

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

**Vybrané texty Ladislava Fukse a jejich didaktické využití  
v průřezovém tématu Výchova demokratického občana**

Magisterská diplomová práce

**Bc. MILAN MAŠÁT**

Učitelství českého jazyka a literatury – Učitelství přírodopisu

Vedoucí práce: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

OLOMOUC 2016

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně, výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu použité literatury.

V Olomouci 12. dubna 2016

Milan Mašát

Rád bych poděkoval vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Sladové, Ph.D., za ochotu, trpělivost, pomoc a vstřícný přístup při psaní práce.

# Obsah

Úvod .....	7
<b>1 Systém kurikulárních dokumentů .....</b>	<b>9</b>
1. 1 Nová soustava vzdělávání .....	10
1. 2 Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání .....	10
1. 2. 1 Cíle základního vzdělávání .....	11
1.2. 2 Klíčové kompetence .....	11
<b>2 Průřezová témata .....</b>	<b>15</b>
2. 1 Průřezová témata ve školních vzdělávacích programech .....	16
2. 2 Smysl a integrace průřezových témat .....	18
<b>3 Výchova demokratického občana.....</b>	<b>19</b>
3. 1 Subtémata výchovy demokratického občana .....	22
3. 2 Obecné návrhy metod a forem výuky průřezového tématu .....	23
3. 3 Teoretické ukotvení výchovy demokratického občana a jeho možné metody a formy výuky .....	25
<b>4 Ladislav Fuks .....</b>	<b>27</b>
4. 1 Obecné využití vybraných textů ve výchově demokratického občana .....	27
<b>5 Pan Theodor Mundstock (1963).....</b>	<b>31</b>
5. 1 Pan Theodor Mundstock a výchova demokratického občana.....	31
5. 1. 1 Pan Theodor Mundstock a rozvíjení klíčových kompetencí .....	36
5. 2 Pan Theodor Mundstock ve výchově demokratického občana a rozvíjení klíčových kompetencí.....	36

<b>6 <i>Mí černo­vlasí bratři</i> (1964) .....</b>	<b>38</b>
6. 1 <i>Mí černo­vlasí bratři</i> ve výchově demokratického občana.....	39
6. 1. 1 <i>Mí černo­vlasí bratři</i> a rozvíjení klíčových kompetencí .....	43
6. 2 <i>Mí černo­vlasí bratři</i> , výchova demokratického občana a rozvíjení klíčových kompetencí.....	43
<b>7 <i>Variace pro temnou strunu</i> (1966) .....</b>	<b>45</b>
7. 1 <i>Variace pro temnou strunu</i> a výchova demokratického občana .....	46
7. 1. 1 <i>Variace pro temnou strunu</i> a rozvíjení klíčových kompetencí.....	52
7. 2 <i>Variace pro temnou strunu</i> , výchova demokratického občana a rozvíjení klíčových kompetencí.....	53
<b>8 <i>Příběh kriminálního rady</i> (1971).....</b>	<b>55</b>
8. 1 <i>Příběh kriminálního rady</i> ve výchově demokratického občana .....	55
8. 1. 1 <i>Příběh kriminálního rady</i> a rozvíjení klíčových kompetencí .....	59
8. 2 <i>Příběh kriminálního rady</i> , výchova demokratického občana a rozvíjení klíčových kompetencí.....	60
9. 1 <i>Návrat z žitného pole</i> ve výchově demokratického občana .....	63
9. 1. 1 <i>Návrat z žitného pole</i> a rozvíjení klíčových kompetencí .....	68
9. 2 <i>Návrat z žitného pole</i> , výchova demokratického občana a rozvíjení.....	68
<b>10 Pracovní listy .....</b>	<b>70</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>72</b>

## **Seznam použité literatury**

Primární literatury

Sekundární literatury

**Anotace**

<b>Příloha číslo 1 .....</b>	<b>1</b>
Občan, občanská společnost a stát	
<b>Příloha číslo 2 .....</b>	<b>6</b>
Občanská společnost a škola	
<b>Příloha číslo 3 .....</b>	<b>11</b>
Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování	
<b>Příloha číslo 4 .....</b>	<b>17</b>
Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování	
<b>Příloha číslo 5 .....</b>	<b>22</b>
Formy participace občanů v politickém životě	

## Úvod

Hlavním cílem diplomové práce s názvem *Vybrané texty Ladislava Fukse a jejich didaktické využití v průřezovém tématu Výchova demokratického občana*<sup>2</sup> je extrahovat z vybraných Fuksových děl motivy, situace, dějové linie či dějové zlomy pro vypracování výukových listů, při jejichž zpracování budou brány v potaz standardy dané Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy (dále RVP ZV), respektive školní vzdělávací programy (dále ŠVP).

Diplomová práce se zabývá možnostmi pěti vybraných textů Ladislava Fukse v upotřebení ve výuce průřezového tématu Výchova demokratického občana<sup>3</sup> na základních školách. Jelikož je naším cílem pouze demonstrovat možnosti vybraných Fuksových textů pro integraci do průřezového tématu, nebudeme specifikovat, pro jaký ročník základních škol jsou texty vhodné. Samotné začlenění průřezových témat je zcela v kompetenci jednotlivých škol<sup>4</sup>, tudíž sebemenší ročníkovou či časovou specifikaci považujeme z naší strany za bezpředmětou.

První část diplomové práce je věnována systému kurikulárních dokumentů v českém školství, jejich principům a hlavním cílům. Pozornost je poskytována také podstatnému termínu základního vzdělávání – klíčovému kompetencím. Tyto nám poslouží jako etalon pro vypracování pracovních listů, v nichž budeme zohledňovat jejich rozvíjení.

Jelikož RVP nefunguje izolovaně, ale úzce kooperuje s ŠVP, zaměříme se také na ně. ŠVP vyrůstají z RVP, přičemž slouží k profilaci jednotlivých škol. Školy jako samostatné jednotky zpracovávají jejich obsah libovolně, a to včetně průřezových témat. Budeme si všímat možností, jakými mohou základní školy zapracovat průřezová témata do svých ŠVP, pozornost bude spadat na povinnosti týkající se jejich integrace.

---

<sup>1</sup> Adjektivum demokratický vysvětluje O'Shea (2012, s. 9) jako formu společenského soužití, pro níž je důležitá svoboda a možnost volby různých řešení. Oproti klasickému vnímání demokracie jako formy vlády a politického systému je zdůrazněna myšlenka participace a participativní demokracie.

<sup>2</sup> V kontextu průřezového tématu, jež je jádrem naší diplomové práce, lze termín občan charakterizovat jako člověk, jenž žije ve společnosti (O'Shea: 2012, s. 11).

<sup>3</sup> V souladu s RVP ZV používáme velké počáteční písmeno u substantiva *výchova* pouze ve spojení s termínem průřezové téma.

<sup>4</sup> Viz kapitola 3.

Posléze se zaměříme na výchovu demokratického občana. U tohoto průřezového tématu nás bude zajímat jeho teoretické ukotvení, předmět jeho zájmu a teoretická východiska, jež by neměla chybět ve výuce, respektive v pracovních listech. Zároveň se pokusíme zdůvodnit, proč je dané téma ve vyučování důležité.

Následovat budou obecné návrhy forem a metod výuky tématu se zřetelem k aplikaci teoretických žákovských znalostí do praxe<sup>5</sup>.

Druhá část diplomové práce je dedikována Ladislavu Fuksovi. Zaměříme se na obecné znaky jeho vybraných děl se zdůrazněním jejich specifík, která se dají zakomponovat do výuky výchovy demokratického občana a mohou její obsah prezentovat v jiných rozměrech.

Ve druhé části jsou přiblížena Fuksova vybraná díla, konkrétně *Mí černovlasí bratři*, *Příběh kriminálního rady*, *Pan Theodor Mundstock*, *Variace pro temnou strunu* a *Návrat z žitného pole*. Beletristickými tituly se zaobíráme lineárně dle data jejich vydání. U jednotlivých děl jsou vyzdvížena pozitiva pro dané průřezové téma, zdůvodnění a vhodnost jejich výběru. Každý rozebíraný titul je doprovázen konkrétními příklady jeho uplatnění s konkrétními návrhy metod ve výuce.

Poslední část diplomové práce se skládá z pracovních výukových listů<sup>6</sup>. Každému Fuksově beletristickému titulu je věnován jeden pracovní list, celkem jich je tedy pět.

---

<sup>5</sup> Zde máme na mysli vlastní zkušenosti s poznatky, a to například uměle vyvolanou situací ve třídě.

<sup>6</sup> Příloha číslo 1 až 5.

# 1 Systém kurikulárních dokumentů

V souladu se změnami ve společnosti se mění systém předškolního, základního, středního, vyššího odborného a jiného vzdělávání. Nová soustava vzdělávání je ukotvena v *Národním programu rozvoje vzdělávání*<sup>7</sup>, který zavádí nový řád do vzdělávací soustavy pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.<sup>8</sup>

Součástí této obsáhlé evropsko-české reformy je kurikulární reforma, která si stanovila za cíl vytvořit nové pedagogické dokumenty, jejichž garantem bude stát. Toto kurikulum se uplatňuje na státní a školní úrovni.<sup>9</sup>

Úroveň státní je prezentována *Národním programem vzdělávání*<sup>10</sup> a RVP<sup>11</sup>. Školní úroveň představují ŠVP, podle kterých na jednotlivých školách probíhá výuka.

Všechny námi zmiňované dokumenty jsou v souladu s evropskými trendy v oblasti vzdělávání a navazují na konkluze Lisabonského summitu (2000). Výstupem summitu byla *Lisabonská strategie*, k níž se Česká republika připojila v roce 2003 a potvrdila tímto koncepci vzdělávací soustavy České republiky.<sup>12</sup>

---

<sup>7</sup> Tzv. *Bílá kniha*.

<sup>8</sup> JEŘÁBEK, Jaroslav a kol. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. [cit. 2015-10-27]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>. s. 9.

<sup>9</sup> ZBUDILOVÁ, Helena. *Výchova k občanství v praxi*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. s. 7. ISBN 978-80-7394-437-7.

<sup>10</sup> *Národní program vzdělávání* vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. V době vzniku této diplomové práce však *de facto* neexistuje.

<sup>11</sup> RVP ohraničují pro školy závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy. Srov. Duminy & Söhne 1994.

<sup>12</sup> JEŘÁBEK, Jaroslav a kol. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. [cit. 2015-10-27]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>. s. 9.

## 1.1 Nová soustava vzdělávání

*Národní program rozvoje vzdělávání*, jehož vznik je elementem evropsko-české reformy, vnesl nové zřízení do soustavy vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Na základě její infiltrace vzniká dvojúrovňová soustava kurikulárních dokumentů. Na státní úrovni je reprezentována *Národním programem vzdělávání* a RVP, na úrovni školní je demonstrována ŠVP.

Tyto dokumenty souzní s novými evropskými principy vzdělávání, které plynou z Lisabonského summitu, k jehož výsledkům a závazkům se Česká republika připojila v roce 2003.

## 1.2 Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Svým pojetím navazuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a je výchozím bodem pro koncepci Rámcového vzdělávacího vzdělávání pro střední školy (RVP SŠ).

Vymezuje všechno, co je společné a nutné pro povinné vzdělávání žáků, včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. RVP ZV dále specifikuje úroveň klíčových kompetencí (viz níže), kterých by měli žáci dosáhnout po ukončení základního vzdělávání.

Co se týče učiva, vymezuje vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo), jako závaznou součást základního vzdělávání zařazuje průřezová témata, jež jsou nositeli především formativních funkcí.

Požadavek k zařazení průřezových témat se vyskytuje v souvislosti s reformou vzdělávací soustavy České republiky, jež byla započata roku 2001 vytvořením *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* a na něj navazujícího *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky*, který pochází

z roku 2002. „Naplněním cílů a záměrů stanovených těmito dokumenty se zabývá **nový školský zákon**, jenž vstoupil v platnost v roce 2005.“<sup>13</sup>

RVP ZV dále podporuje komplexní přístup k uskutečnění vzdělávacího obsahu, jeho propojování, předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, metod a forem výuky. Vzdělávacímu obsahu je umožněna modifikace pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto odvětví státní úrovně kurikulárních dokumentů je závazné pro všechny střední školy při stanovení požadavků pro přijímací řízení pro vstup žáků do úrovně středního vzdělávání.<sup>14</sup>

### 1. 2. 1 Cíle základního vzdělávání

„Základní vzdělávání má žákům pomoci **utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání** orientovaného zejména na situace blízké životu a praktickému jednání.“<sup>15</sup> V základním vzdělávání se tudíž snažíme plnit různé cíle. Jedná se zejména o strategie učení a motivaci pro celoživotní učení, podněcovat u žáků tvořivé myšlení, logické uvažování a řešení problémů. Dále chce základní vzdělávání žáky vést k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, chce u nich rozvíjet schopnost spolupráce a respekt k práci a úspěchům vlastním i druhých, připravovat žáky ke svébytnému, svobodnému a zodpovědnému projevu, k naplňování svých práv a povinností, vést žáky k toleranci, ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám a učit je žít společně s ostatními jedinci.<sup>16</sup>

### 1.2. 2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou charakterizovány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“<sup>17</sup>. Výběr klíčových kompetencí vychází z obecně přijímaných hodnot

---

<sup>13</sup> ZBUDILOVÁ, Helena. *Výchova k občanství v praxi*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. s. 7. ISBN 978-80-7394-437-7. Zvýrazněno autorkou citátu.

<sup>14</sup> JEŘÁBEK, Jaroslav a kol. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. [cit. 2015-10-27]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>. s. 10.

<sup>15</sup> Tamtéž, s. 12. Vyznačeno autorem citátu.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 12 – 13.

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 14.

ve společnosti a ze sdílených idejí o tom, které z kompetencí přispívají k vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu jedince a jež vedou k posilování funkcí občanské společnosti.<sup>18</sup>

Cílem vzdělávání je poskytnout všem žákům komplexní soubor klíčových kompetencí na úrovni, které mohou dosáhnou, a tím je připravit na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý proces, který započíná v předškolním vzdělávání a přes základní a střední vzdělávání pokračuje a dotváří se v průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí dosaženou žáky na konci základního vzdělávání nelze považovat za ukončenou, ale je nutno ji chápat jako základ pro celoživotní vzdělávání a pro vstup do pracovního života.

Klíčové kompetence se vzájemně prolínají, jsou multifunkční, je jim vlastní nepředmětová podoba a „lze ji získat jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“<sup>19</sup>.

Učivo je v kontextu klíčových kompetencí chápáno jako prostředek k osvojení očekávaných výstupů, které se postupně propojují, a tím tvoří dispozice k účinnému a úplnému praktickému užívání nabitých schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

Ve fázi základního vzdělávání jsou za stěžejní považovány tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence osobnostní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.<sup>20</sup>

Jelikož není naším cílem podávat podrobné informace k jednotlivým klíčovým kompetencím, více se vyjádříme pouze k těm, které budou rozvíjeny u jednotlivých textů Ladislava Fukse, a to v kapitolách, které se těchto textů týkají.

---

<sup>18</sup> Srov. Beltz & Siegrist 2015.

<sup>19</sup> JEŘÁBEK, Jaroslav a kol. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. [cit. 2015-10-27]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>. s. 14. Vyznačeno autorem citace.

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 13 – 15.

### 1.3 Cíle základního vzdělávání a pojetí klíčových kompetencí

Cíle základního vzdělávání určují bazální sumu znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které by si měli absolventi povinné školní docházky osvojit. Mají jim být nápomocny k utváření a postupnému rozvíjení klíčových kompetencí a zároveň by jim měly poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání, který je orientován na okolnosti blízké běžnému životu v kontextu s praktickým jednáním.

Souhrn cílů základního vzdělávání je velmi obsáhlý, z našeho pohledu k nejdůležitějším náleží schopnost celoživotního učení, tvořivé myšlení, schopnost logického uvažování a řešení problémů, umění komunikace a spolupráce.

RVP ZV vymezuje vše, co je společné a povinné pro základní vzdělávání, přičemž specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých mají žáci dosáhnout na konci povinné školní docházky.

RVP ZV vymezuje vzdělávací obsah a průřezová témata, jimž přisuzuje zásadní formativní funkci. Zároveň stanovuje rozličné vzdělávací postupy, metody a formy výuky.

Klíčové kompetence slouží k uplatnění každého člena ve společnosti a vychází z obecně přijímaných hodnot, které jsou v ní uznávány jako všeobecně platné. Ovládnutí klíčových kompetencí napomáhá rozvoji občanské společnosti jakožto základnímu kamenu demokracie.

Osvojování si klíčových kompetencí není uzavřený cyklus, základní vzdělávání tvoří pouhý základ. Zároveň jsou klíčové kompetence propustné, nefungují izolovaně a jsou multifunkční, takže možností jejich uplatnění je mnoho.

Škola je ideální prostor pro osvojování klíčových kompetencí, a to nejenom při záměrném působení, ale ve všech činnostech a aktivitách.<sup>21</sup>

Učivo je pojímáno jako prostředek k naučení se očekávaným výstupům, kteréžto jsou realizovány ve formě klíčových kompetencí.

Mezi klíčové kompetence, které jsou rozvíjeny na základní škole, náleží kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní,

---

<sup>21</sup> Více např. Malach & Červenková 2014.

kompetence osobnostní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

## 2 Průřezová témata

Průřezová témata jsou do RVP ZV vřazena pro reprezentaci aktuálních problémů společnosti v současném světě. Průřezová témata, formující prvek základního vzdělávání, vytváří žákům příležitosti pro jejich individuální uplatnění a pro vzájemnou spolupráci, přičemž jim napomáhají rozvíjet osobnost zejména v oblasti postojů a hodnot.

Průřezová témata jsou v RVP ZV zpracována jednotně<sup>22</sup>. Každé průřezové téma obsahuje charakteristiku, ve které je zdůrazněn význam průřezového tématu pro žáka, a jeho postavení v základním vzdělávání. Dále je sdělen vztah ke vzdělávacím oblastem a přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, a to jak v okruhu vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot.

Obsah jednotlivých průřezových témat, jenž je doporučen pro základní vzdělávání, je diferencován do tematických okruhů. Každý z těchto tematických okruhů obsahuje nabídku témat, jejichž zpracování je plně v kompetenci školy.

„Tematické okruhy průřezových témat prochází napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů.“<sup>23</sup> Propojení vzdělávacích oblastí přispívá ke komplexnosti vzdělávání žáků a kladně působí na proces vytváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, kteří mají příležitost si utvářet jednotný pohled na různou problematiku a „uplatňovat širší spektrum dovedností“<sup>24</sup>.

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Každá škola musí zařadit do vzdělávání žáků na prvním i druhém stupni všechna průřezová témata, jež jsou uvedena v RVP ZV, nemusí však být začleněna do výuky v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání má škola povinnost žákům nabídnout všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, přičemž jejich rozsah a realizaci stanovují jednotlivé ŠVP.

„Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků

---

<sup>22</sup> Co do strukturního zpracování.

<sup>23</sup> JEŘÁBEK, Jaroslav a kol. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. [cit. 2015-10-27]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>. s. 90.

<sup>24</sup> Tamtéž.

realizovaných ve škole i mimo školu.<sup>25</sup> Realizace těchto témat může probíhat individuální či skupinovou formou.<sup>26</sup>

## 2.1 Průřezová témata ve školních vzdělávacích programech

ŠVP jsou tvořeny samotnými školami, a to podle jejich priorit, zaměření či dle jejich „filozofie“. V rámci této proklamace je plně v kompetenci jednotlivých škol, jakým způsobem budou průřezová témata do výuky integrovat. ŠVP, jelikož vycházejí z RVP, s nimi musí korespondovat a musí splňovat vše, co je v těchto normativních kurikulárních dokumentech uvedeno.<sup>27</sup>

Realizace průřezových témat může probíhat trojím způsobem. První možností je integrace do vyučovacích předmětů. Tato možnost je nejčastěji používaným způsobem. Průřezové téma je přiřazeno k vyučovacímu předmětu, který je mu tematicky a obsahově nejbližší. Při takto zvolené realizaci průřezového tématu do výuky dochází pouze k sloučení daného průřezového tématu a jemu „nadřazeného předmětu“, nedochází však k uplatnění mezipředmětových vztahů.

Druhým způsobem je etablování samotného vyučovacího předmětu. Tato možnost s sebou přináší vznik nového předmětu věnujícího se průřezovému tématu, které bude tvořit obsahovou kostru nově vzniklého předmětu. Teoreticky je tato metoda pro realizaci průřezových témat vhodnější, v praxi však naráží na nedostatek (disponibilních) vyučovacích hodin a také na nedostatek vzdělaných učitelů, kteří by byli erudovaní v oblasti průřezových témat, a v neposlední řadě se otevírá problém duplicity probíraných témat v nejrůznějších hodinách.

---

<sup>25</sup> JEŘÁBEK, Jaroslav a kol. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. [cit. 2015-10-27]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>. s. 90.

<sup>26</sup> ZBUDILOVÁ, Helena. *Výchova k občanství v praxi*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. s. 7. ISBN 978-80-7394-437-7.

<sup>27</sup> HENZL, Jiří, ŠIKULOVÁ, Renata. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka. Metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. s. 25 – 27. ISBN 978-80-7414-004-4.

Třetí možností uskutečnění průřezových témat je projektové vyučování<sup>28</sup>, které „uchopuje dané téma komplexněji a pestřeji, ale obvykle naráží na problém nedostatečného časového rozvrhu, neboť by se mělo opakovat pravidelně. Na jeho složitější realizaci se mohou podílet i ostatní učitelé (např. v rámci projektových dní)“<sup>29</sup>.

Ve fázi základního vzdělávání jsou stanovena tato průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.<sup>30</sup>

V roce 2013 proběhlo po celé České republice na základních školách srovnávací testování znalostí v okruhu průřezových témat. Toto testování bylo určeno pro žáky osmých a devátých ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií<sup>31</sup>.

Testování průřezových témat bylo realizováno online testem, jenž obsahoval 42 úloh, které byly rozděleny do šesti tematických okruhů<sup>32</sup>. Žáci nejlépe odpovídali v úlohách zaměřených na multikulturní výchovu a výchovu demokratického občana, nejhůře dopadla průřezová témata globální (sic!) a environmentální výchova.<sup>33</sup>

Jelikož je v názvu naší diplomové práce vymezeno průřezové téma Výchova demokratického občana, budeme se dále věnovat pouze tomuto tématu.

---

<sup>28</sup> Viz například Volná a kol. 2014.

<sup>29</sup> ZBUDILOVÁ, Helena. *Výchova k občanství v praxi*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. s. 10. ISBN 978-80-7394-437-7.

<sup>30</sup> JEŘÁBEK, Jaroslav a kol. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. [cit. 2015-10-27]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>. s. 90.

<sup>31</sup> Celkem se zúčastnilo 18 901 žáků z 363 škol.

<sup>32</sup> Jeden tematický okruh věnován vždy jednomu průřezovému tématu.

<sup>33</sup> ZBUDILOVÁ, Helena. *Výchova k občanství v praxi*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. s. 10. ISBN 978-80-7394-437-7.

## **2. 2 Smysl a integrace průřezových témat**

Průřezová témata reprezentují aktuální problémy společnosti v současném světě. Jejich hlavní funkce je rozvíjení postojů a hodnot žáků, které povedou k jejich integraci do společnosti. Průřezová témata jsou obligatorní součástí povinné školní docházky na prvním i druhém stupni.

V RVP ZV mají všechna průřezová témata stejnou strukturu. V průběhu základního vzdělávání je škola povinna nabídnout žákům všechny tematické okruhy z RVP, přičemž rozsah a způsob realizace určují individuální ŠVP.

Průřezová témata mohou být realizována třemi možnými metodami. Prvním způsobem je integrace zvoleného tématu do vyučovacích předmětů. Tento způsob je nejčastější, nicméně při něm nedochází k uplatnění mezipředmětových vztahů. Druhým způsobem je vytvoření samostatného vyučovacímho předmětu, tento typ výuky je teoreticky nejideálnější, avšak při jeho realizaci se naráží na problémy s nedostatkem volných hodin či na problém nekvalifikovaných učitelů. Posledním způsobem je projektové vyučování, které patří k velmi náročným na přípravu. Jednotlivé úkoly by měly mít podobu dlouhodobých projektů, což se ve školních podmínkách nerealizuje snadno.

### 3 Výchova demokratického občana

*Národní program rozvoje vzdělávání*<sup>34</sup> zařazuje výchovu demokratického občana<sup>35</sup> do komplexní oblasti **Podpora demokracie a občanské společnosti**. Hlavním cílem této oblasti je připravit „soudné, kritické a nezávisle myslící občany, s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních“<sup>36</sup>. Prostředí, ve kterém se dítě (občan, žák) *de facto* poprvé setká s těmito principy a ve kterém je může aplikovat, je prostředí školy<sup>37</sup>.

„Výchova k demokratickému občanství“<sup>38</sup> se nevztahuje pouze na generace školní, ale taktéž na generaci dospělých, která se „uplatňuje (...) v jejich místních, zájmových a pracovních společenstvích“<sup>39</sup>. Integrovanou a nezbytnou součástí „výchovy k demokratickému občanství“<sup>40</sup> je utváření kritického postoje vůči šíření informací a postojů, kteréžto jsou šířeny médii.<sup>41</sup>

RVP ZV stanovuje průřezovému tématu Výchova demokratického občana mezioborový a multikulturní charakter. „Představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení,

---

<sup>34</sup> Tzv. *Bílá kniha*.

<sup>35</sup> Výchovu demokratického občana lze volně zaměnit se souslovím výchova k demokratickému občanství. Tento termín můžeme vysvětlit jako „soubor metod a aktivit vypracovaných na základě postupu od konkrétního k obecnému. *Vybízí žáky, mládež i dospělé, aby se aktivně a zodpovědně zapojovali do společných rozhodovacích procesů.* (...) a snaží se celoživotně nabízet příležitosti k získávání, využívání či šíření znalostí, hodnot a dovedností provázaných s demokratickými principy v širokém spektru formálních i neformálních vzdělávacích a výchovných prostředí“ (O’Shea: 2012, s. 13; zvýrazněno autorem citátu).

<sup>36</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. 1. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. s. 15. ISBN 80-211-0372-8.

<sup>37</sup> Škola by měla vytvářet demokratické společenství rovnoprávných partnerů, mělo by se jednat o otevřený systém s vyváženými kompetencemi na všech úrovních a mělo by se jednat o společenství přístupné všem. Viz GOLLOB & KRAPF & WEIDINGER 2012.

<sup>38</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. 1. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. s. 15. ISBN 80-211-0372-8.

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 5.

<sup>40</sup> Tamtéž.

<sup>41</sup> Kritický vztah vůči informacím z médií je součástí průřezového tématu mediální výchova. Viz například DOLEŽAL a kol. 2012.

vědomí svých práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů.<sup>42</sup>

Stěžejní myšlenkou průřezového tématu je „vybavit žáka základní úrovni občanské gramotnosti“<sup>43</sup>. Občanská gramotnost stanovuje umění orientovat se ve složitostech, konfliktech a problémech v demokratické a pluralitní společnosti. Získání této gramotnosti má pomoci žákům konstruktivně řešit problémy s uchováním své lidské důstojnosti, respektem k druhým lidem, ohledem na zájem celku, a to při vědomí svých práv a povinností, svobod a odpovědností na pozadí zásad slušné komunikace a demokratických způsobů řešení.

Výchova demokratického občana využívá ke svému uskutečnění nejen tematických okruhů, ale také zkušeností a prožitků žáka, kdy celkové klima školy<sup>44</sup> tvoří demokratickou atmosféru třídy, která slouží jako „laboratoř demokracie“. Ve třídě jsou žáci více motivováni k prosazování svých názorů například při diskuzích a také k možnosti demokraticky spolupracovat na rozhodnutích celku, společenství. Při infiltraci zásad výchovy demokratického občana do třídy mohou žáci verifikovat nejen význam pravidel a jejich dodržování, podílet se na vytváření nových stanov a prakticky si vyzkoušet udržování demokracie, poněvadž hranice mezi demokracií, anarchií a despotismem je velice nestabilní, úzká. „Tato zkušenost pak rozvíjí schopnost kritického myšlení.“<sup>45</sup>

Průřezové téma Výchova demokratického občana má úzký vztah ke vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*<sup>46</sup>, v kteréžto jsou tematizovány zásady demokracie, demokratického rozhodování a řízení, lidská a občanská práva<sup>47</sup>. Ve vzdělávací oblasti

---

<sup>42</sup> JEŘÁBEK, Jaroslav a kol. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. [cit. 2015-10-27]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>. s. 93.

<sup>43</sup> Tamtéž.

<sup>44</sup> Klimatem školy jsou myšleny vztahy mezi všemi subjekty vzdělávání založené na spolupráci a dialogu.

<sup>45</sup> Tamtéž.

<sup>46</sup> Viz RVP ZV.

<sup>47</sup> U lidských práv se klade důraz zejména na participaci jednotlivců (občanů) na společenském a politickém životě demokratické společnosti.

*Člověk a jeho svět* se uplatňuje v tématech, která jsou zaměřena na vztah k domovu a vlasti.

Námi zmiňované téma má vztah i k ostatním vzdělávacím oblastem, především pak k těm, které tematizují vztah k sobě samému i k lidem ostatním, k okolnímu prostředí, k pravidlům a k hodnotám lidského společenství.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka podle RVP ZV (2013)<sup>48</sup>: výchova demokratického občana „vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod, vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti, umožňuje participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků, rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti, prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování, vede k udržování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení“<sup>49</sup>.

Význam (ve společenském slova smyslu) výchovy demokratického občana spočívá zejména „v důrazu na rozvoj žákovy schopnosti participace a sociální soudržnosti jako nedílných součástí občanského vědomí – a to již od 1. stupně“<sup>50</sup>. Námi citovaná teze slouží jako výstup k formulaci očekávaných výstupů (viz výše) jednotlivých tematických okruhů.

V okruhu postojů a hodnot vede výchova demokratického občana žáky k „otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě, vychovává k úctě k zákonu, rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku, učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti, přispívá k utváření hodnot jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost, rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů, motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším, umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů

---

<sup>48</sup> JEŘÁBEK, Jaroslav a kol. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. [cit. 2015-10-27]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>. s. 93.

<sup>49</sup> Tamtéž.

<sup>50</sup> ZBUDILOVÁ, Helena. *Výchova k občanství v praxi*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. s. 23. ISBN 978-80-7394-437-7.

pohledu (...), vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností, vede k asertivními jednání a ke schopnosti kompromisu“<sup>51</sup>.

### 3.1 Subtémata výchovy demokratického občana

Průřezové téma	Subtéma
<b>Výchova demokratického občana</b>	Občanská společnosti a škola
	Občan, občanská společnost a stát
	Formy participace občanů v politickém životě
	Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování

Tab. 1: Průřezová témata a jejich subtémata. Převzato z: ZBUDILOVÁ: 2013, s. 8.

**Občanská společnost a škola** – škola je pojmána jako model otevřeného partnerství, demokratického společenství, ve škole panuje demokratická atmosféra a demokratické vztahy. V okruhu *Občanská společnost a škola* se dále vymezují způsoby uplatnění demokratických principů a hodnot a formy participace žáků na životě místní komunity a v neposlední řadě taktéž spolupráce školy se správními orgány v obci.

**Občan, občanská společnost a stát** – druhý okruh průřezového tématu zahrnuje témata občan jako odpovědný člen společnosti, dále je tematizována *Listina základních práv a svobod*, práva a povinnosti občana, úloha, jakou v demokratické společnosti zaujímá občan, demokratický systém, jeho základní principy a hodnoty a taktéž soužití s minoritami.

<sup>51</sup> ZBUDILOVÁ, Helena. *Výchova k občanství v praxi*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. s. 94. ISBN 978-80-7394-437-7.

**Formy participace občanů v politickém životě** – třetí okruh průřezového tématu v sobě zahrnuje problematiku volebních systémů a fenomén obce jako základní jednotky samosprávy státu.

**Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování** – demokracie jako opozice k diktatuře a anarchii, základní principy demokracie, základní strukturální kategorie fungování demokracie, *Ústava* jako základní zákon země, demokratické způsoby řešení problémů a konfliktů jak v osobním, tak ve společenském životě.<sup>52</sup>

### 3.2 Obecné návrhy metod a forem výuky průřezového tématu

Metodu výuky lze chápat „jako učitelem projektovaný model jeho činnosti, který realizuje vzájemnou interakcí učitel-žák, při níž dochází k optimálnímu osvojení soustavy učiva žákem a k dosažení výukových cílů“<sup>53</sup>. Školní pedagogika diferencuje metody do tří základních oblastí, kterými jsou metody informačně receptivní, problémové a výzkumné<sup>54</sup>.

Domníváme se, že základem pro výuku výchovy demokratického občana by měla být metoda problémová, která žáky aktivizuje při osvojování hodnot a postojů, které jsou proklamovány jako základní cíle průřezového tématu. Problémové úlohy mohou být realizovány jak formou písemnou, to znamená, že žáci samostatným tvůrčím způsobem například vyplní pracovní list, nebo formou aktivizační *sensu stricto*, při kterých se žáci stávají středobodem realizace určité situace, na níž je demonstrován případ související s průřezovým tématem, které tvoří jádro naší diplomové práce.

Vedle problémové metody lze ve výuce uplatnit i výzkumné metody<sup>55</sup>, jež patří k náročnějším vzhledem k nutné učitelově přípravě, ale také vzhledem ke kognitivním

---

<sup>52</sup> JEŘÁBEK, Jaroslav a kol. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. [cit. 2015-10-27]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>. s. 93 - 94.

<sup>53</sup> OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 72. ISBN 80-244-1360-4.

<sup>54</sup> Tento systém odpovídá způsobu, jakým jsou osvojovány poznatky. Psychologové rozlišují tři úrovně lidské činnosti, a to reproduktivní, produktivní a kreativní.

<sup>55</sup> DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 254 stran. ISBN 978-80-244-4515-1.

znalostem žáků. „Učitel úlohy<sup>56</sup> připraví, žáci pozorováním, experimentováním, prací s literaturou shromažďují potřebná fakta, hledají a formulují problém, hypotézy. Přichází na způsoby jeho řešení, realizují je, ověřují správnost řešení, zařazují novou vědomost do systému předcházejících vědomostí (...)“<sup>57</sup>.

Problémové<sup>58</sup> metody využívají přirozené potřeby vzájemné komunikace mezi lidmi, přičemž dochází ke spoluúčasti na činnosti, která má společný cíl pro všechny žáky. Mezi základní participativní metody, jež by mohly posloužit k naplnění cílů výchovy demokratického občana v kontextu rozvíjení klíčových kompetencí, bychom mohli využít dialog v plénu skupiny, simulovaný dialog, dialog založený na písemných otázkách, situační<sup>59</sup> či případové metody, inscenační metody či tvořivé hry.<sup>60</sup>

Není naším cílem podrobně se zabývat všemi metodami, tudíž se vyjádříme pouze k těm, které jsou vhodné v kontextu daného beletristického textu (viz níže).

Vzhledem k relativně vysokému počtu žáků ve třídách bude nejpoužívanější formou výuky výchovy demokratického občana forma hromadného vyučování. Ačkoliv se v dnešní době setkáváme se snahou tuto formu ve školních třídách upozadit<sup>61</sup>, domníváme se, že má svá velká pozitiva, kterými jsou například aktivizace všech žáků či menší náročnost pro učitelovu přípravu, než je tomu například u forem individuálních. Důležité je si uvědomit, že tato forma výuky nemusí být prováděna pouze ve třídě, ale mezi formy hromadného vyučování řadíme také například exkurzi. Dle našeho názoru není tato forma překážkou pro smysluplně vedenou výuku výchovy demokratického občana, což se (taktéž) budeme snažit dokázat pracovními listy.

Při aplikaci hromadné formy vyučování mohou žáci pracovat individuálně ve vyplňování výukových materiálů, a to buď ve škole, nebo mimoškolně, dále se mohou

---

<sup>56</sup> Pro účel naší diplomové práce můžeme slovo úloha nahradit pojmem pracovní list.

<sup>57</sup> OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 73. ISBN 80-244-1360-4.

<sup>58</sup> Či participativní.

<sup>59</sup> Srov. Sandanusová & Illášová 2009.

<sup>60</sup> OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 72 - 77. ISBN 80-244-1360-4.

<sup>61</sup> Srov. Skalková 2007.

účastnit různých podob diskuzí nebo se mohou zapojit do inscenování určité situace. Samozřejmě je důležité, aby učitel působil jako rádce a zprostředkovatel, který pomáhá žákům s plněním úkolů a který zároveň dohlíží na to, aby se všichni žáci do výuky zapojili aktivně. Při diskuzích je osoba učitele důležitá nejenom jako zprostředkovatel diskuze a její koordinátor, ale je důležitá taktéž jeho aktivní participace, při níž vyjádří svůj osobní názor na danou problematiku. Učitelův úsudek by měl mít stejnou váhu jako názory žáků, přičemž je vhodný a chtěný střet názorů, při nichž si žáci osvojují schopnost argumentace. Abychom dosáhli aktivního zapojení žáků do diskuze, můžeme záměrně volit kontroverzní témata a přicházet s diskutabilními či vyhraněnými názory<sup>62</sup>.

### **3.3 Teoretické ukotvení výchovy demokratického občana a jeho možné metody a formy výuky**

Výchova demokratického občana spadá do oblasti *Podpora demokracie a občanské společnosti*. Jejím hlavním cílem je připravit soudné, kritické a nezávisle myslící občany, kteří jsou si vědomi vlastní důstojnosti a kteří respektují práva a svobody ostatních lidí.

U tématu nalézáme nejvíce styčných ploch s oblastí *Člověk a společnost*, nicméně jako každé průřezové téma ani výchova demokratického občana neoperuje v systému sama, prolíná se veškerými oblastmi a lze ji (i implicitně) v těchto oblastech a jejich oborech naplňovat.

Průřezové téma je složeno ze čtyř subtémat - *Občanská společnost a škola, Občan, občanská společnost a stát, Formy participace občanů v politickém životě, Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování*.

Průřezové téma je příznačné mezioborovým a multikulturním charakterem, to znamená, že je vhodné k integraci různých oborů vyučování. Na základě této premisy naplňuje implicitně vyslovený názor, že průřezová témata by měla být sestavena z různých předmětů, přičemž z každého volí vhodné učivo.

---

<sup>62</sup> Stále však musíme mít na paměti normy uvedené ve školském zákoně.

Jedním z hlavních přínosů tématu je rozvíjení občanské gramotnosti. Tato schopnost slouží občanům k lepší orientaci v dnešním světě, k uvědomění si svých práv, ale i povinností a také podporuje jejich snahu o aktivní zapojení do fungování demokratické společnosti. Zapojení občanů do demokratického systému může probíhat jednak skrze jejich čínorodý politický přístup, takkéž skrze vlastní přesvědčení o vhodnosti demokracie pro uspořádání státu i v uplatňování demokratického přístupu ve vztazích mezi lidmi v kontextu zachování si vlastní sebeúcty.

Pro nácvik i praktickou aplikaci struktury a systému demokracie je vhodná třída a její klima. Na dobře fungujícím demokratickém klimatu ve třídě i její integrování do samotných substancí interakcí mezi žáky si mohou dospívající lidé vyzkoušet, jak lze s demokracií prakticky pracovat a jak dosahovat jejího naplňování ve všech složkách života.

Výchova demokratického občana klade důraz na rozvoj žákovy schopnosti participace na společenském životě a soudržnosti jako nepostradatelných součástí spravedlivé a netotalitní společnosti.

Metodu výuky můžeme charakterizovat jako cestu k cíli. Školní didaktika vymezuje tři základní okruhy metod, a to informačně receptivní, problémové a výzkumné. Pro výuku výchovy demokratického občana se nám jeví jako nejvhodnější metoda problémová, která je založena na komunikaci mezi lidmi. Tato metoda může být realizována různými formami dialogu, situačními a případovými metodami či tvořivými hrami.

Co se týče forem výuky, připadá nám jako nejvhodnější metoda hromadného vyučování, a to především z praktických důvodů. Hromadná forma výuky v sobě zahrnuje různorodé možnosti realizace našeho průřezového tématu. Domníváme se, že pokud bude tato forma naplňována svědomitě, zábavně a interaktivně, mohou být její negativa<sup>63</sup> potlačena.

---

<sup>63</sup> Zde máme na mysli zejména neindividuální přístup k žákům. Uvědomme si však, že i hromadné vyučování může obsahovat individualizační přístup.

## 4 Ladislav Fuks

Ladislav Fuks se narodil 24. 9. 1923 v Praze v rodině policejního úředníka a zemřel tamtéž 19. 8. 1994. Po maturitě na gymnáziu v Truhlářské ulici byl roku 1942 totálně nasazen na správě statků v Hodoníně. Po konci druhé světové války začal studovat filozofii, psychologii, dějiny umění a pedagogiku na Univerzitě Karlově v Praze. Po studiích pracoval v papírenském průmyslu v Bělé pod Bezdězem a v hlavním městě. Od padesátých let působil jako odborný pracovník Státní památkové správy v Praze.

Fuksův časopisecký debut je svázán s periodikem *Květen*, následně přispíval do *Plamene*, *Hostu do domu*, *Literárních novin*, *Tvorby* či *Kmene*.<sup>64</sup>

„Prozaické dílo Ladislava Fukse (...) patří k nezpochybnitelným hodnotám české poválečné literatury a především její obraz šedesátých let minulého století by byl bez jeho románu a povídek nemyslitelný.“<sup>65</sup> Beletristické Fuksovo dílo není význačné pouze u nás, ale úspěchy sklidilo i v zahraničí.<sup>66</sup> Do okruhu děl, kterými se budeme zabývat, patří *Pan Theodor Mundstock*, *Mí černovlasí bratři*, *Variace pro temnou strunu*, *Příběh kriminálního rady* a *Návrat z žitného pole*.

### 4.1 Obecné využití vybraných textů ve výchově demokratického občana

Pro aplikaci na průřezové téma Výchova demokratického občana jsme zvolili zmiňovaná díla, domnívajíce se, že splňují potřebná kritéria pro mezipředmětové vztahy, které jsou jedním z cílů průřezových témat. Všechna námi vybraná díla mají mnoho styčných ploch, které mohou být využity ve výuce proklamovaného tématu. Jako nejobecnější kolektivní rysy můžeme vymezit vztah jednotlivce a společnosti, (ne)ovládání jedince aktuálními politickými režimy, vztahy v rodině, k blízkým a k přátelům, vnitřní boj jedince a hledání svého místa v životě nebo strach, a to ve dvojitým smyslu. Strach před společností a jejím politickým zřízením a taktéž strach před sebou samým.

<sup>64</sup> VLAŠÍNOVÁ, Drahomíra. *Ladislav Fuks*. [online]. [cit. 6. 1. 2016]. Dostupné z: <<http://slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=325&hl=Fuks%2C+Ladislav+>>>.

<sup>65</sup> GILK, Erik. *Vítěz i poražený. Prozaik Ladislav Fuks*. 1. vydání. Brno: Host, 2013. s. 7. ISBN 978-80-7491-056-2.

<sup>66</sup> Některá Fuksova díla byla překládána do cizích jazyků bezprostředně po prvním vydání.

Zastáváme názor, že vymezená suma hromadných atributů vybraných děl zcela naplňuje podstatu obsahu výchovy demokratického občana. K singulárním znakům budeme přistupovat dvojím způsobem. Za prvé se budeme snažit z textů vyjmout momenty, které ukazují určitou problematiku vztahující se k výchově demokratického občana, prezentovat jejich naplňování a uplatnit myšlenky z beletristických textů v žákovské praxi ve školním prostředí i v běžném životě. Za druhé extrahujeme negativní impulsy z děl a ty nám poslouží k demonstraci záporů spojených se špatným výkladem demokracie, s její absencí nebo podněty pramenící z existence totalitních režimů<sup>67</sup>.

Vyjmenovali jsme některá všeobecná témata, jež bychom našli ve všech vybraných dílech. Jsme si vědomi, že daný výčet není uzavřený. Dílčí nebo specifická témata či motivy z vybraných titulů vztahující se k výchově demokratického občana budou probrána v jednotlivých kapitolách věnovaných dílčím textům.

Fuksovo beletristické dílo vykazuje znaky, které zajišťují vhodnost pro integraci a výuku výchovy demokratického občana. Znaky můžeme spatřovat v rovině motivické i tematické. Symptomy, které jsou Fuksovým dílem vykazovány, pramení především z tématu děl. V souboru textů, které jsme si k analýze vybrali, je akcentován vztah jednotlivce (a to jak dospívajícího, tak dospělého člověka) a politického státního zřízení.

Motivická rovina je velmi obsáhlá. Na tomto místě nebudeme podávat výčet frakčních motivů, budeme se jimi zabývat u singulárních děl.

Setkáme se jak s komunistickým totalitním režimem, tak s režimem nacistickým. Domníváme se, že demonstrace negativ jednotlivých systémů je ve Fuksových textech vkomponována (ve většině případů) v poutavé dějové linii, na jejichž peripetiích se nejednou podílí právě principy nedemokratických politických státních zřízení.

O výběru *Pana Theodora Mundstocka* pro průřezové téma jsme byli přesvědčeni od samého začátku. Domníváme se, že Mundstock a jeho sociální role determinují tento Fuksův debut zejména k otázce menšin, a to nejen náboženských. Mundstock je zmítán politickým zřízením a zprvu je mu zcela odevzdán, je s ním smířen. Po určité době objeví sám v sobě svobodu metamorfovanou ve vůli a svobodně se rozhodne proti systému bojovat alespoň tím, že se mu v plné míře neodevzdá. Skloubíme oba elementy

---

<sup>67</sup> Do okruhu totalitních režimů v kontextu vybraných děl Ladislava Fukse řadíme komunismus a nacismus.

a *Pana Theodora Mundstocka* využijeme obzvláště k demonstraci problematiky menšin a jejich práv na svobodu a rovný přístup.

*Mí černovlasí bratři* nejsou obdařeni jednotnou dějovou linií. S tímto problémem se vyrovnáme obdobně jako u *Návratu z žitného pole*, totiž extrakcí tematicky vhodných úryvků, které by mohly posloužit k výuce výchovy demokratického občana. I přes absenci lineárního děje se domníváme, že žákům bude dílo blízké, a to prostorem<sup>68</sup>, ve kterém se cyklus povídek odehrává. Se školním prostředím úzce komunikuje věk žáků alias hrdinů povídek, se kterými se budou moci dospívající lidé snadněji ztotožnit. Tím pádem lépe pochopí problémy, se kterými se potýkají a jenž jsou ve většině případů důsledky nastupujícího totalitního režimu. Režim, který je nenápadným ale zásadním hybatelem děje a který způsobuje mnohá třídní příkoří, nám poslouží k vykreslení znaků nedemokratických politických systémů a znaků jejich antipólu, demokracie, a možnosti, jakými mohou občané, kteří jsou složkou občanské společnosti, demokracii ovlivňovat. Zároveň budeme demonstrovat různé interakce mezi touto společností a školou.

*Variace pro temnou strunu* budou dle našeho názoru patřit k textům, ke kterým žáci zaujmou rozpačitý postoj. Na jednu stranu jim text bude blízký postavou hlavního hrdiny, dospívajícího Michala, na druhou stranu je dílo velmi frakcionalizované a je v něm potlačena dějová linie. Stěžejním tématem, které z díla extrahujeme, bude vztah otce a syna. Budeme se pokoušet o výběr částí, které zcela nedemotivují žáky a které jim zároveň demonstrují pozitiva demokracie, a to nejenom jako politického zřízení, ale také v širším slova smyslu, jehož základem je rovnost všech občanů a svoboda, která by měla být v určité míře naplňována i ve výchově v rodině.

Výjimku ve výčtu zvolených děl tvoří *Příběh kriminálního rady*. Do dějové linie románu nezasahuje žádný politický systém (v knize není explicitně zmíněn), pro náš účel jsme jej vybrali z důvodu demonstrace nerovnoprávného, direktivního a pokřiveného systému výchovy v rodině. Myslíme si, že zasazení problému principu demokracie do rodinného prostředí bude blízké žákům, přičemž ti si budou uvědomovat zápory, které s sebou takto vedená výchova přináší. Na druhou stranu se budeme snažit žákům dokázat, že jisté mantinely musí být stanoveny i v demokratickém systému, ať už je realizován v jakémkoliv prostředí.

---

<sup>68</sup> Viz např. Kubiček & Hrabal & Bílek 2013.

*Návrat z žitného pole* bude dle našeho názoru žákům nejbližším textem, a to ze dvou důvodů. Prvním je, že hlavní postavou je dospělý muž, budeme se tedy potýkat s mírným problémem jisté nedůvěřivosti žáků k chování hlavní postavy, druhým problémem je, že jádro díla je tvořeno myšlenkovým bádáním hlavního hrdiny, při němž analyzuje a syntetizuje pozitiva a negativa totalitních a demokratických politických systémů. V kapitole, jež se bude zabývat *Návratem z žitného pole*, se budeme snažit extrahovat nosné myšlenky týkající se dvou antipólů vlády, budeme se snažit o jejich kondenzaci v jasné a explicitní vyjádření s přihlédnutím k věku žáků a k jejich kognitivním možnostem. Také se budeme snažit eliminovat politický podtext díla, který ve výsledku jednoznačně hovoří pro komunismus. Eliminaci nechceme provádět proto, abychom žáky připravili o možnost poznání některých pozitiv, které komunismus jistě má, ale proto, abychom předešli jejich myšlenkovým dezinterpretacím, jejich nesprávnému a nepodloženému výkladu. Jsme si vědomi skutečnosti, že pro vedení myšlenkových procesů žáků je stěžejní role a přítomnost učitele, nicméně vzhledem ke konkluzi diplomové práce, již je vytvoření pracovních listů, které budou určeny také pro samostatnou, případně mimoškolní činnost žáků, musíme počítat s absencí vyučujícího při některých mentálních pochodech dospívajících.

Téma **Občanská společnost a škola** bude využito u textu *Mí černovlasí bratři*, dílo *Pan Theodor Mundstock* aplikujeme na téma **Občan, občanská společnost a stát**, v rámci *Návratu z žitného pole* se budeme zabývat tématem **Formy participace občanů v politickém životě a Principům demokracie jako formám vlády a způsobům rozhodování** budou věnovány texty dva, *Příběh kriminálního rady* a *Variace pro temnou strunu*.

## 5 *Pan Theodor Mundstock* (1963)

*Pan Theodor Mundstock* je Fuksovým beletristickým debutem. Děj novely je diferencován ve dvě fiktivní části. První část podává obraz Mundstockova života a seznamuje recipienta s osudy Židů v Protektorátu Čechy a Morava, obsah druhé části popisuje protagonistovy postupy a metody týkající se přípravy na cestu a pobyt v koncentračním táboře.

Domníváme se, že dílo bude žákům blízké, a to přístupným dějem a výrazným zlomem v hrdinově chování, které je provázeno zajímavými změnami v Mundstockově jednání projevující se v jeho přípravách na cestu do koncentračního tábora a na pobyt v něm.

### 5.1 *Pan Theodor Mundstock* a výchova demokratického občana

Domníváme se, že novela je vhodná pro aplikaci na subtéma *Občan, občanská společnost a stát*. K rozhodnutí využít pro toto podtéma *Pana Theodora Mundstocka* nás vedla skutečnost, že podtéma je věnováno chování občana v demokratické společnosti a je v něm tematizována *Listina základních práv a svobod*. Žákům může být na textovém etalonu přiblížen demokratický systém jako celek s jeho nejdůležitějšími principy a hodnotami a zejména téma soužití s minoritami.

Myslíme si, že námi vybraný beletristický titul bude žákům blízký, a to zejména explicitní dějovou linií a jasně vymezenou změnou hrdinova chování.

Jak už z výše uvedeného vyplývá, středobodem pracovního listu<sup>69</sup> bude hlavní protagonista. Budeme tematizovat jeho židovství a z něho vyplývající status minority, demokratický systém a jeho principy budeme vykládat pomocí jeho antipólu, totality. Domníváme se, že tento fakt nebude překážkou, žáci dle našeho názoru budou schopni syntetizovat pozitiva i negativa demokracie a také nedemokratických systémů.

Demokratický občan by si měl uvědomovat složitost udržení demokracie a bazální nutnosti, které by měl každý člen demokratické společnosti dodržovat a s tím související principy, které by měly být občany zachovávány a dodržovány.

---

<sup>69</sup> Příloha číslo 1.

Považujeme za důležité, aby učitel ve výuce zdůraznil, že židovství není jediným známým minoritním náboženstvím ani minoritou jako takovou.<sup>70</sup>

„Komu by co odkázal on, ubohý Pan Theodor Mundstock v zaprášeném kabátě s šesticípou židovskou hvězdou, který právě před chvílí vstal z dlažby, paní Hobzková ho vedla parkem... Chudák Kolb, na co se to spoléhá, vždyť dnes nic odkazovat nejde! Vždyť všichni mohou do koncentráku, kde se po nich třeba slehne země... A aktovkou na prsou, shrbený, s hlavou natočenou vzhůru, se doplouží před dům, kde bydlí.“<sup>71</sup>

Citovaná ukázka demonstuje situaci Židů v Protektorátu Čechy a Morava. Je zde explicitně popsán status Theodora Munstocka, který si ji vědom svého společenského postavení a obává se výsledných důsledků, které předurčují jeho osud.

Pro výchovu demokratického občana může být ukázka využita v otázce postavení menšin, a to nejen náboženských, ale i jiných. Žáci mohou srovnat jejich vzájemné postavení v současnosti se situací Mundstocka. Na tomto základě může být rozvinuta debata na téma *Listina základních práv a svobod*, na kterou by se žáci mohli připravit například formou domácího samostudia.

Ukázka také tematizuje porušování demokratického práva vlastnit majetek a libovolně s ním nakládat. Na základě tohoto faktu můžeme rozvinout debatu na téma principy demokratického systému. Základní principy by žáci měli vydedukovat z ukázky, a to na základě jejich nedodržování, porušování či jejich omezování.

„Pochválen buď Hospodin, Bůh náš, král světa, jenž nás posvětil příkázáními svými a nařídil nám, abychom rozsvěcovali chanuková světélka a patřice na ně, vzpomínali na divy a zázraky, které vykonal našim otcům za dávných dob v tomto ročním čase. Potom zapálí šamesem svíčku v menorě a zapěje Moauz cur ješuosi.“<sup>72</sup>

Ukázka na první pohled nesouvisí s výchovou demokratického občana, nicméně se domníváme, že poslouží k demonstraci a přiblížení židovského náboženství žákům.

---

<sup>70</sup> Viz pracovní list číslo 1.

<sup>71</sup> FUKS, Ladislav. *Pan Theodor Mundstock*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1985. s. 31. ISBN neuvedeno.

<sup>72</sup> Tamtéž, s. 84.

Přiblížení povede k lepší systematizaci celkové situace Židů v protektorátu i poznatků o židovství.

Subtéma tematizuje soužití s minoritami. Domníváme se, že největší strach z nich způsobují obavy. Tyto stísněnosti dle našeho názoru pramení z nedostatku znalostí.

Proto považujeme za důležité přiblížení alespoň této minority, a to zejména na základě pracovního listu.<sup>73</sup> V pracovním listu bude zdůrazněna nutnost nevynášet soudy nad lidmi bez toho, abychom je poznali. Tento moment považujeme za nutnost, která je nepostradatelná pro tematiku občana jako zodpovědného člena společnosti.

Citace může sloužit jako etalon pro diskuzi o hodnotách náboženství v demokratické společnosti a postavení náboženství v demokracii a v totalitě. Další možnou otázkou k diskuzi je problém politických stran a náboženství. Od této problematiky se v celotřídní diskuzi můžeme přesunout k otázce politických stran, jejich diferenciaci a základním hodnotovým vymezením. Zároveň se můžeme věnovat projevům náboženství na veřejnosti a jejich restrikcím. Jsme si vědomi, že dané otázky jsou velmi kontroverzní, nicméně právě kontroverzní témata pomohou rozpoutat diskuzi a povedou k interakci mezi žáky. Považujeme za nutné zdůraznit postavení učitele při debatě o těchto tématech. Učitel by dle našeho názoru měl zastávat určitý názor, který by měl být hierarchicky na stejné úrovni jako názory žáků. Měl by diskuzi řídit a snažit se, aby ve třídě panovala příjemná a důvěryhodná atmosféra, při níž se žáci nebudou bát zaujmout stanovisko.<sup>74</sup>

Ke kontroverzním otázkám může také patřit problematika existence komunistické strany. Na jedné straně je její bytí součástí svobody v nejširším slova smyslu, na druhou stranu zde figuruje její postavení a činy v minulosti. Učitel by v tomto okamžiku měl zdůraznit právo existence komunistické strany, ale měl by žáky seznámit s minulostí této strany a zároveň vynést na povrch svobodné volby, v nichž mají občané možnost ovlivnit směřování České republiky a naší demokratické společnosti skrze volbu politických stran, hnutí či jednotlivců.

---

<sup>73</sup> Viz příloha číslo 1.

<sup>74</sup> Viz MATĚJKA, Ondřej, HOTOVÝ, Filip. *Výchova k občanství. Doplnující koncepce k současnému kurikulu*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 20 s. ISBN 978-80-210-5830-9.

„A zatím, co se jednou rukou přidržoval vozíku, aby se nezhroutil na dlažbu, chvěl se zoufalstvím a topil se v potu. Smutně a bezradně pozoroval vozíček, který se mu v té chvíli zdál o hodně menší než jindy, a říkal si, snad i ten vozíček mi dnes přidělili schválně menší, zatím chodili po chodnících lidé, muži a ženy různého věku a velikosti, v různých kabátech a klouboucích, s aktovkami, kabelkami, taškami nebo s prázdnýma rukama, z ubohých nákupů, pochůzek, domů na oběd, někteří, když ho míjeli, se schválně dívali jinam, jiní letmo o něho zavadili pohledem, někteří se mu na mžik oka zahleděli do očí a ti pak buď soucitně anebo jako by ho chtěli povzbudit, ale jistě: žádný z nich, kteří tu právě kolem přecházeli, netušil, co se v něm odehrává, před jakou hrozbou skutečnosti ten pán v černém obnošeném kabátě se žlutou hvězdou s vozíčkem a koštětem stojí, že jemu dnes tady jde o bytí a nebytí.“<sup>75</sup>

Citaci lze v našem subtématu využít pro demonstraci práv a povinností občana. Zejména k vymezení diferencí mezi povinnostmi občanů v demokratické a totalitní společnosti. Primárně můžeme konstatovat, že Mundstock měl své povinnosti, které musel jako nerovnoprávný člen společnosti plnit. Sekundárně lze konstatovat, že i členové demokratických společenských zřízení mají určité závazky, které musí vykonávat. Některé z nich jsou hlídány normami, jejichž nedodržení může být trestně stíháno.

Na základě ukázky můžeme rozvinout diskusi na téma úlohy občana v (demokratické) společnosti. Zde mohou být tematizovány úkoly občanů, které žáci znají ze svého okolí či z rodin a můžeme hledat rozdíly, které pramení z různorodých politických zřízení.

Ukázka především ukazuje přístup ostatních členů společnosti k diskriminovaným jedincům. Zde můžeme nabídnout prostor žákům, aby vyjádřili osobní názor na jejich chování a také to, jak by se jednotliví žáci k Mundstockovi zachovali. Učitel by měl žáky seznámit s hrozbami, které lidem hrozily za pomoc společensky vyčleněným lidem za politického zřízení, v němž se děj knihy odehrává.

*„Otto zabalil tři zavazadla, ale někam založil krém na boty, kartáč a taky takový pilniček na nehty, co jsme měli, koupit to už nedostanem, já nevím, jak tam budem chodit, stydím se - - - Babička mluví hebrejsky a to je hrozné. My jí nerozumíme. Pane*

---

<sup>75</sup> FUKS, Ladislav. *Pan Theodor Mundstock*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1985. s. 95. ISBN neuvedeno.

*Mundstock, my jí nerozumíme slovo! Včera mě učila psát em, to je prý matka a m se píše na konci toho slova jinak než na začátku a uprostřed, tvrdí prostě, že česky zapomněla, a německy nechce. Bože, já se jí nedivím, ale co Vám píši. Já ani nevím co - - - Pane Mundstock, my se nevrátíme. My určitě ne .“<sup>76</sup>*

Odcitovaná část dopisu poslouží ve výchově demokratického občana k vyjádření strachu, který vyvěrá z politického zřízení a z povinností, které menšiny v této společnosti měly. Strach vystupuje především z nevědomosti. Podíváme-li se na tento problém z druhé strany, někteří mají strach z menšin, menšiny mohou mít strach z většinové, majoritní společnosti. Styčným bodem je nevědomost. Demokratické principy by se měly zakládat na nebojácnosti, z čehož vyplývá nebát se klást otázky a odpovědi hodnotit, soudit, analyzovat a dávat do souvislostí.

Právě systematizace odpovědí a jejich verifikace je umožněna v demokracii, a to především svobodou slova. Právě tento princip či hodnotu považujeme za důležitou. Majoritní společnost hledící na Mundstocka se neptala, proč zametá chodník. Zalekla se jeho označení a vědoma si postihů, které by ji mohly dosáhnout, neptala se a neověřovala si fakta. Na druhou stranu musíme říci, že i kdyby se někdo odvážný našel a chtěl by se Mundstocka zastat, s velkou pravděpodobností by nebyl seznámen se skutečnými fakty, a to kvůli nacistické propagaci a cenzuře.

A právě novodobá propaganda a její možné formy jsou vhodnou otázkou do diskuze, stejně jako cenzura, a to nejen v minulosti, ale i její (ne)existence v současné době.

---

<sup>76</sup> FUKS, Ladislav. *Pan Theodor Mundstock*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1985. s. 163 - 164. ISBN neuvedeno. Zvýrazněno autorem citátu.

### **5. 1. 1 Pan Theodor Mundstock a rozvíjení klíčových kompetencí**

Novelu *Pan Theodor Mundstock* jsme využili k rozvíjení schopností, postojů a hodnot v subtématu *Občan, občanská společnost a stát*.

Jak už z názvu podtématu vyplývá, na základě textu mohou být rozvíjeny zejména schopnosti týkající se fungování demokracie jako systému a postoje, které by měl občan v demokratické společnosti k tomuto politickému zřízení zaujmout a které by měly vést k jejímu upevnění.

Výchova demokratického občana je průřezové téma, tudíž je upozaděna bazální složka kompetence k učení. V pracovním listě využijeme tuto kompetenci v okruhu samostudia a kritického hodnocení nalezených faktů.

Komunikativní kompetence je základní kompetencí, kterou průřezová témata disponují a kterou rozvíjí. Domníváme se, že tuto zcela naplníme především v diskuzích, kterým by však měla předcházet alespoň bazální žákovská i učitelova příprava.

Kompetence sociální a personální je také hojně rozvíjena, a to ve vzájemné interakci s kompetencí občanskou. V oblasti těchto dvou kompetencí by mělo dojít k tomu, že si žáci uvědomí hodnoty demokracie a s nimi související postoje, které by občané měli zaujímat a které by v důsledku měly vést k upevnění systému demokracie.

Stranou nezůstane ani kompetence pracovní, která bude rozvíjena při tvořivém myšlení žáků.

### **5. 2 *Pan Theodor Mundstock* ve výchově demokratického občana a rozvíjení klíčových kompetencí**

Novela *Pan Theodor Mundock* se nám jeví jako ideální text pro subtéma *Občan, občanská společnost a stát*, zejména díky hlavní postavě, Židovi, který je vyčleněn z majoritní společnosti.

Novela je vhodná pro tematizaci problematiky menšin a jejich postavení v demokratické a nedemokratické společnosti. Na základě skutečností týkajících se menšin je vhodné tematizovat *Listinu základních práv a svobod*, která se jich bezesporu týká.

S menšinami v širším kontextu souvisí soužití s minoritami a obavy, které pramení z nevědomosti, omezenosti a snad i z apriorní lidské uzavřenosti.

Na základě textu jsme se také věnovali rozvržení a hodnotové strukturalizaci politických demokratických i nedemokratických stran.

Demokracie a s ní související svoboda s sebou přináší i omezení, která jsou dána jednotlivými normami. Tyto normy udávají práva, ale především povinnosti občanů v této společnosti a udávají, jakým způsobem mohou být tyto předpisy vyžadovány.

V kontextu občanské společnosti a státu jsme se věnovali také cenzuře, svobodným médiím a jejich změnám v dějinách.

Co se týče mezipředmětových vztahů, uplatňována byla literatura, v pracovním listě dále budou uplatňovány vztahy s dějepisem, výtvarnou výchovou, zeměpisem nebo s občanskou výchovou.

Kapitola věnující se *Panu Theodoru Mundstockovi* měla za cíl doložit vhodnost tohoto textu k výuce průřezového tématu Výchova demokratického občana. Domníváme se, že text je vhodný, a to díky relativní přístupnosti žákům, která je dána především dějovostí textu.

## 6 *Mí černovlasí bratři* (1964)

Cyklus povídek *Mí černovlasí bratři* vznikl již od padesátých let. Recenzenti jej hodnotili vzhledem k Fuksově beletristické prvotině, cenili si vyzrálé kompozice<sup>77</sup>, sugestivní atmosféry<sup>78</sup> i motivické roviny<sup>79</sup>. Cyklus jako celek hodnotí recenzenti pozitivně, leč někteří v něm nalézají hluchá místa.<sup>80</sup>

Povídky mají na rozdíl od *Pana Theodora Mundstocka* upozaděný děj, i když určitá linearita příběhu je v nich obsažena. Jednotlivé povídky jsou propojeny hlavními postavami, dětmi školou povinnými, které se zaobírají problémy pramenícími především z rozvíjejícího se vlivu nacistické strany v Německu. Do praktického styku s ním přicházejí prostřednictvím svého nového učitele zeměpisu, který zpočátku implicitně, později explicitně této straně přeje. Jeho výuku ovlivňují nacistické myšlenky, jež učitel zeměpisu praktikuje ve výuce.

Jak už jsme naznačili výše, povídky jsou prosyceny symboly, kteréžto celým cyklem prostupují. Základním symbolem je věta „smutek je žlutý a šesticípy jako Davidova hvězda“<sup>81</sup>. Tato symbolická věta predikuje atmosféru celému cyklu. Nálada povídek jako celku je tajemná a ponurá, narušována je rozpravou dospívajících hochů, kteří si zpočátku neuvědomují, jaká společenská katastrofa se do Československa blíží.

Implicitním tématem povídek je soudržnost. Ačkoliv jsou hrdinové v adolescentním věku, uvědomují si příčiny katastrof, které potkaly jejich židovské spolužáky. Právě soudržnost je dle našeho názoru největším nástrojem v rukou hochů, díky němuž jsou schopni v rámci svých možností s nacismem bojovat.

Povídky budou podle nás pro žáky základních škol zajímavé, a to především díky věku hlavních hrdinů a taktéž prostředím, do kterého je většina z nich situována. I když z knihy primárně vyvěrá sugestivní atmosféra, děj není zcela upozaděný, a tudíž žáci

---

<sup>77</sup> MIKUŠŤÁKOVÁ, Anna. Fuksova skutečná prvotina. *Tvar* 3, 1992, č. 5, 30. 1., s. 14.

<sup>78</sup> Viz VOHRYZEK, Josef. *Mí černovlasí bratři*. *Host do domu* 11, 1964, č. 6, č. 11, 1964, č. 6, červen, s. 52.

<sup>79</sup> KOŽMÍN, Zdeněk. Tragická satira a umění stylu. *Literární noviny* 13, 1964, č. 33, 15. 8., s. 4.

<sup>80</sup> VOHRYZEK, Josef. *Mí černovlasí bratři*. *Host do domu* 11, 1964, č. 6, č. 11, 1964, č. 6, červen, s. 52.

<sup>81</sup> FUKS, Ladislav. *Mí černovlasí bratři*. 2. vydání. Praha: Kredit, 1991. s. 11. ISBN 80-85279-23-1.

budou schopni vysledovat hlavní linii příběhu i s příčinami, které vedly k dějovým zlomům.

## 6.1 *Mí černovlasí bratři* ve výchově demokratického občana

Knihu povídek jsme se rozhodli aplikovat na subtéma *Občanská společnost a škola*. K tomuto kroku nás vedl primárně prostor tematizovaný v povídkách a jeho kompatibilita s názvem podtématu.

„Arnstein vstal a řekl „zde“, a tu jsme poprvé viděli, jak člověk může zvednout oči, aniž pohne čelem a tváří. Zeměpisář zvedl oči, aniž pohnul tváří a čelem... Zeptal se Arnsteina, zda nemají kožešnictví a nevedou-li žabí kůže. A když Arnstein řekl „ano“, smutně přikývl a s bolestivým výrazem v tváři se odvrátil k oknu. Chvilí mlčky pozoroval protější chodník, kde chodily malé děti z obecné, a náhle vytřeštil zrak, zbledl a zkameněl... Zděšeně jsme na něho pohlédli. „Co vidí na té ulici,“ šeptal Brachtl, „jako by tam viděl přízrak,“ ale já jsem nevěděl a jen jsem zděšeně na něho hleděl. Chvilí třeštil oknem zrak, ale pak jako by se vzpamatoval, otočil se k Arnsteinovi a řekl, že nemluví tak zcela pravdu. Neboť žabí kůže se nevodí, ježto nemají ruce, a dnes se neprodávají, ale schovávají pro vojáky. Zda vůbec ví, co se děje v pohraničí, které se nazývá Sudety?“<sup>82</sup>

Citaci lze využít několikerým způsobem. Primárně v interakci s dějepisem můžeme rozvinout diskuzi, co měl učitel zeměpisu na mysli, když tvrdil, že se něco děje v Sudetech. Domníváme se, že diskuze na toto téma by mohla posloužit jako odrazový můstek k problematice dějin nacistické strany a taktéž k otázce priorit, jež tato strana měla.

Žáky dle našeho názoru zaujme příjmení jednoho z žáků<sup>83</sup>. Příjmení lze využít například k samostatné práci týkající se typických židovských jmen, žáci mohou pátrat po jejich výskytu ve svém okolí a mohou bádát po osudech předků nosících toto jméno.

Třetím způsobem, jakým se dá ukázka integrovat do výchovy demokratického občana, je problematika nového učitele zeměpisu. Na tomto místě by se mohla rozvinout debata především ve dvou oblastech. První z nich by mohla tematizovat pocity, které mají

---

<sup>82</sup> FUKS, Ladislav. *Mí černovlasí bratři*. 2. vydání. Praha: Kredit, 1991. s. 14 - 15. ISBN 80-85279-23-1.

<sup>83</sup> Zde máme na mysli Arnsteina.

žáci z nového učitele a činy, kterými těchto dojmů dosahuje. Druhou oblastí je nestejný přístup učitele ke všem žákům. Na základě znalostí o Arnsteinovi by dle našeho názoru žáci neměli mít problém interpretovat učitelův postoj, dokonce by mohli vymezit specifika týkající, která se týkají žáka Arnsteina.

Úvodní úryvek z *Mých černovlasých bratrů* bychom tedy pojali jako vhléd do problematiky nacismu a jeho priorit.

„Tak vidíš, vidíš, myšáku,“ sklopil opět hlavu, „v tom tedy měl zeměpisář pravdu. Jeďte do Německa, abyste všechno poznali. Tam je studnice mrtvé vody, smrti, tam dojdete k poznání hrůz. Ale proč jezdit do Německa, abysme došli poznání hrůz? No pověz sám, proč? Copak máš rád hrůzy a chceš se jet do Německa na ně dívat? Tak vidíš, vidíš...“ hovořil s pohledem k zemi, jako by s něčím zápasil, a pak, jako by se vysmekl z neviditelných pout, zvedl hlavu... „Spíš abychom došli k poznání všech tajemství a pokladů země a nebe, k poznání života. Jak jsem jednou někde slyšel, k studnici Jakobově...“<sup>84</sup>

Úryvek demonstruje obavy, které pochází z Německa. Lidé si nejsou jisti, co přesně mohou očekávat, mají strach pramenící z nevědomosti.

Fragment lze užít jako etalon pro vymezení znaků totalitních režimů. Pomocnou informací může být skutečnost, že jsou zdrojem strachu a obav. Totalitní režimy omezují lidskou svobodu, potírají základní principy svobodného společenského systému, nastolují pravidla, jež vyrůstají z pouhé vůle omezeného počtu lidí nebo dokonce z vůle jednoho člověka.

Na základě ukázky můžeme se žáky diskutovat, jaké konkrétní hrůzy se mohly v Německu odehrávat a jaký dopad by mohly mít / měly na společnost v Československu. Jako vhodná část k interpretaci se nám jeví věta „Ale proč jezdit do Německa, abysme došli poznání hrůz?“, která v konotaci s předchozím úryvkem může vyústit v zajímavé a originální postřehy.

„Zeměpisář stál před školou, poslouchal dunění, jež sem zaléhalo z vedlejších ulic, hleděl na hodinky a trochu se kolem sebe usmíval... Do naší země přijížděla cizí vojska.

---

<sup>84</sup> FUKS, Ladislav. *Mí černovlasí bratři*. 2. vydání. Praha: Kredit, 1991. s. 22. ISBN 80-85279-23-1.

Do naší země přijížděly armády. A tak jsem také pospíchal domů. Všude plno lidí, kouře a rachotu. Plno vozidel, nákladních aut, tanků. Plno benzínu a gummy. Plno helem, vojáků...“<sup>85</sup>

Fragment lze využít jako paralelu k Československu roku 1968. Žáci si alespoň systematizují dějinné události a podle našeho názoru se lépe vcítí do pocitů hrdinů z *Mých černovlasých bratrů*. Zároveň můžeme propojit tři předměty, a to literární výchovu, výchovu demokratického občana a dějepis.

Ukázka charakterizuje smýšlení učitele zeměpisu, který je danou situací nadšen a který nenápadně, ale přece jenom vítá cizí vojska na našem území. Zároveň lze vykreslit difference ve vnímání této situace učitelem a jeho žáky z knihy povídek.

Na základě úryvku lze žákům přiblížit způsob fungování interakcí mezi občanskou společností a školou. Učitel jakožto člen společnosti s velkým vlivem k jejímu ovlivňování, přenáší své názory do výuky. Tento jev by dle našeho názoru měl být v současné výuce potlačen, i když by neměl upozadovat projevy učitelových názorů, které by však měly být na stejné hierarchické úrovni jako názory žáků. Učitel zeměpisu však své názory využívá pro implementaci nacistické ideologie do myšlení žáků a snaží se její pomocí korigovat žákovské smýšlení.

Na tomto etalonu lze založit následnou diskuzi, která se týká komparace nacismu a komunismu. Jsme si vědomi kontroverznosti daného tématu, avšak dle našeho názoru dochází v současnosti k podceňování komunistické ideologie, k upozadění jejích negativ, kdežto nacismus jako takový je viděn ryze černými barvami. Jsme si vědomi pouze povrchní argumentace, proč by k debatě na toto téma mělo ve výuce dojít a v žádném případě nechceme nacistickou ideologii protěžovat. Myslíme si však, že žáci mají prekoncepty týkající se nacismu, avšak v otázce komunismu mohou disponovat určitými miskoncepty, kteréžto mohou (ale nemusí) mít své kořeny například v rodině. Diskuze by měla ukázat, že nacismus ani komunismus nejsou vhodným politickým zřízením

---

<sup>85</sup> FUKS, Ladislav. *Mí černovlasí bratři*. 2. vydání. Praha: Kredit, 1991. s. 33. ISBN 80-85279-23-1.

pro svobodné a „zdravé“ rozvíjení společnosti. Možné argumenty, proč tuto téma do výuky zařadit, vymezují autoři příručky *Politika do školy patří. Metodický materiál pro učitele*<sup>86</sup>.

„Zítra je devatenáctého září 1941. Od toho dne nařízením pana říšského ministra vnitra nosíme na kabátech hvězdy.“ A ukázal mi jeden kabát a já jsem spatřil na jeho prsou žlutou šesticípou hvězdu s černým nápisem „JUDE“. „To není všechno,“ přerušil po delší době drtivé ticho a usedl s kabátem na opěradlo svého křesla. „viděls plakáty, které v předvečer zítřka vylepují na zdech. Obrázky rabína, jak běží za křesťanskou dívkou. Divže už nepije její krev. Ale to je začátek.“<sup>87</sup>

Citaci lze ve výuce využít mnohými způsoby. Navrhne alespoň nějaké, jak lze ukázkou aplikovat ve výchově demokratického občana. Na jejím základě můžeme diskutovat na téma médií a jejich ovlivňování společenského myšlení. Učitel musí žákům zdůraznit, že i plakát je médiem, s jehož pomocí lze usměrňovat smýšlení občanů. Plakát z fragmentu vykresluje člena určité náboženské skupiny na základě nepravdy, která má vést k přesvědčení, že judaismus je nezdravý a že ohrožuje členy majoritního náboženství. Na tomto místě můžeme také hovořit o otázce dějin židovství a pronásledování jeho příslušníků v minulosti i v současném světě.

V ukázce je také omezován jeden z pilířů demokracie – svoboda. Lidé museli chodit označeni, čímž se zařadili ke skupině lidí určitého proudu, v našem případě pronásledovaného. Tuto tezi lze přenést do současnosti a žákům simulovat obdobnou situaci, například tím, že všichni, kdož měří více než 1,6 metrů budou muset nosit určitou značku. Tato simulace určitě v žácích vyvolá silné (negativní) pocity, na jejichž podkladu se lépe vžijí do pocitů Židů.

Samozřejmě můžeme mluvit o tom, jak toto *stigma* ovlivnilo postižené žáky ve všech složkách společnosti, tedy i ve škole. Můžeme se žáků tázat, jaký by měli pocit z nutnosti nosit označení ve škole, jak by se na ně asi spolužáci dívali a jak by se oni dívali na takto stigmatizované spolužáky.

---

<sup>86</sup> MATĚJKA, Ondřej, HOTOVÝ, Filip. *Politika do školy patří. Metodický materiál pro učitele*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 5. ISBN 978-80-210-5927-6. Viz kapitola 10.

<sup>87</sup> FUKS, Ladislav. *Mí černovlasí bratři*. 2. vydání. Praha: Kredit, 1991. s. 81. ISBN 80-85279-23-1.

### **6. 1. 1 *Mí černovlasí bratři* a rozvíjení klíčových kompetencí**

Na základě *Mých černovlasých bratrů* jsme rozvíjeli především postoje a hodnoty vedoucí k uvědomění si hodnot demokracie. Zejména na základě demonstrace nacistické ideologie jsme se snažili o to, aby si žáci byli vědomi hodnot, které naše společnost primárně uznává a které jsou díky demokracii dále upevňovány.

Dále jsme rozvíjeli kompetenci komunikativní, která je základním elementem diskuzí. Žáci se učí systematizovat své myšlenky, sdělovat je a snaží se je obhájit. Zároveň jsou vedeni k toleranci jiných názorů, které kriticky zhodnotí a buď se s nimi ztotožní, nebo je zamítnou.

Další významně rozvíjenou kompetencí je kompetence občanská. Ta, jakožto základ výchovy demokratického občana, prostupuje všemi námi vybranými díly. Vede k tomu, aby se žáci ztotožnili se svým situováním do občanské společnosti, uvědomili si, že jsou její nedílnou součástí a chovali se jako zodpovědní občané cenící si demokracie.

Na základě ukázek jsou samozřejmě rozvíjeny kompetence sociální a personální, které v našem případě úzce komunikují s kompetencí občanskou. Žáci jsou vedeni ke spolupráci<sup>88</sup>, jsou nuceni přijímat spolužáky jako sobě rovné a zároveň jsou vedeni k tomu, aby si vážili každého člověka, ať už se s jeho názory ztotožňují, nebo se názorově míjejí.

### **6. 2 *Mí černovlasí bratři*, výchova demokratické občana a rozvíjení klíčových kompetencí**

V úvodu kapitoly jsme proklamovali, že *Mí černovlasí bratři* budou žákům přístupnou knihou a že dojde k jejich ztotožnění se s hlavními hrdiny díla i s literárním prostorem. Domníváme se, že naši premisu lze ve výuce naplnit, a to zejména akcentováním žákům známých skutečností jako je škola, osoba učitele či trávení společného času se svými spolužáky.

*Mé černovlasé bratry* jsme aplikovali na subtéma *Občanská společnost a škola*, a to z již zmíněných důvodů.

---

<sup>88</sup> Viz příloha číslo 2.

Znaky a principy demokracie jsme vykreslovali na základě jejího protipólu, totiž nacistického režimu. Domníváme se, že takto zvolená metodologie bude pro žáky kognitivně zvládnutelná, myslíme si, že dojde k trvalejšímu uvědomění si hodnot, které s sebou demokracie přináší.

Rozvíjeli jsme všechny klíčové kompetence obsažené v RVP ZV. Primárně však byly rozvíjeny postoje a hodnoty, které by měly být nápomocny k výchově přesvědčených demokratických občanů, kteří si uvědomují základní znaky demokratických a nedemokratických politických systémů, jsou schopni je dešifrovat a jsou schopni se aktivně spolupodílet na udržení a rozvíjení demokracie.

Co se týče mezipředmětových vztahů, teoreticky jsme vymezili vztah výchovy demokratického občana k dějepisu, zeměpisu a občanské výchově. V pracovním listě<sup>89</sup> bude dále rozvíjen vztah k výtvarné výchově, dramatické výchově a ke slohové výchově. Nými vytyčené vztahy samozřejmě nejsou finitní, dané téma je možno integrovat s libovolným předmětem, záleží na jeho modifikaci a na vzájemném přizpůsobení učiva.

---

<sup>89</sup> Příloha číslo 2.

## 7 *Variace pro temnou strunu* (1966)

*Variace pro temnou strunu* jsou třetím Fuksovým beletristickým titulem. Jak ve svém doslovu k třetímu vydání tohoto díla poznamenává Bohumil Svozil, ve Fuksovi se námět i téma rodilo již od padesátých let. Autor doslovu je taktéž původcem ideje, že *Variace pro temnou strunu* jsou vyvrcholením „sugestivního triptychu“ představovaném Fuksovou prvotinou a cyklem povídek *Mí černovlasí bratři*.<sup>90</sup>

*Variace pro temnou strunu* nejsou obdařeny lineárním dějem, ale jedná se o mozaiku Michalových alias Fuksových<sup>91</sup> vzpomínek, myšlenek, pocitů, snů a postřehů. Tato skutečnost je základem pro naši domněnku, že text jako celek by byl pro žáky velmi komplikovaný, a to nejen neexistencí celistvého příběhu, ale taktéž složitostí a spletitostí jeho kompozice. K těmto faktům budeme přihlížet při sestavování pracovního listu, přičemž z románu extrahujeme bazální myšlenky, jež by se mohly využít ve výuce průřezového tématu *Výchova demokratického občana*. Ideje opět podložíme citáty z knihy pro demonstrování vhodnosti *Variací pro temnou strunu* pro výuku našeho průřezového tématu, ale také v pracovních listech určených k práci žáků, přičemž žáci budou s citáty aktivně pracovat. Ukázky žákům demonstrují aplikaci myšlenek do praktických cvičení, zároveň bude rozvíjena jejich čtenářská gramotnost, čili **„celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“**<sup>92</sup>.

Třetí Fuksův román je prosycen množstvím motivů, které mohou být využity ve výchově demokratického občana. Jsme si vědomi, že výčet námi vybraných motivů není komplexní a uvědomujeme si jejich prostupnost, dílčí motivy nefungují izolovaně.

---

<sup>90</sup> SVOZIL, Bohumil. Doslov. In FUKS, Ladislav. *Variace pro temnou strunu*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1988. s. 348 - 361. ISBN nevedeno.

<sup>91</sup> Jedná se o nepodloženou tezi, nicméně určitá míra autobiografie v díla obsažena jistě je, a to z toho důvodu, že se děj odehrává v třicátých letech dvacátého století a je vyprávěn Michalem, dospívajícím hrdinou. Fuks se narodil roku 1923, že v polovině třicátých let mu byli dvanáct let. (Srovnej: Svozil: 1988, s. 348-361)

<sup>92</sup> ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online]. [cit. 7. 1. 2016]. Praha: 2010. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>.ISBN> nevedeno. Vyznačeno autory citátu. Dílčími složkami čtenářské gramotnosti jsou vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace.

Hlavní postavou románu a vypravěčem v jedné osobě je Michal. V Michalovi spatřujeme okolnost, která přiblíží knihu žákům. Michal vyrůstá v úplné rodině<sup>93</sup>, řeší (nejen) problémy dospívajících - a co považujeme za nejdůležitější – značná část děje se odehrává ve školním prostředí. Poslední zmiňovanou skutečnost budeme pojímat jako odrazový můstek pro přiblížení knihy žákům.

## 7.1 *Variace pro temnou strunu* a výchova demokratického občana

Třetí Fuksovo dílo bylo kritiky přijato veskrze pozitivně. Recenzenti si cenili Fuksovu umu ztvárnit sugestivní atmosféru pramenící z implicitního textového napětí, které je zpravidla vyvolané Michalovými postřehy, úzkostmi a představami<sup>94</sup>. Budeme se snažit dokázat, jak lze Fuksem skvěle vyvolanou atmosféru využít v našem průřezovém tématu. Taktéž využijeme napětí, které vyrůstá ze vztahu Michala a jeho otce a které je vyvolané nedemokratickými vztahy v rodině, zejména u vztahu otce a syna.

*Variace pro temnou strunu* jsme se rozhodli využít pro subtéma *Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování*.

Námi vybrané subtéma by mělo být orientováno na demonstraci a praktické uplatnění demokracie jako takové. Zastáváme názor, že žáci budou schopni strukturovat a systematizovat poznatky zahrnující pozitiva i negativa demokracie také prostřednictvím režimu jiného, nedemokratického. Tato metodologie zvolená pro využití *Variací pro temnou strunu* povede dle našeho názoru k ujasnění rozdílů a hranic mezi oběma způsoby vlády.

Mezi základní principy demokracie patří suverenita lidu, svobodné volby, respektování *Základní listiny práv a svobod*, dodržování právního řádu, demokracie má sloužit všem občanům, podporuje soukromé vlastnictví a podnikání, ochranu a sociálně-ekonomické zajištění občanů v nouzi, decentralizaci státní správy, pluralitu politických subjektů a svobodu médií.<sup>95</sup> Tyto základní principy charakterizující demokracii budeme

---

<sup>93</sup> Nebereme v potaz vztahy, které tam panují a kterým se budeme věnovat níže.

<sup>94</sup> Viz POHORSKÝ, Miloš. *Variace na Fuksově struně*. *Plamen* 9, 1967, č. 2, únor, s. 22.

<sup>95</sup> HOLUBOVÁ, Michaela. *Principy demokracie*. [online]. [cit. 7. 1. 2016]. Dostupné z: <<http://issmb.cz/DUM/III.2%206/III.2%206.6.pdf>>.

infiltrovat do vybraného textu a budeme se jej snažit využít jako odrazový element pro jejich faktické rozpoznání.

Ve vybraném textu bychom zajisté našli většinu příkladů týkajících se výčtu principů demokracie, nicméně zahrneme pouze některé. Ze dvou důvodů. Prvním je fakt, že *Variace pro temnou strunu* patří dle našeho názoru k nejtěžšímu námi vybraného textu<sup>96</sup> a druhým důvodem je skutečnost, že *Principům demokracie jako formám vlády a způsobům rozhodování* bude věnován ještě *Příběh kriminálního rady*.

Demokracie jako způsob rozhodování úzce souvisí s termínem demokracie v širším slova smyslu. Demokratické rozhodování, které je typické pro občanskou demokratickou společnost, může *sensu stricto* probíhat pouze v tomto režimu, i když jsme si vědomi situace, kdy v rodinném prostředí dochází k demokratickému rozhodování na pozadí nedemokratického společenského zřízení. Postava Michala je příkladem, kdy je osobní rozhodování ovlivňováno rodinným zázemím a kdy člověk provádí nepodložená rozhodnutí, snadno se stane závislým (viz závěrečné objasnění Michalova chování) a kdy hledá různé lidi (Růženka) i věci (obraz babičky, tanečnice), se kterými může prodiskutovat své problémy a obavy.

S potřebou komunikace a se strachem souvisí následující ukázka.

„Zjevovaly se ve mně nějaké stíny. Někjaké stíny jako síť, a já je viděl! Přenášely se totiž do toho zrcadla nádražní hospody, v němž se všechno tak živě a opravdově jevilo, a zrcadlo se pod nimi šěřilo a ta jeho reklama na čokoládu dostávala temný kalný nádech. A šěřilo se ještě víc, jak ta síť stínů ve mně klesala a svírala mě, co to vlastně bylo? Kde se to bralo? Sedával jsem ve svém pokojíku jako myš, rozhlížel se po jeho zdech a přemýšlel, na nic nepřišel, jen jsem cítil stíny, síť, její svírání a bylo mi smutno.“<sup>97</sup>

Citace demonstruje způsob implicitního teroru, který pramení z nedemokratického klimatu v rodině, které je vyvoláno především otcem a jeho neznámým přítelem. Tvrzení podtrhuje také slovo *cela*, které není *a priori* spojeno s demokratickým politickým

---

<sup>96</sup> Spolu s *Návratem z žitného pole*.

<sup>97</sup> FUKS, Ladislav. *Variace pro temnou strunu*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1988. s. 28 - 29. ISBN neuvedeno.

systemem. Podotýkáme, že úryvek jako celek je ukázkou sugestivního vykreslení atmosféry příběhu.

Uvedený úsek lze ve výchově demokratického občana využít dvojnásobem. Prvním je rozpoutání diskuze o celkovém dojmu ukázky, o náladě, jakou v nás zanechává, také bychom se mohli zaměřit na motivy, kterými této atmosféry autor dosahuje. Za nosné motivy považujeme zejména obrazné pojmenování *domu jako cely* a pak také strach z neznámého, z Hrona. Strach z neznámého je aktuální problém současného světa, i když se s tímto problémem setkáváme již v minulosti.

Strach z neznámého je vrozený instinkt člověka, který kooperuje s pudem sebezáchovy. Na tomto místě je důležité, abychom žákům vysvětlili, že tento instinkt je běžnou součástí každodenního života a že si neprotiřečí s principy demokracie. Jedním z jejích principů je možnost výběru, a to nejen v politickém smyslu, při svobodných volbách, ale v nejširším slova smyslu. Michal si však vybírat nemůže, musí být součástí tajemného otcova života, přičemž mezi ním a otcem nefunguje komunikace, tudíž se Michalovi nedostává odpovědí na otázky, které jej trápí a které jsou úzce spjaty s otcovou činností. Michal má tedy strach z neznámého, to jest z Hrona, ale i z vlastního otce, který by mu měl být člověkem nejbližším. Z nedostatku vzájemné komunikace se i otec metamorfoval v neznámo, z něhož vyvěrá strach.

Fragment může sloužit jako praktická ukázka demokratického principu suverenity lidu. Michalova osobní suverenita je otcem neustále omezována, z čehož pramení nedemokratická rodinná atmosféra a také Michalovy úzkosti.

Ukázku lze zakomponovat také do diskuze věnující se demokratickému způsobu řešení problémů a konfliktů v osobním i společenském životě. Do okruhu demokratického způsobu řešení problémů spadá otevřená komunikace. Na tomto místě považujeme za důležité, aby byl žákům učitelem blíže přiblížen vztah otce a syna a Michalovy úniky za služebnou a za neživými věcmi, tudíž za nezbytností komunikovat.

„Hledělo vzhůru nad vchod němě, vyjeveně, jako hledí ovce, když cítí zlo na dosah ruky, a zpod majáku a hvězdy hleděla nad vchod i matka. Nad vchodem pod temně

hnědým mračnem a za zvířeným prachem byl vtesán znak s letopočtem 1770. Nic se nemohlo stát. Nešlo s tím hnout. Znak s letopočtem se nesměl odstranit.<sup>98</sup>

Následující citaci lze taktéž využít ve výchově demokratického občana, konkrétně k demonstraci existence mantinelů, které jsou ukotveny v demokracii a bez nichž by byla jako taková neudržitelná, čili nutnost dodržování právního řádu.

Na příkladu letopočtu jsme schopni žákům vysvětlit, že i život v demokracii je ukotven zákony a jinými normami, které jsou všeobecně platné a s kterými nelze hnout. Nejvyšší normou České republiky je *Ústava*, která vymezuje základní pravidla pro fungování demokratického zřízení a která udává především pravomoci občanů i jejich volených zástupců. Fragment lze využít k vykreslení základních strukturálních kategorií fungování demokracie a taktéž jako podklad pro téma *Ústava*.

S touto problematikou souvisí otázka voleb, která je v *Ústavě* také ošetřena. Na základě ukázky můžeme žákům představit systém a dělbu moci a její zanesení v nejvyšším normativním dokumentu České republiky. Jako appendix těchto listin se lze zmínit o *Základní listině práv a svobod*, jejíž dodržování je v Michalově rodině také diskutabilní.

Ukázku lze využít i pro obrazné pojmenování *hnědé mračno*. Předpokladem pro následující řádky bude osvětlit žákům toto pojmenování, a to například formou brainstormingu, při němž mohou psát vše, co je při vyslovení tohoto sousloví napadne. Domníváme se, že se v každé třídě najde alespoň jeden žák, který přijde s nápadem nacistického Německa<sup>99</sup>. Následně můžeme zahájit diskusi o Michalově pocitu z něj a můžeme se pokusit objasnit, proč je spojeno s vtesaným znakem, který nelze odstranit.

Ukázka umožní aplikaci mezipředmětových vztahů, zejména dějepisu. Záleží na znalostech a prekonceptech žáků, zda diskusi budeme dále rozvíjet, nebo jestli se spokojíme s tvrzením, že Michal se bojí budoucnosti a má nejhorší očekávání.

---

<sup>98</sup> FUKS, Ladislav. *Variace pro temnou strunu*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1988. s. 58. ISBN neuvedeno.

<sup>99</sup> Před samotným začátkem brainstormingu můžeme žákům připomenout, že se děj knihy odehrává ve 30. letech 20. století.

Michal, vyrůstaje v nedemokratické rodinné atmosféře, si je vědom demokratického politického zřízení v Československu třicátých let dvacátého století a uvědomuje si možnosti, které mu demokracie poskytuje a o které by ho nacismus (možná)<sup>100</sup> připravil. V tomto okamžiku lze diskutovat se žáky na téma demokracie jako opozice k diktatuře a anarchii. Citaci lze použít pro naformulování otázky do roviny niterných myšlenkových Michalových procesů, přičemž je vhodné klást otázky stylu „Čeho se Michal obává?“ „Jaká jsou pozitiva a negativa jeho dosavadního života?“ a podobně.

„Ale taky není,“ řekl jsem, „je přece prezident. „Já vím, tady,“ hodila rukou, „ten na koni. Ale u nás!“ „Tam také není císař,“ řekl jsem, „i tam je prezident.“ „Tím hůř,“ řekla babička, „to jsou ty konce. A ke všemu se ještě stahují mračna. Odtamtud. Věděl jsem dávno, že „odtamtud“ znamená z Německa.“<sup>101</sup>

Uvedená ukázka poslouží k osvětlení dalšího principu demokracie, a to funkci prezidenta. Prezident, nejvyšší představitel státu, má v demokracii omezené pravomoci a vystupuje především jako reprezentant státu. Citace by mohla posloužit také k vymezení rozdílů mezi prezidentem a císařem a uvedení do dalšího systému vlády, to jest panovníka nejvyššího řádu.

Ukázka může rozvíjet mezipředmětové vztahy s dějepisem a občanskou výchovou. Na jejím základě můžeme rozvinout diskusi o prvním prezidentu Československa, o hodnotách, které tento stát měl a o posunech ve vnímání těchto hodnot v době první republiky a v době dnešní.

Znovu se můžeme navrátit k motivu *mračen*. Opět symbolizují Německo, ve kterém nabírá na síle nacistické hnutí a které je zdrojem obav. Strach pocházející ze sousedního státu je tak velký, že se Michalova babička<sup>102</sup> neodváží stát konkrétně pojmenovat.

---

<sup>100</sup> Slovo možná jsme ve větě použili kvůli kontextu knihy. Michalův otec odjíždí do Německa, před jeho domem často stává černé auto, z něž vystupují podivní lidé... Pohybujeme se na úrovni hypotéz, ale nemůže s jistotou tvrdit, zda by se Michal, syn potencionálního člena nacistické strany, měl špatně. Nicméně stojíme si za tvrzením, že by byl připraven o možnosti, jež mu demokracie přináší.

<sup>101</sup> FUKS, Ladislav. *Variace pro temnou strunu*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1988. s. 68. ISBN neuvedeno.

<sup>102</sup> Lépe řečeno obraz či Michalova sugesce.

„A pak se ozvalo z rádia slovo „pánové“, ale v tom okamžiku bylo vysílání přerušeno, jako by je utnula nějaká sekera... a začala hrát hymna. Hymna dědečkovy země. *Sei gesegnet ohne Ende, Heimaterde wundermild...* Bud' bez konce požehnána, čarokrásná otčino... Velký mohutný sbor ji zpíval při velkém orchestru. (...) A pak se ozvala znovu. Tatáž hymna, ale opět se slovy. Opět s velkým mohutným sborem při velkém orchestru jako poprvé.... Zpívali *Deutschland, Deutschland, über alles...* a rozléhalo se to jako zpěv andělských kůrů na nebesích... Matka vstala z křesla, políbila mě na tvář a řekla, že je konec.“<sup>103</sup>

Poslední ukázka poslouží jako příklad toho, jak se nedemokratické režimy snažily ovlivnit média jakožto základní prostředky k šíření myšlenek a názorů. Média mají obrovskou moc, která je dána velkým okruhem lidí (posluchačů, diváků), na které působí. Navíc při recepci těchto prostředků nedochází k přímému kontaktu s autorem, což může vést k dezinterpretacím určitých myšlenek.

Citace poslouží k demonstraci principu svobody médií ukotvené v oblasti základních strukturálních kategoriích fungování demokracie. Považujeme za důležité zdůraznit žákům nebezpečí, která média mohou zprostředkovávat. Přeneseme-li tuto myšlenku do současnosti, můžeme s žáky rozvíjet diskusi, jak by se určitý nedemokratický proud mohl prezentovat, jaká by k tomu volil média a jaké jsou difference či shody mezi prezentováním demokratických a nedemokratických politických stran, hnutí a seskupení.

Ukázka také může posloužit k praktické demonstraci působení v oblasti plurality politických subjektů či k dokázání relativity demokratické teze *sloužit všem občanům*.

---

<sup>103</sup> FUKS, Ladislav. *Variace pro temnou strunu*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1988. s. 167. ISBN neuvedeno.

### **7. 1. 1 Variace pro temnou strunu a rozvíjení klíčových kompetencí**

Klíčové kompetence jako základní soubor schopností, dovedností, postojů a hodnot, jsou v průřezových tématech rozvíjeny zejména v oblasti postojů a hodnot.

Třetí Fuksův beletristický text jsme využili v subtématu *Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování*. Jak už z názvu podtématu vyplývá, jeho hlavním zájmem je rozvíjení klíčových kompetencí v oblasti postojů k jednotlivým formám vlády a uvědomění si hodnot, které v sobě demokracie ukrývá.

Teoreticky jsme rozvíjeli zejména kompetenci k řešení problémů, jejíž východisko jsme pojmenovali v otevřené komunikaci, a to především v rodině. Nedomníváme se, že by komunikace vyřešila osobní problémy otce a syna, ale že by předešla možným nuancím v jejich vztahu a také by vedla k jasnému nastavení mantinelů, které by mohly předejít Michalovým úzkostným pocitům.

S kompetencí k řešení problému v našem případě úzce kooperuje kompetence komunikativní. Její ovládnutí je předpokladem pro uplatnění kompetence předešlé. Na tomto místě si dovolíme malou hypotézu. Michal možná zcela neovládal kompetenci komunikativní, a tudíž nebyl schopen vyřešit problém jejím použitím. Tuto premisu lze využít k motivaci žáků ke snaze o její ovládnutí a zároveň jako demonstraci permeability jednotlivých kompetencí, jejich vzájemné interakci a jejich neexistenci jako samostatných jednotek.

Text dle našeho názoru slouží i k rozvíjení kompetencí občanských, a to již jeho samotným zařazením k průřezovému tématu *Výchova demokratického občana*. Žáci si na jejich základě utříbí své občanské postoje a přijmou ty, které jsou společností přijímány jako důležité (to jest potřeba demokracie).

Odhlédneme-li od Fuksova titulu, rozvíjeli jsme taktéž kompetenci k učení. Jednak žáci byli nuceni spolupracovat s textem a vybírat základní myšlenky ukázek, druhak byli nuceni nosné myšlenky interpretovat a využívat v situacích běžného typu.

## **7.2 Variace pro temnou strunu, výchova demokratického občana a rozvíjení klíčových kompetencí**

*Variace pro temnou strunu* patří k náročným textům pro žáky na základních školách. Z toho důvodu jsme vybrali pouze určité pasáže, které souvisely s podtématem *Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování*. Jsme si vědomi skutečnosti, že potenciál textu jsme zcela nenaplnili. Domníváme se však, že k bazální demonstraci využití *Variací pro temnou strunu* pro výchovu demokratického občana jsou námi uvedené doklady dostačující.

Fuksovo dílo je plné motivů a dějových linií, kteréžto jsou hlavní strukturou složitosti příběhu. Snažili jsme se žáky oprostit od složité kompozice, přičemž jsme se snažili o zachování sugestivní a pochmurné atmosféry, která z textu působí. Na základě naší volby jsme vybrali čtyři ukázky, které jsme teoreticky ukotvili do průřezového tématu. Analýzy v této části diplomové práce mají charakter zprostředkování různých úhlů pohledu, jakým je na daný text možné nahlížet přes prizma výchovy demokratického občana.

Také byly uvedeny základní klíčové kompetence, které se dají v teoretické rovině u žáků na podkladu tohoto textu rozvíjet. Jejich praktické rozvíjení bude uplatňováno v pracovním listu. Zde jsme se snažili pouze o nastínění všestranného rozvoje osobnosti, které nám *Variace pro temnou strunu* nabízejí a také jsme demonstrovali sounáležitost námi navrhovaných námětů činností s RVP ZV.

Nezanedbatelné možnosti spolupráce výchovy demokratického občana a třetího Fuksova beletristického titulu spatřujeme v uplatnění mezipředmětových vztahů. Tyto vztahy stojí u samé podstaty vzniku a fungování průřezových témat, tudíž jejich existence je nutnou podmínkou naplnění učebních osnov průřezových témat. Výchova demokratického občana v našem provedení existuje jako výsledek vzájemných interakcí jednotlivých předmětů, není tedy prvopočátkem, na který jsou další předměty nabalovány, ale je výsledkem součinnosti několika oborů vzdělání, na jejichž podkladu vystoupí do popředí výchova demokratického občana.

Mezi nejdůležitější předměty podílející se na výsledné formě a obsahu průřezového tématu bezesporu náleží literatura, která tvoří samotný základ pro naše chápání výchovy demokratického občana, nezastupitelnou roli sehrává dějepis, díky kterému si žáci

uvědomí historické situace a klíčové momenty a jejich vztahy k současnosti a které jim zároveň pomohou pochopit tehdejší i dnešní situaci. Výchova demokratického občana je zkomponována taktéž z občanské výchovy, jejíž učební osnovy na základních školách dle našeho názoru mají nejvíce společných míst s podstatou námi zvoleného průřezového tématu.

Víme, že jsme nenaplnili potenciál mezipředmětových vztahů, který nám daná metoda výuky tématu nabízí. V rámci ukázek lze integrovat také český jazyk, sloh, zeměpis či výtvarnou výchovu. Některé mezipředmětové vztahy budou aplikovány v pracovním listu<sup>104</sup>.

Kapitola věnující se *Variacím pro temnou strunu* měla za cíl doložit právo tohoto textu o jeho začlenění do výchovy demokratického občana. Naše hypotéza o nasycenosti díla motivy a dějovými liniemi vhodnými pro výuku tohoto průřezového tématu se verifikovala. Bohužel text jako takový je pro žáky na základních školách dle našeho mínění náročný, tudíž jsme pouze extrahovali dílčí motivy, které zajisté pravdivost našeho výroku potvrzují.

---

<sup>104</sup> Viz příloha číslo 3.

## 8 *Příběh kriminálního rady (1971)*

*Příběh kriminálního rady* spadá do druhého období Fuksovy tvorby, které je příznačné Fuksovým přizpůsobením se normativním společenským požadavkům. První období, do něhož spadají předchozí díla, je typické plným rozvinutím Fuksova umu, a to s uplatněním autorského stylu spojeného s jedinečným využitím kompozičních i motivických postupů. *Příběh kriminálního rady* leží na rozhraní těchto dvou období. Fuks opouští tematiku druhé světové války, opouští autobiografické zážitky a začíná tvořit detektivní fiktivní příběh. Od ostatních detektivních příběhů, jichž byl soudobý literární trh přesycen, se liší typicky *fuksovským* využitím motivů (naplněné či prázdné) i kompozicí a dějem prosyceným detaily<sup>105</sup>.

### 8.1 *Příběh kriminálního rady ve výchově demokratického občana*

Tento Fuksův román jsme se rozhodli uplatnit v podtématu *Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování*. Na dané téma jsme již využili *Variací pro temnou strunu*, tudíž se budeme snažit použít dané dílo k doplnění tématu a také se budeme snažit nabídnout jiné formy aplikace díla na dané podtéma.

Domníváme se, že *Příběh kriminálního rady* je vhodným textem pro výchovu demokratického občana, a to z několika důvodů. V díle je pozoruhodně tematizován vztah otce a syna, čili se jedná o podobné podtéma jako ve *Variacích pro temnou strunu*, nicméně v detektivním příběhu jej Fuks posouvá do vyšší roviny. Posun se odehrává zejména zakomponováním problematického rodinného vztahu do dějového rámce vyšetřování sériových vražd. Vzájemný vztah Vikiho a jeho otce je tedy ovlivňován tímto vyšším dějovým rámcem, přičemž dějová interakce probíhá oboustranně. Vztah je ovlivňován vraždami, respektive otcovým povoláním a vyšetřování zločinů ovlivňuje výchovu syna a vzájemný vztah otce a jeho potomka.

Zejména na zmiňovaném vztahu a také na rodinné atmosféře se budeme snažit demonstrovat nedemokratické jednání a až totalitní způsob výchovy. Zde je důležité zmínit, že učitel musí mít na zřeteli, že se pohybuje na tenkém ledě způsobů rodinné výchovy. Mělo by být zdůrazněno, že se jedná o fikci a že daný text slouží pouze

---

<sup>105</sup> Viz TOGNEROVÁ, Rajka. Kriminální rada potřetí. *Nové knihy*, 1982, č. 35, 25. 8., s. 4. VESELÁ-JANŮ, Marie. Román s tajemstvím. *Práce* 28, 1972, č. 15, 19. 1., s. 6.

k demonstraci *principů demokracie jako formy vlády*. Žáci by neměli mít pocit, že rodiče a způsob jejich výchovy je špatný a že omezuje jejich svobodu.

Pracovní list<sup>106</sup> bude zpracován formou projektu, který bude využívat televizní zpracování detektivního příběhu<sup>107</sup>. Nutností pro zpracování listu je znalost primární literatury, tudíž je důležité, aby učitel žáky předem informoval o této výuce a tím jim nabídnul dostatek času k domácí přípravě<sup>108</sup>.

„Když šlo o zločince, jednal brutálně, a kdyby býval zároveň i soudcem, nebyl by býval v kriminálu jediný člověk na doživotí. Ač nebyl ministrem ani poslancem, zasáhl před lety do rozpravy o zrušení trestu smrti tak rázně, že mnozí tvrdili, že to bylo jeho přičiněním, proč nebyl trest smrti zrušen. Také velmi napomohl k přijatému znění zákona o příživnictví, kterážto zákon byl podle většiny odborníků nesmysl, podle jiných v tom znění, v němž prošel, byl výsměchem svobodě, protože předpokládal, co nikde jinde v zákoně nestálo...“<sup>109</sup>

Citace může být využita k tematizaci *Základní listiny práv a svobod* a zejména ke konkrétním právům na práci a také na život. Ukázka také zahrnuje dodržování právního řádu a možné způsoby, jakými jsou přijímány. Na základě této skutečnosti se můžeme věnovat volbám a jejím znakům v demokratické společnosti.

Za důležitý motiv ukázky považujeme příživnictví, kterýžto termín je znám z doby komunistické. Učitel by žákům měl osvětlit pravý význam tohoto slova a také upozornit na jeho negativní konotace.

Na základě úryvku lze rozvinout diskuzi na téma platných norem v demokratické společnosti, jejich důležitost a nenahraditelnost. Zároveň může být nastolena otázka, zda normy spolupracují s principem rovnosti občanů, nebo zda porušují jejich základní právo – svobodu. V konotaci s normami může být tematizován problém trestu smrti, jeho klady a zápory. Jsme si vědomi kontroverznosti posledního navrhovaného okruhu diskuze,

---

<sup>106</sup> Viz příloha číslo 4.

<sup>107</sup> Televizní inscenace *Příběh kriminálního rady* (1994, režie Dušan Klein)

<sup>108</sup> Respektive četbě *Příběhu kriminálního rady*.

<sup>109</sup> FUKS, Ladislav. *Příběh kriminálního rady*. 2. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1975. s. 45. ISBN neuvedeno.

nicméně žáci by měli mít možnost vyjádřit se ke všem oblastem společenského života, k němuž zajisté problematika trestu smrti náleží.

„Na prahu stál otec. Stál na prahu nehnutě a němě, jako se stojí na prahu zločincovy cely. Stál nehnutě a zpříma, jako se stojí na přehlídce chroustů. Stál zpříma a chladně, jako se stojí tváří v tvář vyvrhelům. V jeho brunátné tváři a přivřených očích se nehnul sval a nezakmitl záblesk světla. Postoupil z prahu o krok a pohlédl na hodinky na své ruce, jako hledí kat, když jde pro odsouzence. Pak poslepu sáhl za sebe a zavřel dveře.“<sup>110</sup>

Ukázka je explicitní demonstrací nedemokratického klimatu v rodině. Otec i Viki vnímá pokoj jako celu, zároveň Viki svůj pokoj nevnímá jako bezpečné místo. Při návštěvě otce se cítí jako hmyz, který si jeho rodič přišel prohlédnout.

Samotný otcův přístup k synovi je nezdravý, nedemokratický a nese znaky totality. Otcův přístup porušuje rovnost občanů, a to i v případě, že budeme explicitně zdůrazňovat *apriorně* nerovnoprávný vztah rodiče a syna.

Ukázku lze využít také pro vykreslení diferencí mezi diktaturou a demokracií. Výňatek nám může posloužit k vymezení obecného rámce těchto politických zřízení, ke konkrétním znakům se můžeme přiblížit následnou diskuzí.

Jako stěžejní skutečnost plynoucí z citace považujeme celkovou atmosféru textu. Žáky lze otázkami přivést ke konstatování, že totalita se nemusí realizovat pouze politickým zřízením, ale může se projevat také klimatem. To znamená, že i v demokratickém politickém zřízení můžeme narazit na projevy totality, a to například v klimatu třídy. Zde si žáci formou inscenace mohou vyzkoušet vyvolat totalitní či demokratickou atmosféru a uvědomit si, jakými prvky tu či onu atmosféru vyvolali. Tento praktický pokus můžeme následně využít ke zpracování obecných třídních pravidel pro zachování demokratického klimatu ve třídě.

„Nekřič,“ řekl kriminální rada klidně a jeho tvář nebyla chladná ani jeho oči kamenné a přivřené, ani jeho hlas drsný, „nekřič.“ Zjistím si, zda jsi poslechl, a doufám, že nebudu musít zakročít. Že poznáš, že je to správné, a uposlechněš. Kdybych přece jenom zakročít musil, vem na vědomí, že bude zle.....“

---

<sup>110</sup> FUKS, Ladislav. *Příběh kriminálního rady*. 2. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1975. s. 60 - 61. ISBN neuvedeno.

Ukázka opět tematizuje totalitní výchovnou atmosféru. Otec Vikimu explicitně říká, že mu není rovnoprávným partnerem, že se musí přizpůsobit jeho požadavkům. Otec *de facto* Vikiho straší svými možnostmi, jež mu jeho status nabízí a které je ochoten využít pro jeho kontrolu.

Právě ze skryté kontroly, kterou otec Vikiho straší, pramení totalitární atmosféra. Žáci si opět mohou podobnou situaci inscenovat ve třídě. Inscenace či simulace by měla zahrnovat jak podobný, to jest totalitní způsob komunikace, tak jeho opak. Uplatnění obou pólů dle našeho názoru povede k účinnějšímu uvědomění si diferencí a z nich plynoucích kladů a záporů.

„Když ho vedli na smrt, jeho žena Xantipa nařikala: Proboha, vždyť jsi odsouzen nespravedlivě. A Sokrates se na ni obrátil a řekl: Buď ráda, že je to tak. Horší by bylo, kdybych byl odsouzen spravedlivě.“<sup>111</sup>

Úryvek z *Příběhu kriminálního rady* jde primárně uplatnit mezipředmětově, a to v literární výchově, v dějepisu či v občanské výchově.

Sekundárně lze ukázkou využít k demonstraci respektování a dodržování právního řádu. Otázkou do diskuze by mohla být problematika nespravedlivého odsouzení. *Je důležitější dostát normám, nebo najít pravdu?*

Na tomto základě můžeme žákům vyložit rovnost všech občanů, a to jednak před zákonem, druhak ve společnosti a v souvislosti s tím také *Základní listinu práv a svobod*.

„Co mělo být potrestáno, bylo potrestáno, spravedlnosti bylo učiněno zadost. Kriminální rada věděl, že má čisté ruce, jaké vždy míval, ale věděl, že je zároveň poznamenán jednou provždy, jako snad není nikdo. Věděl, že tím vzkřísil rodinnou čest, zachoval světlou památku, vykoupil i své svědomí. Ale stála ta strašlivá hrůza, nesmytelné, nejkřutější poznamenání, které měl v duši, za čisté svědomí? Do konce svého života si mohl říkat, že se nezpronevřil svému poslání, že je plnil do poslední chvíle,

---

<sup>111</sup> FUKS, Ladislav. *Příběh kriminálního rady*. 2. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1975. s. 164. ISBN neuvedeno.

aspoň poslání ochránce zákona, kriminálního rady, spravedlivého člověka, který je otcem a velikánem, a co nelze pojmenovat obvyklými slovy.“<sup>112</sup>

Ukázku lze uplatnit v diskuzi k tematizaci vztahu demokratických hodnot a svědomí. Občan s čistým svědomím plní své občanské závazky vůči demokracii, plní své povinnosti a respektuje právní předpisy. Zároveň si je vědom odlišnosti jedinců, nepřisuzuje jim svůj *apriorní* strach, ptá se, odpovědi kriticky hodnotí, komparuje a nespokojuje se s jedinou odpovědí.

Citace může posloužit k debatě na širší téma, konkrétně jakým způsobem ovlivňuje povolání lidí v demokracii jejich soukromí a jak je tomu v totalitě. Na tomto místě by měl učitel zdůraznit, že v demokracii je „každý svého štěstí strůjcem“, tudíž demokracie po občanech požaduje větší pracovní nasazení a také ochotu věnovat svému povolání více času<sup>113</sup>. Tyto předpoklady vedou k tomu, že jedním z principů demokracie je *soukromé vlastnictví a podnikání*.

### **8. 1. 1 Příběh kriminálního rady a rozvíjení klíčových kompetencí**

*Příběh kriminálního rady* není v souboru textů výjimkou, opět je rozvíjena zejména oblast postojů a hodnot vedoucích k výchově aktivních občanů, kteří jsou si vědomi svých práv a povinností v demokratickém zřízení.

*Příběh kriminálního rady* prezentuje především naplňování demokratické atmosféry ve společnosti a respekt k názoru každého jedince.

V pracovním listu bude rozvíjena kompetence k učení, a to zejména kritickým hodnocením učebního materiálu, kompetence komunikativní v oblasti diskuzí, kompetence sociální a personální jakožto základní klíčové kompetence ve výchově demokratického občana a samozřejmě kompetence občanské.

---

<sup>112</sup> FUKS, Ladislav. *Příběh kriminálního rady*. 2. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1975. s. 225. ISBN neuvedeno.

<sup>113</sup> Zde máme na mysli zejména svobodné podnikání.

## **8.2 Příběh kriminálního rady, výchova demokratického občana a rozvíjení klíčových kompetencí**

*Příběh kriminálního rady* naplňuje naši domněnku v tom, že je vhodný pro začlenění do výchovy demokratického občana. *Příběh kriminálního rady* jsme aplikovali na subtéma *Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování*.

Množství podnětů vhodných pro integraci spatřujeme ve výtečně vykreslené sugestivní atmosféře pramenící ze vztahu otce a syna. Vzájemný rodinný vztah je ovlivňován otcovým povoláním, které se promítá do synovy výchovy. Otec na syna nemá čas, což v důsledku vede ke vzájemnému odcizení, syn má z otce strach. Otcovi synovy obavy viditelně vyhovují a přizívá je přístupem, který k němu praktikuje.

Nedemokratické rodinné klima z ukázky je vhodným podkladem pro didaktické hry a inscenace, na kterých si žáci vyzkouší vyvolat různé druhy atmosféry, což vede k tomu, že budou schopni lehce rozpoznat tuto atmosféru i impulsy, které ji vyvolávají.

Ve výkladu jsme tematizovali rovnost všech občanů, dodržování právního řádu, respektování *Základní listiny práv a svobod* nebo soukromé vlastnictví a podnikání.

Jak už ze samotné podstaty průřezového tématu vyplývá, klíčové kompetence, které jsou na základě *Příběhu kriminálního rady* rozvíjeny, jsou kompetence občanské, sociální a personální, ve školním prostředí nezbytné kompetence k učení a rovněž kompetence komunikativní.

Domníváme se, že komunikace je nezbytným prvkem demokratické atmosféry, respektive společnosti. Jako taková je tedy rozvíjena především diskuzí, a to ve dvojicích i v diskuzích celotřídních.

*Příběh kriminálního rady* bude dle našeho názoru žákům blízký. Jednak je významně zastoupena dějová složka, které nechybí napínavý děj s detektivní zápletkou, Viki řeší podobné rodinné problémy jako jeho vrstevníci v realitě školních lavic. Jsme si vědomi, že jsme zcela nenaplnili potenciál, jenž tento Fuksův text nabízí. Museli jsme však brát ohled na kognitivní schopnosti žáků a také jsme museli zohledňovat motivy a dějové linie, které jsou žáci schopni v díle spatřit. Domníváme se, že neproblematické odkrytí skrytých motivů by demotivovalo žáky pro další práci s textem a také bychom je připravili o požitek při jejich další možné četbě tohoto titulu.

.. Z mezipředmětových vztahů, které jsme ve výkladu uplatnili, lze vymezit literární výchovu, dramatickou výchovu, občanskou výchovu nebo dějepis. V pracovním listě bude nejvíce rozvíjen vztah výchovy demokratického občana s literární výchovou a také s občanskou výchovou.

Domníváme se, že *Příběh kriminálního rady* bude patřit spolu s *Mými černovlasými bratry* k textům, které budou žákům nejpřístupnější, a to hlavně díky věku a starostem hlavního protagonisty.

## 9 *Návrat z žitného pole (1974)*

*Návrat z žitného pole* časově spadá do druhého období Fuksovy tvorby, které je charakteristické výrazným přitakáním soudobým kritikům.<sup>114</sup> Fuksovo přizpůsobení dle našeho názoru vrcholí právě v *Návratu z žitného pole*, ve kterém je tematizován Únor 1948.

Hlavní hrdina řeší dilema, zda zůstat v Československu za současného politického zřízení, nebo jestli má emigrovat. Své myšlenky verbalizuje, ideje jasně hovoří ve prospěch Československa.

Jsme si vědomi celkové komplikovanosti daného tématu pro žáky základních škol. Budeme tedy důsledně extrahovat pouze určité pasáže textu, přičemž se budeme snažit o výběr ukázek, které nebudou poskvřeny komunistickou ideologií. Na druhou stranu budeme žákům nabízet a demonstrovat také názory a možnosti, jenž komunismus poskytuje, budeme se snažit, aby si žáci utvořili systém poznatků a strukturovali je v hierarchicky utříděné postoje a hodnoty, které by logicky měly vést především k ujasnění pozitiv demokratického společenského zřízení.

*Návrat z žitného pole* byl velmi ceněn v době svého vzniku, v dnešní době je hodnocen veskrze jiným prizmatem. Je zdůrazňována inklinace ke komunistickým kritikům, aniž by byla pojmenována druhá strana mince. Ačkoliv dílo primárně bezesporu slouží k propagaci komunistického politického zřízení, neodpustil si Ladislav Fuks ironii<sup>115</sup> ani v ostře sledovaném díle vzniklém na zakázku.

Ladislav Fuks se nikdy ve větší míře nevyjadřoval k impulsům, které jej vedly ke zpracování děl. Na druhou stranu často zdůrazňoval svou touhu po získání titulu *národní umělec*<sup>116</sup>, k němuž mu toto dílo bezesporu pomohlo.

---

<sup>114</sup> Srovnej MACÁK, Bohumír. Nový Fuks. *Literární měsíčník* 3, 1974, č. 7, s. 102. HRZALOVÁ, Hana. Návrat L. Fukse k současnosti. *Rudé právo* 54, 1974, č. 157, 5. 7., s. 5.

<sup>115</sup> Zde máme na mysli například jméno koně – Fuchs.

<sup>116</sup> Viz FUKS, Ladislav – TUŠL, Jiří. *Moje zrcadlo. A co bylo za zrcadlem*. 2. vydání. Praha: Mladá fronta, 2007. 416 + 8 s. ISBN 978-80-204-1688-9.

## 9.1 *Návrat z žitného pole ve výchově demokratického občana*

Jak už bylo proklamováno, *Návrat z žitného pole* můžeme nazvat politickou novelou. *Apriori* nám tedy zcela vyhovuje pro výchovu demokratického občana, která je s politikou úzce propojena, nicméně vzhledem k propagandistickým motivům jsme nuceni přistoupit k hlubší extrakci výňatků, ve kterých bude tento fenomén potlačen nebo jej využijeme pro vykreslení některého z tématu subtematu *Formy participace občanů v politickém životě*, na nějž se budeme snažit dílo aplikovat.

Mnoho učitelů se může obávat využít jasně politický text ve výuce. Právě z tohoto důvodu vznikla příručka Ondřeje Matějky a Filipa Hotového<sup>117</sup>.

Zaobírat se politikou ve škole je velmi citlivé. Jedním z hlavních důvodů jsou obavy z politické manipulace, kterých jsme byli svědky za dob komunismu, „který politicky „vzdělával“ celou společnost od předškolního do důchodového věku“<sup>118</sup>.

Autoři textu *Politika do školy patří*<sup>119</sup> vytvořili šest tezí, proč je přínosné zakomponovat toto téma do vyučování.

„**Výchovu k aktivnímu občanství potřebujeme**“<sup>120</sup>. Tuto tezi autoři podporují výrokem, že „v české společnosti dlouhodobě prožíváme hlubokou frustraci z veřejného a politického života“<sup>121</sup>. Občané politiky podezírají, čímž se krize ve veřejném životě ještě více prohlubuje. Tento problém v dnešní době provází všechny demokratické země. Jediným důvodem, jak tento neutěšený stav změnit, je zvýšit aktivní občanskou participaci, k čemuž by měli být děti vedeny od nejútlejšího věku.

„Aktivní proces musí mít přirozeně počátek už u mladé generace. Zabývat se aktuálním veřejným děním je zřejmě hlavní způsob, jak žákům zprostředkovat

---

<sup>117</sup> MATĚJKA, Ondřej, HOTOVÝ, Filip. *Politika do školy patří. Metodický materiál pro učitele*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 24 s. ISBN 978-80-210-5927-6.

<sup>118</sup> Tamtéž, s. 2.

<sup>119</sup> MATĚJKA, Ondřej, HOTOVÝ, Filip. *Politika do školy patří. Metodický materiál pro učitele*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 24 s. ISBN 978-80-210-5927-6.

<sup>120</sup> Tamtéž, s. 3.

<sup>121</sup> Tamtéž.

dovednosti a postoje aktivního občanství<sup>122</sup>. V zahraničí vzniklo velké množství studií, jež se zabíraly otázkou začlenění aktuálních politických a společensky kontroverzních témat do školních lavic. Přínosy jsou viděny například v rozvoji kritického myšlení, větší volební účasti v pozdějším věku, větší účasti na politických debatách či větší důvěra ve schopnost ovlivnit veřejné dění.

**„Škola je pro kontroverzní témata bezpečným prostředím“<sup>123</sup>**. Pro tuto teorii mluví fakt, že škola je pro většinu žáků jediné místo, kde se mohou setkat s rozličnými názory a pod vedením učitele je vzájemně otevírat a diskutovat.

**„Škola není apolitické prostředí“<sup>124</sup>**. Základní školy jsou u nás většinou zřízeny obcemi<sup>125</sup>, přičemž obsazování pozic v jejich vedení je velmi často politický proces, stejně jako investice do rozvoje škol.

**„Máme oporu v RVP“<sup>126</sup>**, které se několikrát zmiňuje o tom, že žák je „schopen obhájit své vlastní občanské postoje a také se vhodným způsobem vyrovnávat s postoji druhých“<sup>127</sup>. A jelikož těchto cílů nelze dosáhnout v ryze apolitickém prostředí, můžeme říci, že komunikovat se žáky politické otázky je v jejich zájmu stejně jako v našem.<sup>128</sup>

**„Politika ve škole není v rozporu se zákonem“<sup>129</sup>**. Problémem je, že ve výuce nesmí docházet k politizaci či explicitní propagaci politických stran nebo hnutí.<sup>130</sup> Tento fakt však není překážkou pro zavádění politiky do škol. Politiku netvoří pouze strany, ale je tvořena všemi občany, kteří vytvářejí veřejný prostor.

---

<sup>122</sup> MATĚJKA, Ondřej, HOTOVÝ, Filip. *Politika do školy patří. Metodický materiál pro učitele*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 5. ISBN 978-80-210-5927-6.

<sup>123</sup> Tamtéž.

<sup>124</sup> Tamtéž, s. 6.

<sup>125</sup> Či jinými politickými subjekty.

<sup>126</sup> Tamtéž, s. 6.

<sup>127</sup> Tamtéž.

<sup>128</sup> Tento výrok myslíme v tom smyslu, že každý učitel by se měl snažit naplňovat cíle, jenž mu předepisuje příslušný Rámcový vzdělávací program.

<sup>129</sup> Tamtéž, s. 7.

<sup>130</sup> Viz *školský zákon*.

„Učitel rozhoduje o tom, čemu věnuje ve výuce čas“<sup>131</sup>. Argument týkající se nedostatku času využívají učitelé velmi často. Je důležité, abychom si uvědomili, že učitelé jsou ti, kdož určují přesnou strukturu hodiny a její obsah. Navíc politická a kontroverzní témata mohou být integrována do různých předmětů, ba do různorodého učiva.

Shrneme-li tedy názory Matějky a Hotového, politická témata mají oporu v normativním kurikulárním dokumentu, tudíž se předpokládá jejich integrace do výuky. Soudobé didaktické teorie navíc hovoří o nutnosti spojení školní teorie s praxí, politickou praxí máme *in medias res*. Ať chceme, nebo ne, školský systém i samotné fungování jednotlivých škol je podmiňováno politicky, a to přes personální obsazení až po výši přidělovaných finančních prostředků.

Politika tedy do školy patří. Zastáváme názor, že by ve výuce výchovy demokratického občana měly být prezentovány taktéž komunistické politické teorie, a to jako varování před jejich návratem. Učitelé se tedy nemusí obávat otevírat a diskutovat ve výuce veskrze politická témata, přičemž by neměli spouštět ze zřetele, že by neměli ovlivňovat politické smýšlení žáků, neměli by prosazovat vybrané politické strany či hnutí a také by neměli explicitně zastávat konkrétní postoje a hodnoty politických stran.

Na druhou stranu se domníváme, že při diskuzích například na téma pozitivita či negativa určitého politického zřízení či hodnot určité politické strany nebo hnutí, by měl učitel zapojit své osobní mínění, které by mělo být rovnoprávným názorem k žakovským idejím. Při celotřídních diskuzích mohou všichni diskutující obhajovat své názory, argumentovat a přesvědčovat. Tato forma vzájemné interakce vede k rozvíjení komunikativní kompetence a taktéž kompetence sociální a personální, konkrétně je zdokonalováno naslouchání druhým, tolerance odlišných názorů a jejich kritické hodnocení.

*Návrat z žitného pole* jsme se rozhodli aplikovat na podtéma *Formy participace občanů v politickém životě* a na dvě jeho témata, *volební systémy* a *obec jako základní jednotka samosprávy státu*.

---

<sup>131</sup> MATĚJKA, Ondřej, HOTOVÝ, Filip. *Politika do školy patří. Metodický materiál pro učitele*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 8. ISBN 978-80-210-5927-6.

„Víš, co se děje. Dnes připravují stavby mládeže a žňové brigády. A zítra... víš, co se říká, ostatně leccos čteš i v novinách. Na fakultách zavedou prověrky a budou vylučovat nekomunistické studenty. Vztáhnou to brzy i na maturanty, protože na vysoké školy musí přijít víc dětí z dělnických rodin. Nebude se moci každý rozhodnout, co bude chtít v životě dělat, k čemu ho to táhne, pro co má vlohy, poženou to do dolů, hutí a k zedníkům. S nějakým právem na osobní život a soukromím je konec, to je právě to, čeho ses bál. Nesnesitelný život, ochuzený o každou radost a štěstí, podřízený kádrování, dohledu. Bude rozhodovat třídní původ a budou tragédie. My jsme to zatím ještě chytli, že jsme začali studovat hned po válce, ale nějaké uplatnění, existence, nás tu nečeká, to už nedoběhnem.“<sup>132</sup>

Citaci můžeme využít k demonstraci praktik totalitního, respektive komunistického režimu. Lidé se svobodně nemohli rozhodnout, čím se v budoucnu chtějí zabývat, kariéra jim byla předurčena původem. Jak z úryvku vyplývá, komunismus protěžoval lidi pocházející z dělnických rodin, naopak, mladí lidé pocházející z intelektuálního zázemí měli uplatnění velmi těžké. Konkluzí je, že byl potírán jeden ze základních principů demokracie, svoboda, svobodné rozhodování, lidé si nebyli *apriori* rovni, bylo s nimi zacházeno dle jejich původu.

Z výše uvedeného vyplývá, že se nekonaly svobodné volby. Lidé museli k volbám přijít, avšak neměli svobodnou volbu určit hlas politické straně, poněvadž politický systém obsahoval pouze stranu jednu. Tím pádem byla velmi omezena participace občanů v politickém životě. Ačkoliv měli zdánlivou možnost tento systém ovlivnit, volby byly pouze *pro forma*, o výsledku bylo předem rozhodnuto.

„Často se mluví o osudu,“ řekl a procházel se pracovnou, „co je osud? Osud je všechno, co už vyzrálo, stalo se a nemůže odestát. Osud je minulost a v tom smyslu je nezměnitelný a předurčený. Ale budoucnost, která je před námi, ještě našim osudem není. Tam je možná volba. Budoucnost není fatalisticky předurčena.“ Profesor se zastavil u okna, pohlédl ven, kamsi na náměstí Rudoarmějců a k Hradčanům, a řekl: „Otázka svobody vůle je to.“<sup>133</sup>

---

<sup>132</sup> FUKS, Ladislav. *Návrat z žitného pole*. 1. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1974. s. 48 – 49. ISBN neuvedeno.

<sup>133</sup> Tamtéž, s. 75.

Filozoficky laděný úryvek lze využít k prezentaci projevů svobody v nesvobodné době. Občané se obraceli k hledání svobody v jim nejbližším oblastem, což je pro každého člověka on sám.

Lidé mohou ovlivnit budoucnost, samozřejmě v mantinelech, které jim určují pravidla. Lidé sice nemohli ovlivnit budoucnost přímo ve svém státě, ale mohli ovlivnit budoucnost své osoby. Právě proto se hlavní hrdina románu rozhoduje, zda má emigrovat do zahraničí, a tím si zajistit budoucnost ve svobodném státě. Kvůli své samotě v cizí zemi si nezajistí svobodu své osoby.

„Možností mám sta,“ odpověděl, „mohu tam být novinářem, obchodníkem, překladatelem, možná...“ řekl a teď zas trochu na bratra u bedny koukl, „i znalcem východní Evropy. Ale celý život ve Švýcarsku,“ zdvihl zrak, „být nemusím. Mohu do Francie, Anglie, Ameriky, Austrálie, Kanady, mohu, kam se mi zlíbí.“<sup>134</sup>

Úryvek můžeme ve výuce využít jako ukázkou jednoho z *podprincipů* demokracie – svobodné volby povolání. Hlavní postava románu se zaobírá myšlenkami o svém budoucím povolání, má otevřené možnosti. Na rozdíl od předem určené budoucnosti v Československu po Únoru 1948.

Zároveň si uvědomuje, že toto všechno mu nabízí život ve Švýcarsku, kde bude sám, nebude tam s ním jeho rodina. Hlavní hrdina využívá svobodnou vůli v rozhodnutí o emigraci, může odcestovat do jakékoliv země.

„Mnozí, slečno Pertlová, prchají, protože chtějí začít nový život. Který by všechny jejich minulé a dosavadní smutky, zmatky pohřbil. Kterí vědí, že v cizině mají možnosti. Dostudovat, rozhodnout se, pro co chtějí, právo na soukromí, vlastní štěstí a hlavně... chtějí nový, tvořivý život....“<sup>135</sup>

Příklad z knihy lze ve výchově demokratického občana vkomponovat do výkladu o principech demokracie. Explicitně i implicitně jsou zde vyjmenována právo studovat, právo svobodně se rozhodovat a právo na soukromí.

---

<sup>134</sup> FUKS, Ladislav. *Návrat z žitného pole*. 1. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1974. s. 192. ISBN neuvedeno.

<sup>135</sup> Tamtéž, s. 256.

### **9. 1. 1 *Návrat z žitného pole* a rozvíjení klíčových kompetencí**

*Návrat z žitného pole* jsme využili v průřezovém tématu Výchova demokratického občana. Jak už z tohoto tvrzení vyplývá, rozvíjeli jsme především postoje a hodnoty. Hlavním cílem extrakce jednotlivých úryvků z námi vybraného Fuksova titulu, bylo ukázat primárně principy demokracie s důrazem na svobodu a svobodnou volbu, sekundárně jsme upozornili na nedostatky a negativa, které s sebou nedemokratická společenská zřízení přinášejí.

Především jsme se věnovali dvojímu pojmání svobody, které by mělo žákům demonstrovat nejednoduchost uchopit tento pojem a uvědomit si pozitiva svobody jako takové, nejen svobody v rozhodování o politických záležitostech, ale také důležitost cítit se svobodnou bytostí.

Primárně byla ukazována hodnota svobody a s tím související pozitivní postoj k ní. Samozřejmě hodnoty a postoje nefigurují izolovaně, tudíž jsme rozvíjeli kompetence k učení, kompetence komunikativní a výchovu demokratického občana prostupující kompetence sociální a personální a především klíčovou kompetenci občanskou.

### **9. 2 *Návrat z žitného pole, výchova demokratického občana* a rozvíjení klíčových kompetencí**

*Návrat z žitného pole* je politickým dílem, které ukazuje pozitiva komunistického zřízení. Jsme si vědomi, že jsme žákům implicitně upřeli primární poslání díla, nicméně pro účely naší práce není interpretace děl stěžejní. Extrahovali jsme vybrané pasáže z knihy, na kterých jsme demonstrovali především pojem svoboda, a to ve dvojím smyslu. Primárně jsme tento termín chápali jako svobodu v politickém zřízení, sekundárně jsme odkryli tento termín jako svobodu jednotlivce. Jednotlivec může existovat ve svobodném politickém zřízení, svobodně se však cítit nemusí. A naopak.

Okrajově jsme se také zmínili o formách participace občanů v politickém životě. Vzhledem k poslání díla jsme participaci ukazovali v negativních konotacích, respektive jako nemožnost participace či jako participaci formální. Doufáme, že takto vedený výklad žákům pomůže docenit elementární principy demokracie, v nichž svoboda zaujímá stěžejní

místo. S touto problematikou úzce souvisí volební systémy. Tomuto problému jsme se ve výkladu více nevěnovali, využijeme jej až v pracovním listě.<sup>136</sup>

Rozvíjeny byly klíčové kompetence komunikativní, k učení, sociální a personální a občanské. Zároveň jsme se snažili žákům vštípit demokratické postoje a hodnoty, které by měly vést k výchově demokratických občanů, kteří jsou si vědomi křehkosti demokracie a také svých práv a povinností.

Z mezipředmětových vztahů, které budou více implementovány do pracovního listu, bude uplatňována literatura, dějepis, zeměpis, občanská výchova, dramatická výchova a výtvarná výchova.

Poslední námi zmiňovaný Fuksův text patří dle našeho názoru k náročným, a to zejména z důvodu otevřeného politického kontextu. Domníváme se však, že jako etalon pro subtéma výchovy demokratického občana je vhodný, a to právě díky politickým konotacím, které jsou zjevné, tudíž snadno dešifrovatelné.

---

<sup>136</sup> Viz příloha číslo 5.

## 10 Pracovní listy

Pracovní listy jsou k diplomové práci připojeny jako přílohy (číslo 1 až číslo 5). Při jejich sestavování jsme vycházeli z teoretického ukotvení aplikace průřezového tématu Výchova demokratického občana tak, jak jsme je postulovali v jednotlivých kapitolách určených vybraným dílům Ladislava Fukse.

Pracovní listy vycházejí z dílčích ukázek, které slouží zejména k motivaci žáků, některé úkoly z nich bezprostředně vycházejí, jiné jsou jimi inspirované a některé tvoří motivační výchozí bod k vysvětlení subtémat výchovy demokratického občana. Jak už jsme tedy postulovali, každý pracovní list je věnován jednomu z podtémat námi zvoleného průřezového tématu. Výjimku tvoří subtéma *Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování*, jemuž jsou dedikována díla dvě.

Pracovní listy lze ve výuce využít izolovaně, nejsou na sobě závislé. Vyučující si může libovolně zvolit dílo z okruhu námi vybraných a následně jej využít ve výuce při využití pracovních listů. Druhým způsobem uplatnění je výběr tématu, respektive podtématu výchovy demokratického občana a na základě jeho volby využít příslušný pracovní list.

Jednotlivé pracovní listy jsou pouze možným uplatněním textů Ladislava Fukse ve výuce. Jsme si vědomi, že jsme možnosti zdaleka nevyčerпали. Domníváme se, že vypracování komplexních pracovních listů pojímajících jejich veškeré spektrum potenciálností ani možné není. Jednak každý recipient spoluvytváří dílo až při vlastní četbě, tudíž v mysli každého recipienta může být výsledný či dílčí efekt rozdílný<sup>137</sup>, taktéž jsme se snažili respektovat kognitivní znalosti a čtenářské zkušenosti žáků základních škol. Nejen z těchto důvodů jsme tedy volili cestu využít dané texty v mezích inspirace pro téma výchovy demokratického občana a zároveň využíváme dílčí fragmenty alespoň zčásti symbiotické s vybraným subtématem a jeho tématy, na jejichž základě lze žákům alespoň částečný soubor jevů objasnit.

Při výběru úryvků jsme se potýkali s problémem jejich odtrženosti od kontextu díla. Pro jeho vyřešení existují ve výuce dvě možnosti. Za prvé žákům před samotným

---

<sup>137</sup> Viz ISER, Wolfgang. *Jak se dělá teorie*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2009. 245 s. ISBN 978-80-246-1672-8.

výkladem mohou učitelé shrnout děj titulu s důrazem na momenty, které jsou v ukázkách tematizovány, nebo děj knihy ve výuce zcela potlačí a využijí úryvky jako prvky fungující samostatně. Necháváme na vůli potencionálních vyučujících, kterou eventualitu zvolí. Zastáváme názor, že obě cesty povedou ke stejnému cíli, totiž k samotnému uvědomění si principů a hodnot demokracie, žáci pochopí pojem občanská společnost a v budoucnu si budou vědomi možností, kterými mohou fungování demokracie jakožto svobodní a rovnoprávní občané ovlivnit.

Struktura pracovních listů je jednotná. Všechny jsou rozčleněny do čtyř oddílů (A-D)<sup>138</sup>, přičemž v centru každého oddělení stojí fragment Fuksova díla, s kterým souvisejí úkoly či náměty k diskusi. Výjimku tvoří pracovní list věnovaný *Příběhu kriminálního rady*, jenž jsme pojali jako projektovou výuku. Vzhledem k předpokládaným časovým možnostem ve vyučovacích hodinách jsme navrhli projekt dopolední, který se skládá jednak z tištěného Fuksova díla, druhak z Kleinovy televizní adaptace. Chtěli bychom zdůraznit, že projekt má také charakter návrhu, slouží spíše jako inspirace, jakým směrem lze *Příběh kriminálního rady* ve výchově demokratického občana využít. V tomto směru se nijak neodlišuje od ostatních pracovních listů.

Jak už jsme zmínili výše, texty slouží (zejména) jako inspirace. Tudíž samotné úkoly a náměty k diskusi obsahují širší škálu otázek týkajících se průřezového tématu. Také z tohoto důvodu je dle našeho názoru silně zastoupena mezioborová výuka. Primárně literární výchova a dějepis, některé úlohy jsou spjaty s výtvarnou výchovou, zeměpisem či mediální výchovou. Domníváme se, že pro snadnější, trvalejší a poutavější osvojení znalostí a dovedností sehrává nezastupitelnou roli simulace, respektive didaktické hry. Z tohoto důvodu je zapojena taktéž dramatická výchova.

Pracovní listy extrahují naše poznatky z jednotlivých kapitol věnovaných Fuksovým textům. V kapitolách teoreticky popisujeme možné způsoby, jak lze fragment využít. Teoretické závěry z kapitol nejsou kompletně využity v praxi pracovních listů, tudíž je možné na jejich základě pracovní listy doplnit o další dílčí aktivity.

---

<sup>138</sup> Výjimku tvoří pracovní list číslo 5, který je strukturován pouze do tří částí (A – C).

## Závěr

Hlavním cílem diplomové práce byla extrakce motivů, situací, dějových linií či jejich zlomů z vybraných děl Ladislava Fukse. Stěžejní konkluzí diplomové práce je vypracování návrhů pěti pracovních listů, kteréžto jsou věnovány oněm dílům, přičemž každý pracovní list je určen jednomu Fuksovu titulu.

První část práce má charakter teoretického ukotvení. Věnovali jsme se v ní systému kurikulárních dokumentů a jejich postavení ve školním vzdělávacím systému, přičemž jsme se zaměřili na klíčové kompetence jakožto stěžejní normativní rámce udávající výstupy zanesené v RVP. Zároveň jsme se zabývali principy těchto stěžejních vzdělávacích dokumentů a vymezení hlavních cílů (základního) vzdělávání tak, jak jsou v tomto normativním dokumentu vytyčeny.

Druhou částí teoretického úseku diplomové práce je průřezové téma Výchova demokratického občana. Zaobírali jsme se jeho postavením v RVP, respektive ŠVP, vymezili jsme jeho základní subtémata a konkrétní témata těchto podtémat. Výchovu demokratického občana mohou jednotlivé školy zakomponovat do výuky pomocí tří bazálních způsobů. Buďto vytvoří samostatný předmět, nebo průřezová témata integrují do výuky předmětů již vzniklých. Třetí cestou je projektová výuka věnovaná vybranému průřezovému tématu. Při přípravě pracovních listů jsme brali v potaz všechny tři možnosti, přičemž projektové výuce je určeno dílo *Příběh kriminálního rady*.

Také jsme vymezili základní možnosti metod a forem výuky vybraného průřezového tématu. Jako základní jsme zvolili hromadné vyučování, a to vzhledem k časovým možnostem ve školní praxi. V rámci hromadného vyučování jsme jmenovali a do výuky vkomponovali různé způsoby diskuze či simulační, didaktické hry.

Druhá část diplomové práce je věnována Ladislavu Fuksovi a jeho vybraným dílům. Vymezujeme základní možnosti a také slabé stránky děl s ohledem na jejich integraci a také s ohledem na kognitivní a čtenářské schopnosti žáků základních škol. Jako nejvhodnější se nám jeví díla *Mí černovlasí bratři* a *Pan Theodor Mundstock*, pro žáky školou povinné bude s největší pravděpodobností nejsložitější dílo *Návrat z žitného pole*. Na základě výběru ukázek jsme se snažili oprostit díla od jejich politického podtextu i kontextu, snažili jsme se, aby námi vybrané úryvky souvisely s daným podtématem. Zde necháváme na potencionálních vyučujících, jak se práce

s výukovými listy zhostí. Mohou žáky s díly zevrubně seznámit, nicméně toto není *apriori* nutné. Pro doplnění pracovních listů není zapotřebí znalost celkového kontextu díla, fragmenty mohou posloužit k motivaci žáků, přičemž jsou v nich zdůrazněny momenty, ze kterých některé úkoly vychází.

Implicitně jsme se také snažili o to, aby se Ladislav Fuks objevoval v ŠVP základních škol. Usilovali jsme o přiblížení spisovatele nejenom žákům, ale taktéž vyučujícím, kteří se na základě svých prekonceptů bojí začlenit učivo o spisovateli druhé poloviny dvacátého století do časově tematických plánů. Hlavním důvodem strachu vyučujících je dle našeho mínění složitost kompozice Fuksových textů, hustá síť vyskytujících se symbolů a (nutná) znalost historických událostí. Výběrem vhodných ukázek jsme akcentovali možnosti, jakými lze tyto texty zpřístupnit i žákům základních škol.

Samotné pracovní listy jsou pojaty mezipředmětově. Výchova demokratického občana v nich kooperuje primárně s literární výchovou, tematizován je taktéž vztah k dějepisu, zeměpisu, slohové, výtvarné či dramatické výchově. Usilovali jsme o to, aby jednotlivé úkoly byly složeny jednak z nutných znalostí týkajících se výchovy demokratického občana, respektive jejích podtémat, druhak jsme se snažili o to, aby úlohy vycházely z blízkého okolí žáků a z vlastních žakovských zkušeností.

Pracovní listy jsou tedy zhmotněnými výsledky našeho teoretického bádání o vhodných způsobech výuky námi zvoleného průřezového tématu s akcentem na možnosti daných Fuksových děl. Díla jsme žákům přiblížili skrze extrakci dle našeho názoru vhodných částí děl, jejichž primární funkcí je motivace žáků, sekundárně slouží jako výchozí bod k některým úkolům.

## Seznam použité literatury

### Primární literatura

FUKS, Ladislav. *Mí černovlasí bratři*. 2. vydání (Kredit). Praha: Kredit, 1991. 100 s. ISBN 80-85279-23-1.

FUKS, Ladislav. *Návrat z žitného pole*. 1. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1974. 289 s. ISBN neuvedeno.

FUKS, Ladislav. *Pan Theodor Mundstock*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1985. 179 s. ISBN neuvedeno.

FUKS, Ladislav. *Příběh kriminálního rady*. 2. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1975. 232 s. ISBN neuvedeno.

FUKS, Ladislav. *Variace pro temnou strunu*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1988. 368 s. ISBN neuvedeno.

### Sekundární literatura

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vydání. Praha: Portál, 2015. 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online]. [cit. 7. 1. 2016]. Praha: 2010. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>>. 65 s.

DOLEŽAL, Luděk a kol. *Průřezová témata. Mediální výchova a medializace: příklady dobré praxe*. 1. vydání. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 63 s. ISBN 978-80-87449-33-2.

DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 254 stran. ISBN 978-80-244-4515-1.

DUMINY, Pieter Andries, SÖHNGE, Waldemar Ferreau. *Didactics: Theory and practice*. 3. vydání. Maskew Miller Longman, 1994. 258 s. ISBN 9780636018730.

FUKS, Ladislav – TUŠL, Jiří. *Moje zrcadlo. A co bylo za zrcadlem*. 2. vydání. Praha: Mladá fronta, 2007. 416 + 8 s. ISBN 978-80-204-1688-9.

GALÍK, Josef a kol. *Panorama české literatury*. 1. vydání. Olomouc: Rubico, 1994. 552 s. ISBN 80-85839-04-0.

GILK, Erik. *Vítěz i poražený. Prozaik Ladislav Fuks*. 1. vydání. Brno: Host, 2013. 312 s. ISBN 978-80-7491-056-2.

GOLLOB, Rolf, KRAPF, Peter, WEIDINGER, Wiltrud. *Vzděláváním k demokracii: podklady pro učitele k výchově k demokratickému občanství a k výchově k lidským právům*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 155 s. ISBN 978-80-210-5824-8.

HENZL, Jiří, ŠIKULOVÁ, Renata. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka. Metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7414-004-4.

HOLUBOVÁ, Michaela. *Principy demokracie*. [online]. [cit. 7. 1. 2016]. Dostupné z: <<http://issmb.cz/DUM/III.2%206/III.2%206.6.pdf>>.

HRZALOVÁ, Hana. Návrat L. Fukse k současnosti. *Rudé právo* 54, 1974, č. 157, 5. 7., s. 5.

ISER, Wolfgang. *Jak se dělá teorie*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2009. 245 s. ISBN 978-80-246-1672-8.

JEŘÁBEK, Jaroslav a kol. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. [cit. 2015-10-27]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>. 146 s.

KOŽMÍN, Zdeněk. Tragická satira a umění stylu. *Literární noviny* 13, 1964, č. 33, 15. 8., s. 4.

KUBÍČEK, Tomáš, HRABAL, Jiří, BÍLEK, Petr A. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. 247 s. ISBN 978-80-7272-592-2.

MACÁK, Bohumír. Nový Fuks. *Literární měsíčník* 3, 1974, č. 7, s. 102

MALACH, Josef, ČERVENKOVÁ, Iva. *Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. 170 s. ISBN 978-80-7464-655-3.

MATĚJKA, Ondřej, HOTOVÝ, Filip. *Výchova k občanství. Doplnující koncepce k současnému kurikulu*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 20 s. ISBN 978-80-210-5830-9.

MIKUŠTÁKOVÁ, Anna. Fuksova skutečná prvotina. *Tvar* 3, 1992, č. 5, 30. 1., s. 14.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. 1. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 194 s. ISBN 80-244-1360-4.

O'SHEA, Karen. *Slovník pojmů k výchově k demokratickému občanství*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 24 s. ISBN 978-80-210-5818-7.

POHORSKÝ, Miloš. Variace na Fuksově struně. *Plamen* 9, 1967, č. 2, únor, s. 22.

SANDANUSOVÁ, Anna, ILLÁŠOVÁ, Ludmila. *New trends in the didactic training of teachers*. 1. vydání. Brno: Tribun EU, 2009. 116 s.. ISBN 978-80-7399-887-5.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. vydání. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SVOZIL, Bohumil. Doslov. In *Variace pro temnou strunu*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1988. 368 s. ISBN neuvedeno.

TOGNEROVÁ, Rajka. Kriminální rada potřetí. *Nové knihy*, 1982, č. 35, 25. 8., s. 4.

VESELÁ-JANŮ, Marie. Román s tajemstvím. *Práce* 28, 1972, č. 15, 19. 1., s. 6.

VLAŠÍNOVÁ, Drahomíra. *Ladislav Fuks*. [online]. [cit. 6. 1. 2016]. Dostupné z: <<http://slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=325&hl=Fuks%2C+Ladislav+>>.

VOHRYZEK, Josef. Mí černovlasí bratři. *Host do domu* 11, 1964, č. 6, č. 11, 1964, č. 6, červen, s. 52.

VOLNÁ, Marie a kol. *Modul Projektová výuka: průřezová témata s přírodovědným zaměřením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 89 s. ISBN 978-80-244-4177-1.

VÝLETOVÁ, Veronika. *Výchova demokratického občana na 2. stupni ZŠ*. České Budějovice, 2014. Diplomová práce (Mgr.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Pedagogická fakulta. Dostupné z: <[http://theses.cz/id/kmx57l/Vyletova\\_DP.pdf?info=1;issnlret=V%C3%BDletov%C3%A1%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DV%C3%BDletov%C3%A1%26start%3D1](http://theses.cz/id/kmx57l/Vyletova_DP.pdf?info=1;issnlret=V%C3%BDletov%C3%A1%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DV%C3%BDletov%C3%A1%26start%3D1)> 106 s.

ZBUDILOVÁ, Helena. *Výchova k občanství v praxi*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. 111 s. ISBN 978-80-7394-437-7.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení</b>	Milan Mašát
<b>Katedra</b>	Českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce</b>	Mgr. Jana Sladová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby</b>	2016
<b>Název práce</b>	Vybrané texty Ladislava Fukse a jejich didaktické využití v průřezovém tématu Výchova demokratického občana
<b>Název práce v angličtině</b>	Selected Texts by Ladislav Fuks and Their Didactic Use in 'Raising of a Democratic Citizen' Summarizing Theme
<b>Anotace</b>	Diplomová práce se zabývá možnostmi využití pěti vybraných textů Ladislava Fukse v průřezovém tématu výchova demokratického občana na základních školách. Hlavním cílem práce je extrahovat z beletristických textů dějové fragmenty, které určitým způsobem komunikují se subtématy vybraného průřezového tématu. Konkluzí práce je vytvoření pěti pracovních listů, jejichž náplň vyplývá z obsahu jednotlivých podtémat výchovy demokratického občana. První, teoretická část je tvořena teoretickým ukotvením průřezových témat v rámci rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, respektive ve školních vzdělávacích programech, a také teoretickým ukotvením vybraného průřezového tématu jako takového. Druhá část práce je věnována vybraným Fuksovým textům s teoretickými příklady jejich využití ve výuce výchovy demokratického občana s nastíněním konkrétním forem a metod výuky, které jsou pro aplikaci citovaného fragmentu nejvhodnější. Pracovní listy čerpající z teoretického etalonu práce jsou do diplomové práce vloženy jako přílohy.
<b>Klíčová slova</b>	výchova demokratického občana, průřezové téma, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, klíčová kompetence, Ladislav Fuks
<b>Klíčová slova v angličtině</b>	raising of a democratic citizen, summarizing theme, educational programs framework, school educational program, key authority, Ladislav Fuks
<b>Přílohy vázané v práci</b>	5
<b>Rozsah práce</b>	73 stran (133 277 znaků)
<b>Jazyk práce</b>	český

# Příloha číslo 1

## PRACOVNÍ LIST ČÍSLO 1

### Občan, občanská společnost a stát

#### Oddíl A

„Komu by co odkázal on, ubohý Pan Theodor Mundstock v zaprášeném kabátě s šesticípou židovskou hvězdou, který právě před chvílí vstal z dlažby, paní Hobzková ho vedla parkem... Chudák Kolb, na co se to spoléhá, vždyť dnes nic odkazovat nejde! Vždyť všichni mohou do koncentráku, kde se po nich třeba slehne země... A aktovkou na prsou, shrbený, s hlavou natočenou vzhůru, se doplouží před dům, kde bydlí.“<sup>1</sup>

1) Diskutujte ve dvojicích, jaké je postavení menšin v demokratické společnosti. Jak se lišilo jejich postavení v době komunismu a nacismu? S výsledky své diskuze seznámte spolužáky.

2) Do tabulky doplňte klady a zápory vlastnění majetku.

Klady a zápory vlastnění majetku	
Klady	Zápory

3) Formou samostudia se seznámte s **Listinou základních práv a svobod**. S výsledky svého bádání seznámte spolužáky

---

<sup>1</sup> FUKS, Ladislav. *Pan Theodor Mundstock*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1985. s. 31. ISBN neuvedeno.

## Oddíl B

„Pochválen buď Hospodin, Bůh náš, král světa, jenž nás posvětil příkázáními svými a nařídil nám, abychom rozsvěcovali chanuková světélka a patřice na ně, vzpomínali na divy a zázraky, které vykonal našim otcům za dávných dob v tomto ročním čase. Potom zapálí šamesem svíčku v menóře a zapěje Moauz cur ješuosi.“<sup>2</sup>

- 1) Jaké minority jsou ve vašem okolí? Jaký názor na jednotlivé minority zaujímají členové vaší rodiny?
- 2) Jaké je postavení náboženských minorit v České republice? Jaké znáte?
- 3) Seznamte spolužáky s **židovstvím**.
- 4) Formou debaty v celé třídě diskutujte postavení náboženství jako takového v demokracii a v totalitě.
- 5) Ilustrujte uvedenou ukázkou.

---

<sup>2</sup> FUKS, Ladislav. *Pan Theodor Mundstock*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1985. s. 84. ISBN neuvedeno.

## Oddíl C

„A zatím, co se jednou rukou přidržel vozíku, aby se nezhroutil na dlažbu, chvěl se zoufalstvím a topil se v potu. smutně a bezradně pozoroval voziček, který se mu v té chvíli zdál o hodně menší než jindy, a říkal si, snad i ten voziček mi dnes přidělili schválně menší, zatím chodili po chodnících lidé, muži a ženy různého věku a velikosti, v různých kabátech a klouboucích, s aktovkami, kabelkami, taškami nebo s prázdnýma rukama, z ubohých nákupů, pochůzek, domů na oběd, někteří, když ho míjeli, se schválně dívali jinam, jiní letmo o něho zavádili pohledem, někteří se mu na mžik oka zahleděli do očí a ti pak buď soucitně anebo jako by ho chtěli povzbudit, ale jistě: žádný z nich, kteří tu právě kolem přecházeli, netušil, co se v něm odehrává, před jakou hrozbou skutečnosti ten pán v černém obnošeném kabátě se žlutou hvězdou s vozičkem a koštětem stojí, že jemu dnes tady jde o bytí a nebytí.“<sup>3</sup>

1) Jaké znáte **politické strany**? Do tabulky napište tři vybrané a jejich základní postoje a hodnoty. S výsledkem své práce seznajte spolužáky.

Politické strany v České republice		
1.	2.	3.
Postoje a hodnoty		

2) Jaké znáte normy platící v České republice? Která je nejvyšší?

3) Diskutujte ve třídě, jaké jsou **úkoly** občana v demokratické společnosti.

4) Připravte si výstup na téma **diskriminace**. Jaké skupiny lidí mohou být diskriminovány?

Proč?

---

<sup>3</sup> FUKS, Ladislav. *Pan Theodor Mundstock*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1985. s. 95. ISBN neuvedeno.

5) Do tabulky vepište vybraná práva a povinnosti občana v demokratické společnosti.  
Vámi vybraná práva a povinnosti by měly vést k posílení demokracie jako takové.

<b>Práva</b>	<b>Povinnosti</b>

## Oddíl D

*„Otto zabalil tři zavazadla, ale někam založil krém na boty, kartáč a taky takový pilníček na nehty, co jsme měli, koupit to už nedostanem, já nevím, jak tam budem chodit, stydím se - - - Babička mluví hebrejsky a to je hrozné. My jí nerozumíme. Pane Mundstock, my jí nerozumíme slovo! Včera mě učila psát em, to je prý matka a m se píše na konci toho slova jinak než na začátku a uprostřed, tvrdí prostě, že česky zapomněla, a německy nechce. Bože, já se jí nedivím, ale co Vám píši. Já ani nevím co - - - Pane Mundstock, my se nevrátíme. My určitě ne.“<sup>4</sup>*

- 1) Jaká média znáte? Jaký je rozdíl mezi médii komerčními a veřejnoprávními?
- 2) Ve dvojicích diskutujte, jaké jsou hlavní úkoly médií v demokracii? S výsledky diskuze seznámte spolužáky.
- 3) Diskutujte v celé třídě na téma postavení médií v demokratické a v totalitní společnosti.
- 4) Jak byste interpretovali tento výrok z ukázky: ...takový pilníček na nehty, co jsme měli, koupit to už nedostanem...“
- 5) Mohou občané demokratického státu pociťovat strach ze společnosti/z lidí? V jakém případě? Znáte konkrétní případ ze svého okolí?

---

<sup>4</sup> FUKS, Ladislav. *Pan Theodor Mundstock*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1985. s. 163 - 164. ISBN neuvedeno.. Zvýrazněno autorem citátu.

## Příloha číslo 2

### PRACOVNÍ LIST ČÍSLO 2

#### Občanská společnost a škola

##### Oddíl A

„Arnstein vstal a řekl „zde“, a tu jsme poprvé viděli, jak člověk může zvednout oči, aniž pohne čelem a tváří. Zeměpisář zvedl oči, aniž pohnul tváří a čelem... Zeptal se Arnsteina, zda nemají kožešnictví a nevedou-li žabí kůže. A když Arnstein řekl „ano“, smutně přikývl a s bolestivým výrazem v tváři se odvrátil k oknu. Chvíli mlčky pozoroval protější chodník, kde chodily malé děti z obecné, a náhle vytřeštil zrak, zbledl a zkameněl... Zděšeně jsme na něho pohlédli. „Co vidí na té ulici,“ šeptal Brachtl, „jako by tam viděl přízrak,“ ale já jsem nevěděl a jen jsem zděšeně na něho hleděl. Chvíli třeštil oknem zrak, ale pak jako by se vzpamatoval, otočil se k Arnsteinovi a řekl, že nemluví tak zcela pravdu. Neboť žabí kůže se nevodí, ježto nemají ruce, a dnes se neprodávají, ale schovávají pro vojáky. Zda vůbec ví, co se děje v pohraničí, které se nazývá Sudety?“<sup>5</sup>

- 1) Jsou ve vašem okolí lidé s židovským příjmením? Jaký osud provázal jejich předky?
- 2) Diskutujte ve dvojicích, jaký byl vztah učitele zeměpisu k žákovi Arnsteinovi. S výsledky své diskuze seznamte spolužáky.
- 3) Kde se nacházely **Sudety**?
- 4) Simulujte danou situaci ve třídě. Prvně tak, jak je demonstrována v ukázce a následně změňte chování učitele tak, jak by se dle vašeho názoru měl k žákům chovat v demokratické společnosti, respektive při demokratickém klimatu ve vyučování.
- 5) Jakou barvou byste fragment charakterizovali?

---

<sup>5</sup> FUKS, Ladislav. *Mí černovlasí bratři*. 2. vydání. Praha: Kredit, 1991. s. 14 - 15. ISBN 80-85279-23-1.

## Oddíl B

„Tak vidíš, vidíš, myšáku,“ sklopil opět hlavu, „v tom tedy měl zeměpisář pravdu. Jeďte do Německa, abyste všechno poznali. Tam je studnice mrtvé vody, smrti, tam dojdete k poznání hrůz. Ale proč jezdit do Německa, abysme došli poznání hrůz? No pověz sám, proč? Copak máš rád hrůzy a chceš se jet do Německa na ně dívat? Tak vidíš, vidíš...“ hovořil s pohledem k zemi, jako by s něčím zápasil, a pak, jako by se vysmekl z neviditelných pout, zvedl hlavu... „Spíš abychom došli k poznání všech tajemství a pokladů země a nebe, k poznání života. Jak jsem jednou někde slyšel, k studnici Jakobově...“<sup>6</sup>

1) Do tabulky doplňte základní principy demokracie a k nim způsob, jakým je mohou občané naplňovat a ovlivňovat.

<b>Principy demokracie</b>	<b>Způsob jejich ovlivňování</b>

2) Jak se principy demokracie projevují ve vaší škole? Jak ve vaší třídě? Diskutujte s celou třídou.

---

<sup>6</sup> FUKS, Ladislav. *Mí černovlasí bratři*. 2. vydání. Praha: Kredit, 1991. s. 22. ISBN 80-85279-23-1.

## Oddíl C

„Zeměpisář stál před školou, poslouchal dunění, jež sem zaléhalo z vedlejších ulic, hleděl na hodinky a trochu se kolem sebe usmíval... Do naší země přijížděla cizí vojska. Do naší země přijížděly armády. A tak jsem také pospíchal domů. Všude plno lidí, kouře a rachotu. Plno vozidel, nákladních aut, tanků. Plno benzínu a gummy. Plno helem, vojáků...“<sup>7</sup>

1) Kdy v minulosti zažila Česká republika, potažmo Československo *invazi cizích vojsk*? Co všechno o nich víte? Využijte literaturu či internet.

2) Jak vjezd nacistických vojsk vnímal učitel zeměpisu a jak vypravěč příběhu? Diskutujte, co všechno je s invazí spojeno.

3) Danou ukázkou ilustrujte. Ke své ilustraci využijte pouze **dvě barvy**.

---

<sup>7</sup> FUKS, Ladislav. *Mí černovlasí bratři*. 2. vydání. Praha: Kredit, 1991. s. 33. ISBN 80-85279-23-1.

## Oddíl D

„Zítřka je devatenáctého září 1941. Od toho dne nařízením pana říšského ministra vnitra nosíme na kabátech hvězdy.“ A ukázal mi jeden kabát a já jsem spatřil na jeho prsou žlutou šesticípou hvězdu s černým nápisem „JUDE“. „To není všechno,“ přerušil po delší době drtivé ticho a usedl s kabátem na opěradlo svého křesla. „viděls plakáty, které v předvečer zítřka vylepují na zdech. Obrázky rabína, jak běží za křesťanskou dívkou. Divže už nepije její krev. Ale to je začátek.“<sup>8</sup>

- 1) Mohli Židé ovlivnit dění v soudobé společnosti? Napište na dané téma úvahu.
- 2) Diskutujte ve dvojicích, jaký je vztah náboženství a demokracie. Jak se tento vztah odlišuje od vztahu mezi náboženstvím a totalitním režimem? Svou **diskuzi shrňte do pěti bodů a vyplňte tabulku**.

Vztah náboženství a politického zřízení	
DEMOKRACIE	TOTALITNÍ REŽIM

- 3) Diskutujte v celé třídě, jak stigma žluté hvězdy mohlo poznamenat vztah spolužáků ve třídě. Kdybyste stáli před volbou, jestli být stigmatizováni, nebo se stigmatizovanými žáky sdílet třídu, kterou možnost byste si vybrali? Proč?
- 4) Jak byste charakterizovali média v roce 1941? Diskutujte ve dvojicích a následně **doplňte tabulku**. Do tabulky zanepte případná **pozitiva** či **negativa** médií a zdůvodněte vaši volby.

<sup>8</sup> FUKS, Ladislav. *Mí černovlasí bratři*. 2. vydání. Praha: Kredit, 1991. s. 81. ISBN 80-85279-23-1.

<b>Média v roce 1941</b>		
<b>Pozitiva</b>	<b>Negativa</b>	<b>Důvody</b>

## Příloha číslo 3

### PRACOVNÍ LIST ČÍSLO 3

#### Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování

##### Oddíl A

„Zjevovaly se ve mně nějaké stíny. Někjaké stíny jako síť, a já je viděl! Přenášely se totiž do toho zrcadla nádražní hospody, v němž se všechno tak živě a opravdově jevilo, a zrcadlo se pod nimi šefilo a ta jeho reklama na čokoládu dostávala temný kalný nádech. A šefilo se ještě víc, jak ta síť stínů ve mně klesala a svírala mě, co to vlastně bylo? Kde se to bralo? Sedával jsem ve svém pokojíku jako myš, rozhlížel se po jeho zdech a přemýšlel, na nic nepřišel, jen jsem cítil stíny, síť, její svírání a bylo mi smutno.“<sup>9</sup>

1) Metodou volného psaní po dobu **jedné minuty** zpracujte vše, co vás napadne po přečtení této ukázky. Následně své postřehy přečtete sousedovi v lavici. Jsou některé vaše dojmy podobné? Zaměřovali jste se na obdobné věci? Na závěr se své postřehy pokuste spolusedícimu interpretovat.

2) Do tabulky se pokuste zaznamenat čtyři věci či situace ze svého okolí, které mohou vyvolat podobnou atmosféru jako v ukázce. Do druhého sloupečku zaneste taktéž čtyři situace, ale ze školy, jež by mohly vyvolat atmosféru podobnou té z ukázky.

Situace mimo školu	Situace ve škole/ve třídě

<sup>9</sup> FUKS, Ladislav. *Variace pro temnou strunu*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1988. s. 28-29. ISBN neuvedeno.

3) V rámci třídy diskutujte o **znacích totalitních režimů**. Domníváte se, že atmosféra ukázky vystihuje například atmosféru sklonku třicátých let? (před diskuzí se pokuste vzpomenout na co nejvíce informací týkající se této doby)

4) Do tabulky vyplňte šest možností, jakými můžete ve třídě dosáhnout **opačné** atmosféry, než která je vyvolána ukázkou.


## Oddíl B

„Hledělo vzhůru nad vchod němě, vyjeveně, jako hledí ovce, když cítí zlo na dosah ruky, a zpod majáku a hvězdy hleděla nad vchod i matka. Nad vchodem pod temně hnědým mračnem a za zvířeným prachem byl vtesán znak s letopočtem 1770. Nic se nemohlo stát. Nešlo s tím hnout. Znak s letopočtem se nesměl odstranit.“<sup>10</sup>

- 1) Se sousedem v lavici diskutujte otázku, zda by i v demokracii měly být nastaveny určité mantinely. Jakým způsobem byste je stanovili a realizovali?
- 2) Samostatně se pokuste napsat co nejvíce **norem České republiky**? Svě odpovědi následně diskutujte s celou třídou.
- 3) Na tabuli napište vše, co vás napadá v souvislosti se souslovím **hnědé mračno**, jež je v ukázce použito.

---

<sup>10</sup> FUKS, Ladislav. *Variace pro temnou strunu*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1988. s. 58. ISBN nevedeno.

## Oddíl C

„Ale taky není,“ řekl jsem, „je přece prezident. „Já vím, tady,“ hodila rukou, „ten na koni. Ale u nás!“ „Tam také není císař,“ řekl jsem, „i tam je prezident.“ „Tím hůř,“ řekla babička, „to jsou ty konce. A ke všemu se ještě stahují mračna. Odtamtud. Věděl jsem dávno, že „odtamtud“ znamená z Německa.“<sup>11</sup>

1) Jaké politické zřízení bylo v období *první republiky* a *jaké* mu *předcházelo*? Vymyslete co nejvíce **kladů** a **záporů** politického zřízení v těchto obdobích a zanepte je do tabulky. Odpovědi diskutujte s celou třídou.

Klady a zápory dvou politických zřízení			
+ před obdobím první republiky	- před obdobím první republiky	+ první republi ky	- první republ iky

2) Jaká je role prezidenta v České republice? Pomocí literatury či internetu graficky znázorněte strukturu moci v České republice.

<sup>11</sup> FUKS, Ladislav. *Variace pro temnou strunu*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1988. s. 68. ISBN neuvedeno.

3) Formou diskuze v celé třídě zkuste odpovědět na otázku, kdo je myšlen „prezidentem na koni“. Jako mimoškolní činnost si o něm nastudujte co nejvíce informací a napište o něm slohovou práci.

4) Pokuste se ukázkou časově zařadit

## Oddíl D

„A pak se ozvalo z rádia slovo „pánové“, ale v tom okamžiku bylo vysílání přerušeno, jako by je utnula nějaká sekera... a začala hrát hymna. Hymna dědečkovy země. *Sei gesegnet ohne Ende, Heimaterde wundermild...* Bud' bez konce požehnána, čarokrásná otčino... Velký mohutný sbor ji zpíval při velkém orchestru. (...) A pak se ozvala znovu. Tatáž hymna, ale opět se slovy. Opět s velkým mohutným sborem při velkém orchestru jako poprvé.... Zpívali *Deutschland, Deutschland, über alles...* a rozléhalo se to jako zpěv andělských kůrů na nebesích... Matka vstala z křesla, políbila mě na tvář a řekla, že je konec.“<sup>12</sup>

- 1) Samostatně si promyslete, jaká je role médií v demokratické společnosti a jak se jejich role liší od úkolů v totalitních režimech? Poté diskutujte se svými spolužáky.
- 2) Ve dvojicích diskutujte, zda média patří k **základním principům demokracie**. O výsledky debaty zpravte své spolužáky.
- 3) Myslíte si, že existence médií v demokratickém státě je znakem jeho suverenity?
- 4) Ve třídě inscenujte následující situaci: **V televizi probíhá politická debata. Stojí proti sobě zastánce totalitního režimu a zastánce režimu demokratického. Každý z nich má možnost říct tři pozitiva, jak média operují v demokratické, respektive totalitní společnosti, soupeř vždy tři negativa. Moderátor bude vystupovat nestranně.** Po ukončení „televizní debaty“ mohou žáci (diváci) klást otázky týkající se buď odpovědí zastánců, nebo mohou vznášet dotazy libovolné, které však musí souviset s tématem debaty. Po jejím ukončení všichni anonymně (na papírek, který odevzdají vyučujícímu) hlasují pro toho či onoho zastánce odlišných názorů. Výsledek debaty následně diskutuje celá třída.

---

<sup>12</sup> FUKS, Ladislav. *Variace pro temnou strunu*. 3. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1988. s. 167. ISBN neuvedeno.

## Příloha číslo 4

### PRACOVNÍ LIST ČÍSLO 4

#### Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování

#### Příprava projektu vycházejícího z literárního textu

**Předmět:** Český jazyk – literární výchova, občanská výchova, dějepis, průřezové téma výchova demokratického občana

**Téma projektu:** *Příběh kriminálního rady*

**Počet hodin věnovaných tématu:** 3 vyučovací hodiny (135 min)

**Předpoklady:** Žáci budou v dostatečném předstihu informováni o projektové výuce a rozdělí se do skupin. Žáci si formou samostudia přečtou *Příběh kriminálního rady*.

#### **Cíle projektové výuky:**

žák dokáže svými slovy vysvětlit termín demokracie

žák bude schopen analyzovat Vikiho chování v kontextu výchovy v rodině

žák bude schopen zobecnit důsledky autoritativního přístupu občanů k druhým lidem

žák bude schopen vysvětlit rozdíly mezi totalitní a demokratickou společností a bude schopen popsat jejich vztah

žák bude schopen rozeznat a kriticky zhodnotit příčiny chování Vikiho a jeho otce

žák bude schopen vlastními slovy vysvětlit pozitiva a negativa demokratického systému

#### **Prostředky**

Záznam TV inscenace *Příběhu kriminálního rady* (1994, režie Dušan Klein)

Televize, videopřehrávač, případně dataprojektor propojený s počítačem (záznam na DVD)

#### **Forma výuky**

frontální vyučování, skupinová práce

## Struktura a organizace hodiny

a) příchod do učebny, zapsání do třídní knihy

(5 min)

b) Termín demokracie a jeho pojmání žáky, explicitní vymezení znaků demokracie (**dočasnost** – zástupci občanů jsou voleni na dočasnou dobu, **kontrola** prováděná masovými médii – televize, rádio..., **rovnost** – všichni lidé jsou si bez výjimky rovni, **volby** – občané si svobodně zvolí své zástupce, **většina** – většina hlasů přebíjí hlasů méně)

Termín totalita a jeho pojmání žáky, vymezení znaků totalitní vlády – znaky totalitních režimů jsou v **opozici vůči znakům demokratickým**, tzn. **vláda jedné strany, neprobíhá kontrola ze strany občanů a jejich prostředků, nejsou svobodné volby** – voliči si nemohou vybrat své zástupce, **cenzura, omezený pohyb...**)

(10 min)

**Otázka:** *Demokratická, nebo totalitní společnost přistupuje ke svým občanům autoritativně? (přikazuje jim, co dělat, jak to dělat, co nedělat...)*

c) projekce ukázek *Příběhu kriminálního rady*

1) 15. – 22. minuta – otcovo rozhořčení nad zlatými hodinkami, které Viki dostal od svého kamaráda)

(20 min)

**Otázky:** *Proč Vikiho otci vadí dárek, který dostal od svého kamaráda Berryho? Jsou jeho důvody podložené? Jak byste se zachovali vy, kdybyste byli na Vikiho místě? Demonstruje ukázka demokratický přístup v jednání mezi lidmi? (opomeňme, že se jedná o otce a syna). Jak by vypadal typický demokratický rozhovor na dané téma?*

2) 30. – 36. minuta Viki vystřelí z otcovy pistole

(15 min)

**Otázky:** *Proč myslíte, že Viki vystřelil právě v otcově pracovně? Dala podnět k tomuto Vikiho chování výchova?*

3) 48. – 51. minuta reportér chce po kriminálním radovi rozhovor ohledně vyšetřování vražd dětí

(20 min)

**Otázky:** *Reportér vyskytující se v ukázce je zástupcem znaku demokratické, či totalitní společnosti? Jakou formu měly reportérové otázky a co je jimi zamýšleno? Zachová se podle Vás*

*kriminální rada správně, když dá přednost před odpovídáním na otázky reportéra rozhovoru s rodiči zavražděného chlapce?*

d) Shrnutí hodiny formou krátké diskuze

**(15 min)**

*Byla Vikiho výchova demokratická? Jaké důsledky zvolený styl výchovy přinesl? Nastala by podobná situace i v případě, že by byl chlapec vychováván v jiném výchovném stylu?*

e) Srovnání TV inscenace a knihy *Příběh kriminálního rady*

- forma skupinové práce na téma Klady a zápory televizní inscenace *Příběhu kriminálního rady*, žáci při vzájemné participaci ve skupinách naleznou jevy, ve kterých se liší TV inscenace a Fuksův text (pomocná osnova níže). Vybraní žáci z každé skupiny přednese závěry své skupiny zbylým žákům.

**(25 min + 20 min)**

- vykreslení jednotlivých postav, srovnání děje TV inscenace a knihy, co ve filmu na rozdíl od knihy nebylo, případně co bylo ve filmu navíc, herecké výkony protagonistů ...

f) Zadání pracovního listu pro domácí práci do další hodiny literární výchovy

**(5 min)**

V případě, že zbude čas, možno vypracovat v rámci projektové výuky (samostatná práce, skupinová práce...). Pokud bude pracovní list vypracováván doma formou domácí práce, následná kontrola proběhne v další hodině literární výchovy, případně může být pracovní list využit k analýze žákova výkonu (proběhne hodnocení).

## Pracovní list k příloze číslo 4

1) Přiřaďte jednotlivé znaky k totalitní či demokratické společnosti

*rovnost, svobodné volby, cenzura, právo většiny, kontrola prostřednictvím masových médií, omezený pohyb, vláda jedné strany*

DEMOKRATICKÁ SPOLEČNOST	TOTALITNÍ SPOLEČNOST

2) V hodině jste měli možnost shlédnout ukázky z televizní inscenace *Příběh kriminálního rady*. Zkuste svými slovy popsat příčiny, které vedly Vikiho ke svému jednání s otcem. K čemu otcův přístup k Vikimu vedl?

3) Do tabulky zaznamenejte 5 důvodů, proč byste chtěli, nebo nechtěli žít v demokratické společnosti.

+	-

5) Jak se musíme chovat ve třídě, abychom mohli prohlásit, že se chováme demokraticky? Jaké nám to přinese výhody/nevýhody? Na dané téma napište úvahu.

6) Doplňte jedno slovo: \_\_\_\_\_ garantuje každému občanovi bez rozdílu dodržování lidských, občanských a politických práv.

7) Vytvořte jednu ilustraci, která bude charakterizovat *Příběh kriminálního rady*.

## Příloha číslo 5

### PRACOVNÍ LIST ČÍSLO 5

#### Formy participace občanů v politickém životě

##### Oddíl A

„Víš, co se děje. Dnes připravují stavby mládeže a žňové brigády. A zítra... víš, co se říká, ostatně leccos čteš i v novinách. Na fakultách zavedou prověrky a budou vylučovat nekomunistické studenty. Vztáhnou to brzy i na maturanty, protože na vysoké školy musí přijít víc dětí z dělnických rodin. Nebude se moci každý rozhodnout, co bude chtít v životě dělat, k čemu ho to táhne, pro co má vlohy, poženou to do dolů, hutí a k zedníkům. S nějakým právem na osobní život a soukromím je konec, to je právě to, čeho ses bál. Nesnesitelný život, ochuzený o každou radost a štěstí, podřízený kádrování, dohledu. Bude rozhodovat třídní původ a budou tragédie. My jsme to zatím ještě chytli, že jsme začali studovat hned po válce, ale nějaké uplatnění, existence, nás tu nečeká, to už nedoběhnem.“<sup>13</sup>

1) Jaké povolání chcete v životě vykonávat? Myslíte si, že k němu máte předpoklady? Jaké povolání byste nechtěli vykonávat? Nyní si představte situaci, že vám bude přikázáno, abyste se živilí právě tím zaměstnáním, které jste vykonávat nechtěli. Jaké máte pocity?

2) Do tabulky se pokuste doplnit 3 země, ve kterých vládne **komunismus** a také doplňte, na kterém kontinentě se daná země nachází. Můžete použít literaturu či internet.

Země	Kontinent

<sup>13</sup> FUKS, Ladislav. *Návrat z žitného pole*. 1. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1974. s. 48 – 49. ISBN neuvedeno.

3) Diskutujte v celé třídě, jak vykonávají povolání lidé, kteří si jej nevybrali dobrovolně.

## Oddíl B

„Možností mám sta,“ odpověděl, „mohu tam být novinářem, obchodníkem, překladatelem, možná...“ řekl a teď zas trochu na bratra u bedny koukl, „i znalcem východní Evropy. Ale celý život ve Švýcarsku,“ zdvihl zrak, „být nemusím. Mohu do Francie, Anglie, Ameriky, Austrálie, Kanady, mohu, kam se mi zlíbí.“<sup>14</sup>

1) Jaká jsou **hlavní města** jmenovaných států?

2) Do tabulky doplňte hlavní principy demokracie a konkrétní příklady, jak je můžeme naplňovat ve třídě.

Princip	Činnost

3) Ilustrujte uvedený úryvek. Ilustrace by neměla obsahovat postavy ani jejich obrysy.

---

<sup>14</sup> FUKS, Ladislav. *Návrat z žitného pole*. 1. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1974. s. 192. ISBN neuvedeno.

## Oddíl C

„Mnozí, slečno Pertlová, prchají, protože chtějí začít nový život. Který by všechny jejich minulé a dosavadní smutky, zmatky pohřbil. Kteří vědí, že v cizině mají možnosti. Dostudovat, rozhodnout se, pro co chtějí, právo na soukromí, vlastní štěstí a hlavně... chtějí nový, tvořivý život....“<sup>15</sup>

- 1) Diskutujte ve dvojicích, co si představujete pod termínem **svoboda**. S výsledky seznámte spolužáky.
- 2) Pomocí literatury či internetu zjistěte, jaký je u nás **volební systém**. Jaké jiné volební systémy ještě znáte?
- 3) Diskutujte, jak politika ovlivňuje chod vaší školy. Myslíte, že je správné, aby byla politika včleněna do vašeho vzdělání?
- 4) Znáte některé zastupitele své obce? Kdo je primátorem (starostou)?

---

<sup>15</sup> FUKS, Ladislav. *Návrat z žitného pole*. 1. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1974. s. 256. ISBN neuvedeno.

5) Do tabulky doplňte všechny kraje České republiky a k nim přiřadte krajská města.

Kraj	Krajské město
	Ostrava
	Zlín
	Brno
	Liberec
	Plzeň
	Praha
	Praha
	Hradec Králové
	Jihlava
	Olomouc
	České Budějovice
	Pardubice
	Karlovy Vary
	Ústí nad Labem

6) Diskutujte ve dvojicích, co si představujete pod pojmem **právo na soukromí**.  
Na základě výsledků diskuze napište na toto téma slohovou práci.