠRUT, Pavel, Jitka SLAVÍKOVÁ a Barbara LUKEŠOVÁ. *Čítanka 7 pro 7. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2000, 199 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-7183-205-7.

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 127 s. ISBN 978-80-210-4413-5.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

TOMAN, J.: Světla a stíny dětské poezie 70. let. In: *Ladění*, 2006, roč. 11, č. 2, s. 211

TOMAN, J.: *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. ČB, 1991, ISBN: 40-019-6.

SEKUNDÁRNÍ LITERATURA

Aktuální otázky literatury pro děti a mládež a její reflexe. 1. vyd. Slavkov u Brna: BM Typo, 2007, 82 s. *Ladění* (BM Typo). ISBN 978-80-903707-3-9.

AUGER, Lucien. *Strach, obavy a jejich překonávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 175 s. *Rádci pro život* (Portál). ISBN 80-7178-231-9.

Cesty současné literatury pro děti a mládež: tradičnost - inovace. 1. vyd. Editor Jiří Poláček. Slavkov u Brna: BM Typo, 2003, 76 s. *Ladění* (BM Typo). ISBN 80-903339-0-7.

HALAS, František. *Před usnutím*. 4. Upr. Vyd. Praha, Albatros, 1972.

HAMAN, Aleš. *Literatura z pohledu čtenářů*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1991, 169 s. *Puls* (Československý spisovatel). ISBN 80-202-0281-1.

HAŠKOVCOVÁ, Helena. *Fenomén stáří*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990, 407 s. *Pyramida* (Panorama). ISBN 80-7038-158-2.

Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy. Editor Daniel Bína, Eva Niklesová. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007, 117 s. ISBN 978-80-7394-059-1.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982, 572 s.

GENČIOVÁ, Miroslava. *Vědeckofantastická literatura: srovnávací žánrová studie*. Praha: Albatros, 1980, 177 p.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7368-641-3.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ a HAUSENBLAS. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

KUBECZKOVÁ, O.: *Motiv smrti v české autorské poezii pro děti*. In: *Návraty k dětství*. Opava: Slezská univerzita, 2008, s. 62-67. [2006].

Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí: kontexty, problémy, trendy. Praha: Obec spisovatelů, 2009, 271 s. ISBN 978-80-904218-3-7.

NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií) : z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, 165 s. ISBN 80-7290-160-5.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Georgetown, 2002, 199 s. ISBN 80-86251-14-4.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 287 s. ISBN 80-7290-045-5

SKÁCEL, Jan. *Kam odešly laně*. Praha: knižní klub, 2004

SUŠKOVÁ, Kateřina. *Počkej, milá smrti*. Vyd. 1. V Řevnicích: Arbor vitae, 2013, 21 s. ISBN 978-80-7467-062-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Vyd. 1. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

VYMĚTAL, Jan. *Lékařská psychologie*. Vyd. 3., V nakladatelství Portál 1. Praha: Portál, 2003, 397 s. ISBN 80-7178-740-x.

UŽITÉ SLOVNÍKY

PAVERA, Libor a František VŠETIČKA. *Lexikon literárních pojmů*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002, 422 s. ISBN 80-7182-124-1.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

VLAŠÍN, Štěpán. *Slovník literární teorie*. Vyd. 2, rozšířené. V Praze: Československý spisovatel, 1984, 465 p.

ČASOPISY

PŘIDALOVÁ, M. *Proč je moderní smrt tabu?* Sociologický časopis, 1998, č. 3, s. 349-360. ISSN 0038-0288.

Panáčková, N. *Dítě a smrt: II. Psychologie umírání*. Zlatý máj: Kritická revue umělecké tvorby pro mládež, 1991. Roč. 35, č.2, ISSN: 0044-4871.

INTERNETOVÉ ZDROJE

DUPYNOVÁ, Věra. *Bratři Lví srdce, dobrodružství pro děti, nebo horor?* [online] 2014-03-10. [cit. dne 2015-19-02]. Dostupné z: <http://www.kultura21.cz/literatura/8826-bratri-lvi-srdce-recenze>.

HUČÍN, Jakub. *Psychologické aspekty smrti a umírání*. [online] Zpracováno podle knihy Haškovcová, H. (2000). *Thanatologie*. Praha: Galén. Dostupné z: <http://jakub.hucin.cz/smrt.html>.

NEVORALOVÁ, Monika, 2012. *Analýza dokumentů jako evaluační nástroj*. [online]. 2012-10-11. [cit. dne 2015-03-26]. Dostupné z:

<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/593/3884/Analyza-dokumentu-jako-evaluacni>.

PROCHÁZKOVÁ, Ivana, 2006. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* [online] 2011-02-22 [cit. dne 2015-03-26]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>.

VYCHODILOVÁ, Eva. 2011. *Smrt není tabu. Mluvte o ní s dětmi.* [online] 2011-02-03. [cit. dne 2015-08-27]. Dostupné z: http://ona.idnes.cz/smrt-neni-tabu-mluvte-o-ni-i-s-detmi-duf-/deti.aspx?c=A110202_085530_deti_job.