

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití literatury pro děti a mládež ve výuce dějepisu na základní škole  
The Use of Children's and Young Adult Literature in History teaching in  
Elementary School

Bc. Anežka Mičková

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Mikeska  
Studijní program: Učitelství pro střední školy  
Studijní obor: Český jazyk – dějepis

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití literatury pro děti a mládež ve výuce dějepisu na základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Jizbicích dne 18. 4. 2022

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Tomáši Mikeskovi za jeho vstřícný přístup a trpělivost. Velké poděkování také patří Matyáši Kapicovi, který mi byl velkou oporou a pomocí. Poděkovat musím také rodině a kolegům z Post Bellum i Kokošky za podporu a prostor pro napsání této práce.

## **ABSTRAKT**

Předložená diplomová práce zkoumá možnosti využití literatury pro děti a mládež ve výuce dějepisu a zvažuje její potenciál vzhledem k naplnění cílů dějepisného vyučování. Její teoretická část se věnuje současné diskuzi nad těmito cíli a nabízí pohledy českých i zahraničních odborníků. Důležitou součástí práce je zkoumání existujících metodik pro práci s krásnou literaturou a zvažování přínosů a rizik, které toto médium nabízí. V závěru jsou představeny dvě výukové lekce, které jsou založeny na současných českých dílech z řad literatury pro děti a mládež. Tyto lekce byly vyzkoušeny na základních školách a na základě těchto zkušeností byly doplněny možné alternace programu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Literatura pro děti a mládež; literatura pro děti a mládež po roce 1989; česká literatura pro děti a mládež; literatura pro děti a mládež s historickou tematikou; výuka dějepisu.

## **ABSTRACT**

The submitted diploma theses examines the possibilities of using children's and young adult literature in teaching History and considers its potential to fulfil goals of History class. Its theoretical part is devoted to currant discussion on these goals and offers views of Czech and foreign experts. An important part is examination of existing methodologies of working with fiction and consideration consider the benefits and risks that this medium offers. In the end of theses, two teaching lessons are presented, which are based on contemporary Czech works from the ranks of literature for children and youth. These lessons were tested in primary schools and based on this experience, possible alternations to the program were added.

## **KEYWORDS**

Children's and Young Adult Literature; Children's and Young Adult Literature after 1989; Czech Children's and Young Adult Literature; Children's and Young Adult Literature with historical theme, teaching History.

## Obsah

Úvod .....	1
1 Aktuální pohledy na cíle dějepisného vyučování .....	3
2 Literatura pro děti a mládež s historickou tematikou .....	5
2.1.1 Literatura pro děti a mládež .....	5
2.1.2 Vybrané stěžejní žánry LPDM s historickou tematikou .....	6
3 Potenciál literatury ve výuce dějepisu .....	9
3.1 Některá dosavadní doporučení pro práci s literaturou .....	9
3.2 Pozitiva využití beletristické LPDM ve výuce dějepisu .....	12
3.3 Možná rizika využití LPDM ve výuce dějepisu .....	16
3.4 Kritéria výběru literatury .....	18
3.5 Vybrané metodiky práce s LPDM .....	20
3.5.1 Ověřování faktů a vyjasňování pojmů .....	20
3.5.2 Umělecká literatura jako jeden z pramenů .....	21
3.5.3 Tvůrčí činnost žáků .....	22
3.5.4 Další náměty .....	24
4 Konkrétní výukové lekce .....	25
4.1 Ohromný kotouč slunce .....	25
4.1.1 Úvod .....	25
4.1.2 Reflexe uvedení výukové jednotky v praxi .....	29
4.2 Zed' aneb Jak jsem vyrůstal za železnou oponou .....	33
4.2.1 Úvod .....	33
4.2.2 Průběh lekce .....	34
4.2.3 Reflexe uvedení výukové jednotky v praxi .....	38

Závěr.....	43
Seznam použitých informačních zdrojů.....	44
Seznam příloh.....	48

## Úvod

Předložená diplomová práce vznikla na základě dlouholetého zájmu autorky o diskutované téma a přirozeném propojení studovaných oborů, tedy českého jazyka a dějepisu. Je zaměřena především na základoškolskou výuku, a to především z důvodů věkového těžiště čtenářů literatury pro děti a mládež a zároveň větší pedagogické zkušenosti autorky na tomto stupni škol. Lze nicméně předpokládat, že s přistoupením k několika nezbytným modifikacím by bylo možné níže popsané postupy aplikovat i na starší žáky. Výchozí myšlenkou, která vedla k zvolenému tématu a napsání této práce, bylo uvědomění si didaktického potenciálu literatury pro děti a mládež, a možná i literatury s historickou tematikou obecně, a jejímu nedostatečnému využívání v současné výuce. Práce si tak klade za cíl prozkoumat dosavadní praxi využívání literatury v dějepisném vyučování, zhodnotit ji s ohledem na její primární cíle a navrhnout lekce, které je pomohou naplnit.

První část této práce zkoumá aktuální pohled na cíle dějepisného vyučování. Popisuje tak současnou diskuzi nejen o redukci učiva, ale také postupný přesun od čistě obsahově znalostního zaměření žáků ke kompetenčnímu učení a podpory historického vědomí a myšlení. Jelikož tomuto trendu se věnují didaktici po celém světě, je zde uvedeno několik různých přístupů, které jsou stručně popsány a následně porovnávány mezi sebou. Setkávají se zde myšlenky oficiálního českého dokumentu (pro tuto práci relevantní Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání<sup>1</sup>), českých didaktiků (Gracová, Labischová, vzdělávací oddělení Ústavu pro studium totalitních režimů a další) a zahraničních odborníků (Stardling, Seixas, německá skupina FUER, Kratochvíl).

Další část textu je věnována definování literatury pro děti a mládež, její základní funkce a rozdělení. Tento popis vychází především z publikace Dagmar Mocné a Josefa Peterky Encyklopedie literárních žánrů<sup>2</sup>. Druhá část je pak věnována žánrům LDPM s historickou tematikou, a to především těm, které jsou relevantní pro tuto diplomovou práci. Pro konkrétní výukové lekce autorka zvolila současná česká díla, a to ze dvou důvodů. Prvním z nich je, že současná česká scéna LDPM je opravdu široká a každý rok vychází velmi

---

<sup>1</sup>Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha 2021. Dostupné zde: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. Cit.: 16.4. 2022.

<sup>2</sup> MOCNÁ, Dagmar – PETERKA, Josef.: Encyklopedie literárních žánrů. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004.



kvalitní díla, jejichž potenciál pro výuku je opravdu velký. Druhým důvodem je pak skutečnost, že oproti starším dílům, nejsou tak náchylná k podlehnutí politicko-sociálního nátlaku (jako například v období socialistického Československa) a do jisté míry kopírují aktuální přístup v historiografii (dějiny všedního dne, problematika žen a dětí v dějinách apod.).

Následuje kapitola věnovaná zkoumání, jakým způsobem je zpracována metodika pro využívání beletrie v dějepisném vyučování v několika dílech, které se tímto tématem zabývají. Další části práce diskutují, v čem konkrétně autorka vidí potenciál využití literatury v hodinách dějepisu a jakým způsobem může literatura podporovat naplnění některých cílů nejen dějepisného vyučování, ale také vzdělávání obecně. Krom toho jsou zde popsány i možná rizika, které se mohou při práci s literaturou objevit. V neposlední řadě jsou zde definovány kritéria, které je nutné mít při práci s tímto typem literatury na paměti.

Závěr práce tvoří kapitola, která si klade za cíl výše zmíněné uvést v praxi. Autorka proto vytvořila dvě výukové lekce, jež jsou v druhé polovině textu komplexně popsány. Krom toho je také vyzkoušela v praxi, provedla reflexi těchto uvedení a na jejich základě uvedla několik možných alternativ. První z těchto lekcí Ohromný kotouč slunce vychází ze stejnojmenného komiksového příběhu ze sbírky Ještě jsme ve válce. Je specifická tím, že je vytvořena za účelem uvedení v rámci synchronní distanční výuky. Druhá lekce je založena na díle Zeď aneb Jak jsem vyrůstal za železnou oponou a jejím hlavním cílem je přiblížit žákům každodenní život v socialistickém Československu počátku druhé poloviny minulého století.

## 1 Aktuální pohledy na cíle dějepisného vyučování

Otázka, co je pro děti důležité a co by si měli ze školy odnést prochází dnes podrobnou diskuzí podobně jako celé dějepisné vyučování. S jakými znalostmi by měl žák odcházet po absolvování základní školy? Jaké dovednosti by měl během studia získat? Předně je třeba si uvědomit, že dějepis není jen o vyprávění příběhu člověka a ohromném množství dat a jmen. Určitá úroveň znalostí je bezesporu nezbytná, ale zdaleka nesmí být naším jediným cílem. Musíme s nimi dále pracovat, a to dokážeme jen díky dovednostem a kompetencím. O tomto posunu od čistě obsahového zaměření k podpoře rozvoje kompetencí svědčí i oficiální vzdělávací dokumenty – Rámcové vzdělávací programy.

Dalším ukazatelem tohoto posunu je i diskuze o redukci učiva, která probíhá nejen v rámci Strategie 2030<sup>3</sup>, ale výrazně akcentovala i v uplynulých dvou letech, kdy jsme se museli potýkat s pandemií nemoci Covid-19 a jejím dopadem na vzdělávání jako celek. Takzvaná rotační a distanční výuka a s nimi spojený omezený prostor, který učitelé mohli pro vzdělávání svých žáků využít, je vedly k podrobnějšímu promýšlení svých vzdělávacích koncepcí a plánů. Výše zmíněné okolnosti pak nutily každého učitele i celou odbornou veřejnost k diskuzi, o tom, co je ve výuce skutečně důležité a co je dnes už spíše přežitkem. K tomuto problému se například vyjadřuje Jaroslav Najbert, který ve svém webinaru mluví o funkční redukci učiva<sup>4</sup>. Jakou formou má tato redukce ve výuce dějepisu probíhat, zatím není zdaleka jasné. Možnou odpověď nám může nabídnout revize Rámcových vzdělávacích programů, která by měla být brzy zveřejněna, ale pravděpodobněji se bude jednat o individuální zvážení každého učitele, popřípadě školy, ve které působí. Bude třeba se zamyslet se nad tím, co je a co není pro žáky důležité v rámci dějepisu, ať už se jedná o tvrdé znalosti, budování kompetencí nebo ideálním propojení obojího. Níže nalezneme několik konkrétních úvah, jak k této otázce přistupují odborníci u nás i v zahraničí.

---

<sup>3</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT): Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Dostupné zde: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. Cit.: 16.4. 2022.

<sup>4</sup> Historylab – Jak hodnotit výkony žáků při práci s historickými prameny. Dostupné zde: [https://www.youtube.com/watch?v=jlvGxyw8mDI&ab\\_channel=Odd%C4%9Blen%C3%ADvzd%C4%9Blen%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%C3%9A](https://www.youtube.com/watch?v=jlvGxyw8mDI&ab_channel=Odd%C4%9Blen%C3%ADvzd%C4%9Blen%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%C3%9A). Cit.: 26.2. 2022.

Poměrně dlouho panovala shoda nad primárním cílem dějepisného vyučování, kterým mělo být rozvíjení historického vědomí.<sup>5</sup> To můžeme definovat, např. slovy Denisy Labischové, jako „mentálně kognitivní, emocionální, vědomé a nevědomé operace, prostřednictvím kterých je historická zkušenost v podobě paměti využívána na orientaci v současném životě“.<sup>6</sup> Jinými slovy bychom historické vědomí mohli chápat jako uvědomění si sebe sama a svého přítomného já v kontextu minulosti, současnosti, ale i budoucnosti. Konkrétní představa o pojmu historické vědomí a jakými způsoby jej lze rozvíjet, není stále dořešena. V posledních letech se také stále více hovoří o historickém myšlení<sup>7</sup>, což se projevuje v dějepisné didaktice po celém světě (viz níže). Autorka této práce rozumí rozdílům mezi těmito dvěma pojmy následovně. Historické vědomí, tak jak je popsáno výše, představuje jakýsi statický cíl, kterému se snažíme v rámci vyučování přiblížit. Zatímco historické myšlení je ve své podstatě dynamické. Díky tomu, že „historicky myslíme“ rozvíjíme své historické vědomí. Jak se s těmito pojmy operuje v didaktickém prostředí a jak mu rozumějí různí odborníci je naznačeno níže.

Podle hlavního českého kurikulárního dokumentu pro základní školy, tedy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání<sup>8</sup>, má být hlavním úkolem vzdělávací oblasti Člověk a společnost (kam dějepis spadá), dále pak formování dovedností a postojů tak, aby žáci byli schopni využít své znalosti v každodenním životě, rozpoznávali aktuální i minulé společenské problémy a v neposlední řadě také vyhledávali a využívali informace k jejich řešení. Posláním dějepisu jako takového má být krom posilování historického vědomí, také zachování historické paměti. Diskutovaný dokument zmiňuje především význam takových jevů a skutečností, které zásadním způsobem ovlivnily naši současnost, s důrazem na dějiny 19. a 20. století. Překvapivě malý prostor je pak věnován důležitosti budování představ o

---

<sup>5</sup> Srovnej: GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. Str. 27.; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha 2021. Str. 56; STARDLING, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Nakladatelství Rady Evropy. Dostupné zde: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>. Cit.: 6.3. 2022.; BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena: Didaktika dějepisu: Mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: STUHLÍKOVÁ, Iva – JANÍK, Tomáš et al.: Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Str. 295.

<sup>6</sup> LABISCHOVÁ, Denisa: Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí. Ostrava: Ostravská univerzita 2013. Str. 19.

<sup>7</sup> ÚSTR, SEIXAS a další.

<sup>8</sup> Dále také RVP ZŠ.

čase a prostoru, historické empatie, kladení otázek a dalším kompetencím.<sup>9</sup> Konkrétněji ale není historické vědomí definováno, ani nejsou naznačeny podrobnější cesty, jak jeho rozvoje dosáhnout. Oproti některým zahraničním kurikulárním dokumentům (viz níže) je RVP tedy odlišné tím, že má vymezené pouze klíčové kompetence a návaznost na konkrétní oborové zcela chybí. Dokument obsahuje doporučené výstupy, kterých by žáci měli dosáhnout, ty jsou ale zaměřené na obsahovou stránku předmětu a nedávají tak učitelům téměř žádnou nápovědu o tom, jaké specifické oborové dovedností by měli jejich žáci ovládnout.

Denisa Labischová a Blažena Gracová ve své Příručce ke studiu didaktiky dějepisu<sup>10</sup> na RVP ZŠ v mnohém navazují (historické vědomí, klíčové kompetence). Definují ale několik dalších důležitých aspektů, které v oficiálním kurikulu chybí. Jedná se především o vymezení proti statickému dějin a jednostrannému nahlížení na minulost<sup>11</sup>, oproti tomu RVP ZŠ hovoří pouze o jedné historické paměti<sup>12</sup>. Myšlenku multiperspektivy podporuje i větší příklon k sociálním dějinám a dějinám každodennosti, které jsou podle autorek stejně důležité, jako dějiny hospodářské nebo politické. Dále doporučují vycházet ze zkušenosti žáků a z jejich prekonceptů.<sup>13</sup> To odpovídá jak Komenského zásadám, tak i konstruktivistickému přístupu ve výuce, pro který je návaznost na žákovské prekoncepty zásadní.

Rada Evropy vydala příručku Roberta Stardlinga Jak učit dějiny 20. století<sup>14</sup>, která je určena především jako metodické doporučení pro země střední a východní Evropy. V úvodních kapitolách diskutuje aktuální přístupy ve výuce dějepisu, a přestože se věnuje především dějinám 20. století, většinu jeho závěrů lze vnímat jako obecně platnou. Stardling dějepis popisuje jako „prostředek napomáhání žákům osvojit si sumu historických vědomostí“<sup>15</sup>, doplňuje ale, že stejně důležitý je kritický přístup „k historickým

---

<sup>9</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha 2021. Str. 56–57.

<sup>10</sup> GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009.

<sup>11</sup> Ibid. Str. 28.

<sup>12</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha 2021. Str. 56.

<sup>13</sup> GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. Str. 29.

<sup>14</sup> STARDLING, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Nakladatelství Rady Evropy. Dostupné zde: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti> (cit. 6.3.2022).

<sup>15</sup> Ibid. Str. 8.

skutečností a důkazům“<sup>16</sup> a podpora dalších dovedností, které jsou důležité pro posilování historického vědomí. Uvádí také několik dovedností a myšlenkových pochodů, jichž mají žáci v rámci dějepisného vyučování dosáhnout:

- Pochopení, že historie je interpretací minulosti, resp. různých pramenů, a může na ně být nahlíženo rozličnými způsoby. Už jen výběrem pramenů se může význam dané události nebo jevu výrazně změnit.
- Uvědomění si, že interpretace historických událostí a jevů může být využito za různým účelem<sup>17</sup>.
- Pochopení různých pohledů na historické události a jevy, skrze vlastní zkušenosti aktérů.
- Rozeznávání faktů od názorů a mýtů v pramenech všech kategorií.
- Analyzování primárních i sekundárních pramenů a využívání informací z nich získaných.
- Vhodné využívání klíčových dějepisných pojmů.

Stardling sice vytyčuje konkrétnější struktury historického vědomí, ale předložené způsoby, jakými by těchto cílů mělo být dosaženo jsou stále poněkud obecné. Například chybí specifitější vymezení toho, co vše by měl žák ovládnout, aby mohl dojít k uvědomění, že historická fakta mohou být zneužita. Stardling krom jiného dále upozorňuje na zásadní aspekty současného dějepisného vyučování jako je aktivní role žáků při učení, badatelství, ale i možnosti individualizace studia skrze samostatnou volbu žáků.<sup>18</sup>

Někteří didaktici historické vědomí zkoumají především skrze kompetenční modely a vytvářejí tak své koncepty. V německém prostředí například vznikl koncept sedmi dimenzí

---

<sup>16</sup> Tamtéž

<sup>17</sup> Ibid. Str. 9. Naprosto aktuálním příkladem může být projev, kterým byl 24. února 2022 zahájen útok na Ukrajinu z úst Vladimira Putina, jenž historická fakta pokrývá tak, aby obhájil činy ruské armády. Překlad dostupný zde: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/zahranicni-dokument-slova-jimiz-putin-rozpoutal-bezprecedentni-valku-190232> (cit. 6.3.2022).

<sup>18</sup> STARDLING, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Nakladatelství Rady Evropy. Dostupné zde: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti> (cit. 6.3.2022). Str. 9.

historického vědomí<sup>19</sup>. Poměrně známý je také model Andrese Körbera<sup>20</sup>, který později převzala německá výzkumná skupina didaktiků FUER, jež jej zjednodušila jej pro vzdělávací praxi a vymezila tak čtyři základní kompetenční okruhy:

- Kompetence kladení otázek – dovednost pokládat vhodné historické otázky na základě dosavadních znalostí a postojů a jejich zpřesňování za pomoci další práce a její reflexe.
- Metodická kompetence – především kritická analýza a interpretace primárních i sekundární pramenů.
- Orientační kompetence – hledání odpovědí na dané otázky, porozumění kontextu minulosti i současnosti.
- Obsahová kompetence – konkrétní poznání a pochopení historických okolností, včetně osvojení konkrétních historických pojmů.<sup>21</sup>

Na jejich základě pak definují pojem historické myšlení. Obdobnou cestou se vydali i rakouští didaktici, kteří zakomponovali velmi podobný model do svého státního kurikula.<sup>22</sup>

O historickém myšlení píší i kanadští didaktici. V našem prostředí je asi nejvíce známá práce Petera Seixase a jeho dílo *The Big Six Historical Thinking Concepts*<sup>23</sup>. Seixas se svými spolupracovníky vymezuje základní oblasti historického myšlení, které mají žákům pomoci uchopit dějiny. Vymezuje tak šest tzv. velkých myšlenek<sup>24</sup> dějepisného vzdělávání, kterými odpovídá na stejný počet zásadních otázek<sup>25</sup>.

Jak se rozhodujeme, co je důležité se naučit o minulosti?

Jak víme to, co víme o minulosti?

<sup>19</sup> PANDEL, Hans-Jürgen: Dimenze času, reality, proměny, identity, moci a socioekonomická dimenze. Tento model jistě ovlivnil i V. Kratochvíla (viz níže). In: KÖRBER, Andreas: *Historical Consciousness, Historical Competencies – and beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics*. Str. 7–6. Dostupné zde:

[https://www.researchgate.net/publication/282946741\\_Historical\\_consciousness\\_historical\\_competencies\\_-\\_and\\_beyond\\_Some\\_conceptual\\_development\\_within\\_German\\_history\\_didactics](https://www.researchgate.net/publication/282946741_Historical_consciousness_historical_competencies_-_and_beyond_Some_conceptual_development_within_German_history_didactics). Cit.: 22.3. 2022.

<sup>20</sup> NAJBERT, Jaroslav (ed.): *Promýšlet dějepis v 21. století. Digitální aplikace pro práci s prameny* HistoryLab.cz. Praha 2017. Dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/>. Cit.: 5.3. 2022. Str. 15–16.

<sup>21</sup> Ibid. Str. 17.

<sup>22</sup> Ibid. Str. 18.

<sup>23</sup> SEIXAS, Peter – MORTON, Tom: *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2012.

<sup>24</sup> Překlady názvů jednotlivých konceptů převzaty z překladů didaktiků z ÚSTR.

<sup>25</sup> Ibid. Str. 4–6.

Jak můžeme uchopit komplexitu toku minulosti?
Proč se události dějí a jaký je jejich dopad?
Jak můžeme lépe porozumět lidem v minulosti?
Jak nám historie může pomoci v naší současnosti?
Historický význam
Výpověď pramenů
Trvání a změna
Příčiny a následky
Dobové perspektivy
Etická dimenze

Tyto koncepty jsou dále rozpracovány pomocí konkrétních tezí (Seixas požívá termín Guideposts<sup>26</sup>), které naznačují postupy, jak danou oblast komplexně obsáhnout. Ke každé tezi Seixas představuje také odpovídající míru pochopení, které by žáci měli v ideálním případě dosáhnout.

Koncept	Příklad teze <sup>27</sup>	Odpovídající cílová úroveň pochopení
Historický význam <sup>28</sup>	Historický význam je vytvářen. Události, lidé, stejně jako různé vývojové trendy mají historický význam pouze pokud se ukáže, že zaujímají ve vyprávění o historii smysluplné místo.	Žáci dokážou sami popsat, jak je prostřednictvím narativu v učebnici nebo jiného historického díla historický význam utvářen.
Výpověď pramenů <sup>29</sup>	Historie je interpretací založenou na dedukcích z primárních pramenů, ať už jsou jimi dobové zprávy, nebo další stopy, hmotné pozůstatky či záznamy.	Žáci jsou na základě primárních zdrojů schopni činit zasvěcené dedukce.
Trvání a změna <sup>30</sup>	Pokrok či úpadek jsou obecným hodnocením změn, které proběhly v určitém čase. Záleží na důsledcích těchto změn, neboť pokrok pro jedny může být úpadkem pro druhé.	Žáci dokážou popsat pokrok či úpadek s vědomím, že pokrok pro jedny může být úpadkem pro druhé.
Příčiny a důsledky <sup>31</sup>	Každá změna je způsobována mnoha příčinami a ústí v mnoho důsledků. Příčiny i důsledky jsou krátkodobé i dlouhodobé, vzájemně propletené do složité sítě vztahů.	Žáci jsou schopni rozlišit mnoho krátkodobých i dlouhodobých příčin a důsledků historické události a vysvětlit jejich vzájemnou provázanost.
Dobové perspektivy <sup>32</sup>	Různí historičtí aktéři pohlíželi na události, jejichž byli součástí, z rozdílných úhlů pohledu. Zkoumání těchto rozmanitých perspektiv je klíčem k porozumění historických událostí.	Žáci jsou schopni popsat různé úhly pohledu, které měli různí historičtí aktéři jedné události.
Etická dimenze <sup>33</sup>	Poctivé zhodnocení etických důsledků, které vyplývají z historického poznání, nám umožňuje přijmout vlastní historickou	Žáci poctivě hodnotí etické důsledky historických činů a přijímají je jako podnět k přijetí

<sup>26</sup> SEIXAS, Peter – MORTON, Tom: The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson, 2012. Str. 8.

<sup>27</sup> Překlady jednotlivých tezí a jim odpovídajících cílových úrovní pochopení jsou převzaty rovněž z dílny didaktiků z ÚSTR. K naleznutí zde: NAJBERT, Jaroslav (ed.): Promýšlet dějepis v 21. století. Str. 29–37.

<sup>28</sup> SEIXAS, Peter – MORTON, Tom: The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson, 2012. Str. 24.

<sup>29</sup> Ibid. Str. 49.

<sup>30</sup> Ibid. Str. 86.

<sup>31</sup> Ibid. Str. 115.

<sup>32</sup> Ibid. Str. 148.

<sup>33</sup> Ibid. Str. 184.



	odpovědnost. Dokážeme si nejen pamatovat zásluhy, oběti i nespravedlnosti našich předchůdců, ale také na ně reagovat.	vlastní odpovědnosti: zásluhy, oběti i nespravedlnosti našich předchůdců, si nejen pamatovat, ale také na ně reagovat.
--	---	--

Tento koncept šesti oblastí historického myšlení je v českém prostředí nejvíce prosazován didaktiky z Ústavu pro studium totalitních režimů. Jeho využití můžeme sledovat ve výstupech jejich práce, např. v obsahu webu Dějepis v 21. století<sup>34</sup>, nebo ještě lépe ve webové aplikaci HistoryLab<sup>35</sup> (digitální laboratoři pro badatelskou práci s různými prameny, kde můžeme jednotlivá cvičení filtrovat právě podle výše popsaných konceptů historického myšlení).

Viliam Kratochvíl, slovenský didaktik dějepisu a současný ředitel Slovenského pedagogického ústavu, hovoří o osmi, popřípadě devíti, dimenzích dějepisného vzdělávání, které mají vést k rozvíjení historického vědomí<sup>36</sup>. Jednotlivé dimenze doplňuje sérií ukázkových otázek pro žáky, které jsou gradované tak, aby vedly k hlubšímu porozumění. Těmi následně ilustruje, jakým směrem se ubírá jeho přemýšlení.

- **Čas → budování vědomí o čase.** Veškeré události, fenomény a epochy sledujeme skrze čas. Mnohem více než cyklickému čas ročních období se v historii věnujeme lineárnímu času, v jehož směru hledáme příčiny a následky jednotlivých událostí, ale i jejich počátky, konce, vrcholy a další. Krom toho ale Kratochvíl klade důraz na relativnost časového pojmenování, např. dlouhé 19. století.<sup>37</sup>

- **Prostor → budování vědomí o prostoru.** Tato dimenze se věnuje nejen prostoru jako takovému, vztahu člověka s prostředím, ale i základním geografickým pojmům a práci s mapou. Časoprostor je podle Kratochvíla výchozím bodem pro poznání minulosti.<sup>38</sup>

- **Společnost → vědomí o identitě.** Jedním z cílů dějepisného vzdělávání by mělo být i přemýšlení nad individuální a kolektivní identitou a rozbití stereotypních obrazů typu „my versus ti druzí“. Identita není něco stálého, ale naopak se mění v čase a prostoru a soustavně dochází i ke společensko-kulturním změnám. Žáky je třeba vést k respektování jinakosti. Jako příklad, kde Kratochvíl zpracovává toto téma, může posloužit následující úloha: „Území

<sup>34</sup> Dějepis v 21. století: <https://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti>. Cit. 13.3.2022.

<sup>35</sup> HistoryLab: <https://historylab.cz/>. Cit. 13.3. 2022.; rovněž: NAJBERT, Jaroslav (ed.): Promýšlet dějepis v 21. století. Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz. Praha 2017.

<sup>36</sup> KRATOCHVÍL, Viliam: Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu. K predpokladom výučby. Bratislava: Raabe, 2019. Str. 22.

<sup>37</sup> Ibid. Str. 23–29.

<sup>38</sup> Ibid. Str. 30–33.

bývalého Rakouska-Uherska bylo po dlouhá staletí křížovatkou různých národů a jejich kultur. Zjistěte, jestli se tato národnostní a kulturní pestrost projevila i v historických osudech vaší rodiny.“<sup>39</sup>

- **Hospodářství** → **ekonomicko-sociální vědomí**. Svět kolem nás je stále plný nerovností. Budování ekonomicko-sociálního vědomí by mělo žáky vést k identifikaci a problematizaci sociálních rozdílů ve společnosti v současnosti i minulosti, odehrávající se ve vlastní zemi, Evropě i ve světě. Žáci by měli zkoumat příčiny a následky těchto struktur. Vede k přemýšlení nad ekonomickými modely, sociálními vrstvami, sociální politikou a vztahy mezi těmito pojmy.<sup>40</sup>

- **Vláda, moc** → **politické vědomí**. Politické vědomí úzce souvisí s přechozí dimenzí. Zabývá se konceptem moci. Z jedné strany vládnoucích, z druhé jim podřízených. Je zkoumán vztah mezi nimi, jakým způsobem se elita dostává k moci, jak s ní nakládá apod. Dále se zde žáci seznamují s různými politickými systémy napříč dějinami, zkoumají jejich výhody a nevýhody. V neposlední řadě se zabývají i jejich problémy.<sup>41</sup>

- **Změna/kontinuita – vědomí o historické proměnlivosti**. Tato sféra vyučování vede žáky ke zkoumání toho, co se v minulosti proměňovalo a co zůstává stejné. Hledají důvody těchto změn a diskutují jejich kontext. Kratochvíl zde, podobně jako i v ostatních dimenzích, doporučuje vycházet z blízké zkušenosti žáků. Např. „Jak se proměnila tvá ulice za posledních 50 let? Které technické vynálezy nejvíce ovlivnily život tvých prarodičů?“<sup>42</sup>

- **Realita/fikce** → **vědomí o historické skutečnosti**. Pro žáky je důležité, aby se naučili rozeznávat mezi fakty a fikcí. Proto je jedna část této oblasti věnována práci s primárními prameny a druhá se sekundárními. Aby dokázali posoudit míru pravdivosti zobrazení minulosti ve filmech, literatuře, obrazech a dalších médiích. Další oblast je zaměřená na žákovskou kreativitu, kdy mají vytvářet vlastní fiktivní prameny (Jak by vypadal rozhovor s bratry Wrightovými?), případně kontrafaktuální imaginace (Co by se stalo s egyptskou civilizací, kdyby vyschnul Nil), opírající se o jejich znalosti a další faktické zdroje. Kratochvíl zde zdůrazňuje především kladení vhodných otázek, které podporují naše učení.<sup>43</sup>

- **Správné/nesprávné** → **vědomí o morálce**. V této dimenzi se pracuje především s hodnocením. Na různé události, osoby a jejich jednání, epochy je poměrně snadné nahlížet skrze dualistické kategorie dobrého/zlého, správného/nesprávného, ale např. i

---

<sup>39</sup> Ibid. Str. 33–39.

<sup>40</sup> Ibid. Str. 40–41.

<sup>41</sup> Ibid. Str. 41–42.

<sup>42</sup> Ibid. Str. 43–45.

<sup>43</sup> Ibid. Str. 45–51.

schopný/neschopný. Tyto kategorie nám pomáhají uchopit minulost a budovat své postoje a hodnoty. Diskutovaná dimenze nejvíce pracuje s emocionalitou a zkoumá subjektivní perspektivy.<sup>44</sup>

- **Poutavě/nudně** → **zájem žáků**. Poslední kategorie je velmi specifická. Není totiž platná pouze pro rozvoj historického vědomí, ale i pro učení žáků obecně. Aby se žák učil, musí být motivovaný. Učitel by měl tedy vytvořit takové prostředí, ve kterém se žáci cítí dobře a měl by být schopen reagovat na jejich zájmy.<sup>45</sup>

Tuzemští i zahraniční odborníci přemýšlejí nad rozvíjením historického vědomí různým způsobem. Několik z nich k němu hledá cesty skrze podporu historického myšlení. Přičemž zahraniční didaktici zpravidla nabízejí propracovanější koncepty, jak jej lze uchopit a někteří čeští didaktici již tyto postupy zakomponovávají do své práce. Přestože se od sebe jednotlivé struktury liší, několik zásadních tezí se opakuje a jednotlivé oblasti v rámci konkrétních konceptů jsou mezi sebou propojené. Zejména můžeme sledovat důraz na to, že si žáci v hodinách dějepisu mají osvojit základní úroveň oborových dovedností, které využívají historici. Dalším důležitým bodem je pak multiperspektivita (na konkrétní události mohli jednotliví aktéři nahlížet různým způsobem) a v neposlední řadě také skutečnost, že historie je o interpretaci rozličných pramenů, které si autoři mohou vykládat různým způsobem. Nejdůležitějším bodem shody mezi jednotlivými didaktiky je pak nejspíše vědomí toho, že náš současný svět je produktem minulosti. Tedy že minulost ovlivňuje naši přítomnost a skrze ni i budoucnost. Mezi ostatními pak vyniká teze Viliama Kratochvíla, který zdůrazňuje důležitost motivace žáků ve spojení ke vztahu k danému předmětu a minulosti vůbec.

---

<sup>44</sup> Ibid. Str. 51–52.

<sup>45</sup> Ibid. Str. 53–54.

## 2 Literatura pro děti a mládež s historickou tematikou

Tato kapitola je věnována základní charakteristice literatury pro děti a mládež (dále také jako LPDM) a jejím stěžejním žánrům, které zpracovávají historická témata. Prostor je poskytnut především těm z nich, které jsou relevantní pro potřeby této práce.

### 2.1.1 Literatura pro děti a mládež

V této práci je pojem literatura pro děti a mládež chápán nejen jako označení literatury adresované dětem a mládeži, ale v širším pojetí pak i jiné texty, které tato čtenářská kategorie vyhledává<sup>46</sup>. Oproti literatuře pro dospělé je ještě více závislá na svém čtenáři, především s ohledem na jeho věk a psychický vývoj. To se odráží zejména diverzifikací specifických žánrů LPDM<sup>47</sup>. Podle záměru autora, můžeme pak díla dělit na intencionální, tedy texty přímo určené dětem a mládeži a neintencionální, která byla původně určena pro dospělé čtenáře<sup>48</sup>.

Zásadní pro tuto práci je především primární funkce literatury pro děti a mládež, ve které se mohou v různém poměru mísit níže popsané složky s ohledem na vybraný žánr. V první řadě je funkce didaktická, jejímž hlavním cílem je rozvíjet dovednosti, hodnoty a postoje čtenáře a vhodným způsobem podporovat práci s jeho emocemi. Další z nich je funkce poznávací, která je zaměřena především na předávání informací. Poslední složkou je pak funkce imaginativní. Ta ovlivňuje estetické vnímání a podporuje představivost a hravost<sup>49</sup>. Důležitým aspektem LPDM jsou také ilustrace, které mohou, s ohledem na věk žáků, žánr a záměr autora, text doplňovat, být mu rovnocenné nebo jej dokonce svou důležitostí převyšovat.

Žánry LPDM můžeme dělit například podle typického věku čtenářů. Do kategorie pro předškolní děti bychom pak zařadili například říkadla, leporela, obrazové knihy, hádanky a jiné.<sup>50</sup> Další možnost žánrového dělení je s ohledem na koncept, který stojí za jejich vznikem. První kategorií jsou žánry, které jsou přímo orientované pro dětského čtenáře (říkadla, próza s dětským hrdinou, autorská pohádka a další). Do druhé pak řadíme ty, jež byly určeny pro dospělé, ale prošly určitou literární adaptací (mýtus, epos, pověst...). Poslední kategorii tvoří žánry, které jsou univerzální jak pro LPDM, tak i v literatuře pro dospělé (fantasy, dobrodružná literatura, historická próza, komiks apod.)<sup>51</sup>.

---

<sup>46</sup> MOCNÁ, Dagmar – PETERKA, Josef: Encyklopedie literárních žánrů. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004. Str. 360.

<sup>47</sup> Ibid. Str. 361.

<sup>48</sup> Tamtéž.

<sup>49</sup> Tamtéž.

<sup>50</sup> Ibid. Str. 361.

<sup>51</sup> Ibid. Str. 362.

## 2.1.2 Vybrané stěžejní žánry LPDM s historickou tematikou

### Historická próza

V kontextu této práce se jedná o jeden z nejzásadnějších žánrů LPDM s historickou tematikou. Možnosti jeho užití v hodinách dějepisu budou popsány v následující kapitole. Jako historická próza je označován literární text, román nebo povídka, jenž popisuje dobu, kterou autor sám nezažil<sup>52</sup>. Vychází tedy především z informací zprostředkovaných primárními a sekundárními prameny. Obvykle se tento žánr rozděluje do tří kategorií s ohledem na způsob, jakým využívá daného historického tématu. V mimetickém typu tohoto žánru se autor historické fikce snaží o maximální věrohodnost a komplexní vykreslení minulosti, která je ovšem vždy limitována aktuální úrovní vědeckého poznání. V projekčním typu beletrie je historie využívána jako kulisa pro vykreslení aktuálních společenských témat a problémů. V poslední řadě pak rozlišujeme atraktivizační či kostýmní typ, který minulost využívá pouze pro líbivé prostředí (například pro romantický nebo detektivní příběh<sup>53</sup>). V literatuře pro děti a mládež se tento žánr objevuje od konce 19. století a v minulosti se v něm projevovaly společensko-politické záměry, například zvolenými tématy nebo jazykem (národně emancipační snahy, podpora ve válečných letech, komunistická propaganda).

Po roce 1990 se tento žánr proměňuje a jeho změny částečně odpovídají i aktuálním proudům v české historiografii. Projevuje se snaha o co nejobektivnější obraz minulosti, zasazování národních dějin do evropského či světového kontextu a orientace na dějiny všedního dne. Větší pozornost je věnována i problematice žen a dětí v dějinách.<sup>54</sup> Mezi významné současné autory patří například František Tichý (*Transport na věčnost*<sup>55</sup>) a Vendula Borůvková (*1918 aneb Jak jsem dal gól přes celé Československo*<sup>56</sup>).

### Literární biografie, autobiografie

Tento žánr se nachází na pomezí beletrie a literatury faktů, jelikož se v něm mohou prolínat historická fakta s fabulací. Stejně jako u historické beletrie by měl autor vycházet ze

---

<sup>52</sup> Ibid. Str. 239. Také GEJGUŠOVÁ, Ivana – STRAKOVÁ, Markéta – TOMEŠKOVÁ, Kateřina – SMOLÍKOVÁ, Klára: *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství IV. "Historie není jen dějepis"*. Sborník textů z 4. ročníku odborného semináře. Přerov: Městská knihovna v Přerově ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově, 2015. Str. 8.

<sup>53</sup> MOCNÁ, Dagmar – PETERKA, Josef: *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004. Str. 240.

<sup>54</sup> ŘEŘICHOVÁ, V. *České dějiny pohledem současné literatury pro děti a mládež (Využití literatury pro děti a mládež ve výuce společenských věd)*. In: Beneš, Z. (ed.): *Historie a škola. Díl VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*. Praha: Tauris, 2009.

<sup>55</sup> TICHÝ, František: *Transport za věčnost*. Praha: Baobab, 2017.

<sup>56</sup> BORŮVKOVÁ, Vendula: *1918 aneb Jak jsem dal gól přes celé Československo*. Brno: Host, 2018.

stejných zdrojů, tedy pramenů různé podoby a odborné literatury.<sup>57</sup> Literární biografie je přínosná především tím, že poskytuje komplexnější vykreslení historických osobností. Můžeme je tak poznat i v jiných kontextech, než ve kterých jsou obvykle zmiňováni. Autobiografie pak nabízí potenciál prozkoumat minulost, kterou dětský čtenář sám nezažil. Jde ale o žánr, jež není v českém prostředí výrazněji rozšířen. Ze současných autorů literární biografie lze jmenovat Renátu Fučíkovou, ilustrátorku a spisovatelku (Jan Amos Komenský<sup>58</sup>) a Alenu Ježkovou, která s ní často spolupracuje (Karel IV.<sup>59</sup>). Pro tuto práci je zásadní také autobiografická koláž Petra Síse *Zed' aneb Jak jsem vyrůstal za železnou oponou*<sup>60</sup>, na jejímž základě byla vytvořena jedna ze dvou lekcí, které budou popsány v druhé části této práce.

## **Komiks**

V rámci literatury pro děti a mládež je komiksový žánr poměrně oblíbený a již ze své podstaty je pro své čtenáře atraktivní. Oproti beletristickým žánrům většinou nedosahuje většího rozsahu a jeho příběh je zpravidla značně zhuštěný. Také má výjimečnou možnost propojovat literární text s ilustracemi, které jsou jeho nutnou součástí. Nabízí tak využití různých zástupných symbolů a odkazů. Často představuje dějiny netradiční formou, což je opět důvod, proč je mezi čtenáři (či možná ještě více mezi nečtenáři) oblíben. Možný nebezpečím, které hrozí nejen v případě komiksu, je přílišné zjednodušení dějin, jejich trivializace. Přelomovým autorem v této oblasti byl Art Spiegelman se svým komiksovým dílem *Maus*<sup>61</sup>. Příkladem v českém prostředí je pak komiksová podoba televizního seriálu *České století*, které bylo vydáno v edici *Češi*<sup>62</sup>. V praktické části této práce je využit příběh *Ohromný kotouč slunce* z komiksové sbírky *Ještě jsme ve válce*,<sup>63</sup> která byla vytvořena na základě vyprávění pamětníků.

## **Další žánry LPDM s historickou tematikou**

Výše jsou popsány pouze žánry LPDM zpracovávající historická témata, které jsou stěžejní pro účely této práce. Existují samozřejmě i další, z nichž některé mohou být čtenářsky

---

<sup>57</sup> GEJGUŠOVÁ, Ivana – STRAKOVÁ, Markéta – TOMEŠKOVÁ, Kateřina – SMOLÍKOVÁ, Klára: *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství IV. "Historie není jen dějepis"*. Sborník textů z 4. ročníku odborného semináře. Přerov: Městská knihovna v Přerově ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově, 2015. Str. 10.

<sup>58</sup> FUČÍKOVÁ, Renáta. *Jan Amos Komenský*. Praha: Práh, 2008.

<sup>59</sup> JEŽKOVÁ, Alena – FUČÍKOVÁ, Renáta. *Karel IV.* Praha: Práh, 2005.

<sup>60</sup> SÍS, Petr: *Zed' aneb jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint, 2007.

<sup>61</sup> SPIEGELMAN, Art. *Maus: příběh očitého svědka. I, Otcova krvavá pouť dějinami*. Přeložil Jiří ZAVADIL, přeložil Jan MACHÁČEK. Praha: Nakladatelství Torst, 1997.

<sup>62</sup> *Komiksová řada Češi*. Praha: Mladá fronta, 2013–2015.

<sup>63</sup> FANTOVÁ, Jana – POLOUČEK, Jan ed.: *Ještě jsme ve válce: příběhy 20. století*. Praha: Post Bellum, 2011.

oblíbenější než ty, které byly jmenovány výše. Jejich kvalita je ale na různé úrovni, některá díla jsou skutečně povedená a získávají literární ceny, jiná ukazují, že současný trh literatury pro děti a mládež unese opravdu mnoho. Mezi další žánry orientované na historii můžeme zařadit různé populárně naučné nebo encyklopedické tituly, detektivní, dobrodružné romány a romány s fantastickými prvky. Samozřejmě lze, co se týče dějepisu, i v těchto žánrech nalézt zajímavá a kvalitní díla, která je možné využít ve škole i mimo ni.

### 3 Potenciál literatury ve výuce dějepisu

#### 3.1 Některá dosavadní doporučení pro práci s literaturou

Autorka obecně předpokládá, že se beletrie, popřípadě literatura pro děti a mládež se dnes ve výuce ve větší míře neužívá. V našem prostředí se neobjevilo mnoho vhodných sbírek konkrétních ukázek ani metodik, které by k práci s uměleckým textem v hodinách dějepisu vyzývaly, případně ukazovali cestu, jak s danými ukázkami nakládat. Existuje několik příruček, z nichž většina byla sepsána již v druhé polovině minulého století, a proto se v nich odráží dobová ideologie. Ty, se kterými se autorka dosud setkala, obsahovaly pouze obecnou metodiku, ale postrádaly konkrétní využití v hodinách. Šlo buď jen o seznamy děl nebo série ukázek, se kterými se ale dále nepracuje, ať už analytickými kroky či jakkoliv jinak. V dnešních učebnicích se ukázky z krásné literatury spíše nevyskytují, případně se jedná jen o formu primárních pramenů, které mají za úkol dokreslit kontext daného období/problematiky.

Zcela opačný přístup zvolila Milena Sedlmayerová ve své učebnici z roku 1995 *Dějepis formou ukázek z krásné literatury*<sup>64</sup> (která je určena pro 5. – 8. ročník ZŠ a odpovídající ročníky gymnázií) jež má i doložku ministerstva školství. V této učebnici nalezneme krom obsahu a drobné metodiky o dvou stránkách pouze jednotlivé ukázky různých děl a odpovídající ilustrace. Dílo obsahuje práce autorů tuzemských i zahraničních, ukázky z románů, povídek, literatury faktu i populárně naučných knih. Tyto ukázky mají suplovat výklad, se kterým se v učebnicích obvykle setkáváme. Tematický rozsah je od *Pračlověka na lovu*<sup>65</sup> ze Zavátého života Josefa Augusty po kapitolu *Václav Havel prezidentem republiky*<sup>66</sup> z Kroniky sametové revoluce Jiřího Tomeše. Autorka se tedy ambiciózně snaží pokrýt dějiny od nejstaršího pravěku až po tehdejší téměř současnost. V metodické části Sedlmayerová navrhuje v rámci dějinných epoch (kapitol) několik úkolů, které žáci mohou splnit po přečtení ukázek, ale ve své podstatě nesouvisí s konkrétními texty, resp. nevěnují se jejich analýzám ani kritice. Některé jsou tvůrčí, jiné situační, další zase analytické. Jedná se o úkoly typu:

Pravěk: Namaluj, jak si představuješ jeskyni v Lascaux; vysvětli keltským obchodníkům, proč Římané kupují husí peří a ženské vlasy.

Starověk: Ukaž na mapě, kudy putoval Hannibal, Alexandr Veliký, Spartakus.

---

<sup>64</sup> SEDLMAYEROVÁ, Milena: *Dějepis formou ukázek z krásné literatury*. Olomouc: Fin, 1995.

<sup>65</sup> *Ibid.* Str. 13.

<sup>66</sup> *Ibid.* Str. 372.



Moderní dějiny: Vysvětlí, jakých chyb se dopustili jakobíni a komunardi.<sup>67</sup>

U jednotlivých ukázek a obrazového materiálu ale konkrétní otázky a úkoly chybí.

Tomuto trendu se trochu vymyká Textová příručka k výuce dějepisu I<sup>68</sup> a 2<sup>69</sup>, které jsou sice složené především z ukázek z odborných a populárně naučných knih, zato ale nabízí k většině z nich několik otázek a úkolů. Sama autorka také předkládá možnosti, jak s texty v hodinách nakládat. Dle jejích slov se jedná o běžnou praxi<sup>70</sup>. Autoři tedy své texty nabízí jako „přímé zpestření výkladu (text přečte učitel nebo někdo ze studentů nahlas celé třídě), k samostatné práci, např. během zkoušení, nebo na doma s následným rozбором textu prostřednictvím otázek a diskuze“.<sup>71</sup> Jde tedy především o ilustrativní charakter práce s textem. Tomu odpovídají i kladené otázky, které jsou orientovány pouze na obsah textu, ale již nepracují s tím, jaké jsou jeho širší souvislosti. Tedy například zda se v textu odráží doba, ve které byl text psán a další.

Když se ale podíváme na starší publikace věnované výuce dějepisu obecně, můžeme pozorovat, že způsob práce s literaturou se příliš nezměnil. Václav Mejstřík v roce 1958 píše o podobných způsobech: „učitel čte úryvek sám, učitel vypráví obsah úryvku, učitel odkazuje na krásnou literaturu žákům známou z dějin literatury nebo z mimoškolní četby, využívá příkladů z umělecké literatury při opakování látky<sup>72</sup>“, případně je četba zadávána jako domácí úkol<sup>73</sup>. Zpravidla následuje rozbor ukázky. Rozdíl můžeme pozorovat snad jen v silné orientaci na učitele. Právě on je ten, kdo čte ukázkou i rozebírá text.<sup>74</sup> Budoucím učitelům a dalším čtenářům nabízí také seznamy doplňkové četby, které jsou ale částečně ideologicky zaměřené (*Doplňková literatura k dějinám SSSR*<sup>75</sup>). Tyto seznamy doporučených ukázek (včetně odkazů na strany) k jednotlivým tématům doplňují i konkrétnější popisy problematiky, na kterou je daná ukázka zaměřená, což může učiteli při výběru literatury pomoci.

---

<sup>67</sup> Ibid. Str. 11–12.

<sup>68</sup> ČAPKA, František – KRÁLOVÁ, Pavla: Textová příručka k výuce dějepisu I. Od pravěku po raný novověk. Praha: Scientia, 2004.

<sup>69</sup> ČAPKA, František – KRÁLOVÁ, Pavla: Textová příručka k výuce dějepisu II. Novověk a doba moderní. Praha: Scientia, 2006.

<sup>70</sup> ČAPKA, František – KRÁLOVÁ, Pavla: Textová příručka k výuce dějepisu I. Od pravěku po raný novověk. Praha: Scientia, 2004. Str. 6.

<sup>71</sup> Tamtéž.

<sup>72</sup> MEJSTŘÍK, Václav: Stati z metodiky vyučování dějepisu. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. Str. 266.

<sup>73</sup> Ibid. Str. 269.

<sup>74</sup> Ibid. Str. 266–267.

<sup>75</sup> Ibid. Str. 287–293.

Rovněž Jaroslav Sýkora v 70. letech věnoval této problematice dvě publikace *Krásná literatura ve vyučování dějepisu* v 7.<sup>76</sup> a 8.<sup>77</sup> ročníku ZDŠ. Krom konkrétních ukázek beletrie, kterých lze využít, věnuje úvodní kapitoly návrhům, jak lze s textem dále pracovat. Specifické úkoly a otázky u jednotlivých ukázek ale chybí. Sýkora upozorňuje na skutečnost, že text musíme vybírat s ohledem na vzdělávací cíl hodiny i obsah učiva jinak nebude využit potenciál, kterým literatura disponuje a její četba tak bude bez přidané hodnoty. Podobně jako Mejstřík, nabízí Sýkora literární text jen jako ilustraci, zpestření učitelského výkladu, ať už jeho přečtením nebo převyprávěním. Případně na literární ukázkou pouze upozorňuje a doporučuje ji pro mimoškolní četbu. Stejně tak se opakuje i zadávání prostudování textů za domácí úkol, ale oproti Mejstříkovi dodává, že účelem četby by měla být příprava referátu. Dále píše o rozboru ukázky učitelem, či samotnými žáky, ze kterého poté získají závěry vedoucí k prohloubení a doplnění znalostí o učivu. Zdůrazňuje také nutnost připravit dopředu dobře formulované analytické otázky, jejichž příklady ale v publikaci chybí. Nově navrhuje dramatisaci textů, především dialogickou formou, kdy je žáci čtou, popř. hrají kolektivně.<sup>78</sup>

Někteří současní didaktici už navrhuji naštěstí více způsobů, jak s beletrií pracovat. Labischová a Gracová se zaměřují převážně na analýzu a interpretaci ukázek, či celých děl a navrhuje několik oblastí s pomocnými otázkami, kterými by měl žák při své práci projít a poté na ně odpovědět. Následuje výčet oblastí s příkladem pomocných otázek:

- Postavy – Je tato postava reprezentativní pro určitou skupinu či vrstvu společnosti?
- Historické pozadí – Jsou zmíněny historicky doložitelné události či osobnosti? Jak jsou interpretovány?
- Ztvárnění historických problémů – Jsou označeny příčiny problémů či konfliktů? Jsou užívány předsudky, klišé, ideologie, šablonovité popisy odlišných skupin?
- Vztah k současnosti – Provokuje literární ztvárnění k přehodnocení současného myšlení a jednání?
- Výrazové prostředky – Obsahuje kniha doplňkový aparát (ilustrace, prameny, odkazy na literaturu, slovník pojmů, rejstřík apod.)?<sup>79</sup>

---

<sup>76</sup> SÝKORA, Jaroslav: *Krásná literatura ve vyučování dějepisu* v 7. ročníku ZDŠ. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

<sup>77</sup> SÝKORA, Jaroslav: *Krásná literatura ve vyučování dějepisu* v 8. ročníku ZDŠ. Brno: Krajský pedagogický ústav v Brně, 1974.

<sup>78</sup> SÝKORA, Jaroslav: *Krásná literatura ve vyučování dějepisu* v 7. ročníku ZDŠ. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Str. 17–19.

<sup>79</sup> GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. Str. 85–56.

Takové typy otázek mohou vést žáky k rozklíčování důležitých okamžiků příběhu, srovnání se svými dosavadními znalostmi i aktuálním historickým poznáním. Vedou je ke kritickému čtení a myšlení a tvorbě postojů. Jsou převážně orientované na text samotný, ale ptají se i po jeho formě. Krom analýzy textu nabízí Labischová a Gracová další činnosti, které jsou zaměřené na kultivaci vyjadřovacích schopností a kreativitu žáků. Mezi ně patří: tvorba a prezentace referátů o knihách, případně o jejich konkrétních prvcích (postava, zobrazení určité události apod.); psaní textů, které na dané dílo reagují (dopis postavě, psaní deníku, vyprávění příběhu z pohledu jiné postavy a další); převádění textu na jiné médium (tvorba ilustrací, komiks, novinový článek, mapa, dramatizace a další).<sup>80</sup>

### 3.2 Pozitiva využití beletristické LPDM ve výuce dějepisu

Příběh, jako prostředek předávání znalostí o minulosti, je více než tradiční a využívá se po tisíciletí. I dnes jde o první a největší složkou, která utváří žakovské představy o minulosti. Krom samotné četby literatury, která je dle výzkumů spíše na okraji zájmu, se jedná zejména o příběhy předávané prostřednictvím filmů, seriálů a her s historickou tematikou. Přesto právě práce s literaturou, a ještě lépe s literaturou pro děti a mládež, poskytuje velký potenciál, který ostatní média nemohou nabídnout.

Prvním z mnoha důvodů, proč literární texty využívat je návaznost na další předměty ve škole. Právě výzvy k mezipředmětovým vztahům a průřezovým tématům nalezneme ve státních kurikulárních dokumentech<sup>81</sup>. Již ze své podstaty práce s literaturou s historickou tematikou propojuje vyučování dějepisu a literární výchovy. Stejně tak mediální výchovu v případě, kdy se snažíme daný text kriticky uchopit a získat z něj potřebné informace. Kvalitní knihy nabízí žákům také širší pohled na svět minulý i současný a ukazují nové kultury a myšlenky. Tyto zkušenosti pak vedou k budování postojů v rámci multikulturní výchovy apod.

Přestože se vzdělávací a výchovná funkce literatury pro děti a mládež využívá již od 19. století, byla téměř vždy zatížená silnou agendou ze strany ideových, mocenských a politických skupin. V 19. století se jednalo o podporu národního cítění, které pokračovalo i v první polovině století následujícího. V jeho druhé polovině šlo především o výchovu v očích

---

<sup>80</sup> Ibid. Str. 86–87.

<sup>81</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha 2021. Str. 132.

tehdejšího politického režimu správného socialisticky smýšlejícího občana. Po pádu komunistického zřízení společensko-politické tlaky ze strany státu na literaturu víceméně mizí a po roce 1989<sup>82</sup>, a zvláště v posledních letech, se produkce literatury pro děti a mládež mnohonásobně zvýšila. Přestože úroveň jednotlivých děl je stále velmi rozdílná, celkově se její kvalita v mnohém zlepšila, a to jak po obsahové stránce, tak i vizuální. Mnoho z těchto děl je doplněno skvělými ilustracemi, které nejen zvyšují estetické vnímání žáků, ale také mohou nabídnout další informace a lze je, podobně jako samotný text, rovněž podrobit analýze. Také nám nabízí možnosti diferenciaci podle věku žáků. Je jisté, že při práci s nižší věkovou kategorií, využijeme text, kde se ilustrací bude objevovat více, případně lze pracovat pouze s nimi. S postupně se zvyšujícím se věkem žáků bude množství ilustrací spíše klesat, případně budou nahrazeny fotografiemi (ať už dobovými, nebo zobrazením hmotných pramenů), mapami a grafy.

Další argument, který mluví pro větší využití literatury ve výuce, je prostý. Pokud zažijeme něco příjemného, pokud nás něco překvapí, zasáhne nebo vyvolá jinou emoční reakci, tak se o to zpravidla chceme podělit. Svým blízkým rádi doporučíme dobrý podnik, zajímavý film nebo třeba hru, kterou teď hrajeme. O zážitky, myšlenky a názory se chceme podělit a stejně to funguje i s knihami. To je něco, čeho můžeme využít. Nechme děti sdílet svou četbu, i to, co si z ní odnáší.<sup>83</sup> Tímto sdílením se učíme a zároveň hledáme inspiraci. S hledáním další četby souvisí i přirozená zvědavost, kterou je nutné u žáků povzbudit. Při čtení nás také mohou napadat různé otázky, které souvisí s rozlišováním faktů a fikce v příběhu nebo nás zaujme konkrétní místo či událost, které jsme v rámci příběhu zažili či navštívili. Odpovědi na své otázky pak lze najít, krom jiného, v populárně naučných, či už přímo odborných, publikacích. Samotným čtením a následnou prací s textem také podporujeme čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti, která je pro vzdělávání zásadní, a jejíž úroveň není v České republice dle výsledků mezinárodního srovnávání PISA příliš dobrá<sup>84</sup>.

Autoři příběhů s historickou tematikou určených pro děti a mládež si, už z podstaty zaměření svého čtenářstva, vybírají témata, která jsou zajímavá a lákavá. Přirozeně se zaměřují spíše na sociální dějiny, na dějiny mentalit a každodennosti než na ty politické. Tyto oblasti

---

<sup>82</sup> Z tohoto důvodu jsou níže uvedené výukové lekce založeny na práci s díly vydanými po roce 1989.

<sup>83</sup> LEVSTIC, Linda S.: Using Adolescent Fiction as a Guide to Inquiry. In: *Theory Into Practice*, Summer, 1981, Vol. 20, No. 3. Taylor & Francis, Ltd., 1981. Dostupné zde: <https://www.jstor.org/stable/1476971>. Cit.: 21.3.2022.

<sup>84</sup> ŠLAPAL, Miloš – KOŠTÁLOVÁ, Hana – HOUSENBLAS, Ondřej a kol.: Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Str. 7. Dostupné zde: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti). Cit. 21.3.2022.

jsou zpravidla pro žáky přitažlivější a díky tomu je mohou přivést k zájmu o historii. Práce s tímto typem literatury by je, v ideálním případě, měla vést k porozumění, že dějepis nejsou jen tvrdá data, která si potřebují zapamatovat k písemce<sup>85</sup>. Dějiny je totiž pro děti snadnější uchopit právě skrze příběh. Často se dovídají nejen, co se stalo, ale také jak k tomu došlo, čímž dochází k podpoře pochopení příčin a následků. Dalším důležitými aspektem jsou pak dětské hrdinové, se kterými se žáci dokážou snadněji ztotožnit, protože jejich perspektiva je pro ně lépe představitelná. Oproti učebnicím a jiným učebním textům nám může literární příběh ukázat život člověka ve větší komplexnosti s důrazem na jeho žití i umírání. Žáci pak mnohem spíše začnou dějiny vnímat jako lidskou zkušenost, než jako izolované epizody a události. S tím souvisí i vykreslení historických postav. Ty jsou v učebnicích často popsány příliš ploše nebo jednostranně a pro žáky může být obtížné je brát jako živoucí osoby, které měly své motivace, důvody a kontexty<sup>86</sup>.

Zaměření na vykreslení takových detailů, jako je například odívání, strava, trávení volného času apod. pak vede ke zvýšení imaginace žáků a konkretizaci jejich představ. Následně mohou v muzeích nalézt hmotné pozůstatky minulosti, rozličné nástroje a další artefakty, ale právě kvalitní literatura jim může konkrétně přiblížit, jak se s oněmi nástroji pracovalo. Plastickým vyličením prostředí a zachycením celkové atmosféry prostřednictvím příběhu mají žáci lepší šanci uchopit, jak např. fungovala každodennost ve středověkém městě nebo se kterými vynálezy se běžně potkávali obyvatelé starověkého Říma.

Dalším důležitým důvodem, který hovoří pro využívání literatury ve výuce, je možnost sebepoznání skrze čtení příběhu. Prostřednictvím postav můžeme zažívat strach, smutek, radost, lásku, vinu a další emoce, díky nimž mohou žáci dojít k poznání, jak s těmito emocemi dále pracovat. Čtení také napomáhá budování a rozvíjení vlastních hodnot a postojů. V rámci příběhu se pak učí, jak vypadá odvaha, oběť nebo sjednocení za účelem boje za společný cíl. Seznamují se s tím, že dějiny nejsou černobílé a skrze setkávání se s tím nejlepším i nejhorším v postavách, zkoumají vlastní vnímání komplexity lidského chování<sup>87</sup>. Zjišťují, že podobné pocity, problémy, situace mohou být společné napříč časem i kulturami<sup>88</sup>. Tomu všemu se učí

---

<sup>85</sup> HERZ: Sarah K.: Using Historical Fiction in the History Classroom Curriculum Unit 81.ch.10. Dostupné zde: <https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/1981/cthistory/81.ch.10.x.html>. Cit.: 21.3. 2022.

<sup>86</sup> Tamtéž.

<sup>87</sup> FREEMAN, Evelyn B. – LEVSTIC, Linda: Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies Curriculum. In: The Elementary School Journal Vol. 88, No. 4., Chicaco: The University of Chicago Press, 1988. Str. 334.

<sup>88</sup> LEVSTIC, Linda S.: Using Adolescent Fiction as a Guide to Inquiry. In: Theory Into Practice, Summer, 1981, Vol. 20, No. 3. Taylor & Francis, Ltd., 1981. Dostupné zde: <https://www.jstor.org/stable/1476971>. Cit.: 21.3. 2022.

v bezpečí příběhu, ze kterého ale mohou vždy uniknout zavřením desek knihy. S tím souvisí i bezpečné poznávání minulosti. Skrze příběh může žák zažít hrůzy holocaustu, ale kdykoliv z nich může uniknout. Špatné věci se nedějí jemu, ale postavě v knize. Pokud ale vybereme pro práci s textem takto náročné téma, tak je nutné zahrnout do hodiny i následnou reflexi.

Literární texty je možné využívat v různých fázích hodiny i tematických celků s ohledem na výukové cíle (viz níže) a jednou z možností je s nimi téma začínat. Pokud bychom se měli zaměřit na žákovské prekoncepty, ze kterých bychom v rámci konstruktivistického přístupu měli v hodinách vycházet, bude jejich úroveň mezi žáky zpravidla velmi rozdílná. Každý ví něco jiného, má rozdílnou představu, má různé zkušenosti. Pokud ale dané téma začínáme příběhem, který žáci neznají, jsou na tom všichni stejně, objevujeme téma spolu a skrze příběh ho poznáváme.

Krom podpory čtenářství samotného, vede čtení historické fikce k rozvíjení dalších dovedností a získávání nových znalostí. Pokud se do příběhu ponoříme, máme možnost skrze knižní postavu zažívat různé situace. Díky tomu se na svět učíme dívat očima druhých a rozvíjíme tak naši empatii. S tím souvisí i skutečnost, že se v příbězích (možná častěji než v učebnicích) setkáváme s různými pohledy na jednu konkrétní událost a vnímáme tak různé dobové perspektivy.

Během čtení si také jako čtenáři pokládáme velké množství otázek. Někdy jen přemýšlíme, co se skutečně stalo a co je jen čistou fikcí. Jiné otázky ale ukazují více emoční a náročnější kognitivní zapojení. To mohou být otázky typu: Jak to mohl udělat? Co ho k tomu vedlo? Proč to ostatní dopustili? Jak mohla tato konkrétní událost ovlivnit další děj?<sup>89</sup> Toto jsou velmi důležité otázky, které směřují nejen k osobním motivacím jednotlivců, ale i k různému nahlížení na jednotlivé události a hledání rozdílných příčin a následků. Další oborovou dovedností, která je četbou a následnou prací s ní rozvíjena, je vnímání proměn, ale i kontinuity v historii.<sup>90</sup> Jednotlivé příběhy probíhají v konkrétním čase, popisují prostředí, zvyky, priority a další věci, které se buď postupně v proměnily nebo zůstaly stejné. To vše může, především mladší, žáky vést k lepšímu pochopení procesu změny a vnímání plynutí času obecně.

Neméně důležitý argument, který hovoří pro využívání historické fikce v hodinách literatury, je samotné čtení. I kdyby žáci četli jen pro zábavu, nevědomky sbírají informace a

---

<sup>89</sup> Tamtéž.

<sup>90</sup> HERZ: Sarah K.: Using Historical Fiction in the History Classroom Curriculum Unit 81.ch.10. Dostupné zde: <https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/1981/cthistory/81.ch.10.x.html>. Cit.: 21.3. 2022.

osvojují si nové pojmy. Vznikají tak prekoncepty, na které můžeme dále navazovat<sup>91</sup>. Následně také tyto informace a pojmy nevědomky třídí a zakomponovávají je do širších kontextů. Často je konfrontují s vlastním dosavadním poznáním i aktuální životní situací, tedy s vlastní společností a kulturou, ve které žijí.<sup>92</sup>

V neposlední řadě je potřeba zmínit také skutečnost, že čtení a následná práce s textem silně kultivuje náš jazykový projev. Samozřejmě záleží na tom, jaké metody práce zvolíme, ale tímto způsobem můžeme velmi dobře podporovat kritické myšlení i čtenářskou gramotnost. Příběhy skryté v literatuře nám většinou nenabízí objektivní historická fakta. O to zajímavější je ale zkoumat subjektivní pohledy, které nám je mohou poskytnout.

### 3.3 Možná rizika využití LPDM ve výuce dějepisu

Výše jsme si ukázali, že práce s literaturou s historickou tematikou má v hodinách dějepisu velký potenciál. Nabízí totiž v porovnání s většinou jiných prostředků značný prostor pro rozvíjení oborových dovedností a získávání prekonceptů. Skrývá ale také mnoho možných nebezpečností, a proto je třeba se na její zařazení do vyučování důkladně připravit.

Prvním, z možných argumentů, které odporuje širšímu využití beletrie s historickou tematikou ve výuce je fakt, že se stále jedná o fikci, jež pouze využívá skutečné události, historické jevy a žijící osobnosti, a proto je nutné stále počítat s autorskou licencí. Z toho důvodu by takovéto literární texty rozhodně neměly být jediným zdrojem našeho poznání a stejně jako s jinými prameny bychom s nimi měli dále kriticky pracovat. Autorská licence, je ale zcela přirozená. V ideálním případě spisovatelé historické fikce dlouho zkoumají prameny i odbornou literaturu, aby jejich práce odpovídala aktuální úrovni historického poznání. I tak ale stále bude existovat mnoho *bílých*<sup>93</sup> míst, která musí autor pro potřebu příběhu doplnit. Měl by tak učinit poučeně na základě své předchozí práce a se vší odpovědností, aby se vyhnuli dezinterpretaci nebo vyložené fabulaci. S hloubkou historického poznání zcela logicky souvisí i množství pramenů, které k danému období máme, a i skutečnost, že se objevují stále nové. Historický román o tzv. Pražském jaru bude mít daleko širší pramennou základnu než například Lovci mamutů E. Štorcha<sup>94</sup>, který musel těchto *bílých* míst zaplnit mnohem více a některé jeho

---

<sup>91</sup> LEVSTIC, Linda S.: Using Adolescent Fiction as a Guide to Inquiry. In: Theory Into Practice, Summer, 1981, Vol. 20, No. 3. Taylor & Francis, Ltd., 1981. Dostupné zde: <https://www.jstor.org/stable/1476971>. Cit.: 21.3. 2022.

<sup>92</sup> HERZ: Sarah K.: Using Historical Fiction in the History Classroom Curriculum Unit 81.ch.10. Dostupné zde: <https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/1981/cthistory/81.ch.10.x.html>. Cit.: 21.3. 2022.

<sup>93</sup> Jako bílá místa označujeme části příběhu, které nejsou podloženy historickými prameny.

<sup>94</sup> ŠTORCH, Eduard: Lovci mamutů. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1959.

předpoklady jsou dnes již vyvráceny. Historická přesnost díla tedy nezáleží jen na daném autorovi, jeho záměru a přípravě, ale i na době, ve které daný text vzniká. Naší odpovědností je pak zvědomovat tuto problematiku autorské licence žákům a zabránit jim, aby nekriticky přijali vše, co jim autor nabízí a porovnávali získané informace s dalšími zdroji.

S tím také souvisí skutečnost, že některá díla využívají zažité mýty, legendy a předsudky, které podporují žákovské miskoncepty, jimž se snažíme jim v hodinách dějepisu vyhnout, případně je osvětlovat a napravovat. Autoři je mohou využívat zcela záměrně například pro jejich atraktivizační prvek či aby podpořil nějaký ideologický cíl. S tímto přístupem jsme se mohli setkat v našem prostředí v období socialismu nebo v Německu pak během nacismu, kdy se silně zneužívala didaktická funkce literatury pro děti a mládež a dalších jejích výhod, které jsou popsány výše, např. snazší ztotožnění s dětským hrdinou.

Některé důvody, proč jsou čtení a následná práce s textem důležité, je již řečeno v předchozí podkapitole. Výběr díla, ukázky a její uchopení je ale třeba dobře promyslet, a to zejména s ohledem na vzdělávací cíl, ať už konkrétní hodiny či dějepisu obecně. Na vědomí bychom měli vzít i doporučené výstupy v RVP ZŠ a závazný školní vzdělávací program. Můžeme se také rozhodnout, že nemáme žádný konkrétní dějepisný cíl a využít takzvané distrační hodiny, kdy se zaměřujeme na jiné cíle, například vztahové. Učitel ale musí takové rozhodnutí učinit vědomě a neměl by je zařazovat příliš často. S frekvencí zařazení práce s beletrií souvisí i skutečnost, že je nutné výukové metody obměňovat, aby byl zachován jejich motivační charakter.

Další možným nebezpečím, při využití literatury pro děti a mládež ve výuce, je snaha přizpůsobit se věku čtenáře, která může vést k přílišnému zjednodušení, stereotypizaci či schematicnosti. Těmto aspektům se totiž snažíme v rámci výuky vyvarovat. Určitá míra přizpůsobení se úrovni čtenářů je ale nezbytná. Také bychom si měli dát záležet na tom, abychom daný jev nebo událost, ukázali z více úhlů pohledu, a to buď výběrem vhodného díla, které samotné multiperspektivu nabízí, případně zvolením několika ukázek z různých děl, za stejným cílem.

Neméně důležitým aspektem, který stojí v cestě častějšímu využívání beletrie ve výuce, je čas, nebo tedy spíše jeho nedostatek. O nutnosti kvalitní přípravy bylo hovořeno již výše, s čímž souvisí i samotná četba textů. Nezbytná je ale také orientace na scéně literatury pro děti a mládež, díky níž nám neuniknou nově vydaná inspirativní díla. Tato scéna je již dnes velmi široká a neustále se rozrůstá. V jejím mapování nám mohou pomoci různé literární ceny a



ankety, které se právě na tento typ literatury soustředí. Patří mezi ně například Zlatá stuha, kategorie Magnesie Litery Litera za knihu pro děti a mládež, anketa SUK – Čteme všichni a další. Lepší orientaci nám nabízí recenze v literárních a pedagogických časopisech (Tvar<sup>95</sup>, Tvořivá dramatika<sup>96</sup>, Komenský<sup>97</sup>, Český jazyk a literatura<sup>98</sup>, Kritické listy<sup>99</sup> nebo, bohužel již přes deset let zaniklé, Ladění<sup>100</sup> a mnoho jiných). Samotná četba těchto děl a vybírání jednotlivých ukázek je také časově poměrně náročné.

Pokud chceme využít beletristickou literaturu pro děti a mládež ve výuce, měli bychom brát v potaz následující faktory:

- obtížnost rozeznávání faktů a fikce;
- možná vědomá i nevědomá manipulace autora;
- aktuálnost využitých informací;
- příprava lekce v návaznosti na dějepisné vzdělávací cíle, RVP a ŠVP;
- časová náročnost přípravy lekcí, vlastní četby a udržování přehledu na poli literatury pro děti a mládež.

Také se ukazuje, nakolik nutná je i reflexe čteného a další práce s textem, a to z důvodu ošetření případných miskonceptů, ale také abychom zjistili, nakolik žáci dané dílo či ukázky pochopili a co si z četby odnáší, aby s tím mohli pracovat v dalších hodinách.

### 3.4 Kritéria výběru literatury

Z předchozích podkapitol je jisté, že aby byl potenciál využití literatury pro děti a mládež s historickou tematikou v hodinách dějepisu zcela naplněn, je nutné vybrat vhodné dílo. Tento výběr je rovněž důležitý, abychom se vyhnuli možným problémům, které byly rovněž naznačeny výše. Na základě již nastíněných poznatků autorka navrhuje pro potřeby této práce následující kritéria k výběru vhodné literatury.

Za prvé musíme výběr díla uzpůsobit s ohledem na věk, případně i úroveň znalostí žáků. Pro mladší školní věk zvolíme takovou literaturu, kde budou převládat ilustrace, které budou

---

<sup>95</sup> Tvar: literární týdeník. Praha: Československý spisovatel, 1990-.

<sup>96</sup> Tvořivá dramatika. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1990-.

<sup>97</sup> Komenský: časopis pro učitele základní školy. Olomouc: Jan Havelka, 1873-.

<sup>98</sup> Český jazyk a literatura. Praha: Fraus, 1950-.

<sup>99</sup> Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách. Praha: Kritické myšlení, 2004–2013.

<sup>100</sup> Ladění: Časopis pro teorii a kritiku dětské literatury. 1990–2006, roč. 1–16. Ústav literatury pro mládež Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

mít funkci hlavního nositele informací. Později se tímto nositelem stává hlavně samotný text a ilustrace, pokud se v díle nacházejí, zpravidla zobrazují to, co je popsáno v textu. Ty samozřejmě mohou čtenáři nabídnout určité detaily, ale text by měl být nosný sám za sebe. Jazyk i literární styl díla by měl být kultivovaný, v ideálním případě obohacující, ale zároveň přiměřený věku žáků. S věkem žáků souvisí i postava hrdiny. Pokud zvolíme díla s dětským či mladistvým hrdinou, je identifikace s ním pro žáky snazší, a tím spíše se do příběhu ponoří. Podobně můžeme zohledňovat i příběhy s dívčím či chlapeckým hrdinou.

Zvolený příběh by měl být poutavý a zápletka zajímavá, rozhodně ne triviální, zvláště pokud pracujeme s celým dílem. Měl by přinášet nové pohledy na probírané téma, případně poskytovat nová, vzbuzovat otázky a chuť na ně hledat odpovědi. Zásadní je také poznávací hodnota vybraného díla vzhledem k probíranému tematickému celku. Pokud dílo vybereme s ohledem na zájem žáků, podpoří to jejich motivaci k práci a pravděpodobnost úspěchu tak bude vyšší.

Prvky fikce by měly být rozpoznatelné a fakta by měla odpovídat aktuálnímu vědeckému výzkumu, vyhneme se tak zastaralým informacím, které bychom museli následně aktualizovat, na což můžeme pohlížet jako na příležitost k učení. Přestože vybíráme dílo s ohledem na věk žáků, neměli bychom vybrat takové, kde jsou jednotlivé pojmy příliš zjednodušené. Stejně tak bychom se měli vyvarovat těch, kde autor různé fakty vědomě či nevědomě ohýbá za účelem směřování příběhu. Je tedy třeba se vyvarovat přílišnému zjednodušení a ohýbání faktů.

Při výběru bychom se také měli vyhnout dílům, kde se setkáváme se stereotypy a predsudky. Pokud ale nalezneme dílo, které je ve všem ostatním vhodné a odpovídá našim cílům, můžeme tyto prvky využít jako příležitost k učení a rozvoji, a to nejen oborových, dovedností. Naším žákům pak můžeme nabídnout například analytické i syntetické otázky typu: „Jakým způsobem je tato postava vykreslena? Jak se liší tento popis s tvou zkušeností či popisy v jiných příbězích?“, a následně o odpovědích diskutovat.

Kvalitní literatura se rovněž vyhýbá schematizaci a příliš jednostrannému pohledu. Postavy jsou vykresleny komplexně, jsou popsány v dobrém i špatném světle (zjednodušeně nejsou vykresleni například pouze jako hrdinové a padouši). Autoři se spíše věnují jejich prožívání a pocitům, než aby soudili jejich činy. Stejně tak by měly být z různých úhlů pohledu popsány i dané historické události či epochy. V historickém románu ze středověku by se tak měly objevit postavy z různých vrstev společnosti a měly by být alespoň naznačeny rozdíly v jejich každodenním životě.

Dílo, které si pro dějepisnou výuku vybereme by tedy mělo faktograficky odpovídat aktuálním historickým poznatkům, postavy i prostředí by měli být vykresleny autenticky a s ohledem na období, kterému se věnuje. Protagonista by měl být věkově blízký našim žákům a stejně tak i jazyk a literární styl díla, by měly odpovídat jejich úrovni. Postavy by měly být vykreslené komplexně a bez předsudků, historické jevy by měly být nahlíženy z různých úhlů pohledu. Příběh i jeho zápletky musí být pro žáky přitažlivá.

### 3.5 Vybrané metodiky práce s LPDM

Pokud se nám podaří vybrat si vhodné dílo s ohledem na výše zmíněná kritéria, tematický celek a výukový cíl, je nutné si také zvolit vhodné výukové metody, tedy jak budeme s příběhem či jeho částmi pracovat a podpoříme tím svůj záměr. Níže popsané náměty jsou rozdělené do čtyř podkapitol s ohledem na cíle, které zařazením beletristické literatury do hodin dějepisu, můžeme sledovat. Některé byly inspirovány metodami dramatické výchovy, jiné programy Čtením a psaním ke kritickému myšlení a několika dalšími koncepty. Metody jsou často oproti původní verzi modifikovány tak, aby lépe odpovídali záměrům této práce. Většina námětů byla ozkoušena v praxi autorkou této práce. Některé z nich budou v praktické části této práce dále rozpracovány do komplexních výukových jednotek.

#### 3.5.1 Ověřování faktů a vyjasňování pojmů

Jak bylo řečeno výše, velké množství inspirace, jak s příběhy v hodinách pracovat nabízí programy RWCT. Můžeme například využít tzv. podvojný deník<sup>101</sup>, kdy si žáci v průběhu čtení zadaného textu píšou na první polovinu stránky citace z textu, které je nějakým způsobem zaujaly. Do druhé části pak mohou psát důvody, proč si vybrali právě tuto část. Diskutovanou metodu lze využít i při rozlišování fakt a fikce, resp. odhadů. Další možností, jejího využití je rozšíření na tzv. potrojný deník. První část zůstává stejná. Do druhé části stránky pak žáci zapisují své otázky, které se vztahují k obsahové stránce textu. Následně vyhledávají odpovědi v dalších zdrojích a zapisují je do třetí části stránky.

Na ověřování faktografie v beletrii je zaměřen i následující námět. Ten se hodí při přemýšlení nad příběhovým vykreslením skutečných historických osobností, ale lze jej využít například i pro ověření autenticity prostředí, ve kterém se dané dílo odehrává. Pokud bychom se tedy soustředili na historickou osobnost, na základě přečteného díla či ukázky, bychom pak

---

<sup>101</sup> Popsání metody např. zde: <https://sites.google.com/oalib.cz/novemetodyaktivity/domovska-stranka/podvojny-denik>. Cit.: 10.4.2022.

s žáky vytvořili její charakteristiku a zmapovali její život a činy. Následně bychom tento popis srovnali s kvalitním článkem o dané osobnosti, případně jejím životopisem. Autenticitu prostředí lze zase srovnávat s dobovými obrazy či fotografiemi. Podobně je možné díky četbě modelovat, jak vypadal denní program jednotlivců i skupin, například poddaného, a tuto představu pak lze srovnat s dalšími zdroji.

Další metodou z projektu RWCT je I.N.S.E.R.T.<sup>102</sup> Jedná se o soubor značek, jež nám pomáhají pracovat s informacemi, se kterými se v textu setkáváme a následná práce s nimi pak vede k lepšímu porozumění obsahu. Žáci čtou text a v průběžně si zapisují značky po okraji textu: značka √ pro informace, které jsou žákovi již známé; značka -, pokud je informace v rozporu s tím, co si žák myslel; značka + pro informace, které jsou pro žáka nové a značka ?, pokud žák informaci nerozumí nebo by se chtěl dozvědět více. Následně se tyto informace zanesou do tabulky a žáci je buď sami, ve dvojicích, či spolu s učitelem postupně osvětlují a dále s nimi pracují. Tato metoda se využívá především při práci s odbornými texty, které jsou pro žáky obtížněji uchopitelné, ale lze je s dobrými výsledky využít i u jiných textů.

Někdy může být četba historické fikce pro žáky náročná, protože se v ní mohou objevovat pojmy, které neznají. Těch se nabízí celá řada, například názvy předmětů každodenní potřeby, názvy měst či jiných míst apod. Dalším tvůrčím úkolem tedy může být tvorba slovníku pojmů, nebo ještě lépe encyklopedie, v ideálním případě doplněna i o ilustrace. Během četby necháme žáky vypsát pojmy, které neznají nebo jim zcela nerozumí. Následně je necháme vyhledat jejich vysvětlení v různých zdrojích a zpracovat je do jednotlivých slovníkových hesel či kapitol encyklopedie. S ohledem na věk žáků a naše cíle lze zvolit organizaci práce pro jednotlivce, skupiny či celou třídu. S mladšími žáky také spíše zvolíme encyklopedii, se staršími slovník (zde lze využít mezipředmětových vztahů a téma lexikografie v rámci českého jazyka).

### **3.5.2 Umělecká literatura jako jeden z pramenů**

Uměleckou literaturu můžeme ve výuce dějepisu uchopit jako jeden z pramenů. Pokud k ní budeme přistupovat tímto způsobem, je potřeba mít na mysli skutečnost, že vypovídá především o době jejího vzniku a neposkytuje nám přesný odraz minulosti. Přesto ale lze

---

<sup>102</sup> Popsání metody např. zde: <https://sites.google.com/oalib.cz/novemetodyaktivit/domovska-stranka/insert?authuser=0>. Cit.: 10.4. 2022.

vhodnou kombinací pramenů a metod využít i její obsah, například pro dokreslení atmosféry či nastínění dalších perspektiv.

Literatura s historickou tematikou byla, a stále je, poměrně oblíbená. Díky tomu jí vzniklo velké množství a témata se často opakovala. V dílech z různých období můžeme sledovat, jakým způsobem je minulost vykreslena. Máme možnost tak porovnávat, jak se například o fenoménu husitského hnutí psalo za první republiky, v období komunismu a v současnosti. Můžeme zkoumat, která historická témata jsou v konkrétních obdobích protežována a hledat odpovědi na otázku, proč tomu tak bylo, přemýšlet nad tím, které hodnoty jsou v díle akcentovány, a co to vypovídá o mentalitě doby, ve které bylo napsáno.

Další možností je zařadit beletristickou ukázkou, jako jeden z pramenů v rámci badatelsky orientované výuky. V tomto kontextu pak lze velmi dobře využít atraktivizačního prvku literatury a také skutečnosti, že v příbězích s dětským hrdinou se žáci dokážou do postavy vcítit a nahlídnout na dané téma jejíma očima (více o potenciálu beletristických textů výše – kapitola 3.2). Četba vhodné ukázky nám tak může poskytnout novou perspektivu. Pokud zvolíme vhodnou kombinaci dalších pramenů a doplníme je pomocnými otázkami, žák má vše potřebné, aby dokázal komplexně popsat daný fenomén. Například, zařazení vhodné ukázky z Dickensonova Davida Copperfielda<sup>103</sup>, může pomoci žákovi popsat dětskou práci v období průmyslové revoluce z různých pohledů a srovnat ji s dnešní situací, tedy jak se dětská práce projevuje dnes (konkrétní ukázka v Příloze 1).

### 3.5.3 Tvůrčí činnost žáků

Mezi náměty, které vedou spíše k tvůrčí činnosti žáků, můžeme zařadit vymýšlení pokračování příběhů. Necháme žáky přečíst úryvek z vybraného beletristického díla a následně ukázkou rozebereme. Je nutné, aby žáci porozuměli všem aspektům textu, jelikož na něj mají v daném příběhu navazovat. Můžeme také připravit seznam pojmů, které chceme, aby ve svém příběhu použili. Tuto metodu je vhodné využít v pozdější fázi tematického celku, kdy žáci mají již hlubší znalosti o daném tématu a hotové výtvořky mohou sloužit pro pedagogickou diagnostiku (např. zda žák ovládá veškeré pojmy a umí je vhodně využít).

I další tvůrčí metodu, která se ale více soustředí na multiperspektivitu historických událostí, je rovněž vhodnější zařadit spíše na závěr tematického bloku. Necháme žáky přečíst ukázkou, kde je popsána určitá historická událost či fenomén pohledem jedné postavy. Úkolem bude pak stejnou událost či jev popsat pohledem jiného účastníka. I zde se nabízí další možnosti.

---

<sup>103</sup> DICKENS, Charles: David Copperfield. Praha: Odeon, 2015.

Například můžeme přidělit konkrétního účastníka všem žákům nebo naopak zadat různé postavy. Při následném sdílení pak sledujeme, jak se jednotlivé pohledy lišily mezi sebou i od původního příběhu. Tato metoda by měla vést žáky k pochopení, že na každou událost můžeme nahlížet různě a měla pro její účastníky rozdílné dopady.

Na knižní postavy je orientován následující námět, kdy je cílem vytvořit rozhovor s jednou z nich. Můžeme si zvolit konkrétní historickou osobnost či některou z postav fiktivních, například měšťana či poddaného, pokud chceme zjistit, jak nahlíží na nějakou událost nebo poznat jejich každodenní život. Záleží na tom, s jakým dílem chceme pracovat, a co je naším učitelským záměrem. Během čtení si žáci zaznamenávají otázky, které by chtěli knižní postavě položit a následně fabulují její odpovědi. Před psaním odpovědí je vhodné zařadit prostor pro vyhledávání v dalších zdrojích.

Navrhované náměty orientované na samostatné psaní, jak jsou nastíněny výše, jsou náročné především na reflexi jednotlivých žakovských textů. Je docela pravděpodobné, že začátku téměř jisté, že se ve výsledných pracích budou objevovat faktografické chyby nebo nepřesnosti. Hlavním cílem je ale především orientace v historických pojmech a jejich vhodné využití. Právě proto pro nás žakovské texty mohou mít diagnostický přínos, jelikož se na nich ukáže, nakolik pojmem, faktům a historickým jevům porozuměli.

V neposlední řadě bychom neměli zapomenout na potenciál dramatické výchovy. Její techniky jsou cenné především proto, že žáci se s danými pojmy a jevy seznamují, či dále pracují, právě skrze vlastní zkušenost. Poměrně snadno se jako reakce na přečtený text zařazují tzv. živé obrazy<sup>104</sup>, v nichž žáci sami svými těly zachycují určitý okamžik. Další technika, která podobně jako živé obrazy není příliš náročná je pantomima, pohybové sekvence bez mluvení. Komplikovanější přípravu má rolová hra<sup>105</sup>, kterou je nutné opravdu dobře promyslet, což vyžaduje mnoho času. Variantou, jež hry v roli využívá, je metoda zvaná horké křeslo<sup>106</sup>, kdy učitel nebo jeden ze žáků přijme roli a ostatní mají možnost mu klást otázky. Cílem je pak více prozkoumat život dané postavy a její perspektivu. Technik dramatické výchovy je velké množství a jejich potenciál ve výuce dějepisu je rovněž značný (více například v publikaci Veroniky Rodové *Dramatická výchova ve službách dějepisu*). Krom toho je lze dobře

---

<sup>104</sup> RODOVÁ, Veronika: *Dramatická výchova ve službách dějepisu: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Str. 17.

<sup>105</sup> RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova ve službách dějepisu: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Str. 18.

<sup>106</sup> Horké křeslo: <https://clanky.rvp.cz/clanek/r/ZJ/14767/KLARA.html>. Cit.: 17.4. 2022

kombinovat s výše zmíněnými metodami. Žáci mohou například přijmout roli a v jejím rámci pak napsat deníkový záznam.

#### **3.5.4 Další náměty**

Cílem aktivity, kterou autorka této práce pojmenovala jako *historická knihovna*, je vytvořit třídní seznam inspirativní četby. Nejedná se tedy o přímou práci s konkrétními díly či ukázkami, ale spíše o sdílení přečtených příběhů a doporučení dalších. Nejprve spolu s žáky napíšeme na tabuli, případně flip chart, názvy jednotlivých období (pravěk, starověk, středověk atd.). Poté jednotlivce necháme na lístky napsat díla s historickou tematikou, které osobně četli. Dalším krokem je pak sdílení a zařazování těchto příběhů do jednotlivých období. Takto vytvořený seznam pak můžeme nechat viset ve třídě, průběžně doplňovat a žáci mají tak inspiraci neustále na očích. Například, pokud se zajímají o období starověku, budou vědět, jakou knihu si půjčit. Tento námět je možné vztáhnout na literaturu, ale ze zkušenosti autorky se žáci více zapojovali, pokud jsme zadání rozšířili i na další příběhy, například herní či filmové.

Podobná aktivita, která rovněž využívá vlastní četbu žáků, je vhodnější spíše pro 5. či 6. třídu a je zaměřena na plynutí času a uchopení konceptu časové osy. Necháme žáky přinést libovolná díla s historickou tematikou, kterou čtou nebo by si chtěli přečíst. Případně, pokud chceme mít jistotu pokrytí široké časové škály, můžeme vhodné knihy vybrat a přinést sami. Během četby žáci zaznamenávají významné historické události, se kterými se v knihách setkávají na lístky. V rámci třídy se pak společně snažíme tyto události přiřadit na předem připravenou časovou osu. I tento námět lze různě modifikovat či rozšiřovat s ohledem na naše cíle. Žáci mohou například tvořit časové osy k jednotlivým dílům nebo osu dále zkoumat na základě dalších zdrojů.

## 4 Konkrétní výukové lekce

### 4.1 Ohromný kotouč slunce

#### 4.1.1 Úvod

Lekce Ohromný kotouč slunce je založena na principu čtenářských dílen a byla původně vytvořena Ninou Rutovou pro organizaci Post Bellum<sup>107</sup>. Podoba lekce zde uvedené je její digitalizovaná verze<sup>108</sup>, kterou na základě původní lekce vytvořila autorka této práce, která je rovněž lektorka workshopů a částečně i metodička pracující pro vzdělávací oddělení stejné organizace. Digitální podoba této čtenářské dílny vznikla z důvodů celosvětové pandemie nemoci Covid-19, kdy nebylo možné provádět workshopy ve školách a jiné lekce prezenční formou. Poprvé byla pilotována 4. března 2021 žáky tercie Pražského humanitního gymnázia<sup>109</sup> a následně byla uvedena na desítkách škol.

Dílna pracuje s komiksem Ohromný kotouč slunce<sup>110</sup>, jedná se o jeden ze třinácti komiksů v knize Ještě jsme ve válce – Příběhy 20. století<sup>111</sup>, která vznikla v produkci Post Bellum. Komiksové příběhy vycházejí z vyprávění pamětníků a jsou zpracovány několika různými výtvarníky. Výtvarnou stránku a scénář Ohromného kotouče slunce vytvořil Miloš Mazal a na scénáři se podílel i Adam Drda. Obsahem samotného díla je do komiksové podoby přetvořený příběh Anity Frankové (rozené Fischerové)<sup>112</sup>, jenž byl nahrán v rámci projektu Příběhy 20. století a protagonistka v něm krom jiného vzpomíná na svou deportaci do Terezína a následné transporty do dalších koncentračních a vyhlazovacích táborů. Důležitým aspektem příběhu je vztah hlavní hrdinky s její matkou, která prochází hrůzami holokaustu spolu s ní a bez jejíž podpory a pomoci by se Anita nedožila konce války.

Cílovou skupinou jsou žáci od osmé třídy základní školy, případně tercie osmiletých gymnázií. Velmi dobře funguje i s dospělými účastníky. Délka lekce je rozvržena do devadesáti minut, včetně přestávk. Cílem je především seznámit se s tím, jak to vypadalo v koncentračních táborech a čím si v nich lidé museli projít. Další cíle jsou orientovány na skupinovou práci a samostatnou tvorbu. Digitální verze této dílny je rozdělena do šesti

---

<sup>107</sup> <https://www.postbellum.cz/2019/09/ctenarska-lekce-obrovsky-kotouc-slunce/>. Cit.: 4.4. 2022.

<sup>108</sup> <https://skoly.pametnaroda.cz/workshopy/obrovsky-kotouc-slunce/>. Cit.: 4.4. 2022.

<sup>109</sup> Pražské humanitní gymnázium: <https://phgymnazium.cz/>. Cit.: 16.4. 2022.

<sup>110</sup> Ohromný kotouč slunce. In: FANTOVÁ, Jana – POLOUČEK, Jan ed.: Ještě jsme ve válce: příběhy 20. století. Praha: Post Bellum, 2011. Str. 30. Také Příloha 2.1.

<sup>111</sup> Více informací také zde: <https://www.jestejsmevevalce.cz/>. Cit.: 4.4.2022.

<sup>112</sup> Anita Franková: <https://www.pametnaroda.cz/cs/frankova-anita-20080828-0>. Cit.: 4.4. 2022.



stěžejních částí a v jejím závěru je pak ještě zařazena reflexe celé lekce. Tabulku cílů, návaznost na výstupy v RVP a časový rozpis lekce k nahlédnutí v příloze (Příloha 2.2).

### Průběh lekce

#### **Evokace (5 minut)**

Cílem této úvodní aktivity je představit téma čtenářské dílny, získat pozornost žáků, vzbudit jejich zájem a přimět je ke komunikaci. Učitel nejprve představí průběh hodiny, průvodní Padlet, který celou lekcí provází<sup>113</sup> a vysvětlí orientaci v něm. Následně žákům nasdílí obrázek s komiksovým nápisem BOOM! a pokládá následující otázky: *O čem si myslíte, že bude dnešní dílna? S čím budeme pracovat? Jaké komiksy znáš? Co podle tebe dělá komiks komiksem<sup>114</sup>?* Otázky jsou zaměřené na zkušenost žáků, na jejich zájmy, není kladen důraz na tvrdé znalosti. To vede k vytvoření bezpečného prostředí i vytvoření normy, že je dobré aktivně se zapojovat. Žáci mohou odpovídat buď přímo zapnutím mikrofonu, případně mohou psát do chatu. Pojem evokace, jak je v této práci chápán, vychází z programu RWCT a třífázového modelu učení: evokace – uvědomění si významu nových informací – reflexe<sup>115</sup>. Tato aktivita byla přidána po prvním uvedení (viz Reflexe uvedení výukové jednotky v praxi).

#### **Holocaust – slovní mrak (5 minut)**

V rámci této aktivity se snaží učitel zjistit, jaké prekoncepty o tématu holocaustu žáci mají, aby na ně mohl později navázat. Pro tuto aktivitu je zvolena webová platforma Mentimeter<sup>116</sup>, která mimo jiné umožňuje sdílenou tvorbu slovních mraků. Zajímavá na této platformě je možnost sdílet výsledky, které se mění v reálném čase. Jednotlivé pojmy se také zvětšují, pokud jsou zadány vícekrát, takže je na první pohled vidět, jaké prekoncepty se opakují. Další výhodou pak může být přehled, kolik účastníků již na otázku odpovědělo. Učitel slovní mrak nasdílí poté, co se zapojí zhruba dvě třetiny žáků, ne dříve, a to především ze dvou důvodů. Jedním z nich je, že nechceme, aby žáci pouze nekopírovali odpovědi svých spolužáků a druhý z nich je, aby ti, kteří mají již zodpovězeno mohli prohlédnout zveřejněné odpovědi a porovnat je s těmi svými.

---

<sup>113</sup> <https://padlet.com/agmickova/7s367yh8lhyfo5z2>. Cit.: 4.4. 2022, také Příloha 2.3.

<sup>114</sup> Italicou budou nadále vyznačeny navrhované otázky, případně zadání.

<sup>115</sup> Třífázový model učení: <https://sites.google.com/oalib.cz/novemetodyaktivity/domovska-stranka/e-u-r?authuser=0>. 17.4. 2022.

<sup>116</sup> <https://www.menti.com/euroabqbqn>. Cit.: 4.4. 2022., také Příloha 2.4.

### **Vyjasňování pojmů (10 minut)**

V komiksu se objevují některé pojmy, které zvláště mladším žákům, nemusí být úplně známé či jasné. Proto je zde zařazena aktivita, která má za úkol tyto pojmy projít a zopakovat, posiluje se tím vnitřní jistota žáků a tím i šance na jejich učení (viz podkapitola Ověřování faktů a vyjasňování pojmů). Ti, kteří pojmy znají, velmi rychle zažijí úspěch a naopak ti, kteří mají s vysvětlením pojmů problém, mají prostor pro práci, aniž by museli nahlas prozrazovat, že něčemu nerozumí. V ideálním případě zažijí úspěch obě skupiny.

Konkrétní pojmy (Osvětim, Terezín, transport, selekce, okupace, Mengele) jsou zakroužkovány v textu jednotlivých komiksových oknech (Ohromného kotouče) a žáci je mají přiřadit ke kartičkám s jejich vysvětlením. Tuto aktivitu plní každý sám skrze aplikaci Learning Apps<sup>117</sup> a kdo je hotov, napíše zprávu do chatu. Učitel tak má přehled, kolik žáků ještě pracuje. Na závěr je vhodné nechat žáky shrnout správné odpovědi, aby je slyšeli i ti, kteří úkol nestihli či nezvládli.

### **Skládání komiksu (25 minut)**

Tato část je zaměřená na skupinovou práci a tvorbu vlastního příběhu z vybraných oken komiksu (Ohromný kotouč), z nichž některá už žáci znají z předchozího úkolu. Tato aktivita je zařazena především kvůli potenciálu skupinové práce, který ve zbylém programu není nijak využít. Žáci tak rozvíjí zásadní klíčové kompetence, jako jsou kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Tím, že se celá dílna odehrává v internetovém prostředí, je rozvíjena i kompetence digitální, jak byla popsána v revizi RVP ZŠ v roce 2021<sup>118</sup>.

Učitel nejprve žákům představí cíle a zadání aktivity a také práci ve sdílené tabuli Mural<sup>119</sup>, kde budou jednotlivé skupinky svoje komiksové příběhy tvořit. Následně je rozdělí do skupinek (nejlépe po čtyřech) a otevře jim místnosti, kde mohou mezi sebou komunikovat, aniž by rušili ostatní. Nejprve pracují s uzamčenou tabulí, aby si mohli v klidu jednotlivá komiksová okénka přečíst bez toho, aby jimi někdo pohyboval. Po čtyřech minutách učitel tabule odemkne a žáci mohou pracovat na zadaném úkolu. Učitel mezitím zůstává v hlavní místnosti a monitoruje práci žáků skrze nahlížení do Muralu. Předává tím žákům zodpovědnost za vlastní učení. Po uplynutí dané doby se všichni vrací do hlavní skupiny a jednotlivé skupinky

---

<sup>117</sup> <https://learningapps.org/watch?v=py59s4zik21>. Cit.: 4.4. 2022, také Příloha 2. 5.

<sup>118</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha 2021. Str. 13.

<sup>119</sup> <https://app.mural.co/t/pametnaroda1155/m/pametnaroda>. Cit.: 4.4. 2022, také Příloha 2.6.

prezentují svá díla. Reflektivní otázky jsou směřované především na práci ve skupině: *Jak se vám pracovalo ve skupině? Jakou strategii jste zvolili? Co vám pomohlo ke splnění úkolu?*

### **Četba komiksu a následná reflexe textu (20 minut)**

Následuje čtení celého komiksu v původní podobě. Protože se lekce odehrává v rámci synchronní výuky, je vhodné žákům poskytnout pauzu a prostor pro čtení mimo zapnuté kamery. Následných pět minut je vyhrazeno pro vyjasňování případných otázek, porovnávání originálního příběhu s tím, který vytvořili v první části lekce a otázkám na název komiksu: *Jak se vám to četlo? Bylo pro vás nějaké místo obtížné? Která část pro vás byla nejzajímavější? Proč? Lišil se váš komiks od originálu? Jak? Kdo je pro vás hrdinou příběhu? Je jich tam více? Proč podle vás autor komiks pojmenoval *Ohromný kotouč slunce*? Vidíte ho v komiksu?*

### **Vlastní tvorba – Blackout Poetry (15 minut)**

V této části čtenářské dílny mají žáci prostor reflektovat četbu komiksu skrze vlastní tvorbu. Jako metoda byla zvolena Blackout Poetry<sup>120</sup>, též zvaná vizuální poezie. Zjednodušeně se jedná o výběr několika klíčových slov z původního textu, které společně vytvoří text nový. Tato slova se ohraničí a zbytek se začerní. Výběr slov nového díla je zásadní, autoři si vybírají taková, která pro něj mají význam, něčím je zaujala. Vybírají je s ohledem na svůj cíl, na téma, které chtějí takto zpracovat. V našem kontextu může tato metoda sloužit nejen jako kreativní reflexe žáků umožňující jim své pocity a postřehy z obtížného tématu čtenářské dílny zpracovat do vlastní tvorby. Ale výsledná díla mohou sloužit také jako důkazy o učení, protože nám ukazují, co si žáci z četby komiksu odnáší. Tvorbu Blackout Poetry rozšířil Američan Austin Kleon, který začal své texty vytvářet ze starých novinových článků.<sup>121</sup> Tato metoda se pomalu šíří i u nás a využívá se i jiných textů než novinového tisku.

Učitel nejprve žákům pustí video Austina Kleona, ve kterém demonstruje, jak se taková vizuální poezie tvoří<sup>122</sup>. Ukazuje tím nejen způsob práce, ale i příklad, jak výsledné texty mohou vypadat. To je důležité především proto, že žáci pravděpodobně tento způsob práce nebudou znát. Následně učitel představí nástroj Blackout Poetry maker<sup>123</sup>, webovou aplikaci, která umožňuje vytvořit vizuální poezii v online prostředí a vysvětlí, jak se s tímto programem

---

<sup>120</sup> KOBELOVÁ, Petra: Blackout Poetry. In: První strana (Mimořádné vydání projektového oběžníku, Inspirace pro práci s poezií). Praha: Čtenářské kluby, 2021. Str. 28–29. Ke stažení zde: <https://new.ctenarskekluby.cz/>. Cit.: 10.4. 2022.

<sup>121</sup> Více na autorových webových stránkách: <https://austinkleon.com/>. Cit.: 10.4. 2022.

<sup>122</sup> How To Make A Newspaper Blackout Poem: [https://www.youtube.com/watch?v=wKpVgoGr6kE&t=2s&ab\\_channel=AustinKleon](https://www.youtube.com/watch?v=wKpVgoGr6kE&t=2s&ab_channel=AustinKleon). Cit.: 10.4. 2022.

<sup>123</sup> Blackout Poetry Maker: <https://blackoutpoetry.glitch.me/#>. Cit.: 10.4. 2022

pracuje, ideálně s ukázkou prostřednictvím sdílené obrazovky. Následně je žákům poskytnut přepis textu komiksu (Ohromného kotouče), který bude sloužit jako materiál pro jejich vlastní tvorbu. Finální díla žáci nahrají do předem připraveného Padletu, kde si je může každý přečíst.

### **Závěrečná reflexe (10 minut)**

Tato část lekce je vyhrazena pro volitelné čtení jednotlivých básní, reflexi jejich tvorby i celé čtenářské dílny. Čtení jednotlivých básní by skutečně mělo zůstat volitelné, protože pro každého nemusí být komfortní prezentovat své dílo třídě. Zároveň je tím zajištěn prostor pro ty, kteří mají veřejnou prezentaci naopak rádi a sytí si tím své potřeby. Navíc vytvořené básně jsou dostupné všem účastníkům skrze Padlet, kde si je mohou přečíst.

První reflektivní otázky se mohou týkat samotné tvorby básní: *Jaké pro vás bylo vytvářet nová díla z něčeho, co vytvořil už někdo před vámi? Jaký postup jste zvolili? Podle čeho jste vybírali slova pro svou báseň?* Následně se žáků můžeme zeptat, co jim přinesl komiks Ohromný kotouč slunce: *Co si budeš z příběhu nejméně pamatovat? Která část příběhu pro vás byla nejsilnější? Co ti tento příběh přinesl nového oproti tomu, co jsi již věděl/a o holocaustu?* Poté žákům prozradíme, že byl komiks zpracován na základě vyprávění pamětnice Anity Frankové a můžeme je odkázat na její heslo v databázi Paměti národa. Poslední otázky směřují na reflexi celé dílny: *Co nového ses dozvěděl/a? Co nového ses dozvěděl/a o sobě?* Protože záměrem je, aby tyto závěrečné otázky zodpověděl každý, můžeme využít chatu. Zadáme otázky, necháme žáky připravit si odpověď do chatu, tak aby ji mohli odeslat všichni na jednou po vyzvání učitelem (důležitost této části lekce viz podkapitola Možná nebezpečí využití LPDM ve výuce dějepisu).

#### **4.1.2 Reflexe uvedení výukové jednotky v praxi**

Tato lekce čtenářské dílny, jak je popsána výše, byla poprvé uvedena pro žáky tercie Pražského humanitního gymnázia. Následně byla mnohokrát uváděna v minulém roce ve školách po celé republice. V rámci toho došlo pouze k drobným úpravám. Byla přidána první evokační aktivita (s komiksovým nápisem Boom!), která se osvědčila jako dobrý startér celého programu právě proto, že nevyžaduje v podstatě žádné velké znalosti, a naopak je zaměřená na zájem žáků (podrobněji viz podkapitola Pozitiva využití beletristické LPDM ve výuce dějepisu).

Dále byla vypuštěna jedna ze závěrečných aktivit. Žáci měli prostřednictvím Mentimetru sdílet, jaké další příběhy týkající se holocaustu znají. Mohly to být příběhy knižní, filmové i herní. Cílem bylo, aby se navzájem inspirovali a věděli, kam se případně obrátit, pokud je téma

zaujalo. Přestože se jedná o nosnou aktivitu, nakonec bylo rozhodnuto o jejím nezařazení, a to především z časových důvodů, jelikož i tak je program čtenářské dílny poměrně hutný. Samotné jádro lekce, tedy četba komiksu a jednotlivé aktivity s tím spojené, se v podstatě nezměnilo. Jistě se ale nabízí různé modifikace s ohledem na třídu, se kterou chceme pracovat a cílů, kterých se snažíme dosáhnout.

Aktivita, která je zaměřená na vyjasňování pojmů se ukázala jako volitelná, tedy její zařazení není nutné. V případě žáků Pražského humanitního gymnázia vyšle najevo, že jejich vědomosti jsou na takové úrovni, že tato část lekce byla nadbytečná, což žáci sami reflektovali. V jiných případech ale tato aktivita byla nutná, protože žáci neměli konkrétní pojmy zcela ukotvené. Proto se doporučuje její využití této po zvážení s ohledem na úroveň třídy a jejich pokročilost ve výuce moderních dějin. Ukotvení pojmů v rámci kontextu jednotlivých komiksových oken se ukázalo jako funkční, protože žáci tak nepracují s izolovanými slovy a vidí je v širším kontextu. V průběhu uvádění se nevyskytla nutnost zařadit další pojmy.

Skupinová práce byla zařazena především kvůli své podstatě, tedy aby žáci alespoň část lekce spolupracovali a trávili čas společně. V době distanční výuky, nebo alespoň na jejím začátku, se na potřebu žáků být spolu a pracovat dohromady, příliš nehledělo. Během uvádění lekce se ukázalo, že tato chuť společně něco tvořit mezi žáky ve většině případů skutečně je. V extrémním případě došlo i k situaci, kdy skupinka vůbec nepracovala, což bylo poznat skrze pozorování jejich pracovní plochy v prostředí Mural. Následně bylo potřeba zasáhnout, připojit se do dané místnosti skupinky a vhodnými otázkami ji k práci podnítit. Kladné dopady této intervence byly patrné na jejich výsledném produktu. Ve většině případů skupinky sestavily podobné příběhy s jednoduchou chronologií. Jejich názvy byly opravdu různorodé, ale často se stávalo, že žáci svá díla pojmenovat nestihli. Některé výsledky jsou k nalezení v příloze.

Vybraný komiks je pro žáky srozumitelný a přiměřeně náročný vzhledem ke zvolené věkové skupině (od osmého ročníku základní školy výše). Přestože příběh Anity Frankové je těžký a silný, je nutné s takovými příběhy ve školách pracovat. Protože právě škola může poskytnout bezpečné prostředí pro poznávání hrůz, ke kterým v minulosti docházelo (podrobněji viz podkapitola Pozitiva využití beletristické LPDM ve výuce dějepisu).

Ukázalo se ale, že někteří žáci by ocenili na četbu více času. Zvolené reflektivní otázky fungují velmi dobře, ale je jich poměrně velké množství. Bylo by vhodné buď počet otázek omezit s ohledem na cíl reflexe, nebo se spokojit s tím, že uslyšíme odpovědi jen několika žáků. Případně můžeme zvolit jiné reflektivní techniky, kdy jsou otázky přiřazeny například

k barvě karty nebo hodnotě kostky. Žáci si pak hodí kostkou či vytáhnou kartu a odpovídají tak pouze na jednu otázku, ale pokud někdo chce odpovídat na otázku jinou, měl by k tomu také dostat příležitost. V distanční výuce můžeme nechat žáky otázku vybrat, nebo ji naopak náhodně přiřadit. Zajímavé byly například odpovědi na otázku: *Kdo je pro vás hrdinou příběhu?* Velmi často žáci zmiňovali dívku, ale hlavně i její matku. Několikrát ale také zmínili terezínskou radu starších, kterým v komiksu nebylo věnováno příliš prostoru.

Zařazení vlastní tvorby jako prostředek vnitřní reflexe žáků a zároveň diagnostiky pro učitele se poměrně osvědčil. Díla, která žáci vytvořili ukázala jejich přemýšlení nad tématem a zároveň to, co si z příběhu Anity Frankové odnáší (ukázky prací v Příloha 2.8). Technika Blackout Poetry byla ve většině případů žákům neznámá a dle jejich slov je velmi zaujala. Obvykle by pro ně bylo obtížně tvořit vlastní básně, tato metoda se ukázala jako snadno uchopitelná. Nina Rútová, autorka původního návrhu prezenční lekce, který byl pro tuto distanční verzi inspirací, navrhovala krom metody Blackout Poetry využít ještě další možnost tvorby, a to takzvanou Nalezenou báseň<sup>124</sup>. Obě tyto metody jsou si podobné, využívají jiný text jako materiál pro vznik nových básní a vyžadují minimální úpravu slov. Nakonec se autorka této diplomové práce rozhodla pro techniku Blackout Poetry, jelikož její uskutečnění bylo v internetovém prostředí jednodušší a je méně časově náročná. Několikrát se stalo, že si žáci pro tvorbu vybrali příliš dlouhý úryvek z přepisu komiksu a nebyli schopni ji pak včas odevzdat. Následně bylo tedy doporučováno, aby si vybrali jeden dva odstavce, které je v komiksu nejvíce zaujaly a tvořili pouze s nimi. Velmi se osvědčilo nechat žáky své výtvary také pojmenovat, například v rámci dodatečného úkolu, pokud měli již hotovo.

V praxi se bohužel ukázalo, že naprostá většina žáků nechce číst své básně před zbytkem třídy, o důvodech, proč tomu tak je, se můžeme pouze domnívat. Pokud učitel chce, aby některé básně nahlas zazněly, buď může vyvolat konkrétní žáky anebo, ještě lépe, vybraná díla přečíst sám. Co se týče výběru slov či slovních spojení pro báseň, někteří žáci je vybírali jako klíčová slova, jiní zase naopak chtěli dosáhnout konkrétního účinku, například zvýraznit téma smutku, vzbudit strach apod. Poznání, že komiks byl vytvořen na základě vyprávění pamětnice, je pro žáky silné a poskytuje prostor pro další učení, například zkoumání jejího osudu v databázi Paměti národa a porovnávání s jeho zobrazením v komiksu. Ukázalo se, že stejně jako v reflektivní části četby, je zde příliš mnoho otázek na nedostatečné množství času. Velmi se ale osvědčila technika, ve které se využívá chat a odesílání odpovědí naráz. Případně lze znovu

---

<sup>124</sup> ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina: Nalezená báseň. In: Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách. Kritické listy 42 (2/2011). Praha: Kritické myšlení, 2013. Str 35.

využít Mentimeter, Padlet či Jamboard, kam žáci vkládají lístky se svými odpověďmi. Na poslední otázku, co si žáci ze čtenářské dílny odnášejí často zaznívalo následující: nový pohled na holocaust, více informací o holocaustu a nová tvůrčí metoda Blackout Poetry.

## 4.2 Zed' aneb Jak jsem vyrůstal za železnou oponou

### 4.2.1 Úvod

Lekce Zed' aneb Jak jsem vyrůstal za železnou oponou je vytvořena podle stejnojmenné knihy Petra Síse<sup>125</sup>, českého autora žijícího v New Yorku. Jedná se o dílo, ve kterém jsou ilustrace stejně důležité jako text samotný, možná dokonce ještě důležitější, a proto se s nimi v níže popsaném programu často pracuje (podrobněji viz podkapitola Kritéria výběru literatury). Zed' původně vyšla v Americe pod názvem The Wall a kladla si za úkol přiblížit autorovu zkušenost z vyrůstání v socialistickém Československu 50. a 60. let. Právě toto téma, dětství a dospívání v totalitě, silně rezonuje celou lekcí. Druhým stěžejním tématem je autorova emigrace do Spojených států. Tato kniha získala mnoho zahraničních a tuzemských prestižních cen (Cena New York Times, Ragazzi Award, Zlatá stuha<sup>126</sup>, Magnesia Litera<sup>127</sup>).

Jak již bylo naznačeno výše, program si klade za cíl především zprostředkovat zkušenost života v totalitě, čehož je docíleno využitím rolové hry (podrobněji viz podkapitola Tvůrčí činnost žáků). Žáci se prostřednictvím ilustrací a doprovodného textu seznamují s hlavní postavou knihy, kterou je pro potřeb této práce pojmenovaná jako Klučina. Ve stěžejní části lekce je Klučina podobně starý jako děti cílové skupiny, a proto je pro ně poměrně snadné se s ním ztotožnit (dětský hrdina je jeden z důležitých aspektů potenciálu LPDM ve výuce, viz podkapitola Pozitiva využití beletristické LPDM ve výuce dějepisu). Následně žáci kolektivně vstoupí do jeho role a skrze něj pak objevují časoprostor i atmosféru totalitního Československa. K tomu jim pomáhají různé úkoly a četba z Klučinových deníků. Vrcholným momentem rolové hry je aktivita, kdy se žáci v roli Klučiny musí rozhodnout, zda zůstanou v Americe, nebo se vrátí do nesvobodného Československa. Rozvíjí tak především dovednost vnímání různých perspektiv podle toho, jak jsou popsány v první kapitole této práce. Lekce, tak jak je popsána níže, je určena pro žáky 5. a 6. tříd základní školy (případně primy osmiletých gymnázií), ale s drobnými modifikacemi by jistě šla využít i ve vyšších třídách ZŠ. Program je naplánovaný na devadesát minut, včetně krátké pauzy a metodicky využívá především rolové hry a analýzy ilustrací a textů. Přehled cílů, návaznosti na RVP a rozložení lekce je k nalezení v příloze (Příloha 3.1).

---

<sup>125</sup> SÍS, Petr: Zed' aneb jak jsem vyrůstal za železnou oponou. Praha: Labyrint, 2007.

<sup>126</sup> Ibid. Předsádka knihy.

<sup>127</sup> Magnesia litera: <https://www.magnesia-litera.cz/kniha/zed-jak-jsem-vyrustal-za-zeleznou-oponou/>. Cit.: 15.4. 2022.



Lekce Zed' aneb Jak jsem vyrůstal za železnou oponou byla vytvořena pro potřeby této práce a byla zatím zrealizována pouze jednou. V prezenční formě ji vyzkoušeli žáci 4. a 5. ročníku (výuka ve dvojročí) vzdělávací skupiny Kokoška<sup>128</sup> sídlící v Salesiánském centru na Kobylisích, kde aktuálně pedagogicky působí autorka předložené práce. Na základě této zkušenosti je pak napsána reflexe uvedené lekce v praxi (viz níže).

#### 4.2.2 Průběh lekce

##### Evokace (5 minut)

Stejně jako lekce Ohromný kotouč slunce, je i tato zahájena evokací. Jejím účelem je zpřítomnit vnímání žáků, naladit je na nadcházející práci a vzbudit v nich zvědavost. V tomto případě je použita ilustrace z obálky knihy bez jejího názvu, podtitulu a jména autora, tedy pouze zobrazení pěticípé hvězdy, ohraničené červenou zdí, s malým bubnujícím chlapcem (Příloha 3.2). Učitel žákům položí první otázku: *O čem si myslíte, že dnešní lekce bude?* Po vyslechnutí několika návrhů, na které učitel reaguje otázkami, proč si to daný žák myslí, se ukáže celá kniha. Třídě je následně prozrazeno, že si dnes vyzkouší, jaké to bylo vyrůstat v totalitním Československu prostřednictvím rolové hry. Všichni v rámci lekce kolektivně vstoupí do role titulní postavy Klučina (že jím je ve skutečnosti sám autor, Petr Sís, se dozvedí až v závěru lekce) a jejich úkolem je zkusit se chovat jako on. Také je jim vysvětleno, že jedním ze základních pravidel rolové hry je možnost z role vystoupit, pokud jim v ní nebude dobře.

##### Pojmy (5 minut)

Tato část je zaměřena na uvedení do doby, ve které se příběh odehrává a co mu předcházelo. V ideálním případě základní charakteristika zazní již při evokační části. Může se ale stát, že k tomu nedojde a bude na učiteli, aby kontext doplnil. Zároveň se v knize vyskytují pojmy, které nemusí být žákům zcela jasné, je proto vhodné je společně projít a vysvětlit. Těmito pojmy jsou: lidové milice, prvomájový průvod, pionýr, spartakiáda, železná opona a cenzura. Učitel je postupně zapisuje na tabuli či připravený flip chart a nechává žáky, aby je vysvětlovali a případně sami zapisovali na tabuli. Je dobré držet jazyk žakovských odpovědí, protože jim spolužáci mohou rozumět lépe, než když jim to vysvětlí někdo dospělý. Případné nepřesnosti je ale nutné napravovat. Na závěr jsou každému rozdány barevné papíry formátu A5 přeložené na půl, které představují jakési deníky. Do těchto deníků mají žáci možnost zapisovat případné otázky a poznámky, které je v průběhu lekce napadnou.

---

<sup>128</sup> Vzdělávací skupina Kokoška: <https://www.kokoska.eu/>. Cit.: 15.4.2022

### **Seznámení s postavou a vstup do role (10 minut)**

Cílem následující aktivity je získat co nejvíce informací o Klučinovi, aby byl pro ně vstup do role snazší. Tyto informace žáci hledají v prvních sedmi stránkách, které se věnují době komunismu<sup>129</sup> a své nápady si mohou zapisovat do deníků. Měli by být schopni najít, co Klučina rád dělá, jestli má nějakou rodinu, kde asi bydlí nebo třeba co je pro něj důležité. Po pěti minutách nastává společný snos popisů na papír, kde je Klučina nakreslený. Učitel se doptává, co je vedlo k úsudkům, žádá oporu pro názor v textu nebo ilustraci. Poté již žáci vstupují do role – zavřou oči a po chvíli je znovu otevřou jako Klučinové na začátku 50. let 20. století (důležitost možnosti z role vystoupit viz podkapitola Pozitiva využití beletristické LPDM ve výuce dějepisu).

### **Povinné! (10 minut)**

V rámci této aktivity žáci pracují se stejnými stránkami jako v té přechozí. Tentokrát se ale snaží zjistit, co musí oni, jako Klučinové, stejně jako všichni ostatní v té době dodržovat. Záměrem je nastínit atmosféru 50. let a její dopad na mentalitu lidí. Většina těchto povinností je snadno odhalitelná, v knize jsou označeny „razítkem“ povinné (např. Veřejná podpora politického nadšení: **POVINNÉ**<sup>130</sup>). Díky tomu může zažít úspěch každý žák. Ti, kteří naopak potřebují větší výzvu, mají šanci nalézt další informace, které jsou v textu a ilustracích pouze naznačeny. Protože žáci již s ukázkou pracovali, neměli by na práci potřebovat tolik času. Proto po pěti minutách nastává opět společné sdílení a zapisování, tentokrát na červený plakát. Na závěru této části lekce by žáci měli mít lepší představu o době, do které se Klučina narodil.

### **První četba z deníku – přelom 50. a 60. let (5 minut)**

Celou lekcí žáky provází četba zápisů z původních deníků tak, jak jsou zaznamenány v knize (dvoustrany Z mého deníku). Tyto úryvky nemají jen funkci informativní, tedy že poskytují žákům další informace o době, ve které se celá lekce odehrává, ale zároveň také posouvají děj a dávají nahlédnout do vnitřního prožívání hlavní postavy. V první části jsou čteny zápisy z let 1954 až 1963<sup>131</sup>. Učitel nejprve vysvětlí Klučinovu zálibu v psaní deníků a poté rozdá několika žákům vybrané úryvky. Ti je mají nahlas přečíst a následně zařadit na předem připravenou časovou osu (například na roli papíru). Předtím se ještě přilepí evokační obrázek na její začátek a za něj napíše rok 1948 jako výchozí bod příběhu. Osa v průběhu lekce zůstává stále na očích a průběžně se k ní třída vrací.

<sup>129</sup> Kniha není stránkovaná, jedná se 4–10 stránku od začátku příběhu. Rovněž Příloha 3.3.

<sup>130</sup> SÍS, Petr: *Zed' aneb jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint, 2007. Str. 7.

<sup>131</sup> *Ibid.* Str. 14–15. Vybrané úryvky v příloze (Příloha 3.4).

### **Dům (10 minut)**

V domě, ve kterém Klučina bydlí, žije krom jeho rodiny několik dalších lidí. Žáci mají za úkol dům prozkoumat a rozhodnout, které činnosti režim podporují a jaké jsou naopak proti němu. Cílem je opět ukázat že jednání, které dnes můžeme pokládat za běžné, bylo tehdy zakázané, nebo přinejmenším nežádoucí, a dodat další pohled do každodennosti totalitního Československa. Žáci dostanou pracovní list, na kterém je uprostřed ilustrace domu i s jeho obyvateli (tato ilustrace opět pochází z knihy *Zed'*, do pracovního listu je využita bez doprovodného textu)<sup>132</sup>. Učitel nejdříve upozorní na postavu, vyobrazenou v pravém horním rohu, která do jednotlivých bytů nahlíží skrze kukátko. Vysvětlí, že se jedná o agenta STB, tedy tajné policie. Tato postava není v příběhu nová, lze ji najít i na předchozích stranách a pokud si toho žáci v roli Klučiny nevšimnou, může je na to učitel odkázat. Poté je jim zadán následující úkol: *Prohlédněte si pořádně obrázek domu, ve kterém bydlíte. Na levou stranu zapíšte věci a činnosti, které by se příslušníkovi STB zamlouvaly a napravo od domu napište, co je naopak problematické nebo mohlo být přímo zakázané.* Žáci mají na práci 5 minut, zbylý čas je věnovat společnému sdílení.

### **Druhá četba z deníku – 60. léta (5 minut)**

Cíl a průběh této aktivity je stejný, jako u předchozí četby deníku, tedy získat další informace a posunout se v čase. Tentokrát jsou vybrány úryvky z deníků z let 1965 až 1968<sup>133</sup>. Žáci se tedy seznamují s postupným uvolňováním režimu v Československu, prosakování západní kultury a její vliv na tehdejší obyvatele, včetně Klučiny. Nepřímo jsou zmíněné i události Pražského jara.

### **Invaze vojsk Varšavské smlouvy (5 minut)**

Tato část lekce je především zážitková. Záměrem je přiblížit žákům osobní prožití invaze vojsk Varšavské smlouvy, aby tak alespoň částečně pochopili pocity nadšení a následnou deziluzi z jara a léta roku 1968. Učitel žákům pustí zvukovou stopu<sup>134</sup> o délce téměř jedné a půl minuty. Ta obsahuje část záznamu koncertu kapely Rogers band<sup>135</sup>, který je po více než minutě přerušen nejdříve zvuky letadel<sup>136</sup>, pak tanků<sup>137</sup>. Následně se snaží udržet chvíli

---

<sup>132</sup> Ibid. Str. 11. Ukázka v Příloze 3.5.

<sup>133</sup> Ibid Str. 22–23. Vybrané úryvky v příloze (Příloha 3.6).

<sup>134</sup> *Zed'*, začátek okupace: <https://youtu.be/-KodhLdByVQ>. Cit.: 14.4. 2022. Tato zvuková stopa byla vytvořena autorkou práce pro účely této lekce.

<sup>135</sup> Rogers Band na 1. Beatovém festivalu v Praze (1967): [https://www.youtube.com/watch?v=RJhD-InmV8&ab\\_channel=MartinBori%C5%A1](https://www.youtube.com/watch?v=RJhD-InmV8&ab_channel=MartinBori%C5%A1). Cit.: 14.4. 2022.

<sup>136</sup> Zvuky letadel: [https://www.youtube.com/watch?v=sXANrP1738A&ab\\_channel=111helm](https://www.youtube.com/watch?v=sXANrP1738A&ab_channel=111helm). Cit.: 14.4. 2022.

<sup>137</sup> Zvuky tanků: [https://www.youtube.com/watch?v=KpVg5r7Niso&t=7s&ab\\_channel=CarNewsTV](https://www.youtube.com/watch?v=KpVg5r7Niso&t=7s&ab_channel=CarNewsTV). Cit.: 14.4. 2022.

ticha, aby se tím prohloubil prožitek žáků. Aktivita může být uvedena těmito slovy: *Tak to vypadá, že svět bude zase trochu v pořádku. Můžeš si kreslit co chceš, poslouchat co chceš. Dokonce i cestovat. Z Anglie sis přivezl skvělý desky. Potkal ses s kámoši a chceš jim je pustit, pořádně si spolu zatrsat.*

### **Třetí četba z deníku – začátek normalizace (10 minut)**

Opět, podobný cíl a průběh, jako u přechozích úryvků z deníků (tentokrát z let 1969 až 1978<sup>138</sup> a 1978–1982<sup>139</sup>). Zároveň má ale jejich četba vzbudit v žácích napětí a frustraci, tedy pocity, které tehdy zažíval i Klučina. Navození této atmosféry slouží k přípravě na následující aktivitu. Deníkové záznamy začínají zmínkou o sebeupálení Jana Palacha a Jana Zajíce. Pokračují popisem Klučinova vysokoškolského studia na VŠUP, včetně proměn v profesorském sboru, jako jedním z projevů normalizace. Klučina také píše o nátlaku k členství v komunistické straně, o své tvorbě, o undergroundu a jeho persekuci a také o Chartě 77 a Antichartě. Záznamy končí zápisem z července roku 1982, kdy se v Los Angeles konají letní olympijské hry, pro které Klučina na místě tvoří reklamní spot. Sovětský svaz a státy pod jeho vlivem ale vyhlásí jejich bojkot a jemu je nařízen návrat do Československa.

### **Okamžik rozhodnutí (10 minut)**

Tato část je vyvrcholením celé lekce. Žáci, v roli Klučiny, se zde musí rozhodnout, zda poslechnou nařízení vrátit se do Československa, nebo zůstanou v Americe. Je třeba zdůraznit, co vše se pod rozhodnutím může skrývat. V prvním případě to je nesvoboda, neustálá kontrola a cenzura, omezená možnost tvořit i cestovat. V případě druhém je to ztráta kontaktu s rodinou i přáteli a jejich možná persekuce, existenční nejistota, co se týče práce a bydlení, ale také svoboda pohybu i tvorby. Učitel nejprve vyzve žáky, aby se v roli Klučiny rozhodli pro jednu, nebo druhou možnost. Pro zaznamenání vlastních myšlenek mohou využít své deníky. Následně mají za úkol napsat dopis mamince, ve kterém se s ní buď loučí, a možná vysvětlují své rozhodnutí, nebo jen posílají pozdravy a slibují brzký návrat domů (opět do svých deníků).

Před samotným závěrem ještě žáci vytvoří postojovou škálu. Jedna strana místnosti symbolizuje Ameriku, druhá Československo, mezi nimi se nachází pomyslná osa. Klučinové se na tuto osu postaví tak, aby tím vyjádřili míru jistoty svého rozhodnutí. Tedy pokud si je zcela jist, že chce zůstat v Americe, stoupne si na samotný kraj. Pokud si ale moc jistý není,

---

<sup>138</sup> Ibid. Str. 38–39. Vybrané úryvky v Příloze 3.7.

<sup>139</sup> Ibid. Str. 48–49. Vybrané úryvky v Příloze 3.7.

zastaví se blíže k prostředku místnosti. Cílem je vizualizovat rozhodnutí všech Klučinů a ukázat, že i když si všichni prošli stejným zážitkem, jejich rozhodnutí mohou být rozdílná.

### **Vystoupení z role a reflexe (10 minut)**

Důležitou součástí hry v roli je vystoupení účastníků z postavy a následná reflexe. V této lekci je vystoupení z role uchopeno tak, že učitel nechá žáky zavřít oči a až je otevřou budou zase sami sebou. Poté z role vystoupí i fyzicky tak, že si kostým Klučiny sundají. To napomáhá nutnému oddělení zkušenosti postavy od jejich vlastní. Následně se všichni posadí do kruhu tak, aby na sebe navzájem viděli a učitel prozradí, jak to bylo ve skutečnosti. Tedy že Klučinou je sám autor knihy Petr Sís a jde tedy o knihu autobiografickou vycházející z jeho osobních zkušeností. Že byl skutečně v Americe, když Sovětský svaz vyhlásil bojkot olympijských her, a že se nakonec rozhodl v Americe zůstat, přestože to pro něj nebylo jednoduché.

Reflektivní část je zaměřena jak na hru v roli, tak i na žáky a jejich postoje. Učitel se nejprve doptává postavy Klučiny. Proč žáci v jeho roli dospěli k takovým rozhodnutím, která si nakonec vybrali. Může je také vyzvat, aby dobrovolníci přečetli své dopisy rodině. Další otázky jsou už orientovány na žáky samotné. Mohou například hovořit o tom, jaké pro ně bylo zkusit si být v roli někoho jiného, co jim to přineslo. Jestli se dověděli něco nového o totalitním Československu a životě v něm. Nabízí se také otázka na osobní zkušenost žáků, tedy jestli mají v rodině někoho, kde emigroval (důležitost této části lekce viz podkapitola Možná rizika využití LPDM ve výuce dějepisu).

### **4.2.3 Reflexe uvedení výukové jednotky v praxi**

Uvedení lekce v praxi ukázalo, že zvolené téma a příběh jsou opravdu nosné. Závěrečná reflexe, ale i zpětné prozkoumání žákovských deníků, poskytly důkazy o učení a naplnění vytyčených cílů. Následující odstavce popisují, jak uvedení probíhalo, jaké modifikace byly oproti původnímu plánu uskutečněny, a také možné alternace, které lze v programu aplikovat. Jak již bylo řečeno výše, lekce byla uvedena pro děti čtvrté a páté třídy, kteří ale s výukou dějin běžně setkávají.

Evokační aktivita proběhla beze změn tak, jak byla naplánovaná, včetně časového rozvržení. Obrázek z obálky knihy zafungoval velmi dobře a bylo vidět, že žáky zaujal. Na úvodní otázku (*O čem si myslíte, že dnešní lekce bude?*) se sešly odpovědi typu: o zdi, o komunismu, o socialismu, o Berlínské zdi apod. Když bylo upozorněno na chlapce uprostřed cihlové pěticípé hvězdy, odpověď zněla: „nějaký bubeníček, asi si tím prošel“. Žáci tak velmi

dobře dokázali odhalit téma programu. Asi dvě děti knihu znaly, a byly proto požádány, aby správnou odpověď neprozrazovaly ostatním. Rolová hra skupině nebyla známá, přesto ale během jejího vysvětlování nenastaly žádné nejasnosti.

Vyjasňování pojmů proběhlo beze změny. Žáci dokázali většinu termínů dobře vysvětlit a byly nutné pouze drobné zásahy ze strany učitele. Také se neukázala potřeba zařadit jiné pojmy než ty, které byly předem vytipovány. Možností by ale bylo nechat část flip chartu nebo tabule volné pro případné doplnění během lekce či v jejím závěru (například pojem emigrace). Při zpětném procházení žákovských deníků nebyly nalezeny žádné otázky, ani nevyjasněné pojmy. Žáci je použili především jako pracovní prostor během později zadaných úkolů. Aby byl výsledek přehlednější, bylo by vhodné, kdyby měli pro tuto činnost vyhrazenou vnitřní dvoustranu přeložených listů (o využití přední a zadní strany viz níže).

V další aktivitě, tedy hledání informací o hlavní postavě proběhla drobná úprava. S ohledem na spotřebu papíru, ale i úroveň některých žáků, nakonec došlo k rozdělení do dvojic, protože někteří čtvrtáci potřebovali oporu svých starších spolužáků. Jelikož ale do role vstupovali individuálně, nebyla tato modifikace překážkou a bylo jí využito i v některých dalších aktivitách (Povinné! a Dům, viz níže). O Klučinovi dokázali v připraveném textu i ilustracích najít poměrně dost informací a dokázali své názory podložit vhodnými argumenty: narodil se asi po roce 1948, nejspíš v Praze (obrázek dítěte pod textem o roce 1948); žil v Praze (silueta Prahy, tramvaj, Strahov); rád kreslí (všude je Klučina s obrázkem, také napsáno v textu); kreslí i tanky a válku; má své rodiče; chodil do školy i do pionýra; sbíral železo i chmel; byl poslušný („Ve škole kreslil to, co musel“) a další. Příště by vstup do role mohl být provázen dobovou hudbou<sup>140</sup>, aby přenesení do 50. let minulého století bylo ještě představitelnější. Další alternativou by byla možnost pro žáky, v roli Klučiny, si v krátkém čase ozdobit přední stranu svého deníku, čímž by byl podpořen jeden z jeho stěžních rysů, tedy touha kreslit. Zároveň tak budou jednotlivé deníky jednoduše rozeznatelné.

Aktivita, která je zde pojmenována jako Povinné!, výborně dokreslila prostředí, ve kterém se Klučina pohybuje. Krom toho, že žáci opět pracovali ve dvojicích (viz výše) nebyly provedeny žádné úpravy. Během sdílení zazněly očekávané odpovědi, tedy povinnosti, které byly v textu přímo vyznačené „razítkem“. Zazněly ale i jiné, ne tak očividné, například povinnost v rámci školy vypomáhat v zemědělství (sběr chmele a mandelinky bramborové) a účastnit se státních oslav.

---

<sup>140</sup> Možnosti: Ten umí to, ten zas ono (Werich), nebo Budujeme – Vyhrňme si rukávy (Dobiáš, Halas).

Četba úryvků z deníku sice splnila svůj cíl, ale čtení jednotlivých zápisů žáky a následné umístění na časovou osu trvalo příliš dlouho. Autorka práce proto upustila od původní podoby této aktivity a další úryvky deníkových částí četla sama (někdy doslova, jindy parafrází, aby udržela oční kontakt a pozornost žáků). S časovou osou se pracovalo ještě ke konci lekce, kdy bylo vizualizováno období totalitního Československa. Byly zvýrazněny základní data (1848, 1968, 1977, 1989) a na kraje osy byly přiloženy obrázky symbolizující začátek, pěticípá hvězda s bubeníčkem uprostřed z evokační fáze, a konec, kde je zobrazen pád Berlínské zdi<sup>141</sup>. Je možné, že pokud by byla lekce uvedena ve starších třídách, mohla by proběhnout podle původního plánu. Časovou osu, ale můžeme také využít jako důkaz o učení. V samotném závěru, tedy po vystoupení z role a reflexe, by bylo možné zadat žákům ještě poslední úkol. Napsat na kartičku jakoukoliv historickou událost či jev, které dokázali v lekci objevit a následně ji přiložit na správné místo na časové ose. Tato alternace ale zatím nebyla vyzkoušena.

Po první četbě z Klučinova deníku byla vyhlášena pětiminutová pauza, ale stejně dobře by mohla být zařazena i po aktivitě Dům. Stejně jako přechází aktivity analytického typu (Seznámení s postavou a Povinné!) byla mírně upravena, co se týče organizace práce. Podle výsledků (příklad v Příloze 3.5) a společného sdílení, dokázali žáci objevit mnoho podrobností a vcelku dobře je rozdělit na dvě zadané části. Příště by bylo vhodné pracovní list doplnit ještě nadpisy (např. pro režim, proti režimu) nebo obdobnými piktogramy (pěticípá rudá hvězda a jedna přeškrtnutá), díky čemuž by byl pro žáky přehlednější. Krom odposlouchávání, psaní tajných dopisů, četby zakázané knihy, vyvěšených rudých vlajek, poslouchání zahraničních radiových stanic, americké a anglické vlajky, dokázali objevit i nacistickou vlajku a bustu T. G. Masaryka. Také se ukázalo, že by zadání mělo být důslednější, skupinky jednotlivé podrobnosti pouze zakroužkovaly a šipkou odkázaly na danou stranu.

Po další četbě z deníků následovala silně zážitková aktivita Pražské jaro. Zdálo se, že hudba se žákům zamlouvala, ale tančit nikdo nechtěl. Alternativní úvodní řeči by tedy naopak mohlo být následující: *Přišel si večer domů po rande s Helčou ze třídy. Bylo to moc prima, a protože jsi byl utahaný, pustil sis svou oblíbenou desku z Anglie a z gauče se zavřenýma očima ji poslouchal.* Když hudbu přerušil zvuk letadel a tanků, byl vidět na tvářích žáků zmatek. Během závěrečné reflexe zaznělo, že krom rozhodování, to byl největší zážitek lekce. Oproti původní metodice zde bylo ještě využito několik stran z knihy (vyobrazení tanků v Praze<sup>142</sup>), které autorka práce v rychlosti ukázala a doplnila drobným komentářem.

---

<sup>141</sup> SÍS, Petr: *Zed' aneb jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint, 2007. Str. 51.

<sup>142</sup> *Ibid.* Str. 24–25.

Závěrečná četba úryvků z deníku byla nakonec rozdělena na dvě části, kdy po té první (1969-1978) byla ukázána ilustrace, ve které Klučina sní o úniku za hranice<sup>143</sup>. Žáci nejprve pojmenovávali vykreslené způsoby a následovala krátká diskuze nad tím, jestli by to bylo možné a zda lidé vůbec mohli totalitní Československo svobodně opouštět. Přestože se debata uzavřela s tím, že to vůbec nebylo tak jednoduché a mnoha lidem to nebylo dovoleno, analýza jednoho žákovského deníku a dopisu matce ukázala miskoncepty, jelikož se chtěl po návratu do Československa hned vydat zpět do L.A., což by tehdy nejspíše nebylo možné.

Vrchol celé lekce, Okamžik rozhodnutí, byl pro žáky docela překvapením. Když se po přečtení poslední ukázky z Klučinova deníku měli rozhodnout, zda zůstanou v Americe, nebo se vrátí do Československa, byli nejprve trochu zaskočení. Poté, co jim bylo připomenuto, že se nerozhodují sami za sebe, ale za Klučinu, se zdálo, že se jim trochu ulevilo. Jedná se o emočně náročnou aktivitu, kterou ale nakonec velmi ocenili (dle závěrečné reflexe). Není jisté bez zajímavosti, že někteří žáci svou volbu v průběhu aktivity změnili (prvotní rozhodnutí návratu, ale dopis a škála ukázala opak). Jeden žák dokonce svůj dopis zašifroval se snahou ochránit svou rodinu v Československu (aby tajná policie nezjistila, že se Klučina chystá zůstat v L.A.). Některé deníky jsou k nahlédnutí v příloze (Příloha 3.8). V budoucnu by psaní dopisu byla věnována zadní stránka žákovských deníků. Během postojové škály většina z dětí stála jasně na straně Ameriky, dva další se sice taky rozhodli zůstat, ale svým rozhodnutím si nebyli jistí (stále blíže k prostředku osy) a dva se rozhodli vrátit. Tato část lekce proběhla bez úpravy. Vhodným doplňkem, kterým by byl ještě podpořen potenciál využití postojové škály, by bylo rozmluvení jednotlivých Klučinů (promluví ten, kterého se učitel dotkne na rameni). Žáci by tak kromě vizuálního prožitku (každý stojí jinde), mohli slyšet různé myšlenky a možná i důvody jednotlivých rozhodnutí.

Vystoupení z role a následná reflexe se oproti plánovanému času protáhla asi o pět minut. Bylo to zapříčiněno chutí žáků diskutovat a reflektovat své prožitky ze hry. Všichni mluvili o tom, že je tato lekce velmi zaujala a byla přínosná nejen co se týče informací, ale i postojů. Že si tak dokážou více představit, jaké asi muselo být vyrůstat v totalitě a činit těžká rozhodnutí typu emigrace. Zaznělo také, že pro ně bylo zajímavou zkušeností vyzkoušet si roli někoho jiného, přestože šlo o postavu dosti rozdílnou, než je zmiňovaný žák a že on by se pravděpodobně rozhodl jinak (jako Klučina zůstal v L.A., jako žák by nedokázal opustit svou rodinu). I kniha samotná žáky zaujala a v dalších dnech si jí mezi sebou půjčovali. Další

---

<sup>143</sup> Ibid. Str. 42–43.



příjemnou dohrou programu byl příslib žáků, že se zeptají svých rodičů a prarodičů, jaké bylo vyrůstání za železnou oponou pro ně, k čemuž jsme se vrátili další společnou hodinu.

## Závěr

Tato práce se snaží postihnout aktuální pohled na cíle dějepisného vzdělávání a jejich odraz ve výuce s ohledem na využití literatury pro děti a mládež. Na základě teoretického zkoumání a vlastní zkušenosti autorky byly vytvořeny a zrealizovány dvě lekce, které jsou založeny na konkrétních dílech žánrové literatury pro děti a mládež zpracovávající historická témata. Obě tato díla jsou od českých autorů, vznikla po roce 1989 a jsou určena především pro žáky základních škol a jim odpovídající ročníky gymnázií.

První lekce je specifická svým zaměřením na distanční výuku. Byla inspirována čtenářskou dílnou pracující s komiksovým příběhem Ohromný kotouč slunce z knihy Ještě jsme ve válce. Krom důkladného zkoumání komiksu prostřednictvím různých aktivit je zásadním okamžikem i samotná tvorba žáků, a to metodou Blackout Poetry, která reflektovala jejich četbu. Poprvé byla tato lekce uvedena pro žáky tercie Pražského humanitního gymnázia a na základě této zkušenosti byla následně drobně upravena. Celkově ji ale lze hodnotit jako velmi zdařilou. Od té doby byla lekce uvedena na desítkách škol po celé republice

Druhá lekce vychází z díla Petra Síse Zeď aneb Jak jsem vyrůstal za železnou oponou a je určena především pro žáky 5. a 6. ročníků. Její stěžejní část je založena na principu rolové hry a analýze textů a ilustrací. Žáci tak vstupují do role Klučiny (Petra Síse) a jeho prostřednictvím zažívají, jaké to bylo vyrůstat v totalitním Československu. V závěru lekce, kdy je hlavní postava pracovně v Americe u příležitosti letních olympijských her v L.A., se musí rozhodnout, zda se po vyhlášení bojkotu her Sovětským svazem vrátí zpět do Československa, nebo zůstanou v zahraničí. Tato lekce byla zatím uvedena jen jednou, a to pro žáky 4. a 5. tříd ve vzdělávací skupině Kokoška, kde autorka práce pedagogicky působí. Na základě závěrečné reflexe a analýzy žákovských prací bylo navrženo několik drobných úprav. Celkově byla i tato lekce úspěšná.

Realizace obou výše popsaných lekcí proběhla tedy velmi dobře, což dokazuje i zpětná vazba obdržaná od žáků, kteří se programů účastnili. Samozřejmě není možné na základě této práce vyvozovat závěry, které by byly plošně aplikovatelné. Dokazuje nicméně, že mezi školními dětmi je o toto téma zájem a užití literatury pro děti a mládež s historickou tematikou v rámci vyučování má nejen značný didaktický potenciál, ale žáci jej rovněž velmi oceňují.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Literatura

BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena: Didaktika dějepisu: Mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: STUHLÍKOVÁ, Iva – JANÍK, Tomáš et al.: Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, 2015.

BORŮVKOVÁ, Vendula: 1918 aneb Jak jsem dal gól přes celé Československo. Brno: Host, 2018.

ČAPKA, František – KRÁLOVÁ, Pavla: Textová příručka k výuce dějepisu II. Novověk a doba moderní. Praha: Scientia, 2006.

ČAPKA, František – KRÁLOVÁ, Pavla: Textová příručka k výuce dějepisu I. Od pravěku po raný novověk. Praha: Scientia, 2004.

DICKENS, Charles: David Copperfield. Praha: Odeon, 2015.

FANTOVÁ, Jana – POLOUČEK, Jan ed.: Ještě jsme ve válce: příběhy 20. století. Praha: Post Bellum, 2011.

FUČÍKOVÁ, Renáta. Jan Amos Komenský. Praha: Práh, 2008.

GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009.

JEŽKOVÁ, Alena – FUČÍKOVÁ, Renáta. Karel IV. Praha: Práh, 2005.

Komiksová řada Češi. Praha: Mladá fronta, 2013–2015.

KRATOCHVÍL, Viliam: Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu. K predpokladom výučby. Bratislava: Raabe, 2019.

LABISCHOVÁ, Denisa: Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí. Ostrava: Ostravská univerzita 2013.

MEJSTRŮK, Václav: Stati z metodiky vyučování dějepisu. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

MOCNÁ, Dagmar – PETERKA, Josef.: Encyklopedie literárních žánrů. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004.

RODOVÁ, Veronika: Dramatická výchova ve službách dějepisu: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2014.

ŘEŘIHOVÁ, Vlasta: České dějiny pohledem současné literatury pro děti a mládež (Využití literatury pro děti a mládež ve výuce společenských věd). In: Beneš, Z. (ed.): Historie a škola. Díl VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise. Praha: Tauris, 2009.

SEDLMAYEROVÁ, Milena: Dějepis formou ukázek z krásné literatury. Olomouc: Fin, 1995.

SEIXAS, Peter – MORTON, Tom: The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson, 2012.

SÍS, Petr: *Zed' aneb jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint, 2007.

SPIEGELMAN, Art: *Maus: příběh očitého svědka. I, Otcova krvavá pout' dějinami*. Přeložil Jiří ZAVADIL, přeložil Jan MACHÁČEK. Praha: Nakladatelství Torst, 1997.

SÝKORA, Jaroslav: *Krásná literatura ve vyučování dějepisu v 7. ročníku ZDŠ*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

SÝKORA, Jaroslav: *Krásná literatura ve vyučování dějepisu v 8. ročníku ZDŠ*. Brno: Krajský pedagogický ústav v Brně, 1974.

ŠTORCH, Eduard: *Lovci mamutů*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1959.

TICHÝ, František: *Transport za věčnost*. Praha: Baobab, 2017.

### **Periodika:**

Český jazyk a literatura. Praha: Fraus, 1950-.

FREEMAN, Evelyn B. – LEVSTIC, Linda: *Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies Curriculum*. In: *The Elementary School Journal* Vol. 88, No. 4., Chicaco: The University of Chicago Press, 1988. Str. 334.

GEJGUŠOVÁ, Ivana – STRAKOVÁ, Markéta – TOMEŠKOVÁ, Kateřina – SMOLÍKOVÁ, Klára: *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství IV. "Historie není jen dějepis"*. Sborník textů z 4. ročníku odborného semináře. Přerov: Městská knihovna v Přerově ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově, 2015.

Inspirace pro práci s poezií). Praha: Čtenářské kluby, 2021. Str. 28–29. Ke stažení zde: <https://new.ctenarskekluby.cz/>. Cit.: 10.4. 2022.

KOBELOVÁ, Petra: *Blackout Poetry*. In: *První strana* (Mimořádné vydání projektového oběžníku,

Komenský: časopis pro učitele základní školy. Olomouc: Jan Havelka, 1873-.

Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách. Praha: Kritické myšlení, 2004–2013.

Ladění: časopis pro teorii a kritiku dětské literatury. 1990–2006, roč. 1–16. Ústav literatury pro mládež Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

LEVSTIC, Linda S.: *Using Adolescent Fiction as a Guide to Inquiry*. In: *Theory Into Practice*, Summer, 1981, Vol. 20, No. 3. Taylor & Francis, Ltd., 1981. Dostupné zde: <https://www.jstor.org/stable/1476971>. Cit.: 21.3. 2022.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina: *Nalezená báseň*. In: *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. *Kritické listy* 42 (2/2011). Praha: Kritické myšlení, 2013.

Tvar: literární týdeník. Praha: Československý spisovatel, 1990-.

Tvořivá dramatika. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1990-.

## Internetové zdroje:

- Anita Franková: <https://www.pametnaroda.cz/cs/frankova-anita-20080828-0>. Cit.: 4.4. 2022.
- Blackout Poetry Maker: <https://blackoutpoetry.glitch.me/#>. Cit.: 10.4. 2022
- Distanční verze Ohromného kotouče slunce: <https://skoly.pametnaroda.cz/workshopy/obrovsky-kotouc-slunce/>. Cit.: 4.4. 2022.
- HERZ: Sarah K.: Using Historical Fiction in the History Classroom Curriculum Unit 81.ch.10.  
Dostupné zde: <https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/1981/cthistory/81.ch.10.x.html>. Cit.: 21.3. 2022.
- Historylab – Jak hodnotit výkony žáků při práci s historickými prameny. Dostupné zde: [https://www.youtube.com/watch?v=jIvGxyw8mDI&ab\\_channel=Odd%C4%9Blen%C3%ADvzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%C3%9ASTR](https://www.youtube.com/watch?v=jIvGxyw8mDI&ab_channel=Odd%C4%9Blen%C3%ADvzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%C3%9ASTR). Cit.: 26.2. 2022.
- Horké křeslo: <https://clanky.rvp.cz/clanek/r/ZJ/14767/KLARA.html>. Cit.: 17.4. 2022
- How To Make A Newspaper Blackout Poem:  
[https://www.youtube.com/watch?v=wKpVgoGr6kE&t=2s&ab\\_channel=AustinKleon](https://www.youtube.com/watch?v=wKpVgoGr6kE&t=2s&ab_channel=AustinKleon). Cit.: 10.4. 2022.
- I.N.S.E.R.T.: <https://sites.google.com/oalib.cz/novemetodyaktivy/domovska-stranka/insert?authuser=0>. Cit.: 10.4. 2022.
- Magnesia litera: <https://www.magnesia-litera.cz/kniha/zed-jak-jsem-vyrustal-za-zeleznou-oponou/>. Cit.: 15.4. 2022.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha 2021. Dostupné zde: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. Cit.: 16.4. 2022.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT): Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Dostupné zde: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. Cit.: 16.4. 2022.
- PANDEL, Hans-Jürgen: Dimenze času, reality, proměny, identity, moci a socioekonomická dimenze. Tento model jistě ovlivnil i V. Kratochvíla (viz níže). In: KÖRBER, Andreas: Historical Consciousness, Historical Competencies – and beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics. Dostupné zde: [https://www.researchgate.net/publication/282946741\\_Historical\\_consciousness\\_historical\\_competencies\\_-\\_and\\_beyond\\_Some\\_conceptual\\_development\\_within\\_German\\_history\\_didactics](https://www.researchgate.net/publication/282946741_Historical_consciousness_historical_competencies_-_and_beyond_Some_conceptual_development_within_German_history_didactics). Cit.: 22.3. 2022.
- Podvojný deník: <https://sites.google.com/oalib.cz/novemetodyaktivy/domovska-stranka/podvojniy-denik>. Cit.: 10.4. 2022.
- Reading and Writing to Critical Thinking, zkráceně RWCT. Více například zde: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>. Cit.: 29.3. 2022.
- Rogers Band na 1. Beatovém festivalu v Praze (1967): [https://www.youtube.com/watch?v=RJhD-InmV8&ab\\_channel=MartinBori%C5%A1](https://www.youtube.com/watch?v=RJhD-InmV8&ab_channel=MartinBori%C5%A1). Cit.: 14.4. 2022.

STARDLING, Robert: Jak učit evropské dějiny 20. století. Nakladatelství Rady Evropy. Dostupné zde: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>. Cit.: 6.3. 2022.

ŠLAPAL, Miloš – KOŠŤÁLOVÁ, Hana – HOUSENBLAS, Ondřej a kol.: Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Dostupné zde: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti). Cit. 21.3. 2022.

Třířázový model učení: <https://sites.google.com/oalib.cz/novemetodyaktivity/domovska-stranka/e-u-r?authuser=0>. 17.4. 2022.

Zvuky letadel: [https://www.youtube.com/watch?v=sXANrP1738A&ab\\_channel=111helm](https://www.youtube.com/watch?v=sXANrP1738A&ab_channel=111helm). Cit.: 14.4. 2022.

Zvuky tanků: [https://www.youtube.com/watch?v=KPvG5r7Niso&t=7s&ab\\_channel=CarNewsTV](https://www.youtube.com/watch?v=KPvG5r7Niso&t=7s&ab_channel=CarNewsTV). Cit.:14.4. 2022.

Zed', začátek okupace: <https://youtu.be/-KodhLdByVQ>. Cit.: 14.4. 2022.

Prezenční čtenářská dílna <https://www.postbellum.cz/2019/09/ctenarska-lekce-obrovsky-kotouc-slunce/>. Cit.: 4.4. 2022.

Projev Vladimíra Putina z 24. února 2022: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/zahranicni-dokument-slova-jimiz-putin-rozpoutal-bezprecedentni-valku-190232>. Cit.: 6.3.2022.

HistoryLab: <https://historylab.cz/>. Cit. 13.3. 2022.

Ještě jsme ve válce: <https://www.jestejsmevevalce.cz/>. Cit.: 4.4.2022.

Austin Kleon: <https://austinkleon.com/>. Cit.: 10.4. 2022.

Padlet: <https://padlet.com>. Cit.: 14.4. 2022.

Mentimeter: <https://www.mentimeter.com>. Cit.: 14.4. 2022.

Mural: <https://www.mural.co>. Cit.: 14.4. 2022.

Learning Apps: <https://learningapps.org/>. Cit.: 14.4. 2022.

Vzdělávací skupina Kokoška: <https://www.kokoska.eu/>. Cit.: 15.4. 2022.

Pražské humanitní gymnázium: <https://phgymnazium.cz/>. Cit.: 16.4. 2022.

Dějepis v 21. století: <https://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti>. Cit. 13.3.2022.

NAJBERT, Jaroslav (ed.): *Promýšlet dějepis v 21. století. Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*. Praha 2017. Dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/>. Cit.: 5.3. 2022.

## Seznam příloh

Příloha 1 – Dětská práce včera a dnes – soubor pramenů

Příloha 2 – Lekce Ohromný kotouč slunce

Příloha 2.1 – Komiks Ohromný kotouč Slunce

Příloha 2.2 – Přehled lekce

Příloha 2.3 – Průvodní Padlet

Příloha 2.4 – Slovní mrak

Příloha 2.5 – Vyjasňování pojmů

Příloha 2.6 – Skládání komiksu

Příloha 2.7 – Skládání komiksu – ukázka výsledků

Příloha 2.8 – Ukázky žákovských básní

Příloha 3 – Lekce Zeď aneb Jak jsem vyrůstal za železnou oponou

Příloha 3.1 – Přehled lekce

Příloha 3.2 – Evokační obrázek

Příloha 3.3 – Úryvek z knihy Zeď

Příloha 3.4 – Úryvky Z mého deníku (1954–1963)

Příloha 3.5 – Ilustrace domu a příklad žákovského řešení

Přílohy 3.6 – Úryvky Z mého deníku (1965–1968)

Přílohy 3.7 – Úryvky Z mého deníku (1969–1982)

Přílohy 3.8 – Ukázky žákovských deníků

## **Příloha 1 – Dětská práce včera a dnes – soubor pramenů**

### Dokument A

#### **Zákon z 22. března 1841 přijatý ve Francii**

**Článek 2:** Děti, které budou moci pracovat budou muset mít nejméně osm let. Od osmi do dvanácti let nebudou moci být zaměstnány více než osm hodin. Tato pracovní doba musí být rozdělena odpočinkem. Od dvanácti do šestnácti let nebudou moci být zaměstnány na více než dvanáct hodin. Tato pracovní doba musí být rozdělena dobami odpočinku. Pracovní doba bude moci být uskutečňována pouze od páté hodiny ranní do deváté hodiny večerní.

**Článek 4:** Děti, které mají méně než šestnáct let nebudou moci být zaměstnány a pracovat v neděli a o státních svátcích.

**Jaká konkrétní opatření upravující dětskou práci můžeme ve článku 2 a 4 najít?**

**Proč si myslíte, že byl tento zákon přijat?**

**Zamyslete se a zkuste vymyslet tři argumenty, proč musely některé děti během průmyslové revoluce pracovat.**

### Dokument B

#### **Postřehy o stavu dětí v továrnách na zpracování bavlny (Robert Agnew, M.D., Manchester, březen 1818)**

Často jsem chodíval do továren na zpracování bavlny v našem sousedství, abych je ukázal přátelům, kteří přijeli z dálky. Při těchto procházkách bylo vidět, že děti, které v továrnách pracovali, velmi trpí. Zdály se nemocní a vypadaly nezdravě. Byly nucené pracovat po mnoho dlouhých hodin za nepříznivých podmínek. Každé ráno věnuji hodinu nebo dvě pomoci chudým, a díky tomu jsem měl mnoho možností poznat špatný dopad zaměstnání v továrnách na zdraví dětí.

**Jak autor popisuje situaci dětí pracujících v továrnách?**

**Proč továrny ukazuje svým přátelům?**

**Za jakým účelem napsal svůj text?**

### Dokument C

#### **Svědectví Wiliama Coopera před Sadlerovým výborem v roce 1832**

Sadler: Jaký je váš věk?

**Cooper: Je mi dvacet osm.**

Sadler: Kdy jste poprvé začal pracovat v továrně?

**Cooper: Když mi bylo deset let.**

Sadler: Jaká byla obvyklá pracovní doba?

**Cooper: Začali jsme v pět ráno a skončili v devět večer.**

Sadler: Kolik času jste měli vyhrazeno pro jídlo?

**Cooper: Během šestnácti hodin jsme měli jedenkrát čtyřicet minut. To bylo v poledne.**

Sadler: Jakými způsoby vás udržovali vzhůru a pozornými?

**Cooper: V té době jsme byli pravidelně bičováni.**

Sadler: Když byla pracovní doba tak dlouhá, měli jste možnost navštěvovat školu?



**Cooper:** Ne, neměli.  
**Sadler:** Umíte číst a psát?  
**Cooper:** Umím číst, ale neumím psát.  
**Co W. Cooper popisuje ve svém svědectví?**

**Můžeme jeho svědectví věřit, když neumí psát?**

**Co má podle tebe rozhodnout Sadlerův výbor?**

#### Dokument D

**Svědectví Josepha Hebergama před Sadlerovým výborem v roce 1932**

**Sadler:** Jaká je povaha vaší nemoci?

**Hebergam:** **Mám poškozené plíce a špatně funkční svaly dolních končetin, které neposkytují dostatečnou oporu.**

**Sadler:** Doktor vám řekl, že pravděpodobně umřete do konce roku, je to tak?

**Hebergam:** **Ano, bylo mi to řečeno.**

**Sadler:** Řekl vám, co je příčinou vaší nemoci?

**Hebergam:** **Řekl mi, že nemoc byla způsobena prachem z továrny, přepracování a nedostatečnou stravou.**

**Sadler:** Jak zemřel váš bratr?

**Hebergam:** **Požezal se o stroj a zemřel na infekci.**

**Sadler:** Znáte nějaké další děti, které v továrně zemřeli?

**Hebergam:** **Byl jsem v továrně dva a půl roku a vím o dvanácti úmrtích. Jednou jsem viděl, jak se chlapec zachytil ve stroji a byl úplně rozdrcen a roztrhán. Jeho sestra k němu vyběhla, aby mu pomohla, ale zachytila se též. Chlapec zemřel, nevím jak jeho sestra, ale nepředpokládalo se, že by přežila.**

**Sadler:** Došlo k této nehodě, protože hřídel nebyla zakrytá?

**Hebergam:** **Ano.**

**Co J. Hebergam popisuje ve svém svědectví?**

**Co způsobilo jeho stav?**

**Byla práce v továrnách nebezpečná? Proč?**

#### Dokument E

**Úryvek z Filozofie manufaktury, Andrew Ure, 1835**

Navštívil jsem mnoho továren, v Manchesteru i okolí, a ani jednou jsem neviděl, že by někde bili děti. Naopak se děti zdály být veselé a čilé, nadšené z možnosti, že můžou dobře využít své svaly. Co se týče únavy, žádnou jsem u nich nepozoroval, po cestě z továren si poskakovaly... Navíc, jsem silně přesvědčen, že děti více prospívají v našich moderních továrnách, než aby zůstaly ve špatně větraných, vlhkých a studených bytovkách.

**O čem je tento úryvek?**

**Co si autor myslí o zaměstnávání dětí v továrnách?**

**Za jakým účelem vznikla publikace Filozofie manufaktury?**

#### Dokument F

## **Úryvek z publikace Přítel dělníka – Výsledky mechanizace, hlavně levná produkce a vyšší zaměstnanost, 1831**

Jsi obklopen, jak ti v této knize stále ukazujeme, nekonečným množstvím komfortu, které před dvěma, třemi staletími ještě vůbec neexistovalo. Toto pohodlí není určeno jen pro vybrané, ale je v dosahu téměř všech. Každý den je toto pohodlí ještě vylepšováno. Tvé domy jsou lépe postaveny, tvé oblečení je levnější, máš k dispozici nekonečně množství domácího nádobí. Můžeš levně cestovat z místa na místo, a nejenže levněji, ale dokonce desetkrát rychleji než před dvěma sty lety.

**O čem je tento úryvek?**

**Jaké výsledky mechanizace autor popisuje?**

**Za jakým účelem nejspíš vznikla tato publikace?**

### Dokument G

**Právní zakotvení zákazu dětské práce v Evropě**

**Článek 32 Listina základních práv EU (2009)**

#### **Zákaz dětské práce a ochrana mladých lidí při práci**

Dětská práce se zakazuje. Minimální věk pro přijetí do zaměstnání nesmí být nižší než věk pro ukončení povinné školní docházky, aniž jsou dotčena pravidla, která jsou příznivější pro mladé lidi, a omezené výjimky.

Mladí lidé přijatí do práce musí práci vykonávat za podmínek odpovídajících jejich věku a být chráněni před hospodářským vykořisťováním a před jakoukoli prací, která by mohla ohrozit jejich bezpečnost, zdraví nebo tělesný, duševní, mravní nebo sociální rozvoj nebo narušit jejich vzdělávání.

**Od jakého věku je možné dle Listiny základních práv EU začít pracovat?**

**Jaké podmínky musí být zajištěny, aby mladí lidé mohli vykonávat práci?**

**Potřebujeme vůbec ještě dnes, v roce 2022, podobné zákazy?**

### Dokument H

**Článek na serveru seznamzpravy.cz - “Dětská práce, bída, únosy - i to je za výrobou oblíbené čokolády” (24.1.2020)**

**Na výrobě nejoblíbenější cukrovinky na světě se podle studií a pracovníků mezinárodní organizace Fairtrade stále podílejí děti. Kvůli práci jsou dokonce často unášeny. Farmáři žijí v bídě a životnost jejich kakaovníků se chýlí ke konci. Situaci zhoršují nízké výkupní ceny, do kterých farmáře tlačí velké společnosti.**

„Na plantáži nepracují jen muži, kteří ty plantáže vlastní, ale protože ta práce je velmi náročná, najímají si dělníky. A jelikož výkupní ceny jsou velmi nízké, často si nemohou dovolit zaplatit dospělé, a proto musí využívat tu nejlevnější pracovní sílu – vlastní děti,“ popisuje zážitky z cest po kakaových plantážích pracovník české pobočky mezinárodní organizace Fairtrade Stanislav Komínek.

„Funguje to tak, že do chudých zemí – Mali, Burkina Faso, Togo – přicházejí překupníci, kteří rodinám nabízejí pro děti lepší budoucnost. Slibují vzdělání, dobrou práci a dobré ubytování. Rodiny často s takovou nabídkou souhlasí a vyšlou své děti na zkušenou. Dítě se už ale většinou nevrátí, aby řeklo, jaká je realita,“ vysvětluje Komínek.

Asi nejsilnější příběh, kteří pracovníci Fairtrade na Pobřeží slonoviny vyslechli, popisoval osud čtrnáctiletého Dominika.

„Potkali jsme tam kluka, který se jmenuje Dominik, a říkal, že už tam pracuje přibližně pět let. Neumí francouzsky, nikdy nebyl ve škole, v podstatě neví ani to, kde je, nedokáže se v buši zorientovat. Byl tam s jedním člověkem, pracovali na šestihektarovém pozemku a vypěstovali tam tři a půl tuny kaka. Majitel plantáže prý přijede jednou za rok a zaplatí jim za tu celoroční práci dohromady v přepočtu čtyři tisíce korun,“ vypráví Stanislav Komínek.

V Pobřeží slonoviny a v Ghaně se podle posledních studií podíl dětské práce neustále zvyšuje, jen v těchto oblastech pracují přes dva miliony dětí.

**Proč se na některých kakaových plantážích využívají děti jako pracovní síla?**

**Na základě příběhu čtrnáctiletého Dominika zhodnoťte jaké má dětská práce dopady na život dětí**

**Co nejzajímavějšího Tě v článku zaujalo a chtěl/a by sis zapamatovat?**

Dokument I

**Román Charlese Dickense – *David Copperfield* (1850)**

Znám už svět natolik, že mě už skoro nic nepřekvapuje, ale i teď mě překvapuje, že jsem se v takovém věku nechal tak snadno odhodit. Dítě s vynikajícími a silnými pozorovacími schopnostmi, pohotové, dychtivé, choulostivé a brzy zraněné tělesně i duševně, zdá se mi podivuhodné, že se za mě nikdo nepostavil. Ale nikdo nic neudělal a já jsem se v deseti letech stal malým pracujícím ve službách Murdstonea a Grinbyho. [...]

Firma Murdstone a Grinby měla notně pestré obchodní spojení, ale jednou z jejích hlavních činností byly dodávky vína a lihovin jistým poštovním loďm. [...]

Když se zásoba prázdných lahví ztenčila, musely se lepit viněty na plné nebo jiné zátkovat nebo zátky pečetit nebo hotové láhve balit do beden. To všechno byla moje práce, neboť jsem byl jedním z chlapců, k této práci přidělených.

[...]

Vím, že jsem pracoval od rána do večera, s obyčejnými muži a chlapci, jako otrhané dítě. Vím, že jsem se povaloval po ulicích, nedostatečně živený. Vím, že nebýt Božího milosrdenství, mohl jsem se snadno stát, při vší péči o mne, malým lupičem nebo tulákem.

**Co se v textu dozvíme o pracovní době dětí ve firmě Murdstone a Grinby?**

**Na jaký konkrétní druh práce byl desetiletý David Copperfield přidělen? Na jaké práce byly děti během průmyslové revoluce využívány?**

**Po přečtení textu, jaké pocity prožívá hlavní postava románu?**

Dokument J

1.



2.



3.



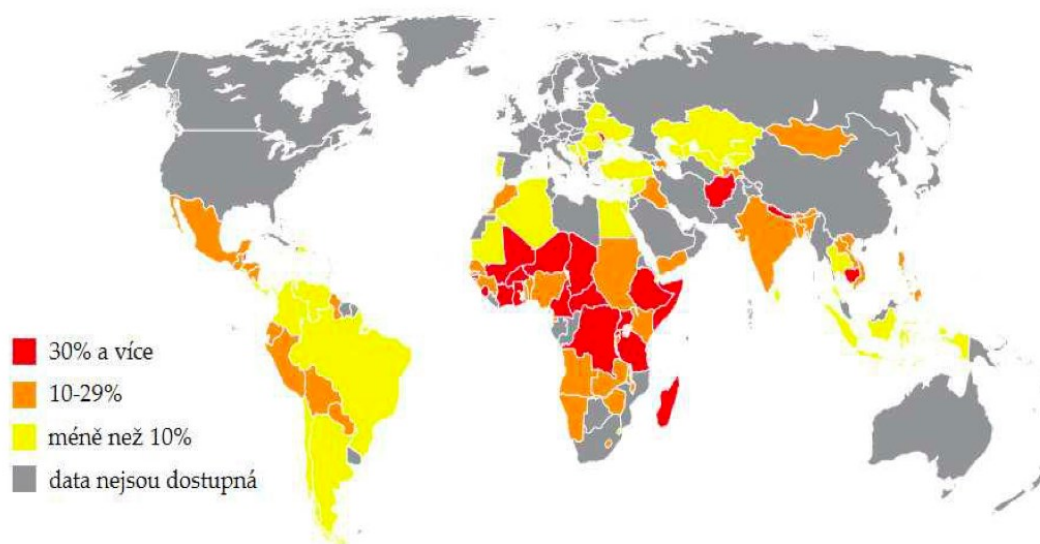
4.



**Popiš jednotlivé fotografie. Kdo na nich je? Kde se nachází? Co dělá? Jak se asi cítí?**

## Dokument K

Počet dětských pracovníků ve věku 5-14 let (v procentech)



**V jakých konkrétních částech světa pracuje největší počet dětí?**

**Je tento fenomén dle vašeho názoru rozdělen po světě rovnoměrně?**

**Zamysli se a zkus navrhnou, jaké konkrétní dopady může mít dětská práce na rozvoj zemí (hospodářský, kulturní, sociální...)**

## Příloha 2 Lekce Ohromný kotouč slunce

### Příloha 2.1 Komiks Ohromný kotouč slunce





VYRŮSTALA JSEM V OBYČJNÉ ČESKOSLOVENSKÉ RODINĚ



ŽIDOVSKÉ ZVUKY JSMĚ MOC NEDRŽELI. RODIČE SE PŘÁTELELI S ŽIDY I S OSTATNĚMI LIDMI.

ŽE SE BLÍŽE NEBEZPEČÍ, JSEM SI DLOUHOU NEUVĚDOVALA.



O VĚCÍCH, KTERÉ JSEM NEMĚLA SLYŠET, SE RODIČE BAVILI NĚMECKY A TAK JSEM BYLA ŠTĚSTNÉ DÍTĚ.



NAŠI PŘIBUZNI SE POKOUŠELI TATINKA PŘEMÁLVĚT, ABYCHOM EWIGROVALI...



NEOPUSTÍM POTÁPĚJÍCÍ SE LOU.

...ALE ON BYL, PROSTĚ ČESKOSLOVENSKÝ VLASTNĚC. NAVÍC SI NEMĚL ANI PŘEDSTAVIT, JAK VELKÉ NEBEZPEČÍ NĀM HROZÍ.



PAK PŘEŠLA OKUPACE...

**Einkaufszeit für Juden**  
15-17:  
**Nákupní doba pro židy.**

Občanští důstojníci žijí na pražských zedních dvořácích, ostrožkách a truhelkách

...TATÍNEK MUSEL NECHAT ADVOKACI.

...ZAČLY SE NA NÁS VALIT PROTIŽIDOVSKÉ ZÁKAZY...

Židovské společnosti vyzývají k bojkotu

Židovské společnosti vyzývají k bojkotu



...ALE TO NEJHORŠÍ TEPRVE PŘEŠLO...

TATÍNEK

ZŮSTALY JSMĚ S MAMINKOU SAMY.



HALT!



HALT!

POVĚDÁM, HALT!

NEČASTAVUJ SE, ANINKO.



NESLYŠÍŠ, ŽE VOLÁM? STUJ!



TADY TO PRO VÁS KONČÍ.

...ALE... MY MÁME SÍLU, JESYĚ MŮŽEME JÍT DÁL!

VY MOŽNĚ NĀM UŽ TO STAČÍ.



A JESTLI CHCĚTE O KELOMETR BLÍŽ...



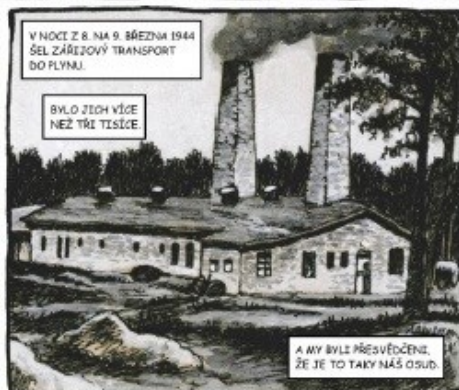
...NEBO DÁL...



...TO UŽ JE JEDNO.









## Příloha 2.2 Přehled lekce Ohromný kotouč slunce

### Cíle workshopu

- Žáci si vysvětlí pojmy týkající se holocaustu za 2. světové války.
- Žáci vytvoří příběh židovské rodiny.
- Žáci vytvoří báseň na základě porozumění příběhu Anity Frankové.
- Žáci reflektují smysl vyprávění příběhů uměleckou formou.

### Návaznost na výstupy RVP ZŠ

- D-9-1-01 uvede konkrétní příklady důležitosti a potřebnosti dějepisných poznatků.
- D-9-7-03 charakterizuje jednotlivé totalitní systémy, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech a důsledky jejich existence pro svět; rozpozná destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu.
- D-9-7-04 na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv.

### Cílová skupina

- Od 8. třídy ZŠ.

### Délka

- 90 minut včetně přestávky.

### Struktura

ČAS	AKTIVITA	PROSTŘEDEK	ORGANIZACE
5	Představení dílny a průvodního Padletu; komiksová evokace	<u>Průvodní Padlet</u> <u>BOOM</u>	Celá třída
5	Holocaust – slovní mrak	<u>Mentimeter</u>	Celá třída
10	Pojmy	<u>Learning Apps</u>	Celá třída
25	Skládání příběhu	<u>Mural</u>	Skupiny
20	Pauza; čtení komiksu; reflexe	<u>komiks</u>	Celá třída
15	Tvorba Blackout Poetry	<u>Blackout poetry maker</u> <u>Přepis komiksu</u> <u>Padlet Sbíрка</u>	Celá třída
10	Závěrečná reflexe		Celá třída

## Příloha 2.3 Průvodní Padlet

padlet

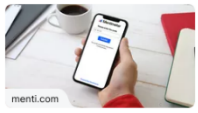
Anežka Mičková • 4 minuty

### Ohromný kotoúč slunce

Vytvořeno se zapojením všech smyslů


**1. část**

**A. Co si vybavíte, když se řekne HOLOCAUST?**



menti.com  
Voting - Mentimeter

**B. Pojmy**



learningapps.org  
Ohromný kotoúč slunce


**2. část**

1. skupina  
2. skupina  
3. skupina  
4. skupina

- Jaký název jste vymysleli?
- Narazili jste na nějaké problémové okénko?
- Jak se vám pracovalo ve skupině?

**3. část**

**A. Komiks**




drive.google.com  
Kotouč.pdf

- Která část pro vás byla nejzajímavější? Proč?
- Lišil se váš komiks od tohoto? Jak?
- Proč podle vás autor komiks pojmenoval Ohromný kotoúč slunce? Vidíte ho v komiksu?


**4. část**

**A. Blackout poetry**



YouTube  
How To Make A Newspaper Blackout Poem

**B. Blackout poetry maker**

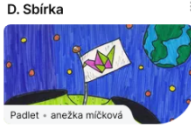


blackoutpoetry.glitch.me  
Blackout Poetry Maker

**C. Přepis komiksu**

google docs  
„Ohromný kotoúč slunce“

**D. Sbirka**

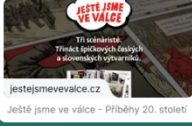


Padlet - anežka mičková  
Báseňická sbírka

- Přišlo vám tato metoda tvorby zajímavá? Ználi jste ji?
- Podle čeho jste si vybírali slova básně?

**Závěr**

**A. Ještě jsme ve válece**



jestejsemvevalce.cz  
Ještě jsme ve válece - Příběhy 20. století

## Příloha 2.4 Slovní mrak

**Mentimeter**

Co se ti vybaví, když se řekne HOLOCAUST?

Enter a word 25

Enter another word 25

Enter another word 25

**Submit**



## Příloha 2.5 Vyjasňování pojmů

Koncentrační tábor v Česku.

Masový přesun osob do koncentračních a vyhlazovacích táborů.

Obsazení území cizími vojsky.

Vědec, který na věznicích prováděl sadistické pokusy.

Likvidační tábor v Polsku.

Rozdělení na pracovní skupiny a na skupiny určené k likvidaci.

## Příloha 2.6 Skládání komiksu – zadání

Skupina 1 View only

Název

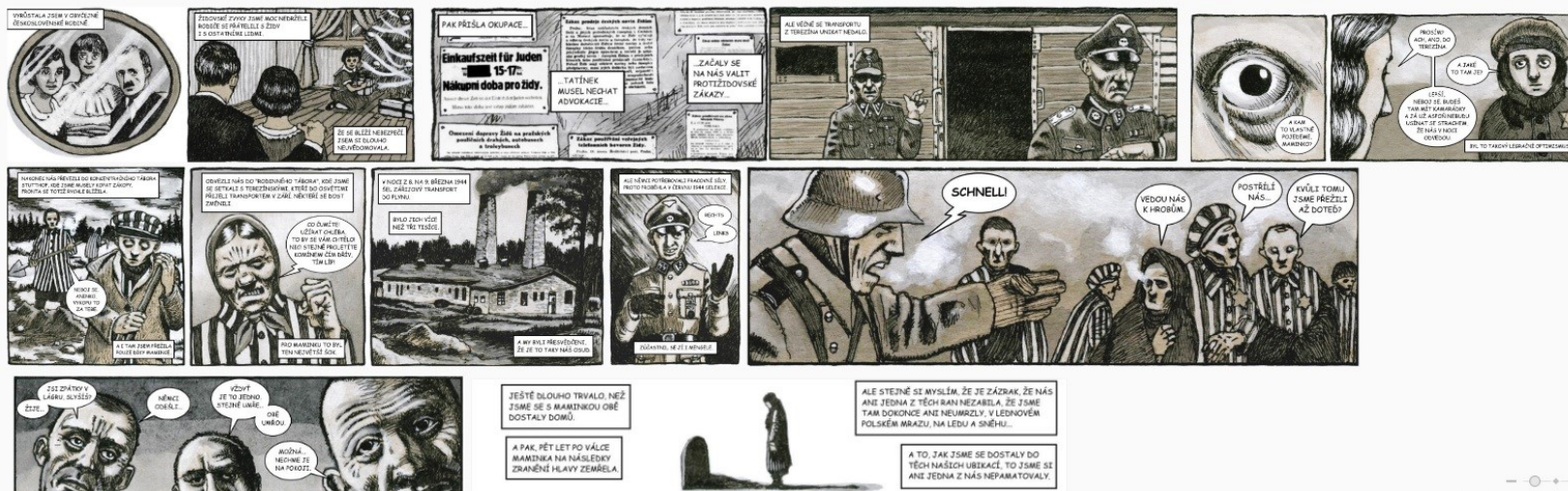
ZADÁNÍ:  
 1. Přetáhněte si jednotlivá okénka komiksu.  
 2. Společně vytvořte příběh.  
 3. Vymyslete pro něj název.

## Příloha 2.7 Skládání příběhu – výsledky

### Cesta smrti



### Beznaděj



## Příloha 2.8 Básně žáků

Pamatuj  
na  
Maminku

nebezpečí,  
které jsem  
si neuměl představit,  
přišlo...Tatínku!

maminko? Prosím?  
jaké to tam je?  
Budeš tam  
usínat se strachem, že nás v noci  
odvedou.  
Dělali to pro  
padesát lidí, pro které sloužily  
očíma.  
Stále to mám před  
RAUS! ALLES

VEN!  
„rodinného tábora“,  
Osvětími.  
Nic!  
největší šok.  
do plynu.  
tisíce.  
pracovní  
náš osud.  
tři  
Vymažte mě!  
třikrát. Až  
Offizier...ja,  
si  
nicht  
nevěřím na osud.  
náhoda... strašná...  
musely kopat  
přežila pouze díky mamince.  
chystali  
Thud! Thud! Thud!  
Žije?  
Žije. Jsi  
zpátky v lágru, slyšíš?  
umře...obě umřou.  
odešli...  
moc špatně.  
přišli Rusové,  
následky  
zázrak,  
zemřela.  
ran nezabila,  
neumrzly.  
širou sněhovou pláň,  
vzájemně se podpírají... a vpředu  
kotouč slunce.  
ohromný

## Příloha 3 Lekce Zed' aneb Jak jsem vyrůstal za železnou oponou

### Příloha 3.1 Přehled lekce Zed' aneb Jak jsem vyrůstal za železnou oponou

#### Cíle lekce

- Žáci popíše každodennost totalitního Československa na základě analýzy textu a ilustrací.
- Žáci vysvětlí vybrané pojmy (lidové milice, prvomájový průvod, pionýr, spartakiáda, železná opona, cenzura).
- Žáci zreflektují zkušenost z rolové hry.

#### Návaznost na výstupy RVP ZŠ

- D-9-7-03 charakterizuje jednotlivé totalitní systémy, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech a důsledky jejich existence pro svět; rozpozná destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu.
- D-9-7-05 zhodnotí postavení Československa v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.
- D-9-8-01 vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků.

#### Cílová skupina

- 5. a 6. třída ZŠ.

#### Délka

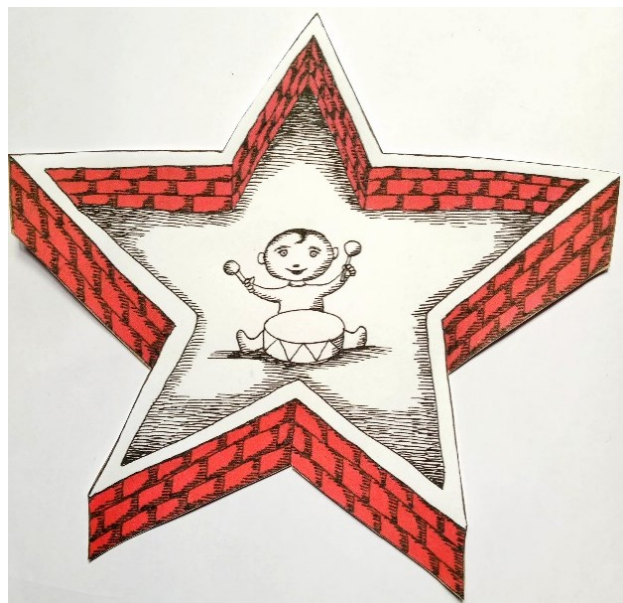
- 90 minut včetně přestávky.

#### Struktura

ČAS	AKTIVITA	POMŮCKY
5	úvod; evokace	ilustrace z obálky
5	pojmy	tabule/flip chart, deníky
10	seznámení s postavou, vstup do role	ukázka z knihy (str. 4–10)
10	povinné!	ukázka z knihy (str. 4–10)
5	1. čtení z deníku	ukázka z knihy (str. 14–15)
10	dům	pracovní list
5	2. čtení z deníku	ukázka z knihy (str. 22–23)
5	invaze vojsk varšavské smlouvy	nahrávka zed', začátek okupace
10	3. čtení z deníku	ukázka z knihy (str. 38–39; 48–49)
10	okamžik rozhodnutí	deníky
10	vystoupení z role a reflexe	

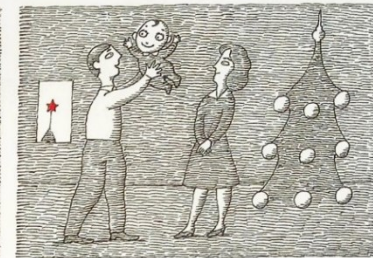


Příloha 3.2 Evokační obrázek

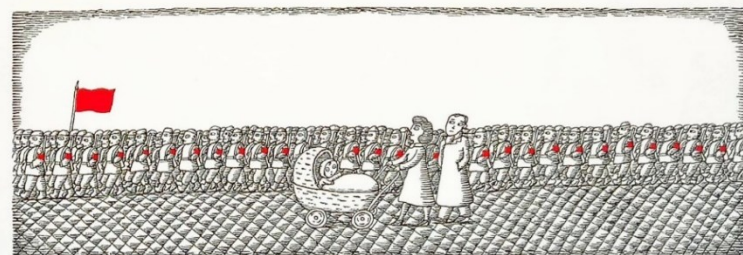


Příloha 3.3  
Úryvek z knihy

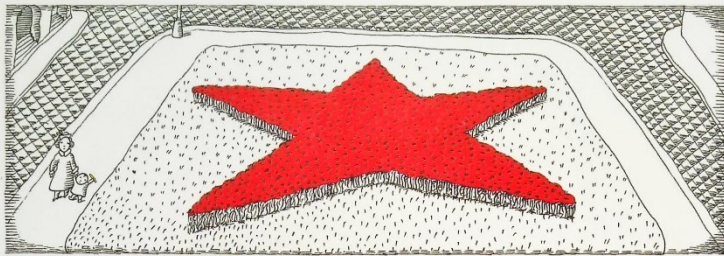
1948  
*Československo  
se dostalo pod  
vliv Sovětského  
svazu a hranice  
na Západ  
se zavřely.*



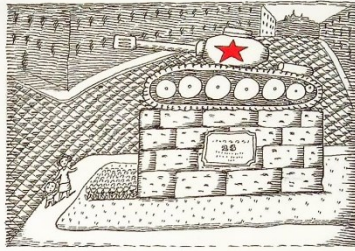
*Jako opora  
nového režimu  
nastupují  
Lidové milice.*



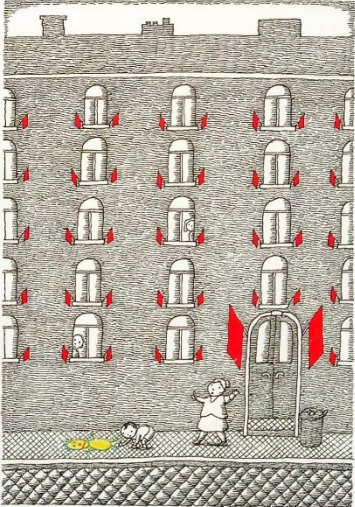
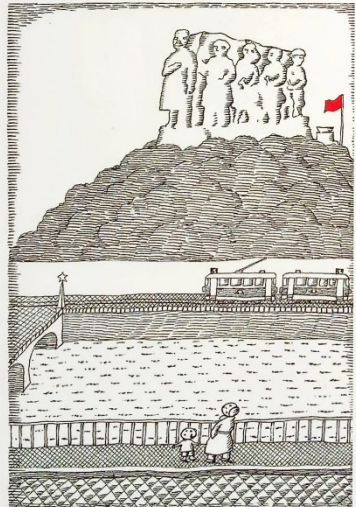
Nejprve kreslil čáry máry.



Všude se objevují  
komunistické  
památníky  
a symboly.

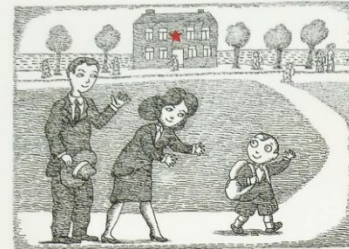


Československá  
vláda je řízena  
poradci z Moskvy.

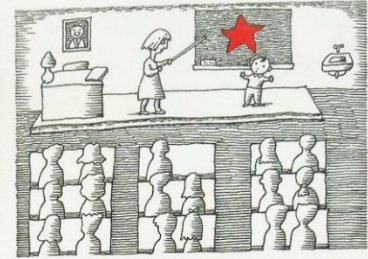


Vyvěšovat  
rudou vlajku  
na státní svátky je:  
**POVINNÉ.**  
Běda tomu,  
kdo tak nedělá.

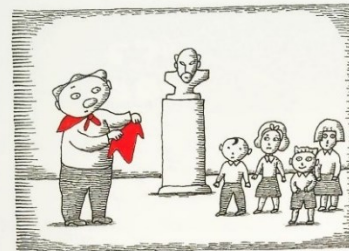
Pak kreslil panáky.



Myslenky  
komunismu  
ovládají školy.



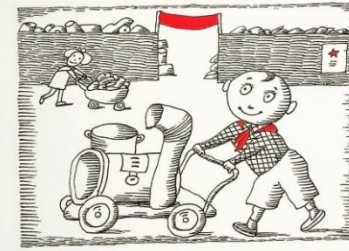
Učit se rusky:  
**POVINNÉ**



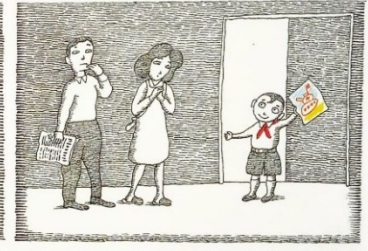
Všem dětem  
se doporučuje  
vstoupit do  
Pionýra.



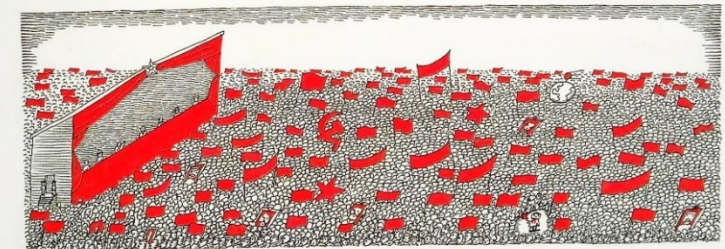
Politická výchova:  
**POVINNÉ**



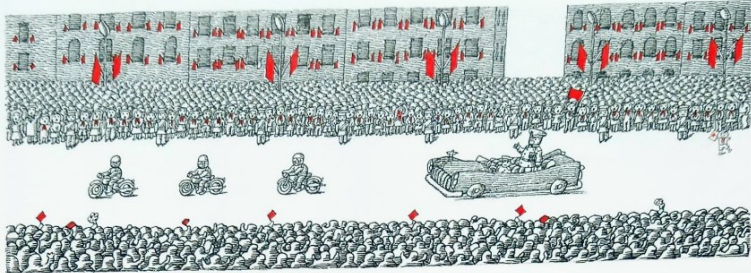
Sběr železného  
odpadu:  
**POVINNÉ**



Účast  
v prvomájovém  
průvodu:  
**POVINNÉ**

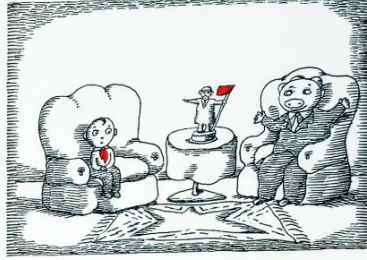
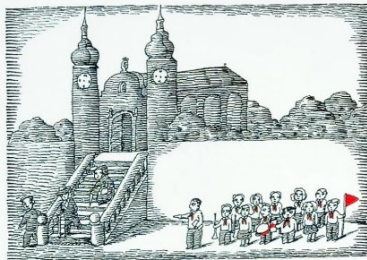


Doma si kreslil to, co chtěl.

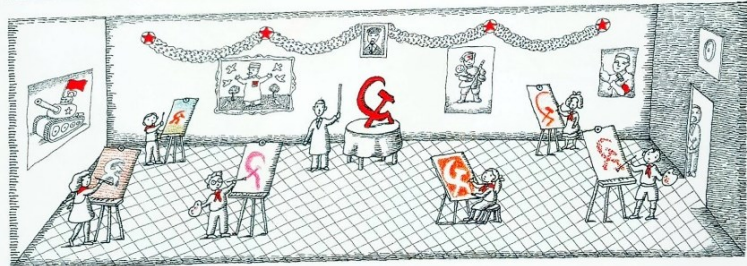


*Veřejná podpora  
politického  
nadšení:  
**POVINNÉ***

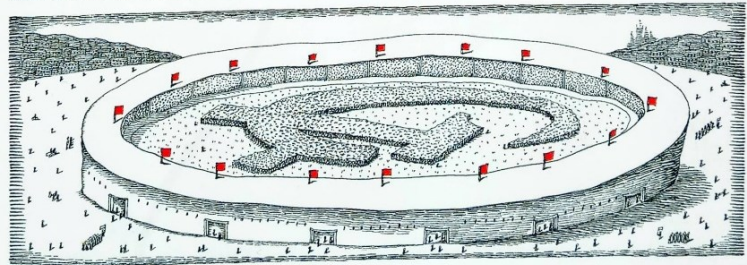
*Projevovat  
náboženskou  
víru se  
nedoporučuje.*



*Děti jsou  
vedeny k tomu,  
aby donášely  
na spolužáky i na  
vlastní rodiny.  
Rodiče si své ná-  
zory raději nechá-  
vají jen pro sebe.*

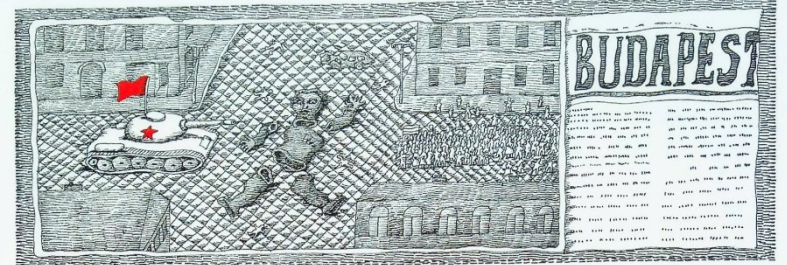


*Škola nutí žáky  
k účasti na  
Spartakiádě,  
hromadném  
cvičení na  
Strahově.*

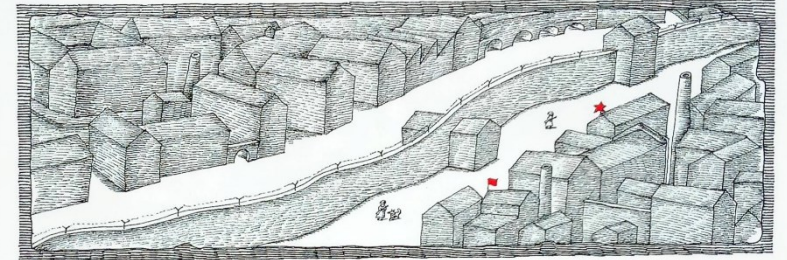


*Ve škole kreslil to, co musel.*

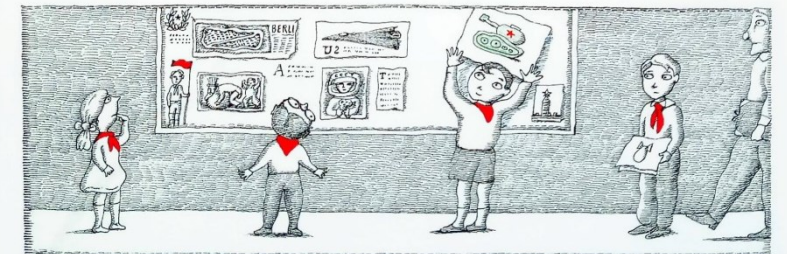
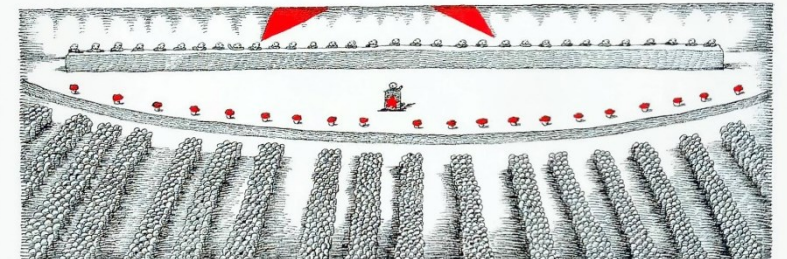
*Maďarsko 1956  
Lidové povstání  
je rozdrčeno  
vojáky Sovětské  
armády.*



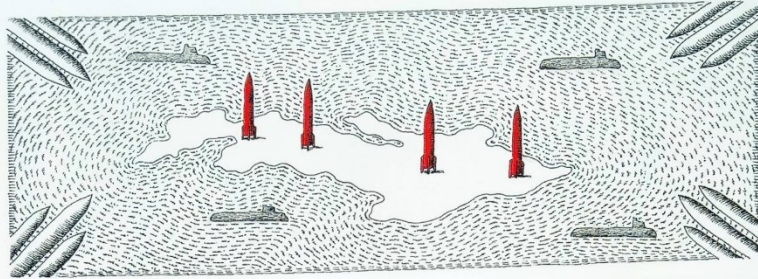
*Německo 1961  
Sověti staví zeď,  
aby zabránili  
obyvatelům  
východního Berlína  
v útěku na Západ.  
Zeď rozdělí město  
na dvě poloviny.*



*Železná opona,  
která odděluje  
Východ  
od Západu,  
je zesílena.  
Studená válka  
se stupňuje.*

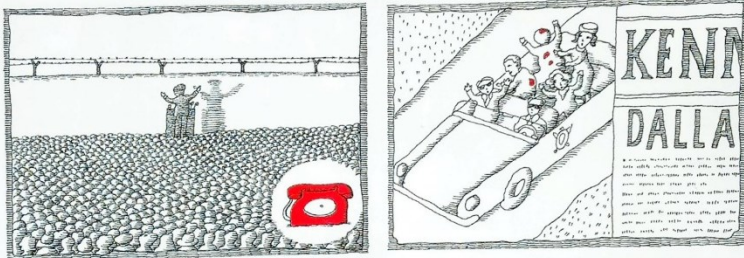


*Začal kreslit tanky.*

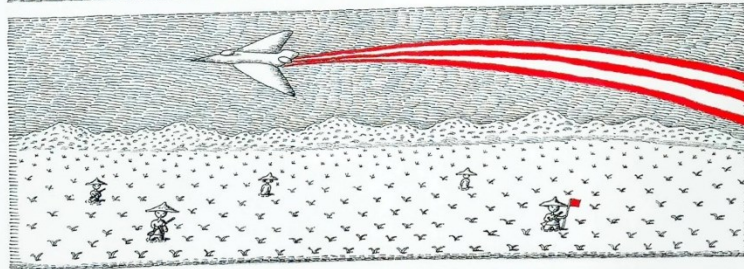


Říjen 1962  
Na Kubě jsou tajně  
postaveny odpalovací  
rampy pro sovětské  
rakety, které míří  
na Spojené státy.  
Na poslední chvíli  
se podaří zabránit  
jaderné válce.

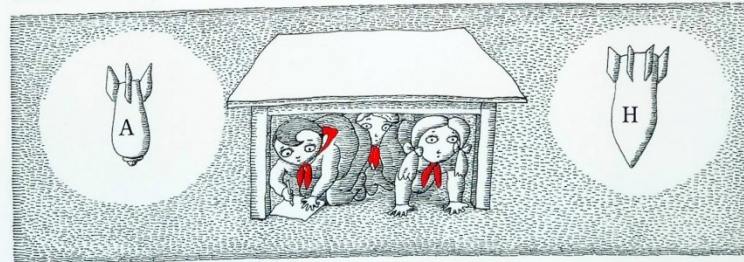
26. června 1963  
Americký prezident  
John F. Kennedy  
při návštěvě  
Berlínské zdi  
prohlásí:  
„Ich bin ein  
Berliner.“  
(Jsem Berlínčan.)



22. listopadu 1963  
Prezident Kennedy  
je zavražděn  
v texaském  
Dallasu.



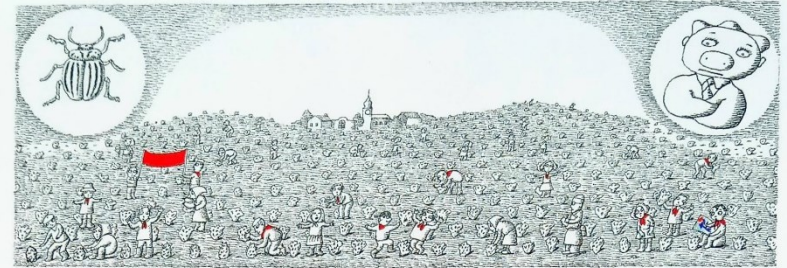
Spojené státy  
bojují proti  
komunismu  
ve Vietnamu.



Jaderná válka  
je neustálou  
hrozbou.

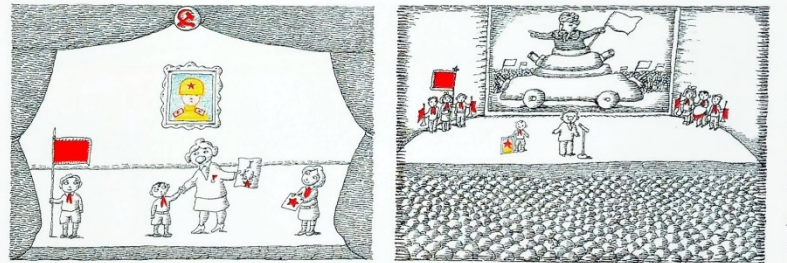
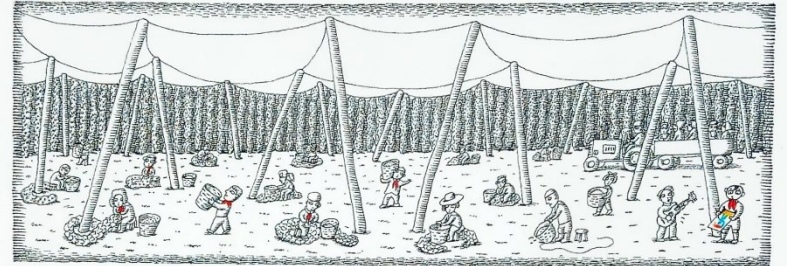
Pořád kreslil válku.

Studenti  
v Československu  
pomáhají země-  
dělcům v boji  
s mandelinkou  
bramborovou,  
které se říká  
americký brouk.



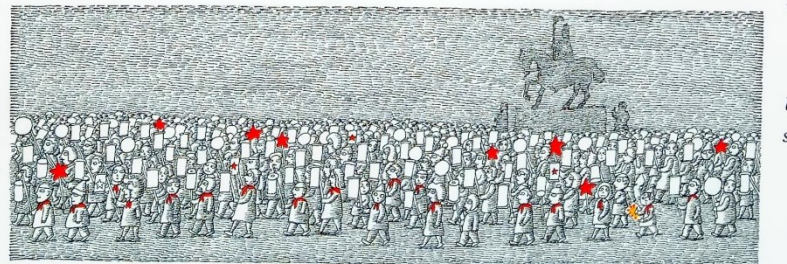
Tajná policie  
(StB) má vše  
pod kontrolou.

Studenti  
sbírají chmel.



Promítání  
sovětských filmů  
pro základní  
školy:  
**POVINNÉ.**  
Žáci mají radost,  
protože často  
odpadá  
vyučování.

Na oslavu  
Velké říjnové  
socialistické  
revoluce (VŘSR)  
se každý rok  
7. listopadu  
konají  
lampiónové  
průvody.



Účast na akcích  
se kontroluje.

O tom, co mu říkali, nepochyboval.

### **Příloha 3.4 Z mého deníku (1954–1963)**

*1954*

Otec nastoupil povinnou vojenskou službu. Jako režiséra armádního filmu ho poslali do Číny, aby tam natočil dokument.

Každý čtvrtek je na podporu světového míru „bezmasý den“.

Ve škole nám řekli, abychom si v Sovětském svazu našli kamaráda na dopisování. Vybral jsem si Volod'u z Leningradu. Dopisy nám učitelka známkuje.

*Únor 1957*

Jeli jsme lyžovat na Šumavu. Vlakem procházeli vojáci se psy a hledali narušitele hranic, kteří by chtěli emigrovat. Zkontrolovali, jestli máme opravdu lyže, a řekli nám, že kdybychom viděli někoho podezřelého, musíme to oznámit. Když jsme z vlaku vystoupili, zjistili jsme, že máme dva páry lyží navíc. Dva lidé chybí!

*1958*

V Leninově muzeu v Praze jsme složili pionýrský slib a dostali červené Šárky. Všichni, kromě Dežo Hlaváče. On je z cikánské rodiny, která má „příliš mnoho dětí“, a tak není považován za připraveného.

*Listopad 1962*

Vždycky v květnu stojíme čestnou stráž u velké sochy Stalina na Letné. Teď sochu vyhodili do povětří. Budeme moct prý držet čestnou stráž v menších pomníků...

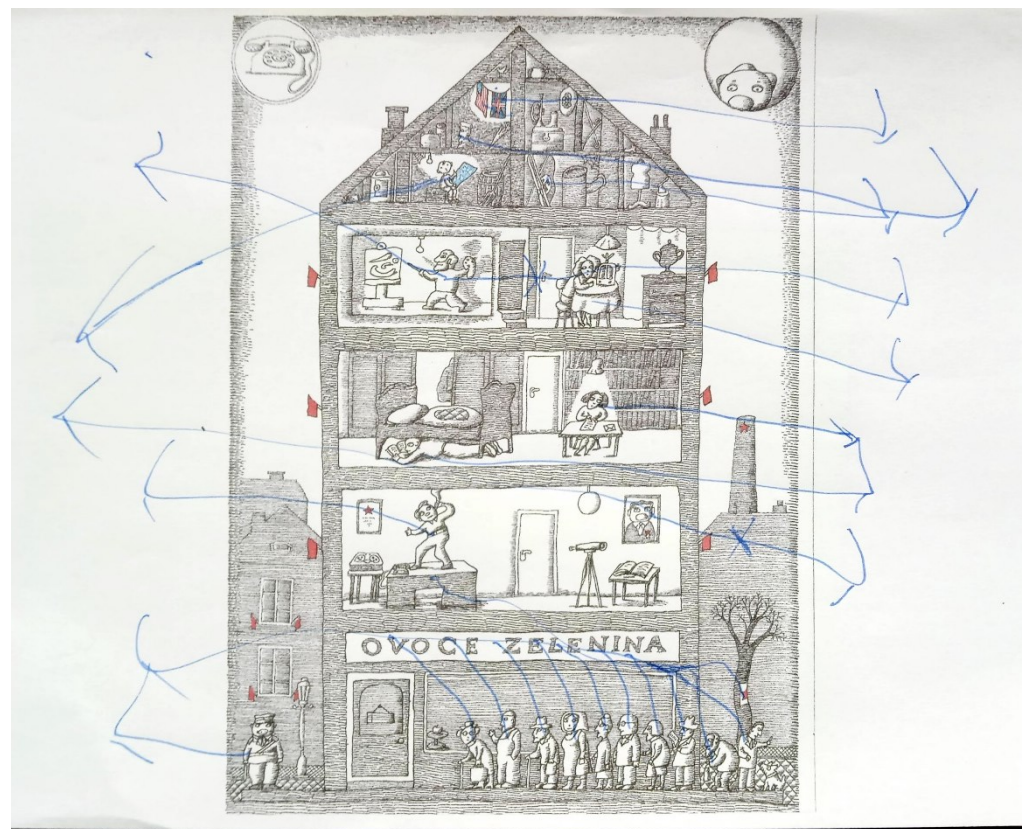
*Září 1963*

Říká se, že plukovník Jan Pixa je za svůj důmyslný plán k dopadení „narušitelů státní hranice“ jmenován hrdinou Československé socialistické republiky. Pixa vymyslel falešnou hranici, takže emigranti se domnívali, že už ji překročili. A když je vítali agenti rozvědky převlečení za americké vojáky mysleli, že jsou na západě.

Rozvědce prozradily vše včetně jmen svých přátel. Až pak zjistili, že vůbec nejsou na západě. Čeká je doživotní vězení. Plukovník Pixa je prý hrdina.

Sestavil jsem si koloběžku, která se rozpadla, když na ní má sestra Hana jela z kopce, hrozně se odřela a teď mě nenávidí.

Příloha 3.5 Ilustrace domu a příklad žákovského řešení



### **Příloha 3.6 Úryvky Z mého deníku (1965–1968)**

*Květen 1965*

Americký beatnický básník Allen Ginsberg přijel do Prahy. Studenti ho zvolili králem majálesu. Poté ho ale tajná policie obviní z podvracení republiky a morálního úpadku a deportuje.

*Listopad 1965*

Komunistických novinách se píše o jakési „divoké ženě“ jménem Elvis Presley. Ukáže se, že je to muž.

*Prosinec 1966*

Džíny jsou nejprve povolené jako uniforma pracující třídy (ale jenom pro ty, kdo mají příbuzné na západě nebo pro ty, kdo mohou za bony nakupovat v prodejnách Tuzex). Potom si to vláda rozmyslí. Džíny se stanou symbolem západního úpadku, hlavně úzké a ty do zvonu.

*Únor 1967*

V kamarády zakládám bigbeatovou skupinu. Nemáme žádné nástroje ani jméno. Táta mě přinutí ostříhat se. Maluju lidi s dlouhými vlasy.

*Srpen 1967*

Opět chmelová brigáda – dobrý způsob, jak se seznámit s holkama. Po práci se scházíme a zpíváme písničky od Beatles.

*Červen 1968*

Naučil jsem se batikovat košile, Jde mi to docela dobře. Batikuju všechno, co mi přijde pod ruku, i trenýrky. Otevřeli státní archivy. Nevěděl jsem, že můj prastrýc Vladimír zemřel v komunistickém táboře v Leopoldově. Zabili ho bachaři. Rodiče to před námi tajili. Na hlavním školním schodišti pořádáme básnická čtení. Mám cestovní pas, doložku a vízum do Anglie. Jupí! Vlakem pojedou do Paříže, pak přes kanál La Manche a budu stopovat do Londýna a Liverpoolu... Možná se setkám s Beatles? Sovětský svaz je na léto velké manévry na území celého Československa.

*Léto 1968*

Odjíždím do Anglie! Vrátím se koncem srpna s deskami, plakáty a obrázky...

### **Příloha 3.7 Úryvky Z mého deníku (1969–1982)**

*Leden-únor 1969*

Studenti Jan Palach a Jan Zajíc se upálili, aby „probudili národ z letargie“.

*1970*

Mému profesorovi z VŠUP Adolfu Hoffmeisterovi je ze dne na den zakázán vstup na půdu školy. Všichni, kde byli považováni za progresivní, jsou nahrazováni. Začíná „normalizace“.

*Únor 1973*

Každý ze studentů VŠUP musí vytvořit umělecké dílo oslavující Sovětskou armádu. Štěstí, že jsem v oddělení animace. Namaluji jen pozadí a vysvětlím, že tanky tam přijdou později.

*1974*

Konečně promoce. Říkají nám, že naše generace nemá žádnou budoucnost, nedá se nám věřit, protože jsme zkažení událostmi z roku 1968. Abych získal povolení ke zřízení ateliéru v našem vlastním domě musím doložit, že jsem „významným“ umělcem, to znamená: Být členem komunistické strany. Právě mi nabídli místo asistenta na VŠUP. Prý jsem vůbec nejmladším kandidátem. Jsem nadšený, ale pak přijde podmínka: Musíte vstoupit do strany. Slibují, že se to nikdo nedozví. Díky, ale nechci. Kreslím jen malé obrázky. Žádný ateliér nepotřebuji.

*1975–76*

Povinná vojenská služba. Bigbeatové kapely už nemohou vystupovat bez povolení. Všichni umělci teď musí prokázat svou společenskou a politickou způsobilost.

*Leden 1977*

Disidenti zakládají chartu 77. Někteří jdou kvůli tomu do vězení. Jiným je vyhrožováno, jsou mučeni, zbaveni občanství... Některé odvezou na západní hranici a tam je prostě vyhodí ven republiky.

*28. ledna 1977*

Přední umělci, spisovatelé, režiséři, herci, hudebníci a zpěváci byli pozváni do Národního divadla, aby na shromáždění podepsali dokument (Antichartu) a vyjádřili tak podporu komunistickému režimu. Většina podepsala. Dobrá/špatná zpráva – můj táta-režisér je v nemocnici, takže se nemohl dostavit. Jsem si téměř jistý, že by nepodepsal...

Co bych ale udělal já?

*1978*

Šeptanda, řeči, dohady. Každý každého podezřívá z donášení. Změní se to ještě někdy?



*2. března 1978*

Do vesmíru vyletěl Remek. První československý kosmonaut.

Můj film viděl na festivalu v Krakově někdo z Anglie. Nabídli mi stipendium na Královské akademii umění. Strašně dlouho obcházím úřady kvůli povolení, abych si do Londýna dostal. Celý rok pracuji na novém filmu, bude se jmenovat Hlavy.

*Říjen 1979*

Za „podvracení republiky“ dostal Václav Havel čtyři roky. Z ciziny žádají, aby byl propuštěn.

*1980*

Hlavy vyhrály na festivalu v Západním Berlíně cenu jako nejlepší krátký film (mají 8 minut). Abych dostal do pasu dvoudenní výjezdní povolení (doložku) musím úředníci slíbit, že ji koupím speciální nůžky na teriéra. Běhám po celém Berlíně od jednoho psiho kadeřnictví ke druhému. Moje představení nakonec promeškám. Moje cena, soška medvěda, se ztratila. Přišel mi dopis a vypadal jako otevřený.

*1980*

David je můj brácha. Je o 13 let mladší a chodí na gymnázium na okraji Prahy. Ve sklepe našeho domu se spolužáky uspořádají výstavu. Nemají povolení. Přijede speciální jednotka policie a zajistí je...

*Červenec 1982*

Přišla mi nabídka od výboru olympijských her. Jako naděje českého kresleného filmu mám povoleno odjet na tři měsíce. Pozvali animátory z různých zemí, mají natočit sportovní znělky. Já jsem dostal veslování.

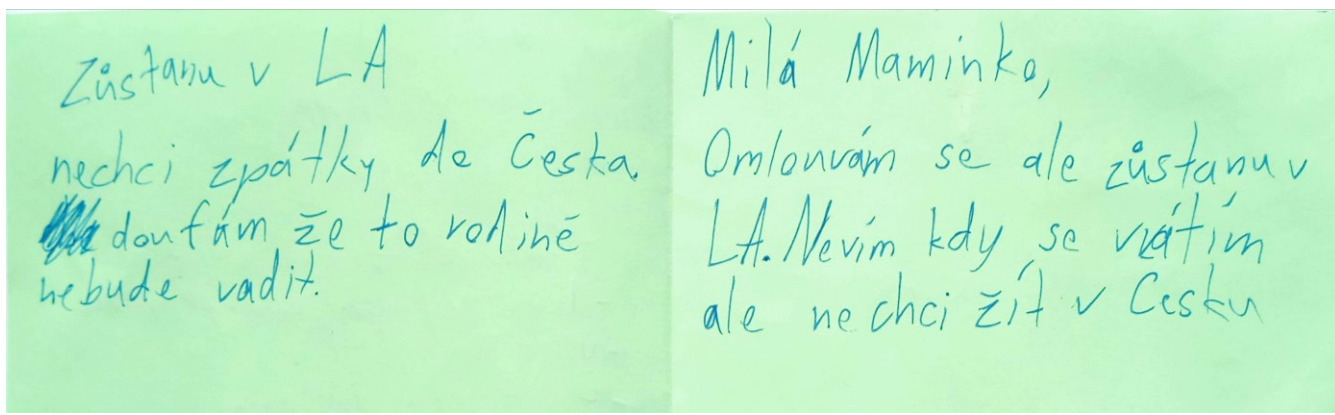
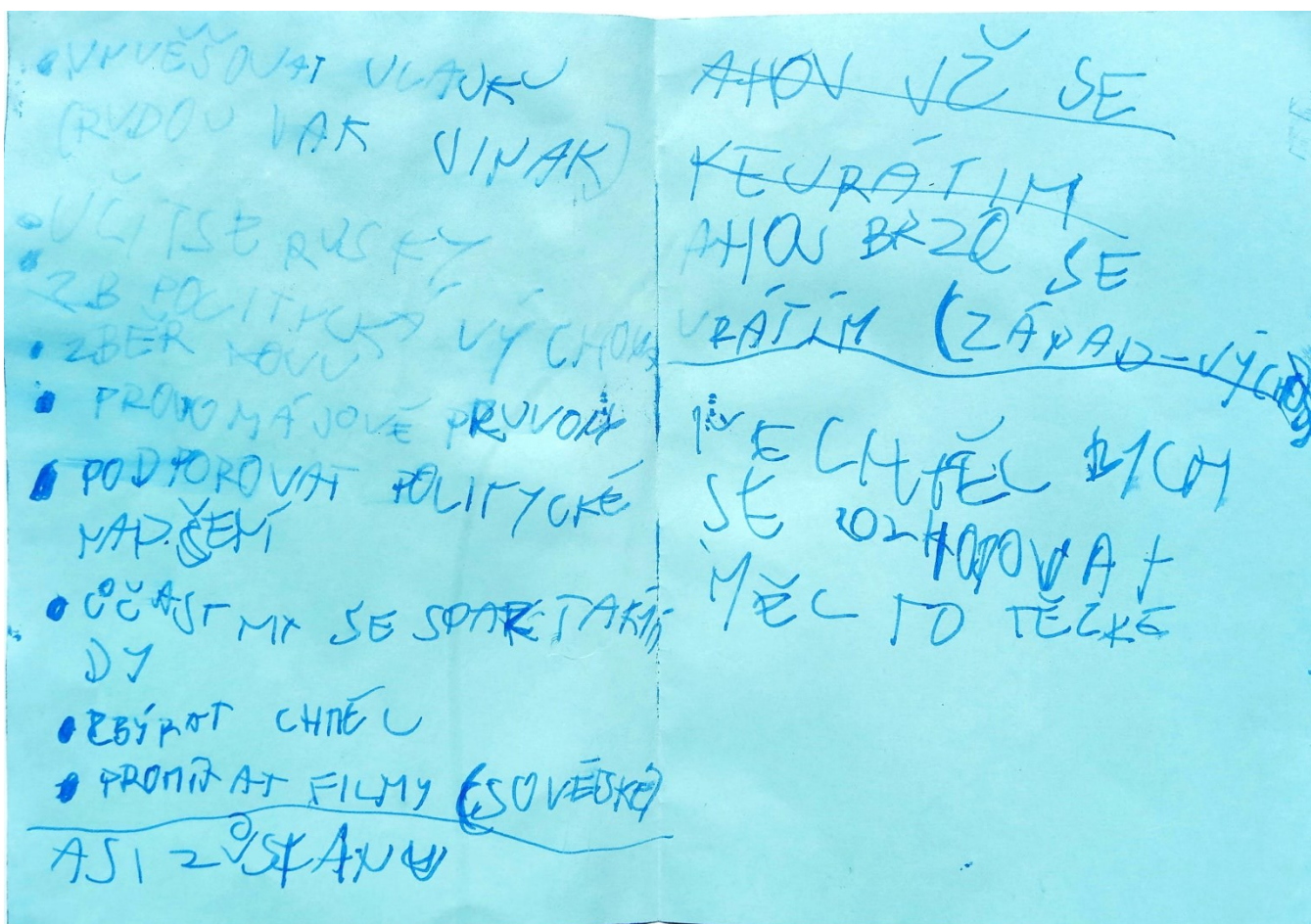
Jsem v Americe. Hollywood – palmy a bazény. V MTV slyšeli, že jsem vyhrál festival. Chtějí, abych nakreslil klip pro Boba Dylana. Skvělý! Budu dělat na dvou filmech najednou...

*Červenec 1982*

Mám ohromnou smůlu. Sovětský svaz a další socialistické země se rozhodly olympiádu v Los Angeles bojkotovat. (Je to pomsta za bojkot v Moskvě před 4 lety?) Dostávám telegram, že se mám OKAMŽITĚ vrátit...

Co teď?

Příloha 3.8 Ukázky žákovských deníků



Povinné:

- Vyřešovat rudou vlajku
- Učit se rusky
- Politická výchova
- Zběr železného odpadu
- Účast na prvo májovém průvodu
- Podpora politického nadšení
- Účast na spartakiádě
- Promítání sovětských filmů
- Sbiratchinel

~~Asi~~ Po. Nevím, je to tak těžké. Asi přijedu zpět.

Ahoj mamí:

Doufám že se máte dobře.

Bohužel nevím kdy přijedu. Mějte se dobře.

Nesmelo se tvořit.

Smužek.

Rusáci to zase pokandily.

Povinné: Politická výchova, účast na Akcích, ~~promítání~~  
Vyřešovat rudou vlajku na státní svátek, veřejná podpora politického nadšení, Učit se rusky, politická výchova,

Vrátím se za rodinou a hned odjedu spátky do Las Vegas

Ahoj mamí vrátím se za sebou...