

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Tereza Pavlasová

Motiv (ne)svobody v literární výchově na ZŠ s využitím metod
kooperativního učení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci, dne 27. 4. 2021

.....

Podpis

Děkuji doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při vedení mé diplomové práce. Poděkování patří také mé rodině za podporu a trpělivost.

Obsah

Úvod	5
1 Kooperativní učení	6
2 Motiv svobody a nesvobody	13
3 Metodologie	19
4 Čtenářské kluby	21
4.1 Čtenářská lekce č. 1: Co je svoboda a nesvoboda?	25
4.2 Čtenářská lekce č. 2: Jaká je cena svobody?	34
4.3 Čtenářská lekce č. 3: Kdy je člověk svobodný?	41
4.4 Čtenářská lekce č. 4: Jak vypadá nesvoboda?	48
4.5 Čtenářská lekce č. 5: Kdo je nepřítelem svobody?	55
4.6 Čtenářská lekce č.6: Proč je důležité přemýšlet o svobodě a nesvobodě?	62
Závěr	71
Seznam literatury	72
Primární zdroje	72
Sekundární zdroje	73
Internetové zdroje	74
Seznam tabulek	76
Seznam příloh	76

Úvod

K prvotnímu nápadu využití tematiky svobody a nesvobody v literární výchově mě inspirovaly Besaiconovi myšlenky shrnuté v útlé knížečce nazvané *Nemoc století*. Jeho srovnání dvou velkých totalitních režimů 20. století bylo velmi zajímavé a ukazovalo obecné principy fungování totality. O to více překvapující byly také jeho závěry, že zatímco nacismus je s odstupem let zatracován a zla, která páchal, jsou velmi často připomínána, ve společenském vnímání komunismu tento stav zatím nenastal. Besaicon hovoří o zapomnění komunismu a omlouvání jeho činů. Sama se nezdědka setkávám s nostalgickým vzpomínáním na minulý režim a ačkoli jsem jej sama nezažila a ačkoli si uvědomuji, že lidské osudy jsou různé, je pro mě tato idealizace minulosti jen obtížně pochopitelná. Právě uvědomění si onoho zapomínání anebo snad zavírání očí před tím, co nechceme vidět, mě přivedlo k myšlence, že právě o takových tématech je třeba ve škole mluvit – otevřeně a citlivě, se vši vážností, ale také s nadějí. Je třeba věnovat se těmto tématům, abychom na ně nakonec skutečně nezapomněli.

Z těchto důvodů jsem se rozhodla nastínit jednu z mnoha možností práce s motivem (ne)svobody v literární výchově na základní škole. Hlavním cílem mé práce je vytvořit ucelený a komplexní návrh souboru literárních lekcí, které se věnují motivům svobody a nesvobody a zároveň pomáhají osvojování kompetencí žáků, zvláště kompetencí komunikativních, sociálních a personálních, občanských a kompetencí k učení. K dosažení tohoto cíle mi pomohou dílčí kroky, především teoretické vymezení motivu svobody a nesvobody, analýza metod kooperativního učení a vytvoření dílčích čtenářských lekcí. Tyto čtenářské lekce budou navzájem propojené a budou vycházet z principů kooperativního učení a subjektivního estetického prožitku.

Práce bude koncipovaná do čtyř částí, z nichž první se bude věnovat teoretickému vymezení kooperativního učení a druhá vymezení motivu svobody a nesvobody. Tyto kapitoly budou opřeny o odbornou literaturu. Třetí kapitola krátce shrne metodologické zásady, z nichž bude vycházet praktická část diplomové práce. Čtvrtá kapitola detailně představí jednotlivé čtenářské lekce, které pracují s ukázkami z vybrané intencionální i neintencionální primární literatury pomocí metod kooperativního učení.

1 Kooperativní učení

Kooperativní učení je koncept vycházející z kooperace. Kooperace je však širokým pojmem obecně vnímaným jako spolupráce určité skupiny lidí, jejich spolupodílení se na aktivitě vedoucí ke společnému cíli. Ve školním prostředí můžeme kooperaci (resp. spolupráci) chápat jako dovednostní cíl, ale také jako prostředek pro celkový rozvoj jedince. (Kasíková, 2009). Kooperativní učení je tedy takovým učením, které probíhá ve skupinách na základě společné práce, vzájemného učení a předávání zkušeností jejích členů. (Göçer, 2010, [online]). Hana Kasíková (2001, s. 26) také uvádí, že *„Kooperace je zvažována jako součást hodnotové orientace vyjadřující všelidské hodnoty a jako součást kompetenční výbavy člověka pro život v současnosti i budoucnosti.“*

Z výše uvedeného vyplývá, že kooperativní učení obvykle probíhá ve dvojici nebo skupině žáků. Kooperativní učení však není automaticky totožné se skupinovou prací. Skupina je pro kooperaci prostředkem, ale její pouhé vytvoření nezajišťuje skutečné kooperativní učení. Mezi nejdůležitější znaky kooperativního učení patří dle Kasíkové (2010, s. 37–38) *„1. Pozitivní vzájemná závislost (...) 2. Interakce (...) 3. Osobní odpovědnost (...) 4. Formování a využívání interpersonálních a skupinových dovedností (...) 5. Reflexe skupinové činnosti.“*

Žáci by si měli uvědomovat, že jejich úspěch je při kooperativním učení bezprostředně spjat s úspěchem spolužáků, a proto by měli co nejvíce spolupracovat ve snaze dosáhnout společného cíle. Žáci by měli v menší skupině komunikovat, spolupracovat, věřit si navzájem, řešit problémy, sdělovat svůj názor a neodsuzovat názor cizí, hodnotit práci skupiny a strategicky plánovat další postup a tím se zároveň všem těmto dovednostem učit. Každý ze skupiny by se měl na činnosti podílet a nést odpovědnost za svou část celkové práce pro skupinu. (Kasíková, 2010, s. 37–38, srov. s Göçer, 2010, [online])

Vedle kooperace je důležitou součástí přirozeného lidského jednání a chování také kompetice, tedy soutěžení. Kompetice, při níž dochází mezi jejími účastníky k vytváření negativní vzájemné závislosti, bývá chápána jako opak kooperace. Kasíková (2010, s. 11–12) však nepopírá přítomnost i důležitost obou procesů nejen ve výuce ale i v životě. *„Otázka tedy nezní, zda je člověk soupeřivý a zda má soupeřit – k tomu je pudově vybaven. Nabízí se spíše otázka rozložení času... Např. v konkurzech na vedoucí místa by měli zvítězit opravdu ti nejschopnější... Čas soutěže by však měl být po konkurzu... zákonitě vystřídán spoluprací pro zdar společenství.“*

Proto pokud chceme ve výuce dosáhnout skutečné kooperace, musíme se vyvarovat odměňování výkonnostně „nejlepších“ skupin, které nabádá k soutěžení, anebo hodnocení výsledku skupinové práce místo jejího procesu. (Čapek, 2015, s. 291) Má-li být škola odrazem života a připravovat na život, měla by dle Kasíkové (2010) zahrnovat v rámci výukových situacích různé modely, se kterými se setkáváme i v běžném životě, ať už jsou kooperativní, kompetitivní či individualistické.

„(...) kooperace nejpřirozeněji funguje ve vyučování, které je založeno na principech konstruktivismu.“ (Kasíková, 2010, s. 38) Tedy v takovém vyučování, v němž žáci pouze pasivně nepřebírají již zpracované poznání, ale v němž sami aktivně pracují, rozvíjí své dovednosti, komunikují se spolužáky a na základě toho vytváří vlastní poznání. V konstruktivistickém pojetí výuky hraje důležitou roli také individuální přístup ke každému žákovi. (Čapek, 2015, s. 289–291; Zormanová, 2012, s. 9–12)

Při kooperativním učení se mění role učitele i žáka, což do jisté míry odpovídá také změně při přesunu od transmisivního ke konstruktivistickému pojetí výuky. Učitel se stává průvodcem v procesu učení, připravuje činnosti, stanovuje cíle, podporuje skupiny při práci. Snaží se vytvářet prostředí, ve kterém budou aktivně pracovat všichni žáci a které bude otevřené, beze strachu nebo stresu z chyby či neúspěchu. (Kasíková, 2010, s. 39–40; Čapek, 1997, s. 289–291)

Žákova role je také pozměněna. Především se žák dostává do nových situací, ve kterých je nucen nejen aktivně pracovat, ale také komunikovat, řešit problémy, pracovat s chybou, vyjadřovat svůj názor, vymýšlet, tvořit, spolupracovat ve skupině, práci skupiny plánovat, představovat výsledky práce ve skupině ostatním a hodnotit práci svou i práci skupiny. Žák by měl také mít právo „*spolurozhodovat o svém učení*“ (Kasíková, 2010, s. 39)

Z hlediska materiálních podmínek je pro kooperativní učení vhodné zajistit prostor, v němž se budou snadno tvořit žákovské skupiny, ve kterém budou vyhovující pracovní místa pro tyto skupiny a ve kterém bude dostatek podnětů a zdrojů pro práci. (Kasíková, 2010, s. 40)

Velikost žákovských skupin pro realizaci kooperativního učení může být různá, minimálně však musí jít o dva spolupracující žáky. Jako nejvhodnější se obvykle jeví skupina o velikosti tří až pěti žáků. Může se jednat o skupiny homogenní či heterogenní, a to z různých hledisek. Pro homogenní skupinu z výkonnostního hlediska se snáze vytváří přiměřené zadání. Výkonnostně heterogenní skupina ovšem poskytuje větší prostor pro vzájemné učení mezi spolužáky,

to ovšem platí pouze za předpokladu, že skutečně pracují všichni žáci, tedy i ti, kteří jsou v rámci skupiny slabší či tišší. S ohledem na konkrétní cíle a prostředky práce lze skupiny utvářet náhodně, vlastním výběrem žáků na základě přátelských vazeb anebo je může určovat učitel, v takovém případě je však nutné brát ohled na vztahy žáků a další okolnosti. (Kasíková, 2010, s. 73–74; Zormanová, 2012, s. 90)

Kooperativní učení se snaží každého jedince co nejlépe připravit na život v lidské společnosti a vybavit ho potřebnými dovednostmi komunikačními, sociálními i jinými. Vede jej k toleranci, spolupráci, kreativitě. Přitom ale nezapomíná na žáka jako jednotlivce, buduje jeho zdravé sebevědomí, prohlubuje motivaci k učení, vytváří smysl pro odpovědnost za vlastní práci vůči sobě samému i vůči spolupracující skupině. Snaží se rozvíjet schopnosti, které žákům pomáhají budovat pozitivní vztahy v rámci školního prostředí a které jim v budoucnu poslouží v profesním i osobním životě. (Kasíková, 2009, s. 25–30; Kasíková, 2010, s. 9–13)

Nicméně kooperativní učení má zajisté také svá rizika. Jedná se o model, který nemusí vyhovovat každému. Kooperace ve výuce může být organizačně i časově náročná. Žáci zvyklí na tradiční výuku mohou mít zpočátku problém spolupracovat se spolužáky, případně se může stát, že rychlejší či aktivnější žáci v rámci skupiny splní všechnu práci i za ty žáky, kteří potřebují více času anebo nemají potřebu se tolik vyjadřovat jako jejich spolužáci. Těmto situacím můžeme předcházet postupným a systematickým zaváděním kooperace, která může probíhat pouze v části vyučovací hodiny. Zpočátku je také vhodné vytvářet menší skupiny. Konfliktům ve skupině či neaktivitě některých členů můžeme předcházet například vhodnou formulací zadání, využíváním odlišné specifikace rolí, z jejichž pohledu jednotliví členové budou na úkol pohlížet anebo různými jinými metodami kooperativního učení. (Kasíková, 2009, s. 102–108; Kasíková, 2010, s. 37–38)

Kooperativní přístup k výuce je v současné době poměrně dobře propracován nejen teoreticky, ale také do podoby konkretizovaných metod a postupů ověřených v praxi. (Kasíková, 2001, s. 32; srov s. Johnson, Johnson & Stanne, 2000, [online]) Tyto metody mají za úkol především podporovat aktivitu všech členů skupiny, uvědomovat si přínos různých pohledů na jednu situaci, osvojit si dovednost vyjádřit vlastní názor a respektovat názory odlišné, uvědomovat si výhody spolupráce a vzájemné učení, umět hodnotit vlastní práci i práci skupiny a jiné. Metody využitelné při kooperativním učení bychom si mohli shrnout do několika oblastí, které se ovšem mohou prolínat či na sebe různě navazovat.

Pro kooperativní učení, zvláště v jeho začátcích, můžeme využít různé metody párového učení. Může se jednat kupř. o „*párové čtení*“ (Čapek, 2015, s. 310), kdy si žáci ve dvojici společně ověřují pochopení čteného textu, dále např. o „*psaní ve dvojicích*“ (Čapek, 2015, s. 318), při němž dvojice vytváří na dané téma text a v psaní se žáci střídají po každé větě.

Další metody pracují s postupným přechodem z dvojic či menších skupin do skupin větších. Jako příklad můžeme uvést např. metodu „*thing-pair-square-share*“ (Čapek, 2015, s. 319), při níž probíhá několikeré sdílení a úprava nápadů nejprve ve dvojici, následně ve čtveřici, a nakonec s celou třídou. Na velmi podobném principu funguje také metoda „*sněhová koule*“ (Čapek, 2015, s. 409)

Některé metody nám mohou pomoci rozdělit žáky do skupin, např. „*metoda čtyř rohů*“ anebo „*zájmová učební centra*“. (Čapek, 2015, s. 405–406) Tyto metody fungují na principu vlastní volby žáka, který si vybírá problémovou otázku, obor či jiné zaměření své práce a s ním i pracovní skupinu, tímto způsobem žáci dostávají příležitost spolupodílet se na výběru témat vzdělávání.

Pravděpodobně jedna z nejpočetnějších oblastí kooperativních metod má za úkol předcházet neaktivitě některých členů skupiny. Do této skupiny můžeme zařadit např. metodu „*čísla ve skupině*“ (Čapek, 2015, s. 291), kdy si žáci rozdělí čísla a při závěrečném prezentování výsledků skupiny je prezentující žák volen pomocí učitelem přiděleného čísla, proto by se měli žáci ve skupině navzájem podporovat a snažit se o úspěch všech členů. Selže-li jeden ze skupiny, neúspěšnými se stávají všichni. Aktivizovat všechny žáky ve skupině můžeme také tím, že rozdělíme informační zdroj do několika částí, každý žák pracuje pouze s kratší částí celého textu a až následnou komunikací skupina sestaví celý příběh či odborný článek, tuto metodu Čapek (2015, s. 311) nazývá „*skládání textu*“.

Mezi náročnější metody podporující práci všech členů skupiny patří nejrůznější rozdělování rolí, pohledů, sledovaných aspektů apod. Tyto metody podporují nejen aktivitu, ale také pocit užitečnosti jednotlivých členů pro skupinu a pomáhají uvědomění si přínosu různých pohledů. S rozdělením rolí pracuje například metoda „*šest klobouků*“ (Čapek, 2015, s. 260), která nabádá k různým pohledům na jeden problém, otázku či text. Dále např. metoda „*literární kroužek*“, která umožňuje využívat různých rolí podle učitelova záměru nebo typu textu. (Čapek, 2015, s. 307) Rozdíl mezi těmito metodami tkví především v tom, že zatímco při metodě šesti klobouků

žáci pohlíží na celek z různých pohledů, při metodě literárního kroužku se jednotliví žáci s vybranou rolí obvykle zaměřují na některý z aspektů textu anebo na část ukázky, tedy např. vyhledávají v textu citace, zaměří se na ilustrace, vykládají chování postav, dohledávají faktografické informace z jiných zdrojů, vymýšlí doplňující otázky apod.

Vlastní práci skupiny nám mohou pomoci usměrňovat také různé diskusní či komunikační metody. Pro ilustrace si několik konkrétních metod představíme, jistě ovšem lze využít i mnohé jiné. „*Komunikační metoda „pera doprostřed“*“ (Čapek, 2015, s. 273) pomáhá rozproudit a kontrolovat diskusi žáků ve skupině. Tato metoda přispívá také k jasnějšímu vymezení prostoru pro vyjádření vlastního názoru každého žáka, mohli bychom ji proto považovat i za metodu, která předchází neaktivitě některých členů skupiny. Zajímavou metodou je také „*obří papír*“ (Čapek, 2015, s. 274), kdy jsou žáci vyzýváni k diskusi a přemýšlení nad podnětnou otázkou, textem obrázkem aj. písemnou formou. Za zmínku jistě stojí také metoda „*poslední slovo patří mně*“ (Čapek, 2015, s. 275), při níž první žák přečte ostatním citaci z pracovního textu, spolužáci se snaží vcítit do prvního žáka a vytušit, čím jej přečtený úryvek oslovil a zaujal, hledají důvody výběru, první žák následně odhalí skutečnou motivaci svého výběru, kterou už ale nikdo nekomentuje. Takto se poté ve skupině postupuje dále podle časových i jiných možností. Z uvedeného vyplývá, že zmíněna metoda je organizačně náročná a důležitou roli v ní sehraje také učitel, který kontroluje a vyžaduje dodržování pravidel, proto je možná tato metoda vhodnější pro práci velké skupiny, např. celé třídy, kde může učitel důsledněji kontrolovat průběh činnosti, nicméně pro zrovna nekomentující žáky v takovém případě může být obtížné zůstat pozornými.

Metody, v nichž žáci pracují ve skupinách, ale navíc se mezi nimi podle různých pravidel pohybují, bývají organizačně i časově poměrně náročné, i ony však dozajista mají své místo v edukačním procesu. Mohli bychom sem zařadit již zmíněnou metodu „*sněhová koule*“ (Čapek, 2015, s. 409), ale také kupř. „*skládankové učení*“ (Čapek, 2015, s. 329), v němž se žáci přemisťují z původní domovské skupiny do skupin expertních, ve kterých zpracují určité téma, které následně naučí spolužáky v domovské skupině. Zmínit lze také metodu „*kmeny a kořeny*“ (Čapek, 2015, s. 400), při níž žáci získávají informace od všech spolužáků a tlumočí je jednomu členovi skupiny, který je zapisuje, s takto získanými informacemi poté skupina dále pracuje. Tyto a další „*metody vzájemného učení*“ (Čapek, 2015, s. 327–329) posilují dobré vztahy ve třídě, umožňují zažít pocit úspěchu a prohlubují vnitřní motivaci žáků.

„Účinnost kooperativní výuky je (...) závislá také na tom, zda a jak skupina popisuje vlastní činnost, jak činí rozhodnutí o dalších krocích.“ (Kasíková, 2009, s. 37) Reflexe je nedílnou součástí kooperativního učení, právě proto bychom se měli zmínit i o hodnotících a sebehodnotících metodách vhodných pro kooperativní učení. Tyto metody nejenže poskytují učitelům zpětnou vazbu o získaných poznatcích a procesu učení, ale především učí žáky dalším dovednostem, jako například formulovat své názory, být objektivní, ocenit spolužáka, plánovat a přemýšlet o další práci apod. Přičemž využitelné jsou metody, v nichž hodnotí učitel práci skupin, metody, kdy dochází k sebehodnocení skupiny, i takové metody, při nichž se skupiny či žáci hodnotí vzájemně. (Čapek, 2015, s. 495, 552, 567–568; Kasíková, 2009, s. 37)

Můžeme využít např. různých forem „grafické evaluace“ (Čapek, 2015, s. 541–544), která je názorná a s jejíž pomocí je možné mapovat jak práci ve skupině a získané poznatky žáků, tak práci učitele. Názornost metod nemusí být pouze grafická, pracovat názorně lze také například se známým příběhem, jako to činí metoda „Simpsonovi“ (Čapek, 2015, s. 544). Tato metoda připodobňuje jednotlivé situace, které mohly při práci ve skupině nastat, k postavám stejnojmenného seriálu, tedy například se ptá na člena skupiny podobného Bartovi, který nestál o spolupráci, na Lisu, která vzorně pracovala apod. Využívat můžeme i běžný „dotazník“ (Čapek, 2015, s. 539) anebo jeho různé obměny, např. „nedokončené věty“ (Čapek, 2015, s. 551). Další možností sebehodnocení či vzájemného hodnocení může být také „SWOT analýza“ (Čapek, 2015, s. 572), při níž se lze zaměřit na silné i slabé stránky a na další možnosti práce. Jako velmi vhodná pro kooperativní učení se jeví také metoda „zpětné zpravodajství“ (Čapek, 2015, s. 567), při níž je ve skupině určena role zpravodaje, který závěrem představuje průběh práce skupiny, otázky, nápady, problémy a jiné okolnosti, které se v průběhu práce objevily.

Prostor pro hodnocení a sebehodnocení vede žáky k metakognici, učí je ohlížet se za situacemi, kterými prošli, zhodnotit jejich přínos a vědomě se z nich poučit. Tím, stejně jako vlastní průběh kooperativního učení, podporuje rozvoj klíčových dovedností tak, jak je definuje např. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (MŠMT, 2017, [online]). Využití kooperativního učení nám nabízí možnosti rozvoje zvláště kompetencí komunikačních, k učení, k řešení problémů, sociálních a personálních. Kromě klíčových kompetencí nám kooperativní učení ve výuce může pomoci naplnit také další cíle základního vzdělávání vymezené výše zmíněným dokumentem, např. cíle zaměřené na rozvíjení tvořivého

myšlení, osvojování schopnosti spolupráce, uvědomění vlastních práv i povinností, vnímání a projevování citů.

Ačkoli má kooperativní učení svá rizika a není nejvhodnějším způsobem práce v každé situaci, tato kapitola jistě demonstruje jeho přínos v rámci školních i mimoškolních aktivit. Přizpůsobíme-li metody konkrétní žákovské skupině, záměru učení i celkové situaci, pak má kooperativní výuka jistě velký potenciál podpořit celkový rozvoj žáků a jejich sociální, komunikační a jiné dovednosti napříč školními předměty, nejenak v literární výchově.

2 Motiv svobody a nesvobody

Motiv je tematickou stavební jednotkou, která se v různých obměnách a podobách prolíná celým literárním dílem a která působí na jeho vnímatele. (Pavera & Všeticka, 2002, s. 234) Petrů (2000, s. 102–106) jej chápe jako dynamický prvek, z něhož vychází děj anebo napětí, zdůrazňuje však, že motiv nemůžeme chápat odděleně od ostatních motivů i zbytku díla, tedy např. od žánrového vymezení, kompozice, časoprostorového ukotvení, postav díla apod.

Motivický systém může být u různých děl různě rozsáhlý a motivy mohou či nemusí nabývat různých podob a variací. (Pavera & Všeticka, 2002, s. 234–236) Lederbuchová (2002, s. 200) upozorňuje, že v rámci literárního díla můžeme rozlišovat motivy hlavní (z nichž může být některý vůdčím, tzv. leitmotivem), které vytváří tematiku a hlavní sdělení literárního díla, a motivy vedlejší, plnící spíše ozdobnou funkci. U motivu může recipient vnímat jeho obecnou hodnotu ve vztahu k dílu a zobrazované skutečnosti a hodnotu aktuální, vztahující se ke čtenářově aktuálnímu stavu a situaci. (Petrů, 2000, s. 103)

Pojmy svoboda a nesvoboda jsou poměrně široké. Můžeme na ně pohlížet z celé řady pohledů, mezi nejobvyklejší bychom mohli zařadit hledisko filozofické, sociologické, historické a právní. Všechna tato pojetí svobody se do značné míry prolínají, z toho důvodu si pro potřeby naší práce dovolíme opomenout hledisko právní, krátce si shrneme pohled filozofický, zaměříme se ale především na pohled sociologický a historický.

Filozofie se zabývá mj. základními otázkami o člověku, její pohled se propojuje s celou řadou dalších věd. V rámci dějin filozofie si můžeme všimnout, že vnímání pojmu svobody či nesvobody se poměrně rozsáhle věnuje celá řada osobností už od antiky. Pokud bychom se chtěli pokusit pokrok v chápání pojmu krátce shrnout, museli bychom nejprve zmínit Aristotela, který chápal svobodu jako nezávislost, a stoiky, kteří ji vnímali spíše ve smyslu potlačení citů vůlí. Křesťanská filozofie středověku zkoumala svobodnou vůli člověka a míru jejího podminění Bohu. Výrazný zlom přišel s novověkem, kdy se objevilo pojetí svobody politické a lidskoprávní spjaté s tvrzením, že člověk nesmí být jiným člověkem k čemukoli nucen. Sokol (2007, s. 384) dále uvádí: „*Moderní filozofie se zabývá souvislostí mezi s. a odpovědností, na obtížnost a nepohodlí svobodného života zvláště upozornil Nietzsche.*“ Moderní doba však přináší mnoho různých pohledů na pojmy svoboda a nesvoboda.

Filozofie přisuzuje člověku svobodu jako jeho neoddělitelnou vlastnost, jednu z jeho podstat. (Sokol, 2007, s. 383) Takto pojatá svoboda je spjata s uvažováním a rozhodováním před vlastním jednáním, ale také s odpovědností za své činy. Při tomto pohledu na svobodu se však nabízí otázka, do jaké míry svobodu každého jednotlivce ovlivňuje svoboda jednotlivců ostatních a do jaké míry je svoboda každého jednotlivce podmíněna sociálním a kulturním prostředím v němž vyrůstal a žil. (Sokol, 2007, s. 74–80)

Milan Sobotka (2020) ve výkladu hesla *svoboda* v rámci *Sociologické encyklopedie* pohlíží na svobodu v širším pojetí, chápaném jako zcela svévolné jednání, a svobodu v užším slova smyslu, vykládanou jako jednání podmíněné rozumem a odpovědností. Opakem svobody je pak přinucení k určitému jednání. Oproti tomu polsko-britský sociolog Bauman (2003) vnímá svobodu ve společenských souvislostech, tedy jako sociální vztah, privilegium podmíněné faktem, že někdo jiný svobodu nemá.

Ve své knize *Svoboda* Bauman (2003, s. 40–41) odmítá filozofické pojetí svobody jako přirozené vlastnosti člověka, naopak se přiklání k výkladu svobody jako společenského vztahu a reflektuje její sociální aspekty, tedy tvrdí, že svoboda byla vytvořena společností a že teprve pokud vnímáme svobodu s jejími sociálními aspekty, dodáváme jí tím smysl. Filozofický pohled na svobodu považuje za utopický. Bauman (2003, s. 66–69) dále zmiňuje: „*Dokonalou svobodu*‘ si lze představit (nikoli však realizovat) pouze jako naprostou samotu, a tedy totální zrušení komunikace s ostatními lidmi. Takovýto stav není udržitelný dokonce ani teoreticky. ... *Potřeba svobody a potřeba sociálního kontaktu – jež jsou neoddělitelné, ačkoli bývají často v opozici – jsou podle všeho trvalým rysem lidského bytí.*“ Podstatou fungování společnosti pak je hledání hranice a rovnováhy mezi těmito potřebami, přičemž autor uznává, že potřeba svobody-samoty může být vyřešena v duševní rovině právem na soukromí, které však vždy bude mít dočasný charakter, vázaný k určitému časoprostoru nebo aktivitě.

„*Jestliže je pravda, že ,lidé dělají společnost‘, pak rovněž platí, že někteří lidé dělají takovou společnost, v níž druzí musejí žít a konat. Někteří lidé stanovují normy, jiní je dodržují.*“ (Bauman, 2003, s. 34) Zabýváme-li se dále otázkami svobodné společnosti a svobody jednotlivců v rámci společnosti, musíme nutně uvažovat nad skutečností, že moderní společnost potřebuje regulovat jednání svých členů, pro své vlastní přežití, přičemž pravidla a řád do určité míry omezují svobodu jednání jedinců, ale přináší klid a bezpečí.

Bauman (2003) ovšem nepopírá, že svoboda jednotlivců v rámci společnosti je omezována jen do té míry, do které je to nutné pro fungování společenského řádu. „*Ve společnosti spotřebitelů existuje kategorie lidí, kteří mají jen nepatrnou šanci na ‚výstup‘ z područí státní byrokracie a jejichž ‚hlas‘ není natolik silný, aby byl slyšet.*“ (Bauman, 2003, s. 102) Tato problematika je shrnována nejprve na příkladu kapitalistické společnosti, v níž svoboda byla vyřešena svobodou spotřebitelskou a individuální, na kterou ale nedosahují chudí nebo žijící na hranici chudoby. Lidé v kapitalistické společnosti se podle něj odklání od významu práce, která dříve byla prostorem pro sebevyjádření, práce se stává spíše prostředkem, díky kterému lidé získávají „*osobní nezávislost, sebeúctu, rodinnou spokojenost, zábavu a radosti z konzumu.*“ (Bauman, 2003, s. 91) Tato spotřebitelská svoboda kapitalistické společnosti stojí na podrobení si ekonomicky slabších částí světa.

Kromě kapitalismu Bauman (2003, s. 104–105) uvažuje i nad svobodou a nesvobodou v rámci společností usilujících o komunistické zřízení – tedy v rámci společností, které bychom mohli charakterizovat spíše jako socialistické. Podle jeho názoru je společnost hypoteticky směřující ke komunismu postavená na „*diktatuře nad potřebami*“, jedinec je připraven o právo plně uspokojovat své potřeby. Status podobný chudobě v kapitalismu je tak rozšířen na většinu společnosti. Potřeby všech spravuje politické vedení prostřednictvím byrokracie. „*Jednotlivci, o jejichž potřebách je takto rozhodováno, mají do záležitostí státu a byrokracie jen velmi málo co mluvit.*“ (Bauman, 2003, s. 105) Můžeme si všimnout, že sociologie vychází také z historické zkušenosti, z dopadů minulosti na současnou společnost.

Pohled historie na pojem svoboda, příp. nesvoboda, je značně provázaný jak s filozofií, tak právě také se sociologií. Zaměřuje se nejen na podstatu svobody a vývoj jejího vnímání, jako to dělá filozofie, ale snaží se proniknout do projevů svobody a nesvobody v rámci společnosti dob minulých.

Projevů svobody a nesvobody – chápané jako hodnota, jako jednání a rozhodování v mezích odpovědnosti i jako společensky podmíněný jev – můžeme v historii nalézat mnoho, od dob nejstarších až po současnost. Tyto projevy bývají napříč historií často provázány s bojem o moc a budováním společenského řádu. Můžeme je v různých obdobích spatřovat s různou intenzitou, mnohdy víme a mnohdy spíše jen tušíme, jak vlastní (ne)svobodu vnímal člověk své doby.

Pokud bychom se snažili dohledat nedávné období, v němž se výrazně projevovala svoboda i nesvoboda člověka, její možnosti a hranice, a pokud bychom se chtěli pohybovat v našem sociokulturním prostředí, odpověděli bychom si nejspíše obdobím od 40. do 80. let 20. století. V této době se ve střední a východní části Evropy a dalších částech světa prosadila ideologie, která některým přisoudila větší svobody, na úkor jiných, jejichž svoboda byla touto mocí v různých oblastech lidského jednání a v různých obdobích více či méně omezena. Než se bolševická diktatura začala šířit Evropou, už několik desetiletí existovala, budovala své pozice a hledala cesty rozšiřování své totalitární moci na úkor demokratických zřízení.

Je důležité zde zmínit, že pojmy diktatura a demokracie nelze vnímat v synonymním vztahu k pojmům nesvoboda a svoboda. Diktatura, příp. také despotie a demokracie jsou označením politických systémů a jejich vymezení je tak podstatně užší, než možné chápání pojmů svobody či nesvobody. Nicméně právě prosazování totalitních režimů, zvláště prostředky a strategie upevňování vlastní moci, mohou být vhodným příkladem pro uvažování nad projevy svobody a nesvobody.

Principy přebírání moci ideologiemi v průběhu minulého století se v knize *Nemoc století* zabývá Alain Besançon (2000), který upozorňuje na podobné znaky a podobné postupy v konání dvou významných totalitních ideologií 20. století, ale také na jejich odlišnosti, zvláště v ideologických oporách a ve vnímání obou diktatur s odstupem času. Besançon (2000, s. 8–10, 67–70) upozorňuje, že zatímco nacismus po několika letech své vlády ustoupil, fanatici započali pokání a téma nacismu a jeho zločinů se dostávalo do povědomí širší společnosti, komunismus vládl daleko déle a je dodnes velmi často obestřen částečným či úplným zapomením či dokonce omlouváním.

Hlavním principem obou ideologií je dle Besançona (2000, s. 12) rozklad současné společnosti a vytvoření společnosti nové. *„Destrukce je materiální – živí lidé byli přeměněni v mrtvoly, dále morální – čestní a rozumní lidé se stali zločinci, blázny a hlupáky, a konečně politická – společnost byla vytržena ze své podoby a znovu odlita v souladu s ideologickým plánem.“* Přičemž každá z těchto destrukcí probíhala trochu odlišně v nacismu a v komunismu.

Fyzická destrukce je shrnována do několika bodů, jsou jimi: vyvlastnění, koncentrace, „mobilní vraždící operace“, deportace, soudní poprava, hlad a anonymita. (Besançon, 2000, s. 13–20) Komunismus spatřuje hlavní zlo v sociální nespravedlnosti, proto potřebuje vykořenit

soukromé vlastnictví a zbavit se nepřítele. Definice nepřítele v komunistické ideologii však nebyla vymezena zcela jasně, nepřítelem se mohl stát v podstatě kdokoli a kdykoli. Protivníkem se stával kterýkoli člověk ve chvíli, kdy pojal myšlenky odporující komunistickému zřízení, příp. který měl v plánu proti tomuto společenskému řádu bojovat. V nepřítele se tak mohl velice rychle proměnit i ten, kdo původně nepřítelem nebyl, ba dokonce i někdo, kdo původně byl podporovatelem socialismu. Právě proto musí socialistické zřízení neustále pátrat po svém „třídním“, „vnitřním“, „skrytém“ nepříteli, nepříteli „socialismu“, nepříteli „lidu“. Jeho odhalení bylo první fází, následovalo jeho zničení – vyvlastnění jeho majetku, odsouzení ve vykonstruovaných procesech, deportace, převýchova, likvidace... Toto jednání vytvářelo neustálý strach, který se týkal všech a zasahoval i do vlastních řad příznivců ideologie. Veškeré takové jednání je zároveň ideologií vydáváno za dobro. Mnoho mrtvých, odvezených ze svých domovů, zbavených vlastní identity, mnoho hladovějících a neustále vyděšených je v očích komunistické ideologie přiměřenou cenou za vybudování budoucí spravedlivé společnosti. Socialismus tvrdí, že jedná morálně ve vztahu k budoucímu světu, který vybuduje, své jednání opírá o vlastní přesvědčení, že koná dobře, mravně, že je přirozeným důsledkem plynoucím z historie. Právě proto na svou stranu strhává mnoho lidí, kteří v prvních chvílích neprohlédnou, že jeho cíl je utopický. (Besançon, 2000)

Tematické vztahování motivu svobody a nesvobody k dějinám 2. poloviny 20. století se jeví vhodné také v kontextu *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (MŠMT, 2017, [online]), neboť nám umožňuje podílet se na realizaci průřezového tématu *Výchova demokratického občana* (MŠMT, 2017, [online]), které je specifikováno dílčími cíli jako např. „vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod, vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení, přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, tolerance a odpovědnost, rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů“ aj. Důležitost práce s dějinami 20. století je zdůrazňována také v *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století* (MŠMT, 2013, [online]). Tento dokument představuje výuku dějin 20. století jako zásadní pro pochopení současného světa a orientaci v něm, pro pochopení historické kontinuity, vytvoření historického povědomí a zpracování mnohdy bolestné historické zkušenosti předchozích generací. MŠMT (2013, [online]) zároveň apeluje na citlivý přístup k těmto tématům a práci se „živou“ historií, a subjektivními vzpomínkami pamětníků. Dále díky historickému pojetí svobody a nesvobody dostáváme

příležitost využít mezipředmětových vztahů mezi vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura a vzdělávací oblastí Člověk a společnost, tvořené obory Dějepis a Výchova k občanství.

Chceme-li se o svobodě a nesvobodě zamýšlet v rámci literárních lekcí na základní škole, je jistě dobré tyto pojmy promýšlet s využitím konkrétních příkladů, které žákům pomohou si velmi abstraktní pojmy a jejich neurčité vymezení lépe představit. Období mezi lety 1948 a 1989 je nicméně stále velmi široké a řada aspektů typických pro totalitní moc se i v rámci tohoto období značně proměňuje. Právě proto nám může pomoci zaměřit se pouze na kratší časový úsek, na jehož příkladě můžeme sledovat konkrétní projevy svobody a nesvobody, ať už fyzické, morální, politické, společenské či jiné. V našem případě tedy půjde kupř. o období 50. let (resp. období od roku 1948 do roku 1959), kdy se totalitní moc v Československu poměrně tvrdě prosazovala a upevňovala. Na fenoménech doby jako bylo kupř. železná opona, emigrace, represe odpůrců, kolektivizace, hledání „nepřítele lidu“, politické procesy apod. následně můžeme ilustrovat individuální chápání a prožívání svobody, hledat hranice, které svobodu odlišují od anarchie, ale i totality a snažit se vystavět přiměřený, ale zároveň jedinečný, systém hodnot každého žáka.

Pojmy svoboda a nesvoboda v běžném jazykovém povědomí mohou být jistě chápány různě – na základě znalostí, zkušeností a prožitků každého konkrétního jazykového uživatele. Právě šíře možných pojetí těchto pojmů a individualita v jejich chápání a prožívání, stejně jako prosté uvědomování si těchto pojmů a přemýšlení nad nimi, poskytuje prostor pro hodnotovou výchovu a rozvoj klíčových kompetencí.

3 Metodologie

Praktické výstupy diplomové práce, tedy konkrétní přípravy čtenářských klubů vychází z tendencí a trendů objevujících se ve výuce literární výchovy. Zvláště se opírají o pedagogický konstruktivismus, principy recepční estetiky tzv. kostnické školy a didakticky modifikovanou metodu literární interpretace.

Praktická část práce si neklade za cíl být součástí literárně-historické nauky, nýbrž literární výchovou. Lederbuchová (2010, s. 101) chápe literární výchovu především jako „*výchovu k individuálnímu čtenářství dítěte, jako kreativní estetickou činnost*“. Také naše práce cílí do značné míry na estetický a hodnotový rozvoj žáka, ale také na rozvoj jeho čtenářských a komunikačních dovedností, toho lze dosahovat právě s důrazem na individuální čtenářské interpretace.

Při práci s texty v praktické části diplomové práce vycházíme z principů kostnické školy. Tato škola vznikla v 60. letech minulého století v Německu a pracovala s do té doby značně upozaděnou rolí jedince, resp. čtenáře a přirozenou subjektivitou jeho interpretací. Jak zmiňuje Jiří Holý (2001, s. 273) „*nemůžeme ,překonat‘ své vlastní mínění, své předsudky a názory.*“

Recepční estetika kostnické školy se odvrací od tradičního vnímání literárních děl jako vyjádření autora, které lze vnímat objektivně, a obrací se k čtenáři, který se podle ní „*spolupodílí*“ na literárním díle svou nutně subjektivní interpretací. Význam autorova sdělení není v této koncepci popírán, umělecké dílo je však chápáno jako vzájemná komunikace producenta a recipienta, jako dialog autora a čtenáře, přičemž kostnická škola se více zaměřuje na recepční hledisko podmíněné čtenářskou interpretací díla. (Holý, 2001, s. 271–294; srov. s Lederbuchová, 2010)

Literární interpretaci můžeme definovat jako výklad možností chápání uměleckého díla v sociálním, uměleckém, estetickém i jiném kontextu. Nicméně vědeckou metodu literární interpretace je nutné pro potřeby výuky didakticky upravit, přizpůsobit školní situaci, věku recipientů a dalším aspektům vzdělávacího procesu. Didaktická interpretace uměleckého textu by měla být především zaměřena na žáka, měla by respektovat jeho jedinečné vnímání, estetické prožívání, a podílet se na rozvoji jeho osobnosti, dovedností a uměleckého prožitku. (Lederbuchová, 2010)

K vhodnému zařazení didaktické interpretace nám mohou pomoci různé strategie a koncepce. Jednou z koncepcí, která bude východiskem pro naši tvorbu čtenářských lekcí je model aktivit před čtením, při čtení a po čtení. Tento model, vysvětlený např. Ondřejem Hausenbalem (2007, [online]), spočívá v rozdělení čtenářské lekce do tří pomyslných částí práce s textem a procesu čtení. V žácích je nejprve vzbuzena zvědavost, podpořena fantazie, asociace či prekoncept. Po aktivitách před čtením, které mají zároveň motivační charakter, následuje vlastní práce s textem, proces porozumění a interpretace textu, jedinečný estetický prožitek uměleckého díla. Model je uzavřen rekapitulujícími či hodnotícími činnostmi, ale především konečným vyzněním estetického prožitku a sdílením.

Čtenářské strategie můžeme chápat jako postupy, které nám pomáhají pracovat s textem a které vedou k lepšímu osvojení čtenářských dovedností, tyto strategie bývají zpočátku spíše záměrně a vědomě volené, časem si je však žáci mohou zautomatizovat. (Afflerbach, Pearson & Parris, 2008, [online]) Dle Vladislavy Whitcroft (2010, [online]) můžeme mezi čtenářské strategie zařadit například „*hledání souvislostí, kladení otázek, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, usuzování, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat, syntéza*“. Tyto strategie jsou důležitým východiskem pro tvorbu konstruktivisticky a interpretačně pojatých čtenářských lekcí.

4 Čtenářské kluby

Možnosti práce s motivem svobody a nesvobody v literární výchově jsou velmi široké a lze je pojmut různě. Pro potřeby této práce byly pojmy svoboda a nesvobody vymezeny zejména ve vztahu ke komunistické ideologii a totalitnímu režimu, který na našem území vznikl pod její diktaturou. Samozřejmě je možné jmenované motivy vztáhnout také k jiným totalitním režimům. Hlavním důvodem pro volbu právě komunistického režimu bylo společenské zapomnění či omlouvání činů komunistického režimu, o kterém se zmiňuje Besançon (2000, s. 8–10), kterému lze nejlépe předcházet připomínáním, kritickým posuzováním a rozvojem morálních hodnot členů občanské společnosti.

Besançonovo (2000, s. 5) tvrzení o přetrvávající „ztrátě historické paměti“ v souvislosti s komunistickou ideologií do určité míry potvrzuje také literární produkce. Intencionální literaturu věnující se této tematice hledáme v české produkci opravdu obtížně a pokud ji nalezneme, jde často o díla umělecko-naučná. Současná česká intencionální beletrie, až na několik výjimek, prozatím zmiňované téma příliš nereflektuje. Čerpat můžeme nicméně také z neintencionální literatury, ve které můžeme, zvláště v oblasti popularizační či v rámci žánru memoárů a pamětí, nalézat velmi zajímavá díla. Nedostatek současné intencionální literatury lze eliminovat také využitím dobových literárních děl a historických pramenů, které mohou být i pro dnešního mladého čtenáře jazykem i tematikou dobře srozumitelné.

Již zmíněný Besançon (2000) se zaměřuje na principy ideologií a prostředky, kterými se snaží dosáhnout zániku staré společnosti a vzniku nové. Tyto principy rozdělené do kategorií materiální a morální destrukce společnosti jsou velice dobře čitelné z událostí 50. let v Československu, právě proto budou v rámci čtenářských lekcí využívány převážně příběhy vyprávějící o událostech z tohoto období. Jednotlivé fáze fyzické i morální destrukce vymezené Besançonem (2000) a uvedené také výše nám pak poslouží pro vytvoření systematického souboru na sebe navazujících, tematicky i činnostně propojených čtenářských lekcí, jak uvádí následující tabulka.

Tabulka 1: Rozvržení souboru literárních lekcí

Číslo	Téma lekce	Fáze destrukce dle Besançonova (2000)	Název lekce
1	Úvod	–	Co je svoboda a nesvoboda?
2	Emigrace	Fyzická destrukce: uzavření hranic, koncentrace. Morální destrukce.	Jaká je cena svobody?
3	Udavačství	Fyzická destrukce: odhalování skrytého nepřítele. Morální destrukce.	Kdy je člověk svobodný?
4	Kolektivizace	Fyzická destrukce: vyvlastnění. Morální destrukce.	Jak vypadá nesvoboda?
5	Politické procesy, třídní nepřítel	Fyzická destrukce – likvidace skrytého nepřítele, deportace, internace, soudní poprava. Morální destrukce.	Kdo je nepřítelem svobody?
6	Závěr, aktualizace	–	Proč je důležité přemýšlet o svobodě a nesvobodě?

Z tabulky je zřejmé, že soubor čtenářských lekcí bude vystaven především na různých fázích fyzické likvidace, kterou neustále v těsném propojení doprovází destrukce morální, spočívající především v neustálé přítomnosti strachu, ve zbavování lidí vlastní identity a jejich vykořenezení, ale především v legalizaci zla, ba dokonce v jeho vydávání za dobro. Z Besançonova (2000) modelu nevychází úvodní a závěrečná lekce, která slouží převážně k rámcovému otevření a uzavření tematického bloku.

Názvy jednotlivých čtenářských lekcí jsou uvedeny ve formě otázky zastřešující práci v rámci lekce. Jedná se o provokativní, různorodé problémové otázky, na které obvykle neexistuje jediná správná odpověď a žáci jejich řešení odhalují na základě vlastních hodnotových zásad a na základě své interpretace textů. Tyto otázky jsou vystaveny na principu metody „šesti dobrých sluhů“ (Čapek, 2015, s. 259–260), snaží se tedy podpořit systematický přístup k tématu. Na tyto otázky si žáci prostřednictvím práce v každé čtenářské lekci buď přímo či nepřímo odpoví.

Na připravený soubor lekcí bude možné v případě zájmu volně navázat dalšími čtenářskými lekcemi. Ty mohou být provázány chronologicky (věnovat se tedy např. následujícím obdobím), ale i tematicky (mohou zkoumat proměny principů dle Besançonova v jiných časových obdobích).

Přesto se snažíme soubor lekcí rámcově uzavřít úvodní a závěrečnou lekcí. Soubor nemusí být využit jako celek, v případě uplatnění pouze dílčích lekcí je vhodné jednotlivé lekce citlivě upravit, např. dodat krátký úvod do problematiky anebo naopak lekci více uzavřít, než jak je nastíněno v jejím popisu. Soubor čtenářských lekcí v detailním popisu budeme připravovat k využití ve smyslu strukturovaného na sebe navazujícího celku.

Čtenářské lekce jsou vhodné pro 2. stupeň základní školy. Texty i činnosti jsou vhodné spíše pro věk od 13 do 15 let anebo starší, vždy ovšem záleží na konkrétních jedincích a jejich vlastnostech a schopnostech. Čtenářské lekce mohou být realizovány formou hodin literární výchovy anebo formou volnočasových čtenářských klubů, vždy je však potřeba zajistit časovou dotaci dvou vyučovacími hodinami pro jednu čtenářskou lekci, tedy 1,5 hodiny.

Jednotlivé čtenářské lekce obvykle vycházejí z modelu aktivit před, při a po čtení, není to ovšem pravidlem pro každou čtenářskou lekci, proto jsou pro větší přehlednost činnosti očíslovány a odděleny podnadpisy. Každá lekce obsahuje práci s textem, tvořivou činnost a závěrem návrh reflexe. V každé lekci se také objevuje kooperativní učení, realizované prostřednictvím různých metod a v různé náročnosti. Jednotlivé ukázky, pomůcky, upřesněná zadání, pokyny pro práci ve skupině apod. jsou uvedeny v přílohách pro jednotlivé čtenářské lekce. Na tyto přílohy je v textu odkazováno v kombinaci s konkrétní stranou dané přílohy, tedy například ve formátu Příloha 1 (s. 1–2), a to z důvodu větší přehlednosti v rozsáhlých přílohách.

Pro každou čtenářskou lekci máme vydefinovány čtyři cíle, resp. dva cíle kognitivní a dva cíle afektivní. Vždy je uváděn cíl kognitivní čtenářský definující rozvoj čtenářských dovedností a kognitivní cíl týkající se historické či občanské znalosti a faktografického uvědomění. U afektivních cílů je vždy uváděn cíl rozvoje spolupráce, který vyplývá z kooperativního pojetí lekcí, a cíl hodnotový rozvíjející jedince jako svébytnou osobnost žijící v demokratické zemi. Psychomotorické cíle záměrně nejsou explicitně zmiňovány, neboť v rámci literární výchovy 2. stupně ZŠ je jejich funkce spíše upozaděna, přesto v náznamech prostupují všemi lekcemi, ať už ve formě upevňování návyků četby či grafického zpracovávání výstupů činností.

Pokud bychom se měli pokusit stanovit edukační cíle celého souboru čtenářských lekcí, mohli bychom si je definovat následovně:

- Žák je schopen analyzovat, interpretovat a posoudit text. (kognitivní cíl čtenářský, komunikační)
- Žák dokáže na základě analýzy textu shrnout základní rysy totalitního režimu. (kognitivní cíl obsahový)
- Žák je ochoten spolupracovat v rámci skupin a podílet se na vzájemném učení. (afektivní cíl kooperativní)
- Žák je ochoten se zamýšlet nad vlastními morálními hodnotami týkajícími se svobody či nesvobody. (afektivní cíl hodnotového seberozevoje)

Před vlastním nastíněním jednotlivých čtenářských lekcí je vhodné uvést, že se dotýkají velmi citlivých témat a přirozeně tak vzbuzují mnoho různých pocitů, a právě proto je třeba při realizaci přistupovat k jejich účastníkům náležitě ohleduplně, být velmi vnímavý vůči pocitům, názorům a postojům žáků. Je vhodné žáky do práce nenutit, ale spíše je pozitivně motivovat vidinou přínosné práce pro skupinu a uvědoměním důležitosti probíraného tématu. Cílem čtenářských lekcí není vzbuzovat v žácích beznaděj či nenávist k lidem, kteří minulý režim podporovali, ale naopak žáky vést k porozumění minulosti, pochopení bez odsuzování či nenávisti, k empatii, a především k ponaučení.

4.1 Čtenářská lekce č. 1: Co je svoboda a nesvoboda?

Název: Co je svoboda a nesvoboda?

Téma: úvod, vlastní vnímání svobody a nesvobody, nástup komunismu k moci v Československu, základní pojmy

Cíl:

- Žák na základě vlastní imaginace a informací získaných v hodině napíše krátký příběh. (kognitivní cíl čtenářský, komunikační)
- Žák dokáže popsat či vysvětlit základní pojmy, symboly a události 50. let 20. století. (kognitivní cíl obsahový)
- Žák je ochoten spolupracovat v rámci šestičlenné skupiny. (afektivní cíl kooperativní)
- Žák je ochoten se zamýšlet nad vlastním vnímáním pojmu svobody a nesvobody a své myšlenky, pocity a zkušenosti sdílet. (afektivní cíl hodnotového sebezvoje)

Výběr knihy a ukázky:

V rámci úvodní čtenářské lekce budeme pracovat se dvěma knihami. První z nich nazvaná *Zed'* s podtitulem *Jak jsem vyrůstal za železnou oponou* je dílem ilustrátora, spisovatele knih pro děti a tvůrce animovaných filmů Petra Síse (2007), který se narodil a vyrostl v Československu a v 80. letech emigroval. Kniha je tvořena ilustracemi obohacenými o komentář a deníkovými záznamy, Petr Sís v ní zaznamenal vlastní dospívání na pozadí „velkých dějin“ i jedinečnou atmosféru doby. Příběh vhodný i pro mladší děti najde jistě své uplatnění také u žáků věku 2. stupně ZŠ. V rámci čtenářských lekcí využijeme zvláště ilustrace, ale také některé části příběhu, spíše pro uvědomění si dobových reálií.

Druhou knihou, se kterou se ve čtenářské lekce setkáme je kniha Evy Papouškové (2018) ilustrovaná Galinou Miklínovou nesoucí název *Cílovníci*. Kniha vypráví příběh Závíše a jeho přátel studujících po 2. světové válce na výběrovém gymnáziu v Poděbradech. Do života těchto chlapců, jejich učitelů i rodin se nenápadně vkrádá změna politické situace v Československu. Právě těchto rysů doby a počínající politické nadvlády komunismu využijeme při práci ve čtenářském klubu. Ukázky z knihy jsou voleny tak, aby vždy zahrnovaly některý z projevů rostoucí moci komunistické strany, ať už si je hlavní hrdina Závíš uvědomuje, či nikoli.

Dopad těchto změn je nakonec pro Závěš zásadní a představuje křivdu, která se děla v roce 1948 také mnohým dalším.

Metody, techniky, strategie: asociace, rozhovor, kmeny a kořeny, práce s textem – aktivity před a po čtení, šest dobrých sluhů, pera doprostřed, odpovědní list, klíčová slova, tvůrčí psaní – vyprávění, reflexe – grafická evaluace

Průběh realizace čtenářské lekce:

1. Činnost: asociace s pomocí obrázku

Čtenářskou lekci začneme rozhovorem nad obrázkem z knihy *Zed' Petra Síse* (2007). Ilustrace z knihy je upravena tak, aby neobsahovala původní nápisy, tedy pojmenování pocitů před zdí a za ní, ty totiž budou žáci později doplňovat na základě skupinové práce. Upravená ilustrace, viz *Příloha 1 (s. 1)*, bude při rozhovoru sloužit k prvotní asociaci. Asociaci můžeme chápat jako vybavování si již známého, podvědomé spojování myšlenek a obrazů, které je ryze subjektivní. Čapek (2015, s. 34) vnímá hlavní přínos asocičních metod v rozvíjení kreativity a přemýšlení v souvislostech. Žáci by se měli zamýšlet, jak na ně ilustrace působí, co by mohla představovat zed' a chlapec na létajícím kole. Tyto domněnky by měly být zdůvodněny, měly by být nalézány příčiny pocitů v detailech, barevnosti obrázku apod. Můžeme si zde uvést několik modelových otázek využitelných v rozhovoru:

- Jaký máte z obrázku pocit? Co by mohl obrázek představovat, symbolizovat?
- Co by mohla představovat zed'? Co by podle vašeho názoru zed' mohla oddělovat? Co představuje krajina před zdí a co krajina za ní? Proč si myslíte, že to symbolizuje zrovna toto?
- Co představuje chlapec na létajícím kole? Proč se podle vás snaží zed' přeletět?
- Přemýšleli jste někdy o svobodě a nesvobodě? Cítili jste se někdy svobodní anebo naopak nesvobodní? V jaké situaci?
- Co nám brání být svobodnými a co nám naopak může pomoci svobodu najít?

Tato počáteční asociace může probíhat formou rozhovoru, ale můžeme ji zařadit i písemně, tím se sice dočasně připravíme o možnost sdílení, nicméně žáci dostanou příležitost se detailněji předpřipravit na následující činnost ve skupinách.

2. Činnost: kmeny a kořeny na téma svoboda a nesvoboda

Po úvodním asociacním zamýšlení se žáci rozdělí do čtyř skupin, v ideálním počtu čtyřadvaceti žáků se tedy rozdělí na šestice. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o první čtenářskou lekci, je volba skupin ponechána na preferencích žáků. Každá šestice bude pracovat metodou kmeny a kořeny s jednou ze čtyř problémových oblastí tvořenou několika otázkami. Jedná se o následující oblasti:

- I. Co je svoboda? Při jaké příležitosti ses cítil svobodný? Svoboda je když...?
(Odpovědi budou zaznamenávány do krajiny za zdi.)
- II. Co je nesvoboda? V jaké situaci ses cítil nesvobodný? Nesvoboda je, když...?
(Odpovědi budou zaznamenávány do krajiny před zdi.)
- III. Co nám brání být svobodnými? Proč a jak někdo jiný bere nebo omezuje svobodu ostatním? (Odpovědi budou zaznamenávány do obrázku zdi anebo v její blízkosti.)
- IV. Jak překonat to, co nám brání být svobodnými? Co nám pomůže, abychom byli svobodní? Jaké jednání nebo prostředky nás přivedou ke svobodě?
(Odpovědi budou zaznamenávány do blízkosti chlapce na létajícím kole.)

Každá ze čtyř skupin bude na tyto otázky odpovídat s pomocí metody „*kmeny a kořeny*“ (Čapek, 2015, s. 400–405). Nejprve si skupiny zvolí své kmeny, tedy vybere mezi sebou jednoho žáka, který bude shromažďovat a zapisovat odpovědi. Zbývající členové skupiny se stanou kořeny, které budou od spolužáků z ostatních skupin ústně zjišťovat informace, resp. odpovědi na své otázky a budou je předávat kmenu k zápisu. Kořeny se tedy pohybují po prostoru, otázky mohou pokládat kořenům i kmenům z jiných skupin, nesmí se však tázat členů vlastní skupiny.

Každý kmen zapisuje odpovědi do obrázku, který sloužil k úvodní asociaci. V ideálním případě budeme mít ilustraci dvou krajin a zdi viz *Příloha 1 (s. 1)* vytištěnou na arch papíru o velikosti A2 a všechny kmeny budou zapisovat své odpovědi do jednoho archu na předem domluvená místa. Pokud ovšem nemáme možnost takto velkého tisku, každý kmen dostane vlastní vytištěnou ilustraci pro záznam, přesto by měl odpovědi zaznamenávat vždy jen do vybraného

prostoru. Odpovědi týkající se svobody by měly být zaznamenány do krajiny za zeď, odpovědi týkající se nesvobody do krajiny před zdí, důvody a prostředky nesvobody do obrázku zdi a prostředky překonání nesvobody do blízkosti chlapce na kole (viz výše). Prostor pro záznam jednotlivých odpovědí však můžeme po domluvě s žáky vymezit i jinak. Barvu, kterou budou jednotlivé odpovědi zaznamenány, volí kmen podle pocitu a atmosféry konkrétní odpovědi, může si zvolit pouze jednu barvu pro všechny zápisy anebo využívat barev různých. Činnost časově omezíme.

Po ukončení sběru a zápisu odpovědí následuje společné sdílení všech účastníků čtenářské lekce. Žáci, kteří byli kmeny, by měli krátce shrnout, jaké bylo jejich téma a jaké odpovědi nejčastěji přicházely, případně proč pro jejich zápis volili určité barvy. Kořeny by se měly zamýšlet, která jim položená otázka byla obtížná, jak se jim práce dařila apod. Důležitou otázkou, která by měla při tomto sdílení zaznít je, zda žáci souhlasí se všemi názory, které se na plakátu objevily, tedy které například v roli kořenů museli předat zapisujícím žákům anebo v roli kmenů zapsat.

Po shrnutí a sdílení porovnáme produkt žáků s původní ilustrací z knihy viz *Příloha 1 (s. 2)*. Úkolem každého žáka je všimnout si podobností či odlišností. Zamyslet se nad tím, co podle nich nyní představuje zeď, a co odděluje. Zamýšlet se můžeme také nad otázkou, zda může existovat místo, které má jen dobré charakteristiky, tak jako podle autora krajina za zdí, a místo, které má naopak jen špatné charakteristiky, tak jako autorova krajina s nápisy před zdí. Otázky, které dále mohou zaznít, jsou:

- Myslíte si, že podobná zeď někdy mohla skutečně existovat? Proč ano či ne?
- Jak mohla taková zeď vypadat?
- Kudy zeď podle vašeho názoru vedla a co oddělovala?
- Kdo by takovou zeď mohl chtít vybudovat a proč?

Právě tyto otázky jsou úvodem další navazující činnosti, můžeme je proto v závěrečném rozhovoru druhé činnosti zmínit a plně se jim věnovat až v rámci třetí činnosti.

3. Činnost: práce s textem – aktivity před čtením a po čtení, šest dobrých sluhů

Na práci s ilustrací z knihy *Zed'* (Sís, 2007) navážeme další činností s jinou ukázkou z této knihy. Žáci zůstávají v šestičlenných skupinách, práce v nich bude rozdělena. Každá skupina dostane šest otázek a ukázkou z knihy viz *Příloha 1* (s. 3–8). Otázky jsou koncipované jako otevřené, částečně kopírující princip metody „šesti dobrých sluhů“ (Čapek, 2015, s. 259–260), jsou tedy uvozeny tázacími zájmeny a příslovci jako např. kdo, co, jak, kudy nebo proč. Každá tato otázka je doplněna grafikou zdi ve tvaru hvězdy z knihy. Jednotlivé otázky vždy s jednou grafikou rozstříháme a žáci si je mezi sebou rozdělí tak, aby měl každý člen skupiny jednu hvězdu. Úkolem každého žáka je se nejprve nad otázkou zamyslet a doplnit do vnějšího okolí hvězdy své prekoncepty a domněnky. Poté si žáci přečtou úryvek z knihy *Zed'*, ve kterém naleznou odpovědi na položené otázky, tyto odpovědi doplní do vnitřního prostoru obrázku hvězdy. Grafika v tomto úkolu symbolizuje aktivitu před čtením a po čtení. Před čtením se žáci něco domnívají, pracují se svými prekoncepty i vlastní fantazií, jaká je ale skutečnost uvnitř hvězdy tvořené zdí si víceméně domýšlí, text jim pak pomůže odhalit podstatu hvězdy, kterou mohli i nemuseli odhadovat správně a kterou vepíšou do jejího středu.

Jakmile žáci budou mít lístky s hvězdami vyplněné, navzájem si je v rámci šestičlenných skupin představí. Měli by být předem upozorněni, že v této fázi si práci zároveň vzájemně kontrolují, neboť pracovali všichni se stejným textem a měli tak příležitost odhalit odpovědi nejen na vlastní otázku, ale také na otázky svých spolužáků. Ukázka je poměrně krátká, zaměřená spíše na faktografii období, kterému se budeme v souboru čtenářských lekcí dále věnovat, proto můžeme předpokládat, že čtení této ukázky nebude časově příliš náročné.

4. Činnost: práce s textem – metoda pera doprostřed, odpovědní list

Na předchozí činnost navážeme opět pomocí otázky. Jedná se o zamyšlení nad tím, jak zed', respektive železná opona, vznikala a proč nikdo nezabránil jejímu vytvoření. Tato otázka svou podobou a přístupem k jejímu zodpovězení (opět se na ni ptáme před vlastním čtením a na závěr celé činnosti, tedy po veškerém čtení) patří spíše do předchozí činnosti a slouží k pomyslnému propojení obou činností. Tato otázka je nicméně postavena samostatně a zahrnuta do odpovědního listu.

Pro realizaci čtvrté činnosti obdrží každá šestice odpovědní list s pokyny pro práci skupiny, slovník pojmů a pracovní listy s ukázkami viz *Příloha 1 (s. 9–19)*. Skupina si mezi sebe rozdělí šest ukázek z knihy *Cílovníci* (Papoušková, 2018), všichni členové skupiny odpovídají na stejné otázky, každý z nich však čte jinou ukázkou. Tyto úryvky nejsou dlouhé ani náročné. Právě skutečnost, že každý žák pracuje s odlišným textem a teprve vzájemným sdílením zjištěného splní úkol, zajišťuje kooperaci ve skupině. Práce každého člena dostává význam, jedinečnost a váhu zodpovědnosti. Při sdílení mají žáci za úkol postupovat s pomocí původně diskusní metody „*pera doprostřed*“ (Čapek, 2015, s.273). Tato metoda pomáhá usměrnit komunikaci ve skupině, jasně vymezuje proměňující se roli mluvčího a posluchače, tišší žáky nabádá k nerušenému vyjádření svých myšlenek, zatímco aktivnější či hlasitější žáky mírní, je proto vhodná pro první systematické rozhovory vedené ve skupině bez řízení učitelem. Tato metoda je založena na tom, že na položenou otázku odpovídají žáci postupně, všichni členové skupiny položí doprostřed pracovní plochy své pero, nejprve si v tichosti promyslí svou odpověď na otázku a následně si postupně berou svá pera zpět, jakmile si žák bere zpět své pero, odpoví na otázku, jakmile si ale bere pero jiný žák, do jeho už odpovědi nezasahuje, nekomentuje ji apod. Postup je detailněji popsán v pokynech pro práci skupiny viz *Příloha 1 (s. 9–10)*.

Posledním společným úkolem skupiny je přečíst si závěrečnou sedmou ukázkou z knihy a na základě této četby odpovědět na několik interpretačních otázek. V tomto závěrečném úkolu získává skupina větší volnost, členové skupiny zde mají prostor společně volit způsob práce, zároveň se společně musí domluvit na odpovědích, se kterými budou souhlasit všichni členové skupiny. Je zřejmé, že právě při této činnosti pravděpodobně dojde k neshodám. Právě ty však mohou být užitečné, členové skupiny musí komunikovat, navrhnout kompromisy. Mají možnost si vyzkoušet, jaký postup skupinové práce jim vyhovuje více a jaký naopak méně, a uvědomí si, že volbou postupu práce mohou výrazně ovlivnit průběh činnosti i výsledek. Právě v této nutnosti rozhodovat se a volit postupy práce je potenciál pro získání zkušeností každého člena skupiny.

5. Činnost: klíčová slova, tvůrčí psaní – vyprávění

Jakmile jednotlivé skupiny práci dokončí, spojíme se opět dohromady, abychom si pomocí rozhovoru a klíčových slov shrnuli předchozí činnosti a zároveň přistoupili k závěrečné tvůrčí činnosti čtenářské lekce.

Každý žák dostane list pro vlastní tvůrčí psaní viz *Příloha 1 (s. 20)*. Úkolem každého žáka je se nejprve zamyslet, co bylo v příbězích, které četli anebo se o nich dozvěděli ve skupinové práci, stěžejní, nejzásadnější, mají se tedy zamýšlet nad obsahem čtenářské lekce. Tyto myšlenky se mají pokusit shrnout do pěti klíčových slov. Jistě je dobré si připomenout, že klíčovými slovy rozumíme taková slova nebo slovní spojení, která výstižně shrnují texty, zaměřují se na jejich podstatu. Následně bychom měli provést alespoň částečnou kontrolu žáky vymyšlených klíčových slov, například pomocí rozhovoru a sdílení. V rámci takového rozhovoru si můžeme celou čtenářskou lekci společně s žáky slovně rekapitulovat, zároveň žáci dostávají šanci si opravit případná špatně zvolená klíčová slova anebo pokud chtějí, mohou i ta správná vyměnit za vhodnější a výstižnější.

Následně žáky uvedeme do posledního příběhu první čtenářské lekce, opět otázkou: do kdy podle jejich názoru železná opona (potažmo berlínská zeď) existovala. Na základě prekonceptů žáků se nejspíše dostaneme k odpovědi, že ta, která se nás bezprostředně týkala padla v roce 1989. Příběh, který nastíníme žákům, se odehrál několik let předtím: v západním Berlíně se uskutečnil koncert Rolling Stones, při kterém byly pro efekt a zážitek z koncertu vypuštěny červené balónek, které se vznesly nad Berlín. Právě tato podívaná inspirovala jiného umělce, který koncert navštívil, kytaristu kapely Nena, k vytvoření písně o tom, co by se stalo, kdyby se, ve větru se přeskupující masa nafukovacích balónků, přiblížila k berlínské zdi a přeletěla ji směrem na východ. (Horák, 2020, [online]) Píseň *99 Luftballons* (Nena, 2021, [online]) si také můžeme pustit, žáci pravděpodobně z německy zpívané skladby příběh nepochytí, mohou se ale inspirovat hudbou, náladou písně.

Úkolem každého žáka tedy je do ilustrace balónek vepsat krátký příběh o tom, co by se nejspíše stalo, kdyby se k berlínské zdi (anebo železné oponě) ze západu přiblížilo obrovské množství letících balónků, jak by východní strana zareagovala? Co by udělala? Jak by to celé dopadlo, či životy by to ovlivnilo apod. Z těchto výtvorů můžeme se souhlasem žáků vytvořit koláž příběhů možné budoucnosti složenou z pomyslných balónků.

6. Činnost: reflexe – grafická evaluace

Evaluace je důležitou složkou kooperativního učení, neboť mj. pomáhá reflektovat a zlepšovat skupinovou práci. Závěrem druhé čtenářské lekce by tedy měla proběhnout evaluace.

Jednou z možností reflexe je využití metody grafické evaluace (Čapek, 2015, s. 541–544). Tato forma hodnocení může mít mnoho různých podob, použitá grafika by však měla pomoci žákům pochopit, co mají hodnotit.

Vzhledem ke skutečnosti, že jsme s ilustrací výrazným způsobem pracovali v úvodu čtenářské lekce, můžeme na tuto práci navázat a evaluaci realizovat s pomocí ilustrace z knihy Petra Síse (2007) *Zed'*. Pro jasnější odlišení od úvodní činnosti je volena jiná ilustrace, které je však tematicky blízká, žáci by ji tedy na základě analýzy v rámci čtenářské lekce měli snadno pochopit. V rámci grafické evaluace viz *Příloha 1 (s. 21)* každý žák reflektuje vlastní práci (symbolizovanou postavou jedince na létajícím kole), zamýšlí se nad obtížnými úkoly a překážkami (symbolizovanými zdí) a nad získanými znalostmi (představované obrázkem Evropy s vyznačenými státy východního bloku). Důležitou oblastí, kterou žák hodnotí je skupinová práce (ztvárněná obrazem skupiny lidí bořících zed'), zde má žák zhodnotit, co se ve skupině podařilo a co by příště mohlo být lepší, což mu dává prostor také plánovat potenciální postup budoucí skupinové práce.

Metodický průvodce:

Úvodní čtenářská lekce je zaměřená na prozkoumání prekonceptů žáků a na vytvoření základní představy o životě v Československu v 50. letech 20. století, včetně základní faktografie a pojmů. Zatímco ukázka z knihy *Zed'* (Sís, 2007) se zaměřuje na období po roce 1948, úryvky z knihy *Cílovníci* (Papoušková, 2018) ukazují spíše postupné přebírání moci komunisty a jejich nenápadné nastolení totalitního režimu v předcházejícím období.

Činnosti této čtenářské lekce jsou poměrně různorodé – od hlasitějších a méně systematických (např. kmeny a kořeny), přes skupinovou práci více (např. pera doprostřed) či méně organizovanou. Objevuje se také práce jednotlivce. Tato pestrost nám v úvodu souboru čtenářských lekcí může pomoci sledovat, jaké aktivity žákům spíše vyhovují, jaké jsou pro ně obtížnější, jak zvládají práci ve skupině a zda skupiny potřebují spíše striktní řízení anebo prostor pro vlastní kreativitu. Různým specifikům žáků pak případně můžeme částečně přizpůsobovat i lekce následující.

První činnost, vedená metodou „*kmeny a kořeny*“ (Čapek, 2015, s. 400–405), je v podstatě silnou evokací pro celý soubor čtenářských lekcí. K této evokaci se budeme závěrem vracet a přímo

na ni navážeme v poslední z čtenářských lekcí. Tato činnost je průzkumem prekonceptů skupiny, žádná z žakovských odpovědí by proto neměla být považována za chybnou. Žáci se zde mají pokusit najít příklady vlastního chápání svobody a nesvobody, rozpomenout se na své vlastní prožitky svobody a nesvobody, neevokují tedy jen své znalosti či domněnky, ale také emoce. Zároveň účastníci musí najít odvahu a odhodlání své názory a pocity sdílet (ačkoli částečně anonymizované), měli bychom se proto vyvarovat zlehčování či zpochybňování některých odpovědí.

Při skupinové práci s prvním textem se objevuje příležitost vzájemné kontroly, díky skutečnosti, že celá skupina pracuje s jedním textem. Zároveň se žáci učí rozdělení rolí ve skupině, prozatím pouze v podobě konkretizovaných otázek (což se postupně promění do podoby vymezené role nicméně bez konkrétních otázek, čímž se činnost stane obtížnější). V následující čtvrté činnosti je však už možnost vzájemné kontroly do určité míry oslabena, čímž na jednotlivé členy přechází větší zodpovědnost za vlastní práci pro skupinu.

Celá lekce je vystavěna na volné variaci metody „šest dobrých sluhů“ (Čapek, 2015, s. 259–260), spojovacím prvkem jsou také specifické ilustrace Petra Síse (2007) a motivy typické pro jeho knihu *Zed'*. Tyto ilustrace lekci pomyslně otevírají i uzavírají.

Právě ilustrace Petra Síse mohou napomoci vlastní imaginaci a emocionalitě žáků, prostor pro ni je v rámci činností velmi důležitý. Úvodní čtenářská lekce si klade za cíl především vést žáky k zamýšlení se nad vlastním vnímáním a prožíváním svobody a nesvobody, k prozkoumání vlastních znalostí, prekonceptů i své emocionality v rámci této oblasti. Druhým výrazným cílem lekce je seznámení se základními pojmy a reáliemi, se kterými se budeme setkávat v rámci ostatních lekcí, i zde je však třeba ponechat prostor pro vlastní hodnocení žáků i pro jejich imaginaci, například s pomocí tvůrčího psaní.

4.2 Čtenářská lekce č. 2: Jaká je cena svobody?

Název: Jaká je cena svobody?

Téma: emigrace, pokusy o útěk přes hranice

Cíl:

- Žák dokáže na základě vlastní interpretace textu vytvořit fiktivní deníkový zápis některé z postav příběhu. (kognitivní cíl čtenářský, komunikační)
- Žák odhaduje obtížnost emigrace, své prekoncepty s pomocí ukázky prokáže anebo vyvrátí. (kognitivní cíl obsahový)
- Žák je ochoten nést odpovědnost za svůj díl práce pro skupinu, uvědomuje si přínos ostatních členů a jejich odlišného pohledu na tentýž text. (afektivní cíl kooperativní)
- Žák je ochoten se vcítit do životní situace emigrujícího člověka, uvědomuje si, čeho všeho se musel vzdát. (afektivní cíl hodnotového seberozvoje)

Výběr knihy a ukázky:

Komiks *Do švestek jsme doma* ilustrovaný Jakubem Duškem a napsaný politologem a historikem Martinem Nekolou (2018) je příběhem velice lidským a autentickým, ačkoli fiktivním. Vypráví o osudech tří přátel, kteří se pokusí roku 1948 utéct do americké okupační zóny Německa, dva z nich s rodinami se za hranice díky šumavskému převaděči dostanou, nicméně třetímu se to v 50. letech nepodaří. Komiksová kniha prostřednictvím těchto tří životních příběhů ukazuje různé osudy, se kterými se poúnorový emigranti, ať už úspěšní či neúspěšní, během svého života setkávali. Nesnaží se emigraci líčit jako krásnou a jednoduchou, ale realisticky nastiňuje obtíže, s nimiž se emigranti v 50. letech setkávali: soudní stíhání v opuštěné zemi (anebo dokonce odsouzení k dlouhým létům vězení pro ty, kterým se překročit hranice nepodařilo), nekončící problémy s byrokracií, dlouhé měsíce v přechodných uprchlických táborech, nutnost naučit se cizí jazyky, problém sehnat práci, zvláště ve svém oboru, ztráta veškerých jistot, hledání nového domova, ztracená přátelství, odloučení, obavy z neznalosti cizí kultury, starosti o příbuzné, kteří neemigrovali a mnoho dalších obětí, které tito lidé museli přinést, pokud chtěli začít nový svobodnější život. Překročením hranic totiž příběhy emigrantů zdaleka nekončí.

Z knihy jsou vybrány tři ukázky, každá z nich ve zkrácené verzi představuje osudy tří přátel před emigrací (resp. ve chvílích, kdy se k emigraci rozhodují), během vlastního útěku a po něm. Třetí ukázka, věnující se osudům utečenců v exilu, je nejdelší a nejpestřejší, pravděpodobně bude také pro práci skupin nejnáročnější.

Metody, techniky, strategie: předvídání na základě titulní ilustrace knihy, rozhovor, činnosti před, při a po čtení, brainwriting, práce s textem – šest klobouků, tvůrčí psaní – deník, reflexe – variace metody obří papír

Průběh realizace čtenářské lekce:

1. Činnost: Předvídání na základě titulní ilustrace

První činnost druhé čtenářské lekce si klade za cíl především vzbudit zvědavost a chuť do další práce s knihou. Budeme pracovat s titulní ilustrací knihy *Do švestek jsme doma* (Nekola, 2018), přičemž můžeme pro činnost využít buď přímo knihu, kterou si budou žáci v úvodu lekce prohlížet, nesmí ji však otevřít ani si přečíst anotaci na zadním přebalu knihy, anebo můžeme použít vytištěnou či promítnutou ilustraci z titulní strany viz *Příloha 2 (s. 1)*. Druhá varianta nutí žáky předvídat pouze ze samotné ilustrace, zatímco první varianta jim dává možnost uvažovat také nad titulem či podtitulem knihy. Společným rozhovorem celé skupiny můžeme podnítit zvědavost a zároveň se částečně připravit na navazující činnost.

Rozhovor a vzájemné sdílení nápadů můžeme zahájit otázkami, např.:

- Co tě na první pohled na ilustraci zaujalo a proč?
- Jaké otázky v tobě ilustrace vzbuzuje?
- Co by tě zajímalo o lidech na obrázku? Co podle tebe asi prožívají?

Právě s tím, co by zajímalo žáky, otázky, které je v souvislosti s obrázkem napadají, ať už vědomě či nevědomě, můžeme dále v rozhovoru pracovat, na některé otázky si můžeme navzájem sdílet domněnky vycházející z interpretace ilustrace. Důležité je už při této činnosti nastavit respektující pravidla a otevřenost novým nápadům a pestrosti odpovědí, které využijeme i při následné činnosti skupin. Některé žákovské otázky mohou zůstat nezodpovězené, zvláště napadnou-li žáky podobné otázky, jaké jsou využity v následující brainwritingové činnosti.

2. Činnost: rozdělení do skupin, brainwriting

Po ukončení první činnosti se žáci rozdělí do skupin po šesti členech, volba skupin je ponechána na rozhodnutí žáků, nicméně počet členů jedné skupiny je závazný. Při ideálním počtu čtyřadvaceti žáků půjde o čtyři skupiny.

První činností ve skupině bude „*brainwriting*“. Jedná se o brainstormingovou metodu (Čapek, 2015, s. 38–39), která se od klasického brainstormingu liší především formou zaznamenávání nápadů, kdy *brainwriting* probíhá obvykle v tichosti, psanou formou, což poskytuje větší prostor také pro tišší, stydlivější či méně průbojné žáky. Důležité je při této práci poskytnout dostatek času na promyšlení odpovědi. Měla by být nastavena respektující a otevřená atmosféra, žádné nápady by neměly být v první fázi brainstormingu označovány za chybné, hloupé nebo nepotřebné, hlavním cílem této fáze *brainwritingu* je sběr různorodých kreativních odpovědí na určené otázky. Pro konkrétní způsob využití *brainwritingu* se necháme částečně inspirovat také původně diskusní metodu „*obří papír*“, resp. její variací nazvanou „*malý papír*“ (Čapek, 2015, s. 274), ve které žáci diskutují pomocí zápisu svých myšlenek a reakcí na malé papírky putující po kruhu skupiny.

Každá skupina tedy dostane šestici menších papírků s otázkami viz *Příloha 2 (s. 2–3)*. Každý člen skupiny si vybere jednu otázku, zamyslí se nad odpovědí a tu na lísteček písemně zaznamená. Jakmile mají všichni členové svou odpověď napsanou, lístečky všech se po kruhu posunou o jednoho člena doprava. Každý si nyní přečte otázku i již zmíněné odpovědi svých spolužáků a zaznamená vlastní odpověď, nesmí však opakovat, co už je na lístečku zmíněno někým jiným. Takto činnost pokračuje, dokud se lístečky nedostanou k žákovi, který na ně odpovídal jako první, tento si přečte odpovědi svých spolužáků.

Celá činnost tohoto sdílení myšlenek probíhá v tichosti písemnou formou. Jedná se pouze o první fázi *brainwritingu*, která je využita v podstatě jako činnost před čtením, druhá fáze zahrnující třídění a vyhodnocování nápadů se objeví až jako aktivita po čtení viz čtvrtá činnost.

3. Činnost: šest klobouků

Následně si společně se všemi skupinami vysvětlíme metodu šesti klobouků, pomocí které budou žáci pracovat se třemi ukázkami z knihy *Do švestek jsme doma* (Nekola,

2018). Úkolem každé skupiny bude si nejprve přečíst ukázkou z komiksu a pomocí rozhovoru shrnout, co se v ní odehrálo a jak by mohla pokračovat. Takto zhodnotí postupně tři ukázky, přičemž každý člen skupiny se musí po přečtení každé z ukázek do rozhovoru zapojit, k tomu jim pomůže právě „metoda šesti klobouků“. Každý člen skupiny bude na text pohlížet z jiného úhlu pohledu, který je symbolizován barevným kloboukem, jakmile tento klobouk dostane, musí se k ukázce vyjadřovat pouze v mezích stanovené role. Výhody této metody spočívají v tom, že žák nemusí vyjadřovat pouze svůj názor, ale jakékoli nápady v rámci své role, nemusí se proto obávat kritiky svých myšlenek, zároveň se musí vždy vyjádřit a jeho vyjádření je pro skupinu nepostradatelné. Jednotlivé pohledy jsou na základě popisu metody Čapkem (2015, s. 260) s drobnými úpravami vymezeny následovně:

- Bílý klobouk: zaměřuje se na fakta, prosté a nestranné informace, které můžeme z textu získat, pracuje na základě logiky.
- Červený klobouk: jedná spontánně, intuitivně, analyzuje pocity, které text vzbuzuje.
- Černý klobouk: varuje před možnými problémy, porovnává s předchozími znalostmi (např. s už známými texty), jedná na základě zkušenosti, je opatrný.
- Žlutý klobouk: je optimistický, hledá přednosti, výhody nastalé situace v příběhu, přemýšlí vesele, optimisticky, hledá dobré konce a pozitiva.
- Zelený klobouk: přináší kreativní nápady, přichází s novým využitím situací odehrávajících se v příběhu, je originální, snaží se přicházet se zcela novým řešením anebo přináší zcela nový pohled na věc, přemýšlí nad možnými kontexty příběhu.
- Modrý klobouk: organizuje a řídí činnost skupiny, po domluvě se skupinou volí strategii a postup činností. Pokud se objeví problém při práci skupiny, je jeho úkolem přispět k řešení neshod, vyjasnit případná nedorozumění anebo nejasnosti. Závěrem každého rozhovoru jednotlivé názory krátce shrne, případně i ve zkratce zapisuje.

Každá skupina dostane k dispozici šest obrázků s různobarevnými klobouky viz *Příloha 2* (s. 4–5), kde jsou role krátce popsány a zároveň si žáci do jednotlivých částí klobouků mohou během čtení ukázek vytvářet krátké poznámky k následnému rozhovoru shrnujícím ukázkou a navrhujícím její pokračování. Tři na sebe navazující ukázky z knihy, se kterými skupiny pracují, viz *Příloha 2* (s. 6–12; 13–19; 20–37).

4. Činnost: vyhodnocení brainwritingu

Jakmile mají žáci ukázky přečtené a slovně shrnuté, naváže skupina zpět na brainwriting z druhé činnosti. Každý člen skupiny si znovu prohlédne lístek, který od něj začínal putovat po skupině, znovu si přečte odpovědi na otázky, které jsou na lístku zaznamenány a porovnává je s tím, co se dozvěděl při čtení textu a jeho analýze. Každý žák tak vlastně hodnotí a třídí nápady sesbírané při brainwritingu, jedná se o činnost po čtení. Hodnocení by mělo mít jasná a předem domluvená pravidla, kupříkladu:

- Zakroužkuji taková tvrzení, která se nám během čtení potvrdila.
- Označím otazníkem taková tvrzení, která se nám při čtení ani nepotvrdila, ani nevyvrátila.
- Označím tečkou taková tvrzení, která se nám při čtení vyvrátila.
- Na zadní stranu lístečku doplním taková tvrzení, která nás napadla až při čtení anebo po něm.

Následně si žáci ve skupině představí vyhodnocení brainwritingu, mohou případně také doplnit taková tvrzení, která je původně nenapadla, ale při čtení se s nimi setkali. U tohoto shrnutí anebo alespoň u jeho části by měl být u skupiny přítomen i učitel a zodpovědět případné otázky ohledně nepotvrzených ale ani nevyvrácených tvrzení o emigraci, případně by učitel měl určit vhodný zdroj, např. na internetu, kde žáci v případě zájmu naleznou chybějící odpovědi.

5. Činnost: tvůrčí psaní – deník

Úkolem žáků je vybrat si jednu postavu z příběhu, může jít o jednoho ze tří hlavních hrdinů, o jejich děti aj., zamyslet se nad tím, jak situaci vnímali oni, když utíkali, jak se cítili, čeho si všímali, na co mysleli... Následně si mají představit, že tato jimi vybraná postava si tvořila deník. Právě jeden záznam do takového deníku vytvoří, přičemž by měl obsahovat datum záznamu (případně alespoň měsíc a rok, pokud nám není datum z původního komiksu zcela jasné a nechceme si jej domýšlet) a sdělení událostí uplynulého dne či delšího období, pocity autora deníku apod. Je jistě dobré připomenout, že deník může obsahovat také různé kresby, značky a jiné symboly. Deníkový záznam by měl být krátký, měl by se zaměřit pouze na jednu konkrétní událost

z příběhu (např. překročení hranice Československa, první noc v uprchlickém táboře v Německu, stěhování do Ameriky, soud za pokus o emigraci apod.). Text tvoří žáci samostatně anebo v případě zájmu ve dvojicích v rámci původní šestičlenné skupiny.

6. Činnost: reflexe – variace metody obří papír

Posledním úkolem žáků je hodnocení čtenářské lekce a skupinové práce. Částečně navážeme na začátek lekce, konkrétně na brainwriting inspirovaný metodou obřího papíru. „*Obří papír*“ (Čapek, 2015, s. 274) je původně diskusní metodou, při reflexi ovšem nepůjde o skutečnou diskusi, nicméně žáci dostanou příležitost se v rámci šestičlenné skupiny, ve které pracovali téměř celou čtenářskou lekcí, vyjádřit nejen k hodnotícím otázkám, ale také k reakcím svých spolužáků.

Každá skupina dostane papír s předpřipravenými otázkami směřujícími k zamýšlení se nad prací skupiny a nad čtenářskou lekcí viz *Příloha 2 (s. 38)*. Příloha je pouze ilustrativní, otázky by měly být připraveny (napsány či vytištěny) na větším papíře tak, aby žáci měli dostatek prostoru pro vepisování svých odpovědí a reakcí na odpovědi ostatních, pravidla hodnocení si můžeme stanovit pouze ústně, případně je můžeme do tisku také zahrnout. Žáci v naprosté tichosti vepisují na papír své odpovědi, hodinu i práci své skupiny hodnotí. Na papír může psát více žáků zároveň, v ideálním případě žáci využijí pro své zápisy barvu svého klobouku, pomocí různých čar a značek na sebe také mohou reagovat, např. dožadovat se konkrétnějšího formulování problémů v práci skupiny anebo situace, které byly při práci problematické, rovnou řešit, např. navržením lepší strategie práce pro příští čtenářské lekce.

Psaná forma evaluace pomáhá důsledněji promyslet a formulovat své hodnocení. Navíc tato sdílená evaluace s prostorem pro případnou psanou „tichou diskusi“ dává žákům prostor nejen pro uvědomění si pohledu spolužáka, tedy např. že někdo jiný může jako překážku vnímat například i to, co je pro nás nepodstatnou drobností, ale především dostávají příležitost případné problémy okamžitě řešit, navrhnout do budoucna lepší postup práce, uvědomovat si správně zvolené strategie, a tedy poučit se z nezdarů i úspěchů skupinové práce.

Metodický průvodce:

Fiktivní komiksový příběh *Do švestek jsme doma* (Nekola, 2018) nastiňuje různé osudy emigrantů 50. let, ale především ukazuje, že emigrace není pouhé překročení hranic, po němž už je vše snadné, veselé a svobodné. Život v cizí zemi byl velmi obtížný, mnozí ve své zemi utečence nechtěli, emigranti trávili dlouhé měsíce v uprchlických táborech, neznali cizí jazyky, jiné kultury, byli využíváni jako levná pracovní síla na nejhorší práce... V 50. letech se teprve tvořila první podpora a první organizace pro uprchlíky z Československa, většina z nich si musela vše získat tvrdou prací a nadějí v lepší zítřky, oboje pro ně totiž bylo lepší než vyhlídka na vězení nebo život pod dohledem a výslechy.

Žáci se v řadě činností do těchto lidí vcítují, uvědomují si, čeho všeho se museli svým útekem vzdát a kolik práce a úsilí je stálo vybudovat nové domovy v cizích zemích. Žáci tak pochopí, že už samo o sobě riskantní překročení hranic přinášelo další obtížné situace a mnoho obav i obětí. Činnosti vyžadující vcítění se, jako brainstorming anebo tvorba deníkového záznamu, nejen rozvíjí empatii, ale pomáhají také pochopit, jak velkou cenu pro tyto lidi měla svoboda, čím museli zaplatit, čeho se museli vzdát, aby mohli žít nikoli snáze či jednodušeji, ale svobodněji.

Dalším nezanedbatelným cílem čtenářské lekce je první využívání rolí, poprvé v rámci souboru lekcí žáci nemluví sami za sebe, ale za barvu klobouku, který si vybrali, tím odstraníme případné strachy z hodnocení ostatními a zároveň ukazujeme přínos pestrosti pohledů na jeden text. Jasně různorodé vymezení rolí také napomáhá uvědomit si vlastní přínos pro práci skupiny a převzít tak za práci zodpovědnost.

Téměř celá druhá lekce probíhá v šestičlenných skupinách, žáci se mezi nimi nepřemísťují, nesdílí své nápady s celým žákovským kolektivem, ale pouze v šestičlenném týmu, který je vytvořen na základě vlastního výběru. Dá se tedy předpokládat, že v těchto skupinkách budou panovat přátelské vztahy a pokud žáci při práci narazí na problém např. v komunikaci, organizaci práce aj. dokážou se domluvit, to by měla podpořit také závěrečná evaluace. Tato podoba čtenářské lekce vychází ze skutečnosti, že se jedná o jednu z prvních lekcí v souboru, obtížnost skupinové práce se bude s následujícími lekcemi zvyšovat.

4.3 Čtenářská lekce č. 3: Kdy je člověk svobodný?

Název: Kdy je člověk svobodný?

Téma: udavačství, komunistický teror prostřednictvím tajné policie

Cíl:

- Žák dokáže uspořádat informace o životě a vlastnostech hlavního hrdiny příběhu a využít je k tvorbě medailonku. (kognitivní cíl čtenářský, komunikační)
- Žák na základě rozboru příběhů vlastními slovy formuluje prostředky upevňování totalitní moci. (kognitivní cíl obsahový)
- Žák je ochoten se podílet na práci skupiny při sestavování medailonku hlavního hrdiny komiksu. (afektivní cíl kooperativní)
- Žák uvažuje nad svobodou jako možností volby, je ochoten vyjádřit svůj názor na chování jedince. (afektivní cíl hodnotového sebezvoje)

Výběr knihy a ukázky:

Ve třetí čtenářské lekci budeme pracovat s knihou *Ještě jsme ve válce* (Fantová & Polouček Eds., 2011). Tato publikace vznikla ve spolupráci neziskové organizace Post Bellum a Ústavu pro studium totalitních režimů, jednotlivé komiksy připravili tři scénáristé a třináct ilustrátorů a výtvarníků na základě vyprávění pamětníků. Zmínit můžeme tvůrce jako jsou TOY_BOX, Nikkarin, Jiří Husák, Tomáš Kučerovský a mnohé další. Kniha obsahuje třináct umělecky zpracovaných životních osudů odehrávajících se napříč 20. stoletím. (Fantová & Polouček Eds., 2011)

Z komiksů byly vybrány tři příběhy, které se dotýkají udavačství, donašečů Státní bezpečnosti a praktik politické policie při přesvědčování ke spolupráci či při výsleších. Konkrétně se jedná o příběhy nazvané *Ten kluk přece nic neudělal* (Fantová & Polouček Eds., 2011, s. 90–101), *15 let ve stodole* (Fantová & Polouček Eds., 2011, s. 102–115) a *Chytřejší než oni* (Fantová & Polouček Eds., 2011, s. 128–139). Texty představují tři způsoby jednání, mezi kterými volil člověk, pokud se dostal do problémů se Státní bezpečností, těmito třemi cestami jsou boj, útěk, spolupráce. Ve všech třech příbězích se silně projevuje motiv svobody a nesvobody především ve vyhraněném okamžiku volby mezi spoluprací a odmítnutím spolupráce.

Všechny příběhy ukazují, že (ne)svoboda fyzická není vždy skutečnou (ne)svobodou a že člověk může být svobodný, když se pro svobodu sám rozhodne.

Metody, techniky, strategie: volné psaní, práce s textem – párové čtení, interpretace, odpovědní list, tvořivé psaní – tvorba medailonu hl. hrdiny, reflexe – evaluace pomocí nedokončených vět

Průběh realizace čtenářské lekce:

1. Činnost: volné psaní inspirované komiksovou bublinou, aktivity před čtením

Při příchodu si každý žák vybírá v prostoru u vstupu vytištěnou komiksovou bublinu s textem vyjmutou z knihy, se kterou budeme v rámci druhé lekce pracovat. Promluvy jsou vytištěny tak, aby vedle nich byl prostor pro psaní žáků. Každá komiksová bublina obsahuje promluvu z některého ze tří příběhů viz *Příloha 3 (s. 1–3)*.

Pokud chceme, aby měli žáci možnost více porovnávat svá jedinečná zpracování, můžeme volit pouze jednu promluvu pro všechny, pro větší pestrost, ale lze volit bubliny různé, podle počtu žáků se pak budou do různé míry opakovat. V příloze je uveden příklad dvanácti promluv připravených k vytisknutí, i s prostorem pro psaní žáků. Izolovaná promluva přirozeně vzbuzuje otázky a nabízí velký prostor pro představivost, právě toho využijeme při první samostatné činnosti. Začít bychom měli rozhovorem o žánru, se kterým dnes budeme pracovat (můžeme uvést otázkami jako např. Co vidíte před sebou? Pro jaký žánr je to typické? Jak tento žánr vypadá, co obvykle obsahuje?), následně mají žáci formou volného psaní zaznamenat cokoli, co je napadá k obsahu jejich komiksových bublin.

Pokud žáci metodu volného psaní neznají, měli bychom si ji před vlastní realizací nejprve představit: tato technika je postavena na žákově písemném zaznamenávání všeho, co ho k zadanému tématu napadá, psát by měl nepřetržitě po stanovený čas, nejlépe 2-5 minut. Žáci tedy mohou psát například o tom, jak nejspíše vypadá postava, která větu říká, co se jí děje, v jakém příběhu by se taková promluva mohla objevit, co pro ně znamená, co jim evokuje apod. Psaní by mělo probíhat bez přerušování, mělo by jít o záznam proudu myšlenek v souvislých větách, proto by se žák neměl během psaní vracet k už napsanému. Gramatická ani stylistická stránka není v průběhu volného psaní důležitá. Pokud se stane, že žákovi odběhne pozornost od zadaného

tématu, měl by dále psát své myšlenky, tedy např. i mimo téma s odkazem na situaci ve třídě, hluk apod., ale měl by se snažit k tématu navrátit. Tato metoda nám pomáhá probudit kreativitu a naladit se na téma hodiny, v našem případě zároveň slouží jako předvídání před čtením. (Srbová, 2007, s. 51–53)

Jakmile uplyne čas stanovený pro volné psaní, vzniklé texty by měly být sdíleny. Je důležité žádného žáka do sdílení nenutit. Napsaný text bude pravděpodobně obsahovat řadu gramatických, syntaktických i stylistických chyb, proto by text neměl číst nikdo jiný než žák sám. Text, který je produktem volného psaní vzniká především pro žáka, nikoli pro prezentaci. Z tohoto důvodu by se měl do činnosti společně s žáky zapojit i učitel, v případě, že by žádný z žáků nechtěl svůj text prezentovat, měl by svůj vlastní text sdílet právě učitel. Tato činnost je především naladěním a motivací k další práci, vzbuzuje otázky a pomáhá formulovat domněnky, které si můžeme v průběhu další práce ověřovat.

2. Činnost: rozdělení do dvojic, párové čtení s rozdělením rolí

Následně se žáci rozdělí do dvojic, ideální variantou dělení je navázat na práci s komiksovými bublinami v předchozí činnosti, bubliny můžeme připravit tak, aby vždy byly dvě stejné. Každý žák pak bude hledat svoji dvojici se stejnou bublinou (tedy např. pokud lekce probíhá v počtu čtyřadvaceti žáků, vytiskneme dvanáct kartiček ve dvou kopiích). Každá dvojice pak dostane komiks, ze kterého jeho bublina pochází. Text, ke kterému jednotlivé bubliny patří, je naznačen symbolem na kartičkách. Komiksově bubliny se symbolem rodiny patří k příběhu *Ten kluk přece nic neudělal* viz Příloha 3 (s. 4–10) . Symbol přesýpacích hodin odkazuje k textu *15 let ve stodole* viz Příloha 3 (s. 11–22) a symbol masek k ukázce *Chytřejší než oni* viz Příloha 3 (s. 23–31).

Úkolem každé dvojice je si nejprve rozdělit role – jeden z dvojice se zaměří na příběh, děj, druhý na ilustrace a celkové ztvárnění. Zároveň by měli oba žáci předem vědět, že důležité je sledovat i to, na co bude „odborníkem“ jejich spolužák ve dvojici, protože jejich úkolem bude také spolužáka kontrolovat, případně doplňovat. Po přečtení si dvojice komiks zrekapituluje po stránce příběhu i po stránce zpracování, vždy jeden z dvojice popisuje oblast, na kterou se zaměřil, druhý jej kontroluje, případně formuluje doplňující otázky,

pokud jeho spolužák zapomněl na něco podstatného. Více k této metodě označované jako „*párové čtení*“ viz *Moderní didaktika* (Čapek, 2015, s. 310).

3. Činnost: rozdělení do šestic, práce s pracovním listem

Jakmile budou mít dvojice párové čtení dokončeno, najdou si další dvě dvojice, které už činnost také dokončily, a utvoří šestici. Důležité je, aby každá dvojice v šestici pracovala při párovém čtení s jiným textem, jednoduchou pomůckou pro ověření je, že se v každé šestici objeví všechny tři symboly (rodina, přesýpací hodiny, masky) z původních kartiček pro volné psaní. Větší skupiny je možno vytvořit ještě před párovým čtením, aby žáci věděli, s kým budou po činnosti ve dvojicích dále spolupracovat, ale je možné také jejich živelné tvoření podle rychlosti jednotlivých dvojic. Při modelovém ideálním počtu čtyřadvaceti žáků by nám tedy v této fázi vznikly čtyři skupiny po šesti žácích, přičemž každá dvojice v šestici pracovala s jiným textem.

Každá skupina dostane následně pracovní list viz *Příloha 3* (s. 32–33), který je provede skupinovou prací. Pracovní list je vystavěn tak, aby si žáci nejprve sdělili informace o jednotlivých komiksech a postavách, tedy uplatnili to, co si připravili už ve dvojicích, tomu odpovídá zaměření prvních dvou otázek na děj a ilustrace. V těchto otázkách není příliš prostoru pro interpretaci, slouží primárně pro informování ostatních členů skupiny, proto jsou políčka u první otázky přeškrtnuta a žáci je nevyplňují, u druhé otázky je prostor ponechán, především pro vlastní názor a zhodnocení ilustrací žáky. V dalších otázkách jsou žáci vedeni, aby přemýšleli nad důsledky jednání hlavního hrdiny, aby dokázali vytipovat klíčový okamžik příběhu, všimli si symbolů v některých příbězích, přemýšleli nad svobodou a nesvobodou hlavního hrdiny apod. Následuje hledání společných a odlišných rysů všech ukázek, žáci tedy porovnávají text ve vztahu k jiným textům.

Tento pracovní list může skupina skutečně splnit, pouze v případě, že budou spolupracovat všichni její členové, protože každý z nich četl pouze některý z příběhů. Zároveň ale není cílem dosáhnout objektivních odpovědí, je zde velký prostor pro vlastní interpretaci a zaujetí žáků, proto bude mít každá skupina zcela jistě jiné odpovědi, ačkoli pracují s totožnými ukázkami. Je pravděpodobné, že se žáci na všem neshodnou, to dává prostor pro komunikaci, diskusi a řešení problému.

4. Činnost: tvořivé psaní – medailon

Následující úkol velmi úzce navazuje na práci s pracovním listem. Závěrem pracovního listu je uveden text, ve kterém si mají žáci vybrat jednoho z hlavních hrdinů různých příběhů, takového, který je něčím zaujal, oslovil. Tohoto hrdinu se mají pokusit několika slovy charakterizovat. Tím si připravují prostředky k vytvoření krátkého medailonu. Myšlenka medailonu vychází z knihy, kde jsou medailony umístěny vždy na závěr každého příběhu, popisují skutečné osoby, jejichž příběh komiks zpracovává, scénáristé v nich komentují komiksy, průběh rozhovorů, vyjadřují svou úctu k člověku apod. Než žáci začnou společnými silami tvořit medailonek, měli bychom si shrnout, jak by měl vypadat. Medailon je žánr kratšího rozsahu na hranici publicistiky a beletrie, měl by obsahovat fakta o životě a odkazu člověka, o kterém píšeme, a autorův postoj k němu. Podstatou medailonu je, že jeho autor vyjadřuje svůj jedinečný názor na činy nebo dílo daného člověka, svůj osobní vztah k popisované osobnosti. Vytvořené medailony můžeme následně různými způsoby sdílet – prezentovat je závěrem čtenářské lekce, se souhlasem autorů z nich vytvořit plakát či nástěnku anebo je publikovat ve školním časopise aj.

5. Činnost: reflexe – nedokončené věty

Reflexe čtenářské lekce navazuje na žánr, se kterým v jejím průběhu primárně pracujeme. Evaluace je připravena metodou „*nedokončené věty*“ (Čapek, 2015, s. 551) graficky zpracované jako komiksově bubliny viz *Příloha 3 (s. 34)*. Tato reflexe pokrývá tři hlavní oblasti, na které se žák při odpovědích zaměřuje – hodnocení lekce, hodnocení práce ve dvojicích a skupinové práce a hodnocení práce učitele.

Případnou variací této evaluace, vhodnou zvláště pro tvořivější žakovskou skupinu, je nechat žáky vytvořit vlastní komiks, ideálně o několika políčkách či promluvách, který by obrazně charakterizoval především práci ve skupině a který by také celkově zhodnotil čtenářskou lekci. Tato varianta však může být časově náročnější.

Metodický průvodce:

Kniha *Ještě jsme ve válce* (Fantová & Polouček Eds., 2011) je zajímavá pestrostí příběhů, a silou životních osudů, které vypráví. Ukazuje střet jedince s totalitou, demonstruje, že nakonec je vše o konkrétních lidech, lidech dobrých, zlých, vyděšených i statečných. Příběhy jsou často velmi emotivní, silné, zvláště uvědomíme-li si, že se jedná o reálné, prožité situace, ačkoli beletristicky zpracované. Udavačství a praktiky Státní bezpečnosti můžeme vnímat jako jeden z hlavních prostředků prosazování a udržování totality v našich sociokulturních podmínkách, proto je vyčleněno jako samostatné téma.

Vybrané komiksy ukazují, že svoboda je do určité míry věcí našeho rozhodnutí, v krizové situaci se můžeme zachovat různě a všechny varianty jsou pochopitelné a lidské. Přináší uvědomění, že strach je silným motivem lidského jednání a odvaha s sebou nese často i oběť. Pochopení, že svoboda není záležitostí pouze fyzickou. Pokud se sami rozhodneme nesouhlasit, vzepřít se, utéct, duševně zůstáváme svobodnými, ačkoli musíme např. jít do vězení, nebo se 15 let skrývat. Naopak pokud se necháme zatlačit do situace, v níž být nechceme, pak ve svých vlastních očích, vnitřně svobodnými nezůstaneme, ačkoli můžeme chodit kam chceme a dělat téměř cokoli. Je otázkou (a dozajista velice dobrou), zda tito lidé v okamžiku volby vůbec dostávali skutečně na výběr. Velmi dobře to vystihl Adam Drda v komentáři k příběhu *Ten kluk přece nic neudělal: „... vytvořili situaci, v níž předstírali, že jí dávají možnost volby. Ale jakápak volba mezi čertem a ďáblem? Žádná nebyla.“* (Fantová, J. & Polouček, J. Eds., 2011, s. 101) Z objektivního hlediska sociologického tito lidé nebyli svobodnými už proto, že k tomu nedostali podmínky, z našeho subjektivního hlediska pozorovatele anebo oni sami ve svých očích však svobodnými zůstat mohli za cenu oběti času, rodiny, fyzické svobody.

Důležitým motivem jednoho z příběhů je také nezištná pomoc druhému člověku, která dokazuje, že dobří lidé žijí v každé době, stejně jako ti špatní. „*Příběh Václava Jakeše a rodiny Peckových – jakkoli to zní pateticky – dodává naději. Nikdy neexistuje jistota, že všechno dopadne špatně, pokud se člověk nezachová jako čuně.*“ (Fantová, J. & Polouček, J. Eds., 2011, s. 115) Proto bychom ani při průběhu čtenářské lekce neměli zapomínat zdůrazňovat dobrotu lidského chování a naději i odvahu, kterou v sobě skrývá.

Třetí příběh nazvaný *Chytřejší než oni* zase dokazuje, že svět není pouze černobílý, že i člověk, který není ve své podstatě špatný, může dělat špatné věci a nutí nás zamýšlet se,

proč tomu tak je a jaké to může mít následky. V případě Petra B. třeba takové, že nakonec sám netuší, zda je spíše člověkem anebo „papouškem“ Státní bezpečnosti. Petrovo jednání velice příhodně demonstruje vzorce lidského jednání, nutí nás zamýšlet se, co všechno jsme schopní udělat ze strachu. Jak příhodně uvedl Mikuláš Kroupa v závěrečném medailonu tohoto příběhu: „*Petrův příběh je vhodný pro sebepoznání. Člověk se rád schovává za ‚papouščí‘ masky, nasazuje si je, aby se skryl sám před sebou a nemusel nést tíhu svědomí.*“ (Fantová, J. & Polouček, J. Eds., 2011, s. 139)

Cílem druhé čtenářské lekce je nejenom učit se spolupráci a komunikaci, ale také vést k zamýšlení se nad svobodou, vychovávat pomocí literárních příkladů a pomocí pochopení vzorců lidského jednání. V neposlední řadě je také cílem uvědomění si historických reálií 50. let v Československu. Při dosahování těchto cílů je využito nejprve strategie předvídání, následně práce ve dvojici, kooperativní práce ve skupině a tvořivého psaní. Ve všech těchto činnostech by měl zůstat prostor pro vlastní interpretaci žáků, pro vyjádření vlastního názoru, pro kreativitu.

4.4 Čtenářská lekce č. 4: Jak vypadá nesvoboda?

Název: Jak vypadá nesvoboda?

Téma: vyvlastnění, kolektivizace venkova

Cíl:

- Žák je schopen analyzovat a rozebrat ukázkou v rámci své specifické role. (kognitivní cíl čtenářský, komunikační)
- Žák na základě rozboru ukázkou vyvodí závěry o principech a průběhu kolektivizace. (kognitivní cíl obsahový)
- Žák je ochoten podílet se na vzájemném učení v rámci skupiny a je ochoten takto získané poznatky odprezentovat ostatním. (afektivní cíl kooperativní)
- Žák je ochoten zamýšlet se nad morálně nepřijatelnými aspekty kolektivizace a nad jejími důsledky. (afektivní cíl hodnotového sebezvoje)

Výběr knihy a ukázky:

Cena facky je velmi zajímavým dílem právníka Josefa Holcmana (2014), která osobitým způsobem vypráví osudy vesnice na Kyjovsku v období 50. let, kdy mnoho místních zasáhla kolektivizace. Kniha pomocí beletristicky zaznamenaných rozhovorů, korespondence i dokumentů právní povahy sleduje, jak doba zasáhla obyčejné lidi, vypráví o průběhu i důsledcích kolektivizace, věznění „vesnických boháčů“, o osudech jejich rodin a přátel. Autor vše vypráví ze svého pohledu, zamýšlí se nad minulostí a jejím dědictvím. Pro prolínání různých zdrojů a rovin vyprávění je dílo žánrově obtížně zařaditelné, ale velmi autentické.

Vybrané ukázky vypráví více či méně odlišné příběhy různých lidí, spojovacím prvkem je nejen téma, ale také vypravěč, ve většině příběhů oslovaný Joža či Jožka, který se zde nesnaží nijak (dokonce ani jménem) odpoutat od autora knihy. Příběhy jsou zajímavé nejen svým obsahem, ale také jazykem, v němž se citlivě projevují nářeční prvky.

Metody, techniky, strategie: metoda svět v mé hlavě, vizualizace, metoda čtyř rohů, literární kroužek, tvůrčí činnost – tvorba ilustrace nebo popisu, prezentace, reflexe – zpětné zpravodajství

Průběh realizace čtenářské lekce:

1. Činnost: svět v mé hlavě

Úvodní činností čtvrté čtenářské lekce je práce s textem pomocí metody „svět v mé hlavě“ (Čapek, 2015, s. 314). Jde o metodu pracující s vizualizací. Při čtení textu si žáci na základě vlastních prekonceptů a fantazie příběh představují, čímž podporují nejen vlastní imaginaci, ale také si text zosobní, propojí s vlastní autentickou zkušeností a díky sdílení různých představ se spolužáci pochopí individualitu vnímání textu.

Pro vizualizaci využijeme krátký úvodní text z knihy *Cena facky* (Holcman, 2014) viz *Příloha 4 (s. 1)*. Tento kratší text k představování si podoby JZD přímo vybízí, zároveň ale vzbuzuje otázky vhodné pro další práci. Ukázku přečte učitel celé třídě, úkolem žáků je si během poslechu představovat, jak vypadá JZD. Jakmile učitel ukázku dočte, vyzve žáky k vzájemnému slovnímu sdílení svých vizualizací, podle časových možností můžeme slovně svou představu prezentovat pouze několik žáků vybraných na základě dobrovolnosti, protože prostřednictvím následujícího rozdělování do skupin se ke svým vizualizacím nepřímo vyjádří všichni.

2. Činnost: rozdělení do skupin pomocí metody čtyři rohy

Následně se žáci zamyslí, co v jejich vizualizacích převažovalo (zda to byla například představa zemědělství se zvířaty a stroji, představa nějakého konkrétního člověka, sedláka či pracovníka JZD, zda si převážně představovali krajinu, pole a budovy anebo nějaké společenství, skupinu lidí). Na základě svých představ JZD si následně v tichosti prohlédnou čtyři obrázky rozmístěné po prostoru a vyberou z nich ten, na kterém je symbolicky znázorněno to, co v jejich vizualizacích převažovalo, a postaví se k němu. Obrázky pro rozstříhání a rozmístění po třídě viz *Příloha 4 (s. 2)*.

Výhodou „*metody čtyř rohů*“ (Čapek, 2015, s. 405–406) je skutečnost, že žáci si volí konkrétnější zaměření své práce, v našem případě podle vlastních prekonceptů a imaginace, spolu se zaměřením práce si volí také pracovní skupinu. Nevýhodou této metody rozdělení do skupin je vysoká pravděpodobnost, že se žáci do skupin rozdělí nerovnoměrně. Můžeme tedy předběžně počítat s čtyřmi skupinami po šesti žácích, pravděpodobnější ovšem je, že vzniknou

různě velké skupiny. Ale i pokud vznikne větší skupina, žáky bychom nikdy neměli přesouvat do skupiny jiné, celá metoda by tím ztrácela smysl, pokud ovšem máme obavu, zda skupina s více než 8 členy zvládne společnou práci, můžeme tuto skupinu rozdělit na dvě menší skupinky, přičemž obě budou zpracovávat tentýž text související s volbou obrázku.

3. Činnost: práce s textem – literární kroužek, tvůrčí činnost

Každá skupina dostane pokyny pro práci včetně rolí, které si rozdělí, tyto role jsou pro všechny skupiny stejné. Pokyny a role viz *Příloha 4 (s. 3–4)*. Každá skupina zároveň obdrží odlišný text pro práci podle volby obrázku viz *Příloha 4 (s. 5–9)*. Je dobré žáky upozornit, že na základě těchto textů se společně připraví na představení získaných znalostí zbytku třídy představí, přičemž se zaměří např. na to, jak skutečně vypadala JZD, na jakých základech byla vystavěna a jak kolektivizace zasáhla do lidských životů.

Skupiny budou pracovat metodou „*literární kroužek*“ (Čapek, 2015, s. 307–310), nejprve se tedy seznámí s různými rolemi, pomocí kterých budou text zpracovávat. Pro naše potřeby jsou původní role lehce modifikovány a definovány následovně:

- Zpravodaj, dohlížitel, jehož hlavním úkolem je řídit práci skupiny, pomáhat řešit neshody a problémy, sledovat průběh práce a zvolené strategie, zpětně průběh práce představí třídě.
- Spojovatel, který má za úkol text aktualizovat, spojovat čtené s reálně existujícím, zamýšlet se nad důsledky kolektivizace přetrvávajícími dodnes.
- Vykladač základů má za úkol především nalézt odpověď na otázku nabízející se z úvodního textu, tedy na jakých základech byla JZD vystavěna, za jakých podmínek vznikala, jak byli lidé přesvědčováni ke vstupu do JZD.
- Badatel se zabývá cizími či neznámými slovy a jejich významem, k dispozici má slovníky či internet.
- Hledač citací vybírá z textu krátký úryvek, citát, který interpretuje a zdůvodní výběr.
- Odborník na postavy má za úkol zaměřit se na vybranou postavu, zamýšlet se nad jejím jednáním a životem a krátce ji představit třídě.
- Odborník na příběh se zaměřuje na děj ukázky a krátce jej třídě shrne.

První čtyři z výše uvedených rolí by se měly objevit v každé pracovní skupině, zbylé tři role se objevit mohou či nemusí podle počtu členů každé skupiny. Rozdělení rolí by mělo proběhnout na základě vzájemné domluvy, jako první by měla být udělena role zpravodaje, který skupině pomůže vyřešit případné neshody při rozdělování.

Následně si skupiny přečtou ukázky z knihy *Cena facky* (Holcman, 2014), tyto ukázky nabízí různé životní osudy zemědělců, kteří z existenčních důvodů anebo z donucení museli vstoupit do JZD, mnohým z nich bylo vyhrožováno, museli se vzdát milovaných míst i zvířat, někteří se dokonce dostali do vězení anebo byli nuceně vystěhováni. Každý žák zpracuje text z pohledu své role a připraví si podklady pro svou část společné prezentace, tato část prezentace je specifikována v rámci popisu rolí viz *Příloha 4 (s. 4)*.

Jakmile mají všichni členové skupiny text přečtený a zpracovaný, navzájem si představí, k čemu při čtení textu dospěli. Jejich dalším úkolem je zamyslet se, jak text proměnil jejich původní vizualizaci JZD. Jedná se v podstatě o tvůrčí činnost, která je v ostatních čtenářských lekcích obvykle vymezena zvláště, zde je z časových důvodů částečně omezena. Žáci dostávají velmi široký prostor pro rozhodnutí o vlastní práci. V pokynech mají naznačeno, že volba postupu i výsledné podoby tvořivého vyjádření je čistě na jejich společné domluvě a rozhodnutí. Proměnu svého vnímání JZD oproti původní představě mohou ztvárnit ilustrací, živým obrazem, slovy psanými i řečenými či jakkoli jinak, navíc se mohou rozhodnout, zda budou na této tvůrčí činnosti pracovat všichni dohromady, zda si rozdělí jednotlivé úkoly anebo zda všichni udělají vše každý sám za sebe apod. Pro členy skupiny je zde opravdu zásadní možnost volby vlastního postupu a strategie, což poskytuje příležitost přizpůsobit práci svým požadavkům a představám, ale zároveň může být pro někoho takto široce podané zadání problemické v nutnosti rozhodovat se a domluvit se s ostatními členy skupiny, příp. v nutnosti přistupovat na kompromis.

Závěrem činnosti si skupina připraví vlastní prezentaci, tato příprava spočívá především v domluvení pořadí výstupů a způsobů prezentace, ale také ve zvolení prezentátora společné tvůrčí činnosti, ta ovšem může být prezentována také všemi dohromady.

4. Činnost: prezentace

Jakmile mají skupiny připravené prezentace, dají učitelé znamení, že jsou připraveni, čímž se přihlásí na pomyslnou „celotřídní konferenci“. Jednotlivé skupiny následně odprezentují své poznatky a textem ovlivněnou představu o JZD.

Každá z rolí v rámci literárního kroužku zde má svoji funkci, neboť představuje ostatním spolužákům text, který skupina četla, nejen formou převyprávění příběhu, ale také s přihlédnutím k způsobům a prostředkům kolektivizace, důsledkům kolektivizace a jejím pozůstatkům až do dnešních dní, s přihlédnutím k pocitům a životním osudům postav, s vytipováním zásadního okamžiku textu atd.

Žáci se díky společné prezentaci učí rozvrhnout a zorganizovat si práci ve skupině a vystupovat s předem připraveným projevem před ostatními, přičemž tišší žáci díky roli, za kterou mluví, mohou překonávat případný stud, dominantnější žáci se zase učí dávat prostor pro vyjádření také ostatním.

5. Činnost: reflexe – zpětné zpravodajství

Reflexe je v rámci čtvrté čtenářské lekce poměrně úzce propojena s prezentací poznatků získaných z textu a oproti jiným lekcím je více zaměřená na hodnocení skupinové práce (minimálně se už však věnuje práci učitele či tématu hodiny).

Metoda „*zpětné zpravodajství*“ (Čapek, 2014, s. 567) využívá rolí k zpětnému hodnocení průběhu skupinové činnosti. Jeden z žáků získává roli zpravodaje, který závěrem činnosti informuje třídu o průběhu skupinové práce, o tom, jaké strategie a postupy skupina volila, zda se tyto postupy osvědčily, jaké zajímavé myšlenky se ve skupině objevily, ale nebyly využity, jaké problémy skupina řešila apod.

V našem případě je role zpravodaje propojena s rolí dohlázele, který pomáhá organizovat práci skupiny, snaží se skupinu podporovat, pomáhá jí řešit problémy apod. Oproti původní podobě metody je tedy role částečně upravena a to tak, že se nezaměřuje pouze na proces činnosti, ale částečně se spolupodílí také na produktu, není pouze tichým pozorovatelem, který na konci činnosti shrne její průběh.

Možnost vyjádřit své pocity, myšlenky a názory však nedostanou pouze žáci s rolí zpravodaje. Po prezentaci skupiny má každý žák také dobrovolnou možnost kohokoli ze třídy za něco ocenit – může pochválit téma lekce, výběr ukázek, práci učitele, práce svých spolupracovníků ve skupině či ostatních skupin nebo konkrétních spolužáků. Hodnocení formulované jako pochvala učí žáky hledat to podařené, učí je ocenit druhé i sebe sama a je proto pozitivní motivací.

Metodický průvodce:

„Nikdo z nás si tehdy neuvědomoval, na jakých základech bylo postaveno.“
Na tomto tvrzení o JZD Josefa Holcmana (2014, s. 7) z úvodu jeho knihy je v podstatě vystavěna celá čtenářská lekce. JZD je symbolickým obrazem, zpočátku značně idealizovaným, teprve pokud dohlédneme k jeho vzniku a způsobům jakými bylo tlačeno na sedláky, aby do něj vstupovali, můžeme pochopit, že je skutečným a mnohdy velmi smutným symbolem nesvobody. Tyto příběhy ukazují, jakými způsoby byli sedláci nuceni vstupovat do JZD, jak se cítili, co prožívali, proč nakonec do JZD vstoupili apod. Ukazují, jak kolektivizace zasela do vsí nenávist a závist, poškodila lidské vztahy, narušila chápání soukromého vlastnictví, a zvláště vztah k půdě, místu. Ukazují, že kolektivizace provedla mnohé změny, jako např. likvidaci koní ve prospěch traktorů anebo rozorání mezí a remízků, a tím ovlivnila mj. také klimatické podmínky.

Individuální vizualizace JZD na základě společně čteného textu nám ukazují onen spíše idealizovaný pohled, zatímco delší texty pro jednotlivé skupiny a jejich vzájemné představení díky prezentacím reflektují podstatu a základ JZD a naši představu o nich značně mění. Různé role nám ale zároveň umožňují zamýšlet se také nad důsledky kolektivizace a text aktualizovat, zaměřovat se na jeho klíčové okamžiky, osudy postav a s pomocí vysvětlování neznámých slov také na jazyk ukázek (např. na nářečí).

Právě komplexní analýza textu s pomocí rolí a následné vzájemné učení o principech a průběhu kolektivizace, ale také o jejích důsledcích a amorálnosti jsou hlavními cíli čtenářské lekce.

Z časových důvodů je ve čtvrté čtenářské lekci omezena tvůrčí činnost, která bývá obvykle vymezena zvlášť, zde je zahrnuta do práce skupiny. Skupinová práce je poměrně náročná především proto, že si žáci musí často volit způsob práce, rozhodovat se a přistupovat

na kompromisy, také žáci musí společnými silami představit text, který přečetli ostatním. Právě v tom je obtížnější než předcházející čtenářská lekce. Zároveň je specifikací rolí a také prezentováním poznatků přípravou na lekci nadcházející, na níž poměrně úzce navazuje také tematicky.

4.5 Čtenářská lekce č. 5: Kdo je nepřítelem svobody?

Název: Kdo je nepřítelem svobody?

Téma: pojem nepřítel lidu (vnitřní nepřítel, třídní nepřítel), vykonstruované procesy, odpůrci režimu, perzekuce církve, vyvlastnění, omezení tvůrčích svobod (neoficiální literatura), výslechy a vězení

Cíl:

- Žák vybere z textu důležité informace, které představí spolužákům. (kognitivní cíl čtenářský, komunikační)
- Žák ve skupině porovná poznatky z různých textů a na základě tohoto porovnání a vlastního zhodnocení vymezí pojem „nepřítel lidu“. (kognitivní cíl obsahový)
- Žák je ochoten podílet se na vzájemném učení v rámci skupiny. (afektivní cíl kooperativní)
- Žák je ochoten zamýšlet se nad složitostí pojmu „nepřítel lidu“, je schopen citlivě a s respektem vnímat jeho různá pojetí. (afektivní cíl hodnotového seberozvoje)

Výběr knihy a ukázky:

Pátá čtenářská lekce nejvíce využívá mezipředmětových vztahů literatury a dějepisu, z toho důvodu nejvíce z celého souboru lekcí čerpá z děl odborných, memoárových, populárně-naučných anebo dobových. V rámci následující lekce využijeme ukázky z knih, s nimiž jsme se v souboru lekcí setkali už dříve, jako je například komiksová kniha *Ještě jsme ve válce* (Fantová & Polouček Eds., 2011) anebo kniha *Cena facky* (Holcman, 2014).

Dále se v lekci objevují ukázky z několika memoárových knih. Jedná se o vzpomínkovou knihu kněze a františkána Benedikta V. Holoty (2002) nazvanou *Nebyl jsem hrdina* a obsáhlou publikaci *Žil jsem zbytečně* politika, národohospodáře a spisovatele Jiřího Hejdy (2010), který mj. vzpomíná na své zatčení, výslechy a odsouzení v rámci vykonstruovaného procesu známého pod označením Dr. Horáková a spol.

Čtenářská lekce čerpá také z dobové literatury, konkrétně ze dvou básnických děl Jana Zahradníčka: *La Saletta* (1990) a *Dům Strach* (2015). Ze skladby *La Saletta* je vybrán jeden kratší úryvek odsuzující časté „převlékání kabátů“ a plný odhodlání zůstat věrný sám sobě

a svým zásadám. Následující dvě ukázky vybrané z posmrtně vydané sbírky *Dům Strach* psané ve vězení. V těchto básních se objevují pocity zmaru, vězeňské jednotvárnosti, touhy po svobodě, vize světa bez víry, ale také motivy odpuštění a vlastní víry v Boha i v lepší svět budoucí.

Skupiny budou také pracovat s krátkými ukázkami z odborných publikací, např. z knihy *Žádáme trest smrti!* (Kourová, Koura, Vadas & Stehlík, 2008), s rozhovorem nazvaném *Chtěli z nás vydolovat to nejlepší* (Koukalová, 2019, [online]) publikovaném v časopisu *Paměť a dějiny* a různými dalšími odbornými online zdroji, zvláště s životopisy a články z projektu *Paměť národa* (Richter, 2011, [online]; Pěchoučková, 2020, [online]; Bernatt-Reszczyńska, 2019, [online]), ale také se slovníkovým heslem z online *Slovníku české literatury po roce 1945* (Med & Piorecký, 2014, [online]).

Z množství zdrojů ukázek i jejich převážně historického, odborného či umělecko-naučného zaměření je zřejmé, že práce bude probíhat ve více skupinách a bude velmi silně mezipředmětově provázána s dějepisem.

Metody, techniky, strategie: skládkové učení, předvídání, práce s textem, odpovědní listy pro práci skupiny, tvůrčí psaní – úřední dopis, reflexe – SWOT analýza

Průběh realizace čtenářské lekce:

1. Činnost: skládkové učení, rozdělení do skupin

Pátá čtenářská lekce je vystavěna na principu metody „*skládkové učení*“ (Čapek, 2015, s. 329). Žáci nejprve vytvoří domovské skupiny, v nichž zpracují první úkol, následně si rozdělí čísla a podle nich se přesunou do nových tzv. expertních skupin, v nich se budou detailně zabývat jednou částí celkového tématu. Následně se žáci vrátí do původních domovských skupin, v nichž představí poznatky získané v jednotlivých expertních skupinách. Vzájemným učením v domovské skupině tak žáci získávají komplexní poznatky o daném tématu.

V ideálním počtu čtyřiaadvaceti žáků tedy vzniknou čtyři domovské skupiny po šesti žácích, tito žáci se následně přemístí do šesti expertních skupin, z nichž každá bude jinak zaměřená.

Volba domovských skupin je ponechána na žácích, jediným kritériem je závazný počet šesti členů. V druhé fázi při vzniku expertních skupin už si žáci nemohou své skupiny vybrat, rozhoduje náhoda rozdaných čísel v domovských skupinách.

Každá domovská skupina obdrží nejprve odpovědní listy pro svou práci, viz *Příloha 5* (s. 1–3), a to v počtu dvou odlišných odpovědních listů pro práci domovské skupiny a šesti totožných odpovědních listů pro práci každého člena v rámci expertní skupiny. Odpovědní listy obsahují také pokyny k práci, přesto je vhodné se s pokyny seznámit také společně.

2. Činnost: předvídání, práce s textem (domovská skupina)

Prvním úkolem žáků je zamyslet se nad pojmem „nepřítel lidu“. Na základě vlastních domněnek či prekonceptů se každý žák samostatně zamyslí, kdo by mohl být „nepřítelem lidu“. V rámci domovských skupin si následně žáci své nápady objasní a několik nejpravděpodobnějších či nejzajímavějších zaznamenají do odpovědního listu.

Následně si v domovské skupině přečtou dobovou ukázkou rezoluce psanou dětmi v 50. letech a adresovanou Státnímu soudu v Praze, která odsuzuje „vlastizrádce“ a „rozvraceče“ a žádá pro ně tvrdé tresty. Ukázka viz *Příloha 5* (s. 4). Na základě tohoto textu je jejich úkolem opětovné zamyšlení nad výše zmíněným pojmem a krátká charakteristika člověka, který byl v této době označován za nepřítele.

Druhým úkolem vztahujícím se k dětské rezoluci je na základě originálu úředního dopisu s rezolucí vyhledat rysy a náležitosti tohoto dokumentu a vytvořit si tak jakousi osnovu úředního dopisu. Tento úkol byl měl být zkontrolován učitelem, případně by žáci měli dostat příležitost si správné řešení vyhledat v relevantním zdroji. Náležitosti, které by měl úřední dopis obsahovat můžeme charakterizovat například takto:

- Adresa odesílatele v levém horním rohu.
- Adresa příjemce zaznamenaná pod adresou odesílatele.
- Datum a místo vzniku dopisu zarovnané napravo.
- Krátké shrnutí obsahu dopisu, heslovitý nadpis.
- Dopis.
- Pozdrav a (vlastnoruční) podpis.

Jakmile mají žáci tento úkol ověřený či zkontrolovaný, rozdělí si v domovské skupině čísla od 1 do 6 a každý z nich si připraví odpovědní list pro expertní skupinu, do jehož nadpisu si vepíše číslo, které nyní získal a které bude číslem jeho expertní skupiny.

3. Činnost: práce s textem (expertní skupina)

Žáci se přemístí do expertních skupin, tedy jedničky, dvojky, trojky atd. ze všech původních domovských skupin vytvoří společně skupiny nové. Při realizaci přemísťování může pomoci situaci zpřehlednit např. vymezený pracovní prostor označený číslem dané skupiny, v němž se všichni členové nové expertní skupiny sejdou nad připravenými ukázkami pro danou expertní skupinu.

Ukázky pro všechny expertní skupiny, viz *Příloha 5 (s. 5–31)*, jsou podle svého žánrového vymezení a náročnosti různě dlouhé, obvykle obsahují odbornější a umělečtější část (tedy např. životopis a komiks, životopis, článek a úryvek z paměti, životopis a dobové básně apod.), některé však pracují pouze s jednou spíše popularizační ukázkou (např. rozhovor, graficky upravená beletrie do podoby osobní korespondence anebo oficiálních dokumentů apod.).

Úkolem žáků v expertních skupinách je zaškrtnout, jaké žánry dostali pro svou práci k dispozici a následně na základě poskytnutých textů vyplnit tabulku shrnující život, obvinění, odsouzení a názory či pocity „nepřátel lidu“. Každá skupina se zabývá jednou reálnou osobností, od politika, přes spisovatele, odbojáře, mnicha, „vesnického boháče“ až po letce RAF (resp. člověka s kontakty na západě). Tyto reálné, v některých případech stále žijící, osobnosti jsou symboly určitých perzekuovaných skupin. Každý z nich reprezentuje převážně jeden nejvýraznější rys „nepřítele lidu“, zároveň ale obvykle nastiňuje také skutečnost, že tyto rysy se do značné míry překrývaly a prolínaly.

Expertní skupina by měla spolupracovat a vytvořit jednu společnou podobu vyplněné tabulky, rozvržení a postup práce je na volbě každé skupiny. Do odpovědního listu expertních skupin si žáci zaznamenávají podklady pro následnou vlastní prezentaci. Výsledkem by měla být společně vyplněná tabulka, kterou budou žáci schopni v relativně stejné podobě představit ve svých původních domovských skupinách.

4. Činnost: prezentace (domovská skupina)

Po splnění úkolů pro expertní skupiny se žáci vrací do původních šestičlenných domovských skupin, ve kterých si představí jednotlivé „nepřátele lidu“. Důležitou složkou tohoto představování je záminka k odsouzení (oficiální příčina odsouzení) a skutečné příčiny odsouzení, které nám pomohou lépe pochopit, kdo vlastně skutečně byl chápán pod pojmem „nepřítel lidu“, ale také jak byl dobovou propagandou představován. Důležité je také představení pocitů a názorů konkrétní osoby, které do značné míry vychází z vlastní interpretace uměleckých či jiných textů v rámci činnosti expertní skupiny.

Po představení všech šesti konkretizovaných „nepřátel lidu“ se domovská skupina znovu zamyslí nad tímto pojmem a pokusí se krátce shrnout, jak tento pojem chápe nyní, jak se jejich pohled na tento pojem změnil, ale také proč si myslí, že jej lidé v době 50. let vnímali jinak. Právě tento bod může žákům pomoci zamyslet se nad tím, jaké informace měli běžní lidé v dané době k dispozici, případně co by pro ně znamenalo, pokud by s potrestáním někoho jiného nesouhlasili. Uvědomění těchto skutečností se snaží o neprohlubování nenávisti či odsuzování, ale naopak podporuje pochopení a empatii. Všechny tyto informace skupina vyplní do odpovědního listu viz *Příloha 5 (s. 3)*.

5. Činnost: tvůrčí psaní – úřední dopis (domovská skupina)

Předposledním úkolem žáků je vytvořit společnými silami krátký úřední dopis. S jeho náležitostmi a podobou se seznámili už dříve (viz druhá činnost) a dříve vytvořená osnova jim nyní může pomoci dopis realizovat.

Žáci píšou dopis pomyslně do minulosti sami za sebe, ale se znalostmi, které mají z probíhající čtenářské lekce i z celého souboru lekcí předcházejících. Je třeba vést žáky k uvědomění, že takové znalosti faktů, jaké mají nyní oni, většina lidí v době 50. let kvůli propagandě neměla, že většina věřila oficiálním prohlášením vlády anebo se bála, a proto není vhodné je za jejich postoje odsuzovat či k nim chovat negativní pocity. Můžeme se ale pokusit s odstupem let zastat neprávem odsouzených „nepřátel lidu“ prostřednictvím podobné rezoluce, jakou jsme četli v jedné z prvních činností lekce.

Žáci píšou rezoluci společně, za celou skupinu, všichni členové by s ní měli souhlasit a podílet se na její tvorbě.

6. Činnost: reflexe – SWOT analýza

V rámci páté čtenářské lekce žáci pracují po celou dobu ve skupinách, zvláště ve skupině domovské, proto také závěrečné zhodnocení proběhne v domovské skupině a podílí se na něm všichni její členové.

Pro reflexi využijeme poměrně známou metodu „*SWOT analýza*“ (Čapek, 2015, s. 572). Tato metoda může být využita pro vzájemné hodnocení, domovské skupiny ji však využijí především pro společné sebehodnocení.

Žáci vyplní do tabulky, viz *Příloha 5 (s. 32)*, silné a slabé stránky skupiny, jaké měli v rámci čtenářské lekce příležitosti a hrozby. Odpovědi nemusí být obsáhlé, jde spíše o jejich správné určení, k tomu mohou žákům pomoci doplňující otázky. Na základě takto vyplněné tabulky může skupina velmi rychle zjistit, zda využila svých silných stránek pro využití příležitostí a pro omezení hrozeb, zda dostala příležitost překonávat své slabé stránky a na tomto základě může do budoucna volit vhodnější postupy a strategie práce.

Metodický průvodce:

Pátá čtenářská lekce je vystavěna na chápání dobového pojmu „nepřítel lidu“. Pracuje nejprve s žakovskými asociacemi a prekoncepty, dále s dobovým chápáním pojmu vycházejícím z propagandy až po vlastní pochopení na základě různých textů o lidech, kteří byli označeni za „nepřátele lidu“. Žáci tak postupně upravují své vnímání a chápání zmíněného poměrně obtížně vymežitelného pojmu a na základě práce s textem a vzájemného učení si vytvářejí komplexnější pohled na danou problematiku.

Ukázky, s nimiž žáci pracují, mají často charakter historicky odborných, popularizujících či umělecko-naučných textů, setkat se můžeme s dobovými prameny anebo stylizací do jejich podoby. Tato grafická stylizace zároveň vizuálně propojuje rámec lekce v podobě odpovědních listů a tabulky pro reflexi. Z celého souboru čtenářských lekcí je právě tato nejvíce mezipředmětově propojena s dějepisem, o didaktickou interpretaci v ní nicméně nepřicházíme.

Hlavní myšlenkou lekce je pochopení, že i jediný pojem lze chápat různě v závislosti na době, ale především na našich vlastních vědomostech a zdrojích, z kterých je čerpáme. Pokud by žáci setrvali při zkoumání pojmu pouze u ukázky dobové dětské rezoluce, nepoznali by pohled těch, které rezoluce odsuzuje a nemohli by nad pojmem „nepřítel lidu“ přemýšlet jako nad mnohdy do značné míry nespravedlivým označením. Práce nejen prohlubuje znalost a chápání složitého aspektu doby, ale také ukazuje, proč je důležité pohlížet na jednu problematiku z více úhlů pohledu a vyslechnout si názory všech. Zároveň se ale lekce snaží nevzbuzovat pocity nenávisti k lidem, které podobné rezoluce kdysi psali, snaží se vzbuzovat empatii a odpuštění na základě pochopení dobové atmosféry strachu, udavačství, nenávisti, a zvláště propagandistických lží.

Pátá čtenářská lekce je náročná zejména pro přesuny žáků mezi domovskými a expertními skupinami, ale také pro nutnost spolupracovat, domluvit se a vyvozovat společné závěry ve dvou zcela odlišných skupinách během jedné lekce.

4.6 Čtenářská lekce č.6: Proč je důležité přemýšlet o svobodě a nesvobodě?

Název: Proč je důležité přemýšlet o svobodě a nesvobodě?

Téma: závěr, vlastní vnímání svobody a nesvobody, aktualizace – stále existující totalitní režimy

Cíl:

- Žák dokáže diskutovat o hodnotách a své názory opírá o vhodnou a respektující argumentaci. (kognitivní cíl čtenářský, komunikační)
- Žák si uvědomuje, že svoboda není samozřejmost ani v současném světě, oceňuje její přítomnost ve svém životě. (kognitivní cíl obsahový)
- Žák je ochoten přistoupit na kompromis. (afektivní cíl kooperativní)
- Žák si uvědomuje hodnoty týkající se svobody, které jsou pro něj jako jedinečnou osobnost důležité. (afektivní cíl hodnotového seberozvoje)

Výběr knihy a ukázky:

Většina činností závěrečné čtenářské lekce čerpá z komiksu beze slov českého ilustrátora a autora Pavla Čecha (2016). Symbolický příběh nazvaný *A vyprávějící o totalitě* tohoto písmene získal ocenění Zlatá stuha v kategorii komiks pro děti a mládež za rok 2016, dále mu byla udělena cena Tabula Rasa 2017 a byl zařazen do mezinárodního katalogu White Ravens 2017. (Nakladatelství Petrkov, 2016, [online]; srov. s Internationale Jugendbibliothek, 2017, [online])

Příběh není časoprostorově nikam zasazen, přesto nám jsou podobné osudy velice dobře známé z minulosti i přítomnosti. Právě v tom kniha nabízí obrovský potenciál uvědomění, že svoboda či nesvoboda není záležitostí pouze minulou, ale také současnou, že téma represivních režimů je stále aktuální a blízké, ačkoli si toho nemusíme být vždy vědomi. Čtenářská lekce pracuje se dvěma ukázkami z knihy, ty dohromady ve zkrácené verzi vypráví příběh chlapce s číslem 21868.

Částečně se také vrátíme ke knize *Zed'* (Sís, 2007), představené již u první čtenářské lekce. Budeme opět pracovat s dvoustrannou ilustrací zdi a krajiny před a za ní, ale také s autorovým závěrečným slovem, které podobně jako výše zmíněný komiks připomíná, že různé zdi nejsou jen záležitostmi minulou, ale také současnou a budoucí.

Metody, techniky, strategie: rozhovor, práce s ilustrací, hodnotová škála, metoda sněhové koule, názorová škála, aktivity před, při a po čtení, tvůrčí psaní – dopis, reflexe – evaluace pomocí pohybu v prostoru

Průběh realizace čtenářské lekce:

1. Činnost: návrat k první čtenářské lekci

V úvodu poslední čtenářské lekce se navrátíme k jedné z prvních činností celého bloku. Společně s žáky si připomeneme mapu krajiny před a za zdí, ze Sísovy knihy *Zed'*, kterou žáci dotvářeli pomocí metody kmeny a kořeny. Pokud jsme v původní činnosti zapisovali odpovědi do velkoformátového tisku, můžeme nyní kolem něj vytvořit kruh, případně výtvar naskenovaný či vyfocený můžeme promítnout na tabuli anebo v tištěných kopiích rozdat žákům. Zopakujeme si otázky, na které jsme hledali odpověď i naše původní názory na svobodu a nesvobodu (viz podkapitola 4.1 *Čtenářská lekce č. 1*).

Následně je úkolem každého žáka zamyslet se, zda se od první společné lekce jeho vlastní chápání svobody či nesvobody proměnilo. Každý žák by v následujícím rozhovoru v kruhu měl vyjádřit, co se v jeho chápání vybraného pojmu změnilo, co by nyní, po absolvování celého souboru čtenářských lekcí, do mapy doplnil a proč. Žáci si v rozhovoru předávají slovo, to můžeme podpořit také tím, že si společně se slovem předávají také symbolický předmět, může jít o jednu z knih, se kterou budeme dnes pracovat, o předmět symbolizující dobu (např. zbroušený ústřížek ostnatého drátu jako symbolu nesvobody, vlajku Sovětského svazu apod.). Odpovědi můžeme doplňovat do ilustrace z první čtenářské lekce.

2. Činnost: práce s ilustrací

Navážeme práci s odlišnou ilustrací podobnou však svým formátem a tematikou. Jedná se o dvoustrannou ukázkou z knihy beze slov Pavla Čecha (2016) nazvanou *A*. Nejprve si společně s celou skupinou ilustraci prohlédneme a zaměříme se na to, jaký z ní máme pocit a co nás jako první na obrázku zaujme. Ilustrace obsahuje mnoho symbolických znaků totality, ale také mnoho kontrastů, které mohou strhnout pozornost pozorovatele. Ilustrace a modelový příklad možných odpovědí viz *Příloha 6* (s. 1–2). Detaily, které nás zaujaly, budeme sdílet formou

rozhovoru, příp. můžeme diskutovat o tom, co podle nás znamenají, jak je chápeme. To nám pomůže zaměřit se na drobnější detaily ilustrace.

Následně se každý žák pokusí z obrázku vyčíst alespoň tři zákazy platné pro lidi žijící ve městě na obrázku, nemusí se jednat pouze o zákazy zcela jasné a viditelné například na plakátech či značkách, může jít i o taková nařízení, která vyčteme z podoby města, vzhledu a oblečení postav na obrázku, z jejich chování apod. Tyto nápady si žáci nejprve při krátké samostatné práci zapíší. Následně bychom měli ze všech nápadů zvolit 6-8 společných, takových, které jsou výstižné, jsou pro nás důležité, dokážeme je společně jednotně definovat tak, abychom jim všichni rozuměli. Tyto zákazy napíšeme na tabuli (ideálně je i očíslováme anebo shrneme jedním slovem). Jak mohou vypadat takové zákazy je opět naznačeno v modelovém řešení viz *Příloha 6 (s. 2)*, jedná se ovšem pouze o některé z mnoha možných podob odpovědí. V této činnosti je důležité, aby si zákazy (resp. nařízení města) vydefinovala a formulovala žákovská skupina, protože s nimi bude následně pracovat a hluboce nad nimi přemýšlet. Mělo by jít o taková nařízení, kterým jsou schopni porozumět, umí si je představit, jsou jim blízká. S využitím tohoto seznamu budou žáci vytvářet hodnotovou škálu.

3. Činnost: hodnotová škála metodou sněhové koule

Jakmile máme společně vydefinovaná a očíslovaná nařízení města napsaná na tabuli, představíme si následující činnost. Úkolem žáků bude srovnat tato nařízení tak, aby vytvořili vlastní „*hodnotovou škálu*“ (Čapek, 2015, s. 268–271) od těch nejpříjemnějších nařízení, tedy takových, které by žáci byli ochotni tolerovat, po ta, která vnímají jako nepřijatelná. Očíslované kartičky od 1 do 8 (příp. pouze do 6) viz *Příloha 6 (s. 3)* srovnají do sloupce od tolerovatelných (nahore) po nepřijatelná (dole). Samozřejmě by bylo přehlednější, pokud by na kartičkách byla napsána celá nařízení, nicméně tím, že si je definují sami žáci v průběhu lekce, nemůžeme si takové kartičky připravit předem, pokud máme dostatek času mohou si ale žáci nařízení a zákazy na jednotlivé kartičky opsat z tabule.

Ještě před vlastní činností žákům představíme, jakým způsobem budou pracovat. Poprvé srovnají hodnotovou škálu ve dvojici, taková práce jistě bude mnohem obtížnější, než kdyby žák měl vytvářet hodnotovou škálu samostatně, neboť s pozicí jednotlivých kartiček musí souhlasit oba, spolužáci ve dvojici se proto musí domluvit, diskutovat, používat vhodné argumenty

pro podpoření vlastního názoru a přistupovat na kompromis. Jakmile bude mít dvojice hodnotovou škálu vytvořenou, spojí se do čtveřice s jinou dvojicí, která má práci také již splněnou. Navzájem si krátce představí své hodnotové škály a na základě rozhovoru je zkombinují do jedné společné hodnotové škály, tedy přeskupí kartičky do nového pořadí. Pokud má čtveřice hotovo, spojí se s jinou čtveřicí, která má již dokončenou práci a opět společně vytvoří jednu hodnotovou škálu. Takto třída postupuje, dokud se celá nespojí do jedné skupiny. V počtu čtyřadvaceti žáků, s nímž modelově pracujeme, by tedy žáci začínali ve dvojicích, postupovali do čtyřčlenných a do osmičlenných pracovních skupin. Tři osmičlenné skupiny by se následně spojily rovnou do jediné čtyřadvacetičlenné skupiny.

Jde o postup, který Čapek (2015, s. 409–410) označuje jako metodu „*sněhové koule*“. Tato metoda rozvíjí komunikační a sociální kompetence, učí žáky tvořit a přistupovat na kompromisy, volit vhodné strategie pro vzájemnou domluvu, argumentovat i respektovat názor většiny. Je pravděpodobné, že závěrečná velká skupina bude mít problém se dohodnout, pokud máme velké obavy, že tato situace bude v rámci žákovské skupiny, se kterou pracujeme, vyhrocená, můžeme činnost ukončit už ve fázi třech osmičlenných skupin. Nicméně situace, kdy se musí dohodnout celá třída je i pro žáky zajímavou zkušeností, v případě problémů v diskusi je můžeme nabádat k postupům jako např. hlasování o problému, na kterém se nemohou shodnout (rozhodnutí většiny), navrhování kompromisů a k dalším strategiím, které jim pomohou dobrat se jedné závěrečné společné hodnotové škály.

Takto obtížnou činnost bychom neměli nechat bez okamžité krátké reflexe, s jejíž pomocí činnost také uzavřeme. V rozhovoru bychom měli zhodnotit, co bylo na této skupinové práci nejtěžší, jaké strategie pomáhaly k vzájemné domluvě, jaký postup práce žáci v různých skupinách volili a který se jim zdál jako nejuspěšnější, zda s konečným výsledkem všichni souhlasí a zda ho respektují (na této otázce si můžeme také přiblížit jeden z principů demokracie, neboť je pravděpodobné, že výsledná škála nebude zcela odpovídat názorům všech ve třídě, pokud však byla dohodnuta kompromisem a slovem většiny, všichni by ji měli respektovat).

4. Činnost: názorová škála a aktualizace příběhu

Na vytvořenou společnou hodnotovou škálu navážeme metodou s podobným názvem, jinak nicméně poměrně odlišnou. „*Názorová škála*“ (Čapek, 2015, s. 273–274) pomáhá rychle

a přehledně mapovat názory ve třídě a na jejich základě rozvíjet další debatu. Nejprve ve třídě vymežíme prostor, v němž se budou žáci při odpovědi pohybovat, a tento rozdělíme na dvě části (např. symbolickou čarou z provázku položeného na zemi apod.). Pohybem mezi těmito polovinami žáci odpovídají ano/ne, případně nevím, nemám jasný názor, pokud se drží v blízkosti dělící čáry. Jakmile učitel položí otázku, žáci mají chvíli na zamyšlení a postavení se do prostoru podle svého názoru. Následně můžeme jednotlivé žáky vyzvat k tomu, aby zdůvodnili, proč volili danou odpověď ano/ne/nevím, případně můžeme přejít i ke sdílení celé třídy.

Pokud máme k dispozici dostatečně velký prostor, mohlo by být vhodnější pohybovat se po třídě např. s polštářky a své názorové pozice zaujmout posazením se na zem, to učitelů usnadní orientaci v tom, kteří žáci se ještě rozhodují a kteří již zaujali stanovisko. Pro žáky může být tato forma příjemnější vzhledem k doplňujícím komentářům anebo rozhovorům, během kterých by jinak museli stát.

V rámci 4. činnosti budeme průběžně pracovat s ukázkami z knihy *A* (Čech, 2016) a *Zed'* (Sís, 2007) viz *Příloha 6* (s. 4–8; 9–19; 20). Čtení ukázek může probíhat společně (např. promítnutím ukázek na tabuli), skupinově (např. čtením ve dvojicích) anebo zcela individuálním čtením, které však může být náročnější materiálně. Tyto ukázky mohou názor žáků změnit, proto by vždy po jejich přečtení měli dostat možnost v rámci názorové škály upravit své původní odpovědi (tedy přemístit se).

Otázky, které budeme v rámci činnosti prostřednictvím názorové škály pokládat, můžeme vymežit následovně:

- Chtěli byste žít ve městě s takovými pravidly, s jakými jsme pracovali v hodnotové škále? (Možnost se dále doptávat proč ano/ne.)
- Byl by pro vás život v takovém městě alespoň přijatelný, zvládnutelný? (Možnost se dále doptávat proč ano/ne, jaké může mít život s takovými pravidly výhody či nevýhody apod.)
- Myslíte si, že se někdo z takového města pokusí odejít nebo utéct? (Následné rozvinutí diskuse, proč ano/ne/nevím, proč z takového města lidé nejspíše neodejdou, jak by mohli z takového místa utéct apod.)
- Čtení 1. ukázky: *Příběh chlapce 21868* (Čech, 2016) viz *Příloha 6* (s. 4–8).

- Zopakování otázky: Myslíte si, že se někdo z takového města pokusí odejít nebo utéct? (Žáci mohou změnit svou odpověď, následovat by měl rozhovor, proč jsme své odpovědi změnili anebo naopak nezměnili, co nám příběh ukázal apod.)
- Všimli jste si v prvním příběhu plakátu hledaného neznámého muže s vlaštovkou? (Měla by následovat zamýšlení se, proč tento muž městu tolik vadil, že ho hledalo.)
- Myslíte si, že jeden člověk má moc změnit, jak takové město a zdi fungují? (Možnost se dále doptávat na zdůvodnění zaujaté pozice.)
- Čtení 2. ukázky: *Vlaštovka* (Čech, 2016) viz *Příloha 6 (s. 9–19)*.
- Zopakování otázky: Myslíte si, že jeden člověk má moc změnit, jak takové město a zdi fungují? (Žáci mohou upravit svou odpověď, úpravu by měli zdůvodnit.)
- Myslíte si, že příběh se odehrává v současnosti? (Navázat rozhovorem, kdy a kde by se podle žáků mohl příběh nejspíše odehrávat, příp. zda by se mohl odehrávat i v současnosti nebo budoucnosti.)
- Čtení 3. ukázky: *Závěrečné slovo autora knihy Zed'* (Sís, 2007) viz *Příloha 6 (s. 20)*.
- Zopakování otázky: Myslíte si, že se příběh chlapce 21868 odehrává v současnosti? (Zde je i po přečtení ukázky stále široký prostor pro vlastní rozhodnutí – příběh knihy *A* by se totiž mohl odehrát v minulosti, současnosti, ale i budoucnosti.)
- Je důležité i dnes přemýšlet o svobodě a nesvobodě? (Navážeme rozhovorem, proč si myslíme, že ano nebo ne.)
- Je naše svoboda samozřejmost? (Případně možnost se dále doptat: Komu bychom za ní měli poděkovat? Je svoboda privilegium? Je svoboda obtížná? Aj.)

Na tuto činnost plynule navážeme psaním dopisu adresovaného svobodě.

5. Činnost: tvůrčí psaní – dopis svobodě

Posledním úkolem závěrečné čtenářské lekce bude napsat dopis svobodě. Každý individuálně píše dopis na bílý papír A4, je čistě na každém žákovi, zda svobodě poděkuje, jestli bude psát o tom, co to pro něj znamená svoboda či nesvoboda apod. – žák může do značné míry vycházet z předcházející diskuse. Jako inspirace může sloužit také instagramový příspěvek Karla Kováře alias Kovyho (Karel Kovář, 2019, [online]) viz *Příloha 6 (s. 21)*, který vznikl

k příležitosti výročí sametové revoluce a který si můžeme společně s žáky přečíst. Jakmile budou dopisy napsány, poskládáme je do tvaru šipky, k čemuž nám mohou pomoci různé návody z internetu, a pošleme dopis svobodě šipkou „do světa“ (do prostoru třídy), tak jako muž z příběhu. A kdo ví, možná naším názorem a našimi pocity také někoho obohatíme.

6. Činnost: reflexe – evaluace pomocí pohybu v prostoru

Poměrně pohybová lekce bude mít také pohybovou a flexibilnější evaluaci. Do prostoru třídy, ideálně přibližně do středu takového, po němž se můžeme volně bez překážek pohybovat, umístíme předmět, ideálně by mělo jít o tentýž předmět, jaký jsme využili při první činnosti.

Od tohoto předmětu se žáci vzdalují anebo se k němu přibližují, podle toho, jak moc souhlasí či nesouhlasí s vyřčenou větou. Čím blíže jsou k danému předmětu, tím více s vyřčeným souhlasí. Podobně jako u metody názorové škály se můžeme žáků průběžně individuálně doptávat na důvod, proč volili danou pozici vůči předmětu anebo na jiné doplňující otázky. Hodnotící věty by se měly týkat čtenářské lekce jako celku, ale také práce ve skupinách během aplikace metody sněhové koule (ačkoli u té už částečná reflexe proběhla bezprostředně po jejím průběhu). Může jít např. o věty:

- Čtenářský klub/hodina literatury se mi líbil/a. (Možné doplňující otázky: Co se ti líbilo nejvíce? Proč se ti nelíbila? Apod.)
- Čtenářský klub/hodina literatury mi přišla užitečná.
- Čtenářské kluby/hodiny literatury změnilý můj pohled na svobodu a nesvobodu. (Možné doplňující otázky: Jaké činnosti nebo texty na vás nejvíce zapůsobily? Aj.)
- Práce ve dvojicích byla obtížná. (Možné doplňující otázky: Proč byla práce ve dvojici obtížná? Co bylo nejtěžší? Jak jste problém zvládli vyřešit? Aj.)
- Práce ve větších skupinách byla obtížná. (Možné doplňující otázky: Proč byla obtížná? Co bylo nejtěžší? Jak jste problém zvládli vyřešit? Aj.)
- Díky práci ve skupině jsem se mnoho naučil/a. (Možné doplňující otázky: Co ses díky práci ve skupině naučil/a?)

Tato evaluace nám poměrně rychle umožňuje získat přehlednou zpětnou vazbu od všech žáků a okamžitě se některých doptat na detaily, zvláště pokud nás jejich „odpověď“ překvapí

(např. stojí velmi daleko od předmětu, ačkoli bychom podle jejich činností v hodině předpokládali, že budou stát blíže apod.). Žáci by předem měli vědět, že se můžeme doptat na důvody jejich postoje vůči předmětu, přesto bychom neměli žádného žáka do sdílení před třídou nutit, pokud si to nepřeje.

Metodický průvodce:

Závěrečná čtenářská lekce je oproti předešlým poněkud netradiční, především v tom, že se v ní více pracuje se žákovskou skupinou jako celkem, nikoli v menších skupinkách (ačkoli i ty se v průběhu lekce objevují), ale také tím, že pracuje minimálně s textem. Žáci se sice v lekci setkávají s knihami, jde nicméně o knihy z většiny tvořené ilustracemi anebo dokonce zcela beze slov. Přesto nám tyto knihy mohou nabídnout mnoho. Zatímco kniha *Zed'* (Sís, 2007) ukazuje minulost Československa očima člověka, který v ní vyrůstal a dospíval, příběh beze slov nazvaný *A* (Čech, 2016) nabízí velmi silné podobnosti, nspecifikované časoprostorově, přesto však povědomé.

V úvodu lekce se činnosti vrací k samému začátku bloku čtenářských lekcí a prvním prekonceptům ve vnímání svobody, nesvobody, hranice mezi nimi a překonávání těchto zdí. Žáci dostávají příležitost své prekoncepty porovnat s tím, co se během několika lekcí naučili, se vším, co během nich přečetli a co si o tom mysleli. Je pravděpodobné, že názor většiny z nich se alespoň částečně změní, obohatí o nové pohledy na svobodu a nesvobodu. To ovšem neznamená, že by jejich původní názory musely být nutně chybné anebo nedostačující, naopak, je důležité zdůraznit, že svoboda a nesvoboda mají různé podoby a jejich vnímání vždy vychází z našich zkušeností a znalostí, proto je přirozené, že se časem vnímání těchto pojmů proměňuje.

Lekce si však klade za cíl nejenom poznání vlastního posunu ve vnímání pojmů svoboda a nesvoboda, ale snaží se přinést uvědomění, že nesvoboda i svoboda se netýkají pouze minulosti. K názoru, že totalitní režimy jsou pouze záležitostí minulosti by žáci mohli velice snadno dospět, protože v souboru čtenářských lekcí představujeme svobodu a nesvobodu v totalitním zřízení především na příkladu minulosti. Proto je třeba závěrem celého bloku zdůraznit, že tato minulost nám dává prostor pro poučení a je zároveň varováním před možnou budoucností, ale že nesvoboda se nás týká i v současnosti. Ačkoli můžeme mít pocit, že výrazné omezování osobních svobod nepocítujeme, neznamená to, že kolem nás jsou všichni svobodní, totalitní jednání se stále objevuje

po celém světě, a zvláště v současné globalizované společnosti se nás dotýká více než si myslíme. Je proto dobré nezapomínat na zkušenost našich předků a hájit svobodu v mezích zodpovědnosti.

V neposlední řadě se závěrečná čtenářská lekce snaží přinášet optimismus. Většina předchozích lekcí je psychicky náročná, ukazuje křivdy, bolesti a smutky mnohých lidí, zvláště proto je nadějeplný závěr důležitý. Měl by vzbuzovat uvědomění si vlastních svobod, vděk za to, že je máme a naději, že je budeme mít dál, pokud se každý z nás o to zaslouží. Důležité je právě i ono vědomí vlastní zodpovědnosti, pochopení, že i když se ocitneme v obtížné situaci, každý z nás má moc něco změnit, i kdyby mělo jít jen o maličkosti. Každý z nás má vždy možnost zachovat se správně.

Závěr

Diplomová práce se pokusila nastínit jednu z možných realizací práce s motivem svobody a nesvobody v literární výchově na 2. stupni základních škol. S přihlédnutím k tvrzením Besançona o zapomnění zločinů minulého režimu, byla práce směřována k využití knih a příběhů věnujícím se totalitním režimům, zvláště pak událostem 50. let v Československu. Práce s uměleckým i umělecko-naučným zpracováním tohoto období může být přínosná pro afektivní i kognitivní rozvoj žáka.

Hlavním cílem diplomové práce bylo vytvořit soubor šesti čtenářských lekcí pracujících s motivem svobody a nesvobody pomocí metod kooperativního učení. Tohoto cíle bylo dosaženo realizací dílčích cílů, tedy teoretickým vymezením kooperativního učení a uvedením konkrétních příkladů metod, které mají potenciál být využity jako kooperativní, dále vymezením pojmů svobody a nesvobody, s přihlédnutím především k hledisku sociologickému a historickému, a zakotvením obou těchto teorií v dokumentech české vzdělávací politiky, které určují směr a cíle základního vzdělávání.

Dílčím cílem také bylo vytvoření jednotlivých čtenářských lekcí. Tyto lekce byly vzájemně provázány a logicky uspořádány do rámcově uzavřeného souboru. Všechny lekce byly vystavěny na společném metodologickém základě. Jednotlivé čtenářské lekce obsahovaly řadu různorodých činností, odkazují ke konkrétním ukázkám z primární literatury, pokynům pro práci skupin, pracovním a odpovědním listům a dalším konkretizovaným přílohám. Čtenářské lekce tedy byly připraveny jako ucelené a všestranné přípravy využitelné ve školské praxi.

Praktická část diplomové práce pomocí zmíněných lekcí představila činnosti pro rozvoj vědomostí a dovedností žáka, nabídla prostor pro komunikaci a spolupráci, ale také pro vytváření jedinečného systému vlastních hodnot a pro osobnostní růst každého žáka. Každá čtenářská lekce také vymezila prostor pro hodnocení a sebehodnocení a vybídla tedy k metakognici a poučení.

Výše zmíněný hlavní cíl i dílčí cíle byly splněny s využitím mezipředmětových vztahů, zvláště s využitím vazeb mezi vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura a vzdělávací oblastí Člověk a společnost, tedy s obory Dějepis a Výchova k občanství.

Seznam literatury

Primární zdroje

Čech, P. (2016). *A. Havlíčkův Brod*: Petrkov.

Fantová, J. & Polouček, J. (Eds.). (2011). *Ještě jsme ve válce: příběhy 20. století*. Praha: Post Bellum.

Hejda, J. (2010). *Žil jsem zbytečně*. Beroun: Machart.

Holcman, J. (2014). *Cena facky*. 3., dopl. vyd. Zlín: Kniha Zlín.

Holota, B. (2002). *Nebyl jsem hrdina: vzpomínky na totalitu 1950-1989*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.

Kourová, P., Koura, P., Vadas, M. & Stehlík, M. (2008). *Žádáme trest smrti! Propagandistická kampaň provázející proces s Miladou Horákovou a spol.* Praha: ÚSTR.

Nekola, M. (2018). *Do švestek jsme doma: příběh poúnorového exilu*. Praha: Euromedia Group, a.s. – Knižní klub.

Papoušková, E. (2018). *Cílovníci*. Praha: Paseka.

Sís, P. (2007). *Zed': jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint.

Zahradníček, J. (1990). *Rouška Veroničina; La Saletta; Znamení moci*. Praha: Vyšehrad.

Zahradníček, J. (2015). *Dům Strach*. Praha: Vyšehrad.

Sekundární zdroje

Bauman, Z. (2003). *Svoboda*. Praha: Argo.

Besançon, A. (2000). *Nemoc století: komunismus, nacismus a holocaust*. Praha: Themis.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.

Holý, J. (2001). Poznámky ke koncepcím „kostnické školy“ a českého strukturalismu. In *Čtenář jako výzva: výběr z prací kostnické školy recepční estetiky*. Brno: Host, 2001. S. 271–294.

Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.

Kasíková, H. (2009). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Vydání 2., rozšířené. Kladno: AISIS.

Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 2., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál.

Lederbuchová, L. (2002). *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: H&H.

Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Pavera, L. & Všeticka, F. (2002). *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.

Petrů, E. (2000). *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico.

Sokol, J. (2007). *Malá filosofie člověka: a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad.

Srbová, K. (2007). *Učíme se učit se: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Rozvoj schopnosti poznávání: lekce 1.3*. Praha: Projekt Odyssea.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.

Internetové zdroje

Afflerbach, P., Pearson, D. & Parris, S. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies [online]. In *The Reading Teacher*. 61(5), 364–373, [cit. 2021-03-04].

Dostupné z:

<https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/88049/RT.61.5.1.pdf?sequence=1>

Bernatt-Reszczyńska, M. (2019). Akce K aneb bartolomějská noc klášterů [online]. In *Paměť národa*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/magazin/stalo-se/akce-k-aneb-bartolomejska-noc-klasteru>

Göçer, A. (2010). A comparative research on the effectivity of cooperative learning method and jigsaw technique on teaching literary genres [online]. In *Educational Research and Reviews*. 5(8), 439–445. [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Ali-Goecer/publication/228809799_A_comparative_research_on_the_effectivity_of_cooperative_learning_method_and_jigsaw_technique_on_teaching_literary_genres/links/0fcfd50ddf957a6f09000000/A-comparative-research-on-the-effectivity-of-cooperative-learning-method-and-jigsaw-technique-on-teaching-literary-genres.pdf

Hausenblas, O. (2007). Aktivita před četbou - při četbě - po četbě [online]. In *Metodický portál RVP.CZ*. [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

Horák, O. (2020). 99 balonků svobody. Příběh hitu Neny o zbytečné válce, která zničila svět [online]. In *iReport.cz*. [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: <https://www.ireport.cz/clanky/style/99-balonku-svobody-pribeh-hitu-neny-o-zbytecne-valce-ktera-znicila-svet>

Internationale Jugendbibliothek. (2017). Czech Republic: A [online]. In *The White Ravens Database*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://whiteravens.ijb.de/book/620>

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis [online]. [cit. 2021-03-04]. Dostupné z:

https://www.academia.edu/7153624/Cooperative_Learning_Methods_A_Meta_Analysis

Karel Kovář (2019). Drahá svobodo... [online]. In *Instagram*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: https://www.instagram.com/p/B4-NVSvhv4_/?hl=cs

- Koukalová, Š. (2019). Chtěli z nás vydolovat to nejlepší[online]. In *Paměť a dějiny*. 2019(04), 44–47. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: https://www.ustrcr.cz/wp-content/uploads/2020/01/PD_4_19_s44-47.pdf
- Med, J. & Piorecký, K. (2014). Jan ZAHRADNÍČEK [online]. In *Slovník české literatury po roce 1945*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1168>
- MŠMT. (2013). *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století* [online]. [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuceni-msmt-k-vyuce-dejin-20-stoleti-1>
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf
- Nakladatelství Petrkov. (2016). A [online]. In *Nakladatelství Petrkov*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.petrkov.cz/a>
- Nena (2021). 99 Luftballons (Live von der "Nichts Versäumt" Tour 2018) [online]. In *Youtube*. [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=oIO5lfJ9dhs&ab_channel=NENA
- Pěchoučková, H. (2020). P. Benedikt Vladimír Holota [online]. In *Paměť národa*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/holota-benedikt-vladimir-1922>
- Richter, J. (2011). Armádní generál Tomáš Sedláček (*1918 † 2012) [online]. In *Paměť národa*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/sedlacek-tomas-20110718-0>
- Sobotka, M. (2020). Svoboda [online]. In *Sociologická encyklopedie*. [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Svoboda>
- ÚSTR: Dějepis v 21. století. (2020). Dětské rezoluce. [online]. In *Historie 1950*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: http://historie1950.dejepis21.cz/lib/a_rezoluce/index.html
- Whitcroft, L. (2010). Čtenářské strategie – 2. díl – Co vše sem patří & trocha historie [online]. In *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozvržení souboru literárních lekcí

Seznam příloh

Příloha 1: Čtenářská lekce Co je svoboda a nesvoboda?

Příloha 2: Čtenářská lekce Jaká je cena svobody?

Příloha 3: Čtenářská lekce Kdy je člověk svobodný?

Příloha 4: Čtenářská lekce Jak vypadá nesvoboda?

Příloha 5: Čtenářská lekce Kdo je nepřítelem svobody?

Příloha 6: Čtenářská lekce Proč je důležité přemýšlet o svobodě a nesvobodě?

Příloha 1: Čtenářská lekce Co je svoboda a nesvoboda?

1. Část: Upravená ilustrace Zed'

Sís, P. (2007). *Zed': jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint. S. 46–47.
(Upraveno.)



2. Část: Původní ilustrace *Zed'*

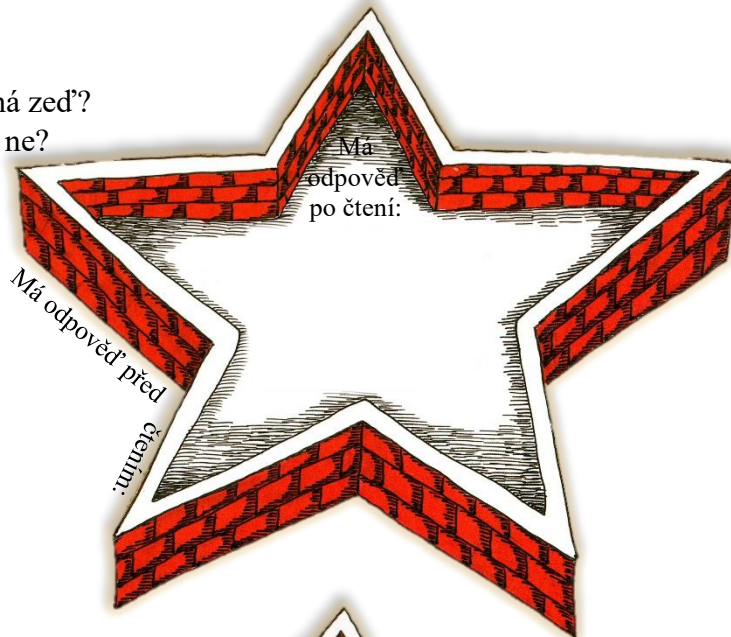
Sís, P. (2007). *Zed': jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint. S. 46–47.



3. Část: Ukázka Zed', pomůcky pro aktivity před a po čtení

Sís, P. (2007). *Zed': jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint. s. 4–11.
(Zkráceno, upraveno.)

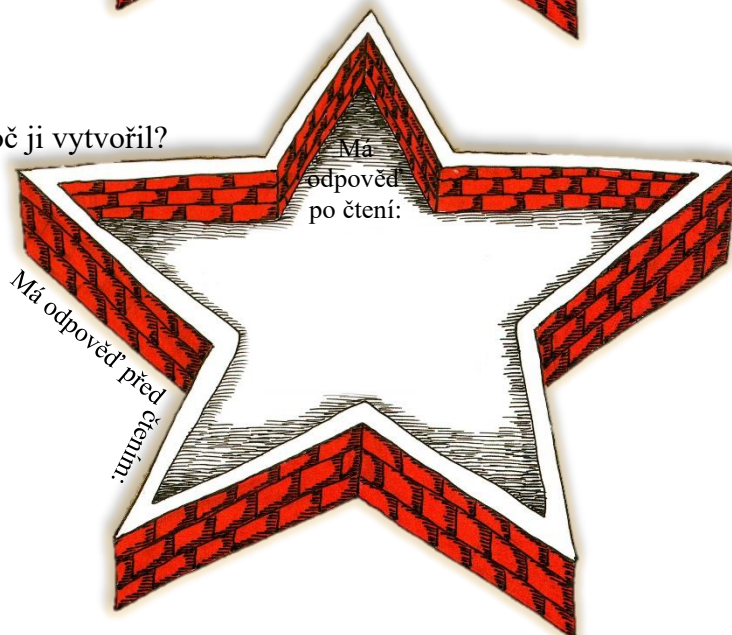
1. Existovala někdy podobná zed'?
Proč si myslíš, že ano nebo ne?



2. Jak zed' vypadala? Čím byla tvořena?



3. Kdo zed' vytvořil a proč ji vytvořil?



4. Kudy zeď nejspíše vedla, co oddělovala?



5. Co se za zdí nemohlo dělat anebo to nebylo bezpečné?



6. Co museli dodržovat lidé žijící za zdí? Co museli dělat?



PETR SÍS

Z E Ď

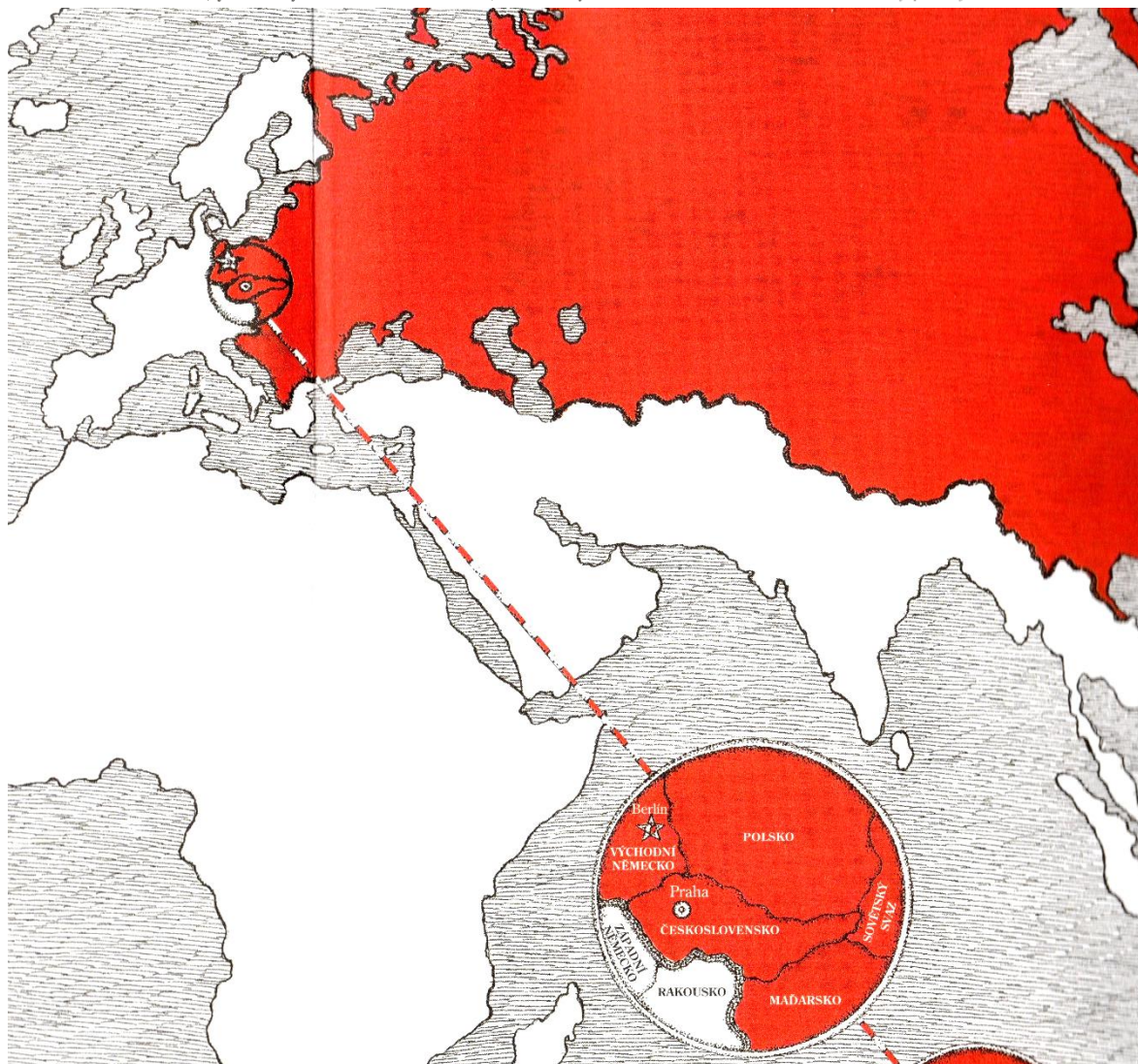
JAK JSEM VYRŮSTAL ZA ŽELEZNOU OPONOU

ŽELEZNÁ OPONA

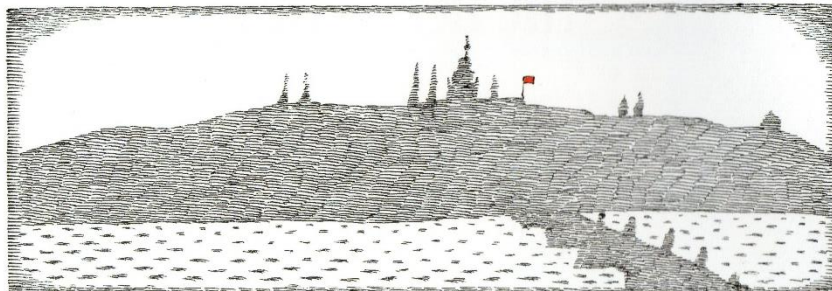
Hranice, která během studené války symbolicky, ideologicky, ale také fyzicky rozdělovala Evropu na dvě vzájemně izolované části – na kapitalistický Západ a komunistický Východ. Pojem poprvé použil britský premiér Winston Churchill v březnu 1946.

STUDENÁ VÁLKA

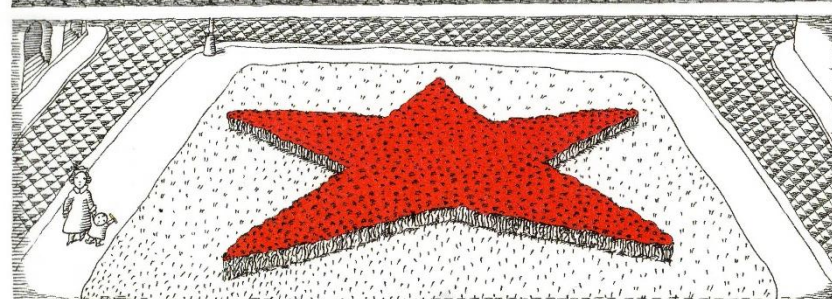
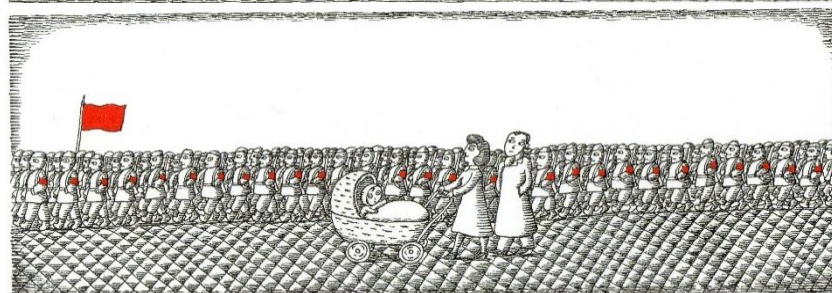
Ideologický a ekonomický zápas mezi komunistickým a kapitalistickým blokem, který reprezentoval Sovětský svaz a USA, v letech 1945 až 1989. Studená válka vrcholila zejména blokadou Berlína (1948–49), válkou v Koreji (1950–53) a tzv. Karibskou krizí (1962). Studená válka skončila pádem Železné opony roku 1989 (symbolicky bouráním Berlínské zdi) a následným zánikem Sovětského svazu o dva roky později.



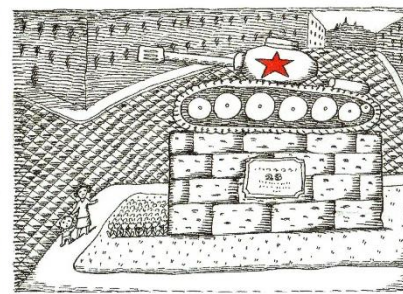
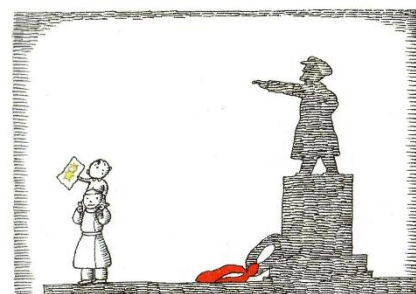
1948
 Československo
 se dostalo pod
 vliv Sovětského
 svazu a hranice
 na Západ
 se zavřely.



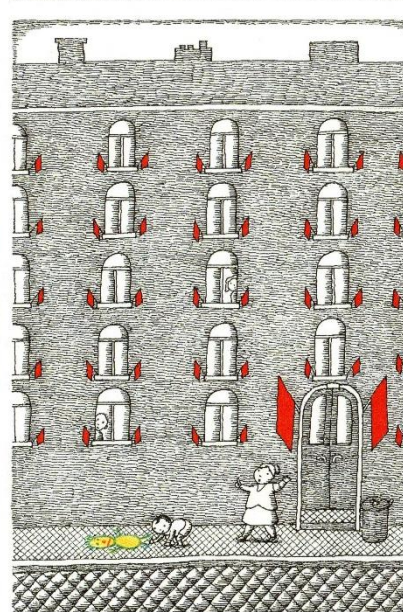
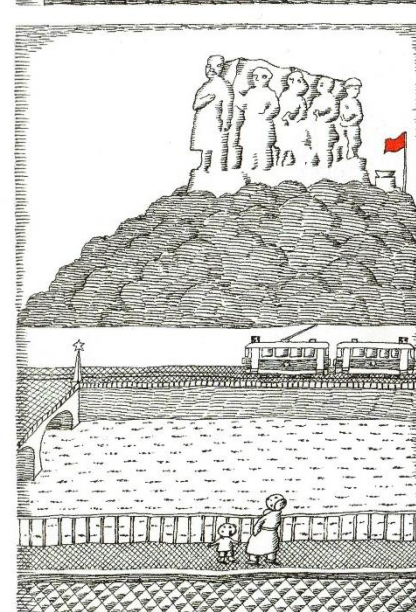
Jako opora
 nového režimu
 nastupují
 Lidové milice.



Všude se objevují
 komunistické
 památníky
 a symboly.

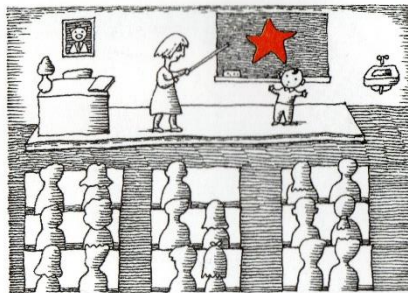
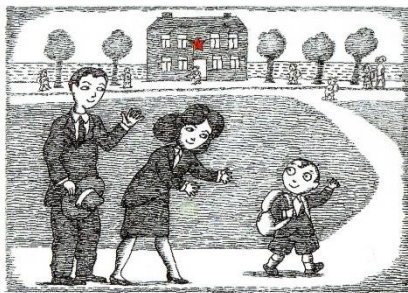


Československá
 vláda je řízena
 poradci z Moskvy.



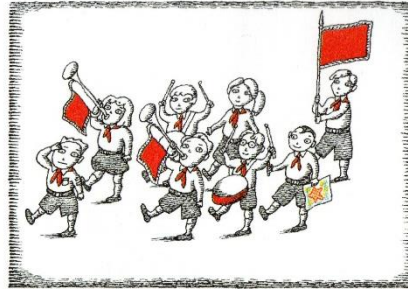
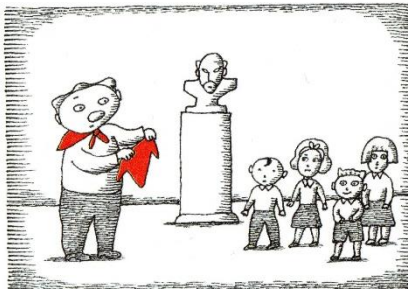
Vyvěšovat
 rudou vlajku
 na státní svátky je:
POVINNÉ.
 Běda tomu,
 kdo tak nedělá.

*Myšlenky
komunismu
ovládají školy.*



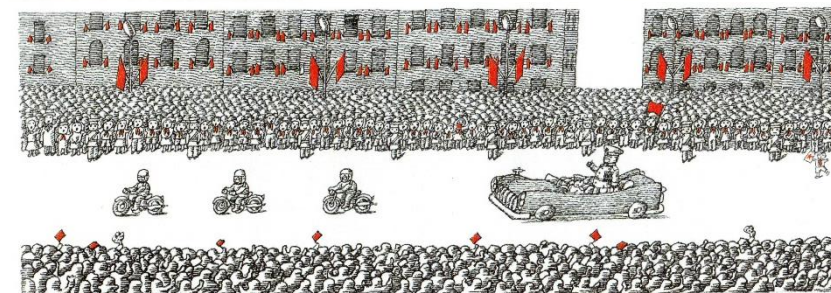
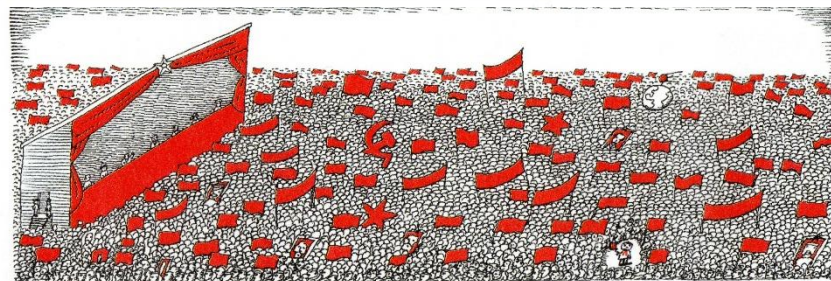
*Učit se rusky:
POVINNÉ*

*Všem dětem
se doporučuje
vstoupit do
Pionýra.*



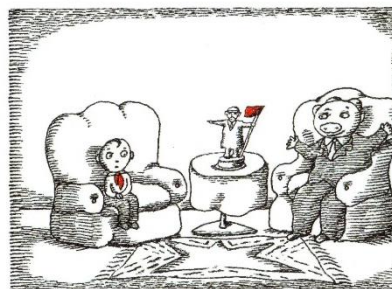
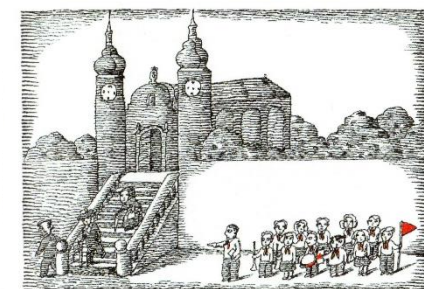
*Politická výchova:
POVINNÉ*

*Účast
v prvomájovém
průvodu:
POVINNÉ*

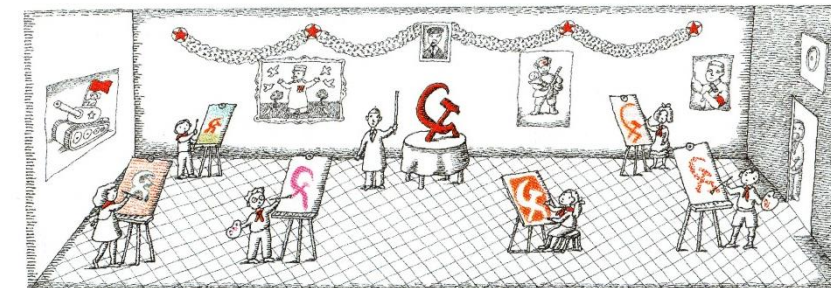


*Veřejná podpora
politického
nadšení:
POVINNÉ*

*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.*



Odposlouchávají se telefony.

Je zakázáno vyvěšovat západní vlajky.

Povoleno je pouze oficiální umění, socialistický realismus.

Některé knihy a filmy jsou zakázané. Umění a kultura je cenzurována.



Tajná policie (StB) má vše pod kontrolou.

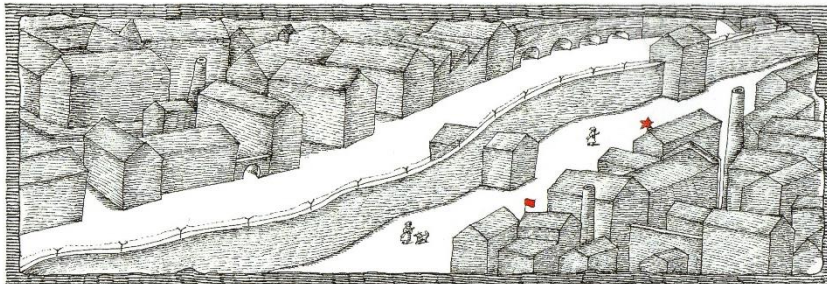
Poslech západního rozhlasu je zakázaný (a pro jistotu ještě rušen rušičkami).

Dopisy jsou otevírány a kontrolovány.

Informátoři dostávají odměnu za donášení.

Je nedostatek téměř všeho zboží. Lidé stojí dlouhé fronty.

*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.*



4. Část: Pokyny pro práci skupin, slovník pojmů, ukázky Cílovníci

Pokyny pro práci skupiny

Nejprve se zamyslete a pokuste se odpovědět na následující otázku:

1.

Jak zed'železná opona vznikala? Proč nikdo nezabránil jejímu vytvoření?

2.

V rámci šestičlenné skupiny si rozdělte 1. - 6. ukázkou tak, aby každý člen měl jeden list s ilustrací, otázkami a ukázkou. Úkolem každého z vás je si přečíst ukázkou a prohlédnout ilustraci a odpovědět na otázky vedle ilustrace (odpovědi si zapište). Pokud nebudete něčemu rozumět, nejprve se podívejte, zda pojem není uveden ve slovníku pojmů a vysvětlivkách, případně požádejte o pomoc učitele.

3.

Jakmile budete mít všichni zodpovězené otázky na základě svého přečteného textu, navzájem si představte odpovědi, ke kterým jste dospěli. Všichni jste odpovídali na stejné otázky, odpovědi však budou, protože každý pracoval s jiným textem.

Přečtěte nahlas první otázku, každý z vás následně položí doprostřed stolu pero, které si může vzít zpět teprve, až představí ostatním svou odpověď. Jakmile všechna pera ze stolu zmizí, přečtěte další otázku a pokračujte stejným způsobem. Vždy mluví pouze člověk, který si zrovna bere své pero, ostatní jsou v této chvíli posluchači a do jeho odpovědi na otázku nezasahují.

- V rámci ukázky se projevují politické okolnosti, které v roce 1948 ovlivňovaly celé Československo. Jak se změna projevila v životě Závěše nebo v chodu školy?
- Jak Závěš na tyto projevy reagoval?
- Zasáhl někdo do Závěšova jednání? Pokud ano, proč to podle tebe udělal?
- O jakou změnu vlastně jde? Pokus se krátce shrnout, co se v Československu změnilo.

4.

Nejspíše jste došli k závěru, že v Československu se změnilo politické prostředí, do čela státu se dostala ideologie, která se snažila ovládat životy ostatních, zakazovala lidem věci, které dnes běžně můžeme dělat.

Jak by podle vás mohl příběh dále pokračovat? Co se Závěšovi dále přihodí?

5.

Společně si přečtěte 7. ukázkou – je na vaší domluvě, zda se budete střídat v hlasitém čtení a poslechu, zda budete číst ukázkou všichni zároveň v duchu anebo zda zvolíte nějaký jiný postup. Po přečtení odpovězte na tyto otázky:

- Co se Závišovi stalo? Jak nakonec nejvíce zasáhla politická změna v Československu do jeho života? Jak se kvůli tomu cítil?
- Jak se Záviš postavil k tomu, co se mu stalo? Co si o tom pomyslel?
- Jak byste se cítili vy v Závišově situaci? Jak byste se zachovali? Proč takto?

6.

Nyní se vraťme k první otázce, pokuste se na ní odpovědět znovu, ale berte v potaz vše, co jste se při čtení nebo společném rozboru dozvěděli:

Jak zed'železná opona vznikala? Proč nikdo nezabránil jejímu vytvoření? *

* Odpověď nikde nebyla přímo řečena, ale když se zamyslíte nad tím, jak změny probíhaly, jak byly či naopak nebyly čitelné a předvídatelné, určitě vás něco napadne.

Slovník pojmů a vysvětlivky:

Buržoazní původ, buržoazie, „buržo“ – Původně označení pro měšťany, postupně však všichni majetní lidé, například vlastníci velkých průmyslových podniků, mnoha velkých budov apod. Podle komunistické ideologie tito lidé vydělávali na úkor dělníků, tzv. je vykořisťovali.

Čest práci – Pozdrav používaný komunisty.

ČSR, Československo – Stát existující (s malou přestávkou během druhé světové války) od roku 1918 až do roku 1989. Předchůdce dnešní České republiky a Slovenské republiky.

Demokracie, demokratická společnost – Politické zřízení, které podporuje osobní práva a svobody (např. svobodu slova, právo na majetek aj.) a různost názorů. Lidé žijící v demokracii mohou říkat svůj názor, podílet se na řízení státu, např. prostřednictvím politiky (zakládání pol. stran, volby aj.)

Edvard Beneš – Český politik, 2. československý prezident v letech 1935–1948.

Fašisti – Příznivci politického hnutí zvaného fašismus. Toto hnutí bylo totalitní (upíralo některým lidem jejich práva), prosadilo se v Evropě před 2. sv. válkou. F. a nacisté ve válce spolupracovali.

Flóra – Jméno křižovatky v Praze-Vinohradech, současně jméno budovy na Vinohradech v Praze, která dříve sloužila jako hotel a kino.

Hajnovka – Hospoda, restaurace v Praze-Vinohradech.

Ideologie – Myšlenkový svět skupiny lidí, jejich představy o světě minulém, současném i budoucím, učení, které skupina lidí přijímá jako univerzálně platné a řídí se jím.

Jiřík z Poděbrad – Český král, zvolený českými stavy v 15. století.

Klement Gottwald – Český komunistický politik, po 2. světové válce byl premiérem, od roku 1948 prezidentem Československa.

Kolej krále Jiřího z Poděbrad – Gymnázium, škola s chlapeckým internátem (studující chlapci zde po celý školní rok bydleli). Škola byla umístěna v zámku v Poděbradech.

Komunisti – Příznivci komunistické ideologie nazývané komunismus a politické strany, která žádala sociální (společenskou) rovnost všech, nicméně na cestě k této rovnosti byla ochotna zaplatit cenu svobody a práv některých členů společnosti a životy svých odpůrců.

Komunistická strana Československa – Politická strana propagující komunistickou ideologii (viz výše). Její jednání bylo totalitní (upíralo lidem práva a svobody).

Nacisti – Příznivci politického hnutí zvaného nacismus. Toto hnutí bylo totalitní (upíralo některým lidem jejich práva), prosadilo se před 2. sv. válkou. N. ve válce spolupracovali s fašisty.

Neruda – Český básník.

Pankrác – Název městské části Prahy, kde se nachází věznice se stejným jménem.

Proletariát, proletář – Původně označení pro lidi, kteří nevlastní půdu nebo továrny. Komunisté toto označení používají pro skupinu lidí, která musí pracovat pro bohatší lidi, kteří z jejich práce dále bohatnou, tzv. je vykořisťují. Komunistická ideologie se snaží dosáhnout toho, aby tito lidé měli stejný podíl na bohatství, jako všichni ostatní, ovšem chtějí toho dosáhnout i za cenu životů nebo utrpení jiných lidí.

Rudá armáda – Armáda Sovětského svazu, koncem 2. světové války osvobodila Československo od nacistické okupace.

Rudá hvězda – Symbol komunismu.

Soudruh – Titul, kterým se oslovují příslušníci komunistické strany a podporovatelé komunistické ideologie. Původní význam tohoto označení je „společník“, dnes je však vnímán jako jeden ze symbolů komunistické vlády.

Stalin – Ruský politik, vůdce Komunistické strany Sovětského svazu.

Tomáš Garrigue Masaryk – Český politik, který se zasloužil o vznik Československa, 1. československý prezident.

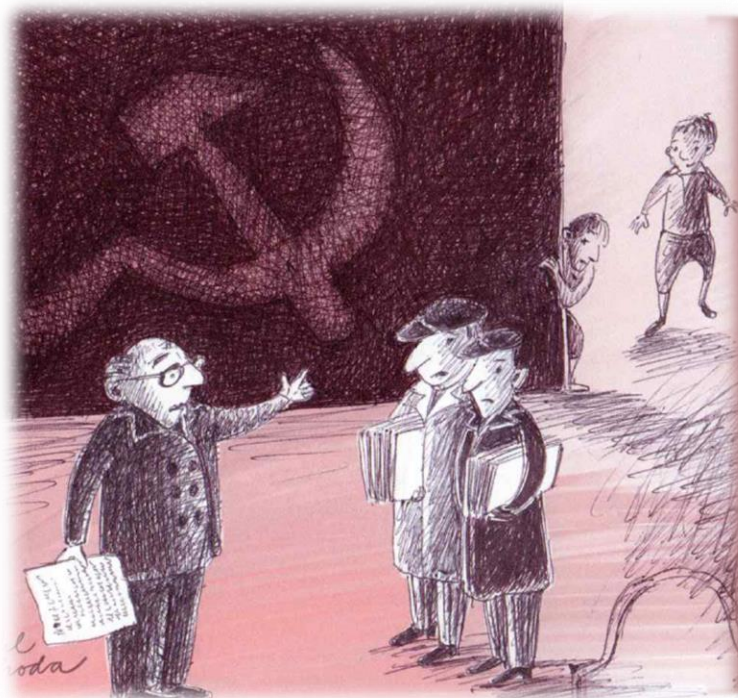
Totalita – Označení pro diktaturu, tedy situaci, kdy státu vládne pouze jeden člověk či jedno hnutí, jedna ideologie. Tento vládnoucí člověk či skupina lidí potlačuje jiné názory jiných, vraždí své odpůrce, připravuje ostatní o jejich práva a svobody, jinými slovy potlačuje demokracii.

Vinohrady – Městská část Prahy.

Vítězná cesta, Vítězný únor – Komunistický převrat, který proběhl v únoru 1948, komunisté během něj převzali v Československu veškerou politickou i skutečnou moc, čímž započala totalita.

Zkřížený srp a kladivo – Symbol komunismu, který představoval spojení dělníků a rolníků.

Sociologická encyklopedie. [online] [cit. 2021-03-20]. Dostupné z:
<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD>



- V rámci ukázky se projevují politické okolnosti, které v roce 1948 ovlivňovaly celé Československo. Jak se změna projevila v životě Závíše nebo v chodu školy?
- Jak Závíš na tyto projevy reagoval?
- Zasáhl někdo do Závíšova jednání? Pokud ano, proč to podle tebe udělal?
- O jakou změnu vlastně jde? Pokus se krátce shrnout, co se v Československu změnilo.

vetřelci

Šel jsem pomalu, protože jsem proklepával další zdi. Žádné dunění se na schodišti neozvalo, zato jsem byl svědkem podivného rozhovoru. Z jedné z bočních chodeb vyšel ředitel Jahoda. Byl dost vysoký, ale ne tak jako Dlouhán. Na nose mu seděly brýle s kulatými obroučkami. Měl dvouřadý oblek, který stěží dopnul, přeříkával si projev a držel papír v ruce. Otevřenými dveřmi vyšel na nádvoří, kde se málem srazil se dvěma muži, co nesli každý štos lejster.

„Promiňte, hledáte někoho?“

„Ne. My sem patříme.“

„Nerozumím.“

„Máme vzadu kanceláře pronajaté od města. Komunistická strana Československa.“ Když o tom tak uvažuji, tu jedinou větu řekli nějak sebejistě a velmi drze.

Jahoda si posunul brýle na nose a zklamal mě, protože já si myslel, že je vyhodí.

„Výborně, soudruzi.“

„Čest práci, pane řediteli!“

Zbytek rozhovoru jsem neslyšel.

Mrzelo mě to, protože tenhle zámek je přece náš. Musím se někoho zeptat, co je ta komunistická strana zač, jestli to taky nejsou fašisti.

Jahoda rozhodl, že nám rozdá kolejní odznaky. Budeme je nosit na klopách. Jak řekl, je na odznaku v bílém gotickém štítu k letu rozepjatá orlice Jiříkových synů – znak knížat münsterberských, která symbolicky ochraňuje Jiříkovo dědictví, a zlaté královské G jako gymnasium. Moc mi sluší. Jahoda kromě kolejního odznaku nosí na klopě i rudou hvězdu. Má odznaky asi rád. Zdá se mi ta jeho klopa přeplácáná. Já budu nosit jen jeden. Ten kolejní.

2. ukázka: Papoušková, E. (2018). *Cilovníci*. Praha: Paseka. S. 84–86. (Zkráceno.)



- V rámci ukázky se projevují politické okolnosti, které v roce 1948 ovlivňovaly celé Československo. Jak se změna projevila v životě Závíše nebo v chodu školy?
- Jak Závíš na tyto projevy reagoval?
- Zasáhl někdo do Závíšova jednání? Pokud ano, proč to podle tebe udělal?
- O jakou změnu vlastně jde? Pokus se krátce shrnout, co se v Československu změnilo.

robot

Málem bych zapomněl: k převratným událostem září patřil také velký dar docenta Filipa! Dvacátého září daroval naší Koleji skutečný motocykl Jawa Robot 120. Tímto také zahájila svou činnost zámečnická a kovářská dílna pro starší kluky. Došlo mi, že dostanou šanci vytvářet neskutečné vynálezy. Prozatím jim bylo uložena Robota rozložit do posledního šroubku a dát zase dohromady.

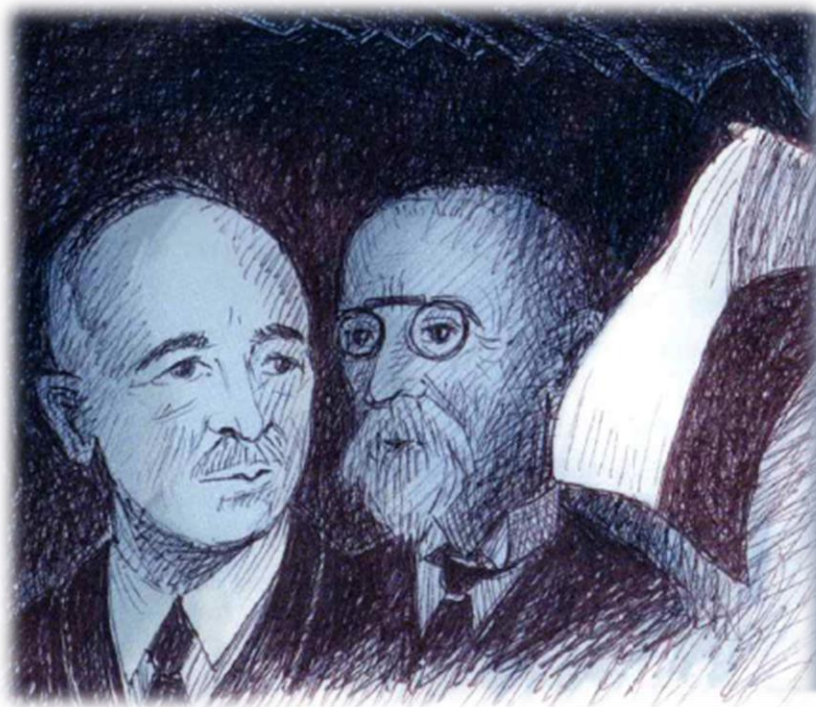
Závistivě jsem koukal, jak během odpoledne rozkládali součástky Robota na bílou plachtu roztaženou po zemi na dvoře. Jak posvátně do rukou postupně berou nastavitelné sedlo a řídítka, karburátor s otočnou rukojetí, třístupňovou převodovku, jako by to byly největší poklady světa. Byl jsem tak šťastný, když jsem mohl podržet šroubovák nebo najít zakutálenou matici. Bylo to jako božské tvoření, jako první důležitá práce božských mechaniků. Hluboce se mě dotkla slova muže, který kolem spěchal do kanceláře komunistické strany a prohodil:

„Do socialismu dojedeme automobilem, ne na nějakém motocyklu.“

Urazit tímto způsobem náš skvělý motocykl mi přišlo nepatřičné, a tak jsem byl drzý a řekl dospělému, že na jeho socialismus nejsme zvědaví. Muž zkoprněl a přísně se mě zeptal, ze které jsem třídy, a že si bude stěžovat. Navíc to všechno slyšel matikář Krista, vzal mě za rameno a řekl muži, že se postará, aby moje drzost byla exemplárně potrestána. Krista mě odvedl do chodby a řekl jenom:

„Běž si promrskat odmocňování.“

Tak jsem šel a byl jsem smutný, že nevidím, jak kluci dávají Robota zase dohromady.



- V rámci ukázky se projevují politické okolnosti, které v roce 1948 ovlivňovaly celé Československo. Jak se změna projevila v životě Závíše nebo v chodu školy?
- Jak Závíš na tyto projevy reagoval?
- Zasáhl někdo do Závíšova jednání? Pokud ano, proč to podle tebe udělal?
- O jakou změnu vlastně jde? Pokus se krátce shrnout, co se v Československu změnilo.

nástěnka

Dlouhán nám v Krbárně vyprávěl, že se v naší zemi dějí velké změny. Abychom je sledovali s našili se k nim zaujmout co nejupřímnější názor každý sám za sebe, protože jen tak může přežít pestrá barevná demokratická společnost. Vrtalo mi to hlavou, protože venku to spíš vypadalo, že jsme se změnili v rudé království. Všude vlály rudé vlajky. Neměl z toho radost ani ruštinář Parachod. Slyšel jsem ho, jak na chodbě říkal Dlouhánovi:

„Téhle barvy se těžko zbavuje. Tohle nemůže dopadnout dobře...“

Chtěl jsem mu udělat radost, když jsme dělali nástěnku na chodbě ke Dni republiky 28. října, a na černé pozadí k československé vlajce napsali Nerudovy verše:

*Již pádu více nebude,
Čech nedejme se zahude
a za ním v světa chóru
zahučí píseň vzdoru.*

A pověsili jsme je vedle prezidenta Beneše a prezidenta Tomáše Garrigua Masaryka. Byl jsem hrdý na to, že Čech zahude, a taky na ten vzdor.

Ale ta nástěnka se nelíbila zástupci ředitele Tučkovi, který řekl, že má příliš slabé sdělení, a navrhl, abychom z té samé básně raději vzali předchozí sloku:

*My neklesnem, my nezhyne,
my nejsme více sami,
a když teď znovu k předu jdem,
jde celý svět již s námi!*

Přišlo mi to jako nesmysl. Jestli jde celý svět kupředu, tak se motáme pořád dokola, protože země je kulatá. Jo, a taky nechal vyměnit mé krásné černé pozadí na temně rudé. Tlouklo se to s jásavou červenou na naší vlajce.

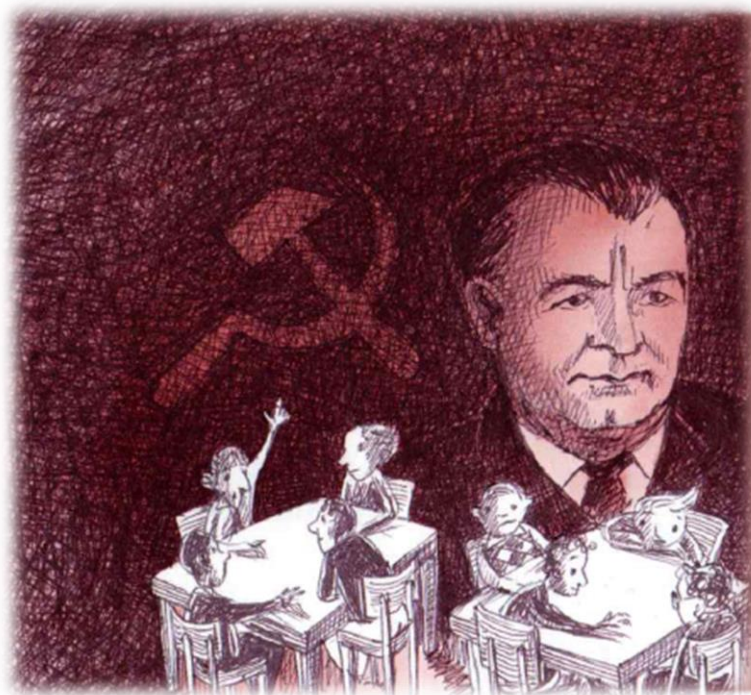


- V rámci ukázky se projevují politické okolnosti, které v roce 1948 ovlivňovaly celé Československo. Jak se změna projevila v životě Závěše nebo v chodu školy?
- Jak Závěš na tyto projevy reagoval?
- Zasáhl někdo do Závěšova jednání? Pokud ano, proč to podle tebe udělal?
- O jakou změnu vlastně jde? Pokus se krátce shrnout, co se v Československu změnilo.

proletariát

Před vánočními prázdninami nám ředitel Jahoda kladl na srdce, ať jsme vstřícní k proletariátu. U nás na Vinohradech byl jeden, co se mu říkalo Proletář. Stával před Hajnovkou, žebral o drobné na pivo a smrděl. Cestou z nádraží jsem to říkal mamince a ta povídala, že pan ředitel asi chtěl, abychom byli hodní na chudší a nevytahovali se. S hrůzou jsem zjistil, že vlastně ani nepoznám, kdo chudší je, a napadlo mě, že bychom Proletáře mohli domů pozvat na štědrovečerní večeři. Zeptal jsem se maminky, jestli by vydržela, že trochu smrdí, a maminka se začala strašně smát a řekla, že mu nabídneme koupel před večeří. Když jsme ale přišli k Hajnovce, Proletář tam nebyl, protože už ho kdosi pozval na Flóru na pivo. Maminka řekla, že teď nemáme čas Proletáře hledat. A tak jsem nemohl udělat Jahodovi radost, protože mi Proletáře někdo vyfouknul.

V únoru nám do tříd přibýly portréty Stalina. Jednoho rána tam prostě visely. V tu noc jsem nemohl spát a slyšel cinkat sklo. Myslel jsem, že je to sklo ze Stalinových obrazů, a pak se mi zdál sen, že Stalin vede Rudou armádu na hranice Československa. Chtěl jsem zakřičel, že fašisti už jsou pryč, aby nestříleli, že tady jsme jenom my, přátelé. Ale probudil jsem se zimou. Cestou do umývárny jsem viděl spoustu vypitých lahví před sborovnou a napadlo mě, že ve sborovně bylo asi veselo.



- V rámci ukázky se projevují politické okolnosti, které v roce 1948 ovlivňovaly celé Československo. Jak se změna projevila v životě Závíše nebo v chodu školy?
- Jak Závíš na tyto projevy reagoval?
- Zasáhl někdo do Závíšova jednání? Pokud ano, proč to podle tebe udělal?
- O jakou změnu vlastně jde? Pokus se krátce shrnout, co se v Československu změnilo.

buržoazní původ

Do Krbárny zavedli rozhlas. Musíme poslouchat o předsedovi vlády Klementu Gottwaldovi. Nebaví mě to. Nejradši bych šel ven na výpravu s Dlouhánem. Mohli bychom hrát pátrací hry ve sněhu.

Hromada uhlí se zmenšuje. Pořád taháme uhláky nahoru do ložnic. Což mi připomíná, že k nám přišel pán z uhelných dolů. Říkal, že jsme budoucnost národa a ta že by měla jít příkladem do dolů rubat uhlí. A pak vykřikl:

„Já jsem horník! Kdo je víc?“

Zvedl jsem ruku, protože jsem měl pocit, že když budu vynálezcem, tak budu víc, ale Beránek mi ji stáhl a šeptl mi, abych neblbnul.

Pán, který nám všem říkal soudruzi, nevěděl, co chci říct, a myslel si, že se hlásím. Udělalo mu to radost a řekl mi, že již brzy budu moct být učněm v dolech na uhlí. Zeptal se mě, jestli mám k uhlí pozitivní vztah. Kluci se začali strašně smát a zřejmě tím naráželi na to, že jsem třikrát spadl s plným uhlákem na schodech. Urazil jsem se. Člověk se přece může naučit všechno na světě, ne? A taky jsem to řekl nahlas a pan soudruh mě pochválil za příkladný přístup a dodal, že si myslel, „že ty zatracený buržoazní synky nepřesvědčí.“ Nevíme, co je to buržoazní, zní to děsně, ale urazili jsme se všichni a já se rozhodl, že do těch dolů nepůjdu ani pod pohrůžkou smrti.

Divné ale bylo, že potom přišel zástupce Tuček a tiše mluvil s Čajlákama, což jsou velcí kluci bráchové. Přitočil jsem se k nim, abych zjistil, o čem je řeč, a zachytil jsem jen slova „seznam žáků buržoazního původu“. Bylo to moc divné. Protože Čajláci oba zrudli a řekli Tučkovi, že už musí jít na nástup. Co se to děje? Ať si Tuček laskavě píše seznamy sám.



- V rámci ukázky se projevují politické okolnosti, které v roce 1948 ovlivňovaly celé ČSR. Jak se změna projevila v životě Závíše nebo v chodu školy?
- Jak Závíš na tyto projevy reagoval?
- Zasáhl někdo do Závíšova jednání? Pokud ano, proč to podle tebe udělal?
- O jakou změnu vlastně jde? Pokus se shrnout, co se v ČSR změnilo.

šachta

Ta opravdu nejdivnější věc se stala ve čtvrtek odpoledne, pětadvacátého března, přesně měsíc od toho, co komunisti nastoupili vítěznou cestu.

Nastoupili ji na Václavském náměstí, kde Klement Gottwald řečnil na korbě nákladního vozu o budoucí vládě, kterou prezidentovi sám navrhl a prezident ji přijal. Netušil jsem, že je to tak jednoduché, že vás někdo navrhne a šup, jste ve vládě, ale lidem se to prý líbilo a křičeli Sláva! A hurá! A Klement Gottwald je rozený vůdce! My s Beránkem jsme tam nebyli, a navíc jsme byli vykázáni ze třídy, když nám o tom vyprávěl mladý zástupce ředitele Tuček a my jsme se nepřistojně smáli. Řekl jsem totiž Beránkovi, co by se asi stalo, kdyby ten nákladáček sebou náhle trhnul a Kléma by ztratil balanc... Nemůžu za to, že se Beránek směje tak nahlas. Tuček nás vyrazil, jen to luplo.

Ta opravdu nejdivnější věc byla celou dobu ve sklepě a my jsme o ní neměli ponětí. Odpoledne jsme byli posláni za trest pro uhlí, i když na nás nebyla řada. Myslel jsem na to, že se nám děje křivda, ale šel jsem a Beránek taky. Ale byla to jen taková smutná nálada, protože nás vzápětí šťastný osud odměnil neskutečným objevem.

Ta hromada uhlí se za dva roky velmi zmenšila. Za hromadou se ve chvíli, kdy jsem lopatkou nabíral do uhláku objevil stín. Nevěřil jsem vlastním očím. Vzal jsem velkou lopatu a snažil jsem se zbytky uhlí odhrnout ode zdi. Beránek se ptal, co blázním, ale já jen dál odhrnoval uhlí. Začal mi pomáhat, když se pořádně podíval, kam jsem ukazoval. Hrabali jsme beze slov uhlí ode zdi. Proč? Před námi se objevil tajemný vchod do černé chodby. Byla vyztužená trámy a svažovala se dopředu do tmy.



Dopis, který vyzýval mého otce, že už v září nemám do Koleje jezdit, přišel během prázdnin. Díval jsem se na ten kus papíru, bílý a ničím výjimečný, a znovu a po tolikáté jsem se snažil pochopit, co jsem udělal špatně. Táta mi řekl, že jsem se držel statečně. Že mě nevyhazují kvůli matice a syčárnám, o kterých víme jen my kluci z Koleje a možná Miklíček. Že jde o prosté bezpráví a děje se mi křivda.

Byl to hořký pocit. Dostal jsem poprvé v životě strach, že jen tak nezmizí. Strašně jsem toužil zase vidět kluky a Dlouhána a vědět, co dělají, slyšet rady rádců a podrádců. Ale žádné rady nebylo a všechno bylo pryč. Čas se změnil. Časy se změnily. Už nám nikdo nechtěl říkat, že jsme výjimeční.

Do školy jsem nastoupil na Smetanku na Vinohradech v Praze, stejně jako několik kluků z Poděbrad. Jsou s námi ve třídě i holky z církevní školy, kterou jim komunisti zrušili.

Bylo mi líto, že jsem buržoazního původu, že Dlouhán, ač z nuzných poměrů, je asi též buržoa, když musel také odjet. Táta mi řekl, že z Jahody se vyklubal taky buržoa. Tak obětavě si připínal všechny ty rudé odznaky na klopou, protože si myslel, že to komunisti s naším původem nebudou brát vážně a všechno se rychle přežene a Kolej Krále Jiřího bude pořád tou nejlepší kolejí v celé naší československé zemi. Jahoda neřediteloval dlouho po našem odchodu, protože se ukázal být stejně nepohodlným jako já. Chtěl, aby vždycky na chvíli byl někdo nejlepší.

Nic se nepřehnal a nikdo už nechtěl mít nejlepší kolej. Už jsem nemohl být jeden z nejlepších. Protože jsme si všichni rovni. Úplně všichni. Taková přesilovka. To není fér.

Já ale vím své. Vzpomněl jsem si na to, co nám říkal Dlouhán: nikdy s davem, každý za sebe a co nejlépe a nejupřímněji.

A taky jsem si vzpomněl, co napsal jeden z tátů klukům v Koleji. Táta Pepči a Radka byl totiž hrdina, protože se nedal a bránil se sám velké přesile v době, kdy nacisté tvrdili, že už vždycky bude jen jejich jediná tisíciletá říše. Jeho dopis pro kluky se našel v cele číslo deset na Pankráci ve vězení ve futrech a kluci si ho mohli přečíst až dlouho potom, co byl jejich táta popravený od fašistů. Bylo tam:

Nechtěl jsem připustit, abyste jednou i Vy byli porobenými otroky, nýbrž abyste zůstali svobodnými a volnými občany.

Takže jsem si sám sobě slíbil, že mě nikdo nikdy neporobí. A moje spolužáky už taky nikdy nikdo neporobí, protože jsme všichni, naštěstí, každý jiný občan a každý jsme jedinečný. A v tom je naše svoboda a volnost.

Věřím, že jednou z nás budou hrdinové. Každý jinak a v něčem jiném.

5. Část: Vyprávění na základě klíčových slov

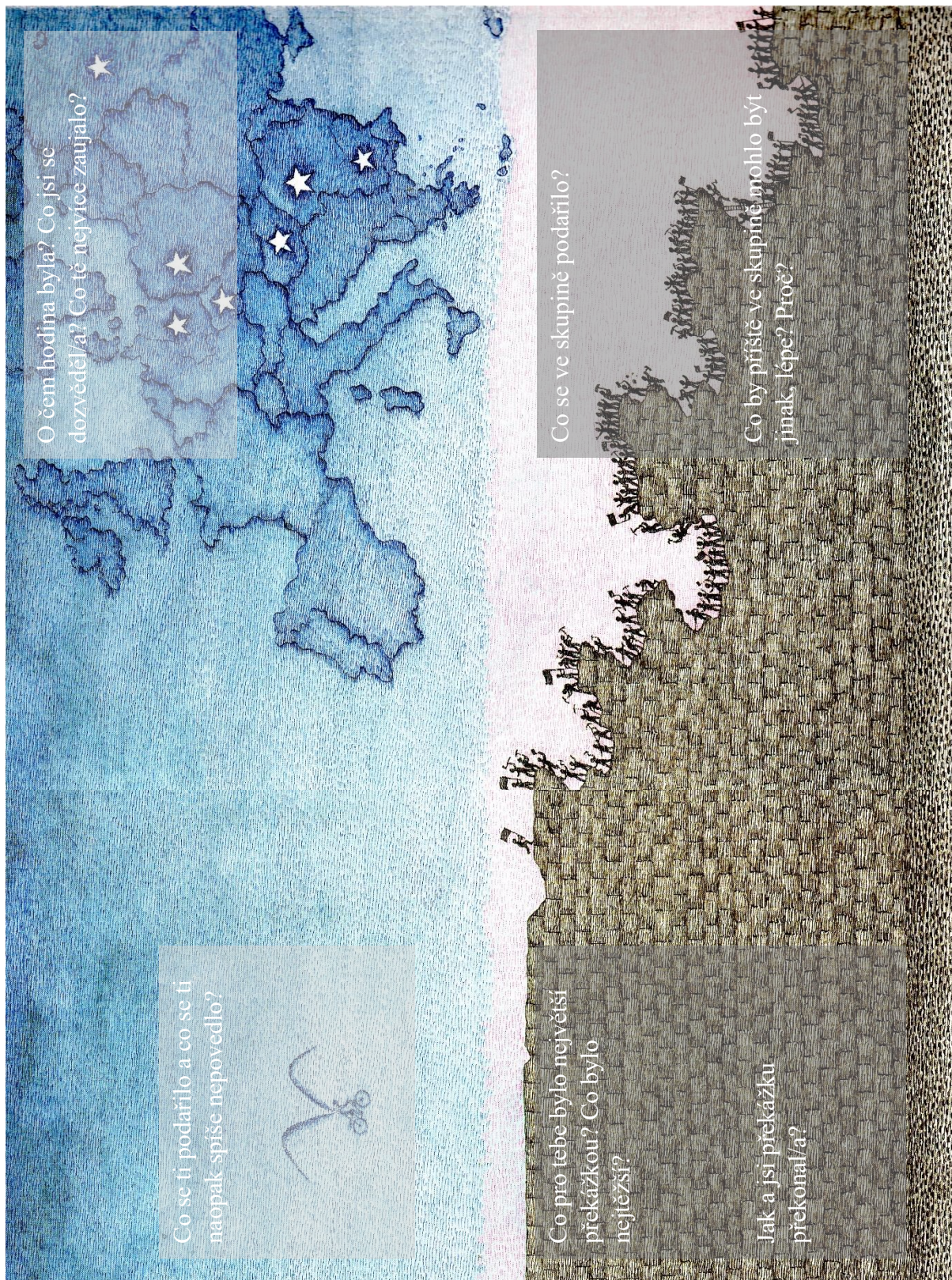
1. Jaké příběhy jsi v rámci předchozích činností četl/a, co v nich bylo nejdůležitější?
Pokus se to shrnout do 5 klíčových slov:

-
2. Vymysli krátký příběh o tom, co by se mohlo stát, pokud by 99 červených balónků přeletělo zeď ze západního do východního Berlína. Použij v příběhu klíčová slova.

A large red outline of a hot air balloon with a basket and tail, containing horizontal dashed lines for writing.

6. Část: Grafická evaluace

Sís, P. (2007). *Zed': jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint. S. 50–51.
(Upraveno.)



Příloha 2: Čtenářská lekce Jaká je cena svobody?

1. Část: Titulní ilustrace *Do švestek jsme doma*

Nekola, M. (2018). *Do švestek jsme doma: příběh pounorového exilu*. Praha: Euromedia Group, a.s. – Knižní klub.



2. Část: Lístičky pro brainwriting

Jak si představuješ emigranta? (Jak byl/a starý/á? Jaké měl/a povolání? Jak vypadal/a? ...)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Kam mohli lidé z ČSR utíkat?

(Do jakých zemí nebo měst? Kudy vedla jejich cesta? ...)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Jakým způsobem se dalo utéct z ČSR?

(Pomocí jakých prostředků? ...)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Proč lidé nemohli opustit ČSR?

(Kdo a proč jim v útěku bránil? ...)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Jak se emigranti cítili? (Jak se podle tebe lidé cítili, když utíkali z ČSR? Jak se cítili za hranicemi? ...)

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Jaká je cena svobody? (Co museli emigranti obětovat pro svůj útěk? O co s útěk z ČSR přišli? ...)

1.

2.

3.

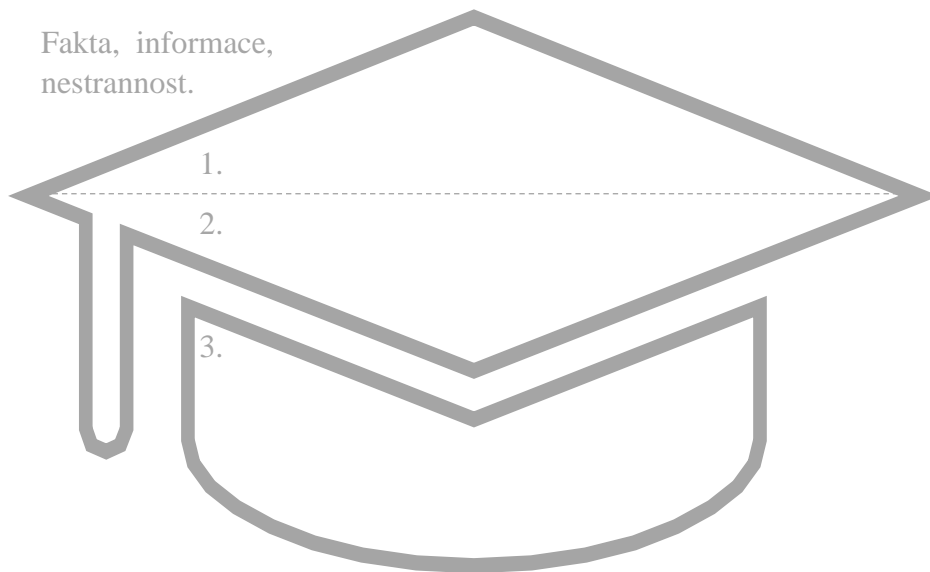
4.

5.

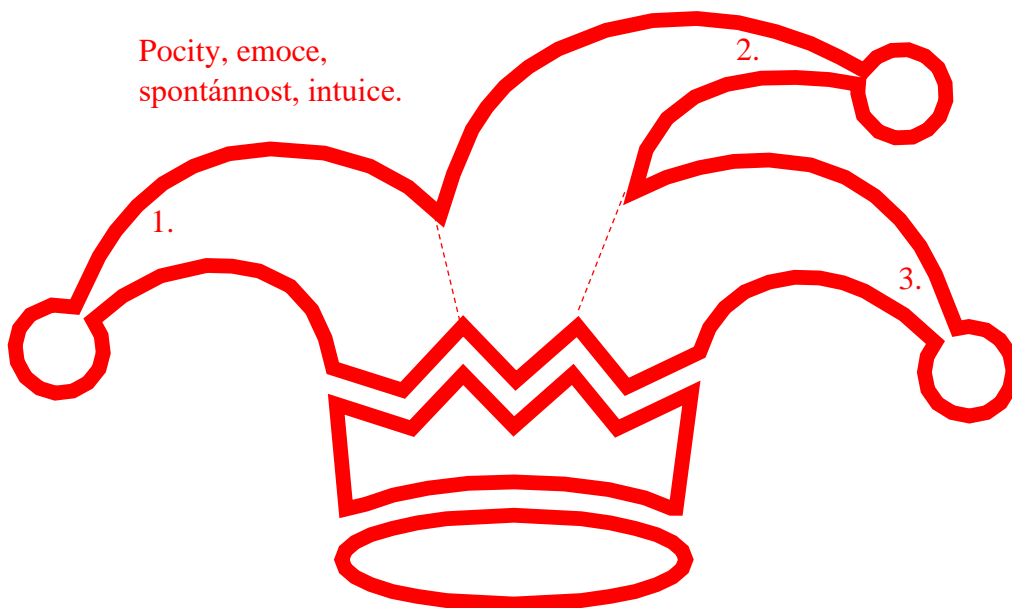
6.

3. Část: Šest klobouků

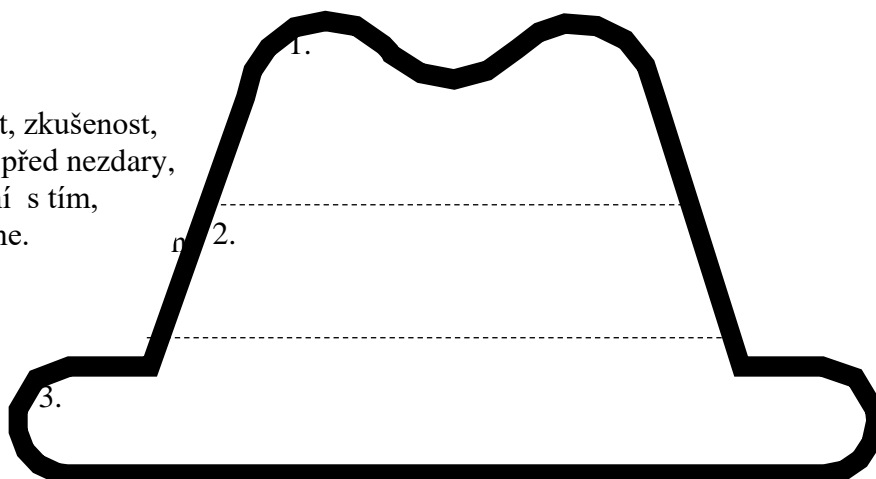
Fakta, informace,
nestrannost.

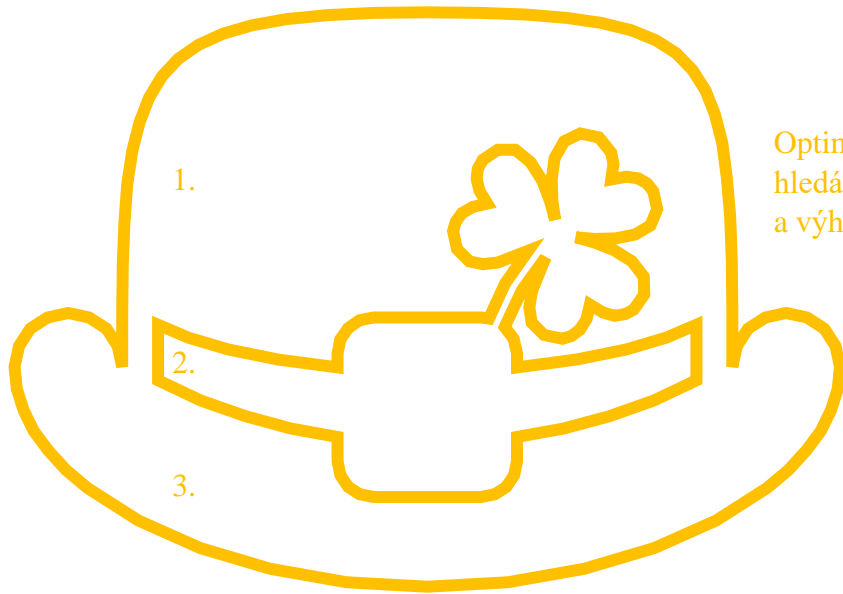


Pocity, emoce,
spontánnost, intuice.

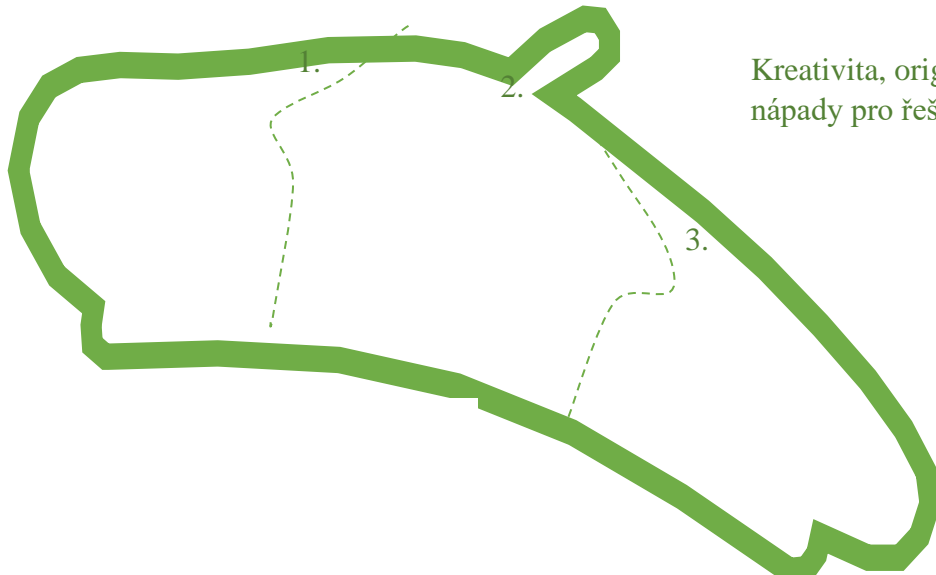


Opatrnost, zkušenost,
varování před nezdary,
porovnání s tím,
co už víme.

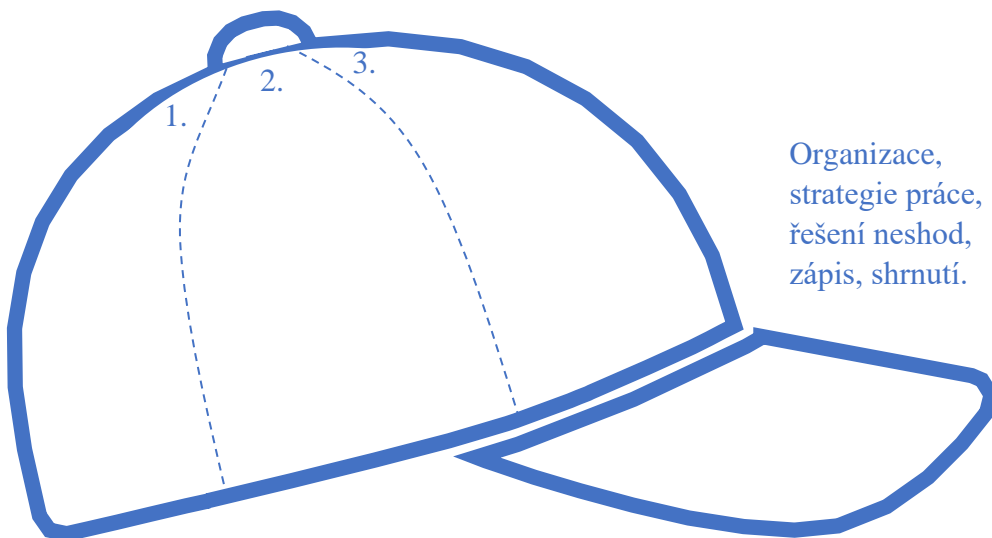




Optimismus,
hledání předností
a výhod.



Kreativita, originalita,
nápady pro řešení úkolu.



Organizace,
strategie práce,
řešení neshod,
zápis, shrnutí.

4. Část: Ukázky *Do švestek jsme doma*

Nekola, M. (2018). *Do švestek jsme doma: příběh poulnorového exilu*. Praha: Euromedia Group, a.s. – Knižní klub. (Zkráceno, upraveno.)

Ukázka: Před útekem





ASI ZAVŘOU REDAKCI A BUDU BEZ PRÁCE. POSLEDNÍ DVA ROKY JSME NA NICH NENECHALI NIT SUCHOU.



TO JE TO NEJMENŠÍ, CO BY TĚ MĚLO TRÁPIT. UŽ ZAČALI ZATÝKAT A JE OTÁZKOU ČASU, KDY SI PŘIJDOU PRO NÁS OBA. JÁ BYL ZA VÁLKY V ANGLII, TY JSI NEPOHODLNÝ NOVINÁŘ.

PÁNOVÉ, OMLOUVÁM SE ZA ZPOZDĚNÍ, ALE TO JE ŠILÉNÉ. SEKRETARIÁT STRANY HLÍDAJÍ MILICIONÁŘI, VŠECHNY KONTROLUJÍ, VRÁTNÝ TEĎ DÁVÁ PŘÍKAZY ČLENŮM PŘEDSEDNICTVA.



HODINU JSEM SE HÁDAL, ABYCH SI MOHL VZÍT OSOBNÍ VĚCI Z KANCELÁŘE.



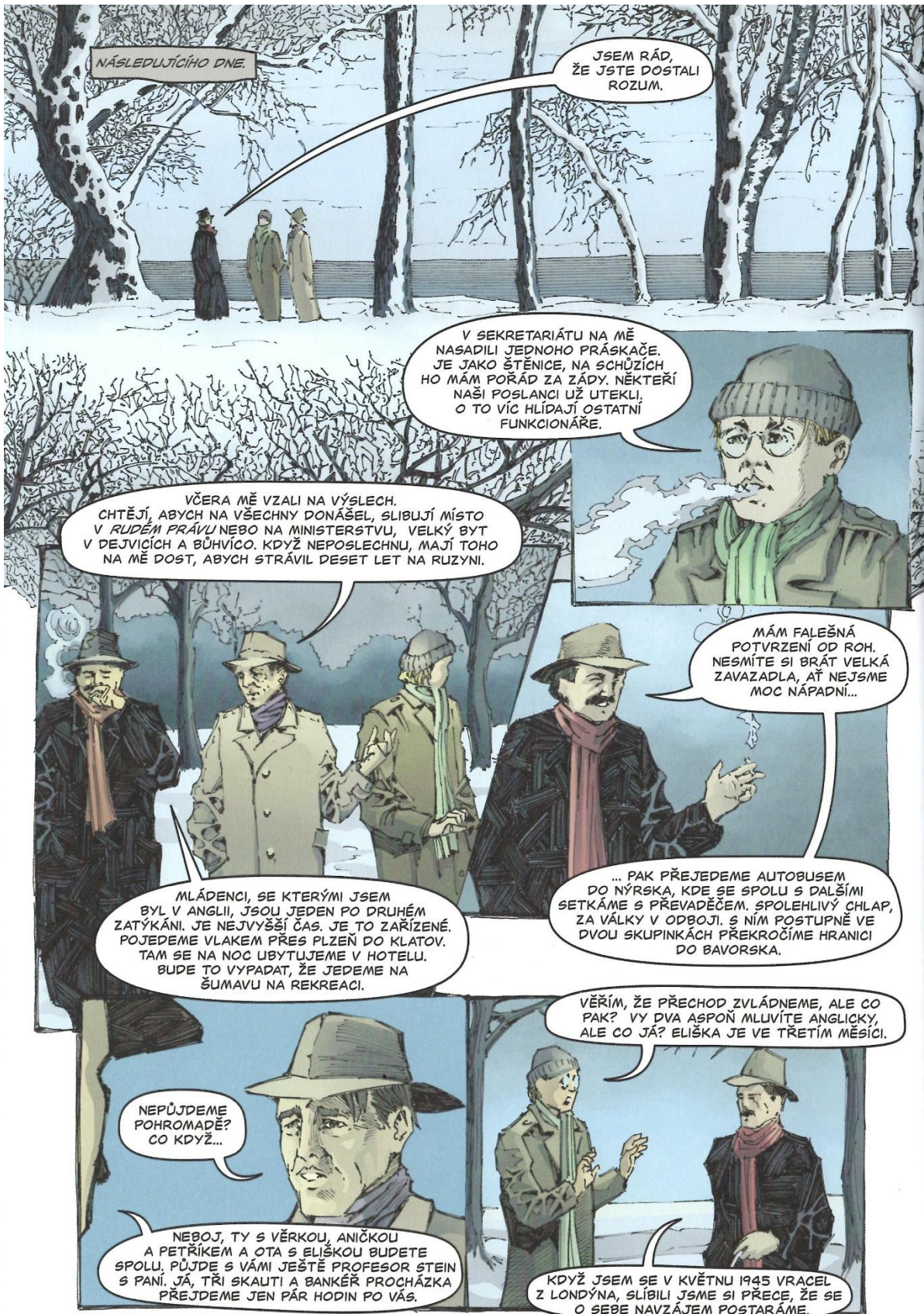
JEN SE, OTÍKU, NAPIJ NA KURÁŽ. TU VAŠÍ SLAVNOU SOCIÁLNÍ DEMOKRACII BRZY STEJNĚ ZRUŠÍ.

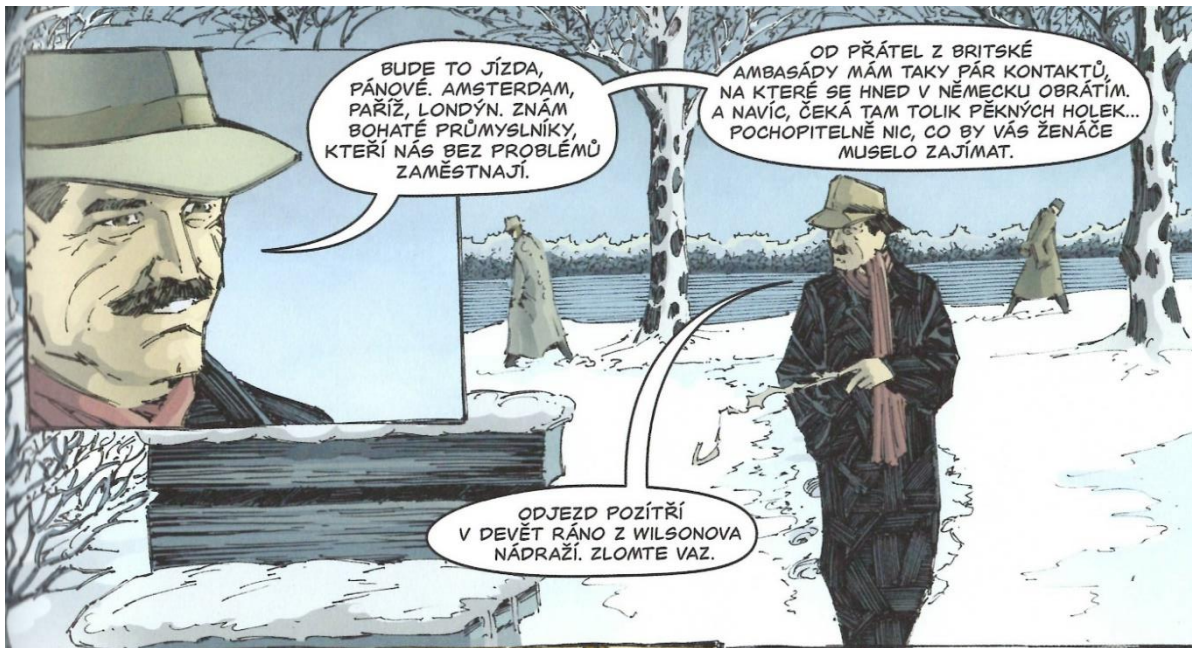
JEŠTĚ PŘED TÝDNEM BYCH TI ŘEKL, ŽE TI PŘESKOČILO, ALE TEĎ MÁM OBAVU, ŽE NEJSI DALEKO OD PRAVDY.

27. ČERVNA 1948 BYLA ČESKOSLOVENSKÁ STRANA SOCIÁLNĚ DEMOKRATICKÁ NUCENĚ SLOUČENA S KOMUNISTICKOU STRANOU ČESKOSLOVENSKA.











PRO JISTOTU JE VEZMU VŠECHNY, NIKDY NEVÍŠ, KDY SE MŮŽOU HODIT.

MIREK MI HLED SEŽENE PRÁCI, URČITĚ SI JE BUDEŠ MOCI NECHAT.



BYT OTY HAVELKY...

ELIŠKO, UŽ JSME TO PROBÍRALI, TVOJI RODIČE NÁS POCHOPÍ, NEBUDEŠ JIM ALE PROZATÍM MOCT PSÁT DOPISY, ABYS JE NEOHZOZILA.



HLAVNĚ ABY TO MALÉ BYLO V POŘÁDKU.

BUDU TEN NEJLEPŠÍ TÁTA. ALE SKRZ MŘÍŽE BY TO NEŠLO. URČITĚ SE S RODIČI BRZY SHLEDÁTE, TAK UŽ NEPLAKEJ.



BYT MIRKA STAŇKA...

JÁ VÁM UKÁŽU, KOMOUŠÍ PODĚLANÝ. S AMÍKAMA NA VÁS VLITNEME A JAKÝ JSTE BYLI.



A TY SE NEZLOB, NO. VŽDYŤ JÁ VÍM, ŽE JSI TO MĚL TĚŽKÝ.

Ukázka: Útěk







POČKEJTE TADY,
ZA CHVÍLI JSEM
ZPÁTKY.

DNES
VEČER,
VE DVOU
SKUPINKÁCH,
JAK JSME
SE DOMLUVILI.
BĚŽTE SE
ZATÍM OHRÁT
DO CHALUPY
PO NĚMČÍCH
NA KRAJI
LESNÍ
CESTY...

... ÚDOLÍČKEM
PODĚL STROUHY
A DO KOPEČKA,
AŽ VÁS
NIKDO NEVIDÍ.
OSTATNÍ
UŽ TAM ČEKAJÍ.

NÝRSKO, 19.25.







ZA TÍM VRCHOLEM SE DRŽTE VLEVO. POKRAČUJTE PO MÝTINĚ A ZA PÁR MINUT DOJDETE K UKAZATELI. V NEUKIRCHENU JE POLICEJNÍ STANICE, KDE SE O VÁS UŽ POSTARAJÍ.

DOKÁZALI JSTE TO. PŘED VÁMI JE SVOBODA. JDU PRO OSTATNÍ.

JE MI ZIMA!

TAK JDEME, AŽ SE ZAHŘE...

TATATATATA!

MIRKU...

ZPÁTKY NA ČESKOSLOVENSKÉ STRANĚ...

TATATATATA!

HAF!
HAF!
HAF!

ÁÁÁU!

ÚTĚK Z ČESKOSLOVENSKA NEJČASTĚJŠÍ TRASOU PŘES ŠUMAVU DO BAVORSKA ZPRVU NENESL TAK EXTRÉMNÍ RIZIKO. OPATŘENÍ NA HRANICÍCH VŠAK DO KONCE ROKU 1948 ZOSTŘILA. NOVĚ VZNIKLÁ POHRANIČNÍ STRÁŽ SBORU NÁRODNÍ BEZPEČNOSTI ZAČALA INTENZIVNĚ STŘEŽIT HRANIČNÍ PÁSMO, KTERÉ BYLO ZÁKONEM STANOVENO AŽ DO HLUBKY 12 KILOMETRŮ DO VNITROZEMÍ. VSTUP BYL MOŽNÝ JEN S POVOLENÍM, NESPOLEHLIVÉ OSOBY SE MUSELY VYSTĚHOVAT. V ROCE 1951 ZTÍŽIL POHYB V PÁSMU TROJSTĚNNÝ ZÁTARAS Z OŠTATÉHO DRÁTU, OD POLOVINY 60. LET POD ELEKTRICKÝM PROUDEM A OBEHNÁNÍ MINOVÝMI POLI. ŽELEZNA OPONA SE STALA TĚMĚŘ NEPROSTUPNOU.



Ukázka: Po útěku

§ 40 Československý občan, který v úmyslu poškodit zájem republiky opustí neoprávněně území republiky nebo ve stejném úmyslu neuposlechne výzvy úřadu, aby se v přiměřené lhůtě, kterou mu úřad určí, na území republiky vrátil, bude potrestán pro těžký zločin žalářem...

POZOR!
Hraniční pásma
Vstup jen na povolení

... NEUPOSLECHL VÝZVY POHRANIČNÍKŮ, BRÁNIL SE ZADRŽENÍ...

JEN V LETECH 1948-1953 EMIGROVALO Z ČESKOSLOVENSKA PODLE OFICIÁLNÍCH ÚDAJŮ STB PŘES 43 000 OSOB. NELEGÁLNÍ OPUŠTĚNÍ REPUBLIKY SE TRESTALO DLE ZÁKONA 231/1948 SB. ZE DNE 6. ŘÍJNA 1948.

... A PRONÁŠEL HANLIVÉ VÝROKY NA ADRESU PŘEDSTAVITELŮ STÁTŮ.

JMÉNEM REPUBLIKY SE ODSUZUJE NA PATNÁCT LET NEPODMÍNĚNĚ.

DORAZIL DO AMERICKÉ OKUPAČNÍ ZÓNY NĚMECKA, BYLI ZPRAVIDLA ZADRŽENI MÍSTNÍ POLICIÍ, FORMÁLNĚ UVĚZNĚNI NA DVA DNY ZA ILEGÁLNÍ PŘEKROČENÍ HRANIC, OBDŘELI UPRCHLICKÝ PRŮKAZ (KENNKARTE) A BYLI PŘEDANI DO ZÁCHYTNÝCH STŘEDISEK K VÝSLEDKU AMERICKÝM ZPRAVODAJCŮM Z CIC (COUNTER INTELLIGENCE CORPS) A NÁSLEDNĚMU DETALNÍMU PROVĚŘOVÁNÍ (SCREENING). KDO OBDŘEL STATUS POLITICKÉHO UPRCHLÍKA, PUTOVAL DO NĚKTERÉHO TÁBORA POD SPRÁVOU MEZINÁRODNÍ ORGANIZACE PRO UPRCHLÍKY (INTERNATIONAL REFUGEE ORGANIZATION - IRO) V RÁMCI OSN. MĚL NÁROK NA PRÁVNÍ OCHRANU, VÝŠŠÍ HUMANITÁRNÍ PŘÍDĚLY A PŘEDEVŠÍM RYCHLEJŠÍ ŠANCI EMIGROVAT DO DALŠÍCH ZEMÍ, NEJLEPE PŘYČ Z VÁLKOY ROZBITÉ EVROPY. OSOBY, KTERÉ BYLY Z NĚJAKÉHO DŮVODU PODEZŘELÉ A NEPROŠLY COBY „INELIGIBLES“ (NEPROVĚŘENÍ) SCREENINGEM, SE STALY TZV. „DISPLACED PERSONS“ (LIDÉ BEZ DOMOVA), SKONČILY V NUŽNÝCH PODMÍNKÁCH NĚMECKÝCH TÁBORŮ, BEZ VALNÝCH VYHLÍDEK VYCESTOVAT, ČASTO DLOUHÉ MĚSÍCE ČI ROKY.



MEINE DAMEN
UND HERREN, URČITĚ ZA
SEBOU MÁTE VYČERPÁVAJÍCÍ
CESTU. NEBUDEME TO
ZDRŽOVAT. ZA NEDOVOLENÉ
PŘEKROČENÍ HRANIC VÁS
MUSÍM ZADRŽET.

RÁNO VÁM
VYDÁME UPRCHLICKÉ PRŮKAZY,
POZÍTRÍ SI VÁS ODVEZOU AMERIČANI
A JÁ BUDU MÍT CHVÍLI KLID.
STRÁŽNÍK MÜLLER VÁS
ODVEDE DO CEL.

TAK TOHLE JE NAŠE
PRVNÍ NOC NA SVOBODĚ...



REGENSBURG, DVA DNY NA TO...

ZÁCHYTNÉ STŘEDIŠKO PRO ČESKOSLOVENSKÉ
UPRCHLIKY GOETHESCHULE.

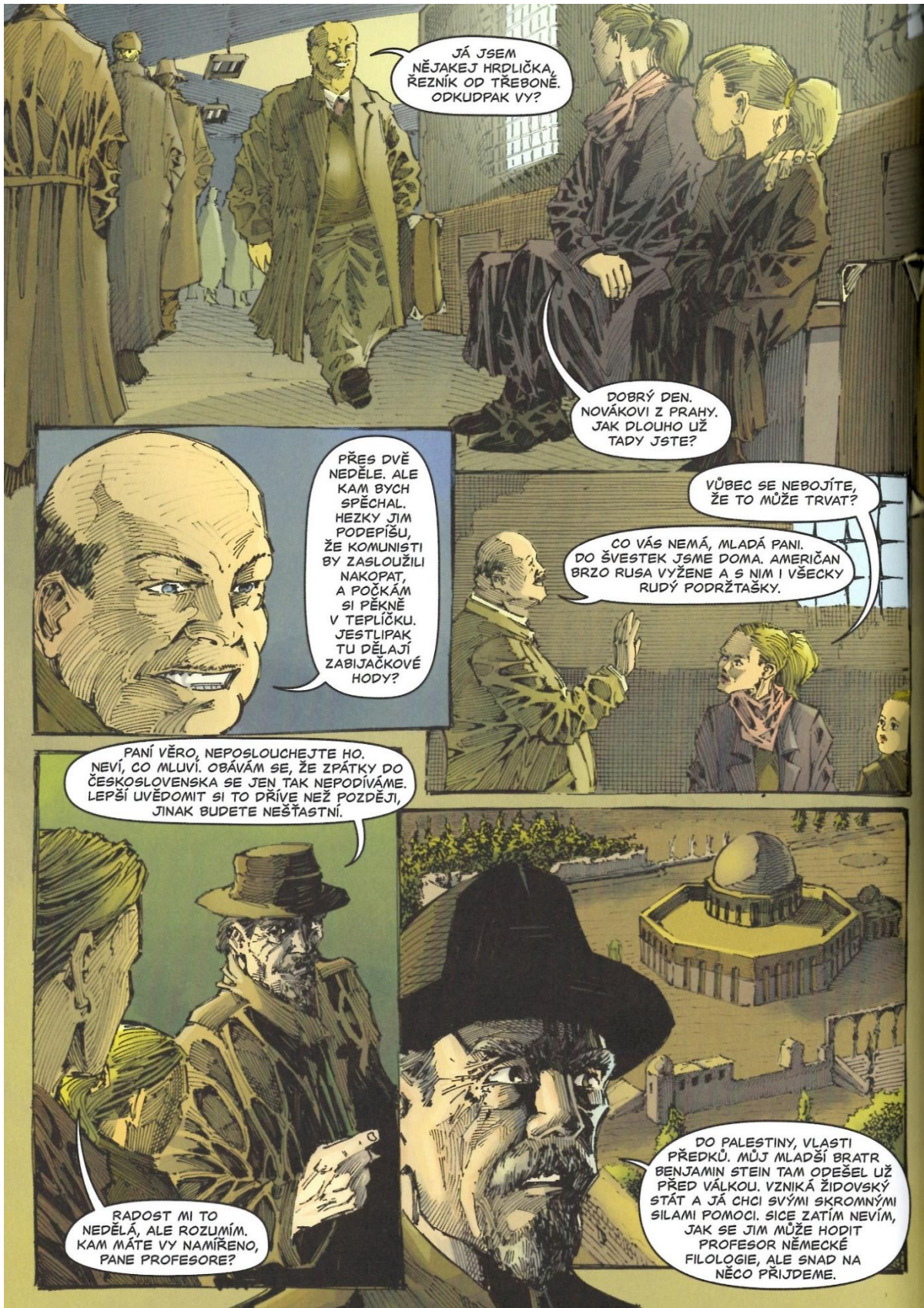
JSME TU.
BĚŽTE SE REGISTRUVAT.
GOOD LUCK.

ODPOČÍŇ SI,
TOHLE BUDE NA
DLOUHO.



MIRKA URČITĚ
CHYTIL. SCHYTÁ TO
ZA NÁS VŠECHNY.

ZNAL RIZIKA A OBĚTOVAL
SE, ABYCHOM SE MY DOSTALI VEN.
TAKY NA NĚJ PORÁD MYSLÍM. TEĎ
SE ALE MUSÍME VZCHOPIT, OTIKU.





UPRCHLICKÝ TÁBOR SCHWABACH,
O ČTYŘI MĚSÍCE POZDĚJI, LÉTO 1948...

CYRILE, JÁ UŽ TADY ZEŠLÍM! ELIŠKA
BUDE ZA CHVÍLI RODIT, VČERA JÍ VYLEKALA NA
CHODBĚ KRYSA A DVĚ HODINY MI BREČELA NA
RAMENI. NIC SE NEHÝBE, AMERIČANI SE VYKRUCUJÍ,
NIKAM NESMÍME, ANI PSÁT NEMŮŽU,
KDYŽ JE NEDOSTATEK PAPIRŮ...

TO JSME NA TOM STEJNĚ.
NABÍDLI JSME SE S VĚRKOU, ŽE
BUDEME ZAMETAT NA DVORE
A UPRAVOVAT ZÁHONY, JEN
ABYCHOM SE NĚJAK ZABAVILI.
ČAS SE NESNESITELNĚ VLEČE.
ROZHLÉDNI SE KOLEM...

TŘEBA TÁMHLE ADVOKÁT KALISTA A ZA NÍM TOVÁRNÍK DVOŘÁČEK.
PŘED NEDÁVNĚM LVI PRAŽSKÝCH SALONŮ, DNESKA PSANCI BEZ KORUNY.

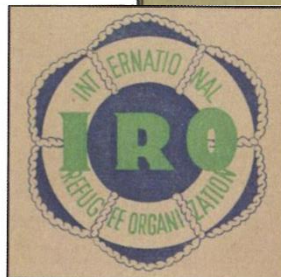
URČITĚ NÁS UŽ BRZO
POZVOU K POHOVORU.
IRO NÁS PRÝ UZNÁ
JAKO POLITICKÉ...

... UPRCHLÍKY
A ZAHRNE
DO SVÝCH
EMIGRAČNÍCH
PROGRAMŮ.
A Z TOHO
PAPÁNKOVA
FONDU
VČERA
DORAZILY
DALŠÍ
BALÍČKY.

VČERA JSEM SE BAVIL S JEDNÍM RUMUNSKÝM
PLUKOVNÍKEM A MAĎARSKOU ŠLECHTIČNOU. PRÁDLO
NA ŠNŮŘE VEDLE NÁS SI RÁNO SUŠILI BISKUP ZE ZÁHŘEBU
A BÝVALÁ OPERNÍ HVĚZDA Z RIGY. KAMARÁDE, JSOU TU
ÚPLNĚ VŠICHNI... A ZOUFALÍ JAKO MY.

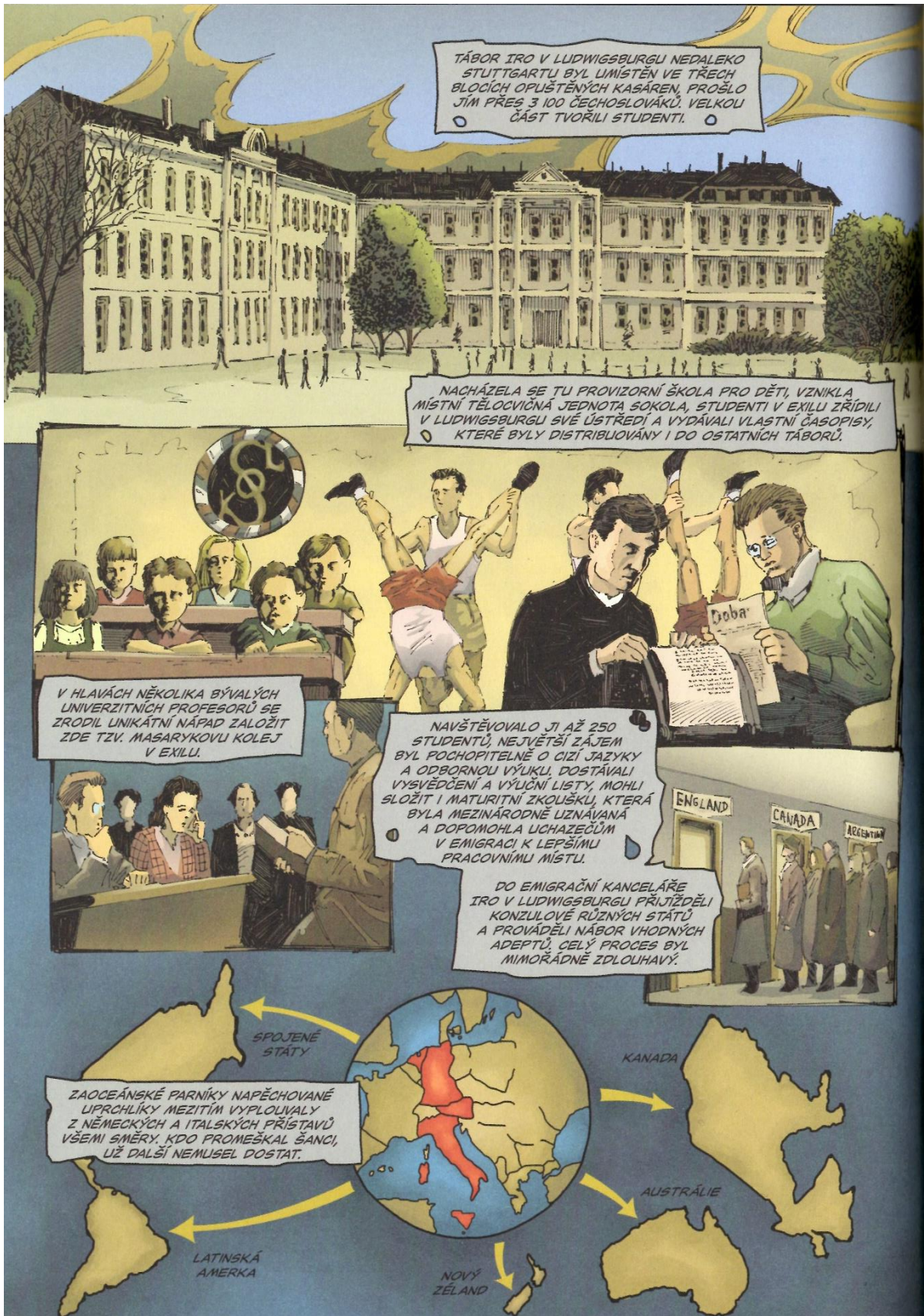
TO DOUFÁM. JÁ TI TAK ZÁVIDÍM
STEINOVÝM, ŽE UŽ JSOU DÁVNO
V JERUZALÉMĚ.

MEZINÁRODNÍ ORGANIZACE PRO
UPRCHLÍKY PO KOMPLIKOVANÝCH
VYJEDNÁVÁNÍCH V SRPNU 1948
PŘIZNALA ČECHOSLOVÁKŮM VŠECHNY
VÝHODY, KTERÉ POSKYTOVALA
UPRCHLÍKŮM Z OSTATNÍCH NÁRODŮ
STŘEDNÍ A VÝCHODNÍ EVROPY.
JEJÍ PRACOVNÍCI ZAČALI PŘÍMO
V TÁBORECH PROVĚŘOVAT VHODNÉ
ADEPTY K EMIGRACI A POMÁHAT
JIM VYŘÍDIT POTŘEBNÁ POVOLENÍ.
VELKOU ZÁSLUHU NA TOM MĚL
DIPLOMAT JÁN PAPÁNEK, KTERÝ

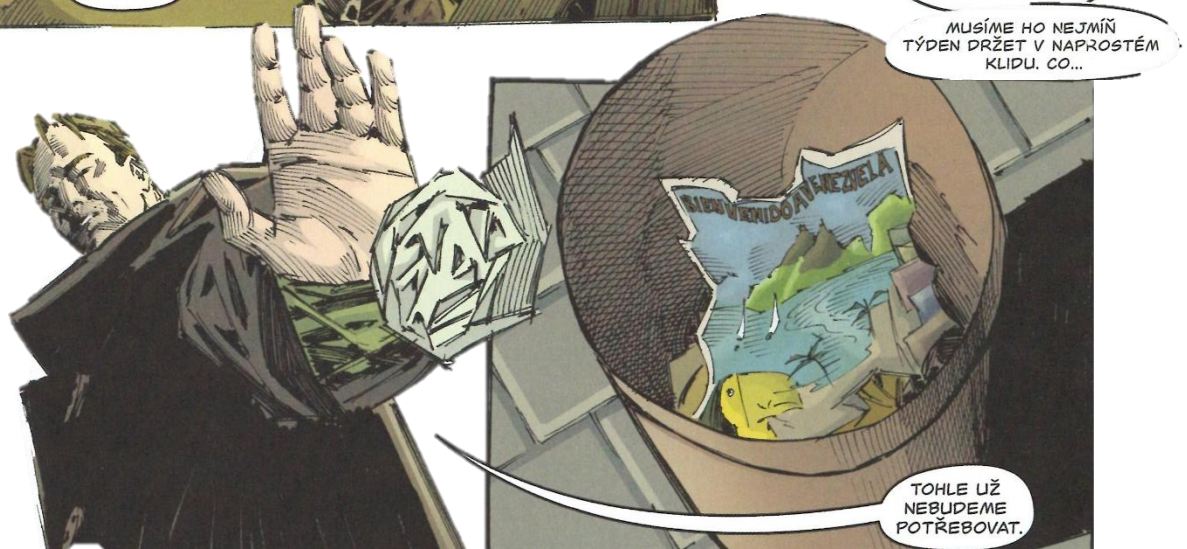


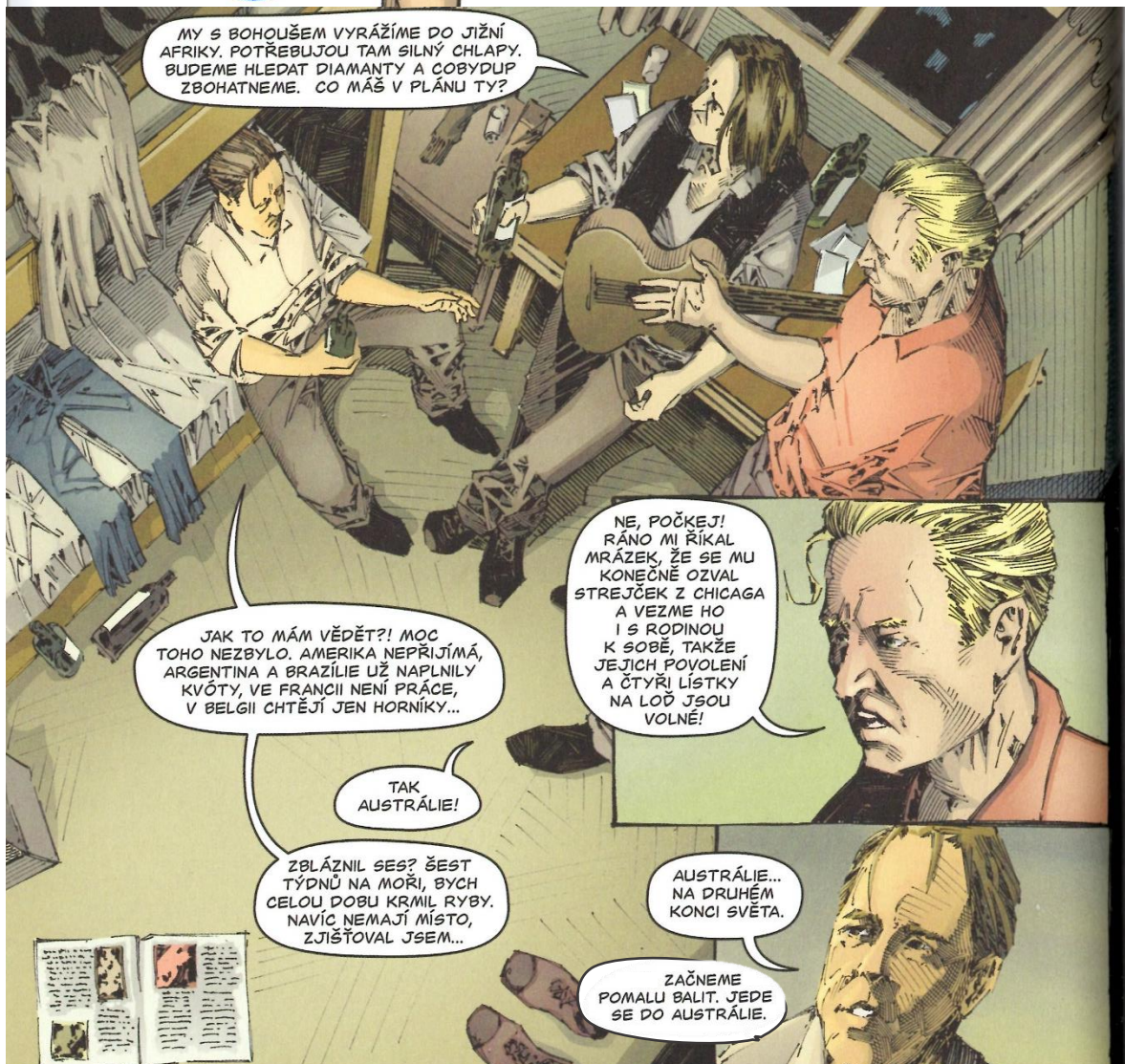


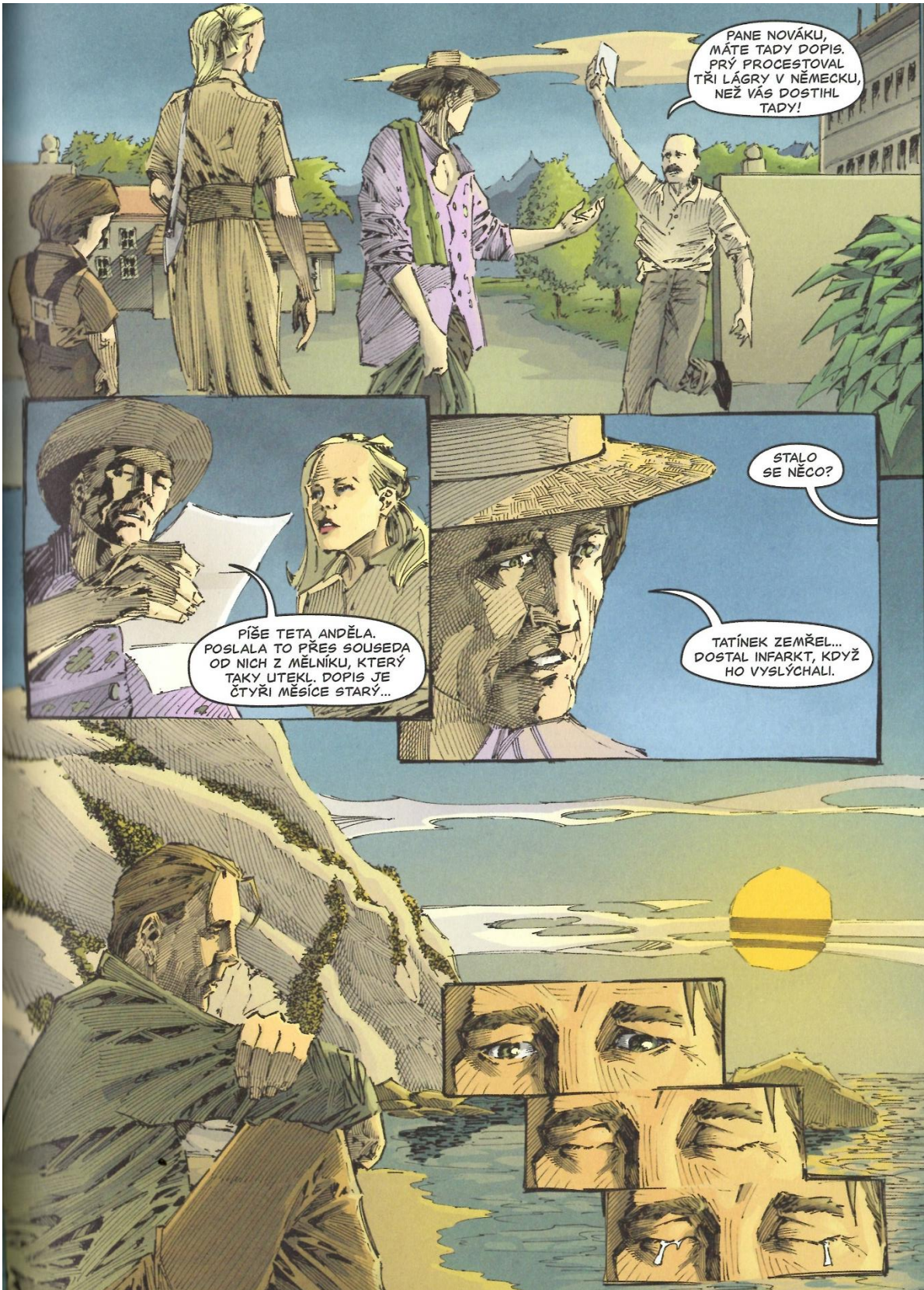


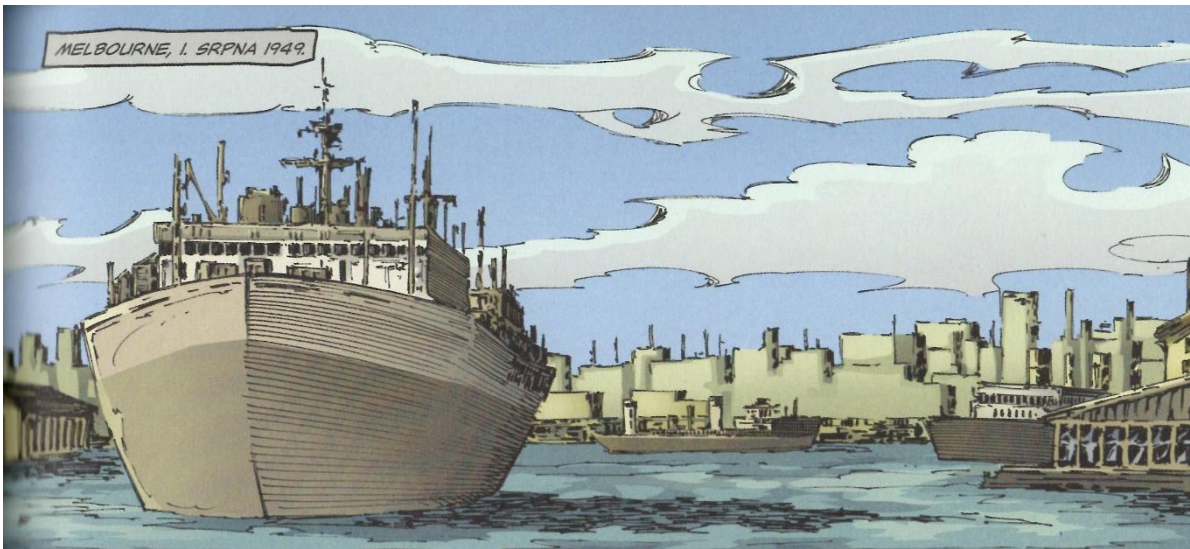












MELBOURNE, 1. SRPNA 1949.



ACH JO, DALŠÍ ÚŘEDNÍK, DALŠÍ PAPIŘOVÁNÍ...

HLAVNĚ, ŽE UŽ JSME PŘISTÁLI. NIC VÍČ NEPOTŘEBUJU NEŽ PEVNOU ZEMI POD NOHAMA.

BONEGILLA
NEJVĚTŠÍ PŘIJÍMACÍ CENTRUM BONEGILLA, TŘI STA KILOMETRŮ VE VNITROZEMÍ SEVERNĚ OD MELBOURNE. CELKEM JIM PROŠLO PŘES 320 000 LIDÍ ZE 30 RŮZNÝCH ZEMÍ.

Kan-ga-roo

REPEAT PLEASE.

KEN GERU

PROBÍHALY ZDE INTENZIVNÍ KURZY ANGLIČTINY...



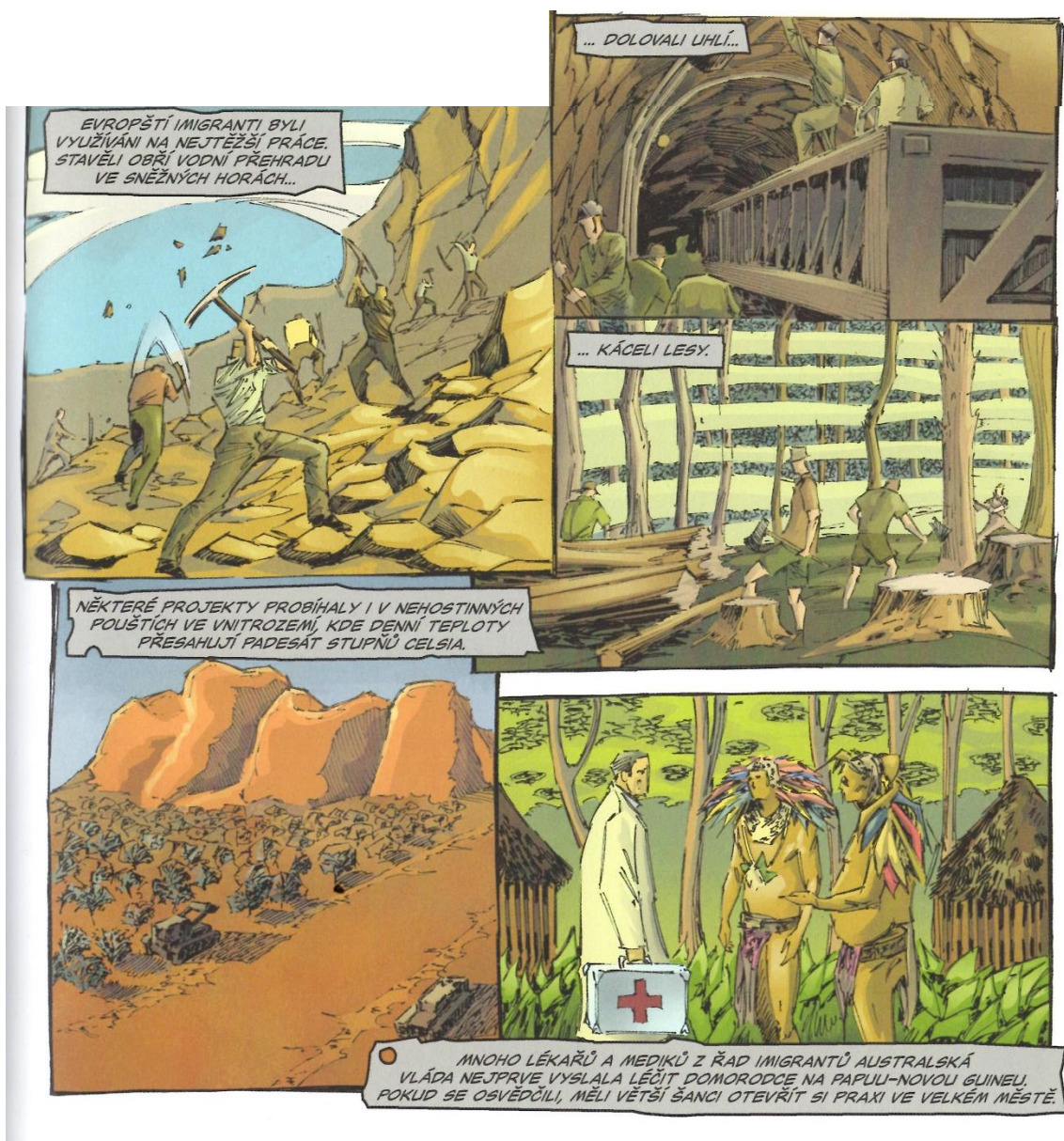
... SEZNAMOVÁNÍ S MÍSTNÍM REALIEM...

MUSÍME NAJÍT TO ZATRACENÉ BRISBANE, NEBO Z NÁS CHUDÁK VYROSTE.

SPOUSTA VĚCÍ TADY FUNGUJE JINAK. PŘIPADÁM SI JAKO HLOUPÁ HUSA, KDYŽ MI SLEČNA SMITHOVÁ MUSÍ NĚCO DOKOLA VYSVĚTLOVAT.

ALE PROSÍM TĚ, VEDEŠ SI SKVĚLE. A PODÍVEJ NA DĚTI, UŽ MLUVÍ ANGLICKY LÍP NEŽ VŠICHNI DOŠPĚLÍ DOHROMADY.

... A PŘÍPRAVA NA OBČANSKÝ ŽIVOT.



ABBOTSFORD, PŘEDMĚSTÍ MELBOURNE, PODZIM 1952.



DNESKA JSME PSALI VE ŠKOLE TEST A UŽ ROZUMÍM VŠEMU, CO PANÍ UČITELKA ŘÍKÁ. BUDU NEJLEPŠÍ VE TŘÍDĚ!



NEJÍ MOŽNÁ! STREJDA OTÍK! JAK ZJISTIL NAŠI ADRESU? SKONČILI V RIO DE JANEIRU, KDE PROVOZUJÍ CUKROVAR A DAŘÍ SE JIM MOC DOBRĚ.

TO SI OVŠEM ZASLOUŽÍ ODMĚNU! AŽ SE ODPOLEDNE VRÁTÍME S PETŘÍKEM ZE SOKOLA, VŠICHNI PŮJDEME NA ZMRZLINU, PRINCEZNO... ALE KDOPAK NÁM TO PÍŠE... Z BRAZÍLIE?



ŘEKLA BYS TO, TŘI DĚCKA A VLASTNÍ HOSPODÁŘSTVÍ V TROPECH.

OTÍK SE NÁM POCHLAPIL. MÁM Z NĚJ RADOST.

SNAD NÁS TAKY POTKÁ TAKOVÉ ŠTĚSTÍ.



CO TĚ TRÁPÍ?

VŽDYŤ VÍŠ. JÁ DRŮU OD NEVIDÍM DO NEVIDÍM NA POŠTĚ A V REDAKCI, TY V PRÁDELNĚ A SOTVA VYJDEME. DOMEČEK SE POMALU ROZPADÁ, AUTO SI POŘÁD NEMŮŽEME DOVOLIT.

ZNOVU JSEM POŽÁDAL O VÍZUM DO AMERIKY PRO NÁS VŠECHNY. NAPSL JSEM PANU PEROUTKOVI DO NEW YORKU, JESTLI BY NEMĚL ZÁJEM O MĚ SLUŽBY V RÁDIU.

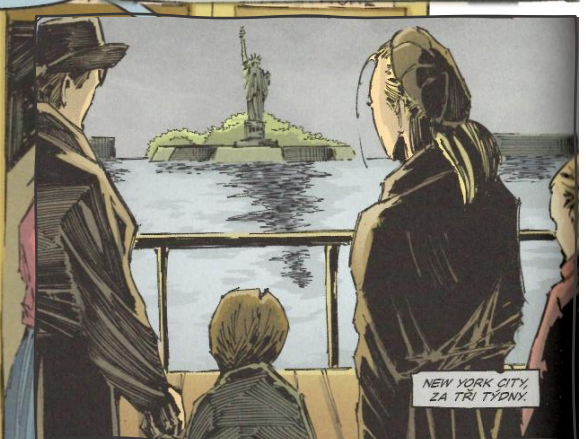
BŘEZEN 1953.



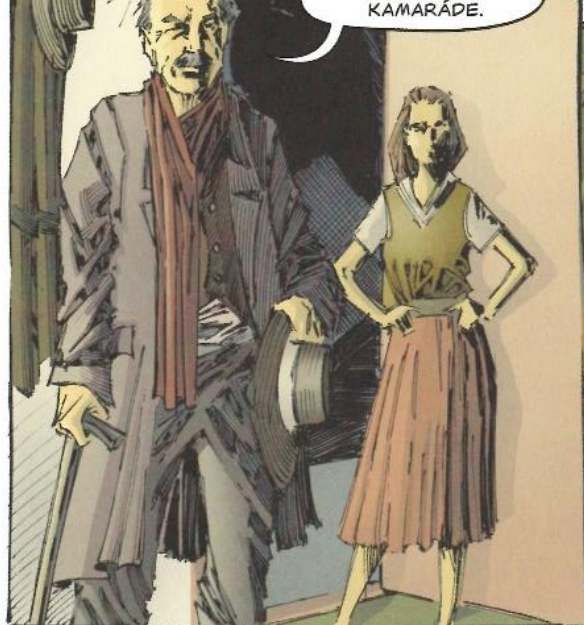
VŠE JE ZAŘÍŽENO. BUDETE MÍT NA STAROSTI POLITICKÉ ANALÝZY, TO VÁM VŽDY ŠLO. A MANŽELKA MŮŽE NASTOUPIT U NÁS V KNIHOVNĚ.

NEVÍM, JAK VÁM MÁM PODĚKOVAT, PANE PEROUTKO.

PRÁVIDELNÉ VYSÍLÁNÍ RÁDIA SVOBODNÁ EVROPA BYLO ZAHÁJENO 1. KVĚTNA 1951 A PŘEDSTAVOVALO NEJDŮLEŽITĚJŠÍ INFORMAČNÍ KANÁL ZA ŽELEZNOU OPONOU. ČESKOSLOVENSKÁ REDAKCE SÍDLILA V MNICHOVĚ A NEW YORKU. FERDINAND PEROUTKA SE STAL NA MNOHO LET JEJÍM ŘEDITELM.



NEW YORK CITY, ZA TŘI TÝDNY.





NEVADÍ, KDYŽ SE PŘIDÁM, HOŠI?

TAK NA SHLEDÁNÍ PŘESNĚ PO DVACETI LETECH, VOLOVÉ!

A ŽE SE TOHO MEZITÍM STALO...

PŘÍŠTÍ ZASTÁVKA MŮJ RANĚ! ELIŠKA VÁS BUDE CELÉ DNY LÁDOVAT TĚMI NEJLEPŠÍMI STEAKY!



O NĚKOLIK HODIN POZDĚJI...



VÍTE, CELOU TU DOBU VE VĚZENÍ JSEM NA VÁS VŠECHNY MYSLEL.



I KDYŽ MŇĚ TO NEVYŠLO, NELITUJU NIČEHO. JSEM RÁD, ŽE SE MI PODÁŘILO DOSTAT VÁS Z TOHO SVRABU DOMA.



NIKDY TI TO NEZAPOMENEME.

TEĎ UŽ JSME ZASE VŠICHNI POHROMADĚ.



5. Část: Variace metody obří papír

Pravidla hodnocení:

- Odpovídat lze pouze psanou formou, v tichosti.
- K zápisu používej barvu svého klobouku (příp. pouze jednu libovolnou barvu).
- Odpovídat může více členů skupiny najednou.
- Členové skupiny mohou reagovat i na své odpovědi navzájem (např. souhlasit, nesouhlasit, vyžádat si upřesnění, navrhnout řešení problému apod.), vždy však slušně, s respektem k pocitům a názorům ostatních.
- Pro reakce a propojení odpovědí lze používat různé linky, značky, symboly aj.

Jak se práce ve skupině dařila?

Co jste zvládli dobře?

Co se příliš nepovedlo?

Jak byste postupovali příště?

Co vás nejvíce zaujalo? Bavily vás ukázky?

Proč ano nebo ne?

Myslíte si, že jste se naučili něco užitečného?

Co to bylo?

Co vám v rámci hodiny nevyhovovalo?


Příloha 3: Čtenářská lekce Kdy je člověk svobodný?

1. Část: Komiksově bubliny

Fantová, J. & Polouček, J. (Eds.). (2011). *Ještě jsme ve válce: příběhy 20. století*. Praha: Post Bellum. (Upraveno.)



... MŮŽETE SE SCHOVAT VE STODOLE...
ALE DLOUHO TU NEPOBUDETE, PRASKNE TO
— A PŮJDOU OD VÁLU!



ALE CO S TÍM JÁ
MÁM SPOLEČNÉHO?



ZATRACENĚ... NĚKDO
MĚ UDAL!



SESTRÍČKO!
TAK DLOUHO!



JÁ SI NEMYSLÍM, ŽE BYCH
NĚKOMU NĚJAK VĚDOMĚ UBLÍŽIL.



JÁ JSEM TO DĚLAL
PROTO, ŽE JSEM SE
BÁL... NEJDŘÍV ŽE MĚ
VYHODÍ ZE ŠKOLY,
POTOM Z PRÁCE, PAK ŽE
MADLENKU NEVEZMOU
NA ŠKOLU...



TAK VZTYK, PANSTVO,
PŮJDETE S NÁMA!



CO S TEBOU, MLADEJ?
KAŽDOPÁDNĚ POČÍTEJ
S VYLOUČENÍM ZE ŠKOLY.
LEDA ŽE...



2. Část: Ukázky z knihy Ještě jsme ve válce

Ukázka *Ten kluk přece nic neudělal*

Fantová, J. & Polouček, J. (Eds.). (2011). *Ještě jsme ve válce: příběhy 20. století*. Praha: Post Bellum. S. 90, 94–99. (Zkráceno, upraveno.)





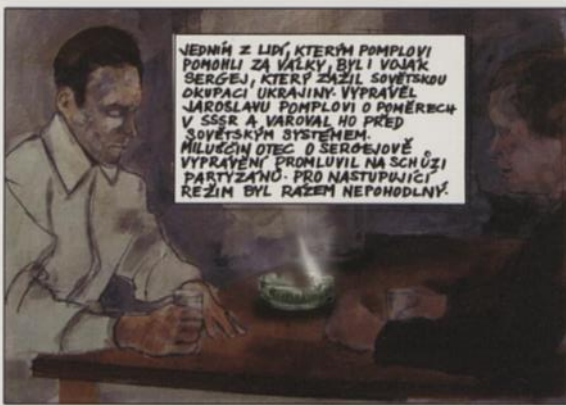
PO ROCE 1945 BYLA V OBNOVENÉM ČESKOSLOVENSKU OMEZENÁ DEMOKRACIE. V ZEMĚ ZÍSNAVAL ODM DAL VĚST SLOVO SOVĚTSKÝ SVAZ. PŘEŠEL ROK 1948. MILUŠKA UDEĽALA MĀTURITU A KOMUNISTĚ STĀTYNĀ PŘEVĀT.

ŤĀVĚ SE VYRACĪM Z HRADU OD PREZIDENTA REPUBLIKY... MĀHU VĀM SĀĽT, ŤE BĀN PREZIDENT VSECHNY MĚ NĀVRHY, PŘESNĚ TAK, JAK BYLY PODĀNY, PŘĀJĀL.



TĀNIKU, POCEM RYCHLE MĀDYHO POMPLA VĚDOVĀŤNĪCI JO, TY MĀTEŠ UKĀZOU - HRDĀNOVI...

A MĚĽ BĪT HŮR NOVĀ IDEOLOGIE DIKTOVALĀ, ŤE VĀLECNĪ HRDĀNOVĚ POCHĀZĚLI JEN Z RĀD KOMUNISTŮ. VE VYKONSTRUOVANĚM PROCĚSU OBRĀTĪLI VĀLECNĚ ZĀŤLUNY JĀROSLĀVA POMPLA NĀRUBY. PŘESTŤE JĚHO MINULOST LĪDĚ ZNĀLI, BYL OBYVINĚN Z KOLĀBORACE A POSĽĀN NĀ ROČNĪ NUCĚNĚ PRĀCE DO JĀCHYMOVSKÝCH DOLŮ. ODBŤĀK MĚĽ TĚŽKO ZĀŤIT VĚSTĪ PONIŤENĪ.



JEDNĪM Z LĪDĪ, KTERĀM POMPLOVI POMĀHLI ZĀ VĀĽKY, BYL I VOJĀK SERGEJ, KTERĪ ZĀŤIL SOVĚTSKOU OKUPACĪ UKRAJINY. VYPRĀVEL JĀROSLĀVA POMPLOVI O PĀMĚRKĀCH V SSSR A VĀROVAL HO PŘED SOVĚTSKÝM SYSTĚMEM. MILUŠCĪN OTEC O SERGEJOVĚ VYPRĀVENĪ PROMĽUVIL NĀ SCHŤZĪ PARTYZĀNO. PRO NĀSTUPĪJĪCĪ REŤIM BYL RĀŤEM NEPOHODĽNĪ.



KDŤZ SE MILUŠCĪN DĚĀČEK DOZVĚĽEL Ť ZNĀRODNĚNĪ, DOŠĽĀL SRDECNĪ ZĀCHVĀT, Z NEHŤZ SE UŤ NEVZPĀMĀTOVAL. ZEMĽEL V ZĀŘĪ ROKU 1948.

RODINNĀU PILU KOMUNISTĚ ZĀNY ZNĀRODNĪLI. POMPLOVI PŘĪĽLI O BUDOVĚ, ZĀŘĪZENĪ PĪLĪ, PENĪŤE ULOŤENĚ V TREZORU I Ť AUTĀ, JĀMĪŤE ZĀ VĀĽKY VOZĪLI UPŘĀŤĽSKĪ A ZĀŠOBY. JENŤE ZNĀRODNĚNĪM PERSEKUCĚ RODINY TEPRVE ZĀČĪNALĀ.



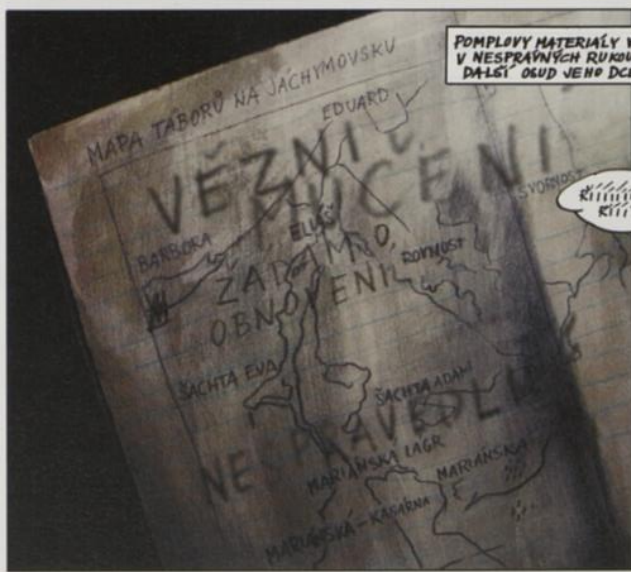
JĚŤĚ, ŤE SE TĀHO DĚĀČEK NEBOĽĪL...



MILUŠKA NESMĚĽĀ STUĀDOVĀT VYSOKOU ŠKOLU, NĀBĪĽLI JĪ VSKĀ JĀRO NĀ HRĀDU PRĀCĪ DOJĪCKY KRĀV. ZKUSĪLA SI NĀVĪT ZĀMĚŤNĀNĪ V PŘĀZE. JEDĪNÝM PODNIKEM, KDE JĚJĪ KĀDRĀOVĪ POSĽĚK NEVĀDĪLI BYĽĀ TEXTĪLNĪ TVĀRBA. PŘĪJĀLI JĪ JĀKO MĀNEKĀVĀ.



KONCEM ROKU 1949 SE JĀROSLAV POMPL VĀRĀŤIL Z VĚZENĪ. V ROCE NĀŤLEDUJĪCĪM SE MILUŠKA VĀDALĀ ZA MIROSLĀVA HĀVLŤE. NĀROĽIL ŤE JĪM JĪNĪ TOMĀŤ. JĚJĪ TĀTĪNEK JE ĀĽE PORĀD NĚMĀHL VYROVNĀT S NESPRĀVEDĽIVÝM ODSOUZENĪM ĀNĪ S TĀM, CO ZĀŤIL V JĀCHYMOVSKĚM ĽĀBŤU.









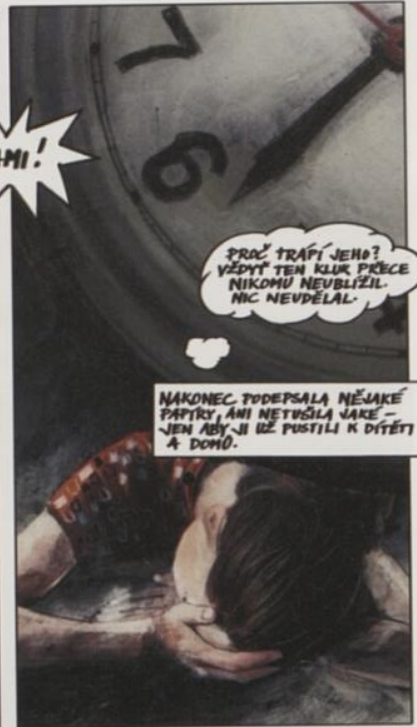
ČTYŘI HODINY, BĚHEM NICHŽ JI KLADLI OTÁZKY, NA KTERÉ NEZNALA ODPOVĚDI.



ČTYŘI HODINY, V NICHŽ NA NI CHRULI Jména, KE KTERÝM NEUMĚLA PORADIT TVARĚ.

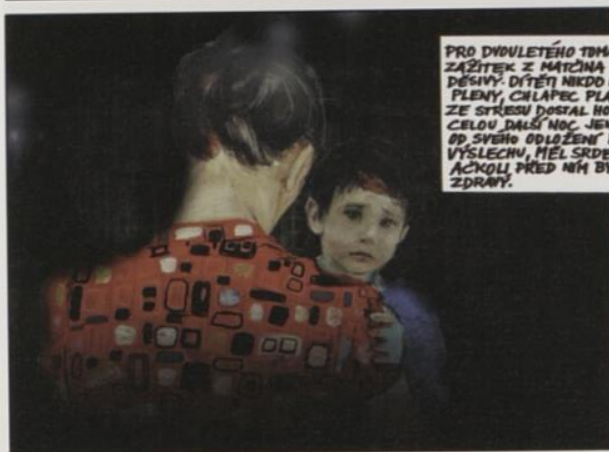
ČTYŘI HODINY, KTERÉ FOUZNA-
NĚLY NADSMRTI JEJHO SYNA
TOMÁŠE.

MAMI!



PROČ TRÁPÍ JEHO?
VĚDYT TEN KLUK PŘECE
NIKOMŮ NEVBLÍŽIL.
NIC NEVĚDAL.

NAKONEC TUDĚSALA NĚJAKÉ
PAPÍRY, ANI NETUŠILA JAKÉ -
JEN ABY JI UŽ PUSTILI K DÍTĚTI
A DOMŮ.



PRO DVOULETÉHO TOMÁŠE BYL
ZAŽITEK Z MARCHNA VÝSLECHU
DĚSIVÝ. DÍTĚTI NIKDO NEVYMĚNIL
PLENY, ČILÁPEC PLAKAL, SKYTAL,
ZE STŘESU DOSTAL HOREČKU.
CELOU DALŠÍ NOC JEN HOREL.
OD SVĚHO ODLOŽENÍ BĚHEM
VÝSLECHU, MEL SROUČENÍ ARITMIE,
AČKOLI PŘED NĚM BYL ÚPLNĚ
ZDRAVÝ.



PROBNA,
KDE JSTE BYLI ???

KDYŽ SE MILUŠKA VRÁTILA DOMŮ,
PODALA SYNA VYDĚCENĚMU
MANŽELOVI, A SESULA SE K ZEMI.



OD TĚ DOBY JI STB NESPUŠTILA
Z OČÍ, OBČAS JI ODVAŽELI
NA VÝSLECHY. PROTO PRO
JISTOTU NIKDY NEBRALA SAMU
SYNA VEN, ANI NA NAKUP.

JEDNU JI ESTEBAČI ZNOVU
ODVEZLI DO BARTOLOMĚJSKÉ,
TENTOKRÁT UŽ BEZ SYNA.

VZALI JI DO VAZBY A PŘI JEDNOM
VÝSLECHU NAGĚDILI, ABY SE
POSTAVILA K OKNŮ.



A DOBŘE SE PODÍVEJTE
VEN: MÁME PŘIPRAVENÝ
MATERIÁL, KTERÝM SE
ZAVÁŽETE KE SPOLUPRÁCI
S NÁMI.

KDYŽ PODEPÍŠETE,
PŮJDETE DOMŮ.

NA ULICI BYLA PANÍ A V KOČÁRČKU
VOZILA. NA DOHLED PODOBNĚ
STARÉ DÍTĚ, JAKE NA MILUŠKU
ČEKALO DOMA.



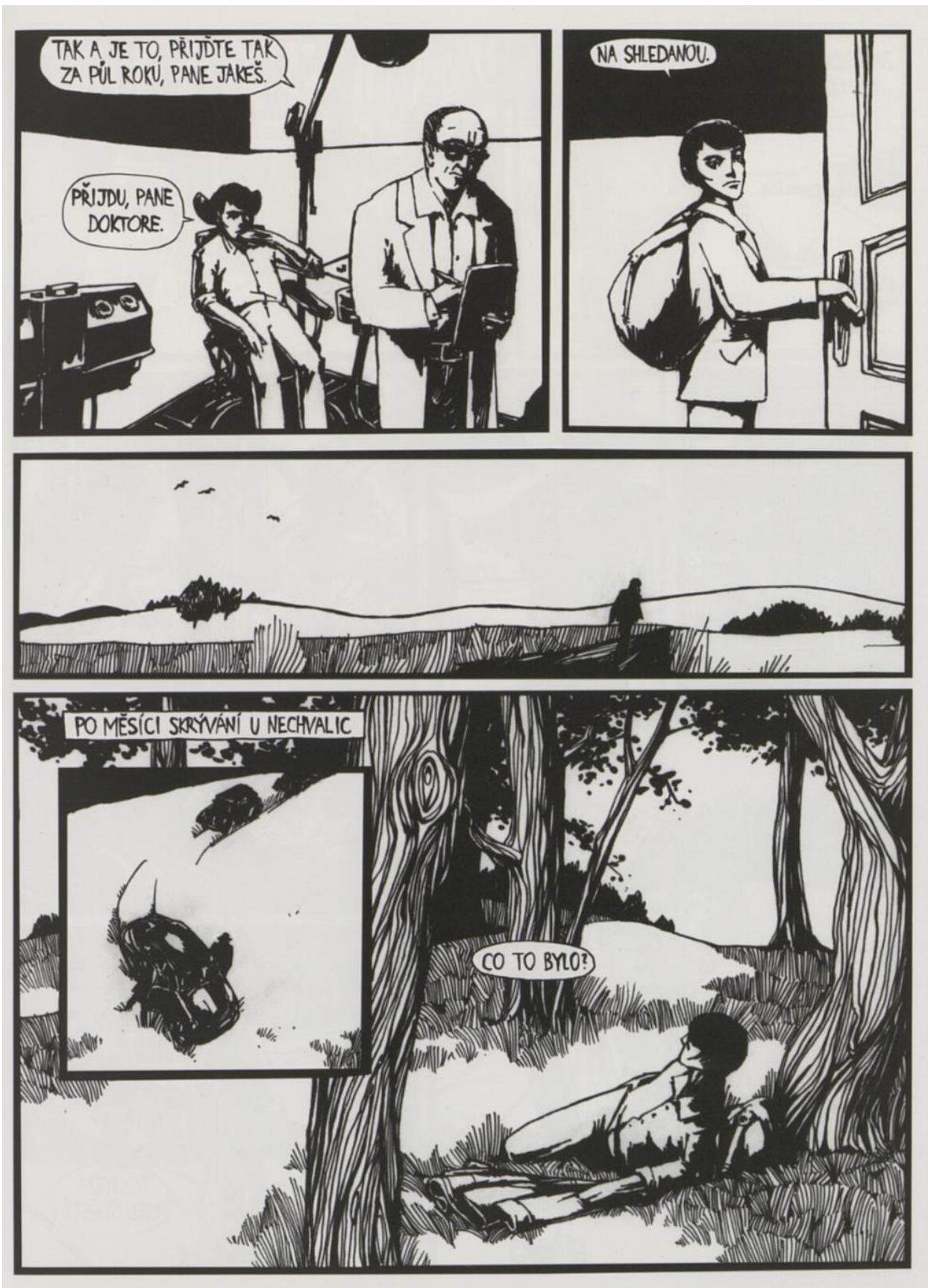
Ukázka 15 let ve stodole

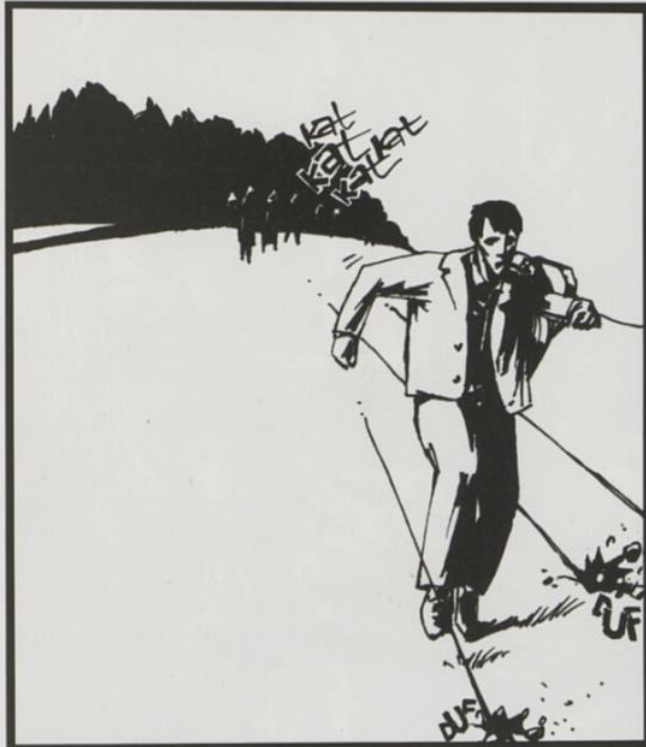
Fantová, J. & Polouček, J. (Eds.). (2011). *Ještě jsme ve válce: příběhy 20. století*. Praha: Post Bellum. S. 102–113. (Upraveno.)



















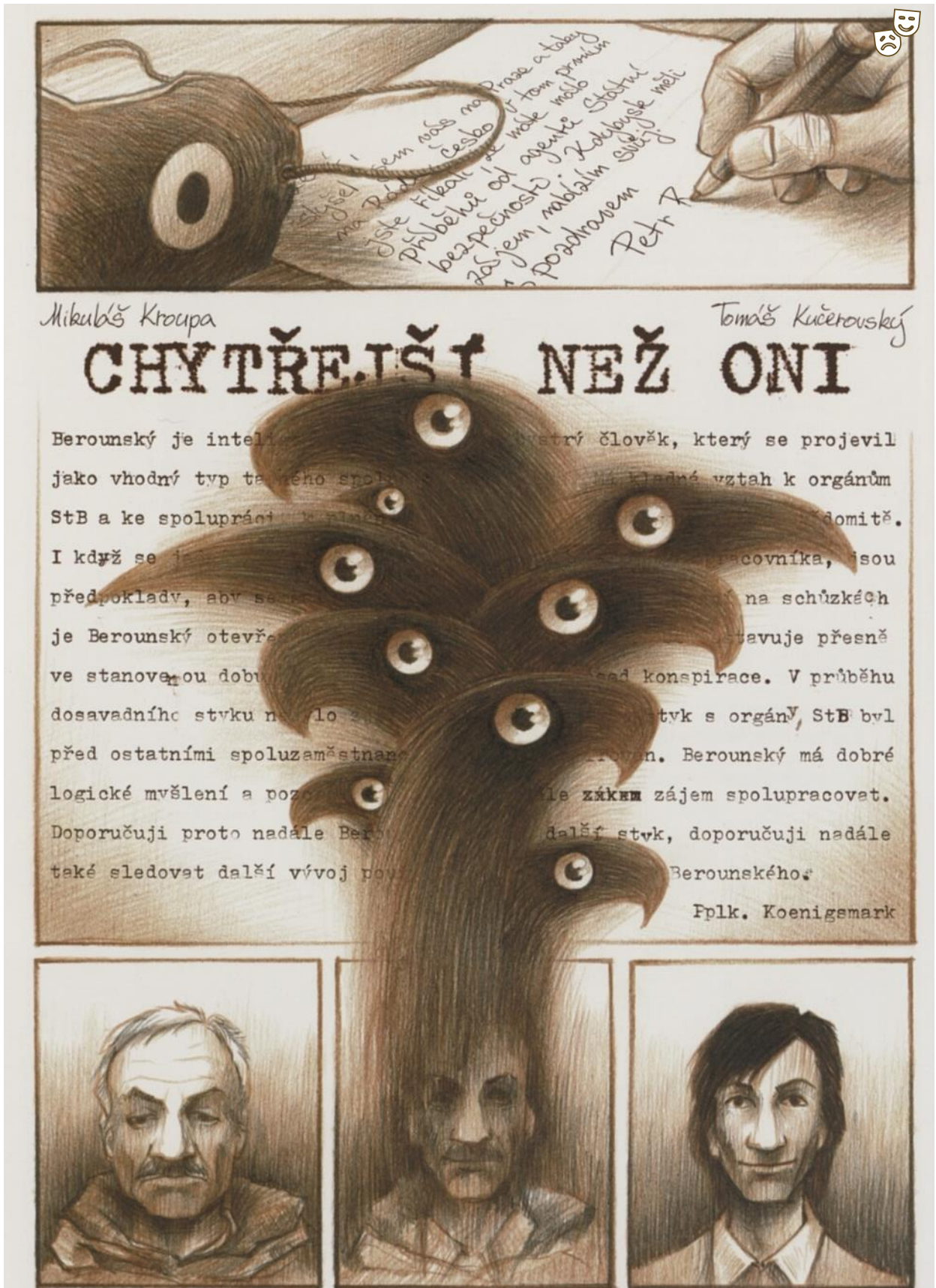




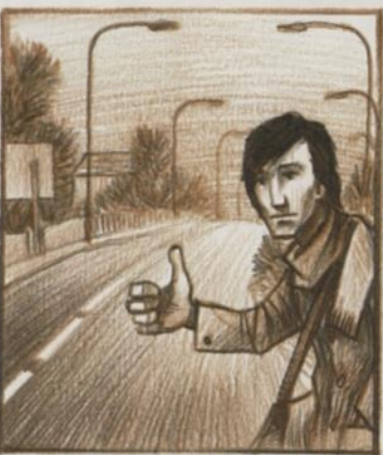


Ukázka Chytřejší než oni

Fantová, J. & Polouček, J. (Eds.). (2011). *Ještě jsme ve válce: příběhy 20. století*. Praha: Post Bellum. S. 128–137. (Zkráceno, upraveno.)



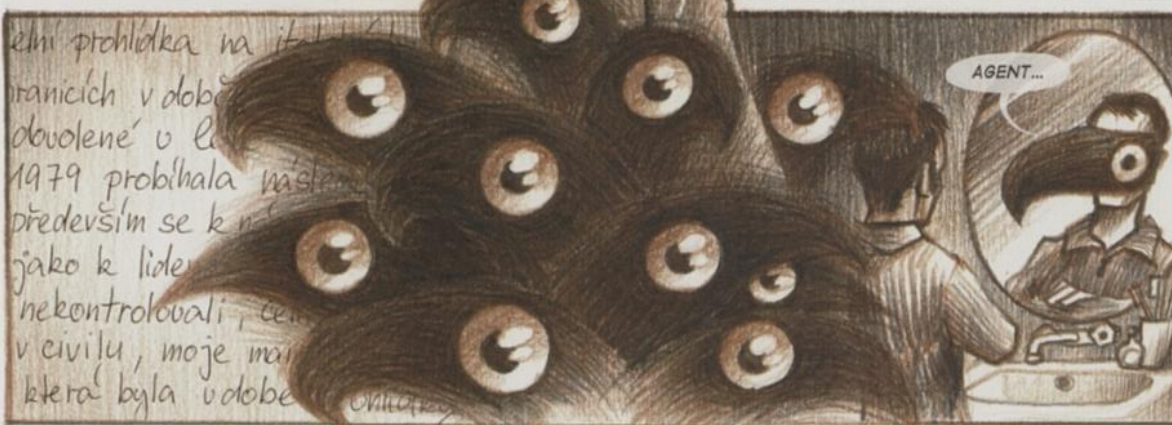


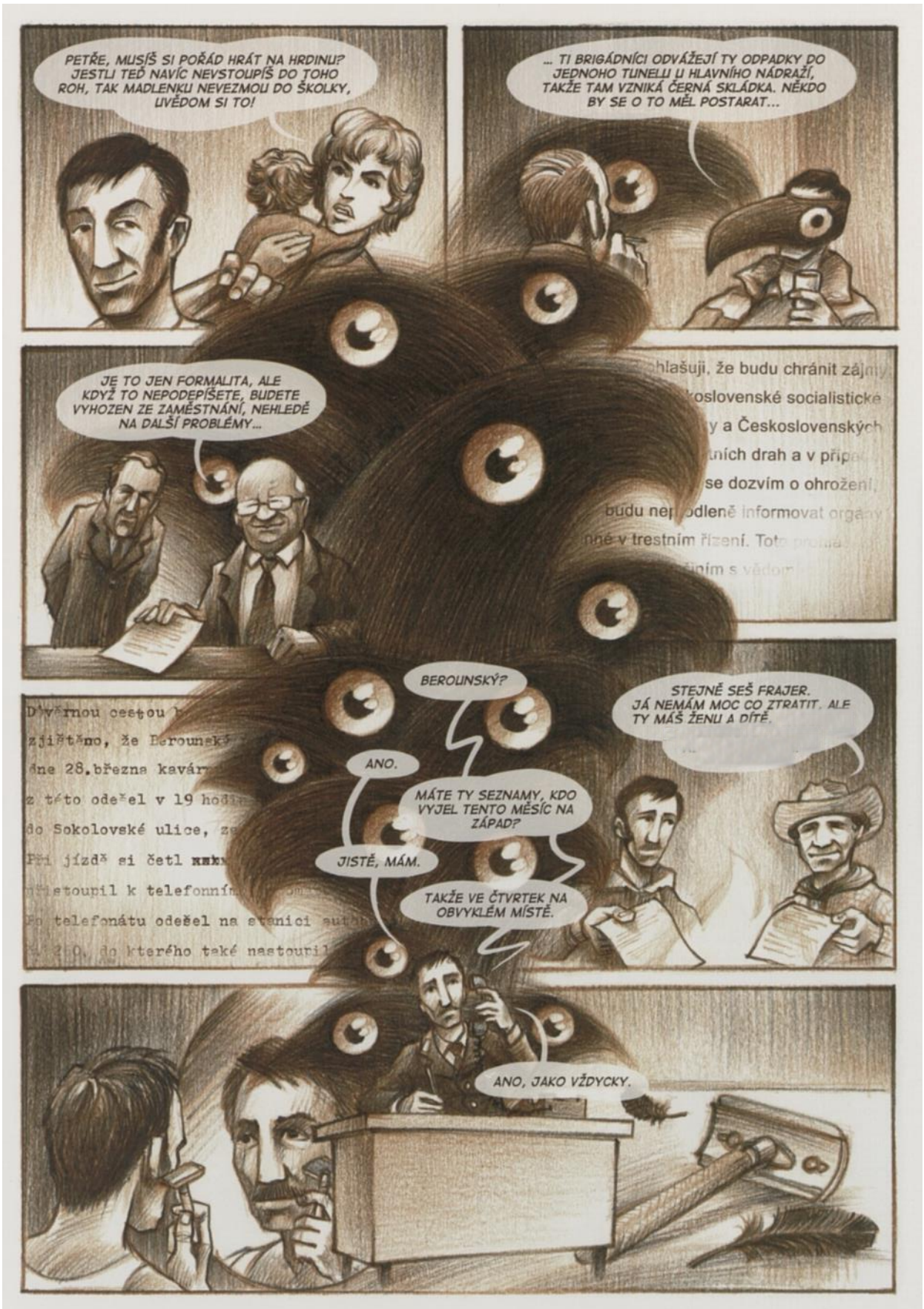


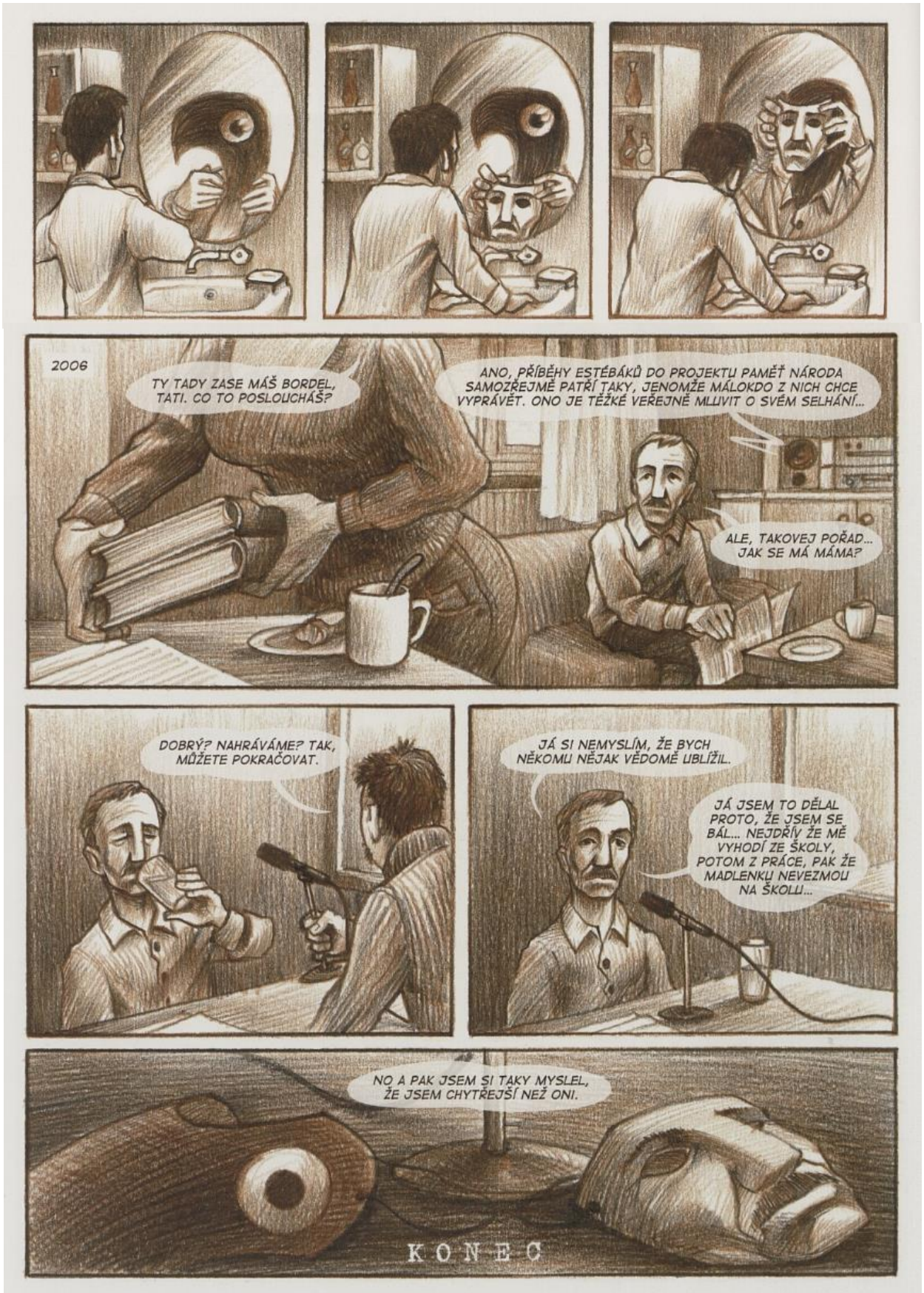













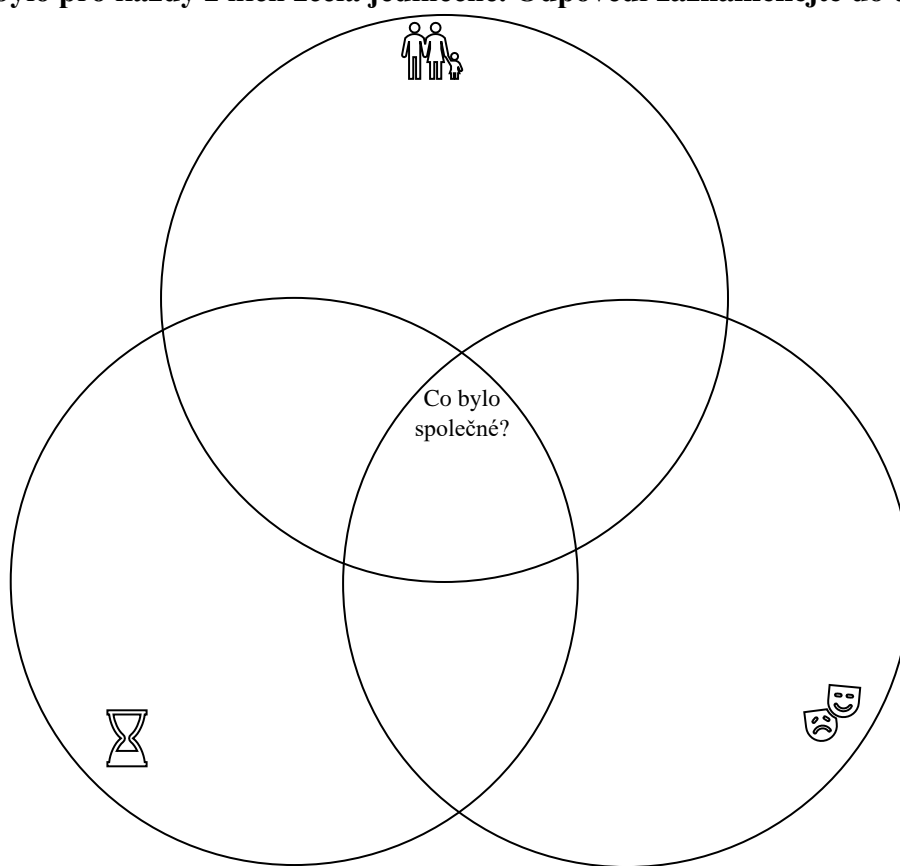


3. Část: Pracovní list *Ještě jsme ve válce*

- 1) Krátce si navzájem představte komiksy, které jste četli. Na co se zaměřit vám napoví otázky v tabulce. Odpovědi (kromě děje, popisu příběhu) společně zaznamenejte.

	Ten kluk přece nic neudělal 	15 let ve stodole 	Chytřejší než oni 
Co se v komiksu stalo, o čem byl?			
Jaké má komiks ilustrace, co vás na nich zaujalo?			
V každém komiksu se objevuje situace, kdy se hl. hrdina musí rozhodnout. O čem? Jaké bylo jeho rozhodnutí?			
Co toto rozhodnutí dle tebe znamenalo pro hl. hrdinu? Jaké pro něj mělo rozhodnutí důsledky?			
Jaký mohlo mít toto rozhodnutí vliv na okolí hl. hrdiny, jeho rodinu a blízké?			
Kdy byl podle tebe hl. hrdina svobodný? (V jakých okamžicích, situacích?)			
Všiml sis v komiksu nějakých symbolů? Co podle tebe znamenají, jak je chápeš?			

- 2) Společně přemýšlejte a zvažujte, co měly všechny tři komiksy společného a co bylo pro každý z nich zcela jedinečné. Odpovědi zaznamenejte do diagramu.



- 3) Společně si vyberte jednoho hlavního hrdinu – takového, který vás nejvíce zaujal svou osobností, životním příběhem, jednáním... Zkuste tohoto hrdinu krátce charakterizovat.

Vybrali jsme si

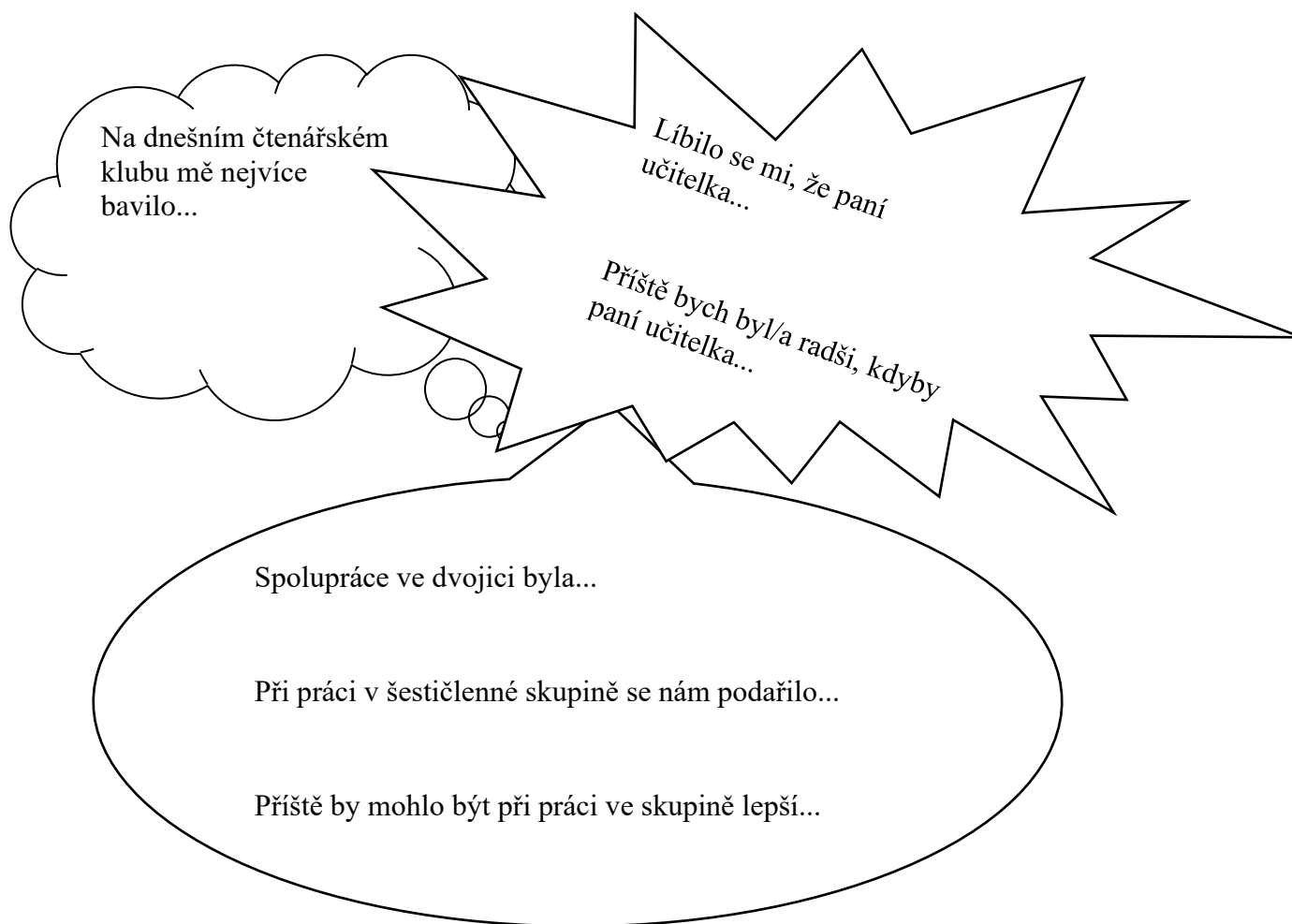
z komiksu s názvem

Myslíme si, že je,
,
,

protože

Náš vztah k ní/němu by se dal pojmenovat jako,
,

4. Část: Reflexe pomocí nedokončených vět



Příloha 4: Čtenářská lekce Jak vypadá nesvoboda?

1. Část: Ukázka pro vizualizaci

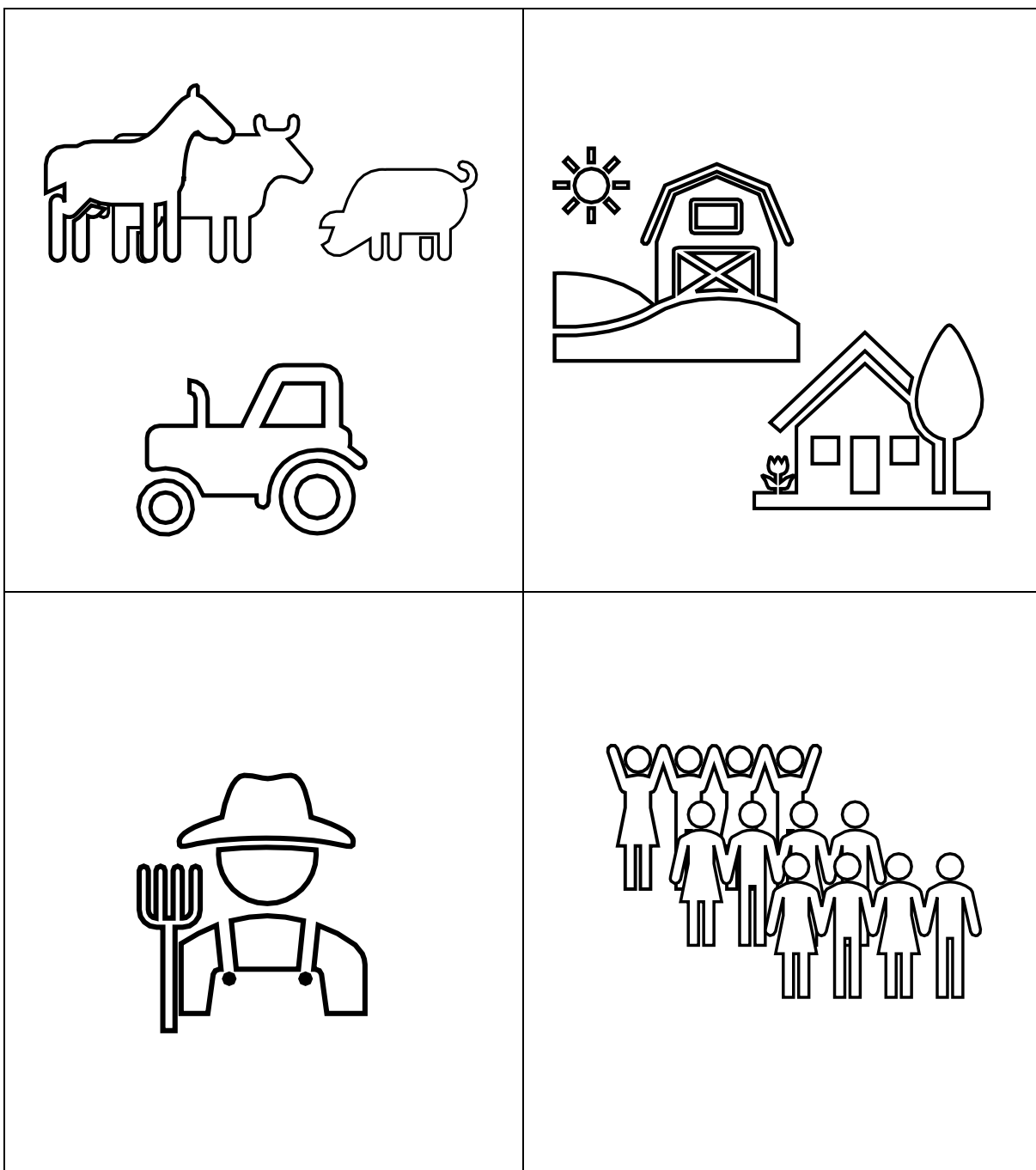
Holcman, J. (2014). *Cena facky*. 3., dopl. vyd. Zlín: Kniha Zlin. S. 7. (Zkráceno.)

Když jsem se s kamarády vracíval ze školy, tak jsme rádi chodili do dvorů, ve kterých parkovaly jezeďácké traktory. Učarovaly nám ty stroje, dokonalejší a rychlejší než koně. Až jsem trochu vyrostl a dosáhl nohama na spojku a plyn, tak mně jednoho dne traktorista Konúpek dovolil sednout si do nastartovaného zatoru. Sešlápl jsem spojku, zařadil pákou rychlost a rozjel se po dvoře. Pár krátkých metrů za volantem se promčnilo v nekonečné štěstí.

Jézédé bylo naše, chtěl jsem v něm, až budu velký, pracovat, třeba i zadarmo. A nebylo to jen kvůli traktorům. Co jsme vyšli školu, tak mladý zootechnik nám půjčoval koně a my jsme na nich rajtovali, abychom se mohli předvádět při jízdách králů. Jezeďácké dožínky nám poprvé a tajně daly okusit tíhu piva v lehkých nohou. Pili jsme ho, zpívali „Gazdo náš, gazdo náš, chystej nám aldamáš“ a byli jsme naráz chlapi.

Souručenství, které nás nenápadně vtáhlo a naučilo nás pracovat i bavit se. Nikdo z nás si tehdy neuvědomoval, na jakých základech bylo postaveno.

2. Část: Čtyři rohy



3. Část: Literární kroužek

Úkoly pro práci literárního kroužku:

Pokyny pro práci ve skupině:

- 1) V rámci skupiny si rozdělíte kartičky s rolí a jejím popisem, každý člen skupiny bude mít pouze jednu roli. Role označené hvězdičkou musí být vždy rozebrány, zbylé role jsou volitelné, podle počtu členů.
- 2) Přečtete ukázkou, v rámci své role se nad ní zamyslete a připravte si k prezentaci dílčí úkoly popsáné v roli (např. badatel vyhledá neznámá slova a jejich význam, vykladač vyhledává v textu, na jakých základech bylo JZD vystavěno atd.).
- 3) Ve skupině si navzájem představte, co jste z pohledu své role z textu zjistili.
- 4) **Zamyslete se, jak se po přečtení textu změnil váš pohled na JZD. Jak doopravdy vypadala nesvoboda?** Popište, nakreslete či jinak ztvárněte změnu vašeho vnímání anebo to, jak si nyní představujete JZD. Můžete pracovat jako celá skupina, jako jednotlivci, dvojice aj. Každý může dělat pouze část anebo všichni vše. Zvolte si vlastní postup, takový, který vám bude nejvíce vyhovovat a bude se vám zdát jako nejlepší.
- 5) Připravte si krátkou prezentaci pro celou třídu, která představí váš text a jeho zpracování v rámci jednotlivých rolí, včetně krátké představení práce ze 4. úkolu (zvolte si např. pořadí prezentujících, strategie a způsob prezentace apod.)
- 6) Přihlaste se na celotřídní konferenci (dejte učiteli znamení, že jste připraveni k prezentaci).

Role pro práci literárního kroužku:

<p>Zpravodaj/dohlížitel *</p> <p>Pracuje společně s ostatními, dává pozor, aby svou prací a názory nepřehlušil některý z členů zbytek skupiny, v případě problému směřuje diskusi k jeho řešení.</p> <p>Na závěr skupinové práce podá třídě zprávu o tom, jak probíhala, jaké strategie a postupy její členové volili, které postupy se jim osvědčili, jaké nápady skupina zavrhla apod. Pokud ve skupině není odborník na příběh, při prezentaci krátce shrne příběh.</p>	<p>Spojovatel *</p> <p>Hledá spojitosti mezi tím, co je zmíněno v textu, a tím, co zná ze svého současného života, aktualizuje, spojuje čtené s reálným. Zamýšlí se nad důsledky vzniku JZD a důsledky lidského jednání v příběhu, které jsou patrné dodnes (např. jak byly kolektivizací ovlivněny lidské vztahy, vnímání majetku, podoba vesnice apod.).</p> <p>Poznatky o propojení textu a současnosti vč. důsledků shrne do několika bodů nebo vět, při prezentaci je krátce představí.</p>
<p>Vykladač základů*</p> <p>Hlavním úkolem vykladače je nalézt v textu na jakých základech bylo vystavěno JZD, za jakých podmínek a jakým způsobem JZD vznikala, jakým způsobem byli lidé přesvědčováni, aby vstoupili do JZD.</p> <p>Tyto poznatky, které získá z textu, shrne do několika bodů nebo vět a při prezentaci je krátce představí.</p>	<p>Badatel *</p> <p>Vyhledává cizí či neznámá slova a jejich význam. Má k dispozici slovníky, případně internet. Vysvětlováním neznámých slov podporuje při čtení a práci s textem skupinu. Při prezentaci představí několik zajímavých nových slov, se kterými se při čtení skupina setkala a objasní jejich význam.</p>
<p>Hledač citací</p> <p>Vyhledává v textu důležitý, silný, zlomový okamžik. Vybírá z textu jeden či dva citáty, úryvky, které považuje za důležité pro příběh a pro estetický zážitek z četby, takové citáty, o kterých si myslí, že obsahují důležitou myšlenku, poselství.</p> <p>Při prezentaci představí vybraný citát, zdůvodní jeho výběr a shrne pocity, které vzbuzuje.</p>	<p>Odborník na postavy</p> <p>Při čtení se zaměřuje na postavy, které se v příběhu objevují, jednu z nich si vybere a krátce shrne, jak ji ovlivnily události, které se v příběhu staly, jaké měla tato postava názory a příčiny pro své jednání apod.</p> <p>Při prezentaci krátce představí vybranou postavu a její názory.</p>
<p>Odborník na příběh</p> <p>Zamýšlí se nad dějem, zaměřuje se na příběh a události v textu.</p> <p>Při prezentaci krátce vlastními slovy shrne příběh, děj.</p>	

4. Část: Ukázky Cena facky

Skupina I: Holcman, J. (2014). *Cena facky*. 3., dopl. vyd. Zlín: Kniha Zlín. S. 11–15. (Zkráceno, upraveno.)



Brali jsme se v jednapadesátém roce a před oltářem jsme si slíbili po celý život snášet dobré i zlé. Cestou z kostela nám zahráli muzikanti břeškný pochod Vzhůru orle slovanský. Neslyšeli jsme ho od převratu a měli jsme z toho radost. Ale večer při muzice se k nám tajemně přitočil jediný člen kácscé z kapely a hlasitě šeptal: „Ty, poslúchej, z toho bys mohl mět problémy, za to by tě mohlo estébé popotahovat, ten tvůj zavřený tata...“

„A, hergot, hrál jsem ten pochod já, nebo vy?“ zařval můj novomanžel, a kdybych ho nedržela, tak by ho určitě praštil.

V době strachu. Každý se bál. Ale náš život byl přece jinde. Nebo nebyl? Třeba když jsme navečer zapřáhli do vozu našeho koně Furina a jeli na Kyjovsko naséct trochu zeleného pro dobytek. Syn Jožka si sedl na kozlík mezi nás a mával bičem. Jeli jsme po Staré štrece, která zarostla akáty a černým bezem, tunel ze stromů. Vojta potom sekl jetelinu, Furin se volně popásal a Jožka se válel v trávě. Při zpáteční cestě bývala štreka už tmavá a její tunel taky, slunce zapadalo a stíny stromů lezly daleko do polí. Bylo to strašidelné, ale vonělo to.

Doma na dvoře Vojta Furina vypřáhl z vozu a položil mu hlavu do hřívý. Vychoval si ho od hříběte. Chvíli spolu postáli a potom ho pleskl po zadku tak, že Furin zarehtal, oběhl dvůr a sám zašel na svoje místo do maštale. A můj muž hleděl na oblohu a potom jetelinku zanesl kravám a dal jim napít vody ze studny. A filozofoval. Myslel na to, že voda, kterou pijeme, je ta samá, kterou pili naši předci. A zeptal se mě jednou, zda pijeme svoji zem. To nevím, řekla jsem mu. Ale vím, že zem nás živí.

Jézédé u nás založili, když jsme se vzali, ale bylo tam jenom pár bezzemků. Jak šly roky, tak nervozita komunistů a tlak na přihlášky byly čím dál větší. Nějaký funkcionář z óenvé sliboval, že když nepodepíšeme, tak nepovolí zabíjačky. A že vypnou ve vsi elektrický proud. Mého manžela komunisti u nás označovali za příčinu toho, že žádný větší sedlák přihlášku do jézédé ještě ani v roce 1955 nepodepsal. Už pokolikáté ho předvolali na Státní bezpečnost.

Stejně to podepsal. Akorát nevím, proč zrovna na svoje narozeniny. V devětapadesátém. Možná se tak chtěl potrestat. Protože si myslel, že zradil. Ale já vím, že nic jinšího se dělat nedalo. Kromě kriminálu, teda. S ním podepsala družstvo skoro celá dědina. Největší sedláci.

Hned druhý den, bez optání, odvezli soudruzi mlátičku, pluhy, koně, vozy, krávy, prasata. Našimi koňmi rozorali naše brázdy a meze Říkala jsem si, když jsem viděla, kolik stromů padlo: „Bože, proč ti lidé nejsou činní v něčem jiném než v pustošení?“

S Furinem jezdil kdekdo a za dva roky mu uhnali záduchu. To už probíhala horečnatá likvidace koní, takže bylo rozhodnuto. Chtěli ho odvézt tajně, protože věděli, jak na něm Vojta Ipí. Lidé mu to však zavčasu řekli a on stačil ještě ve škole vyzvednout malého Jožku. Furin bil kolem sebe a odmítal po fošnách vylézt na nákladní auto. Stavěl se na zadní, ale když uviděl pána, tak se uklidnil. Ten ho chvíli pozoroval, a když viděl marnost nad marnost, tak ho popleskal, vzal za oťže a vyvedl na korbu. Potom na něho posadil Jožku, ten plakal a Vojta s ním. Měl opravdovou bolest. Říkal mně ještě po dvaceti letech, že se mu o Furinovi zdává. Věděla jsem to, protože jsem ho častokrát slyšela, jak na svého jediného koně volá ze spánku.

Jožka vyhrkl potom ve škole na učitele: Proč ten náš Furin nemohl umřít doma? Ten se řehtal na celé kolo klukovým slzám a volal, že máme traktory. Představte si, co to bylo za dobu, v níž sedlák dobrovolně vezme svého koně a zavede ho na popravu.

Skupina II: Holcman, J. (2014). *Cena facky*. 3., dopl. vyd. Zlín: Kniha Zlín. S. 36–44. (Zkráceno, upraveno.)



Šel jsem domů z nádraží a z okna jednoho domu, který jsem zrovna míjel, jsem slyšel křik. Mladý nadával starému, že s barákem se nedá nic dělat, protože půlku vlastní stát. „Já to budu opravovat pro komunisty? Zbořit, prodat, nebo zapálit,“ křičel mladý Vašek.

„Vašku, co tam tak hulákáš,“ zavolal jsem jemně pod oknem. Hned se z něj vyklonil, zaregistroval mě a zvolal: „Ale, tak si tady povídáme s tátou. Pojď k nám!“

„Odkád' ideš,“ zeptal se zdvořile Vaškův otec.

„Ze školy.“

„A co ti tam říkali?“ optal se trochu provokativně, protože věděl, co studuju.

„Nic. Jenom jsem musel opakovat, jak združstevnění pozemků a dobrovolné vnesení majetku do jézédé byl humanistický čin, který osvobodil československý venkov. Půda tak byla využívána ve prospěch celé společnosti, a ne jen vesnických boháčů.“

„Dobrovolné, chachacha,“ prskal Vaškův otec, „ve Velké nad Veličkou pověsili estébáci dědáčka Slováka za nohy do studně a řekli, že tam bude viset, dokád' nepodepíše přihlášku do družstva. Tož tak to bylo, prašivci, dobrovolný.“ Naráz se cítím provinile.

„Eh, já s tvójím stařečkem, Jožú! Oba jsme byli zavření...“ řekl starý a odešel ke kredenci, z něhož vytáhl nahnědlý rozsudek. Doposud jsem žádný takový rozsudek neviděl. Ani u nás doma se o stařečkově věznění nemluvilo. S napětím jsem četl:

Krajský soud v Uherském Hradišti rozhodl dne 11. března 1959 v trestní věci obžalovaného Václava K. takto:

Obžalovaný Václav K., nar. 7. 9. 1901 v Syrovíně, dříve zemědělec, nyní člen JZD, posledně bytem Vlkoš, t. č. ve vazbě, je vinen, že v roce 1949 věda o tom, že A. F. je členem protistátní skupiny usilující o zvrát státního zřízení v naší republice, ukázal mu cestu ke státnímu statku, aby tím umožnil odcizení prasete plánovaného pro použití této skupiny. Tedy úmyslně poskytl pomoc A. F. k spáchání trestného činu velezrady, čímž se dopustil trestného činu, a odsuzuje se za to k odnětí svobody v trvání šesti let, přičemž ztráta práva volebního se stanoví na tři roky. Vyslovuje se dále propadnutí poloviny majetku.

Odůvodnění: Z doznání obžalovaného a ze svědecké výpovědi A. F. zjistil soud, že k jejich seznámení došlo někdy koncem roku 1948. V první polovici r. 1949 se korunní svědek stal členem protistátní skupiny. Někdy v měsíci srpnu 1949 dostal pak svědek A. F. od velitele protistátní skupiny za úkol, aby pro skupinu obstaral prase, proto se svědek rozhodl, že pojedje do Vlkoše za obžalovaným, aby se zde u něho poradil, kde by se vepř dal co nejlépe odcizit. Obžalovaný mu ukázal cestu k blízké výkrmně vepřů. Nebylo prokázáno, že by obžalovaný Václav K. poskytl ještě další službu svědkovi či některému jinému členu skupiny.

Prý – nebylo prokázáno. Jako by soudil jen to, co bylo prokázáno. Ta věta, že už nic dalšího nebylo prokázáno, budí zdání legality. Jak na to ti chlapi tehdy reagovali? Jak se bránili? Strýc Václav byl tak starý jako můj stařeček a já jsem od mládí sedával s nimi ve sklepech a poslouchal jejich řeči. Fascinovali mě ti staříci svojí schopností říkat pravdu a nadávat na režim. Netušil jsem tehdy, co mají za sebou. Choval bych se k nim jinak? Myslel bych si o nich něco jiného? Byli přece „zavření“. Každý, i dítě, dobře ví, že do kriminálu jde člověk, který něco nekalého udělal, porušil pravidla. Komunisté tuto nepsanou staletou zásadu zvrátili po převratu během pár měsíců. Zloději trestali okradené.

Obžalovaný Václav K. se v celém rozsahu doznává, i když alespoň zpočátku své výpovědi tvrdil, že mu nic o protistátní činnosti A. F. nebylo známo. Nakonec ovšem v další výpovědi toto vědomí připustil. Třebaže od doby, kdy skutek byl spáchán, uplynula již delší doba 10 let, nelze společenskou nebezpečnost činu, jehož se pachatel dopustil, podceňovat.

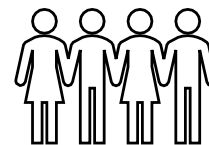
Po zhodnocení všech těchto okolností byl mu vyměřen trest odnětí svobody. Vzhledem k zavržitelnosti jeho jednání byla vyslovena též ztráta čestných práv občanských a propadnutí majetku. V Uh. Hradišti dne 11. března 1959.

Zpotil jsem se u toho. Chvílemi jsem si to musel číst nahlas. Otec a syn se mezitím bavili o úrodě raných brambor. Moje napětí nevnímali. Toto já studuju? Já se snad nechám z té školy vyhodit. Tak on řekne chlapovi, běžte tam nebo někam jinam, a je to velezrada. Kde je spravedlnost v případě takové „viny“?

„A kolik dostal ten svědek A. F.?“ zeptal jsem se.

„Che, che, che, tos nepochopil?“ zachechtal se, až se zakuckal, „to byl estébákama nasazený provokatér.“

Skupina III: Holcman, J. (2014). *Cena facky*. 3., dopl. vyd.
Zlín: Kniha Zlin. S. 26, 30, 83–86. (Zkráceno, upraveno.)



Odmalička jsme poslouchali, jak komunisti nutili staříčky do jézédé. To nebylo samo sebou. Otce vyhodili z obchodu, že jeho rodiče nechtěli podepsat papír do družstva. Ten bordel jsme vnímali – táta bez práce, z národního výboru mu napsali takový posudek, že ho nevzali ani k popelářům. Takových bylo víc, takže ten náhled na režim měla celá dědina jednotný. Pár komunistů tam bylo, ale nikdo o nich pěkně nemluvil, protože třeba vyhlásili obecním rozhlasem zákaz vstupu na naše vlastní pole, a hotovo! Normálně vyhlásili, že je to majetek jézédé, a majitelé dostali jako náhradu k užívání ta nejhůřší pole.

Nebo třeba taková věc se stala: Měli jsme alej trnek, jezdili jsme okolo s vozem, patřilo nám to odjakživa. Stařenka mně řekla: Zajídi na trnky do buchet. Padalo to na zem, nikdo z družstva to neošetroval ani nesbíral. Vylezu na strom a hned kolem šla tetka, teda soudružka z vepřína, komunistka, co nic do jézédé nedala.

„Ty zloděju,“ začala na mne, „ty zloděju!“ A já s řevem jsem přišel ke stařeince.

„Co brečíš?“ ptala se.

„Já už tam nejdu, protože tetka mně nadala do zlodějů, že tam kradu!“

Tož stařenka vyletěla ven a na ni: „Komu nadáváš zlodějů, ty zlodějko? Já jsem tam toho kluka poslala! Sadilas ty trnky? Ty ses o ně starala?“ pěkně jí to spočetla moje stařenka.

Brali stodoly, domy, stohy, všechno se jim hodilo. Ale když vyhlásí místním rozhlasem, že na svoje pole už nevkročíš, tak odpor! Jeden starý sedlák létal s rýčem, že je pozabíjí, dostali náhradou ty nejhůřší čtvrtčky ve svahu. Mého otce s kamarádem zavřeli, sice jenom na tři dny, ale už měli být převezeni do Hradiště, že prý na pole naházeli železo, aby se tam polámaly samovazy. Matka, kdyby nevletěla na to vedení jézédé, tak to špatně skončilo: „Za války měls doma na stěně Hitlera, a včil velice Stalina?!“ řvala tam na předsedu. Zakladatel jézédé na tak malé dědině, to není jak ve městě. Lidi se víc znají, a hlavně si pamatují, říkají si: Co kdyby náhodou něco? Tak je pustili, že se to s železem nějak popletlo.

Špiclování, udavačství a vydírání, ano, to fungovalo, a strach. Já jsem se nedivil některým rodičům, že toto téma bylo doma tabu. Protože nechtěli, aby jejich děcko skončilo v kriminále. Žil tam jeden takový udavač, zakládá jézédé a měl doma dvě koze, ti kozaři nejradši zakládali jézédé. Ale neměli pole, tím pádem ani zkušenosti, hospodaření a jeho rytmus je veliké umění. Umění nezávidět si. Hospodáři dobře věděli, co kdo umí a co kdo má a proč to má. Kolektivizace rozorala meze a zasela. Velice šikovně tam byla zasetá i závist. Sedláci samozřejmě nezakládali jézédé, ale až to vypadalo s hospodařením strašlivě, tož to dali dohromady a vstoupili tam, aby nezdechli hlady. To byla jejich ďábelská metoda: každý sedlák, který nevstoupil do jézédé musel odevzdávat část toho, co vypěstoval. Představ si to, zadarmo. Oni předepisovali takový kvóty, aby bylo nemyslitelné je splnit. No a při nesplnění následoval peněžitý trest. Peníze nebyli, tak potom jedině kriminál.

Ti staříci si to snad měli zapisovat, jenže zase: když budeš sčítat jenom křivdy, tak se z nich do smrti nevyhrabeš. Jožko, pamatuj si, že tento režim je ze všech násilnických režimů nejdokonalejší. V té zrůdnosti. Když náš kraj napadli v sedmnáctém století Turci, tak jim šlo hlavně o majetek, kořist. Němci vraždili ve fabrikách na smrt kvůli psychopatovi, čistotě rasy a území. Ale tito páni, jak nikdo před nima, dokázali lidi postavit proti sobě. Vlastní děcka se během procesů zříkala otců, takzvaní pracující odsuzovali odsouzené, aniž věděli proč. Z normálních občanů udělali spoluviníky a spolupachatele. Uměli znásilnit identitu člověka, který na sebe žaloval věci, jichž se nikdy nedopustil. Vyhřezli duše z těla.

Skupina IV: Holcman, J. (2014). *Cena facky*. 3., dopl. vyd. Zlín: Kniha Zlín. S. 45–52, 61. (Zkráceno, upraveno.)



Podává mi krabici od bonboniéry. „Našli jsme to v domě mezi trámy. Aspoň něco. My jsme totiž po strýčkovi chtěli, aby napsal paměti. Začal psát, dostal se na padesátá léta a nechal toho.“ Otvírám krabici plnou starých dokladů. Probírám se jimi a za chvíli z nich kýchám.

Papír s kulatým razítkem: MNV Vlkoš potvrzuje, že Vladimír K. má v roce 1951 nesplněny dodávky takto. Předpis: Hovězí maso: 30 centů, dodáno: 19,35 centů. Vepřové: 28,50 q, dodáno 8,99 q. Vejce: 6700 ks, dodáno 3340 ks.

Tužkou psaný obsáhlý protokol z roku 1952 o soupisu zabaveného majetku rodině Vladimíra K., kde jsou uvedeny veškeré potraviny, hospodářské nářadí, zvířectvo, zařízení domu, součásti mužského slováckého kroje, včetně červených trenýrek.

Prohlášení JZD Vlkoš, sepsané den poté: JZD Vlkoš se zavazuje, že nebude ze svých zásob hovězího a vepřového masa, vajec a obilí zásobovat rodinu Vladimíra K.

Rozsudek Lidového soudu v Kyjově z roku 1952: Vladimír K. se odsuzuje pro trestné činy ohrožování zásobování k několikaletému nepodmíněnému trestu odnětí svobody a celý majetek obžalovaného Vladimíra K. propadá státu.

Správní rozhodnutí Okresního národního výboru v Kyjově z roku 1952: Vladimíru K., manželce Ludmile a dceři Slávce K. se vyslovuje zákaz pobytu: Byl vám a příslušníkům vaší rodiny vysloven natrvalo zákaz pobytu v obci Vlkoši i v celém okrese Kyjov.

Odvolání Ludmily K. ke KNV Gottwaldov: Okresní národní výbor v Kyjově ukládá mému manželovi, aby se vystěhoval mimo okres Kyjov. Nález se opírá o trestní zákon správní a O.N.V. v Kyjově tvrdí, že se vztahuje také na mne a moji dceru. Já sama ani dcera jsme nikdy trestány nebyly. Jsem těžce nemocná a násilné vystěhování nevinné osoby jest zneužitím moci úřední v rozporu se zákonem. Žádám pro sebe i dceru zrušení uvedeného opatření.

Vzkaz z roku 1952, psaný inkoustovou tužkou na balicím papíře: Lido K.! Okamžitě se vystěhovat z obce. Byt jest Neuměřice. Ve Vlkoši nemáte kde bydlet. Ani tady už nevlastníte žádný majetek. Vemte toto stanovisko místní organizace KSČ laskavě na vědomí. Jinak budete vystěhováni nedobrovolně.

Krajský národní výbor v Gottwaldově v rozhodnutí z roku 1953 o odvolání Ludmily K. proti rozhodnutí o zákazu pobytu m. j. uvedl: Trestní komise odmítá toto odvolání. Vaše námitky jsou neopodstatněné. Zájmy pracujícího lidu vyžadují, aby budovatelské úsilí nebylo škůdci lidu ani členy jejich rodiny narušováno, neboť zůstává skutečností, že jste se dopustili jednání ohrožujícího budovatelské úsilí pracujícího lidu v okrese kyjovském a že zájmy tohoto lidu vyžadují, abyste byli vyloučeni z prostředí, kde jste rušivě zasahovali do socialistické výstavby státu. Byli jste proto přestěhováni do jiného vhodného prostředí a v novém místě pobytu bylo vám i příslušníkům vaší rodiny umožněno zapojit se bez průtahů do pracovního procesu. Na tomto stavu věci nepovažuje komise za nutné něco měniti. O tomto vás uvědomuji. Předseda komise. 17. 12. 1952.

Krabice od nugátového dezertu je prázdná. Jak ho strávit? Co si s tímto máme dnes počít? Mám utišit svoje rozhořčení a mlčet z úcty k předkům? Nebo o tom mluvit jako o době, se kterou už stejně nepohneme? Jak odčinit věznění nevinných, křivdy páchané na manželkách a dětech? Lze změřit utrpení, které člověk člověku způsobuje úmyslně?

„Odvedli ho v železech,“ přetrhl ticho synovec, „a vzali mu všecko. Ale nikdy jsem strýčka neslyšel na komunisty nadávat.“

Příloha 5: Čtenářská lekce Kdo je nepřítelem svobody?

1. Část: Odpovědní listy pro práci skupin

DOMOVSKÁ SKUPINA

1.činnost

Kdo je nepřítelem lidu?

Pojmy **nepřítelem lidu**, třídní nepřítelem by mohly označovat:
(Vypiš na základě vlastního zamyšlení.)

V 50. letech nepřítelem lidu chápali jako:
(Vypiš na základě textu: Resoluce žáků národní školy v Újezdě.)

Resoluce je usnesení, požadavky apod. vzešlé z kolektivního jednání. Zaslala se v podobě úředního dopisu Státnímu soudu v Praze.

Úřední dopis by měl obsahovat:

(Vypiš na základě textu: Resoluce žáků národní školy v Újezdě.)

Rozdělte si čísla od 1 do 6. podle nich s členy jiných skupin vytvořte nové expertní skupiny. Každý člen domovské skupiny dostane jeden list s tabulkou pro práci v expertní skupině.

EXPERTNÍ SKUPINA č.
2.činnost

Poznej nepřítele lidu

Na základě materiálů pro expertní skupinu vyberte žánry (zakroužkuj jednu či více možností) a doplňte tabulku, poté se vraťte do svých původních domovských skupin.

Žánry: životopis rozhovor úřední dopisy a dokumenty článek
 báseň osobní dopisy komiks paměti/memoáry

Jméno „nepřítele lidu“:		
Informace o jeho životě: (zaměstnání, rodina, životní události před r. 1848 a po něm, názory a postoje k režimu apod.)		
Odsouzen /odveden k výkonu trestu	Roku:	
	Trest: (druh a výše trestu)	
	Oficiální příčina odsouzení /odvedení:	
	Myslíme si, že pravou příčinou bylo: (Jaké skupiny obyvatel vláda dehonestovala?)	
Jak odsouzený přijímal trest, jeho názory a pocity: (Pocity během zatčení, výslechů, pobytu ve vězení...)		
Život po odpykání trestu:		

DOMOVSKÁ SKUPINA

3.činnost

Kdo je nepřítel lidu?

Představte si navzájem nepřátele lidu, se kterými jste se seznámili v expertních skupinách.

Nyní si myslíme, že pojem **nepřítel lidu** znamená:

Lidé v minulosti označení jako nepřátele lidu podle našeho názoru **jsou / nejsou** nepřáteli svobody, protože:
(Zakroužkuj a doplň.)

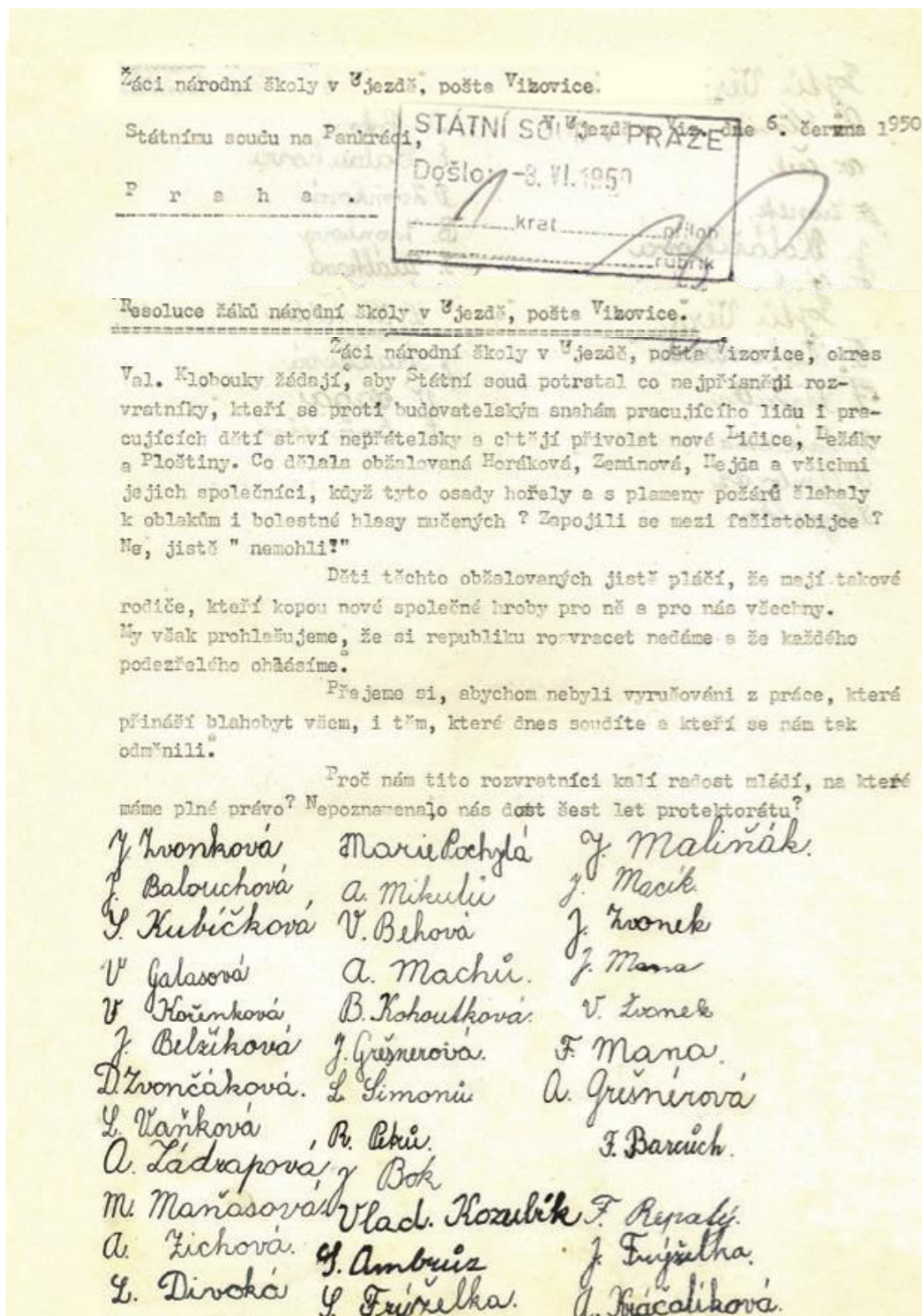
Lidé v 50. letech ostatní odsuzovali, protože:
(Doplňte na základě společného zamyšlení.)

Představte si, že by bylo možné dnes napsat podobnou rezoluci, jakou jste četli na začátku, a odeslat ji do minulosti. Co byste za svou skupinu, s vašimi nynějšími znalostmi o nepříteli lidu, napsali? Společně vytvořte úřední dopis obsahující rezoluci vaší skupiny, dbejte na zásady úředního dopisu.

2. Část: Dětská rezoluce

Kourová, P., Koura, P., Vadas, M. & Stehlík, M. (2008). *Žádáme trest smrti! Propagandistická kampaň provázející proces s Miladou Horákovou a spol.* Praha: ÚSTR. S. 344–345.

ÚSTR: Dějepis v 21. století. (2020). Dětské rezoluce. [online]. In *Historie 1950*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: http://historie1950.dejepis21.cz/lib/a_rezoluce/index.html (Upraveno.)



3. Část: Texty pro expertní skupiny

Expertní skupina č. 1

Zdroje: Fantová, J. & Polouček, J. (Eds.). (2011). *Ještě jsme ve válce: příběhy 20. století*. Praha: Post Bellum. S. 6–17. (Zkráceno, upraveno).

Richter, J. (2011). Armádní generál Tomáš Sedláček (*1918 † 2012) [online]. In *Paměť národa*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/sedlacek-tomas-20110718-0>

armádní generál Tomáš Sedláček (* 1918 † 2012)

Svoboda není zadarmo. Nikdo vám nezaručí, že zase nepřijde nějaký blbec



Tomáš Sedláček se narodil 8. ledna 1918 ve Vídni, vystudoval Vojenskou akademii v Hranicích na Moravě, během druhé světové války utekl za hranice, aby bojoval proti nacistickému Německu, po výcviku v Anglii byl převelen na východní frontu.

Po válce žil v Československu. Roku 1951 byl zatčen, vyslýchán a odsouzen za údajné spiknutí a špionáž na doživotí. Propuštěn byl nakonec díky amnestii roku 1960. Po propuštění se živil jako stavební dělník.

Žil v malém činžovním bytě v Praze-Dejvicích, pár kroků od generálního štábu armády. Kdyby na hlavní třídě nerámusily tramvaje a hustý automobilový provoz, slýchal by, jak loretánská zvonkohra každodenně vyhrává. Slyšel by tedy stejnou hudbu jako kdysi ve vyšetřovně Obranného zpravodajství, v proslulém Domečku.

Generál Sedláček zůstával v místech svého životního příběhu. A to, co zažil, pořád promýšlel. Ve vzpomínkách mu vyvstávaly detaily: vyprávěl nám třeba, jak dostal příliš velké plátěné vězeňské kalhoty bez opasku, a když ho vyšetřovatel Řičica fackoval, musel si je přidržovat, aby mu nespady a nezůstal stát ve vyšetřovně polonahý. Při vypravování občas zvláště natáčel hlavu, jako by chtěl ilustrovat sílu tehdejších úderů.

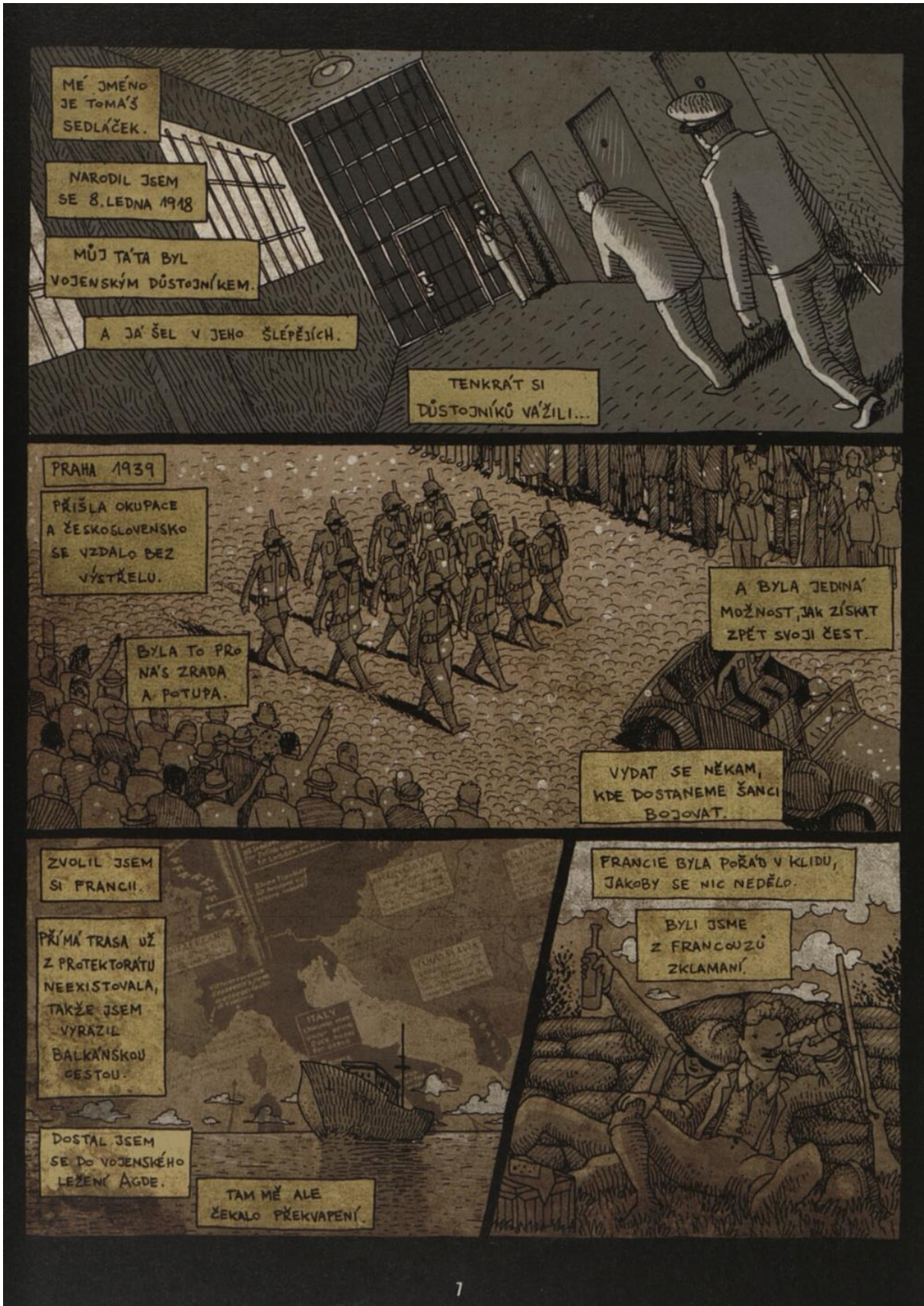
Tomáš Sedláček zemřel 27. srpna 2012.

JEŠTĚ JSME VE VÁLCE

PŘÍBĚH TOMAŠE SEDLÁČKA

BY NIKKARIN 2011





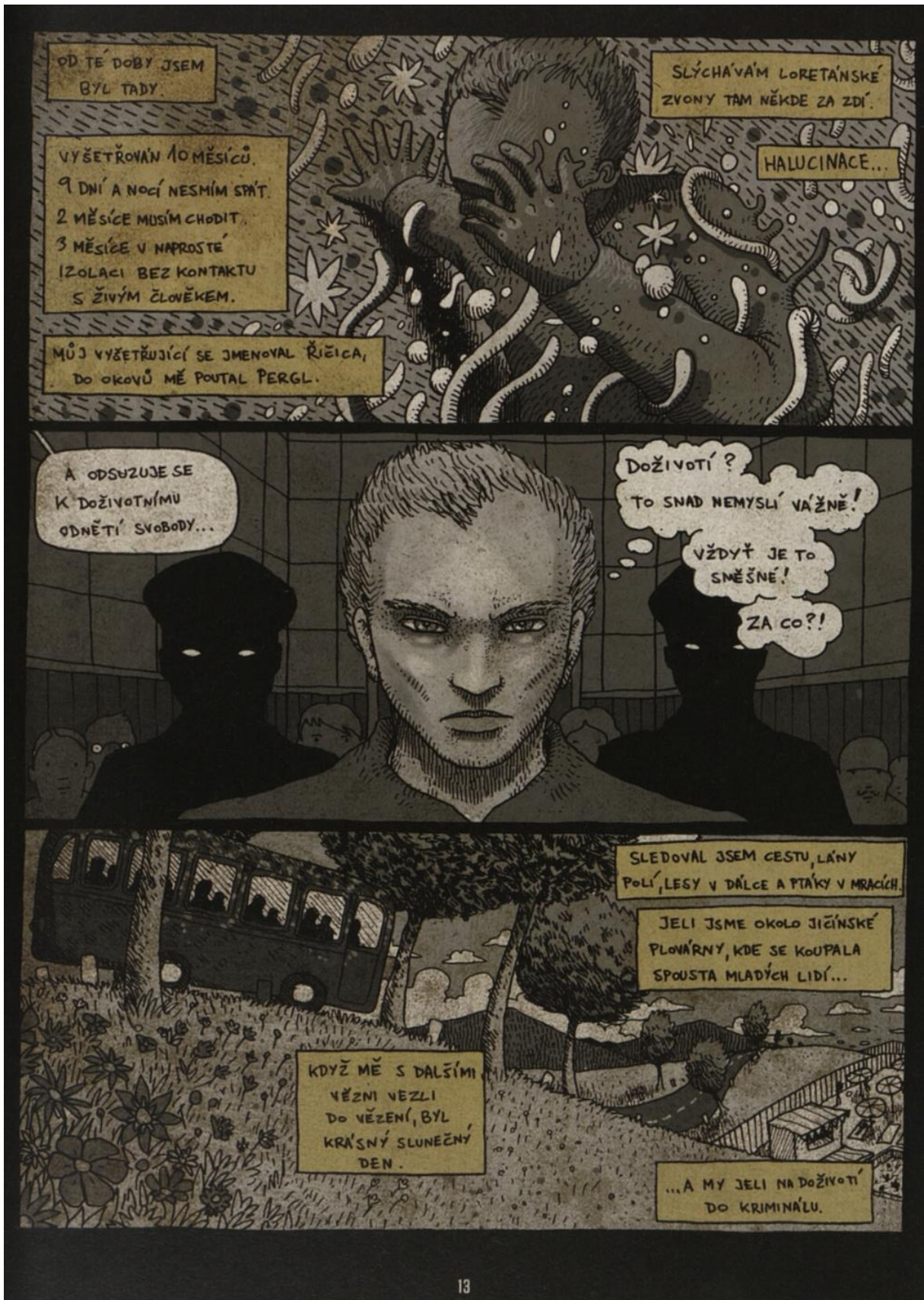
















Expertní skupina č. 2

Zdroje: Holota, B. (2002). *Nebyl jsem hrdina: vzpomínky na totalitu 1950-1989*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. S. 6–10, 14–15, 29–30, 62–63. (Zkráceno, upraveno.)

Pěchoučková, H. (2020). P. Benedikt Vladimír Holota [online]. In *Paměť národa*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/holota-benedikt-vladimir-1922> (Upraveno.)

Bernatt-Reszczyńska, M. (2019). Akce K aneb bartolomějská noc klášterů [online]. In *Paměť národa*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/magazin/stalo-se/akce-k-aneb-bartolomejska-noc-klasteru> (Zkráceno, upraveno.)

Benedikt Vladimír Holota (* 1922)

Nevim, jestli bych to byl ve víře vůbec bez té totality vydržel. Víra potřebuje tlaky a vysoké teploty.



Vladimír Benedikt Holota OFM¹ se narodil 5. srpna 1922 na Plzeňsku. Během druhé světové války se účastnil odboje. Strach ze zatčení gestapem a také odvezení jeho otce do Terezína ho přivedly k přemýšlení o Ježíši Kristovi, kterého znal z babiččina vyprávění. Nechal se tedy pokřtít a chtěl se věnovat umění. Místo toho ale na přání otce vystudoval strojní průmyslovku a začal pracovat v plzeňské Škodovce. Silný vnitřní pocit ho v den bombardování závodu přiměl zůstat doma. To ho přesvědčilo, aby svůj život zasvětil Bohu.

Vstoupil do řádu svatého Františka a v roce 1948 nastoupil také studium teologie. Roku 1950 byl ale v rámci Akce K převezen do internace do kláštera v Bohosudově, později do Králíků, Oseku a nakonec v roce 1951 do pracovního tábora na Klíčavu, kde se podílel na stavbě přehrady. V prosinci téhož roku zde byl tajně vysvěcen na kněze. Po roce 1951 se vrátil ke své profesi projektanta. Pro svou minulost byl však šikanován a křivě obviňován jak na pracovišti, tak při výsleších StB.

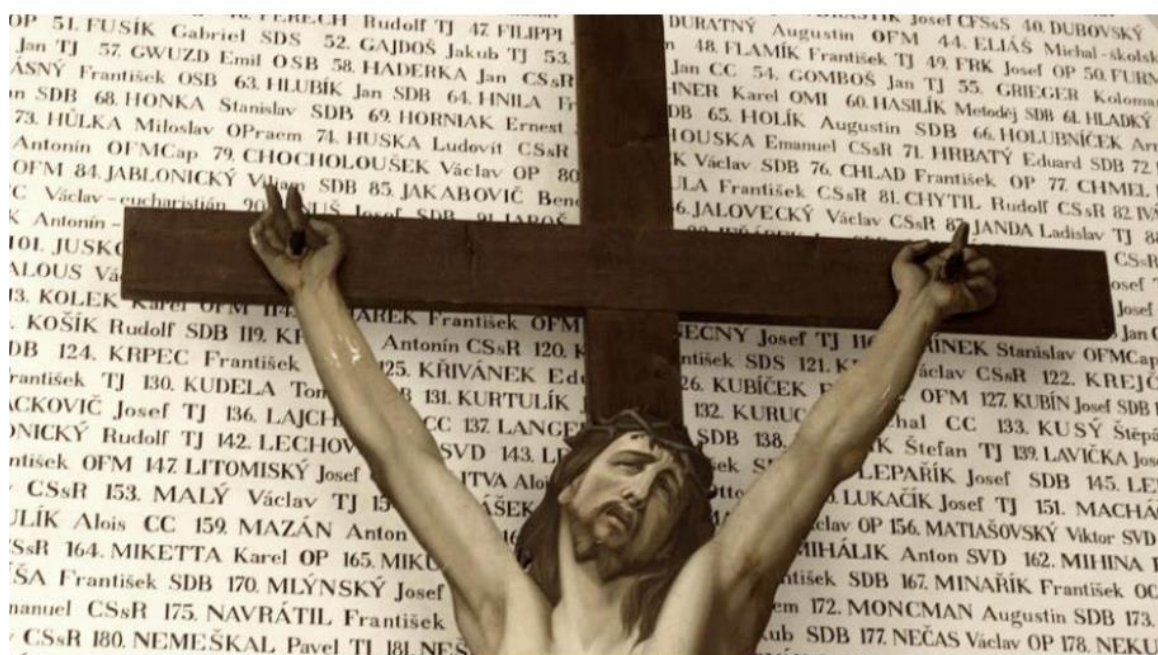
V uvolněných poměrech Pražského jara se mu podařilo znovu oficiálně studovat teologii a stal se knězem v Pečkách. Ale i tam byl odposloucháván a sledován různými neoznačenými auty. Po roce 1991 se vrátil do konventu Panny Marie Sněžné.

¹ Zkratka pro *Ordo fratrum minorum* (lat.), tj. Řád menších bratří (františkánů)

Akce K aneb bartolomějská noc klášterů

11. 04. 2019 / STALO SE / 13. A 14. DUBNA 1950

50. léta



Jména 464 duchovních internovaných v letech 1950-1956 v klášteře v Želiví.

V noci ze 13. na 14. dubna 1950 přepadli příslušníci SNB, StB a Lidových milicí 75 klášterů mužských řádů. V pokynech pro zásahové jednotky stálo: „Po příjezdu do kláštera zajistí zmocněnec telefon, uzavře vchod a nedovolí řeholníkům opouštět klášter ani osobám mimo klášter vcházet.“

Všichni mniši museli nasednout do přistavených autobusů, které je bez jakéhokoli vysvětlení odvezly do internačních táborů zřízených Státní bezpečností ve vybraných kláštřech, například v Broumově, Králíkách, Oseku u Duchcova, Želiví či v Hejnicích. To vše pod namířenými hlavními samopalů.

Řeholníci museli narukovat k vojenským jednotkám, nastoupit do dělnických profesí, účastnit se převýchovných politických školení a zapojit se do civilního života. Duchovní službě se mohli věnovat pouze se státním souhlasem nebo tajně pod hrozbou věznění podle trestního zákona z roku 1950.

Během Akce K, jak zněl krycí název likvidace klášterů, bylo internováno 2 900 mnichů, následná Akce Ř o pár týdnů později zlikvidovala i ženské řeholní řády. Likvidace klášterů znamenala i devastaci historických budov a památek, které stát zabavil.

Internace = nucený pobyt na určitém místě, omezení svobody pohybu

„Vstaň a sprav se!“ kategoricky prohlásil kvardián otec Stanislav Juřík, když vstoupil bez zaklepaní do mé cely v pražském konventu Panny Marie Sněžné. Bylo kolem jedenácté hodiny večer v pátek, 13. dubna 1950. Za ním vstoupil do cely uniformovaný člen SNB (Sboru národní bezpečnosti) se samopalem v ruce.

Otec kvardián odešel a v cele zůstal „esenbák“ se samopalem. Mlčky jsem vklouzl do hábitu a bosýma nohama do sandálů. Když to „esenbák“ viděl, řekl mi: „Člověče, voblečte se pořádně. Nevíte, kam jdete!“ Oblékl jsem se tedy tepleji: vzal jsem si svetr a boty. Když jsem byl hotov, řekl mi potichu: „Jestli tu máte něco, co by vás mohlo kompromitovat, tak to zduste!“ – „Nevím, co by mě mohlo kompromitovat, nemám tu nic.“ „Můžete si vzít s sebou dvě knížky.“ Chtěl jsem si vzít tři: Písmo a dva díly breviáře. To mi nedovolil. „Jen dvě!“ Odvedl mě do refektáře, kde už byli shromážděni někteří otcové a bratři. Když byl takto shromážděn celý konvent, vyvedli nás přes nádvoří před kostelem hlavním vchodem k autobusu. Sotva jsme vyšli z klášterní budovy na nádvoří, vykřikl jeden „esenbák“: „A držet hubu! Nebo vám ji rozbiju!“ Jiný ho okřikl: „Buď zticha a neblbni!“ Nastoupili jsme do autobusu a odjeli. Nebe bylo plné hvězd...

Ráno 14. dubna zastavil autobus u kláštera v Hejnicích. Přes den jsme byli zavřeni v klášteře, později nám vymysleli nějakou zbytečnou práci na zahradě. V cele pro jednoho bratra nás spalo několik. Na slámě. V některé cele byly připraveny palandy. Ocitli jsme se v tzv. centralizačním klášteře, kde vládl „vládní zmocněnec“, členové StB (Státní tajná bezpečnost) a „esenbáci“.

Otcové se dožadovali možnosti sloužit mši svatou. Byla povolena jedna mše. Z formuláře si pamatuji první lekci z 1 Kor 4, 9-13: „Stali jsme se podívanou pro svět, anděly i lidi... Tupí nás, a my jim přejeme všechno nejlepší. Pronásledují nás, a my to trpělivě snášíme. Pomlouvají nás, a my pro ně máme jen laskavá slova. Jsme jak odpadky, které lidé odhazují; všichni námi pohrdají, a to ještě i teď.“ Ta slova dávala sílu.

Dalším místem internace, která byla provedena bez jakéhokoli soudu, se stal Bohosudov. Tam byli soustředěni jezuité. Ubytovali nás v bývalém jezuitském gymnáziu. Spali jsme již na železných postelích ve třídách. Od jezuitů jsme byli přísně odděleni. Vídali jsme je, jak se procházejí na dvoře a hřišti, dva a dva proti sobě.

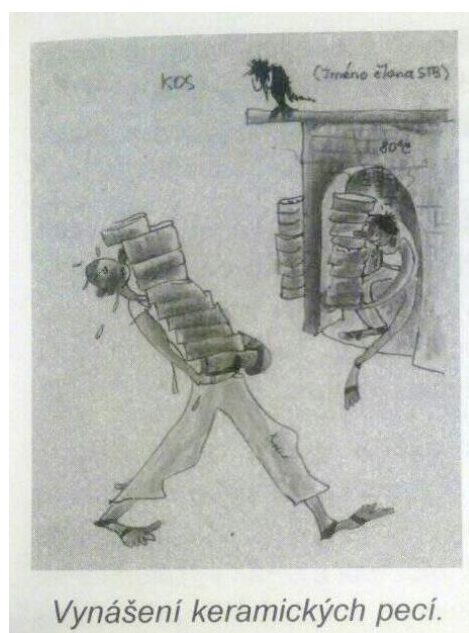
Kolem zahrady stála hradba, na jedné straně z planěk. K ní přicházeli někteří nebojácní věřící a mezerou mezi plaňkami nám podávali zprávy. Tajně. Tak jsme měli kontakt s litoměřickým biskupem Štěpánem Trochou, než byl zatčen a uvězněn.

Asi za měsíc či dva nás začali vodit do blízké keramické továrny. Zanášeli jsme keramické pece výrobky k vypálení a pak je zase vynášeli. Dohlíželi na nás policisté. Jeden z těch, co nás hlídali, se mě zeptal: „Na kolik let jste tady“ Odpověděl jsem: „To my nevíme. Jsme tu bez soudu.“

Tenkrát mi bylo 28 let, všechno jsme brali tak trochu „sportovně“, ačkoliv jsme věděli, že jsme ve spárech řvoucího lva. Otec Izidor Jankech, pracoval na pile. Jednou se na něho sesul štos fošen. Vyvázl s těžkým zraněním nohy. Jiný bratr, františkán ze slovenské provincie, si při práci přesekl tepny na ruce. Sešívali mu je v nemocnici bez narkózy. Lékař po ošetření prohlásil: „Vy z té internace jste přece jenom chlapi! Vy něco vydržíte!“ Nejsmutněji nám bylo, když přijel „zelený anton“, naložili do něho vyvolané bratry a už jsme je neviděli. Některé už vůbec ne, jiné až po létech. Mě to minulo. Nebyl jsem hrdina.

Já měl plnou hlavu myšlenek na dostudování a kněžství. Nevěděli jsme, co bude dál. Byly chvíle, kdy se počítalo i s tím nejhorším. Chtěl jsem umřít jako kněz. Využíval jsem tedy každé příležitosti ke studiu. Bratr augustián Vincenc měl za úkol udržovat v pořádku přístupovou cestu. „Kdybych já měl takový melouch jako vy, bratře,“ řekl jsem mu jednou, „tak bych si zalezl do lesa (cesta vedla podél lesíku) a študoval bych, co by to dalo.“ Vincenc mi ale dal lekci! „To já se zase snažím, aby se jim po té cestě jezdilo a chodilo jako po koberci!“

Od té doby jsem přestal chápat práci v internaci jako nutné zlo. Začal jsem ji brát jako Boží nabídku, jako nutný prostředek na očištné cestě. A měl jsem se čeho zbavovat. Především člověku chyběla pokora. Někteří bratři byli názoru – vyhýbat se práci. Viděli v ní kolaboraci s režimem. Většina ale práci chápala jako svědectví, že řeholníci nemají obě ruce levé, jak se o nás psalo ve výchovných příručkách pro politické pracovníky, že nejsme lenoši a příživníci společnosti. Všichni jsme přijímali plat „per modum elemosinae“ – jako dar. Ne jako odměnu. A posílalo se z toho těm bratřím, kteří potřebovali, jejich rodičům a vůbec potřebným. Především vlastním rodičům. Můj tatínek pobíral penzi 750 Kčs, ačkoli byl důstojníkem a nositelem deseti vojenských řádů, za německé okupace byl vězněn v Terezíně, protože podporoval vdovy po popravených. Odmítl však účast ve straně a já jsem byl v řádě. To všechno se tenkrát bralo v úvahu a vyvozovaly se z toho důsledky.



Expertní skupina č. 3

Zdroje: Med, J. & Piorecký, K. (2014). Jan ZAHRADNÍČEK [online]. In *Slovník české literatury po roce 1945*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z:

<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1168> (Zkráceno, upraveno.)

Zahradníček, J. (1990). *Rouška Veroničina; La Saletta; Znamení moci*. Praha: Vyšehrad. S. 96.

Zahradníček, J. (2015). *Dům Strach*. Praha: Vyšehrad. S. 29–31, 108–110. (Zkráceno, upraveno.)

Jan Zahradníček (* 1905 † 1960)



Jan Zahradníček byl český básník, esejista a překladatel. Po studiích na gymnáziu v Třebíči studoval germanistiku na Univerzitě Karlově v Praze. Studia však nedokončil, pouze složil knihovnické zkoušky. Posléze se věnoval literatuře, kromě vlastní básnické tvorby také překládal a pracoval pro různá nakladatelství. Od poloviny 30. let žil v Uhřínově u Velkého Meziříčí, zde se podílel na ilegálním ukrývání rodiny generála Ludvíka Svobody během druhé světové války. Roku 1945 se Zahradníček oženil a odstěhoval do Brna.

Zahradníčkovu tvorbu od počátku určovala pevná křesťanská víra, pro jeho básně je typický smutek a melancholičnost. Po roce 1945 se stává terčem ostrých útoků ze strany nově se formující socialistické kultury, i proto v jeho nové básnické tvorbě, např. ve sbírce *La Saletta* aj., převažují temné vize budoucího světa bez Boha, ovládaného silami zla.

V červnu 1951 byl zatčen a vyslýchán. V červenci 1952 ve vykonstruovaném procesu s uměle sestavenou „protistátní skupinou“ odsouzen v Brně k třinácti letům vězení za velezradu. Vězněn byl jednak v Brně, v Praze na Pankráci, v Leopoldově a na Mírově. V roce 1956 mu byl trest snížen na devět let. Zároveň mu byla v tomto roce výjimečně povolena návštěva ženy a dětí hospitalizovaných v třebíčské nemocnici po otravě houbami. Zatímco Zahradníčkovu ženu a syna se podařilo zachránit, jeho dvě dcery zemřely.

Po zatčení autor nepřestává tvořit, jeho vězeňská poezie je osobitým svědectvím o životě v komunistických věznicích, básník se obrátil k přemýšlení nad těžkou osobní situací, nad opravdovostí náboženské víry, která mu dává smysl a přeměňuje utrpení v pokorně přijatou oběť. Básně, které si zpočátku musel jen pamatovat, se mu později podařilo díky dozorcí Václavu Sislovi zapsat, jemu je také svěřil do úschovy.

Z vězení byl propuštěn při amnestii 1960, po propuštění žil v Uhřínově, kam byla po jeho odsouzení rodina nuceně vystěhována a kde také po pětíměsíčním pobytu zemřel. Jeho básně z vězení vyšly poprvé v 80. letech v zahraničí ve sbírce nazvané *Dům strach*.

LA SALETTA

Nechce se mi, i když by všichni
po hlavě chodili, po hlavě chodit též
třebaže se vydávám v nebezpečí
směšnosti pro chůzi svou přirozenou
nechce se mi halekat ano a halekat ne
podle toho jen, odkud fouká
děsím se mravenišť okusujících krabičku od
zápalek
děsím se stád
přežvykujících od rána do večera
jediný žvást –

Jsem tu, můj Bože
na planetě naší rychle se otáčející
návštěvou u krásy
bytem v hrůze
a mezi hrůzou a krásou se potácejí
tak sotva stačím si rozvážit
co všechno ztraceno, co všechno
ztratit lze ještě
(*Ze sbírky La Saletta, první vydání 1947.*)

NÁVRAT

Modrá a modřejší
oblaka jako lesy,
lesy jako oblaka táhnou se.
Přes přílby klasů žit zrajících výhled máš
na sever, na jih.

Jak do očí milujících do těch obzorů hledíš
a všechno, co s námi stalo se
včera i před lety,
čteš psáno v té krajině selské
plné šelestu rezného.

Ted' sám boží muka
stojíš a vzpomínáš drahých všech.
Tušíš a miluješ daleko od minulosti,
Tušíš a doufáš daleko do budoucnosti

Bůh trpěl a člověk ponížen.
Všechno přešlo.
Nevidíš, kdo by po tobě kamenem hodil,
kdo by tě věznil či vyslychal. A ty sám
nechováš v srdci zášť k pranikomu.
Tolik jsme všichni ztratili.
Tolik doufáme.

(*Ze sbírky Dům strach, psáno ve vězení.*)

BRATISLAVSKÁ ULICE

Hledíš oknem a spatřit nemůžeš,
jen posloucháš zvučný hlas ulice,
kterou nevidíš a která jak pozouny sluneční
v sluch ti zní,
jak od východu na západ pospíchá
mezi dvěma řadami domů dlouhá jak svět.

A její chodci oběma směry jdou.
Ti jedni majíce v zádech noc odvěkou
a druzí slunce zas.

Ubírají se na východ, ubírají se na západ
a před tvým oknem se potkávají. Jen hlasy
slyšíš,
jen kroky, jež nepřetržitě tepou zem
na tom zvukovém pásu
dnů žalárních.

Valí se od práce. Valí se z práce. Pochodují.
Spěchají po nákupech. Na procházku.
Nemocné navštívit.

Stojíš ve své cele a starost máš
o ten svět venku, o tu ulici jedinečnou
mezi hvězdami na východě a hvězdami na
západě.
Nezpívají tam píseň Hospodinovu. Karabáč
slyšíš,
tak otroci pospíchají, tak otroci mlčí.
Neznají ticho dědiců této země. Spíš strach,
Spíš strach lomcuje jimi. Slyšíš to v jejich
slozech,
jak jdou, jak jdou, jak do pochodu si zpívají,
jak urputně vydupávají z útroby země
nové ulice, nové otroky, nové hrůzy.

Slyším zem naříkat.
Očekávala jemnější dotek.
A ty se modlíš o více radosti, více ticha
a žaláře dokořán.

(*Ze sbírky Dům strach, psáno ve vězení mezi
lety 1951–1955.*)

Zdroje: Hejda, J. (2010). *Žil jsem zbytečně*. Beroun: Machart. S. 302–305, 307, 309–310, 318–323. (Zkráceno, upraveno.)

Jiří Hejda (* 1895 † 1985)

Podnikatel, ekonom, politik, novinář a spisovatel. Vystudoval práva v Praze (studia byla přerušena epizodou v zákopech první světové války).

Jeho činnost v nově vzniklé republice i později byla přepestrá – od práce v novinách přes pokusy o literární kariéru až po aktivity národohospodářské (tajemník zemědělské komory, profesor na obchodní akademii v Olomouci, vydavatel *Hospodářské ročenky Českého slova*), podnikatelsko-manažerské (generální sekretář, později generální ředitel ČKD, až do převratu roku 1948 majitel prosperující Továrny kuchyňských zařízení) a politické (autor poválečného hospodářského programu národněsocialistické strany). Od roku 1946 až do svého zatčení byl členem Ústřední plánovací komise.



Zatčení se uskutečnilo v roce 1949, kdy byl obviněn a o půl roku později odsouzen v procesu s Miladou Horákovou. Jiří Hejda dostal doživotí, prošel Ruzyní, Pankrácí, Mírovem, Leopoldovem a Valdicemi a amnestován byl až roku 1962.

Ve vězení skládal sonety, jež se učil nazpaměť. Po propuštění se rozpomněl na své literární ambice, čemuž vděčíme také za vznik autobiografické knihy *Žil jsem zbytečně*.

Otevírají se dveře a do pracovny vejdu dva páni. „Jsme od státní policie,“ hlásí mně první. Nejsem tím nijak překvapen, protože všichni moji přátelé už měli podobné návštěvy. Mám čisté svědomí, a tak se mi nemůže nic stát. „Co si přejete, pánové?“

Chtějí ode mě nějaké informace, ale nevyjadřují se určitě. Pak začnou prohlídku. Jsou ovšem poněkud bezradní. Moje pracovna je jediná velká knihovna se zasklenými regály zamontovanými do zdi až ke stropu, v nichž je vtěsnáno na 6000 svazků knih ve všemožných jazycích. Provádět zde nějakou prohlídku je práce na několik týdnů a přesahuje to rozhodně síly jednotlivce. Nemohu si stěžovat, že by byli neslušní nebo něco přehazovali. Mám dojem, že hledají určitou věc, ale nevím, co by to mohlo být. Oni to patrně také nevědí nebo mají jiný záměr, protože asi po deseti minutách mě požádají, abych jel s nimi, že potřebují svědectví.

Jsem naprosto klidný, ale vidím vyděšené oči Louisiny a je mi jí líto. Když odcházím z bytu, rozloučí se se mnou letným polibkem a já ji uklidňuji, ať se nebojí, že se určitě brzy vrátím. Ostatně ji stejně ujišťují oba pánové. Venku čekají dvě auta. Sednu si do prvního a odjíždíme. Pán, který zřejmě vedl celou akci v mém bytě, usedl vedle mě a první, co mi řekl, když se auto rozjelo, je: „Domů se ovšem nevrátíte. Je vám to jasné? To jsme řekli jen u vás, aby nedošlo k žádným scénám. Znáte poslankyni Horákovou?“ Přisvědčil jsem.

„Tak tedy víte, proč jsme si pro vás přišli.“

Auto zatáčí nezvyklou cestou. Bleskne mi hlavou myšlenka na nějaký internační tábor pro politicky nepohodlné, ale že bych byl někomu politicky nepohodlný se mně nezdá, protože jsem se úplně odtáhl od bývalé národně socialistické strany, zřekl jsem se jakékoli politické činnosti. A proč bych měl mít nějaké nepříjemnosti pro Horákovou, to dobře nechápu. Byla u mě sice několikrát ve vile, ale přece není žádným zákonem zakázáno v soukromém bytě a za zavřenými dveřmi kritizovat činy vlády, s kterými nesouhlasíme...

Sjíždíme k Ruzyni, když zajedeme k budově, jejíž vjezd je chráněn závorou, uvítá nás uniformovaná stráž. Přijme mě nějaký málomluvný pán v civilu, poručí mi, abych se svlékl do spodního prádla, sebere mi šaty, hodinky, peníze, prostě vše, a nechá mi jen košili a spodky a ukáže mi na zem, kde leží špinavý slamník bez prostěradla a stejně špinavá šedivá přikrývka. Odejde a zamkne za sebou. Za celou dobu jsem nepromluvil. Ne protestoval, neptal jsem se. Jen se v duchu dívám a nechápu, co se vlastně děje. Nejsem však tak hloupý, abych nevěděl, že komunisti dovedou všelijaké věci. Četl jsem o tom přece v cizím tisku, poslouchal jsem reportáže anglického rozhlasu o Rusku, Polsku, Maďarsku, vím o zastřelených mladých lidech

na hranicích, slyšel jsem ledacos o smrti Jana Masaryka... Stále ale nemohu pochopit, jaký zájem by kdo mohl mít právě o mě?

Ráno mě převléknou do špinavých trestaneckých hadrů, jejichž kalhoty nemají pas ani šle, a proto je musím stále držet rukou, nechci-li, aby spadly, naboso mně dají velké střevíce, které se vyzouávají, takže nechci-li je ztratit, musím šoupat nohama – a takhle vystrojeného mě vedou do nevelké místnosti, kde na mě čeká asi dvacet lidí. Jsou to divné, naprosto neznámé tváře. Posadí mě za stůl, naproti usednou tři z nich a začne něco, co má být patrně výslech, ale ve skutečnosti je to zřejmě nějaký psychologický manévr. Začínají na mě totiž, jeden přes druhého, aniž by čekali na moje odpovědi, štěkat krátké otázky:

„Co jste měl s Horákovou? — Komu jste dodával špionážní zprávy? — Proč jste pomlouval lidově demokratický režim? — S kým jste se stýkal na americkém velvyslanectví? — Kdo je to Fandrdlík? — Tak vy jste chtěl založit protistátní stranu?...“

Vše mi vrtá hlavou, když jsem zpět v cele se zavřenými neprůhlednými okny, kde kromě slamníku postaveného u zdi není nic než holé stěny a záchod s umyvadlem. Není zde ani židle, ani stůl. Není ani dovoleno si sednout. Nezbyvá než chodit, sem a tam, ode dveří k oknu a zpět, stokrát, tisíckrát, milionkrát. Šest metrů tam a zpět. Cela je přetopena, okno se neotvírá, je uzamčené, neprůhledně, pod stropem svítí silná žárovka celou noc...

Zmocňuje se mě nepokoj. Až dosud jsem se domníval, že jde o omyl nebo o nějaký zastráovací manévr. Ale teď mi prolétne hlavou řada okolností, kterým jsem dříve nevěnoval pozornost. Vzpomínám si, co jsem slyšel v posledních dnech: už delší dobu se chystá nějaký monstrproces po sovětském vzoru. Strana potřebuje odvrátit pozornost od vnitřních potíží a hospodářských neúspěchů, musí zastrážit lidi, kteří nemohou zapomenout na demokratickou minulost. Má s tím moje zatčení něco společného? Rozhodla se strana uspořádat monstrproces s národními socialisty? Ale přece není možné vycucát si z prstu nějaký proces.

Ale už příští dny mě poučují o mé naivitě. Střídají se vyšetřovatelé. Jejich slovník je velmi chudý a monotónní, stále se opakuje zrádná emigrace, všechno je lumpárna. Zdá se, že tito lidé mají předepsaný postup, protože všichni opakují stále totéž, ujišťují mě, že všechno vědí, ale chtějí to slyšet ještě ode mě. Jmenují mi spoustu neznámých lidí a náramně se rozčilují, že je neznám. Ukazují mi fotografie osob, které jsem v životě neviděl. Když se přímo ptám, co ode mě chtějí, proč mě tu drží, když žádám o právního zástupce, o spojení s rodinou, vysmějí se mi a mluví o buržoazních přežitcích, které mám pustit z hlavy.

Neuvěřitelné, nepochopitelné se stalo skutkem. Ležím na nezvykle vysokém kavalci v pankrácké trestnici — v Ruzyni se spalo na zemi na slamníku – a dívám se na bílý strop, uprostřed něhož svítí silná žárovka. Nespím, ačkoli je už jistě dávno po půlnoci. Nemohu spát, je toho příliš mnoho, nač musím myslet.

Asi před pěti hodinami jsem byl odsouzen k doživotnímu žaláři za velezradu a špionáž. Vlastně jsem byl odsouzen k trestu smrti, ale soud sám změnil tento trest v doživotní žalář.

Dívám se do bílého stropu, nesnažím se dát svým myšlenkám nějaký určitý směr. Nemá to smysl. Nic nemá smysl, protože to vše, co se stalo, je nesmyslné. Denně nás vozili z Ruzyně na Pankrác. Pokaždé jsme jeli jiným směrem, jeli jsme nejvíce frekventovanými ulicemi, po Václavském náměstí, Příkopech. Viděl jsem, jak se lidé zastavují, jak se dívají zhnuseně na tuto demonstraci. Viděl jsem, že je soudní náměstí uzavřeno vojskem, na střeše jsou kulometry...

Teprve v soudní síni jsem poznal lidi, s nimiž jsem souzen pro „spiknutí proti státu“. Většinu z nich jsem nikdy v životě neviděl, některé jsem neznal ani podle jména. Ze všech třinácti obžalovaných jsem znal pouze dr. Horákovou a dr. Nestávala, jednou jsem mluvil s Kleinerovou. Přirozeně, že jsem znal Fráňu Zemínovou — kdo by ji neznal? Ale v životě jsem s ní nebyl v žádném styku. Všichni ostatní mi byli zcela neznámí, nikdy v životě jsem je neviděl. A s těmito lidmi jsem prý připravoval spiknutí proti státu. U soudu jsem poprvé jsem viděl většinu svědků, kteří přicházeli a odříkávali, co byli naučeni.

Ano, doslova odříkávali, co byli naučeni. Čím dále trval proces, tím více jsem nabýval přesvědčení, že jde o velké propagační gesto. Bylo tu sneseno tolik nesmyslů, že nemohlo být nejmenších pochyb o jejich účelu. Zastrášení lidí a agitace proti Západu.

Jako by spadla opona za mým dosavadním životem. Je konec všeho, oč jsem se snažil? Co zbylo z toho všeho? Napsal jsem tisíce článků do novin, slovníků, příruček, vydal jsem tucet knížek o národním hospodářství. Vedl jsem několik let Českomoravskou Kolben-Daněk, založil a vybuodoval jsem vlastní Továrnu kuchyňských zařízení. Co z toho všeho zbylo? Moje národní hospodářství i když je správné, logické a odpovídá přirozeným zákonům hospodářského života, dnes v komunistických režimech neplatí. ČKD je národní podnik, Továrna kuchyňských zařízení je znárodněna. Žil jsem zbytečně? Docela zbytečně, protože nic z toho, oč jsem se snažil, co jsem budoval, nezůstalo? Protože tady na kavalci pankrácké trestnice nebo snad v jiné podobné díře budu do konce svého života...

Zdroje: Koukalová, Š. (2019). Chtěli z nás vydolovat to nejlepší. *Paměť a dějiny* [online]. 2019(04), 44–47. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: https://www.ustrcr.cz/wp-content/uploads/2020/01/PD_4_19_s44-47.pdf (Zkráceno, upraveno.)

rozhovor

Chtěli z nás vydolovat to nejhodnotnější

Se Zdeňkem Klíbrem o vzpouře proti režimu a věznění ve zvláštní vězeňské složce

ŠÁRKA KOUKALOVÁ

Předseda Konfederace politických vězňů v Mladé Boleslavi Zdeněk Klíbr (nar. 1929) na jaře 1950 s kamarády provedl sabotážní akci proti komunistickému režimu. Přes jáchymovské doly se dostal až do elitní společnosti projektové složky pankrácké věznice.

Co jste vystudoval a kde jste působil před svým zatčením?

Absolvoval jsem Vyšší průmyslovou školu stavební v Mladé Boleslavi a po studii jsem pracoval u místní stavitelské firmy Ing. Karla Pokorného, po znárodnění v národním podniku Průmstav. Krátce po našem činu jsem byl povolán k dvouleté vojenské službě do Litoměřic k ženijnímu vojsku, kde jsem dělal třeba na stavbách mostů, takže jsem měl možnost něčemu se přiučit.

Dostal jste se do konfliktu s komunistickým režimem. Jak se to stalo?

V té strašné době komunistického útlaku kolem roku 1950 jsem si uvědomil, že jde opravdu do tuhého. S dvěma kamarády Ivanem Sovou a Janem Dubickým, všichni jsme byli stavaři, jsme si řekli, že se musíme vzepřít, že si komunisté nemůžou všechno dělat tak, jak by chtěli. Nejdříve jsme rozšiřovali protikomunistické letáky na Mladoboleslavsku a pak jsme se rozhodli k radikálnějšímu činu, který měl zastrašit místní komunistické funkcionáře. Sehnal jsem od Ing. Františka Jenče, jednoho z bývalých majitelů stavební firmy, trhavinu a 18. května 1950 kolem osmé hodiny večer jsme vyhodili do povětří redakci *Rudého práva* v Mladé Boleslavi. Já jsem trhavinu připevnil na dveře té redakce a ta byla následným výbuchem zcela zdemolována.



Zdeněk Klíbr na maturitní fotografii v roce 1947

Foto: Paměť národa

Jaký byl dopad vašeho sabotážního činu v Mladé Boleslavi?

Po tom našem útoku jej většina lidí, se kterými jsem se scházel, hodnotila kladně. Aniž věděli, kdo to udělal. Jelikož od roku 1948 nejen v Mladé Boleslavi docházelo k zatýkání lidí a panoval teror, ze strachu se k tomu nevyjadřovali. Těm, kteří náš čin odsoudili, jsem doporučil, aby zvážili, co je odsouzeníhodné – jestli jedna zlikvidovaná administrace *Rudého práva*, anebo v té době již několik po-

pravených a stovky pozavíraných lidí.

Jak vás odhalili a kdy jste byl odsouzen?

Zatklí nás až po třech letech, a to proto, že nás prozradila bývalá manželka jednoho z mých kompliců, Ivana Sovy, asi z pomsty nebo nevím, z jakého důvodu. Dne 13. března 1953 nás zmáčkli. Vyšetřování probíhalo asi šest měsíců v hlavním sídle StB v Bartolomějské ulici v Praze. Ještě zkraje vyšetřování, když jsem zapíral a říkal, že si nevzpomínám, mi referent při výsleších hrozil, že si vzpomenu i na to, co jsem měl druhý den po narození k obědu. Tak jsem přemýšlel, co mu na to mám odpovédět, a pak jsem mu řekl: *Jo, pane referente, už vím, matka mě kojila, tak jsem měl určitě mateřské mléko*. A on na to, že si vzpomenu i na jiné věci, přivolal službu a odvedli mě na celu. To byly snad nejhorší a nejkřutější okamžiky. Třeba nás vyslyšeli tři dny a dvě noci v jednom kuse. Hrozný výslechy, hlavně psychické trýznění. K tomu ještě zima, hlad, prudké světlo na cele po celou noc, při výsleších hrozby zatčením rodičů a podobně. Dne 13. října 1953 proběhl s naší skupinou nazvanou „Akce Klíbr“ soud v Praze. Mě odsoudili k trestu dvanácti let odnětí svobody a mé komplice k deseti- a osmiletému trestu odnětí svobody.

Byl jste vězněn nejprve v Jáchymově. V kterém táboře jste byl a na jakou práci vás zařadili?

Zařadili mě do tábora Rovnost, největšího na Jáchymovsku, kde bylo 2000–2500 lidí. Tam jsme byli už jen čísla. Já měl číslo A018394, podle kterého byl zřejmý počet lidí přede mnou. Bylo tam umístěných hodně vrahů, kteří měli vysoké tresty a donášeli na velitelství, aby se dostali rychleji ven. Tam to bylo po téhle stránce špatné. Ty politické vězně s nejvyššími tresty schválně dávali na Rovnost. V tomhle lágru byla šachta na uranovou rudu hluboká 600–700 metrů, tedy jedna z nejhlubších na Jáchymovsku. Nejprve jsem tam asi jeden rok fáral, byli jsme pod zemí osm hodin v kuse při strašném horku. A v zimě, kdy v Jáchymově byly hrozný mrazy, jsme vyfárali a na stanovišti, kde probíhalo sčítání vězňů třeba i hodinu, jsme úplně promrzli, až na nás oděvy rachotily. Na Jáchymovsku jsem byl zavřený od 1. prosince 1953 do 17. srpna 1956.

Věděli jste tehdy, že v rámci vězeňského systému existují specializované vězeňské složky, třeba pro projekci?

Ne, vůbec. Ale v Jáchymově byla také projektová složka, tam jsem asi zkraje roku 1955 pracoval. Bylo to v Ústředním táboře Vykmánov, kam přivázeli všechny odsouzené a přidělovali je do různých lágrů. Přímou v tomhle táboře byl zděný barák (naše ubikace byly staré dřevěné baráky), kde jsme projektovali vesměs stavby pro vězeňské tábory. Byl tam velký a tmavý sál s rýsovacími stoly. Chodili k nám civilisti (asi z ministerstva vnitra), kteří nám zadávali práci. Týkalo se to jen stavební sekce, na rozdíl od Pankráce, kde byli i specialisté z jiných oborů. Pak jsem dělal asi půl roku přímo na stavbě sídliště v Ostrově nad Ohří jako zedník. Tam nás vozili. A posléze jsme byli převáženi do „Muklprojektu“ v Ostrově nad Ohří, do nového dřevěného baráku, kde jsme projektovali i stavby mimo vězeňské tábory.



Foto: Paměť národa

Kolik vás v „Muklprojektu“ bylo? Jaké projekty jste zpracovávali?

Ve Vykmánově nás bylo jen pár, víc nás pak bylo v Ostrově nad Ohří. Mám schovaný dopis od kamaráda z doby dávno po propuštění, ve kterém jmenovitě vypsál, kdo tam byl, zjišťoval jejich osudy. Bylo nás tam asi kolem třiceti lidí (stavaři, topenáři, elektrikáři a další), i Slováci a jeden Maďar. Byl tam třeba konkrétně Hon-Pro ministerstvo vnitra se dělaly různé baráky určené pro tábory i mimo ně (bytové domy, marodky, kulturní dům). Protože to bylo tajné, zpracovávalo se to přímo v „Muklprojektu“.

Jak jste se dostal na Pankrác?

Na Pankrác nás převezli na podzim 1956. Z Jáchymova nás vyvezli autobusem se zabílenými okny a připoutané k sedadlům. Nevěděli jsme, kam vůbec jedeme, a říkali jsme si, hlavně aby to nebyl Leopoldov. Když jsem zjistil, že jsme na Pankráci a že půjdu do projekční kanceláře, ulevilo se mi. O maďarských událostech Na Pankráci jsem byl dva roky, do 13. srpna 1958.

Kdo byli vaši spoluvězni?

Stavaři, strojaři, překladatelé, právníci, všechny možné profese. Tedy inteligence všeho druhu, ze které mohli komunisté vydolovat to nejhodnotnější. A byla tam právě i projektová složka, u které jsem pracoval. Já byl v jedné z projekčních kanceláří, která se zabývala provozem. Zpracovávali jsme prováděcí projekty.

Jaký nejzajímavější projekt jste zpracovával?

Nejzajímavější úkol se týkal bývalého barnabitského kláštera na Hradčanském náměstí v Praze. Neměli původní plány, tak jsem to měl zaměřovat. Jezdil jsem tam s bachařem tramvají. Denně jsem tam chodil s estébákem a vše jsem zakresloval. To byl jeden z mých hlavních úkolů, který jsem ve vězení na Pankráci měl.

Věděli jste, že vaše práce je přísně utajována?

Jistě, to jsme věděli. Když jsem byl propuštěn, musel jsem podepsat prohlášení, že se nebudu nikomu zmiňovat o tom, co jsem tam viděl, slyšel nebo dělal.

Jak jste věznění snášel?

Zavřeli mě, když mi bylo 23 let, svobodného, bezdětného. Měl jsem to rozhodně lepší než lidé, co nechali doma manželky a děti. Ale to víte, jakkoliv člověk vzpomíná raději na ty legrační zážitky, tak i na mě vězení doléhalo. Rodiče byli nešťastní, doma jsem měl známost. Taky to se mnou bylo chvílemi dost špatné. Pomohly mi dvě věci: vědomí, že nejsem odsouzen za nic - jako mnoho jiných, ale za skutečnou činnost proti komunistům, a potom má milující přítelkyně. Trpělivě na mě čekala. V roce 1960, když už jsem byl na svobodě, jsme se vzali a založili rodinu.

Považoval jste práci v „Muklprojektu“ v Jáchymově i na Pankráci za zlepšení svých vězeňských podmínek?

Co do snesitelnosti určitě převážil Pankrác. V Jáchymově byl mimo práci pořád stejný režim - kruté táborové podmínky, zima, hlad, urážky, ponižení. Tam jsme vzpomínali, jak nám všem v minulosti komunističtí vládcí slibovali hory doly, a my je nakonec opravdu měli - hory Krušné a doly uranové. Kdežto na Pankráci jsme byli ve společnosti - až na malé výjimky - slušných, vzdělaných a zásadových lidí. Měli stejné názory na tehdejší dobu, jako jsem měl já. Chybělo nám jediné: vidět modré nebe a slunce nad hlavou. A hlavně svoboda.

Měl jste problémy s hledáním práce?

Ředitelem podniku Průmstav jsem byl zařazen do brigády socialistické práce na převýchovu. Byla to zednická parta, kde jsem byl asi půl roku. V ní jsem se setkal také s jedním bývalým spoluvězněm. Následně jsem dostal od ředitele nabídku na stavbu sídliště v Sokolově, s pracovním režimem deset dnů po dvanácti hodinách a poté čtyři dny volna, po



Zdeněk Klíbr s manželkou Danou a dcerami při stavbě chaty, 1969

Foto: Paměť národa

dobu asi jednoho roku. Když jsem si to odkroutil, ředitel mi sdělil, že přímou v Mladé Boleslavi si ani neškrtnu. Stavěl jsem tedy v okolí. V Mělníku

Stýkal jste se později se svými spoluvězni?

Po propuštění jsem chodil do rodin svých stále vězněných kamarádů a předával jim o nich zprávy - jak

se jim ve vězení žije a tak podobně. Pak i po jejich propuštění jsme si psali a stýkali se. S některými jsme se setkávali na akcích Konfederace politických vězňů.

Jaké je vaše životní krédo?

Svoboda je největším darem, který byl dán člověku na jeho cestu životem. pd

Expertní skupina č. 6

Zdroje: Holcman, J. (2014). *Cena facky*. 3., dopl. vyd. Zlín: Kniha Zlín. S. 45–57. (Zkráceno, upraveno.)

Vysvědčení udělené Zemskou zimní hospodářskou školou v Kyjově
dne 26. 4. 1918

Vladimíru K.

Žák tento jest způsobilý postoupiti do druhého ročníku

Předměty:
měřičství – velmi dobrý
chov zvířectva – velmi dobrý
... velmi dobrý

MNV Vlkoš

Potvrzení, že Vladimír K. byl za okupace pronásledován gestapem a před zatčením uprchl za hranice a žil v ilegalitě od 25. 4. 1942 do 1. 5. 1945 Část této doby pracoval pro firmu Kožený ve Vídni.

TÁBOR
Nový rok.

Díky za balík, který jsem v pořádku obdržel. Šťastné a veselé svátky a
dobrou noc!

pan
Vla

TA

ORRIS
Kčs 2.50

MNV Vlkoš

potvrzuje, že Vladimír K. má v roce 1951 nesplněny dodávky takto.

Předpis:

Hovězí: 30 centů, dodáno: 19,35 centů
Vepřové: 28,50 q, dodáno 8,99 q
Vejce: 6700 ks, dodáno 3340 ks

1952

Soupis zabaveného majetku rodině Vladimíra K.

Zvířectvo:
Prase 1 ks
Husy 8 ks
Slepice 10 ks

Oblečení:
Mužský slovácký kroj

Potraviny:
Vejce
Mouka
Vepř.
Hovězí

JZD Vlkoš
1952

JZD Vlkoš se zavazuje, že nebude ze svých zásob hovězího a vepřového masa, vajec a obilí zásobovat rodinu Vladimíra K.

Lidový soud v Kyjově

1952

Vladimír K. se odsuzuje pro trestné činy ohrožování zásobování a návodu k trestnému činu rozkrádání národního majetku. Několikaletý nepodmíněný trest odnětí svobody a peněžitý trest dvacet tisíc korun pokuty za to, že odnesl ze statku, který mu byl zabaven vytel obilí.

Lidový soud v Kyjově

Odvolání prokurátora:

Obžalovaný dopustil se trestného činu zvláště nebezpečného. Trest jest nepřiměřeně nízký. Soud dostatečně nezhodnotil příčinnou souvislost mezi chováním obžalovaného a skutečností, že rolníci na Kyjovsku nechtějí vstupovat do jednotných zemědělských družstev. Navrhujeme, aby soud vyslovil propadnutí celého majetku obžalovaného a jeho rodiny.

Vladimíre, ještě jednou děkuju za padesátku obilí na setlu. Nevěřil bys, jak taková trocha obilí může pomoci drobnému našemu hospodářství.

1952

L.

Správní rozhodnutí Okresního národního výboru v Kyjově
1952

Vladimíru K., manželce Ludmile a dceři Slávce K. se vyslovuje zákaz pobytu: Byl vám a příslušníkům vaší rodiny vysloven natrvalo zákaz pobytu v obci Vlkoši i v celém okrese Kyjov proto, že jste se jako vesnický boháč z nepřátelství k našemu lidově demokratickému zřízení dopustil jednak závažného soudně trestného činu rozkrádání národního majetku, za který jste také byl postižen tíživými tresty na svobodě i majetku, jednak že jste svou přítomností a vlivem v obci působil rozkladně na zemědělce a upevňování JZD nejen ve Vlkoši, ale i v širokém okruhu na Kyjovsku, a stal se tak v tomto okrese vážnou překážkou vývoje vesnice k socialismu.

Odvolání Ludmily K. ke KNV Gottwaldově

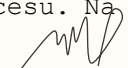
Krajský národní výbor v Gottwaldově

1953

Rozhodnutí o odvolání Ludmily K. proti rozhodnutí ONV Kyjov

Podáním odvoláváte se proti rozhodnutí o zákazu pobytu a žádáte jeho zrušení s tím, že zásah ONV vůči vám považujete za neoprávněný.

Trestní komise KNV odmítá toto odvolání. Vaše námítky jsou neopodstatněné. Zájmy pracujícího lidu vyžadují, aby budovatelské úsilí nebylo škůdci lidu ani členy jejich rodiny narušováno, neboť zůstává skutečností, že jste se dopustili jednání ohrožujícího budovatelské úsilí pracujícího lidu a že zájmy tohoto lidu vyžadují, abyste jako osoba státně nespolehlivá i s příslušníky vaší rodiny byli vyloučeni z prostředí, kde jste rušivě zasahovali do socialistické výstavby státu. Byli jste proto přestěhováni do jiného vhodného prostředí a v novém místě pobytu bylo vám i příslušníkům vaší rodiny umožněno zapojiti se bez průtahů do pracovního procesu. Na tomto stavu věci nepovažuje komise za nutné něco měniti.


Předseda komise.

Vězeňský ústav Ostrov u Karlových Varů.

Kmenové číslo vězně: A 07745,
K. Vladimír, základní číslo: 228.

Pokyny: pište čitelně jen na linky! Obvinění nebo souzení smějí přijímat dopisy a návštěvy anebo odesílat dopisy jen podle pokynů prokurátora nebo národního výboru.

Dragi! Děkuji za dopis a divím se, že tak málo mi přinesl zpráv o Vás, tak podruhé ať
ještě obsažnější. Velmi rád bych věděl, jak to máte s výživou, zdali berete potravinové
listky, neb jste samozásobitelé. Dále by mě zajímalo, zdali Vlád'a si vyzvedl motorku
a jak nastoupil na vojnu. Také jsem čekal, že mi sdělíte, zdali mám rozsudek potvrzený,
či nikoliv. Zároveň Vás prosím, zašlete mi svetr, dvoje teplé ponožky, mýdlo, pastu
a kartáček na zuby. Dnes jsem se přihlásil o návštěvu, když mi bude povolena, budete
vyrozuměni přímo velitelstvím. Mně se vede stále stejně, počasí jest slušné, tak to v práci
utíká. Srdečně Vás všechny zdravím a těším se na shledanou. Váš tatíček

Telegram z 19. 11. 1952

Od vojenského útvaru pomocných technických
praporů v Táboře.

TITL.: LUDMILA K. VLKOS STOP VAS SYN

LADISLAV PADL DNE 18. 11. 1952 PRI PLNENI
BOJOVYCH UKOLU CSL ARMADY STOP

K. Vladimír, základní číslo

Pokyny: pište čitelně jen na linky!
návštěvy anebo odesílat dopisy jen podle pokynů

17. 12. 1952

Dragi: ženo, Slávko, bratři!

Dne 24. 11. 1952 byla mi doručena neuvěřitelná zpráva o úmrtí Láďe. Den po jeho pohřbu.
Jak na mne zapůsobila tato nejméně očekávaná, pro mne zdrcující zpráva, není jistě třeba
Vám vypisovat. Boli mne velmi, že mi nebylo dopřáno to poslední, bych ho doprovodil
na poslední cestě. Vždyť to byla jistě těžká chůze... Vidím Vás všechny s bolným srdcem
před sebou. Nedivím se, že table zpráva mamičku připoutala na lože, vždyť to není
malichernost. Doufám, že jest tak statečná a smíruje se s nejtvrdějším ranou osudu, která přišla.
My nejbližší, co jsme poznali jeho dobré zlaté srdce, nejlépe víme, co jsme ztratili.
Dle doručeního telegramu, který byl podáván v Táboře, mám předtuchu, že přišlo asi
k nějakému neštěstí, jinak si nemohu vysvětlit tak náhlé úmrtí tak zdravého statného
hocha. Prosim Vás, sdělte mi, co se vlastně stalo, abych se trošku uklidnil. Osud je
proti nám tvrdý a my se mu nesmíme poddat.

Váš tatíček

Státní statek Kralupy nad Vltavou pro Vladimíra K.

1955

Protože budete zanedlouho propuštěn po odpykání výkonu trestu, sdělujeme umístěnku jako kočí. Vaše manželka bydlí v Neuměřicích a práci budete vykonávat na pobočce státního statku tamtéž. Jste povinen se ihned po propuštění hlásiti, a tak se zapojiti neprodleně do pracovního procesu.

4. Část: SWOT analýza

SWOT ANALÝZA

Krátce ale výstižně vyplňte jednotlivá políčka, pomohou vám odhalit vaše silné a slabé stránky, ale také zda jste silné stránky využili ke splnění příležitostí anebo k odvrácení hrozeb, případně zda vám příležitosti dali prostor pro zlepšení vašich slabých stránek.

<p style="text-align: center;">SILNÉ STRÁNKY</p> <p>V čem jste dobří? Co vám jde? V čem si jste jistí?</p>	<p style="text-align: center;">SLABÉ STRÁNKY</p> <p>Co se vám obvykle nedaří? V čem si nebýváte moc jistí?</p>
<p style="text-align: center;">PŘÍLEŽITOSTI</p> <p>Co jste se mohli dnes naučit? Jaké dovednosti jste mohli procvičovat? Jaké příležitosti jste při práci objevili?</p>	<p style="text-align: center;">HROZBY</p> <p>Co se vám nedařilo, v čem byl problém? Co ohrožovalo výsledek vaší práce? Jaké hrozby se během práce objevily?</p>

Příloha 6: Č. lekce Proč je důležité přemýšlet o svobodě a nesvobodě?

1. Část: Ilustrace A

Čech, P. (2016). A. Havlíčkův Brod: Petrkov. S. 2–3. (Upraveno.)



Modelový příklad řešení rozhovoru:

Jaký máš z obrázku na první pohled pocit? Proč?

- Smutek – šedé barvy, všichni se mračí
- Jednotvárnost – všude je jen písmeno A
- Ošklivost – neupravené ulice, všechno rozbité.
- Aj.

Prohlédni si obrázek detailně, všiměj si maličkostí. Co tě zaujalo?

- Všude je A. (Co/kdo je A?)
- Nikde nejsou barvy, takže je město stereotypní a smutné. (Je to povinnost anebo důsledek jiných povinností?)
- Nikdo z lidí ve městě se nesměje, ale na plakátech jsou lidé s širokými úsměvy.
- Celé město je rozbité, otlučené, škaradé, chudé, ale socha vládců je obrovská, ozdobná, jsou u ní květiny.
- Na plakátech jednoho z obchodů je exotické ovoce, ve výloze však jen jablka a hrušky.
- Na plakátech je mír (holubice) a válka (tank). (Jak to můžeme chápat?)
- Někdo, kdo vyrábí papírové šipky, je hledaný a je za něj nabízena odměna. (Proč je zakázané vyrábět papírové šipky? Mohlo by na nich být něco napsáno?)
- Aj.

Co lidé žijící v tomto městě nesmí? (A podle jaké části ilustrace to poznáme?)

- Nesmí opustit město (zeď, ostnatý drát).
- Nesmí nosit normální klobouky, musí nosit barety (značka, všechny postavy mají barety), příp. všichni musí nosit stejné oblečení (značka, postavy na obrázku).
- Nesmí si myslet, říkat, psát cokoli jiného než A (A na všech nápisech, na soše).
- Musí vyznávat pouze jednoho vládců (pomník, vlajčky, odznaky...).
- Nemohou se pohybovat bez sledování (oko podobné kameře, policisté).
- Je zakázána hudba (značka vpravo).
- Musí se ve škole učit jen A a o A (školní třída před pomníkem).
- Nesmí do světa posílat papírové šipky (plakát s hledaným člověkem a šipkou).
- Musí bojovat ve jménu míru za A (plakát tanku a holubice).
- Nemohou nakoupit mnoho zboží, nemají moc široký výběr (výloha obchodu).
- Je zákaz čtení anebo psaní knih (značka vpravo).
- Zákaz zmrzliny (značka uprostřed).
- Zákaz pouštění dralů, příp. můžeme si vysvětlit např. i jako zákaz si hrát (značka uprostřed).
- Aj.

2. Část: Hodnotová škála

Kartičky s čísly nařízení a zákazů města (s možností doplnit jejich konkrétní znění):

1.

5.

2.

6.

3.

7.

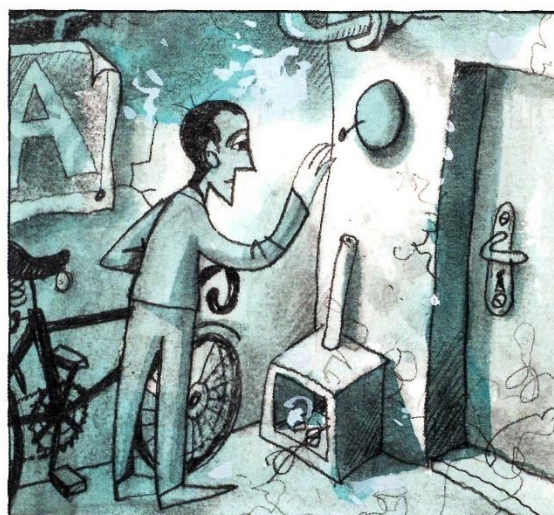
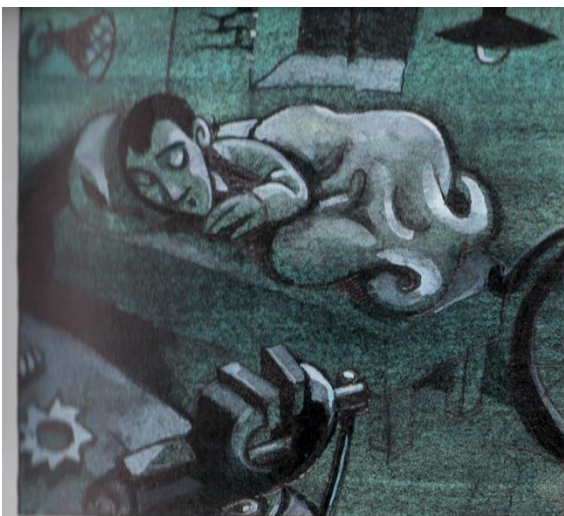
4.

8.

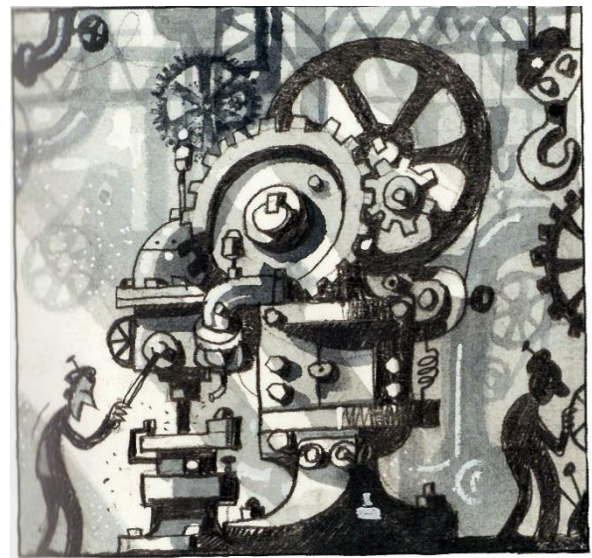
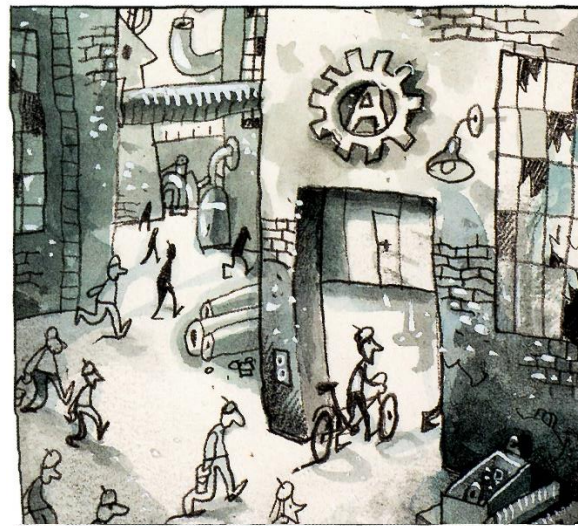
3. Část: Ukázky z knih A a Zed'

Ukázka I: Příběh chlapce 21868

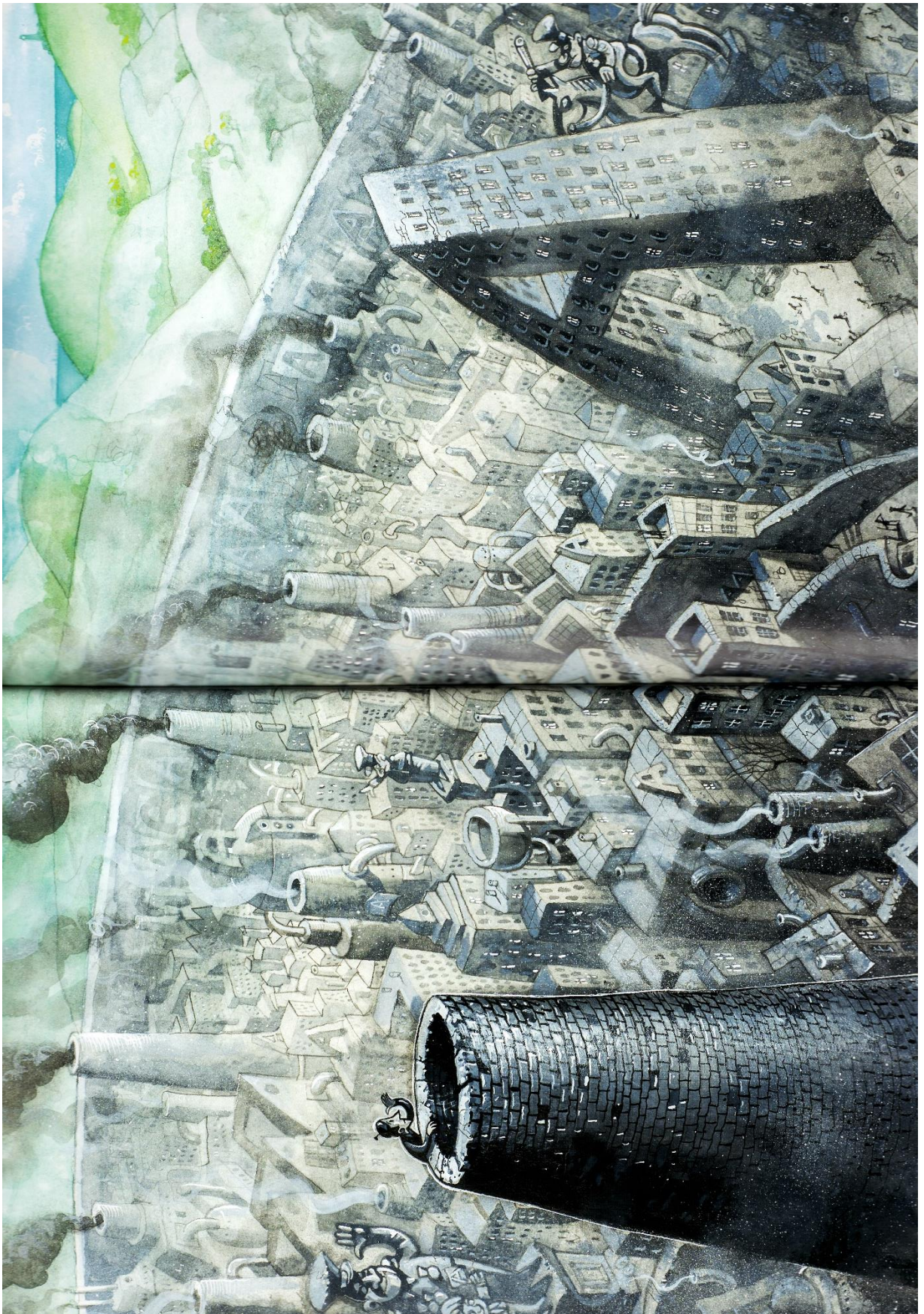
Čech, P. (2016). A. Havlíčkův Brod: Petrkov. S. 1–14. (Zkráceno, upraveno.)









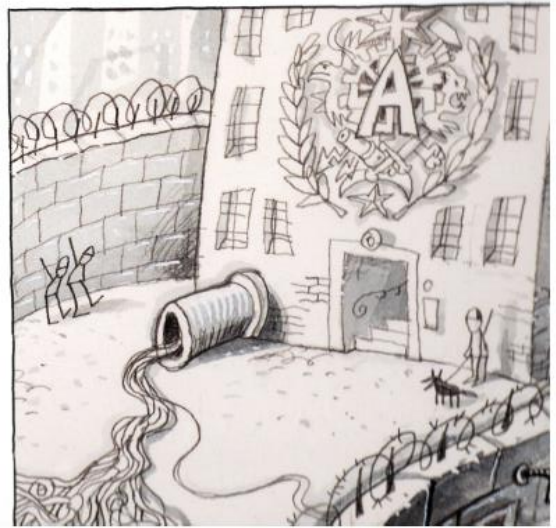


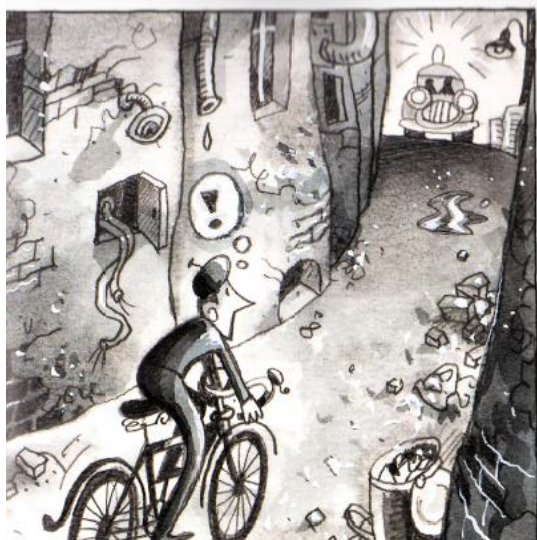
Ukázka II: Vlastovka

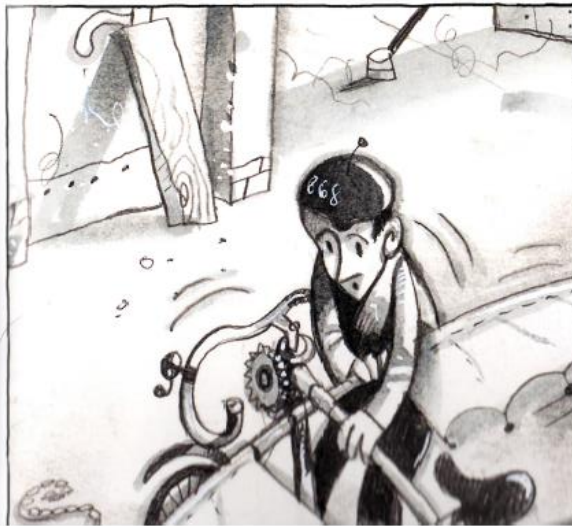
Čech, P. (2016). A. Havlíčkův Brod: Petrkov. S. 22–23, 28–50. (Zkráceno, upraveno.)

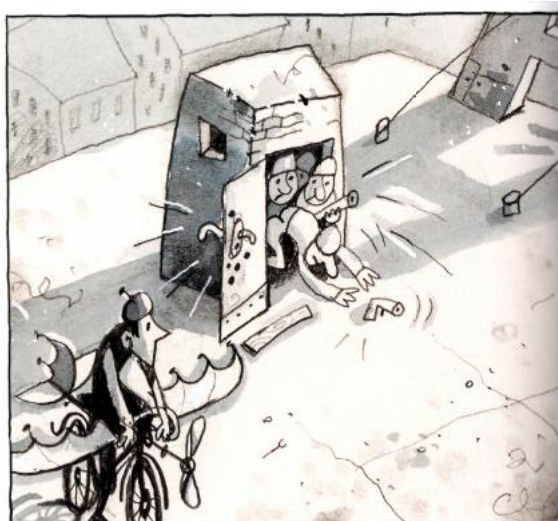


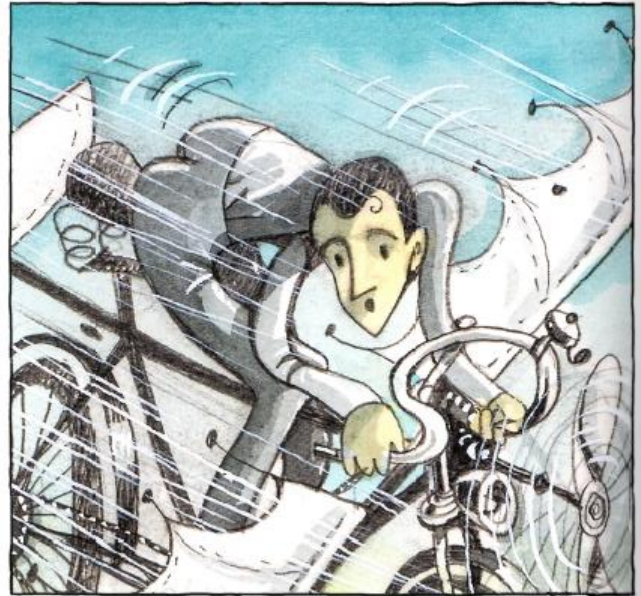




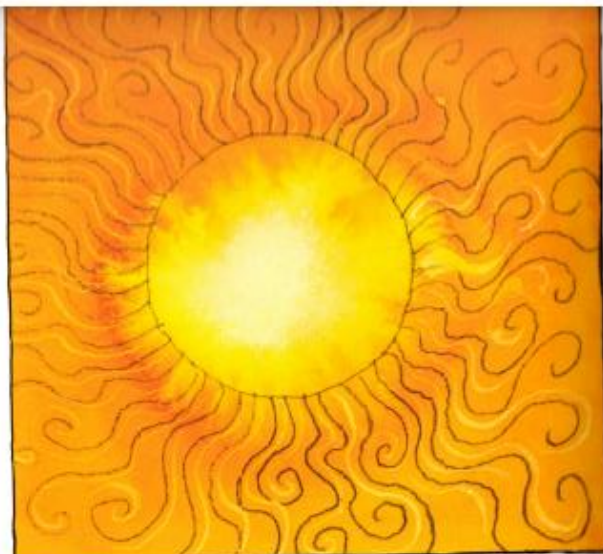




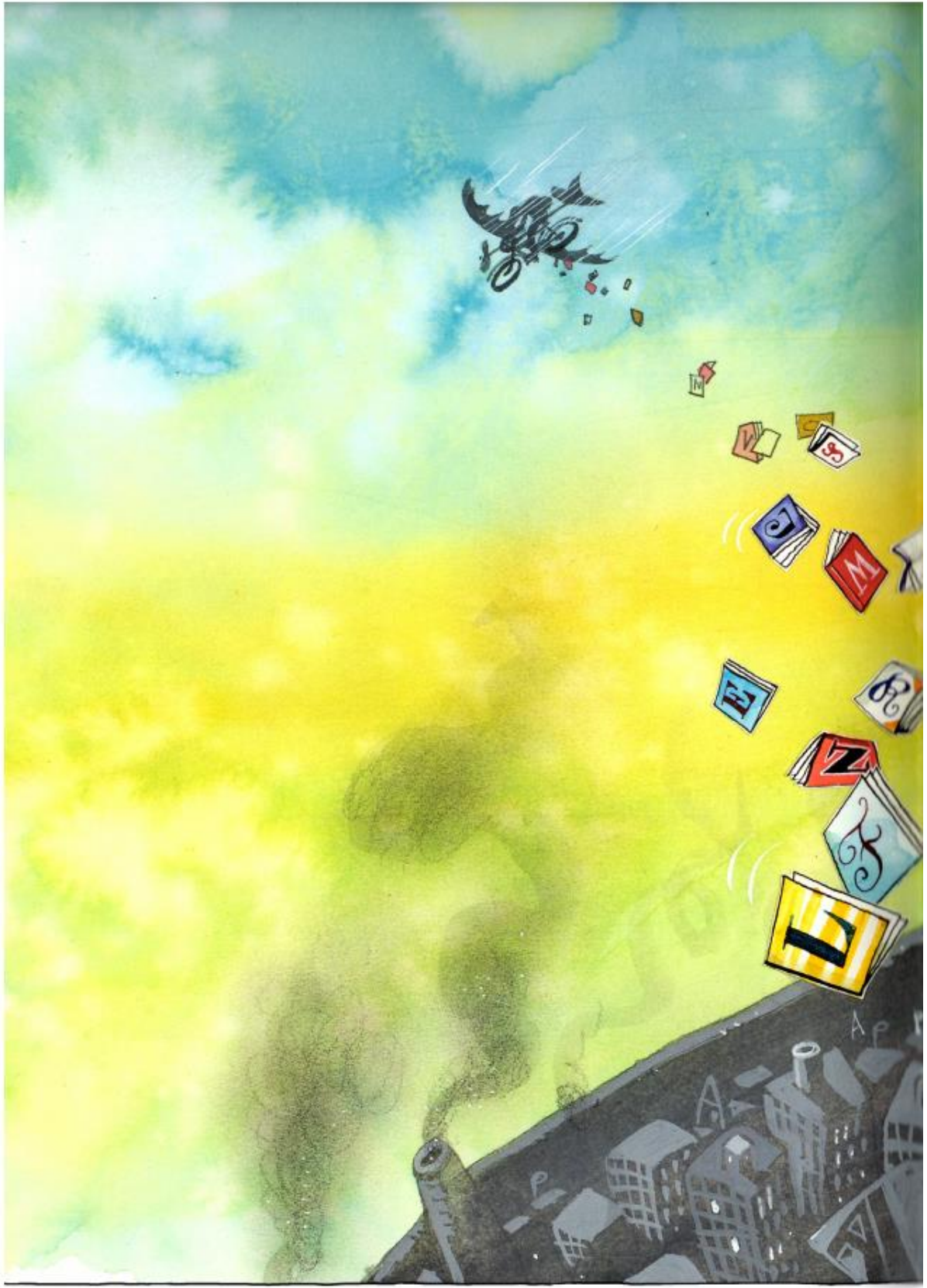












Ukázka III: Závěrečné slovo autora knihy *Zed'*

Sís, P. (2007). *Zed': jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint. S. 54.

Zed', která rozdělovala dlouhá léta Berlín i celou Evropu, je naštěstí už jen vzpomínkou. Ale některé vzpomínky je třeba uchovávat. Jako zprávu o minulosti. Jako varování budoucnosti. Přestože jedna zed' padla, jiné zůstávají a další vznikají. Po celém světě. V Izraeli, v Koreji nebo na mexické hranici. Zdi symbolické, ideologické i skutečné. Zdi strachu, nesvobody a podezírání. Zdi, bez nichž by náš život mohl být svobodnější a šťastnější...

4. Část: Kovyho dopis svobodě

Karel Kovář (2019). Drahá svobodo... [online]. In *Instagram*. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.instagram.com/p/B4-NVSvhv4/?hl=cs>

Instagram

Hledat

Přihlásit se Zaregistrovat se



kovy_gameballcz • Sledování

kovy_gameballcz Drahá svobodo, všechno nejlepší! Už je ti třicet a jsem rád, že tě mám. Jsi vlastně jednou z nejdůležitějších věcí v mém životě. Chtěl bych ti poděkovat, že se můžu rozhodovat, volit, participovat, debatovat a vyjadřovat názory beze strachu o to, že o tebe přijdu. Chci poděkovat všem, kteří Tě přivedli zpět do našich končin. A taky těm, kteří ji hájili v roce 39 a riskovali život. Díky. #dikyzemuzem | @fanda_majer

72 týdn.

49 211 To se mi líbí

17. LISTOPAD 2019

Přihlaste se, pokud chcete dát To se mi líbí nebo přidat komentář.

Anotace

Jméno a příjmení:	Tereza Pavlasová
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Motiv (ne)svobody v literární výchově na ZŠ s využitím metod kooperativního učení
Název v angličtině:	The motive of (non)freedom in literary education at lower secondary school using the methods of cooperative learning
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje literární výchově na ZŠ, konkrétně využití motivů svobody a neshvobody s pomocí literárních děl tematicky zaměřených na projevy totalitních režimů, zvláště pak s pomocí příběhů ilustrujících události 50. let minulého století v Československu. Cílem práce je představit možnosti kooperativní výuky v literární výchově, vymezit pojem svobody a neshvobody a vytvořit soubor komplexních literárních lekcí obsahující různorodé činnosti vhodné do literární výchovy, které zároveň využívají metod kooperativního učení.
Klíčová slova:	Literární výchova, kooperativní učení, 2. stupeň ZŠ, svoboda, neshvoboda, totalitní režim, 50. léta 20. století
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with literary education at lower secondary school, specifically on the use of motives of freedom and non-freedom with the help of literary works thematically focused on the manifestations of totalitarian regimes, especially stories illustrating the events of the 1950s in Czechoslovakia. The aim of the thesis is to present the possibilities of cooperative learning in literary education, to define the concept of freedom and non-freedom, and to create a set of literary lessons containing various activities suitable for literary education, which also use methods of cooperative learning.
Klíčová slova v angličtině:	Literary education, cooperative learning, lower secondary education, freedom, non-freedom, totalitarianism, 1950s

Přílohy vázané v práci:	6 příloh: Příloha 1: Čtenářská lekce Co je svoboda a nesvoboda? Příloha 2: Čtenářská lekce Jaká je cena svobody? Příloha 3: Čtenářská lekce Kdy je člověk svobodný? Příloha 4: Čtenářská lekce Jak vypadá nesvoboda? Příloha 5: Čtenářská lekce Kdo je nepřítelem svobody? Příloha 6: Čtenářská lekce Proč je důležité přemýšlet o svobodě a nesvobodě?
Rozsah práce:	76 stran, přílohy
Jazyk práce:	Čeština