

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

**Diplomová práce**

Bc. Františka Michalcová

**VYUŽITÍ PŘÍRODNÍCH A GEOGRAFICKÝCH REÁLIÍ  
V UMĚLECKÉ LITERATUŘE PŘI VÝUCE ZEMĚPISU A  
ČESKÉHO JAZYKA NA ZŠ**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jaroslav Vala, PhD.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených knižních a internetových zdrojů literatury.

V Olomouci dne .....

Podpis .....

## Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu mé diplomové práce, panu doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za odborné vedení, za všechny rady, připomínky a nápady, které mi poskytoval, a hlavně za rychlé reagování na mé zprávy.

Také bych chtěla poděkovat paní učitelce Haně Kalouskové, která mi poskytla možnost vyzkoušet si pracovní listy v praxi, proto chci také poděkovat třídě 7. B za skvělou spolupráci během jejich vyplňování.

# Obsah

Úvod .....	7
1 Mezipředmětová vazba .....	9
1.1 Integrovaná výuka.....	11
1.1.1 Přínosy a limity integrované výuky .....	13
1.2 Tandemová výuka.....	14
2 Projektová výuka.....	16
2.1 Výhody a nevýhody projektu.....	18
3 Průřezová témata .....	21
3.1 Výchova demokratického občana .....	22
3.2 Enviromentální výchova .....	23
4 Charakteristika vybraných knih .....	24
4.1 Miloslav Stingl.....	24
4.1.1 Dílo a ocenění.....	24
4.2 Ukradený totem.....	25
4.2.1 Trosečníci australské pouště.....	28
4.3 Sungdžu Lee .....	29
4.4 S každou padající hvězdou.....	30
5 Teorie z pohledu geografie.....	35
5.1 Přírodní charakteristika Austrálie .....	36
5.1.1 Téma Austrálie na ZŠ.....	36
5.2 Politika KLDK .....	37
5.2.1 Téma KLDK z pohledu učebnice ZŠ a SŠ .....	38
6 Kritické myšlení .....	40
6.1 Třífázový model E-U-R .....	41
6.1.1 aktivity před četbou.....	43
6.1.2 aktivity při četbě.....	44

6.1.3 aktivity po četbě .....	44
6.2 Čtenářská gramotnost .....	45
6.2.1 Čtenářské strategie .....	47
7 Pracovní listy.....	49
8 Ukradený totem.....	50
8.1 Metodický list .....	50
8.2 Popis pracovních listů.....	53
8.2.1 Aktivity před čtením.....	53
8.2.2 Aktivity během četby .....	54
8.2.3 Aktivity po četbě .....	55
8.2.4 Společný pracovní list .....	55
8.2.5 Reflexe hodiny .....	56
9 S každou padající hvězdou.....	57
9.1 Metodický list .....	57
9.2 Aktivity před čtením: .....	61
9.3 Aktivity během četby .....	62
9.3.1 Ukázka č. 1 .....	63
9.3.2 Ukázka č. 2 .....	63
9.3.3 Ukázka č. 3 .....	63
9.3.4 Ukázka č. 4.....	64
9.3.5 Ukázka č. 5.....	64
9.3.6 Ukázka č. 6.....	65
9.3.7 Ukázka č. 7.....	66
9.3.8 Ukázka č. 8.....	66
9.3.9 Ukázka č. 9.....	67
9.4 Aktivity po četbě.....	67
10 Ověření pracovního listu v praxi .....	68

10.1 Očekávané limity v praxi.....	68
10.2 Realizace.....	68
10.3 Naše hodnocení.....	75
Závěr.....	77
Seznam použité literatury:.....	80
Internetové zdroje:.....	82
Seznam příloh.....	85
Anotace.....	86
Přílohy.....	88

## Úvod

Diplomová práce by měla odrážet propojení výuky českého jazyka a zeměpisu, protože se jedná o netradiční a probovanou kombinaci pro učitele základní školy. V práci bychom tedy chtěli poukázat na možné propojení těchto dvou zdánlivě nespojitelných předmětů.

**Cílem diplomové práce je posoudit možnost propojení výuky českého jazyka a zeměpisu na druhém stupni základní školy (dále jen ZŠ) a navrhnout dvě výukové lekce, které budou pracovat s knihami z oblasti umělecké literatury.**

V teoretické části se budeme nejprve zabývat vymezením pojmu mezipředmětová vazba, od které se dostaneme k současnému trendu ve školství v podobě integrované výuky. Odtud se přesuneme k vysvětlení pojmu tandemová výuka a průřezová témata. V další kapitole se budeme věnovat definici projektové výuky a jejího využití při výuce na ZŠ.

Dále se zaměříme na charakteristiku dvou námi vybraných knih. Ve stručnosti představíme jejich autora, o čem knihy vypráví, rozebereme autorský styl a vysvětlíme jejich didaktický potenciál.

Vzhledem k tomu, že se naše práce věnuje propojení českého jazyka a zeměpisu, v další kapitole stručně přiblížíme problematiku, která se v knihách vyskytuje z geografického pohledu. Zde budeme posuzovat, jak jsou témata zpracována v učebnicích pro druhý stupeň ZŠ.

Poslední teoretická část se bude zaměřovat na zvolené metody, které jsme v pracovních listech použili. Zaměříme se zejména na rozdělení aktivit v pracovním listě do tří částí: aktivity před čtením, při četbě a po čtení. V této kapitole se také dotkneme tématu kritického myšlení a čtenářské gramotnosti.

V praktické části se budeme věnovat vytvořeným pracovním listům, ke kterým napíšeme metodiku pro učitele, vysvětlíme, proč jsme si dané ukázky vybrali a jaký je náš cíl. Okomentujeme také každou zvolenou metodu, která se v pracovním listu vyskytuje.

Jeden vytvořený pracovní list, budeme v praxi ověřovat na základní škole, proto v praktické části práce rozebereme, jestli hodina probíhala podle našich očekávání, jaké byly nedostatky v pracovním listu a co bychom do příště změnili. Vytvořené pracovní listy budou součástí příloh.

Při tvorbě teoretické části se budeme opírat o tuzemské i zahraniční zdroje tištěné i internetové. Zde spatřujeme možný limit naší práce, protože v českém prostředí zatím neexistuje příliš mnoho publikací, které by rozebíraly konkrétní mezipředmětové propojení či integrovanou výuku.

Další překážkou může být vhodný výběr knih, které budou odpovídat našim kritériím. Chtěli bychom pracovat s knihami, které mají didaktický potenciál z hlediska českého jazyka i zeměpisu a zároveň jsou vhodné pro žáky druhého stupně ZŠ.



# 1 Mezipředmětová vazba

Cílem naší diplomové práce je poukázat na mezipředmětové propojení českého jazyka a geografie na druhém stupni ZŠ, proto si nejprve vysvětlíme pojem mezipředmětová vazba a následně si představíme hlavní cíle výuky, která využívá mezipředmětové propojení.

Hlavní znak současných škol představuje ucelený systém vyučovacích předmětů, ve kterých je učivo uspořádané do vzdělávacích oblastí. Zmíněné uspořádání stále prochází komplikovaným vývojem. Aktuální podoba vypadá tak, že vymezené oblasti učiva v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) nepředstavují izolované vyučovací předměty, ale naopak jsou vytvářeny na základě mezipředmětových vazeb. Vzniká tak například vzdělávací oblast Člověk a příroda, kam patří předmět fyzika, chemie, přírodopis a zeměpis.

Mezipředmětové vztahy jsou charakterizovány jako: „*súvislosti, vzťahy medzi javmi, pojмами, dejmi, situáciami a ich premietnutie do sústavy učebných predmetov.*“ (kolektiv autorů, 1984, s. 561) Janás (1985) zmiňuje, že mezipředmětové vztahy můžeme dělit do tří oblastí podle jejich vzájemné vazby na: obsahové vazby, metodické vazby a časové vazby.

Vztahy mezi jednotlivými vyučovacími předměty vyplývají ze vztahů mezi jednotlivými vědními obory a jejich izolace se odráží na poznatkové roztržitosti žáků. Ve společnosti roste potřeba spojovat jednotlivé poznatky z různých oborů. „*Mezipředmětové vztahy představují aktuální faktor zvýšení úrovně vyučování, rozvíjení výchovy dnešních školáků.*“ (Plch, 1987, s. 17)

Podle Plcha (1987) by se do centra pozornosti učitelů měly dostat obecné druhy učících se dovedností, mezi které řadí řečové dovednosti, porozumění textu, spojování přečteného textu s pozorováním a experimenty. Žáky bychom také měli učit oddělovat podstatné informace od nepodstatných, orientovat se v předmětech a umět je klasifikovat. „*V pokuse o schéma hlavních vztahů mezi předměty se uvádí přímý vztah literatury jednak k jazyku, historii a společenské nauce a dále ke geografii.*“ (Plch, 1987, s. 14)

V *Pedagogickém slovníku* nalezneme tuto definici: „*Vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů přesahujících předmětový rámeček, prostředek mezipředmětové integrace.*“ (Průcha a kol., 1995, s. 118)

V aktuálnější publikaci *Moderní pedagogika* pracuje Průcha (2002) s pojmem integrovaný vyučovací předmět, což: „*je takový obsahový element kurikula, který slučuje několik tradičně izolovaných předmětů nebo témat obsahu vzdělávání.*“ Tuto problematiku řeší ve vztahu k zahraničnímu kurikulu, které zahrnuje celkově menší počet vyučovacích předmětů, z nichž některé jsou integrovány. (Průcha, 2002, s. 264)

V řadě zemí se výuka fyziky, chemie, biologie a geologie spojuje do předmětu přírodní vědy, který tyto jednotlivé předměty spojuje do jednoho. Přínosem takto vedené edukace je, že se žákům: „*prezentuje komplexní, neroztržštěný systém poznatků z určité vědní oblasti.*“ (Průcha, 2002, s. 264)

Některé školy USA tento způsob výuky aplikují již od 60. let minulého století: „*např. na středních školách se rozšířil předmět nazvaný nová sociální věda (new social science), jemuž se vyučuje v 7.–12. ročníku amerických škol.*“ (Průcha, 2002, s. 264) Do tohoto předmětu spadají: antropologie, ekonomie, etnografie, právní věda, politická věda, sociologie, psychologie, dějiny USA, dějiny světa, zeměpis USA a zeměpis světa.

Podle Kropáče (2004) zahrnují mezipředmětové vztahy oblasti, které se týkají shody učiva v obsahu a které se týkají metod a forem práce, které se používají v různých předmětech. Mezipředmětové vztahy se jako didaktický prostředek uplatňují ve dvou rovinách.

„*1. V koordinaci učiva, resp. Integrovaném vyučování.*

2. *V didaktické kooperaci učitelů souvisejících předmětů.*“ (Kropáč, 2004, s. 74)

Kropáč (2004, s. 74) se také zabývá benefity, které uplatňování mezipředmětových vazeb přináší. Řadí mezi ně: odstranění nežádoucího dublování učiva, vytváření ucelené představy o problematice a systematizace a strukturace určité představy poznatků.

*Kučerová a kol.* v *Geografických rozhledech* (2013) uvádí, že mezipředmětové propojení neznamena popírání jednotlivých specifických předmětů a zničení jejich obsahu, ale naopak s využitím poznatků a metod ze dvou či více oborů spějeme v poznání ke společnému cíli. Cílem mezipředmětové vazby je předměty doplňovat, nikoliv nahrazovat jeden předmět druhým.

Jako příklad mezipředmětového propojení v praxi nám může sloužit plánování dovolené. Nejprve sháníme informace o místě, u kterého hledáme zajímavá místa, která bychom chtěli navštívit, dále o ceně, kterou porovnáváme s našimi finančními možnostmi, poté si vyhledáváme trasy a způsoby dopravy, také se zajímáme o to, jaké počasí

v dané lokalitě pravděpodobně bude, a v neposlední řadě si zajišťujeme úřední záležitosti v podobě pasů či cestovního pojištění. Využili jsme tedy poznatky z mediální výchovy, ekonomie, matematiky, občanské výchovy, geografie, informačních technologií a také znalost cizího jazyka. (Kučerová, 2013)

Pokud se zaměříme na mezipředmětové propojení geografie, nejprve by nás napadly předměty spadající do vzdělávací oblasti Člověk a příroda, kam patří chemie, fyzika a přírodopis. V chemii se můžeme zabývat znečištěním atmosféry či hydrosféry; ve fyzice vesmírem a v přírodopise biotopy, CHKO či národními parky.

Výuka geografie také úzce souvisí s výchovou k občanství (národ, náboženství, politika), s dějepisem (historie států, kultura národů) či s matematikou (měřítko mapy, práce s grafy a diagramy). (Hercik, Mísařová, 2013)

V naší práci se zaměříme na mezipředmětové propojení geografie s českým jazykem, konkrétně s literární výchovou. Žáci pomocí četby budou poznávat státy z přírodního hlediska, ale také budou objevovat jejich kulturu či politiku.

## 1.1 Integrovaná výuka

V současné době je termín mezipředmětová vazba nahrazován pojmenováním interdisciplinární výuka. Hlavní myšlenku interdisciplinárního učení představuje prolomení bariéry mezi jednotlivými předměty a vytvoření předmětů komplexních, které demonstrují vztahy mezi různými oblastmi věd. (Carmichael, 2004)

Dále se mezipředmětová vazba zaměřuje za integrovanou výuku, jejíž cílem je produkovat studenty, kteří jsou schopni vytvářet spojení napříč vzdělávacími zkušenostmi a dosáhnout učení na nejvyšší kognitivní úrovni.

Současné vzdělávání se bude muset vyrovnat s novými výzvami, které si klade Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Mezi hlavní cíle této strategie patří změna vzdělávacího obsahu a také podpora pedagogů při zvyšování jejich odborných kapacit. Pedagogové by se měli zaměřit na vzájemnou spolupráci a sdílení příkladů dobré praxe, také se od nich bude očekávat větší míra flexibility, aby byli schopni reagovat na růst společnosti a zařazovat do své výuky nové aktuálnější formy a metody, mezi které patří právě integrovaná výuka. (MŠMT, 2020)

Integrovaná výuka představuje jeden z trendů v současném vzdělávání, protože: *„umožňuje uplatnění různých (mezipředmětových, logických, strukturních, analogických)*

vazeb v obsahu vzdělávacích oblastí, zejména pak propojení teoretických poznatků s praktickými činnostmi žáků.“ (Koldová a kol., 2022)

Podle Podroužka (2002) můžeme integrovanou výuku chápat „ve smyslu spojení (syntézy) učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů.“

Kratochvílová (2016, s. 56) tvrdí, že: „*integrovaná výuka usiluje o syntézu učiva, vytváření těsných vazeb mezi jednotlivými vyučovacími předměty.*“ V tomto případě se jedná o horizontální integraci. O vertikální integraci mluvíme v případě, že propojujeme učivo s reálným světem a praktickými problémy a situacemi. (Kratochvílová, 2016)

Integrované učení poskytuje studentům příležitost vidět provázanost mezi různými částmi kurikula. Děti se učí lépe, když jsou jednotlivá témata rozložena napříč celým učebním plánem. Integrovaná výuka podporuje smysluplné učení zejména v počátečních fázích vzdělání, ale integrace je možná v kterékoli fázi učení. Tato integrace je důležitá pro rozvoj kritických a kreativních dovedností žáků.

Integrovaná výuka je proces vytváření spojení mezi dovednostmi, znalostmi a zkušenostmi. Propojuje teorii s praxí a využívá různé perspektivy, které pomohou studentům propojit předchozí znalosti s nově získanými a vidět v nich souvislosti. Prostřednictvím integrované výuky mohou studenti rozvíjet hlubší porozumění obsahu a zlepšit porozumění složitému problému.

Jedná se tedy o model propojení rozptýlených informací, stejně jako propojení dosavadních poznatků s novými. Termín integrace znamená sjednocení určitých částí v jeden celek. Výuka na základě tohoto přístupu může být pro studenty velmi stimulující. Aby byla výuka účinná, je zapotřebí aktivity studenta i učitele. Učitel pouze nepředává fakta, ale vede žáky k řešení problémů, ke vzbuzení otázek a aktivnímu hledání odpovědí ve svém okolí. Integrované učení představuje výzvu pro moderního učitele 21. století. (Jovanov, 2022)

„*Příkladem integrace vzdělávacích obsahů je výuka metodou CLIL (Content and Language Integrated Learning) nebo přístup oborové integrace označovaný zkratkou STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics).*“ (Koldová a kol. 2022) V prvním případě se jedná o integraci v podobě vyučování předmětu nejazykového charakteru současně s rozvíjením kompetencí cizojazyčných.

V zahraničí představuje jednu z nejznámějších integrovaná výuka STEM, ve které dochází k propojení vzdělávacího obsahu přírodních věd, techniky, technologie (inženýrství) a matematiky. Přístup STEM nabízí studentům příležitost zažít učení ve skutečném světě s multidisciplinárním kontextem. (Dare a kol., 2018)

### **1.1.1 Přínosy a limity integrované výuky**

Během integrované výuky dochází předně k rozvíjení klíčových kompetencí žáků, zejména kompetence k řešení problémů, komunikativní či kompetence pracovní. Úlohy vytvořené pro integrovanou výuku se často týkají situací z reálného života, čímž motivují žáky k řešení daných úloh a problémů. Aby žáci úlohy vyřešili, musí pracovat s literaturou a také přemýšlet v souvislostech. (Koldová a kol., 2022)

Úlohy v integrované výuce vedou ke kultivaci postoje žáků, také u nich utvářejí vhodné zájmy a v neposlední řadě podporují u žáků cílevědomost, soustředění se na práci či svědomitost. Aby žáci vyřešili zadané úlohy, musí spolupracovat s dalšími jedinci, či s celou skupinou, integrovaná výuka je tedy vede k rozvoji schopnosti spolupráce. (Koldová a kol., 2022)

Tento přístup je omezen limity, které spočívají v nedostačující znalosti učitelů v předmětech, ve kterých nejsou kvalifikováni, učitele může také brzdit jejich osobní nejistota v tématech. Jako další překážka pro implementaci do výuky se zmiňuje nedostatek učebních materiálů. (Dare a kol., 2018)

K přípravě kvalitní integrované výuky potřebuje pedagog velké množství času pro vyhledávání více zdrojů z dané vzdělávací oblasti a je přínosné, aby spolupracovat se svými kolegy. Jejich vzájemná spolupráce je může obohatit, protože načerpají nové vědomosti a mají možnost změnit způsob vlastního myšlení.

I přesto, že se integrované kurikulum ve světě zavádí již od 80. let 20. století, neexistuje v českém jazyce příliš mnoho odborné literatury a odborníků, kteří by implementovali integrovanou výuku na základní či střední škole. Jsme tedy na začátku zavádění výuky do našich škol, a proto je třeba vyhledávat potřebné informace ze zahraničních zdrojů. V českém prostředí učitelům chybí metodická příručka k takto vedené výuce a znalý pedagog, který by jim v rámci vzdělávání pedagogických pracovníků předvedl vzorovou hodinu.

## 1.2 Tandemová výuka

Jeden z limitů integrované výuky představoval nekvalifikovanost pedagogů v jiném oboru, existuje zde tedy prostor pro vzájemnou spolupráci jednotlivých pedagogů, která nemusí spočívat pouze v přípravách na hodinu, ale i v její realizaci. Řešení problému nám nabízí tandemová výuka.

Jedná se o speciální druh výuky, který bývá označován také jako párová výuka, která patří mezi moderní vyučovací metody současného školství. Během ní se nachází ve třídě dva kvalifikovaní učitelé, nikoliv učitel a asistent pedagoga. Pedagogové si rozdělí svoje role, oba jsou v hodině aktivní, oba jsou odpovědní za výuku, nejedná se tedy o hospitaci či náslech jednoho z nich. Samotné výuce předchází společná příprava na vyučovací hodinu. V praxi se tandemová výuka často využívá při uvádění začínajícího pedagoga do procesu učení.

Mezi výhody párové výuky patří větší odbornost hodiny, prostor pro individuální přístup, pestrost hodiny, vzájemná inspirace, udržení žákovy pozornosti, podpora kritického myšlení či prostor pro aktivizační a kreativnější myšlení žáků.

Jako hlavní nevýhodu představuje otázka financování, protože tento projekt není financován státem. Můžeme se také setkat s kolegy, kteří s námi nebudou chtít spolupracovat, proto je velmi důležité si pečlivě vybrat kolegu pro tuto formu výuky. (Fales, 2017)

Meyerkort (2022) ve svém článku *The Pros and Cons of Tandem Teaching* uvádí, že děti se během tandemové výuky obvykle spojí alespoň s jedním z učitelů, učivo je lépe vysvětleno a také učitel se může stát specializovanějším a informovanějším. Také nás upozorňuje, abychom pečlivě volili svého tandemového partnera, protože špatný výběr se může odrazit na kvalitě hodiny. Měli bychom si zvolit někoho, s kým už delší dobu spolupracujeme a jsme na něj napojeni.

V praxi se můžeme setkat s dalšími formami tandemové výuky, které plně neodpovídají její definici. Jedná se o paralelní výuku, během které si učitelé rozdělí žáky na dvě skupiny a každý učitel se věnuje svojí skupině, ovšem obě skupinky pracují se stejným učivem a pomocí stejných metod. Na stejném principu funguje diferenciovaná výuka, ve které ale každá skupinka pracuje pomocí odlišných metod.

Další způsob představuje výuka na stanovištích, během které je obsah výuky rozdělen do dvou částí a každý učitel odpovídá za svou přidělenou část, tedy za svoje stanoviště. Třída

se opět rozdělí do dvou skupin, které se během hodiny na stanovištích vystřídají. V těchto zmíněných případech se nejedná o tandemovou výuku v pravém slova smyslu. (MUNI PED)

## 2 Projektová výuka

Projektová vyučování neboli projektové výukové metody bývají v literatuře charakterizovány odlišně. V této kapitole si představíme jednotlivé definice projektové výuky a stanovíme si, která definice bude pro tvorbu našich pracovních listů klíčová.

*Pedagogický slovník* nepracuje s pojmem projekt, ale projektová metoda, kterou definuje jako: „*Vyučovací metoda, jíž jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.*“ (Průcha a kol, 1995, s. 172) Samotné projekty mohou mít více podob: formu integrovaných témat, praktické problémy ze životní reality nebo praktické činnosti, a vedou k vytvoření výtvarného výrobku nebo slovního produktu. (Průcha a kol, 1995, s. 173)

Coufalová ve své publikaci *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy* (2006) uvádí řadu rysů projektového vyučování. Projekt by měl v první řadě vycházet z potřeb a zájmů žáka, měl by vycházet z aktuální situace, je interdisciplinární, je postaven na práci žáka, končí výsledným produktem, který žák představí. Projekt se uskutečňuje zejména ve skupině a umožňuje, aby se škola začlenila do života obce či širší veřejnosti.

„*Projekt je chápán jako komplexní pracovní úkol, při němž žáci samostatně řeší určitý problém /problémový úkol, problémovou situaci...*“ (Zormanová, 2012) Pomocí projektové metody vedeme žáky k samostatnému zpracování komplexních úkolů nebo k řešení problémů, které se týkají životní reality. Mezi znaky projektu patří mezipředmětové vazby, podoba integrovaných témat a výsledný produkt.

Petty ve své publikaci *Moderní vyučování* (2013) chápe projekt jako samostatnou práci, která probíhá po delší časové období v rozsahu osmi až padesáti vyučovacích hodin. „*Projektem či samostatnou prací je úkol či série úkolů, které mají žáci plnit obvykle individuálně.*“ (Petty, 2013, s. 292) Během projektu se žáci mohou rozhodovat sami, v jakém pořadí budou úkoly provádět.

Kratochvílová ve své publikaci *Teorie a praxe projektové výuky* (2016, s. 34) zmiňuje hned několik definic projektu: „*Podle S. Velinského je projekt určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*“ Dále zde definuje projekt jako souhrn koncentrovaných úkolů, které zahrnují organicky stmelené učivo z různých předmětů nebo z jednoho předmětu.



Henry ve své publikaci *Teaching Through Projects* (1994, s. 12) vymezuje šest kritérií ze tří různých úhlů pohledu, které slouží pro pracovní definici projektu. První kritérium představuje žák, který by měl vybírat téma projektu, vyhledávat vlastní zdroje, vést svou práci samostatně a prezentovat závěrečný produkt. Druhé kritérium zastupuje projekt, který by měl trvat delší dobu a třetí kritérium patří práci učitele, která spočívá v roli poradce během projektu.

Petty (2013) také stanovil, jaký by měl být postup samostatné práce či projektu. Nejprve bychom tedy měli společně s žáky určit problém, následně pomocí brainstormingu hledat zdroje pomoci, poté zkoumat a analyzovat problém, dále znovu použít metodu brainstormingu k hledání možných řešení problému a poté vybrat nejlepší řešení. V posledních dvou krocích bychom nejprve měli rozpracovat vybrané řešení a nakonec vyzkoušet a zhodnotit dané řešení.

*„Projekt je sofistikovaným školním úkolem, který je zaměřen na praktické použití, vede k tvorbě jedinečného řešení nebo osobitého produktu a vyžaduje od žáka autorský vklad.“* (Čapek, 2015, s. 376) V rámci projektové výuky by se děti neměly učit pouze abstraktní definice, ale měly by řešit komplexní úkoly.

O projektovou výuku se jedná v případě, že žáci během práce přebírají plnou odpovědnost za splnění úkolu, během projektu se uplatňují mezipředmětové vztahy a že je projekt spojený s realitou. Žáci by měli sami svobodně zvolit, jak budou jednotlivé úkoly plnit, což by mělo vést k tomu, že výsledky jejich práce budou rozdílné. Poslední bod projektového vyučování se věnuje dělbě práce ve skupině, žáci by měli sami rozhodovat, jak si jednotlivé úkoly podle svých dovedností ve skupině rozdělí. (Čapek, 2015, s. 377)

Projektová výuka je *„konstruktivistický přístup“*, který podporuje učení tím, že umožňuje studentům používat metody založené na dotazování a zabývat se problémy a otázkami, které jsou skutečné a relevantní pro jejich životy. (Areti, 2018)

Ve svém výzkumu *Project Work and Information and Communication Technologies in the Teaching of English as a Foreign Language (Projektová práce a Informační a komunikační technologie ve výuce angličtiny jako cizího jazyka)* Areti zmiňuje tyto rysy projektové výuky:

- zaměření se na stanovenou otázku či situaci, které mají pro studenty smysl i v jejich reálném životě,
- potřeba kritického a kreativního myšlení,

- interdisciplinarita,
- spolupráce mezi učiteli, kteří vyučují rozdílné předměty,
- vyžaduje od žáků vytvoření definic, hypotéz, předpovědí a vyvozování závěrů,
- výsledkem je konečný produkt,
- studenti spolu musí spolupracovat. (Areti, 2018)

V mnoha publikacích se setkáváme s různými označeními projektu: projektová metoda, projektová výuka či projektové vyučování. Kratochvílová ve své publikaci *Teorie a praxe projektové výuky* (2016) definuje každý z těchto názvů samostatně. Projektovou výuku neboli projektové vyučování definuje jako výuku, která je založena na projektové metodě.

*„Vzhledem k tomu, že projekt vnímáme jako podnik žáka, pak na projektovou metodu nahlížíme jako na uspořádaný systém činností učitelů a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu.“* (Kratochvílová, 2016, s. 37) Aby byly činnosti komplexní, je třeba využít různých jednotlivých metod výuky a různých forem práce.

## 2.1 Výhody a nevýhody projektu

Projektová výuka nepředstavuje v současném školství nic nového, i přesto se s ní prozatím setkáváme především na alternativních a inovativních školách. Výuka s sebou nese celou řadu pozitivních dopadů na žáka, ale i na učitele. Naproti tomu se setkáváme s malým množstvím negativ či limitů projektové metody, mezi které patří zejména časová náročnost.

Příhoda (1936, s. 162) přináší řadu výhod projektové výuky. Projekt odvádí žáky od učebnic k pozorování faktů a k četbě publikací, které s projektem souvisí. Také zdůrazňuje hlavní myšlenky a zjednodušuje učení, protože se malá fakta odvozují z velkých.

Mezi další pozitivní dopady na žáka patří možnost jeho individuálního zapojení, žáci si rozdělují úkoly ve skupině podle schopností a dovedností každého jedince. Oproti frontální výuce je žák během projektu motivován k učení a přebírá zodpovědnost za výsledek svojí práce.

Během projektové výuky se u žáka rozvíjí větší samostatnost, schopnost organizace práce a její plánování, řízení ostatních, schopnost komunikovat a spolupracovat a také tvořivost a kreativita. Dále je třeba zmínit, že se žák učí řešit problémy, pracovat s informačními zdroji a také se učí vzájemnému respektu k práci a myšlenkám druhých.

Učitel se během projektové výuky učí fungovat v nové roli poradce, vnímat dítě jako celek, také si během výuky rozšíří portfolio svých vyučovacích strategií, rozšiřuje své organizační schopnosti a v neposlední řadě využívá nových možností hodnocení žáků.

Naproti výše zmíněným výhodám stojí pouze velký limit v podobě časové náročnosti samotného vyučování, ale i přípravy učitele na projekt. Další limit představuje žákova nevybavenost potřebnými kompetencemi. Pro učitele je také velmi náročný způsob hodnocení výsledku projektu. (Zormanová, 2012)

Kratochvílová (2016) zmiňuje důvody učitelů, proč se projektové výuce vyhýbají: náročnost přípravy, zajištění mnoha pomůcek, žáci neumí pracovat ve skupinách, tvořivé reagování na změny v průběhu projektu, náročnost organizace, osnovy nejdou projektovému vyučování vstříc a učitelům tak nezbyde čas na potřebou látku.

Dále dělí pozitiva a negativa do čtyř kategorií: dimenze žáka, dimenze učitele, dimenze procesu učení se a dimenze okolního prostředí. Mezi pozitiva z dimenze žáka bychom vyzdvihnuli následující:

- Žák intenzivně prožívá proces učení se, protože je doprovázen emocemi.
- Žák se učí pracovat s různými informačními zdroji.
- Žák se učí spolupracovat, kooperovat a rozvíjí svoje komunikační dovednosti.
- Žák se učí autoregulaci svého učení.
- Žák také rozvíjí svou kreativitu a fantazii.

Učitel se učí vnímat dítě jako celistvou osobnost, učí se pracovat s informačními zdroji, přechází od učebnic k dalším možnostem získání informací a rozšiřuje svoje organizační a plánovací dovednosti. V rámci dimenze procesu učení se zmiňují tyto výhody: „Jde o přirozený nenásilný proces podpořený zájmem žáka, cestou autonomní zkušenosti; konstruuje se žákovo poznání. Učení zaměstnává a rozvíjí celou osobnost dítěte. Navozuje partnerský vztah a komunikaci mezi učitelem a žákem.“ (Kratochvílová, 2016, s. 53-54) Mezi výhody, které plynou z dimenze okolního prostředí patří propojení života školy s okolím, zvýšení zájmu rodičů o dítě a školu a rodiče se zapojují do vyučování.

Areti (2018) ve svém výzkumu zmiňuje tyto benefity začlenění projektové výuky: roste ochota zapojit se do procesu výuky a učení a také narůstá pocit radosti z učení, rozvíjí se jazykové dovednosti a schopnosti kritického myšlení. Podoba výsledného produktu projektu

není stanovena, a tak se nabízí prostor pro zapojení žákovy kreativity, kterou by jasně daný výsledek omezoval.

Během tvorby výsledného produktu se studenti učí, jak orámovat problém a zkoumat ho, jak shromažďovat a analyzovat data, zvažovat argumenty pro a proti konkrétnímu řešení a v neposlední řadě se také učí fungovat samostatně, ale i s ostatními.

Její výzkum ukázal, že studenti, kteří se zabývají projektovou prací, budou v budoucnu vykazovat větší známky kritičnosti k informacím, větší dovednost kreativního myšlení a metajazykového povědomí.

Projektová práce také podporuje přirozenost integrace všech jazykových dovedností, tedy čtení, psaní, poslech a mluvení. Podstatným benefitem také je, že práce na projektu umožňuje učiteli, aby zapojil i slabší žáky, kteří se můžou věnovat aktivitě, ve které vynikají.

Cílem naší diplomové práce není vytvořit ucelenou projektovou výuku, ale chtěli bychom se během vytváření pracovních listů, alespoň přiblížit jejím znakům. Nejvíce bychom chtěli vycházet z přístupu Čapka (2015).

Naše vytvořená vyučovací jednotka by tedy měla být zaměřena na aktivitu žáků ve skupině, měla by propojovat zejména český jazyk se zeměpisem, ale můžeme zahrnout i další vyučovací předměty. Žáci by si sami měli ve skupině rozhodnout, jak budou úkoly plnit a přidělit každému práci na úkolu, který odpovídá jeho schopnostem.

### 3 Průřezová témata

Projekty na školách mohou vznikat z potřeby naplnit výstupy z RVP ZV, kterými jsou mimo jiné i průřezová témata. Učitelé vymyslí projekt, který rozebírá jedno z průřezových témat a škola se mu nárazově věnuje napříč předměty, protože hlavní myšlenka průřezových témat spočívá v mezipředmětové interakci.

Průřezová témata představují v RVP ZV šest oblastí aktuálních problémů současného světa, které se stávají významnou součástí výuky na základní i střední škole. Měla by žákům dát prostor pro jejich individuální projev v rámci spolupráce a také pedagogům prostor pro jejich kreativitu během přípravy a realizace. Také pomáhají vyvíjet osobnost žáka především v oblasti hodnot a postojů.

Žáci by během základního vzdělávání měli projít všemi průřezovými tématy zvláště na prvním a druhém stupni ZŠ. Tato vzdělávací potřeba dává prostor pro spolupráci pedagogů na prvním i druhém stupni, kteří by měli navazovat na okruhy, které již byly probrané. (Červený, 2007)

V RVP ZV je každé průřezové téma nejprve charakterizováno a následně rozděleno na několik tematických okruhů, ze kterých jsou vybrána konkrétní témata, činnosti či náměty, jejichž realizace je v kompetenci školy. Jedná se o tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova,
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- Multikulturní výchova,
- Mediální výchova,
- Environmentální výchova. (MŠMT, 2021)

Realizace průřezových témat bývá na školách odlišná. „*RVP ZV doporučuje tři základní: integrace do vyučovacích předmětů, zavedení samostatného vyučovacého předmětu, projektové vyučování.*“ (Červený, 2007) Každý z výše zmíněných způsobů s sebou nese výhody i nevýhody.

Nejčastější způsob realizace představuje integrace do vyučovacích předmětů, protože se jedná o nejjednodušší formu naplnění průřezového tématu vzhledem k jeho názorné mezipředmětovosti. Naproti tomu je zde úskalí v jeho naplňování, protože je třeba vykazovat,

zda bylo téma skutečně prezentováno. Může docházet k tomu, že pedagog se průřezového výstupu pouze okrajově dotkne, nebo ho vůbec nevyučuje.

Forma zavedení samostatného předmětu s sebou nese pozitivum právě ve formě vykazování, protože vyučovaný předmět má ve školním vzdělávacím plánu svou vymezenou časovou dotaci. Ovšem hlavním cílem průřezových témat je jejich integrace, proto samotný způsob realizace není plně vyhovující.

Naplnění formou projektu patří mezi nejatraktivnější způsoby, protože během něj dochází ke zpestření běžného života školy. Výhodou je, že realizace projektu bývá na škole velmi podrobně zdokumentována, proto je snadné prokázat, jakým způsobem proběhlo probrání průřezového tématu. Naproti tomu nemusí obsah projektu odpovídat obsahu průřezového tématu. (Červený, 2007)

S vyučovacím předmětem český jazyk se nejvíce souvisí Mediální výchova a se zeměpisem Enviromentální výchova, Výchova demokratického občana a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. V našich pracovních listech bychom se okrajově mohli dotknout průřezových témat Enviromentální výchova a Výchova demokratického občana, proto si je podrobněji charakterizujeme.

### **3.1 Výchova demokratického občana**

*„V obecné rovině představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení, vědomí vlastních práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů.“ (RVP ZV, 2021, s. 135)*

Průřezové téma by mělo žáka vybavit základní úrovni občanské gramotnosti, která spočívá ve způsobilosti orientovat se v problémech a konfliktech demokratické a pluralitní společnosti. Žák by se měl naučit konstruktivně řešit své problémy, aby si zároveň zachoval svou lidskou důstojnost, respekt k druhým, ohled na zájem celku a vědomí svých práv a povinností. Zároveň se učí uplatňovat zásady slušné komunikace a demokratické způsoby řešení.

Průřezové téma má nejbližší ke vzdělávací oblasti Člověk a společnost a dělí se na čtyři tematické okruhy: Občanská společnost a škola, Občan, občanská společnost a stát, Formy participace občanů v politickém životě a Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování. V naší diplomové práci bychom chtěli pracovat s knihou, která by spadala

pod tematický okruh Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování, pod které patří konkrétní téma: Demokracie jako protiváha diktatury a anarchie. (RVP ZV, 2021, s. 135-137)

### 3.2 Enviromentální výchova

Enviromentální výchova má za cíl vést žáky: *„k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince.“* (RVP ZV, 2021, s. 141)

Během výuky žáci mohou sledovat a uvědomovat si dynamicky se vyvíjející vztahy mezi člověkem a prostředím, kdy přímo poznávají aktuální hlediska ekologická, ekonomická, vědecko-technická, politická a občanská. Také se zaměřují na hledisko časové, aby si uvědomovali, že současnost ovlivní budoucnost, a na hledisko prostorové, ve kterém zkoumají souvislost mezi lokálními, regionálními a globálními problémy. V neposlední řadě se zabývají řešením enviromentálních problémů. Výuka by žáky měla vést k aktivní účasti na ochraně prostředí.

Realizace Enviromentální výchovy probíhá ve většině vyučovaných předmětů patřících do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a jeho zdraví a Člověk a svět práce, přičemž výuka Enviromentální výchova probíhá na ZŠ často jako samostatný vyučující předmět s vlastní časovou dotací.

Enviromentální výchova se dělí na čtyři tematické celky: Ekosystémy, Základní podmínky života, Lidské aktivity a problémy životního prostředí a Vztah člověka k prostředí. Zde bychom se mohli dotknout tematického celku Základní podmínky života, pod který patří konkrétní témata: voda (pitná ve světě a u nás, jak udržet vodu čistou a způsoby řešení...) ovzduší, ohrožení půdy či přírodní zdroje. Pod tématem přírodních zdrojů jsou témata hodiny: *„zdroje surovinové a energetické, jejich vyčerpatelnost, vlivy na prostředí, principy hospodaření s přírodními zdroji, význam a způsoby získávání a využívání přírodních zdrojů v okolí“* (RVP ZV, 2021, s. 143)

## 4 Charakteristika vybraných knih

V praktické části budeme pracovat se dvěma knihami, konkrétně jsme vybrali jednu knihu z fyzické sféry geografie a druhou ze socioekonomické sféry. Pro zástupce fyzické geografie jsme si zvolili knihu *Ukradený totem* od Miloslava Stingla a pro socioekonomickou sféru knihu *S každou padající hvězdou* od autorů Sungdžu Lee a Susan McClellandové. V této kapitole nejprve ve stručnosti přiblížíme život autora a následně příběhy interpretujeme.

### 4.1 Miloslav Stingl

Miloslav Stignl se narodil 19. prosince 1930 v obci Bílina a zemřel 11. května 2020 v Praze. Lze ho představit jako autora literatury faktu a literatury pro děti a mládež, etnografa, dvojnásobného doktora, fotografa, dokumentaristu a cestovatele po indiánské a polynéské oblasti. Předně se jedná o muže: „*s povahou malého chlapce, jenž si už kdysi načrtl v atlase cesty, které by chtěl jednou absolvovat.*“ (Eminger, 2017)

Svoje chlapecké sny proměnil ve skutečnosti, i přesto, že v zemi za železnou oponou nebylo možné cestovat. Podařilo se mu procestovat sto padesát zemí celého světa i díky svému výjimečnému jazykovému nadání, se Stingl domluvil sedmnácti světovými jazyky. Již v deseti letech uměl plynule anglicky, rusky, španělsky a italsky. Stal se tak celosvětově uznávaným spisovatelem, „*ktelý prostřednictvím studia domorodých kultur přibližoval milionům lidí svět za hranicemi jejich země.*“ (Chroust, 2016)

Miloslav Stignl strávil na cestách zhruba dvacet let a podnikl čtrnáct cest kolem světa. Zajímal se zejména o duchovní život domorodých obyvatel: Mayů, Aboriginců z Austrálie, Inuitů či Polynésanů. Navštívil země Latinské Ameriky, Spojené státy, Havaj, Austrálii, Polynésii a ostrovy lidojedů. Cesty financoval z publikování populárně-naučné literatury. (Eminger, 2017)

#### 4.1.1 Dílo a ocenění

Svoje výzkumy publikoval ve 43 knihách, které vyšly ve 240 vydáních v nákladu, který převyšoval 17 milionů výtisků. Zaměřoval se na psaní převážně naučné literatury, cestopisů a místopisů, ale mezi jeho díly se objevují i dobrodružné knihy pro děti a mládež, např.: *Kamarádi* (1969), *Meli Antu, tvůj kamarád z Chile* (1964) či *Ukradený totem* (2013). (Databáze knih)

Mezi nejlépe hodnocené knihy na Databázi knih jsou: *Indiáni stříbrné Luny* (2003), kteří mají hodnocení 100 %, *Tamtamy času: Nová Guinea – svět, o kterém jste si mysleli,*



že už neexistuje (2009) a *Ukradený totem* (2013). Poslední tištěná kniha *Vúdú, zombie, karnevaly* byla vydána v roce 2014. V roce 2017 byla vydána jeho poslední audiokniha, kterou načetl Tomáš Jirman a jmenuje se *Sex v pěti dílech světa*. Mezi další knihy patří například:

- *Vládcové jižních moří* (1996),
- *Indiáni bez tomahavků* (1996),
- *Siuxové bojují dál* (1976),
- *Vládcové ráje* (2005) a mnoho dalších.

V roce 2010, 2012 a 2014 ( získal cenu Egona Erwina Kische, která se uděluje od roku 1992 českým i slovenským spisovatelům v odvětví literatura faktu. V roce 2014 získal tuto cenu za celoživotní dílo. (Databáze knih) V roce 2014 také získal ocenění Stříbrná medaile předsedy senátu, které se uděluje od roku 2007 významným českým osobnostem z odvětví vědy, umění, sportu atd, kteří ve svém oboru vynikají. (Senát)

O jeho životě byla sepsána a v roce 2016 vydána obsáhlá biografie, kterou sepsal Adam Chroust a která se jmenuje *Stingl Miloslav – biografie cestovatelské legendy*. Eminger (2017) biografii shrnuje slovy: „*Obsáhlá monografie Adama Chrousta o doyenovi českého cestovatelství Miloslavu Stinglovi je daleko víc než jen obyčejný životopis. Kniha plná fotografií, dokumentů, autentických výpovědí, úvah, map a vzpomínek potěší každého čtenáře, který kdy měl v rukou některou ze Stinglových knih.*“

Biografie je hodnocena jako velice atraktivní a precizně připravená edice vzpomínek, autentických dokumentů, fotografií, vyznání, svědectví, úvah či map. Kniha obsahuje řadu příloh, které obsahují mapy, DVD či CD s televizními a rozhlasovými pořady. (Eminger, 2017)

Eminger (2017) tvrdí, že: „*knihu Adama Chrousta budete považovat spíš za bytost než za standardní životopisnou práci.*“ Považuje knihy Miloslava Stingla za jedny z nejlepších světových cestopisů, které mají v domácím prostředí místo hned vedle díla Hanzelky a Zikmunda. Jako poslání biografie Eminger (2017) považuje připomenutí, že cestovat po světě bychom měli tak, abychom v něm našli přátele a dobře reprezentovali naši zemi.

## 4.2 Ukradený totem

Pro naši diplomovou práci jsme si vybrali jeho knihu *Ukradený totem*, která byla vydána v roce 2013 nakladatelstvím JOTA. Kniha je složena z pěti dobrodružných příběhů z cizokrajných zemí: *Ukradený totem*, *Ztracený Eskymák*, *Trosečníci australské pouště*, *Havajský princ* a *Peníze pro šamana*.

Příběhy jsou doplněny o ilustrace Josefa Křemláčka, který v prvním ročníku soutěže Zlatá stuha, tedy v roce 1992, získal cenu za ilustrace knihy *Korejské pohádky* a v roce 1995 za knihu *Kouzla studánkové víly*. (Brychtová, 2017) Kniha je ilustrována pestrými obrázky zvířat, postav či indiánských totemů, které jí přidávají na atraktivitě pro mladší čtenáře.

Autor knihu píše pomocí střídání dlouhých rozvitých souvětí a krátkých strohých vět, které dodávají vyprávění rychlejší tempo a které často ve čtenáři mají evokovat napětí děje. Stingl používá jednoduché výrazové prostředky a vyhýbá se odborným termínům. Čtenář se ale může ztrácet v názvech měst, ve jménech postav či v pojmenování kmenů. Pro autora je také typické, že do textu zařazuje autentické písně indiánů, které jsou často psány v jejich původním jazyce.

Hojně se v jeho příbězích vyskytuje přímá řeč, zejména ve formě výpovědí postav, ale také pro zjemnění skutečnosti či ve smyslu nadsázky. „*Celý obřad se totiž konal v oné „svaté“ hoře, do jejichž útrob by se Oliver rád podíval.*“ (Stingl, 2013, s. 77)

Zajímavá je práce s interpunkčními znaménky, kterých autor užívá celou řadu. V každém příběhu se několikrát objeví pomlčka, která nahrazuje čárky, které oddělují apozici neboli přístavek: „*Všichni – tátové, mámy, i indiánští kluci a holky – odešli na velikou slavnost Haidů.*“ (Stingl, 2013, s. 15) Pomlčka také obvykle odděluje vsuvku od zbytku věty: „*Od středoamerických indiánů jsme si půjčili i rajská jablíčka – říkali jim tu tomatl – a dodnes říkají rajčatům tomaty.*“ (Stingl, 2013, s. 124)

Věty jsou nejběžněji zakončeny tečkou, jedná se tedy nejvíce o věty oznamovací. K důrazu autor ojediněle používá na konci věty vykřičník. Opakovaně bývá věta zakončena třemi tečkami, které značí nedokončenou výpověď a mají zvýšit čtenářovo napětí: „*A pak Kaili odešel...*“ (Stingl, 2013, s. 84)

V příběhu *Ztracený Eskymák* a dalších autor použil vykřičník v závorce uprostřed věty, který může vyjadřovat údiv, upozornění či nesouhlas: „*Ale nakonec – ta ostuda (!) – vyhrává tuleň.*“ (Stingl, 2013, s. 39) Opět se jedná o výrazový prostředek, který má zvýšit čtenářovo napětí.

Pro autorův styl je typické používání závorek kulatých i složených, do kterých vkládá zajímavé informace, pochyby či otázky k zamyšlení, jako příklad nám může sloužit ukázka z příběhu *Trosečníci australské pouště*: „*Dvojčata už znají tenhle příběh {anebo je to jenom pohádka?} úplně nazpaměť.*“ (Stingl, 2013, s. 67)

Pro příběhy Miloslava Stingla je také charakteristické vkládání krátkých autentických básní do textu, které si postavy zpívají nebo pouze odříkávají. Čtenář tak má možnost nahlédnout blíže do života indiánských kmenů.

Autor knihu píše ve věcném prostě sdělovacím tónu, ke kterému užívá čtenářsky přívětivou slovní zásobu. Vypravěče lze charakterizovat jako vševědoucího, příběh je tedy psán pomocí *er-formy*, znamená to, že vypravěč je plně informovaný a nachází se nad příběhem, tedy nejedná se o jednu z postav. Vypravěč k ději přistupuje s odstupem a postavy nehodnotí.

Časový rámec příběhu čtenář nezná nikdy přesně, pouze může vyvozovat z informací, které mu autor předkládá, například v příběhu *Trosečníci australské pouště* jsou tyto dvě hlavní indicie: zlatá horečka v Austrálii a obyvatelé vlastní auta. Příběh *Havajský princ* čtenáři předkládá tento časový rámec: „*Tento příběh se odehrál už dost dávno.*“ (Stignl, 2013, s. 90) Čas v příběhu utíká rychle, jedná se většinou o časový rámec několika týdnů či jednoho či dvou měsíců, kdy jsou děti pryč z domova.

Oproti časovému zařazení příběhu je prostor velmi podrobně geograficky vymezen. Ač jsou mnohdy v příběhu použita fiktivní jména (Golden Hill), čtenář se pomocí jiných místopisných informací může dobrat konkrétnímu místu na mapě. Autor vybírá obvykle opuštěná místa, která sám během svých cest navštívil a ve kterých žijí domorodé indiánské kmeny.

Prostředí předurčuje postavy, které v příbězích vystupují. Vypráví se vždy o konkrétním domorodém kmenu, ve kterém žije mladý chlapec či sourozenci, kteří za konkrétním účelem odejdou z domu či se ztratí. Tato dějová linka nám může připomínat odkaz na autorovo dětství, kdy jako malý chlapec měl touhu poznávat indiánské kmeny, a tak jednou během rodinného výletu na Pastýřské skály utekl mamince a šel je hledat do skal. (Chroust, 2016, s. 13)

Postavy, které se vyskytují v příběhu, mají řadu kladných vlastností, mezi které patří: odvaha, dobré srdce, mrštnost, zručnost, samostatnost či umění diplomacie. Děti se v ději ocitnou obvykle daleko od domova a musí se o sebe postarat, což znamená zajistit si základní lidské potřeby jídla a tepla. Další paralelu s životem Stingla představuje touha postav po poznávání okolního světa.

Každý příběh s sebou nese jiné téma a jinou myšlenku, kterou by si měl čtenář z vyprávění odnést. Jednotlivá vyprávění spojují stejné motivy. Nejvíce se zde objevuje

motiv přežití, například malý chlapec Angatar z příběhu *Ztracený Eskymák*, se ocitne sám uprostřed ledového oceánu na kajaku a pomocí dovedností, které se v kmeni naučil si dokáže postavit vlastní přístřešek a plout ke břehům, na kterých objeví jiný kmen, který ho dovede domů.

V každém příběhu se vyskytuje motiv cesty (cesty domů, cesty za dobrodružstvím, cesty za pomocí či cesty za nalezením). Hlavní hrdina v příběhu *Havajský princ* se například vydá na cestu za poznáním ostrova, na kterém vládl jeho jmenovec, král Kamehameha. Během cesty se chce stát stejně významný jako byl havajský král. Jedná se tedy také o cestu za formováním sebe sama.

Významný je také motiv kmene jakožto rodiny, ve které se postavy cítí v bezpečí a do které se mají potřebu vracet. V neposlední řadě se v příbězích setkáváme s motivem lovu, který představuje jediný možný zdroj obživy. V příběhu *Ztracený Eskymák* se muži z kmene vydávají na cestu na oceán, kde společně loví tuleně.

Příběhy čtenáře mohou přenést do pradávných dob, o kterých se ve škole učí jako o době kamenné, kdy muži zajišťovali potravu lovem zvěře a ženy zajišťovaly teplo domova a získanou kořist zpracovaly do pokrmu, který poté všichni společně snědí.

#### **4.2.1 Trosečníci australské pouště**

Pro naši diplomovou práci jsme si vybrali pouze jeden příběh z knihy *Ukradený totem*, který se jmenuje *Trosečníci australské pouště*. Příběh vypráví o dvojčatech Pamele a Oliverovi, kteří žijí ve městě Golden Hill v Austrálii. Město bylo proslulé tím, že zde byla největší zlatá žíla, která je nyní již vytěžena, a tak se lidé z města stěhují tam, kde pro ně bude práce.

Sourozenci chtějí úpadku města zabránit, a tak se vydají hledat další zlatou žílu, která by se podle pověsti měla nacházet blízko města. Na cestě se ale ztratí a jediný, kdo jim pomůže, je domorodý kmen Wanarů, který žije uprostřed pouště bez vlivu moderní civilizace.

Děti v kmeni žijí několik týdnů, až zde objeví zlatou horu, ve které se nachází naleziště zlata. Wanaři tuto horu vzývají, ale neuvědomují si, že chrání velké bohatství. Oliver je tímto objevem více nadšen než Pamela a při návratu do rodného města se o objevu všem zmiňuje. Neuvědomuje si, jaké důsledky může jeho informace mít.

Lidé z města se ihned vydají zlatou horu hledat a při té příležitosti vyženou kmen Wanarů hluboko do pouště. Toto násilné vniknutí do hory s sebou nese mnoho obětí

na životech Wanarů, mezi kterými se nachází i kamarád Pamelý a Olivera Kaíli. Až v tuto chvíli si Oliver uvědomuje, že touha vlastnit bohatství nemusí být nejlepší životní cesta.

Tento příběh je inspirován autorovou cestou do Austrálie, kterou absolvoval v roce 1981 a během které navštívil města Townsville, Brisbane, Sydney, Canberru, Melbourne a Sovereign Hill, největší australské naleziště zlata. (Chroust, 2016, s. 236)

Město Golden Hill na mapě Austrálie nenajdeme, ale můžeme jako pozorní čtenáři dojít k tomu, že se jedná o město Sovereign Hill, které autor pomocí obrazového pojmenování přejmenoval.

### 4.3 Sungdžu Lee

Sungdžu Lee je jihokorejský spisovatel, který se narodil v Pchjongjangu v roce 1987 v Severní Koreji, kde žil do svých čtrnácti let. Měl idylické dětství s kvalitním zázemím, světlou budoucností a rodiči, kteří se o něj dobře starali. V knize popisuje poslední čtyři roky strávené v Severní Koreji, které musel přežít na ulici bez rodiny kvůli politickému režimu, který v zemi vládne.

Následně se dostal díky spolupráci mnoha lidí do Jižní Korey za svým otcem, kde mohl začít žít plnohodnotný život. V Soulu vystudoval bakalářský titul z oboru politických věd a žurnalistiky, a poté magisterský titul z mezinárodních vztahů na univerzitě ve Warwicku v Anglii.

*„V rámci jihokorejské Občanské aliance pro lidská práva v Severní Koreji (NKHR) se Sungdžu Lee podílí na záchraně severokorejských uprchlíků z Číny.“* (Lee, McClelland, 2018, desky) Sungdžu Lee získal za svoje aktivity řadu ocenění a objevil se jako host v několika televizních a rozhlasových pořadech

Jeho jediná vydaná kniha v České republice je hodnocena velmi pozitivně. *„Sungdžu Lee vypráví svůj nelehký a zdrcující životní příběh s ohromující věcností, nesklouzává ke zbytečnému patosu, zkrátka konstatuje, jak to bylo a proč.“* (Kristýna, The book talk blog, 2018) Vyprávění mladého chlapce můžeme zhodnotit jako mrazivé, hrůzu nahánějící a bolestné, ale i tak se v něm objevuje místo pro naději a víru v lepší zítřky. (Knihy na cestách, 2018)

V jedné recenzi se objevuje zmínka o smyslu předkládání podobných knih mladým čtenářům, které mohou právě tyto silné lidské osudy motivovat k četbě, inspirovat je a uvědomovat si, že mají být za co vděční. (Kristýna, The book talk blog, 2018)

Během bakalářských studií v Soulu získal možnost stáže u kanadského poslance Barryho Devolina, během které se seznámil se Susan McClellandovou, se kterou společně vydali knihu *S každou padající hvězdou*. (Burns, 2016)

Spoluautorka Susan McClellandová patří mezi renomované kanadské žurnalistky a je držitelkou ceny *Amnesty International Media Award* za roky 2005 a 2008. Napsala také řadu dalších knih, které patří mezi světové bestsellery, například spolu s Mariatu Kamarou napsala knihu *The Bite of the Mango* či s Luciou Jangovou knihu *Hvězdy mezi sluncem a měsícem*, která také vypráví o útěku ze Severní Koreje. (Lee, McClelland, 2018, desky)

McClelland se snaží informace, které jsou v jejích knihách uvedeny, ověřovat pomocí sekundárních zdrojů, což může být mnohdy obtížné, zejména v knize *S každou padající hvězdou*, protože získat objektivní informace o státě kontrolované zemi je obtížné. (Carter, 2021)

#### **4.4 S každou padající hvězdou**

Knihu *S každou padající hvězdou* můžeme zařadit na pomezí literatury faktu a umělecké literatury, jedná se tedy o autobiografii, podle nás o autobiografický román. Vycházeli jsme ze znaků románu: „*Zobrazuje člověka ve složitých společenských situacích, vystupuje v něm větší množství postav...*“ (Pavera, Všeticka, 2002, s. 306)

V knize se setkáváme s velkým množstvím postav, které provázely autorův život na ulici a které ho ovlivňovaly. Autor sám přiznává, že změnil příjmení některých postav, aby: „*neohrozil je nebo jejich příbuzné, pokud žijí v Severní Koreji.*“ „*Jména mých bratrů jsou však skutečná, protože doufám, že jsou stále naživu a že si jednou tuto knihu přečtou. Než se zase shledáme.*“ (Lee, McClelland, 2018, s. 7)

V románu se hlavní hrdina vyvíjí, tak se tomu děje i v knize *S každou padající hvězdou*, kdy se na začátku knihy setkáváme s malým chlapcem, který věří v systém a na konci s vyspělým klukem, který se kvůli systému dostal až na samé dno a byl krok od toho zabít lidi.

Skrze svědectví autora na 270 stranách poznáváme jeho drsné dětství prožité v Severní Koreji od jeho deseti let, kdy ještě žil s rodinou v hlavním městě Pchjongjangu, až do jeho čtrnácti let, kdy se jako chlapec z ulice, který žil čtyři roky bez rodičů, šťastně setkává se svým dědou a následně i se svým otcem.

Knihu v českém jazyce vydalo nakladatelství Jota v roce 2018. Její přebal je velice poutavý, protože obsahuje rudou hvězdu značící komunismus, ostnaté dráty, slunce a osobu, pod kterou si čtenář může vybavit například vojáka. Autoři knihu rozdělili na několik částí. Nejprve čtenáři předkládají stručné dějiny Koreje 20. století, které mu přiblíží historický kontext a bude se tak lépe v některých událostech orientovat. Dále knihu tvoří předmluva, 30 kapitol, doslov a poděkování.

Samotné kapitoly jsou rozčleněny na krátké přehledné odstavce a v každém odstavci, který posouvá děj dál, je první věta napsána velkým písmem pro zdůraznění a obsahové oddělení děje.

Autoři pro vyprávění volí obvykle dlouhé věty a rozvitá souvětí. Krátké dynamické věty, které zrychlují děj a zvyšují napětí se v knize objevují ojediněle. Když autoři chtějí zvýšit napětí použijí k tomu nejčastěji přímou řeč.

Knihu obsahuje celou řadu cizích slov, která jsou čtenáři zpravidla vysvětlena: „...*kam jsme s abodži, otcem, a omoni, matkou dnes vyrazili.*“ (Lee, McClelland, 2018, s. 13) Je také prostoupena řadou jmen vládců země či názvů měst, které mohou čtenáři čtení zkomplikovat. Většina textu je ale napsána pomocí běžných nikoliv neobvyklých slov

Autoři nejvíce užívají tři typy interpunkce na konci vět, první zástupce je tečka, která bývá za větou, která má funkci prostě sdělovací. Velmi často končí věta otazníkem, stává se tomu v přímé řeči, která se v knize velmi hojně vyskytuje v podobě rozhovorů mezi aktéry knihy, kteří na sebe mají často spoustu otázek. A posledním zakončením věty jsou tři tečky alias nedokončená výpověď, která se opět objevuje v přímé řeči. Nedokončená výpověď má zpravidla funkci odmlky během rozhovoru, která slouží k pozastavení postavy nad tím, co říká: „*On nic nekrade, ale stejně něco dělá za našimi zády... Něco, co není správné, nemůžu si pomoci.*“ (Lee, McClelland, 2018, s. 138)

Lee a McClelland napsali knihu ve stylu věcného tónu, který nám pouze předkládá informace. Během četby můžeme narazit na ironický tón, který se vztahuje k fungování vlády a k životu Kim Ir-sena a dalších vládců Severní Koreje. „*Čulho a já už jsme jen potřásali hlavou, když jsme ty povídačky poslouchali. Někteří starší mluvili, jako by Kim Ir-sen byl dodnes naživu a vítězil ve svých nejslavnějších bitvách.*“ (Lee, McClelland, 2018, s. 222-223)

Protože se jedná o autobiografický román, je kniha napsána pomocí *ich*-formy, která vede k subjektivizaci děje. Autor představuje hlavního hrdinu příběhu, který se v ději vyskytuje. Z těchto indicií lze vyvodit, že se jedná o vypravěče přímého, který nám mnohdy předkládá své vnitřní monology.

Čas v knize plyne rychle, čtenář si tedy ani nemusí všimnout, že se jedná o shrnutí čtyř let autorova života, protože nás autor dokáže vtáhnout do děje. S ohledem na život autora je příběh vyprávěn retrospektivně, ale v průběhu knihy je děj vyprávěn chronologicky. Čtenáři jsou předkládány konkrétní data či události, a tak přesně ví, v jakém roce se právě nachází.

Také o prostoru, kde se děj odehrává, ví čtenář tolik, aby si dokázal místo vyhledat na mapě či na internetu a přesně se podívat, jak vypadá. Nejedná se tedy o žádná fiktivní města ale o konkrétní geograficky vymezený prostor.

Příběh začíná v hlavním městě Severní Korey a poté se přesouvá do Kjongsongu. Tato dvě města jsou záchytné body v životě hlavního hrdiny a patří mezi jeho osudová místa. V Kjongsongu ztratil na začátku příběhu oba své rodiče, ale na jeho konci se zde setkal s dědou, díky kterému se později v Jižní Koreji setká se svým otcem.

V rámci knihy se setkáme s řadou postav, které hlavního hrdinu na jeho cestě provázely, mezi hlavní patří jeho šest kamarádů, se kterými si na ulici vytvořili skupinu, která společně okrádala trhovce a vydělávala si dalšími způsoby na jídlo. Jejich jména jsou: Unsik, Čulho, Jong-bam Mjongčul a další.

Jméno hlavního hrdiny se dozvídáme až v druhé polovině knihy, kdy se chlapec již nachází na ulici a stará se o sebe sám. Mezi ostatními členy gangu se mu říká Čong, ale jeho jméno se v knize prakticky neobjevuje. Můžeme se pouze domnívat proč, ale nejvíce realistická nám přijde možnost, že autor nechce poškodit členy svojí rodiny, kteří se ještě stále v Severní Koreji nachází. Jména obou rodičů a prarodičů také nejsou známa, v knize jsou nazýváni tituly: matka, otec děda a babička. Hlavního hrdinu členové rodiny nazývají *adeul*.

Chlapce, kteří jsou součástí gangu hlavního hrdiny, lze charakterizovat jako statečné, sportovně nadané, protože dokáží velmi rychle utíkat, což je nezbytné, když se živí krádežemi. Každý z nich vyniká v něčem jiném, například Mjongčul je dobrý v proslovecích, které skupinu stmelují. Hlavního hrdinu později zvolí jako svého vůdce, protože vyniká ve hbitosti a zároveň v rozvaze. Nejdéle z nich se vzdělával a chodil i na hodiny taekwonda, což využívá během bojů mezi gangy. Jong-bam patří mezi zakladatele smečky a díky němu nezůstal Čong na ulici



sám. Pro všechny chlapce je typická soudržnost skupiny, jeden by pro druhého obětoval svůj život a nikdy by ho nezradil.

Pokud se zaměříme na vedlejší, postavy setkáváme se v příběhu s lidmi, kteří stále slepě věří v režim, ale i s těmi, kteří na něj už zanevřeli. Rodina hlavního hrdiny patřila k těm, kteří se měli dobře, protože sloužili režimu, ale i tak nebyli úplně zaslepeni tím, co jim vláda říkala, ale zároveň byli poslušní. Když museli odejít z hlavního města, nevzpírali se, ale poslušně odešli, kam jim vláda nařídila. Po celý čas byli smířeni s režimem, který v zemi vládne, ale snažili se, aby jejich rodina přežila. Mohli bychom je hodnotit jako naivní, když opustili jejich syna s domněním, že se brzy vrátí a budou se mít lépe.

Mezi hlavní motivy knihy patří smrt, která prostupuje celou knihou. Od doby, kdy se rodina přestěhuje, se malý chlapec setkává se smrtí čím dál více. Jeho první zkušenost představuje účast na veřejné popravě, která v něm zůstane už navždycky. Když se dostane na ulici, musí bojovat o vlastní život, ale zároveň se musí vypořádat se smrtí jeho dvou nejbližších přátel, které zabili během bojů o jídlo. Každé střetnutí se smrtí ho formuje a dělá z něj člověka bez citu.

Začátkem knihy nás provází motiv propagandy, kdy nám autoři přibližují jakými kroky si v Severní Koreji získává vláda svůj lid. A také máme možnost nahlédnout do hlavy malého dítěte, jak jeho myšlení propaganda ovlivňuje a činí ho slepým vůči okolí.

Nejčastěji se v knize setkáváme s motivem chudoby a hladovění. Díky mladému Čangovi máme možnost nahlédnout, jak se žije v nejchudších oblastech Severní Koreje, a tento obraz dává do kontrastu s nejbohatším městem Pchongjangem. Ukazuje nám, že život na hranici smrti udělá ze slušně vycího vaného dítěte zvíře.

Pozitivní motiv zde můžeme nalézt v podobě přátelství, které mezi chlapci z ulice vzniklo a které jim dovoluje se rozdělit o jídlo, i když ho sami mají málo. Autor nám ukazuje sílu skupiny, díky které život na ulici přežil.

Autor knihu napsal se záměrem seznámit širší veřejnost s poměry, které panují v Severní Koreji, odkud musel nejprve uprchnout, aby mohl podobnou knihu vůbec někdy publikovat. Kniha by měla ve čtenáři vzbudit zájem dozvědět se více o režimu, který v Severní Koreji panuje.

Čtenáři by si z knihy ale neměli odnést pouze zarmoucené pocity z toho, co se v Severní Koreji dělo a stále děje, ale i pozitivní myšlenku ve formě naděje, že všechno nakonec dobře

dopadne, protože malý Sungdžu celou dobu neztrácel naději, že se se svojí rodinou jednou setká, a ač se to může čtenáři zdát nepravděpodobné, jeho sen se mu částečně splnil. *„Nikdy nesmíme ztrácet víru a naději, protože sny jsou to jediné, co nám vláda nemůže sebrat.“* (Lee, McClelland, 2018)

Příběh vypráví o desetiletém chlapci, jehož největším snem je stát se generálem a sloužit zemi. Jeho sen se mu nesplní, protože jednoho dne mu rodiče oznámí, že se stěhují na sever, kde se mladý chlapec setkává v tváři v tvář velkému rozdílu mezi hlavním městem a chudobou, kterou vidí ve zbytku země.

Postupně si uvědomuje, že se přestěhoval do oblasti hladomoru, kde musí následně opustit i školu, aby pomohl rodičům přežít. Následně ho opustí oba rodiče, a tak se musí malý chlapec o sebe postarat sám.

Během života na ulici se stane součástí chlapeckého gangu a postupně ztrácí svou nevinnost, protože aby přežil, musí se živit krádežemi, rvačkami a žebráním. Takto na ulici žije celé čtyři roky, dokud se na vlakovém nádraží ve městě Kjongsong nesetká se svým dědou a následně i se svým otcem.

## 5 Teorie z pohledu geografie

V této kapitole bychom chtěli přiblížit problematiku, kterou diplomová práce rozebírá, z pohledu geografie. Budeme vycházet zejména z učebnic zeměpisu pro základní a střední školy. Nejprve si stanovíme, čím se výuka zeměpisu zabývá a následně stručně charakterizujeme dva státy, které zvolené knihy rozebírají. Také se zaměříme na zpracování problematiky v učebnicích pro ZŠ.

Geografie jako vědní disciplína se dělí do dvou základních oblastí: fyzická geografie, která bývá označována jako přírodní, a humánní geografie, která také nese název socioekonomická geografie. První oblast se dělí na: biogeografii, geomorfologii, hydrologii, klimatologii a pedologii a do druhé oblasti spadá: geografie zemědělství, geografie průmyslu, geografie služeb a cestovního ruchu, geografie obyvatelstva (demografie), geografie sídel, geografie dopravy atd. (Smolová, Vysoudil, 2003, s. 7)

V publikaci *Úvod do studia geografie* je jako hlavní úkol geografie stanoveno: „*studium vztahů mezi přírodním základem krajinné sféry a hospodářskou činností společnosti v prostoru a čase.*“ (Demek a kol., 1980, s. 29) Následně je zde geografie definována jako věda: „*zabývající se řešením vztahů mezi přírodním krajinným geosystémem a socioekonomickým geosystémem v prostoru a čase.*“ (Demek a kol., 1980, s. 29)

Učebnice zeměpisu rozděluje geografii na část fyzickou, která se zabývá složkami přírodní sféry, do kterých patří: atmosféra, biosféra, hydrosféra, litosféra a pedosféra, a na část sociální, nazývanou socioekonomickou, která se zabývá obyvatelstvem, osídlením, hospodářstvím, kulturou a politikou. (Bičík, 2001, s. 5) Socioekonomická sféra rozebírá lidskou společnost a její výtvoř.

Fyzická geografie rozebírá přírodní tvary, struktury a jevy, studuje jednotlivé složky přírodní sféry a jejich vzájemné vztahy a zabývá se: „*vlivem těchto složek na vytváření a územní organizaci ekosystémů.*“ (Bičík, 2001, s. 5)

Naproti tomu sociální geografie se věnuje populaci a jejímu rozvoji, územnímu rozložení Země a demografickým charakteristikám. „*Studuje územní rozložení kulturních, sociálních a vzdělanostních struktur na Zemi.*“ (Bičík, 2001, s. 5) V neposlední řadě rozebírá organizaci a typy hospodářství, globalizační procesy ve světě a politiku států.

Na základě výše uvedeného dělení geografie jsme se rozhodli, že si pro mezipředmětové zpracování vybereme dvě knihy, které budou každá rozebírat jednu z oblastí. První kniha

vypráví o prostředí Austrálie právě z pohledu fyzickogeografické sféry a druhá rozebírá jedno z témat socioekonomické sféry v KLCDR. V následujících podkapitolách si problematiku Austrálie a KLCDR rozebereme.

## 5.1 Přírodní charakteristika Austrálie

Austrálie je charakterizována jako nejmenší světadíl na světě, na kterém převládá teplé podnebí. Tropický pás se nachází na severu země a k jihu se postupně mění v mírný pás. Součástí Austrálie jsou malé náhorní plošiny, nížiny, na kterých se rozprostírají velké plochy suchých křovin, a pouště, které jsou v Austrálii rozprostřeny na největším území. (Connoly, 1999, s. 514) „*Tři čtvrtiny plochy Austrálie zaujímají polopouště a pouště, což činí tento makroregion nejsušším.*“ (Anděl a kol., 2019, s. 149)

S ohledem na izolovanost Austrálie od okolního světa se zde můžeme setkat s odlišnou flórou a faunou oproti Evropě, Asii či Americe. Pro Austrálii jsou typická zvířata s vakem neboli vačnatci. Mezi hlavního představitele řadíme klokana rudého, dále pak koalu medvídkovitého, vakojezevce, vačici či vombata. (Connoly, 1999, s. 518) Dalšího představitele australské fauny tvoří ptakopysk podivný, který jako jediný ze savců dokáže klást vejce. (Anděl a kol., 2019, s. 155)

Oproti ostatním světadílům zde chybí vyšší savci a šelmy. Austrálie společně s Novým Zélandem mají také jedinečnou endemickou a poměrně chudou flóru. Symbolický je pro Austrálii eukalyptus neboli blahovičník a akácie. (Anděl a kol., 2019, s. 149)

„*Vnitrozemí, známe jako buš, je příliš vyprahlé a neúrodné, takže nedokáže poskytnout obživu mnoha lidem.*“ (Connoly, 1999, s. 522) Vnitrozemí je z velké části pokryto pouští či křovinatými pastvinami, ve kterých mnohdy řadu let neprší. Tato oblast je ovšem hlavním zdrojem bohatství země, protože zde najdeme řadu ložisek nerostných surovin. Země již od 19. století vyváží zlato, měď, stříbro či zinek. (Connoly, 1999, s. 526)

V současné době patří Austrálie mezi tři nejvýznamnější producenty zlata, protože její produkce zlata se výrazně zvyšuje. V roce 2015 vyprodukovala 280 tun zlata. Mezi další významné komodity patří černé uhlí, železná ruda, olovo či zinek. (Anděl a kol., 2019, s. 157)

### 5.1.1 Téma Austrálie na ZŠ

RVP umožňuje školám řadit témata do konkrétních ročníků libovolně podle jejich preferencí, proto se téma Austrálie vyučuje na školách v odlišných ročnících, nejčastěji

v šestém a sedmém ročníku. Základní škola, na které budeme zkoušet vytvořený pracovní list k tématu Austrálie, se tímto světadílem v hodinách zeměpisu zabývá v sedmém ročníku.

Učebnice z nakladatelství *Nová Škola s. r. o.* se věnuje problematice Austrálie v sedmém ročníku ZŠ v rozsahu osmi stran, což hodnotíme za dostačující. Jsou zde představeny základní charakteristiky světadílu a žáci si zde ověří informace, které se dočetli v povídce *Trosečníci australské pouště*. Jedinou nesrovnalost pro ně může představovat výčet nerostných surovin, které se v zemi těží, protože učebnice uvádí rudy, uhlí, ropu a drahokamy. Není zde tedy konkrétní zmínka o zlatě, které ale stále patří mezi významnou exportní komoditu. (Svatoňová, 2018, s. 51)

V učebnici pro sedmý ročník od nakladatelství *Fraus* má kapitola věnovaná Austrálii rozsah osm stran, totožně jako nakladatelství *Nová Škola s. r. o.* Nacházíme zde také identické informace, které se nám zdají být obecnější. „*Austrálie je vyspělá průmyslově-zemědělská země s celosvětově významnými zásobami a těžbou rud černých a barevných kovů.*“ (Dvořák a kol., 2006, s. 85) Oproti tomu předchozí učebnice žákům místa těžby lokalizovala a konkretizovala suroviny.

Světadílu Austrálie se věnuje také učebnice pro sedmý ročník od nakladatelství *Taktik*, která téma probírá na devíti stránkách. Žáci se zde dozví nejvíce informací, ale opět zde není konkrétní zmínka o těžbě zlata. V učebnici se ale žáci mimo jiné dozví, že se v Austrálii mohou setkat s tropickými cyklóny. (Šindýlek a kol., 2017, s. 103-111)

## 5.2 Politika KLDŘ

Severní Korea neboli Korejská lidově demokratická republika (dále jen KLDŘ) patří mezi komunistický stát, ve kterém vláda vlastní všechny zemědělské usedlosti, továrny či auta. V zemědělství fungují družstva, ve kterých spolu rolníci sdílí práci i zisky. Severní Korea tvořila spolu s jižní jeden stát až do roku 1945, ve kterém skončila okupace Japonců. V současné době nejsou žádné snahy ze strany komunistů ke znovu spojení obou zemí. (Connolly, 1999, s. 492)

KLDŘ nepatří ve Východní Asii k jediné zemi s nesvobodným komunistickým režimem, tento režim funguje také v sousední Číně. Státní zřízení Severní Koreje můžeme definovat jako totalitní diktaturu, která představuje pravý opak demokracie. V zemi vládne vůdce Kim Čong-un, jehož moc je absolutní. „*Veškeré veřejné aktivity jsou pod kontrolou vedení státu, občanům je „státní“ ideologie vnucována a zpravidla je vytvořen systém jedné politické strany.*“ (Fňukal, 2013, s. 53)

Jedná se tedy o republiku, ve které vládne jedna strana a funguje zde státní ideologie Čuchce, neboli národní soběstačnost. Zajímavostí je, že v zemi funguje povinná vojenská služba pro obě pohlaví, na kterou nastupují občané v 17 letech. Muži ji musí absolvovat po dobu deseti let a ženy do dovršení 23 let. (CIA, The World Factbook)

### 5.2.1 Téma KLTR z pohledu učebnice ZŠ a SŠ

Na základní škole se o KLTR učí žáci během tématu Východní Asie. Vzhledem k její malé rozloze jí nebývá věnována velká pozornost. Žáci se o totalitním režimu, který v zemi vládne, učí také v osmém nebo devátém ročníku v rámci tématu Státní zřízení a politický systém státu.

V učebnici pro sedmý ročník ZŠ od nakladatelství *Nová Škola s. r. o.* se o KLTR objevuje zmínka v rozsahu jednoho krátkého odstavce, ve kterém se pouze dozvídáme, že v zemi vládne komunistický režim. Není zde vysvětleno, co si pod tímto termínem mají žáci vybavit. Odstavec je doplněn o fotografii pohraničnicka, kterou hodnotíme jako nevhodnou. (Svatoňová, 2018, s. 36)

V učebnici pro devátý ročník od stejného nakladatelství se na straně 20 a 21 rozebírá téma Typy států podle způsobu vlády, které dělí státy na demokratické a nedemokratické. Ve druhém způsobu vlády jsou potlačována základní lidská práva a svoboda a neprobíhají zde svobodné volby. Nedemokratický stát má podle učebnice podobu autoritativního státu nebo totalitního státu. V této souvislosti je zde zmínka, že: „V současné době můžeme za totalitní stát označit např. *Korejskou lidově demokratickou republiku.*“ (Chalupa, Hübelová, 2018, s. 21)

O Severní Koreji je zde ještě jedna zmínka v kapitole Ozbrojené vojenské konflikty a zóny napětí. Konkrétně se v učebnici rozebírají konflikty v Asii, kde za nejproblematictější jsou označeny spory mezi arabskými státy a Izraelem a válečný stav mezi Severní Koreou a Korejskou republikou. (Chalupa, Hübelová, 2018, s. 28)

Nakladatelství *Fraus* rozebírá kapitolu Asie také v sedmém ročníku ZŠ. KLTR je rozebírána v podkapitole Východní Asie v rozsahu jednoho odstavce, ve kterém se píše i o Korejské republice. Oproti *Nové Škole s. r. o.* se zde dozvídáme šest informací o Severní Koreji: komunismus, uzavření hranic, silná armáda, výroba jaderných zbraní, nesvoboda a nedostatek potravin. (Dvořák a kol., 2006, s. 113)

Nejvíce informací se žáci dozví z učebnice pro sedmý ročník z nakladatelství *Taktik*, ve které se Severní Koreji věnuje opět pouze jeden odstavec, o který se dělí s Čínou, ale dozvíme se v něm největší počet informací, které jsou zasazeny do kontextu. Oproti předešlým učebnicím je zde zmínka, že v zemi převládá zemědělství, výroba zbraní a těžký průmysl. Žáci se z učebnice dozví, že obyvatelé KLDR mají nízkou životní úroveň i přesto, že neplatí daně. (Šindýlek a kol., 2017, s. 92)

## 6 Kritické myšlení

V našich pracovních listech budeme postupovat podle třífázového modelu E-U-R, který vzešel z programu RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*). Program byl vyvinut v USA a mezinárodně spuštěn v roce 1997. Program učitelům předkládá konkrétní metody, strategie a techniky, které se dají využít během výuky.

Program RWCT usiluje o to, : „*aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědění a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.*“ (Kritické myšlení) Jeho hlavním cílem je rozvíjení demokracie a občanské společnosti prostřednictvím rozvoje kritického myšlení.

Kosturková a kol. ve svém článku *Kritické myslenie jako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku* (2018, s. 5) zmiňují vývoj definice kritického myšlení, ze kterého si zmíníme jedny z nejaktuálnějších definic. Podle Rusiela (2008) znamená kritické myšlení vědecké myšlení, formální a neformální logiku, hodnocení kvality informací či analyzování argumentů, které umožňují vytvářet adekvátní závěry.

Dobře zformulovaná nám přijde definice od Williamse et al. (2003), podle kterých kritické myšlení znamená schopnost vytvářet předpoklady a přehodnocovat argumenty. Podle Rusiela (2008) je kritické myšlení synonymum pro kvalitní a srozumitelné myšlení, které zahrnuje složky: motivace pro náročnost, poznatky o schopnostech kritického myšlení či metapoznávací monitoring. (Kosturková a kol, 2018, s 5-6)

Jednou ze základní dovedností, kterou by žák na základní škole měl ovládat, je kritické myšlení, tedy umění rozlišovat, správně interpretovat, hodnotit a uplatňovat relevantní informace. Umět se učit, umět jasně myslet o rychle se vytvářejících informacích patří mezi jednu z nejdůležitějších intelektuálních dovedností 21. století. (ESPARRAGO, 2021)

V zahraničí vznikl systém K–12, který zvyšuje povinnou školní docházku. Současná generace potřebuje další dva roky vzdělávání, protože svět 21. století je více technický a složitější. Jedná se o program, který pokrývá mateřskou školu a 12 let základního vzdělávání (šest let základního vzdělávání, čtyři roky nižší střední školy a dva roky vyšší střední školy. (ESPARRAGO, 2021)

System od roku 2013 funguje na Filipínách, ve kterých je 95,6% gramotnost obyvatelstva. Jeho kurikulum klade důraz na rozvíjení kompetencí, připravuje žáka



na celoživotní vzdělávání a zahrnuje netradiční předměty jako: domácí ekonomika či hygiena. (Řízení školy, 2019)

Učební plán 10. ročníku se zaměřuje na mluvení, plynulost, gramatiku a kompozici, slovní zásobu, čtení s porozuměním, postoj k jazyku a literaturu. Od studentů se zde očekávají výborné komunikativní kompetence, prostřednictvím kterých porozumí literatuře a dalším typům textů. Cílem kurikula K až 12 je poskytnout studentům příležitost k řešení problémů. Výuka je zaměřena méně na memorování a více na kritické myšlení. (ESPARRAGO, 2021)

Jeden ze způsobů rozvíjení kritického myšlení představuje psaní, které: *„umožňuje zaznamenávat myšlenky a představy ve stavu zrodu, následně je zkoumat a přemýšlet o případných alternativách.“* (Steelová a kol, 2007, s.7) Aby psaní sloužilo ke kritickému myšlení ve škole, musí mít žáci možnost prezentovat svoje výtvořky a rozebírat je se spolužáky i s učitelem, který by měl také tvořit vlastní texty a sdílet je.

## 6.1 Třífázový model E-U-R

Třífázový model výuky tvoří základní rámec programu RWCT a skládá se z části evokace, uvědomění si významu informací a reflexe vlastního učení. Jedná se o: *„model odvozený z psychologických výzkumů o fungování mozku. Výzkumy probíhaly v posledních sto letech po celém světě.“* (Steelová, 2007, s.7)

Jeho historie spadá až do 70. let 20. století, kdy Thomas H. Estes vyvinul model učení, ve kterém byla první fáze anticipace, druhá uvědomění si významu a třetí kontemplace. Jednalo se o odborníka, který vyučoval na univerzitě ve Virginii Jeannie Steelovou, která z modelu vycházela ve svém vyučování. Dalším zdrojem vzniku modelu EUR byl manžel Jeannie Steelové Kurt, se kterým se setkala během svého zaměstnání a který zkoumal, jak by měla být výuka organizována, aby u dětí probíhalo učení. Společně nahradili fázi anticipace neboli předjímaní fázi evokace. (Košťálová, 2002, s. 15)

Tento model vnímá vzdělávání jako postupný proces, ve kterém se klade hlavní důraz na žákovu aktivitu a jeho předešlé zkušenosti, znalosti a dovednosti. Role učitele zde nespočívá ve sdělování hotových poznatků, ale ve vytváření učebních situací, ve kterých žáci samostatně nebo ve skupině hledají potřebné informace, pracují s nimi a na základě vlastního úsudku dojdou k výsledku.

Model EUR můžeme realizovat v hodinách, ve kterých jde o budoucí poznání, zejména v situacích, ve kterých si žáci osvojují nové poznatky. *„Umožňuje plánovat výcvik v sociálních*

*a kognitivních dovednostech či kompetencích.*“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 31) Tento model není příliš vhodný pro zážitkové učení. Neměli bychom ho přirovnávat k fázím hodiny: motivace, expozice, fixace, verifikace a aplikace.

V první části hodiny žáky seznámíme s daným tématem, necháme je nad ním přemýšlet a vybavovat si informace, které o tématu vědí. Pro další fázi je důležité, aby žák přemýšlel samostatně. *„To žákovi následně umožňuje zařazovat nové informace na příslušná místa kognitivní struktury.*“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 32) Díky tomu jsou nově získané informace chápány v kontextu. Touto fází vzbudíme žákův zájem o dané téma.

Pro první fázi je důležité, aby žák během přemýšlení užíval vlastního jazyka k vyjádření myšlenek, proto by učitel do této fáze měl zasahovat co nejméně a měl by nechat mluvit hlavně žáky. Jeho role spočívá ve vedení žáků, povzbuzování k myšlení a naslouchání. Díky vlastní aktivitě se zaktivizují všechny kognitivní procesy, mezi které patří procesy myšlení, které žák uplatní v dalších fázích učení. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 32)

Ve druhé fázi žáci přichází do kontaktu s novými informacemi a porovnávají je se svými původními domněnkami nebo hledají odpovědi na otázky, které je k tématu napadaly. Díky svojí činnosti si potvrzují či vyvracejí své původní myšlenky a jsou obohacováni o nové poznatky. V této fázi získávají odpovědi na svoje otázky, což je motivuje k učení se a k objevování nových věcí. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 34)

*„V průběhu práce s novými informacemi by žáci měli sledovat, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků. Aby dokázali nové informace vhodně uložit, je důležité, aby si neustále uvědomovali význam, který pro ně tyto informace mají.“* (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 34) V momentě, kdy si žáci dokáží uvědomit, jak moc novým informacím rozumí, jaký jim nové informace dávají smysl, a když hledají souvislosti, staví mosty mezi starými a novými informacemi.

Ve fázi poslední by si žáci měli uvědomovat, co nového se naučili, ale zároveň si uvědomují, co ještě nepochopili a jaké otázky k tématu jim ještě nebyly zodpovězeny. (Čapek, 2015, str. 465) Během reflexe si žáci dotvářejí novou představu o daném tématu. Mezi hlavní cíle této fáze patří naučit se: *„vyjadřovat myšlenky a získané informace vlastními slovy, protože nejlépe a trvale si zapamatujeme to, co jsme schopni vysvětlit na základě vlastního slovníku a pro co si najdeme sami souvislosti.“* (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 36)

Žáci by opět měli svoje názory formulovat každý samostatně a shrnutí by za ně neměl vykonávat vyučující. Mělo by dojít k výměně názorů mezi žáky, protože tím si rozšiřují svoji slovní zásobu a umění argumentace. Navíc jsou nuceni přemýšlet o jiných vědomostních strukturách a názorech.

Během reflexe by mělo docházet k rozvoji metakognitivních dovedností, protože žáci by měli dojít do fáze, kdy budou přemýšlet o vlastním myšlení. Žáci se učí uvědomovat si, jak nová informace změnila jejich myšlení, hodnoty a víru. Také se zamýšlejí nad tím, jak samotný proces učení probíhal, ve které fázi si nevěděli rady a kdy naopak všemu rozuměli. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 36)

V hodinách literatury si tento model transformujeme na aktivity před čtením, při četbě a po čtení, které v podstatě kopírují předešlé tři fáze (evokace, uvědomení a reflexe).

### **6.1.1 aktivity před četbou**

Před četbou by si žák měl uvědomit, proč daný text chce číst, proto musí znát téma, které se v knize bude objevovat, předem si ho promyslet a vzpomenout si na své zážitky a zkušenosti s daným tématem. Žáky bychom těmito aktivitami měli do děje vtáhnout. (Hausenblas, 2007)

Mezi vhodné aktivity patří předvídání z titulu knihy, během kterého učitel žákům napíše na tabuli název knihy a žáci podle něj předvídají, o čem kniha bude vyprávět. Obdobně funguje předvídání z přebalu knihy, který obsahuje podnětnou ilustraci. Žáci nechají působit svoji fantazii a podle emocí, které na ně ilustrace předává, nebo podle konkrétních detailů obrázku předvídají, jaké bude hlavní téma knihy, kdo v ní bude vystupovat, či kde a kdy se bude děj knihy odehrávat.

Před čtením můžeme s žáky také předvídat pomocí klíčových slov, která se vztahují k ději, postavám, motivům či hlavnímu tématu knihy. Učitel vybere vhodná klíčová slova, která podle něj žákům knihu přiblíží. Žáci poté jednotlivě či ve skupinkách přemýšlí nad příběhem knihy. Tyto aktivity se provádí buď společně ústně, nebo si mohou žáci sepsat krátké vyprávění podle daných klíčových slov.

Vhodné je i použití metody V-CH-D, která kopíruje model EUR, a proto pro aktivity před čtením se hodí pouze první a druhý sloupec z této metody. Jedná se o tabulku o třech sloupcích, kdy první sloupec zastupuje informace, které žák zná, do druhého sloupce si žák doplní skutečnosti, které se o daném tématu chce dozvědět. Třetí sloupec si žák vyplňuje

v průběhu četby, během které hledá odpovědi na otázky ze sloupce druhého. Druhý sloupec také slouží jako inspirace pro učitele, co by do výuky o daném tématu měli zařadit. (Čapek, 2015, s. 249)

### **6.1.2 aktivity při četbě**

Ve druhé fázi hodiny, tedy v rámci aktivit při četbě, by žák měl:

- hledat, jaký je význam určité věty, co nám tím chce autor říct,
- průběžně porovnávat myšlenky a pocity jednotlivých postav se svými pocity,
- posuzovat, zda se text vyvíjí podle předchozích odhadů,
- vzpomínat na podobné situace, které se mu v jeho životě staly,
- posuzovat, zda se postavy mění,
- zpětně dočítat místa, která předtím pročetl zběžně či je úplně přeskočil. (Hausenblas, 2007)

Existuje velké množství aktivit, které jsou při četbě vhodné. S textem můžeme pracovat pomocí průběžných otázek, které žáky budou vést k hlubšímu zamyšlení se nad daným textem. Dále žáci mohou pomocí metody podvojného deníku zapisovat při četbě poznámky. Častou metodou je také čtení s předvídaním či řízené čtení. Vhodné je nechat žáky vytvořit otázky vztahující se k danému textu, na které jim poté spolužák v lavici může odpovědět. Pro výtvarně nadané žáky lze vytvořit úkoly, ve kterých žáci budou mít za úkol nakreslit postavu či místo podle popisu z ukázky nebo vyjádřit pomocí barev pocity, které mají v průběhu četby.

### **6.1.3 aktivity po četbě**

V poslední fázi hodiny se věnujeme aktivitám po četbě, během kterých bychom žáky nejprve měli učít se zklidnit a nechat v sobě doznít a uležet estetický zážitek z knihy. Poté může následovat debata o celkovém dojmu z knihy, při které je přínosnější, když si žáci povídají pouze mezi sebou, aby se mohl vyjádřit každý, což by se v rámci společného hodnocení nemuselo povést. (Hausenblas, 2007)

Další vhodnou aktivitu představuje dopis kamarádovi, hlavnímu hrdinovi, autorovi atd., ve kterém se žák může zmínit o tom, co četl za knihu, jak se mu líbila, co na ní bylo zajímavé a zda by ji dané osobě doporučil, pokud by dopis byl určen pro hlavního hrdinu, žák mu například může poradit, jak by se zachoval v konkrétních situacích on.

Pokud se při reflexi četby chceme zaměřit na motivy knihy či její hlavní téma, využijeme metodu pětilistku, která má za cíl rozvíjet schopnost analyzovat a kreativně myslet.

Žáci pomocí schématu pěti řádků vytvoří analýzu daného pojmu tak, že na první řádek napíší určené slovo, druhý řádek bude obsahovat dvě přídavná jména, ve třetím řádku se objeví tři slovesa, ve čtvrtém věta o čtyřech slovech, která zvolený pojem vystihují, a na poslední řádek napíší synonymum k určenému pojmu. Tímto způsobem žáci dokáží lépe pochopit odborné pojmy nebo shrnout hlavní téma textu. (Sieglová, 2019, s. 105)

Pokud se v knize objevovali dva protikladní hrdinové, žáci po četbě tyto postavy porovnají s využitím metody Vennův diagram, který představuje druh grafického organizéru, který se skládá nejméně ze dvou překrývajících se kruhů nebo čtverců. (Kovaříková, 2014) V našem případě budeme vždy porovnávat dvě nebo tři proměnné, u kterých budeme popisovat odlišnosti, které budou vypsány samostatně v každé kružnici, a také budeme hledat spojitosti, které se budou zapisovat do průniku kružnic. Žák díky tomuto uspořádání lépe rozpozná jednotlivé souvislosti.

Existuje velké množství výukových metod, které se dají při práci s textem využít. My jsme při vytváření pracovních listů pracovali s publikacemi *Výukové metody* od Maňáka a Švece vydané v roce 2003 v Brně, ve které autoři rozčleňují výukové metody do tří kategorií: klasické metody, aktivizující metody a komplexní metody. Klíčové pro nás budou metody kritického myšlení, které Maňák a Švec řadí pod komplexní výukové metody.

Dále jsme využívali metody ze dvou aktuálních publikací: *Konec školní nudy: didaktické metody 21. století* od Dagmar Sieglové a *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod* od Roberta Čapka. První publikace nejprve každou metodu představí, poté uvede její využití na příkladu z praxe a v závěru nám také navrhne, pro jakou organizační formu je tato metoda vhodná, tedy jestli se aktivitu má zúčastnit celá třída, či mají žáci pracovat ve skupinkách, dvojicích či samostatně. V *Moderní didaktice* je metoda vždy vysvětlena, u některých metod je popsán i příklad z praxe, ale organizační formy zde navrženy nejsou.

## 6.2 Čtenářská gramotnost

Čtení bylo nejprve chápáno jako jednoduchý akt vnímání, poté se tento pohled rozšířil o odpovídající myšlenkové procesy a porozumění. V současné době se čtením úzce souvisí pojem gramotnost, který: „zahrnuje interakci mezi požadavky společnosti a komplementacemi jedince.“ (Košťálová, 2007)

Po staletí bylo pojímání gramotnosti založeno pouze na dovednosti číst a psát, nyní se termín rozšířil do řady dalších dovedností, např.: kulturní gramotnost, matematická gramotnost či počítačová gramotnost. Nadřazeným pojmem pro čtenářskou gramotnost

je informační gramotnost, která se definuje přístupem k informacím, uměním informace získávat, přetvářet a přenášet.

Definice čtenářské gramotnosti prochází stálým vývojem a zpřesňováním. Definice prestižního mezinárodního výzkumu OECD PISA zní: „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (Blažek a kol., 2019, s. 12)

S další definicí přichází Košťálová (2010, s. 14): „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“

Úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti zajišťuje mezinárodní šetření PISA, které je zaměřeno na vzdělávací výsledky patnáctiletých žáků, tedy žáků na konci školní docházky. Probíhá po tříletých cyklech, poslední výsledky pochází z roku 2018 a na jaře roku 2022 proběhlo další šetření, ze kterého by měly být zveřejněny výsledky na konci roku 2023. (Česká školní inspekce)

Výsledky České republiky v posledním šetření odpovídaly průměru zemí OECD a jsou srovnatelné s dalšími devíti zeměmi (Německem, Francií, Nizozemskem či Švýcarskem). Česká republika v rámci Evropské unie spadala do pásma nadprůměru, naproti tomu Slovensko a Maďarsko se nacházely pod průměrem zemí OECD. (Blažek a kol., 2019, s. 12)

Košťálová (2007) popisuje čtenářskou gramotnost jako souhrn mnoha čtenářských dovedností:

- Žák přizpůsobuje čtení svému záměru, hledá podle něj text a volí způsob čtení.
- Žák najde informace v textu. Pod tuto dovednost spadá identifikování potřebných informací (odlišení hlavních informací od vedlejších, odlišení faktů od názorů) a práce s informacemi.
- Žák rozpozná, jestli odpověď na otázku najde v textu (na jednom či několika místech), porovnáním textu se svými zkušenostmi nebo musí odpověď vymyslet ve svojí fantazii.
- Žák formuluje shrnutí textu (odliší uzlové body děje, podstatné myšlenky) souvisle a vlastními slovy.
- Žák si vyjasní, co mu nedává smysl, význam neznámých slov či složité myšlenky.

- Žák pokládá otázky s ohledem na záměr četby.
- Žák propojuje čtení s předvídáním z textu.
- Žák si zaznamenává myšlenky, které ho během četby napadají.
- Žák posuzuje záměr, informace, myšlenky a stavbu textu.
- Žák usuzuje a dělá závěry.
- Žák interpretuje text.
- Žák nakládá se získanými informacemi a myšlenkami podle záměru.

Program RWCT nám nabízí celou řadu metod a technik, které požadované výstupy rozvíjejí. Během práce s nimi bychom ale neměli zapomínat na zpětnou vazbu směrem k žákovi, která musí být funkční. Měli bychom žáka informovat o tom, co se mu podařilo, případně bychom mu měli pomoci do příště jeho výkon vylepšit. Neměli bychom ji uskutečnit formou jednoslovných hodnocení, ale být popisní a konkrétní. (Košťálová, 2007, s. 4-5)

### 6.2.1 Čtenářské strategie

S rozvíjením čtenářské gramotnosti úzce souvisí rozvoj čtenářských strategií. Vala ve své publikaci *Didaktika literární výchovy* (2017) představuje osm čtenářských strategií: hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, usuzování, předvídání, syntéza a hodnocení. V našich pracovních listech bychom se chtěli zaměřit zejména na strategii hledání souvislostí, kladení otázek k textu a předvídání, proto si je nyní definujeme.

Hledání souvislostí žákům pomáhá uvědomit si, jak informace obsažené v textu souvisí s jejich osobou, díky čemuž například lépe pochopí, jak se postava cítí. Souvislosti hledáme na třech úrovních: já a text, text a jiný text, text a svět kolem nás.

Strategii kladení otázek opět dělíme do tří kategorií: otázky před čtením, během četby a po četbě. Kladením otázek zvyšujeme žákovu motivaci k pokračování v četbě. Nemělo by se jednat pouze o otázky povrchové (*Jaké postavy v příběhu vystupují?*), ale měli bychom jít po smyslu textu (*Za jakým účelem autor text napsal?*). Tato strategie vyžaduje učitelovo hlubší přemýšlení nad daným textem.

Třetí pro nás důležitou strategií je předvídání. „*Předvídat znamená vyvodit ze skrytých vodítek a našich vlastních zkušeností, co se stane v příběhu nebo co se v textu naučíme.*“ (Vala, 2017, s. 49) Měli bychom žákům vysvětlit, že předvídání nerovná se věštění, ale že by měli své úvahy umět vždy podložit informací z textu. Mezi metody předvídání patří například klíčová slova.

Whitcroft ve svém článku *Výuka čtenářských strategií v zahraničí* (2015) popisuje výukový program, který uplatňuje čtenářské strategie s názvem *Reciprocal teaching* v překladu *Učíme se navzájem*. Program byl vyvinutý v USA duem Brownová a Palincsarová a jeho princip spočívá se střídání rolí učitele a žáka.

Žáci i učitel během práce s textem využívají čtyři čtenářské strategie: „*předvídají, o čem bude čtený text, shrnují nejdůležitější myšlenky textu, vyjasňují si, čemu nerozuměli, a kladou si otázky vztahující se k hlavním myšlenkám textu.*“ (Whitcroft, 2015, s. 46)

*Učíme se navzájem* staví na principu postupného předávání si odpovědnosti, kdy na začátku stojí zkušený učitel, který postupnými kroky vede žáky k samostatné práci. Učitel tedy žákům modeluje, jak a kdy strategie používá během četby.



## 7 Pracovní listy

V praktické části se zaměříme na metodiku práce s vytvořenými pracovními listy. Nejprve vždy představíme, s jakým cílem jsme si práci s knihou vybrali. Poté uvedeme, komu je lekce určena, jaké metody jsme v pracovním listě použili a jakou organizační formou budou jednotlivé aktivity naplněny. Zásadní pro nás budou také sepsané cíle hodiny.

Dále určíme jaké klíčové kompetence budou během hodiny rozvíjeny, zda naplníme nějaká průřezová témata. Budeme klást důraz právě na mezipředmětové vazby, u kterých by se měl vždy objevovat zeměpis. Zmíníme také pomůcky, které budou žáci v hodině potřebovat.

V neposlední řadě sepíšeme, jaká bude úloha učitele a žáka během práce. Popíšeme jednotlivé fáze hodiny krok za krokem, aby učitel i žák věděli, co se od nich vyžaduje. Vytvořené pracovní listy, nebudou vloženy do praktické části, ale budou součástí příloh.

Vybrali jsme si dvě knihy: *Ukradený totem* od Miloslava Stingla a *S každou padající hvězdou* od Sungdžu Lee a Susan McClellandové. S první knihou chceme pracovat v sedmém ročníku a s druhou v devátém ročníku ZŠ.

Z knihy *Ukradený totem* jsme se rozhodli pracovat s příběhem *Trosečníci Australské pouště*, který vypráví o Austrálii, proto jsme pracovní list vypracovali pro sedmý ročník, ve kterém se v hodinách zeměpisu žáci o Austrálii učí, a tímto příběhem si své znalosti o světadíle mohou pouze prohloubit. Kniha přináší zajímavé příběhy, které jsou vhodné pro žáky šestého a sedmého ročníku.

Druhou knihu jsme zařadili do devátého ročníku, protože se v ní objevují vážnější témata, která by pro žáka šestého ročníku mohla být těžce uchopitelná. V hodinách zeměpisu a výchovy k občanství se problematika, kterou kniha rozebírá, učí právě v devátém či osmém ročníku, s přihlédnutím na výše zmíněné informace si myslíme, že pracovní list bude do hodin zapadat.

## 8 Ukradený totem

Pro sedmý ročník jsme si vybrali knihu *Ukradený totem* od Miroslava Stingla, která se skládá z pěti krátkých příběhů z cizokrajných zemí. Hlavní cíl výběru knihy spočívá v tom, že **žák dokáže popsat hlavní znaky Austrálie** (geografický cíl) **a identifikovat v textu nepřímou charakteristiku a formulovat ji do charakteristiky přímé** (cíl českého jazyka).

Dále by žáci po skončení hodiny měli dokázat shrnout text pomocí klíčových slov a vzájemně si ho převyprávět. Dále by se měli učit spolupracovat ve skupině a učit se nést společně zodpovědnost za vytvořenou práci.

Z pohledu zeměpisného je našim cílem vyhledávání nových informací o Austrálii a práce s atlasem. Žáci by měli dokázat vyhledávat pojmy v mapě a mapy tvořit. Také by měli definovat negativní důsledky těžby. Hlavní důvod výběru knihy byl popis řady přírodních reálií, do kterých patří zmínka o přírodních celcích, nerostných surovinách, které se v Austrálii těží, či flóry a fauny zde žijící.

Každý příběh s sebou také nese nějaké ponaučení. Z hlediska faktografického pro nás byl nejzajímavější příběh s názvem *Trosečníci australské pouště*, který se, jak už název napovídá, odehrává na světadílu Austrálie.

Hlavní postavy příběhu putují po nám velmi vzdálené zemi a zároveň se v příběhu žáci dozví spoustu informací, které Austrálii charakterizují. V *Trosečnicích australské pouště* se také rozebírá problematika těžby a s tím spojené touhy po bohatství na úkor nezaměstnanosti a nežádoucích antropogenních tvarů reliéfu, které v přírodě vznikají z vytěžené suroviny.

V následující kapitole si nejprve představíme metodické pokyny pro učitele, poté jednotlivé úkoly v pracovním listu a následně popis průběhu hodiny.

### 8.1 Metodický list

Název příběhu	Trosečníci australské pouště
Kniha	Ukradený totem – Miroslav Stingl
Kognitivní cíle z pohledu zeměpisu	Žák vyjmenuje a vyhledá na mapě tři města a přírodní celky Austrálie. (zapamatování) <b>Žák popíše hlavní znaky Austrálie se zaměřením na flóru, faunu a těžbu. (porozumění)</b> Žák vlastními slovy vysvětlí pojem halda a Willi-willi. (porozumění) Žák diskutuje o problémech spojených s těžbou. (aplikace) <b>Žák vytvoří mapu Austrálie se všemi náležitostmi mapy. (aplikace)</b>

Kognitivní cíle z pohledu českého jazyka	Žák v textu vyhledá nepřímou charakteristiku. (zapamatování) <b>Žák vytvoří z nepřímé charakteristiky přímou. (porozumění)</b> Žák diskutuje o problémech v knize. (aplikace) <b>Žák shrne příběh pomocí klíčových slov. (analýza)</b> Žák vyvodí z příběhu jeho hlavní myšlenku. (syntéza) Žák doporučí knihu vhodnému čtenáři, podle informací, které se o knize dozvěděl.(hodnocení)
Afektivní cíle	Žák spolupracuje ve skupině. (reagování) Žák vymyslí vlastní řešení. (reagování) Žák naslouchá. (vnímání) Žák přijímá názory ostatních. (integrace hodnot)
Rozvíjené klíčové kompetence	kompetence k učení kompetence komunikativní kompetence sociální a personální kompetence pracovní kompetence digitální
Naplňovaná průřezová témata	Enviromentální výchova
Uplatněné mezipředmětové vazby	zeměpis, přírodopis, výtvarná výchova,
Začlenění do vyššího celku (tematický celek, téma) zeměpis	Austrálie – povrch, podnebí, rostlinstvo a živočišstvo, -Atmosféra – podnebí a podnebné pásy – tropické cyklóny
Doporučený stupeň vzdělávání/ročník	7. ročník
Využité vyučovací metody	Vennův diagram, práce s textem, myšlenková mapa, metoda klíčových slov praktická metoda: tvorba mapy, tvorba plakátu, práce s atlasem
Organizační formy	skupinová výuka, individuální výuka, hromadná výuka
Časová náročnost	90 minut (dvě vyučovací hodiny)
Pomůcky	vytištěné texty, pracovní listy, atlas, internet, mapa Austrálie

### 1. hodina:

- Učitel žáky rozdělí do šestičlenných skupin a každému z nich rozdá jednu ukázkou a k ní přidělený pracovní list.
- Žáci si samostatně přečtou svoji ukázkou a vypracují svůj pracovní list. Rychlejší žáci mohou pomoci spolužákovi ve skupině.
- Na konci hodiny žáci seřadí svoje ukázkou tak, aby příběh správně navazoval.

### 2. hodina:

- Žáci nyní obdrží čtyři společné pracovní listy, na kterých budou vytvářet mapu Austrálie, plakát cestovní agentury, vyplní Vennovy diagramy a shrnou příběh pomocí novinářských otázek.
- Žáci budou mít na společnou práci 30 minut.
- Poté proběhne společná reflexe, během které každá skupina představí jeden vyplněný pracovní list.

- Následně by měla proběhnout společná reflexe, během které žáci shrnou, jak se jim ve skupině pracovalo a jak hodnotí úkoly z pracovního listu.

#### **Aktivita učitele:**

- Učitel musí v hodině nejprve rozdělit žáky do stejně početných skupin tak, aby skupiny byly pracovním vyrovnané. Je tedy potřeba, aby již dobře znal třídu, se kterou bude aktivitu vykonávat.
- Vysvětlí žákům, jak bude hodina probíhat a následně každému rozdá přidělený text. Každá ukázka je dlouhá tři strany, ale některé jsou kratší než jiné, proto by měl ukázky rozdělovat podle schopností žáků. K dané ukázce také rozdá konkrétní pracovní list.
- Nyní až do části reflexe spočívá jeho náplň práce v tom, že dohlíží nad aktivitou žáků a případně je návodnými otázkami směřuje ke zdárnému výsledku práce. Také žákům poskytne přístup k internetu, aby si mohli dohledat informace, které neznají a potřebují je k ukončení práce.
- V poslední fázi aktivity určí každé skupině, kterou část své práce bude prezentovat před spolužáky. Připraví mapu Austrálie tak, aby na ni všichni žáci viděli. Následně bude volat jednotlivé skupiny k tabuli, aby svoji práci ukázali spolužákům.
- Žákům nakonec vysvětlí, jak bude probíhat reflexe hodiny a dohlíží, aby si svoje postřehy žáci sdělovali. Lístičky s reflexí si od žáků vybere a po hodině si je přečte, aby věděl, s čím by žákům případně i on mohl příště více pomoci.
- Pokud učitel uzná za vhodné, může žákům jejich výtvořiny oznámkovat. Zde bychom kladli důraz na to, aby byl ohodnocen pracovní list jednotlivce zvlášť a společná práce také zvlášť.

#### **Aktivita žáka:**

- Žák si před hodinou připraví školní atlas, psací pomůcky a případně do skupiny jeden mobilní telefon s připojením na internet. Po rozdělení do skupin se přesune za svojí skupinou, následně si přečte svoji přidělenou ukázku a vypracuje svůj pracovní list.
- Nakonec spolupracuje se zbytkem skupiny a rozděluje práci ve skupině.
- V poslední fázi prezentuje vytvořený produkt skupiny před třídou.
- Během závěrečné reflexe na papír napíše svoje hodnocení práce ve skupině a poté svoje poznámky sdělí svému spolužákovi v lavici.

#### **Velikost a rozdělení skupiny:**

- Žáci budou rozděleni do skupin po šesti, protože jsme příběh rozdělili na šest úseků. Pokud by se ve třídě nacházel počet, který rozdělení do skupin po šesti nevyhovuje, byly by některé skupinky větší, a tak by mohli někteří žáci číst svou přidělenou ukázkou ve dvou.
- K rozdělení do takto velkých skupin jsme přistoupili proto, že jsme chtěli, aby si každá skupina stihla společně přečíst celou povídku. Pokud by byly skupiny menší, každý žák by ve skupině musel číst o to delší text, proto tedy doporučujeme text rozdělit nejméně do pěti částí a maximálně do sedmi částí.
- Délka textu by se dala upravit pro nadané a méně nadané žáky právě délkou ukázky, přičemž nadaní žáci by mohli mít text, který je dlouhý čtyři až pět stran a méně nadaní naopak text na stránku či stránku a půl. Délku textů musí přizpůsobit každý učitel individuálně.
- Při rozdělení do skupin bychom chtěli, aby se dbalo na to, aby v každé skupině byli nadaní, průměrní a pomalejší žáci, aby si mohli vzájemně pomoci.
- Úkoly v pracovních listech jsou zaměřeny i na hledání v atlase, proto bude velmi záležet na tom, jak si skupina práci rozdělí. Budeme během spolupráce skupin apelovat na to, aby využili schopnosti každého jedince a podle toho si práci rozdělili.

## 8.2 Popis pracovních listů

Každý žák ve skupině obdrží svůj vlastní pracovní list, který se vztahuje ke konkrétní ukázce z příběhu. Pracovní list pro samostatnou práci žáků je rozdělený na tři až čtyři hlavní části. První část se týká aktivit před čtením, druhá aktivit během četby, které jsou spojeny se čtvrtou výrazně zeměpisnou částí, ve které žáci pracují s mapou nebo vyhledávají informace o Austrálii. Poslední část pracovního listu se věnuje aktivitám po četbě.

Některé pracovní listy nemají první zeměpisnou část, protože se v konkrétní ukázce nenachází žádná zeměpisná informace či bod do mapy. Tento úsek jsme nahradili doplňujícími úkoly, které žákům usnadní následnou spolupráci na konečném pracovním listu. Pro nás byla důležitá zejména charakteristika hlavních postav, která v příběhu není zobrazena přímo, ale žáci by právě ze situací, které postavy zažívají, měli být schopni vyvodit jejich charakterové vlastnosti.

### 8.2.1 Aktivity před čtením

V rámci aktivit před čtením pracujeme pomocí více metod. Někteří žáci se budou snažit předvídat z názvu příběhu, jiní z klíčových slov, o čem by mohl vyprávět. Další budou

přemýšlet nad dějem příběhu podle několika obrázků, na kterých je znázorněna těžba, děti, zlato a hledání cesty.

Jedním z motivů příběhu je touha po bohatství, proto jsme do aktivit před četbou zařadili úkol, který se motivu týká, a zeptali jsme se žáků, co pro ně bohatství znamená a jak je pro ně v životě důležité.

Součástí aktivit před čtením jsou úkoly zaměřené na evokaci související s Austrálií. Zde jsme pracovali s metodou pětilístku a myšlenkové mapy, ve kterých budou žáci přemýšlet, co všechno už o Austrálii znají z knížek, z výuky či ze svého okolí.

V některých zadáních se otázky či úkoly opakují, protože chceme, aby si ve skupině mohli žáci předat svoje myšlenky, názory a nápady a vést debatu se o tom, v čem se jejich myšlenkové pochody liší.

### **8.2.2 Aktivity během četby**

První jeden až dva úkoly se týkají pouze výuky zeměpisu, proto zde mají žáci za úkol s pomocí atlasu zakreslit do mapy přírodní celky, které byly v ukázce zmíněny, jedná se například o Gibsonovu poušť nebo jezero Lake Hope. V ukázkách se objevují také města nacházející se v Austrálii, která také žáci musí zakreslit do mapy. Zde cílíme na práci s mapou a budeme zde navazovat na výuku tématu *Mapy* z šestého ročníku.

Ve druhém hlavním zeměpisném zadání mají žáci za úkol vypsát z textu všechny zeměpisné informace. V ukázkách se píše o rostlinstvu, živočišstvu, tropických cyklónech či těžbě. V tomto úkolu chceme, aby se žáci učili vypisovat informace z textu a také si uvědomili, že čtením knížek se mohou dozvědět nové informace o naší planetě.

Třetí velká část je zaměřena na úkoly během četby, které jsme zformulovali do otázek týkajících se přímo ukázky a také jsme zde připravili další úkoly, které žáci z ukázky mohou vyvodit. Ptáme se často na pocity, myšlenky či otázky, které v žácích četba vzbuzovala, či se zaměřujeme na konkrétní problém, například ze zeměpisného odvětví: *Co jsou to haldy? Jak vznikají?* Těmito otázkami jsme se žáky snažili dovést k zamyšlení se nad negativními důsledky těžby.

Do těchto úkolů jsme zařadili i kreativní práci, ve které žáci mohou nakreslit haldy či hada, který stvořil kmen Wanarů. Zaměřili jsme se i na autorský styl, protože autor velmi často pracuje s napětím.

### 8.2.3 Aktivity po četbě

Poslední část pracovního listu se týká aktivit po četbě, ve kterých jsme kladli otázky směřující k zamyšlení se nad vztahem text a já či text a jiný text. Použili jsme například otázky: *Četl jsi už někdy o podobné příhodě? Chtěla bych se kamarádit s..., protože... Situace mi připomíná, když...*

V této fázi se také zaměřujeme na to, aby žáci pomocí klíčových slov dokázali příběh shrnout a následně ho tedy převyprávět spolužákům. Také chceme, aby se zamysleli a předvíдали, co by se v příběhu mohlo dít dál.

Často jsme se zaměřovali na hlavní postavy knihy, tedy na Pamelu, Kaíliho a Olivera, kteří jsou rozdílní, ale zároveň u nich žáci mohou nacházet i něco společného. Pamelu pravděpodobně budou hodnotit jako citlivou malou a rozumnou dívku, která má ale srdce na správném místě a netouží po slávě. Kdežto její dvojče Oliver chce získat slávu tím, že objeví zlatý důl, ale jedná při tom bezmyšlenkovitě, protože si neuvědomuje, že objev zlatého dolu s sebou může nést i negativní důsledky. Všichni tři ale mají podobný věk a jsou stateční a přátelští.

Pro porovnávání postav jsme nejvíce využívali metodu Vennova digramu, ale také jsme se žáků pouze ptali na otázky: *V čem se odlišuje můj život od života hlavních hrdinů?* Vennův diagram jsme také použili pro srovnání postav z příběhu s osobou čtenáře.

### 8.2.4 Společný pracovní list

Každá skupina také vypracuje společný pracovní list, který je zaměřen na shrnutí informací. V první části listu musí žáci vytvořit mapu Austrálie, která bude tvořena právě z bodů, které si jednotlivci do svojí mapy zakreslili.

Učitel bude klást důraz na to, aby mapa měla všechny náležitosti, které má mít. Žáci vymyslí svojí mapě nadpis, vytvoří legendu, udělají měřítko, u kterého nebude učitel hodnotit, zda odpovídá realitě, ale pouze, zda ho vytvořili, a v neposlední řadě nesmí zapomenout na tiráž (jméno a příjmení tvůrců mapy, místo a datum, kdy byla mapa vytvořena).

Druhý list je tvořen pouze z podkladu a žáci na něj budou mít za úkol vytvořit poutavý plakát cestovní agentury, která láká své zákazníky na dovolenou do Austrálie. Název agentury, způsob dopravy či cenu si mohou vymyslet. Zde budou pracovat s výpisky, které si měli z ukázek vytvářet. V této části je tedy prostor pro děti, které jsou nadané na výtvarnou výchovu.

Třetí část pracovního listu bude zaměřena pouze na český jazyk. Žáci budou opět pracovat s již vypsányými poznámkami, společně shrnou příběh povídky pomocí klíčových slov a také se zamyslí nad hlavní myšlenkou příběhu.

Mezi úkoly jsme také zařadili metodu novinářské otázky, pomocí které žáci dokážou odpovědět na základní otázky týkající se textu. Mezi tyto otázky patří: kdo, kde, kdy, co, jak a proč. Svoje noviny mohou také kreativní členové skupiny doplnit o poutavou ilustraci.

Na poslední straně jsme vytvořili veliké Vennovy diagramy, ve kterých mají za úkol shrnout vlastnosti třech hlavních postav. V této aktivitě jim opět dopomůže již vyplněný pracovní list jednotlivců.

### **8.2.5 Reflexe hodiny**

Zhodnocení aktivity proběhne společně. První skupina představí shrnutí děje příběhu a zmíní také klíčová slova, kterými by příběh shrnula. Také nám ukáže vyplněný novinový článek a sdělí odpovědi na otázku kdo, co, kde, kdy, jak a proč.

Druhá skupina představí svoji vytvořenou mapu, poučí ostatní spolužáky o tom, jaké části by správná mapa měla mít a společně si na mapě Austrálie ukáží zakreslená místa. Během této fáze by měla být promítnutá online mapa Austrálie, na které konkrétní body budou žáci ukazovat.

Třetí skupina nám představí svou cestovní agenturu a bude mít za úkol nás nalákat do Austrálie na dovolenou. A poslední skupina nám shrne hlavní myšlenku příběhu a charakterizuje hlavní postavy i s jejich společnými a odlišnými vlastnostmi.

Na konci proběhne společné zhodnocení aktivity, žáci budou muset napsat na papír, jak se jim ve skupině pracovalo, co by se dalo do příště vylepšit a co se jim osvědčilo a chtěli by příště znovu uplatnit. Ve dvojici si svoje názory sdělí a lístečky odevzdají učiteli, aby i on byl o jejich připomínkách informován a mohl je do příště zapracovat.



## 9 S každou padající hvězdou

Knihu *S každou padající hvězdou* jsme zvolili pro devátý ročník ZŠ z důvodu, že se v knize rozebírá silné téma diktátorské formy vlády, která funguje v Severní Koreji a ovlivňuje životy dvou desítek milionů občanů.

V knize se také objevují drsné momenty, které by pro žáka šestého ročníku mohly být ještě neuchopitelné a traumatizující. Žáci devátých ročníků budou také mít základní prekoncepty o životě v KLTR, které si budou moci díky této knize prohloubit.

Žáci si prostřednictvím příběhu hlavního hrdiny budou **moci uvědomit, že žijí v demokratické svobodné zemi**. Tento afektivní cíl je pro nás klíčový. Dále **dokáží rozpoznat projevy propagandy a vytvořit charakteristiku hlavního hrdiny** na základě jeho činů.

Autobiografický román žákům umožní nahlédnout do života spodní vrstvy obyvatel KLTR, který jim bude představen z pohledu nezletilého chlapce, který se z bezstarostného života dostal až na ulici. Žáci si budou moci uvědomit, že pro každého člověka není samozřejmostí mít rodiče, co jíst a kde bydlet.

Knihou jim zároveň ukáže, že v každé nepříjemné životní situaci je důležité neztrácet naději a jít za svým snem. Během četby žáci narazí na mnoho témat, na které mohou navázat učitelé výchovy k občanství, dějepisu, výtvarné výchovy, ale zejména učitelé zeměpisu. Proto jsme se rozhodli také připravit návrh projektu, který by probíhal napříč těmito vyučovanými předměty.

Pracovní list se skládá z jedenácti stran, na kterých jsou vytvořeny úkoly, které žáci budou vyplňovat před čtením, během čtení a po četbě. Většina z nich se zabývá rozvíjením čtenářské gramotnosti, ale některé jsou zaměřeny na zeměpis, výchovu k občanství či výtvarnou výchovu.

### 9.1 Metodický list

Název projektu	Jak se žije pod vládou diktátora?
Knih	S každou padající hvězdou – Sungdžu Lee
Kognitivní cíle z pohledu zeměpisu	Žák zná základní informace o Severní Koreji. (zapamatování) Žák ukáže na mapě Severní Koreji polohu hlavního města. (zapamatování) Žák uvede příklady diktátorské vlády. (zapamatování) Žák vlastními slovy vysvětlí pojem propaganda. (porozumění) <b>Žák uvede klady a zápory fungování diktatury. (hodnocení)</b>
Kognitivní cíle aktivity z pohledu českého jazyka	Žák identifikuje potřebnou informaci v textu. (zapamatování) <b>Žák odvodí z textu jeho hlavní motivy. (porozumění)</b>

	<p>Žák navrhne vhodné otázky k textu. (aplikace)</p> <p>Žák shrne příběh pomocí klíčových slov. (analýza)</p> <p><b>Žák shrne rysy hlavního hrdiny do jeho charakteristiky. (syntéza)</b></p> <p>Žák doporučí knihu vhodnému čtenáři. (hodnocení)</p>
Afektivní cíle	<p>Žák spolupracuje ve skupině. (reagování)</p> <p>Žák vymýšlí vlastní řešení. (reagování)</p> <p>Žák naslouchá. (vnímání)</p> <p><b>Žák si uvědomuje, že žije ve svobodné zemi. (afektivní cíl)</b></p> <p>Žák přijímá názory ostatních. (integrace hodnot)</p>
Rozvíjené klíčové kompetence	<p>kompetence k učení</p> <p>kompetence k řešení problémů</p> <p>kompetence komunikativní</p> <p>kompetence sociální a personální</p> <p>kompetence občanské</p> <p>kompetence digitální</p>
Naplňovaná průřezová témata	Výchova demokratického občana
Uplatněné mezipředmětové vazby	zeměpis, výchova k občanství, výtvarná výchova,
Začlenění do vyššího celku (tematický celek, téma)	<p>Suverénní stát – státní zřízení a politický systém státu – diktatura a demokracie (zeměpis)</p> <p>Politologie – Formy vlády, demokracie vs. totalita; Státní moc v ČR – zákonodárná, výkonná a soudní – diktátoři, tresty v ČR</p>
Doporučený stupeň vzdělávání/ročník	9. ročník
Využití vyučovací metody	<p>Vennův diagram, práce s textem, myšlenková mapa, metoda klíčových slov, práce s obrazem, pětilístek, metoda VCHD, metoda kladení otázek, nedokončené věty, metoda předvídání, trojstranný deník</p> <p>praktická metoda: práce s atlasem</p>
Organizační formy	skupinová výuka, individuální výuka, hromadná výuka, třířázkový dialog
Časová náročnost	8–10 vyučovacích hodin
Pomůcky	vytištěné texty, pracovní listy, atlas, internet

#### Aktivita učitele:

- Před vyučováním role učitele spočívá ve vytvoření vyučovacích hodin na zadaná témata.
- Během hodiny by měl být informačně vybaven ke všem možným tématům, která se v pracovním listě rozebírají.
- V hodině pouze vede žáky, kontroluje zda pracují, snaží se je navést na správnou myšlenku a je koordinátorem debaty a předávání si řešení.
- Učitel by také měl během hodiny podle zadání měnit organizační formu výuky, tedy ve správný čas říct žákům, že mají pracovat se spolužákem ve dvojici nebo že mají vytvořit čtyřčlenné skupiny, které vzniknou otočením žáků ze dvou lavic k sobě, aby nedocházelo k přesouvání se po učebně, čímž by se ubíral čas na pracovní list.

### **Aktivita žáka:**

- Žák si musí na hodinu vzít atlas světa, psací potřeby a případně svůj mobilní telefon, který ve vhodný čas po pokynu učitele použije k vyhledávání informací do pracovního listu.
- Žák by měl aktivně pracovat po celou dobu výuky a pokud je ve skupině, měl by naslouchat názorům spolužáků a sdělovat jim své postřehy.

### **Možnosti zpracování projektu:**

Vytvořený pracovní list může sloužit jako kostra témat pro projektovou výuku napříč českým jazykem, zeměpisem, výchovou k občanství, výtvarnou výchovou a případně dějepisem. Je pouze na učiteli, jestli využije potenciál, který kniha nabízí.

Existují dva možné způsoby, jak pracovní list vyplňovat. První možnost je, že se bude vyplňovat pouze v hodinách českého jazyka, úkoly se budou vyplňovat postupně a učitelé zeměpisu, výchovy k občanství a výtvarné výchovy budou navazovat na témata, která se v pracovním listě aktuálně rozebírají. Například v ukázce číslo šest je demonstrováno, jak funguje davová psychóza a rozebírány tresty v KLDŘ. Učitel výchovy k občanství by po této hodině mohl navázat na informace, které se žáci z ukázky dozvěděli a dále s těmito dvěma tématy pracovat podle svých metod.

Takto vedené hodiny českého jazyka mohou probíhat formou tandemové výuky, ve které by podle potřeby byl s učitelem českého jazyka na hodině přítomen učitel zeměpisu nebo výchovy k občanství, kteří by žákům problematiku týkající se jejich oboru lépe vysvětlili a následně by se jim dobře navazovalo na témata v jejich vlastní hodině.

Druhý způsob práce spočívá ve vyplňování konkrétních úkolů z pracovního listu v daném předmětu, které s ním souvisí a které mohou fungovat jako evokace hodiny. Tento způsob zpracování bude vyžadovat důkladné rozdělení úkolů a ukázek z pracovního listu do konkrétních předmětů.

### **Rozdělení vyučovacích hodin:**

#### 1. hodina:

Projektovou výuku bychom začali v hodině zeměpisu, kde bychom s žáky vyplnili první a druhý úkol z pracovního listu. Následně bychom si přečetli první ukázkou a vypracovali

úkol číslo sedm. Na tyto tři úkoly by žáci měli 30 minut. Následně by si žáci pomocí internetu zjistili základní informace o Severní Koreji a jejím aktuálním panovníkovi.

## 2. hodina:

Pokračovali bychom hodinou českého jazyka, během které by žáci nejprve vypracovali třetí a čtvrtý úkol, následně by si přečetli ukázkou číslo dva a vyplnili úkol číslo osm. Do devátého úkolu by si pouze poznamenali zeměpisné názvy, které by v další hodině zeměpisu zakreslili do mapy. Dále by přečetli i třetí ukázkou a z úkolu číslo tři vypracovali: otázku číslo tři, čtyři a pět, Vennův diagram a myšlenkovou mapu.

## 3. hodina

Následovala by hodina výchovy k občanství, ve které by vypracovali úkoly pět a šest, které by sloužily jako evokace hodiny. Daný učitel by dále podle svého uvážení s tématem pracoval po zbytek hodiny.

## 4. hodina:

Opět by se jednalo o hodinu českého jazyka, během které by žáci přečetli ukázkou číslo čtyři a pět a pracovali s úkoly jedenáct a dvanáct, ve kterém by vyplnili pouze prvních pět otázek a ostatní by nechali do další hodiny zeměpisu.

## 5. hodina:

Žáci by měli ještě jednu hodinu českého jazyka, ve které by si přečetli ukázkou číslo šest a z úkolu číslo třináct by vyplnili: trojstranný deník, nedokončené věty, první čtyři otázky a analýzu pocitů hlavního hrdiny ve městě Pchjongjang a Kjongsong. Pokud budou žáci dobře pracovat, měli by v hodině stihnout ještě ukázkou číslo sedm a celý čtrnáctý úkol.

## 6. hodina:

Následovala by hodina zeměpisu, ve které by si žáci vyplnili v desátém úkolu otázku první a druhou, ve dvanáctém úkolu otázku pátou až devátou a ve třináctém úkolu poslední sadu otázek, které se týkají zeměpisu.

## 7. hodina

Tato hodina by probíhala ve výchově k občanství, ve které by žáci pracovali s ukázkou číslo šest a vysvětlili si pojem davová psychóza a následně pracovali s trestním zákonem České republiky.

8. a 9. hodina

Tato hodina by patřila českému jazyku, ve kterém by žáci přečetli ukázkou číslo osm a vyplnili k ní úkoly číslo patnáct. V poslední hodině, která by opět patřila hodině českého jazyka, by přečetli poslední ukázkou a dodělali celý pracovní list včetně jeho zhodnocení.

Hodiny navazující:

V hodině slohu by žáci po tomto projektu mohli psát úvahu na téma *Chudoba a já* nebo *Můj vztah k diktátorovi*. V hodině výchovy k občanství či zeměpisu by mohli vyhledávat další státy, které fungují pod vládou diktátora.

### **Témata do předmětů:**

- výtvarná výchova: zimní krajina, zimní ulice, obraz diktátora, hlavní hrdina příběhu portrét, guhoso, vlajka KLDR
- výchova k občanství: demokracie, diktatura, chudoba, manipulace, davová psychóza, pouto skupiny, tresty v České republice
- zeměpis: forma vlády demokratická a diktátorská, KLDR, Asie a její podnebné pásy, důvody emigrace, diktátorské státy a jejich úroveň hospodářství a kvalita života
- dějepis: dějiny Severní a Jižní Korey

## **9.2 Aktivity před čtením:**

V následujících kapitolách si popíšeme úkoly z pracovního listu, které si rozdělíme na aktivity před, během a po četbě. První dvě strany pracovního listu se věnují aktivitám, které žáci budou vyplňovat ještě před samotnou četbou a které se zaměřují na jejich prekoncepty o tématech, které se v knize objevují nebo s ní souvisí.

### **1. úkol:**

- V prvním úkolu jsme použili metodu práce s obrazem, kdy se nejprve ve dvojici a poté celá třída pomocí návodných otázek k obrázku budou snažit zjistit, jaké zemi se bude věnovat hodina.
- Použili jsme tři obrázky, na kterých je znázorněna chudoba, vyfocený Kim Čong-un s armádou a zobrazena vlajka Severní Korey.

### **2. úkol:**

- Ve druhém úkolu jsme použili metodu VCHD, ve které mají žáci samostatně doplnit do tabulky informace o Severní Koreji, které již znají a které se o ní chtějí dozvědět.
- Třetí odstavec vyplní až na konci projektu, po přečtení všech ukázek z knihy.

- Prostřední odstavec může sloužit učitelům zeměpisu jako inspirace pro další hodiny, ve kterých může s žáky pracovat s materiály, které jim odpoví na jejich otázky a myšlenky o Severní Koreji.

### **3. a 4. úkol:**

- Třetí a čtvrtý úkol patří k typickým aktivitám před čtením, ve kterých žáci předvídají podle klíčových slov, o čem příběh bude vyprávět a stejně předvídají z přebalu knihy, který jim může mnohdy spoustu informací napovědět.
- V této části se mohou zamyslet i nad samotným názvem knihy, protože padající hvězdy jim mohou evokovat plnění přání.
- Tento úkol budou žáci vyplňovat nejprve se spolužákem v lavici, a poté ve čtveřici, kdy se k sobě otočí dvě lavice za sebou.

### **5. a 6. úkol:**

- Následují dva úkoly, které se týkají zejména hodin výchovy k občanství.
- Nejprve žáci vyplní společně pomocí metody brainstormingu myšlenkovou mapu na téma demokracie, která je právě protikladem k diktátorské formě vlády, se kterou se v knize setkají.
- Tímto úkolem chceme docílit většího kontrastu mezi tím, co je pro ně v jejich životech běžné a tím, co zažívá hlavní hrdina.
- V knize se objevuje výrazný motiv skupiny/klanu, proto bychom chtěli, aby se žáci každý sám zamysleli nad tím, co pro ně znamená být součástí nějakého většího společenství.

## **9.3 Aktivity během četby**

Pro aktivity během četby jsme z knihy vybrali devět ukázek, na které bude vždy navazovat sada úkolů. Zde nejprve vysvětlíme, s jakým záměrem jsme si danou ukázkou vybrali, do jaké části knihy ukázka patří a představíme si úkoly, které s ukázkou souvisí.

Většina ukázek pochází z první poloviny knihy, protože jedním z našich záměrů je, aby si žáci přečetli knihu celou po skončení práce, proto jim nechceme prozrazovat, jak příběh mladého chlapce žijícího na ulici dopadne.

Tyto aktivity budou probíhat tak, že žáci si nejprve každý sám přečtou ukázkou, a poté samostatně, ve dvojici, ve skupině či hromadně odpoví na úkoly, které se k ukázkou vztahují. Následně si společně celá třída svoje odpovědi sdělí a začnou číst další ukázkou.

### 9.3.1 Ukázka č. 1

Ukázka pracuje s **motivem propagandy**, která patří mezi hlavní nástroj panovníka autoritativní formy vlády. Žáci se v ní také dozví první jméno vládce KLTR. Ukázka pochází z před kapitoly, která se zabývá stručnými dějinami Severní Korey, čímž vtahuje čtenáře do historického kontextu příběhu.

Před čtením žáci ve dvojici odpoví na otázku: „*Kdyby sis chtěl/a podmanit lid, jak bys postupoval/a?*“ a po něm vyplní tři úkoly. Nejprve porovnájí svůj postup podmanění lidu s postupem v ukázce a následně se budou věnovat zeměpisným úkolům. Zde budou pracovat s mapou a zjistí, v jakém podnebném pásu se KLTR nachází a zkusí z toho vydedukovat, s jakým počasím se můžeme v zemi setkat. A nakonec na internetu každý sám zjistí dvě informace o Kim Ir-senovi, které si společně se třídou sdělí a dopíší si do svého pracovního listu informace od spolužáků, které jim přišly důležité, či je zaujaly.

### 9.3.2 Ukázka č. 2

Druhá ukázka nás přenáší do **prostředí hlavního hrdiny**, ukazuje nám, na co si jako malý hrál, a vnáší nás **do atmosféry v rodině**, která je klidná a láskyplná. Přibližuje čtenáři, v jakých poměrech chlapec žil, než se jeho rodina musela přestěhovat.

Na tuto část navazuje několik otázek, které se týkají atmosféry v ukázce a porovnání dětství čtenáře s dětstvím hlavního hrdiny. Žáci by z ukázky také mohli vyvodit, že pro zemi, ve které chlapec žije, je typické válčit, a tak si děti na válku samy rády hrají a berou ji jako běžnou součást života. Na zmíněné otázky budou odpovídat samostatně.

V ukázce jsou také první zmínky o přesné lokalitě příběhu, proto jsme do pracovního listu vložili slepou mapu, do které si žáci budou v průběhu četby zakreslovat města a zeměpisná místa, o kterých budou číst. Z úryvku si mohou poznačit město Pchjongjang či řeku Tedong. K vypracování úkolu budou potřebovat atlas.

### 9.3.3 Ukázka č. 3

V dalším úryvku se žáci přenesou do **prostředí školy**, seznámí se s koníčky, které jsou pro severokorejského chlapce typické a ještě více se dozví o tom, jak funguje propaganda. Žáci tedy nejprve samostatně odpoví na sérii otázek, které se bezprostředně týkají ukázky a následně ve čtyřlenné skupině vyplní myšlenkovou mapu, ve které se zamyslí nad vlastnostmi učitele, který by mohl učit na škole v KLTR, a také porovnájí pomocí Vennových diagramů školu, do které chodí a školu v ukázce.

Žáci by po předchozích ukázkách měli dokázat vysvětlit pojem propaganda vlastními slovy a uvědomit si, že je pro tuto formu vlády důležitá. Ve skupině si společně svoje definice propagandy sdělí a případně upraví.

Měli by se také zamyslet nad tím, jaký cíl má způsob výuky na škole v Pchjongjangu a zkusit přirovnat hrdinský příběh *Tisíc mil na cestě za poznáním* k jinému příběhu z literatury. Předpokládáme, že dojdou k závěru, že školy se snaží z chlapců vychovat vojáky, kteří budou věrně sloužit zemi a budou poslušní.

#### 9.3.4 Ukázka č. 4

Zde bychom chtěli žákům ukázat **kontrast v autorově vyprávění**, protože nejprve čtenáři popisuje klidnou atmosféru romantického zimního večera a hned vzápětí ho informuje o tom, že se rodina musí odstěhovat pryč. Žáci se zde také mohou začít v příběhu orientovat z časového hlediska. Ukázka nás přesouvá do chvíle, kdy se chlapcův život začíná měnit z idylického na tragický.

Žáci opět nejprve odpoví na otázky, které se zaměřují na měnící se atmosféru v příběhu, na autorský styl a také na propojení textu se čtenářem. Dále se žáci zamyslí nad tím, co by si na dlouhou dovolenou zabalili, protože tak stěhování rodiče synovi předloží. A také se zamyslí nad tím, co se může v životě malého chlapce odehrávat dál.

První odstavec úryvku nabízí mezipředmětové propojení s výtvarnou výchovou, ve které by žáci mohli nakreslit zimní noční krajinu nebo ulici pokrytou sněhem. My jsme zvolili jednodušší úkol v podobě jednoduchých asociačních kreseb.

Následně ještě přepíšou ukázkou z pohledu otce nebo matky, čímž se budou moct lépe vcítit do pocitů rodičů, kteří mají oznámit svému dítěti špatnou zprávu, a také můžou doplnit do vyprávění další informace. Všechny tyto úkoly budou vyplňovat samostatně.

#### 9.3.5 Ukázka č. 5

Následující část knihy se věnuje **motivům chudoby**, který by se mohl využít k propojení s předmětem výchova k občanství. Učitel této aprobace by mohl na základě ukázky navázat hodinou týkající se finanční gramotnosti, života na ulici, problémy, které chudí lidé musí řešit a dalším tématům, které se s chudobou pojí.

K ukázce se váže série otázek, během kterých se žák zamyslí nad tím, proč se rodina dostala do města, které má horší životní úroveň než hlavní město. Žáků se zde také ptáme, co by se z tohoto prostředí dalo vyvodit o úrovni daného státu. Chceme tím upozornit



na velkou nerovnost mezi městem odkud rodina přišla a mezi tím, kde se nyní nachází. Žáky by mohlo napadnout, že se daný stát chce prezentovat pozitivně a to ošklivé nechává turistům ukryté.

Úryvek nám také předkládá informace o měně, kterou se v zemi platí, a také název města, kam se rodina přestěhovala. Žáci si tedy pomocí atlasu město na mapě najdou a zakreslí ho. Všechna cvičení budou opět vypracovávat samostatně.

### 9.3.6 Ukázka č. 6

Šestá ukázka patří mezi jedny z nejsilnějších momentů, na které v knize můžeme narazit. Popisuje **první silný střet mladého chlapce se smrtí**. Ukazuje nám, za jaké pro nás malicherné věci může být občan Severní Korey potrestán. Pro Evropana se zde naprosto nepochopitelně setkáváme v 90. letech 20. století s veřejnou popravou za pokus o emigraci. Z ukázky se opět dozvídáme mnoho informací o tom, jak tamní vláda funguje, co je pro ni důležité a jak se musí člověk chovat, aby neměl s režimem žádný konflikt.

Čtenář má možnost nahlédnout do hlavy diktátora, který se obává, aby lidé z jeho země neutekli a nezačali v okolních zemích informovat velkou masu lidí o nelidských poměrech, které v zemi fungují. Také je součástí rozhovor starostlivé matky se synem, pro kterou není snadné žít s pocitem, že její syn musí být součástí těchto praktik.

Na tuto nejdelší ukázkou navazuje také nejvíce úkolů. Žáci si ji nejprve samostatně přečtou, poté mají za úkol v ní vyhledat momenty, které je překvapily, zaujaly nebo jim něco připomněly. Pasáže si podtrhnou, přepíší do levé části tabulky a v prostřední části okomentují, proč je pro ně právě tato část důležitá a nad čím během její četby přemýšleli. Následně dají svoji tabulku na doplnění spolužákovi, který vybrané pasáže okomentuje také. Tato metoda se nazývá trojstranný deník.

V dalším úkolu každý sám doplní nedokončené věty, které znějí například: *Neztotožňuji se s...*, *Můj názor na popravu ženy je...*, *Kdybych se musel/a dívat na popravu jako hlavní hrdina, cítil bych se...* atd. Samostatně také vyplní odpovědi na několik dalších otázek týkajících se ukázky.

Dále po žácích chceme vysvětlit pojem davová psychóza, se kterým se setkáváme na začátku úryvku a také pojem tlampač. U obojího se předpokládá, že žáci budou pracovat s internetem. První pojem by opět mohl v rámci projektové výuky rozebrat učitel výchovy k občanství.

Tato práce bude probíhat ve čtyřčlenné skupině, ve které zůstanou i pro vyplnění dalšího zadání, ve kterém musí porovnat tresty v České republice a v Čosonu a pocity hlavního hrdiny, když žil v Pchongjangu a když žije v Kjongsongu.

Poslední otázky pracují se zeměpisnými informacemi, které se v ukázce vyskytují. Ptáme se žáků na vztah KLCDR k okolním zemím, důvod emigrace lidí ze země a důvod obav vlády z těchto uprchlíků. Zde by se jedna z hodin zeměpisu mohla zabývat obavami diktátorů.

### 9.3.7 Ukázka č. 7

Sedmá ukázka představuje čtenáři druhý velký **zlom v životě hlavního hrdiny**, který se dozví, že ho matka, stejně jako otec v minulosti, chce nechat doma samotného a odejít za sestrou pro finanční či jakoukoli jinou pomoc. Jsme svědky nedůvěry malého chlapce v jeho matku a strachu z toho, že zůstane úplně sám.

Žáci po přečtení nejprve odpoví samostatně na nedokončené věty (*Já bych se zachoval/a..., kdyby mě matka chtěla nechat samotného/samotnou.*), a poté napíšou krátké pokračování příběhu. Zde používáme metodu předvídání. Z ukázky jsme se dozvěděli, že chlapce před nedávnem opustil stejným způsobem otec, proto je velice pravděpodobné, že ho nyní opustí i matka. Žáci se ve svém příběhu zamyslí nad tím, jak tento malý chlapec může přežít bez rodičů.

### 9.3.8 Ukázka č. 8

S touto ukázkou jsme se rozhodli pracovat na základě předchozího úkolu žáků, ve kterém se měli zamyslet, jak by mohl příběh pokračovat. Zde se dozví, že **chlapec nyní žije bez obou rodičů na ulici**. Mohou také vnímat, jak se k němu lidé z ulice chovají, a tím mohou předvídat další pokračování děje. Pozorní čtenáři se dozví, že chlapec věří, že se jeho rodiče jednou vrátí. Narážíme tedy na jedno z poselství knihy.

Po přečtení si každý žák napíše tři otázky, které následně položí svému sousedovi. Stejně tak jeho soused si napíše tři otázky a žák na ně odpoví a svoje odpovědi si zaznamená do pracovního listu. Společně ve dvojici odpoví na otázky, které se týkají pojmu *guhoso* (*Jak si představuješ guhoso? Co to je? Kdo tam je? Proč tam lidi jsou? Jak se tam mají?*).

Ve čtyřčlenných skupinách vypracují pyramidu společenské důležitosti v KLCDR, charakterizují hlavního hrdinu, odpoví na otázky (*Jak se bude chlapci na ulici dařit a jak bude*

*příběh pokračovat? V čem vidíš největší úskalí života na ulici?) a zamyslí se nad tím, co by mohlo být noční kvítí.*

Zde jsme vložili i dva kreativní úkoly, které mohou žáci vyplnit v hodině výtvarné výchovy. Nejprve mají za úkol každý samostatně nakreslit buď portrét, nebo celou postavu hlavního hrdiny a poté znázornit, jak si představují noční kvítí.

### **9.3.9 Ukázka č. 9**

Poslední ukázka, se kterou žáci budou pracovat je z konce knihy, ve kterém se blíží shledání chlapce s jeho dědou. **Chlapec projde během života na ulici velkou proměnou, během které se z něj stává bezcitné zvíře.** Touto ukázkou máme za cíl ukázat žákům, co z člověka plného hodnot může život na ulici vytvořit.

Tyto úkoly během četby budou žáci vyplňovat samostatně. Nejprve doplní nedokončené věty, poté zodpoví otázky a následně pomocí Vennova diagramu porovnají hlavního hrdinu na začátku knihy a hlavního hrdinu formovaného životem na ulici.

## **9.4 Aktivity po četbě**

Po přečtení všech ukázek budou žáci vyplňovat dvě strany úkolů, které budou sloužit jako reflexe k pracovnímu listu. Nejprve napíší krátkou zprávu na Messenger, ve které budou svého kamaráda informovat o tom, jakou knihu četli, co nového se dozvěděli o životě v KLCDR a jaká myšlenka jim utkvěla v paměti.

Pokračovat budou ve skupině vyplněním klíčových slov, které příběh shrnují, také se zamyslí nad motivy, které v ukázkách objevili a napíší odpovědi na tři krátké otázky: *Proč autor knihu napsal a kdy a kde se děj odehrává?*

Naopak samostatně porovnají svůj život s životem hlavního hrdiny. Mezi společnými znaky může být věk, vlastnosti či životní situace v podobě stěhování. Knihu pomocí emotikonu ohodnotí a svůj výběr zdůvodní a nakonec vyhledají další knihy, které se touto problematikou zabývají, aby měli tipy na četbu. Žáci by také po přečtení knihy měli dokázat knihu doporučit osobě, kterou by problematika řešená v knize mohla zajímat, nebo o které si myslí, že by ji přečtení knihy obohatilo.

## 10 Ověření pracovního listu v praxi

Ověření pracovního listu probíhalo na Základní škole Mistra Choceňského ve městě Choceň. Jedná se o jednu ze dvou základních škol, které ve městě sídlí. Škola přijímá mnoho žáků z okolních vesnic, mezi které patří Dvořisko, Podrážek, Sruby, Skořenice a další. Základní škola je rozdělena na dvě budovy, tedy na první, druhou a třetí třídu a zbytek. Dohromady do školy dochází 650 žáků.

Ve škole je zaměstnaných zhruba 70 pracovníků, z toho kolem 50 učitelů. Škola zajišťuje přípravnou třídu, kroužky, kluby a školní klub. Škola spolupracuje s mateřskou školou, domem dětí a mládeže, s Ochránci přírody, městskou knihovnou a dalšími. Základní škola nemá žádné specifické zaměření.

### 10.1 Očekávané limity v praxi.

V praxi můžeme narazit na mnohé problémy, mezi které patří, že žáci neznají metody, které v listech používáme, jako například Vennův diagram, pětilístek či myšlenkovou mapu, proto se může stát, že se vysvětlováním samotné metody zdržíme více než bychom očekávali. Odlišná bude práce s dětmi, které všechny tyto metody jsou zvyklé používat.

S paní učitelkou si autorka diplomové práce veškeré používané metody prošla a ona jí slíbila, že na ně žáky připraví. Například Vennovy diagramy žáci z hodin českého jazyka dosud neznali. Také se obáváme použití metody klíčových slov. Dále v jedné otázce mají žáci vyhledat rým, což podle slov paní učitelky bude také činit problém. Ve skupině by k řešení ale mohli dojít.

Dopředu jsme věděli, že ve třídě je 22 žáků, proto jsme se museli rozhodnout, jak velké skupiny vytvoříme. Nakonec jsme se rozhodli pro kombinaci pětičlenných a šestičlenných skupin, proto jsme museli texty i pracovní listy přizpůsobit daným počtům.

Velikým limitem během samotné výuky bude naše neznalost žáků, proto jsme se rozhodli požádat paní učitelku, aby nám žáky rozdělila sama do skupin tak, aby v každé skupině byl šikovný, průměrný i podprůměrný žák.

### 10.2 Realizace

**Škola:** ZŠ M. Choceňského

**Počet osob ve třídě:** osm

- kluků a 10 holek (celkem 18 žáků), tři skupiny po šesti žácích

- jedna asistentka, paní učitelka a autorka diplomové práce

**Třída:** 7. B, učebna hudební výchovy

**Předmět:** český jazyk

**Datum:** 25. listopadu 2022

**Časová dotace:** dvě vyučovací hodiny za sebou

**Vybavení třídy:**

- klavír a další předměty do hudební výchovy, jeden počítač, jedna tabule na křídly a jeden dataprojektor

**Pomůcky, které jsme musely zajistit:**

- dva atlasy do skupiny, k dispozici jeden osobní počítač pro celou třídu

**První hodina:**

1. fáze

- Autorka se žákům nejprve představila, také jim sdělila, proč za nimi přišla a co se od nich očekává. Namotivovala je tím, že budou součástí diplomové práce, která bude dostupná na internetu.
- Poté jsme žáky rozdělily do tří skupin po šesti žácích. Rozdělení provedla paní učitelka.

2. fáze:

- Následně autorka rozdala žákům pracovní listy i texty a znovu zopakovala, co od nich požaduje. Upozornila je, že by úkoly před četbou měli vyplnit předtím, než začnou svůj text číst.
- Žáci poté začali samostatně pracovat.
- Autorka, paní učitelka i paní asistentka je během jejich práce obcházely a radily jim, když bylo potřeba.

3. fáze:

- Žáci měli za úkol seřadit svoje texty tak, aby šly postupně za sebou. Na konci hodiny jsme si tedy sdělili řešení. Na tento úkol měli čas během posledních pěti minut hodiny.
- V poslední minutě jsme žáky obešly a zkontrolovaly si, jak texty seřadili za sebou.

## **Druhá hodina:**

### 1. fáze:

- Autorka diplomové práce nyní vysvětlila, jaké čtyři úkoly mají žáci vyplnit. Poradila jim, že na nich nemusí pracovat společně, ale že vždy dva žáci mohou pracovat na jednom z úkolů. Jednodušší úkoly mohou naopak vyplnit jednotlivě.
- Na tento úkol dostali 30 minut. Pět minut jsme vyčerpaly vysvětlováním a rozdáváním podkladů.

### 2. fáze:

- V posledních deseti minutách nám jedna žákyně přečetla svou pozvánku cestovní agentury na zájezd do Austrálie. Na více ukázek z této fáze reflexe nám nezbyl čas.
- Během posledních pěti minut měli žáci za úkol nám napsat krátké hodnocení pracovního listu a celkové práce ve skupině. Také jsme se jich zeptaly, jestli se dozvěděli něco nového. Jedna z odpovědí byla překvapující: „*Dozvěděl jsem se, že existuje Austrálie.*“

## **Hodnocení průběhu hodiny**

### Aktivita žáků:

- Žáci byli během obou hodin aktivní. Bylo zapotřebí jim některé úkoly podrobně vysvětlit, ale když úkol pochopili, pracovali již samostatně.
- Během první hodiny pracovali převážně každý sám, někteří se radili u úkolů s mapou.
- Při druhé hodině pracovali většinou ve dvojicích, menšina pracovala samostatně.
- Hlučnost během první hodiny byla téměř nulová, ale při druhé naopak vyšší než autorka očekávala. Bylo poznat, že žáci nejsou zvyklí pracovat ve skupinách.
- Každý žák se během hodiny zapojil a každý pracoval na tom, co ho bavilo. Kluci většinou vypracovali mapu a dívky naopak pozvánku cestovní agentury na zájezd do Austrálie.

### Aktivita učitele:

- Autorka i paní učitelka během hodiny žáky neustále obcházely. Jejich asistence byla nutná zejména při vysvětlování pracovního listu na cestovní agenturu.
- Obě jsme jim návodnými otázkami pomáhaly dojít k výsledku. Například žák, který měl za úkol charakteristiku postav, si s ní vůbec nevěděl rady. Napověděly jsme mu, ať se ve skupině zeptá, kdo měl text například o Kailim. Dotyčného

jsme se následně zeptaly, kde Kaíli žil, součástí jakého společenství byl. Dozvěděly jsme se, že byl indián. Nechaly jsme děti přemýšlet, co indiáni umí, jak se živí. Společně jsme vyvodili, že Kaíli je zručný a umí lovit zvěř.

- Autorka byla také k dispozici u počítače, kde si žáci vyhledávali na mapě města anebo pojmy.

### **Hodnocení pracovních listů:**

Pracovní listy, které se vztahovaly přímo k textu a byly určené pro jednotlivce, žáci většinou hodnotili jako příliš obtížné. Nebyli zvyklí pracovat se svými nápady či myšlenkami, ale pouze vyhledávat v textu doslovné informace. Obtížné pro ně byly zejména metody: pětílístek, klíčová slova a Vennův diagram. Všechny pracovní listy jsme prohlédli a provedli jejich vyhodnocení.

### **Aktivity před čtením:**

- **Pracovní list jedna:** Z názvu Trosečníci australské pouště žáci správně dedukovali, že se nacházíme v Austrálii a že se v příběhu někdo ztratí.
- **Pracovní list dva:** Ani jeden žák nevyplnil pětílístek na Austrálii, pouze se všichni tři zamysleli nad tím, co pro ně znamená bohatství v současnosti a co bude znamenat v dospělosti. Většina odpověděla, že ho v dospělosti budou potřebovat více než nyní.
- **Pracovní list tři:** Zde pouze jeden ze tří žáků vymyslel podle obrázků, o co by v příběhu mohlo jít, ostatní pouze popsali, co na obrázku vidí. Austrálii pro ně reprezentují pouště, klokani, chudoba, sucho či teplo.
- **Pracovní list čtyři:** Zde žáci opět podle obrázku dedukovali, o čem příběh bude vyprávět, dva žáci správně usuzovali, že příběh bude: „*O tom, jak holka a chlapec chtějí jít těžít zlato krumpáčem a nemohou najít cestu. Dva bráchové jdou těžít zlato, akorát se ztratili.*“ O Austrálii ví pouze, že je písčitá a teplá a že je to kontinent.
- **Pracovní list pět:** Žáci podle tří obrázků měli za úkol zjistit, o jaký kontinent se jedná a všichni správně odpověděli, že příběh bude z Austrálie. Vyplnit pětílístek o bohatství pro žáky byl menší problém než pětílístek na Austrálii a z větší části jej vyplnili. Bohatství by vyjádřili přídavným jménem šedřý, velký, krásný či dobrý a slovesem vydělávat, utrácet, kupovat, darovat či vykrást.
- **Pracovní list šest:** Do myšlenkové mapy o Austrálii všichni tři vyplnili klokana a dále pak: teplo, hezká příroda, moře, zvířata, velké budovy, chudá země či deštné lesy. Dva žáci by nechtěli žít mimo civilizaci, protože by se nudili. Pouze jedna dívka

by tento způsob života uvítala, protože by neměla přístup k internetu. Dva z nich si myslí, že jsou ve světě lidí, kteří žijí mimo civilizaci.

Vypiš z textu zeměpisné informace.:

- Tento úkol řadíme do středně těžkých, protože ho mělo vypracovat 15 žáků, ze kterých do něj alespoň jednu informaci uvedlo 12 žáků, ale většina jich více než jednu nevymyslela, přitom ve většině textů jich bylo nejméně pět.
- Zde nacházíme úskalí opět ve vyhledávání informací a také, že žáci nedokáží určit, co patří do zeměpisných informací.
- Můžeme také klást vinu tomu, že pojem zeměpisná informace nebyl v hodině podrobně vysvětlen.

Mapa:

- Žáci měli do mapy zakreslit konkrétní místa z Austrálie, o kterých se dočetli v textu, patří sem: *Gibsonova poušť*, *Velká písečná poušť*, *Kalgoorlie*, *Melbourne*, *Sydney*, *Canberra*, *jezero Lake Hope* a smyšlené město *Golden Hill*, které mělo v textu popsáno, kde se nachází.
- Tento úkol zvládli vyplnit pouze dva žáci z šesti, kteří úkol s mapou měli ve svém pracovním listu.
- Hlavní problém shledáváme v tom, že žáci nedokázali místa v textu najít, protože je neznali. Samotná práce s atlasem žáky bavila.

Aktivity během četby:

- Do aktivit během četby jsme zařazovali otázky, které vychází z textu a propojují život žáka s knihou. Tyto otázky smysluplně vyplnila pouze polovina žáků.
- V **prvním pracovním listě** jsme narazili na problémový úkol, ve kterém měli žáci vyhledat rým. Podle paní učitelky ho neumí najít většina žáků. Vyhledal ho pouze jeden žák ze tří.
- Ve **druhém pracovním listě** jsme pravděpodobně zvolili příliš náročné otázky, protože z pěti otázek byli schopni odpovědět pouze na tři a to stroze. Žáků jsme se ptali na vypravěče a jeho jazykové prostředky a na to proč se obyvatelé upínají k příběhu o zlaté hoře. Tyto otázky by byly vhodnější pro společnou diskusi nikoliv pro samostatnou práci.



- Ve **třetím pracovním listě** měli žáci pouze problém vyhledat jazykové prostředky, kterými autor vytváří napětí. Úkol, který se týkal tropického cyklónu, zvládli všichni. Setkali jsme se s problémem, že neumí přesně zadat do internetového vyhledavače hesla, která je dovedou k odpovědi.
- Ve **čtvrtém pracovním listě** měli žáci nejvíce problém s otázkou: „*Čím je městečko Golden Hill pro Pamelu a Olivera zajímavé?*“
- V **pátém pracovním listě** mají žáci problém zdůvodnit, proč autor používá závorky.
- V **šestém pracovním listě** neměli žáci problém odpovědět na žádnou z otázek. Ptali jsme se jich na pocity, kdyby si četli vlastní náhrobek a jak by přivítali rodiče po daleké cestě.
- Také jsme zde řadili úkoly, které jsou kreativní. První kreativní úkol nakreslit těžební útvar halda udělal pouze jeden žák, oproti tomu hada nakreslili všichni žáci.

#### Aktivity po četbě:

- Mezi tyto aktivity jsme zařazovali opět otázky a zaměřovali jsme se na charakteristiku postav, která byla v textech znázorněna nepřímou. Žáci měli shrnout jejich vlastnosti pomocí Vennova diagramu, ve kterém porovnávali postavy mezi sebou, ale i postavu a jejich osobu. Tento úkol byl pro ně velice těžký. Nedokázali vymyslet společné vlastnosti a také neuměli v textech najít nepřímou charakteristiku a vyvodit z ní konkrétní vlastnosti.
- Další společný úkol spočíval ve vypsání klíčových slov z textu, pomocí kterých by mohli příběh převyprávět. Na tuto otázku zvládli odpovědět pouze dva žáci smysluplně a dva místo slov použili větu. Zbytek třídy měl s tímto cvičením problém.
- Celkově jim na aktivity po četbě nezbylo mnoho času, a tak je nemá sedm dětí vyplněno vůbec.

#### Seřazení textu:

Seřadit text ve správném pořadí za sebou zvládli dvě skupiny ze tří. Jedna skupina to zvládla bez chyby, druhá skupina mylně zařadila první text na konec, ale bylo to způsobeno tím, že s tímto textem pracovala slabá dívka, která se skupinou příliš nespolupracovala, a paní asistentka jí nepomáhala. A třetí skupina neměla dostatek času text seřadit. Tento úkol žáky bavil a hodnotili ho pozitivně.

Společný pracovní list:

Během společné práce se žáci s námi chodili daleko více radit. Nejprve vůbec nevěděli, co mají do mapy zakreslit, jak vytvořit plakát cestovní agentury či jak odpovědět na novinářské otázky. Musely jsme žáky tedy mnohem více navádět, ale nakonec vznikly povedené práce, na kterých žáci spolupracovali.

Mapa:

- Tento úkol žáci hodnotili pozitivně, dokázali samostatně pracovat s mapou, ale i přesto, že s nimi autorka zopakovala základní prvky, které by měla mapa obsahovat, zapomínali do ní zakreslit měřítko mapy a podepsat ji. Naproti tomu jsou dvě mapy vybarvené a každá obsahuje alespoň čtyři zeměpisná místa, proto tento úkol hodnotíme jako zdařilý.
- Tato část ještě obsahovala otázku, jaké jsou negativní důsledky těžby, na kterou žádná skupina neodpověděla. Možné příčiny jsou dvě: přehlédli ji, nebo na ni nezbyl čas.

Cestovní agentura:

- S tímto úkolem si žáci poradili opět dobře. Všechny skupinky vytvořily originální název cestovní agentury: *Australia travel*, *Klokani zastávka klokan* a *Letní zážrak*. Opět jsme zde žáky musely směřovat správným směrem, protože se většina z nich upínala pouze k všeobecným informacím, které by mohli poskytnout cestovní agentury do jakékoli jiné země. Během této práce všechny skupiny využily vyhledávání na počítači.

Novinářské otázky, hlavní myšlenka, klíčová slova

- Během tohoto úkolu jsme žákům musely radit zejména s vymýšlením klíčových slov a navádět je, kde najdou hlavní myšlenku textu. Setkaly jsme se zde opět s problémem, že jsou zvyklí vyhledávat informace napsané přímo, nikoliv je číst mezi řádky.
- U novinářských otázek jim činilo největší problém odpovědět na otázku *kdy, proč a jak*. U otázky *kdy* jsme je naváděly na dopravní prostředky používané v příběhu.

Vennovy diagramy:

- Tento úkol jim činil největší problémy, protože nedokázali pracovat s nepřímou charakteristikou. Dvěma skupinám jsme musely pomáhat prostřednictvím návodných otázek. Zde jim musela autorka diplomové práce ukazovat, jak nad tím uvažuje ona. Jedna skupina vymyslela originální společnou charakteristiku dvojčat: *Mluví stejnou řečí*. Nikoho dalšího tato úvaha nenapadla.

Reflexe:

- Z reflexe, kterou nám žáci měli anonymně napsat na lístečky, jsme se dozvěděli pozitivní informaci, že číst text je bavilo, dokonce jim nepřišel dlouhý a byl podle nich zajímavý.
- Největší problém měli s rozřazením do skupin, které by si chtěli rozdělit sami.
- Zajímavější pro ně byla práce ve skupinách než práce samostatná.
- Samostatné pracovní listy hodnotili jako příliš obtížné.

### 10.3 Naše hodnocení

Autorka diplomové práce byla příjemně překvapena, že s ní žáci spolupracovali a z jejich zkušeností z praxí hodnotí obě hodiny jako vydařené a klidné. Po prozkoumání vyplněných pracovních listů jsme zjistili, že žádný žák nedokázal vyplnit pracovní list celý, z čehož si odnášíme, že bychom měli některé otázky z pracovních listů odstranit.

Jako nejvíce pozitivní myšlenku si autorka do svojí praxe odnáší, že žáky baví číst, ale musíme jim předkládat zajímavé texty, které budou vycházet z jejich zájmů. Většina žáků odpověděla v reflexi, že jim text přišel zajímavý a během hodiny jsme se setkávali s tím že je zajímalo, jak příběh skončil.

Naopak jako problémovou považujeme práci s nepřímou charakteristikou, kterou žáci neumí v textu vyhledat a vyvodit z ní závěry. Také je pro ně náročné nacházet společné vlastnosti postav. Vidíme zde ale prostor pro budoucí praxi, ve které bychom žákům chtěli demonstrovat, jak při popisu vlastností postav postupujeme. Žáci by se mohli postupně naučit všimnout si potřebných detailů.

Co se týče rozdělení do skupin, setkali jsme se ze začátku s velkou vlnou nelibosti, která ale následně zmizela. Během rozdělování pracovních listů bychom postupovali jinak, protože například první dva texty by měli dostat žáci, kteří rádi pracují s mapou a jsou šikovní, protože z těchto dvou listů se následně odvíjí společná práce.

Celkově jsme naráželi na nedostatečné znalosti z hodin zeměpisu, protože žáci neznali prvky mapy, někteří neuměli vytvořit legendu a zakreslit správně mapu. Nejvíce obtížné pro ně ale bylo pracovat se zeměpisnými informacemi. Nedokázali si představit, co do těchto informací patří. Zde bychom při opětovném použití pracovního listu kladli větší důraz na vysvětlení pojmu zeměpisná informace.

Byli jsme překvapeni, když jsme zjistili, že žáci neumí podle vhodných klíčových slov vyhledávat na internetu potřebné informace. S tímto faktem může také autorka diplomové práce ve své praxi pracovat během výuky slohu nebo během hodin zeměpisu. Naopak příjemně nás překvapily jejich prekoncepty o Austrálii, protože většina o ní věděla alespoň tři informace, mezi které patří zejména, že zde žijí klokani, je zde teplo a sucho.

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo posoudit možnosti propojení výuky českého jazyka a zeměpisu na druhém stupni ZŠ a navrhnout podle tohoto scénáře práci se dvěma knihami z oblasti umělecké literatury.

V teoretické části jsme si vymezili pojem mezipředmětová vazba, který celou naši práci definuje. Většina definic poukazovala na propojení dvou předmětů z obsahového hlediska, například ve výuce zeměpisu se žáci učí o politice státu a ve výchově k občanství také. Proto by bylo vhodné, aby se výuka těchto témat doplňovala, nikoliv opakovala.

Kučerová a kol. v *Geografických rozhledech* (2013) tvrdila, že mezipředmětové vazby by neměly popírat jednotlivé předměty, ale využívat jejich poznatky a metody a pomocí nich dojít k výsledku. Této myšlenky jsme se při vytváření pracovních listů drželi.

S mezipředmětovou vazbou úzce souvisí pojem integrovaná výuka, která představuje jeden ze způsobů moderního vyučování, během kterého provádíme syntézu učiva samostatných předmětů do jednoho společného předmětu. Integrovaná výuka vytváří úlohy ze života, a tak vede k vyšší motivaci žáků. Narazili jsme zde na limit v podobě nedostatečné informovanosti pedagogů v českém prostředí o tomto způsobu výuky. Integrovaná výuka přímo nabízí, abychom hodiny vytvářeli a prováděli formou tandemové výuky, při které se dva aprobovaní pedagogové vzájemně během výuky doplňují.

V teoretické části jsme se dále zabývali termínem projektová výuka, podle které jsme alespoň částečně pracovní listy vytvářeli. Vycházeli jsme z charakteristiky Čapka (2015), podle kterého se o projekt jedná, jestliže je spojený s realitou, uplatňují se v něm mezipředmětové vazby, je to žákův produkt, žáci při něm pracují ve skupinách a rozdělují si práci sami podle svých dovedností. Během projektového vyučování dochází k naplnění průřezových témat, ze kterých jsme si pro naše výukové jednotky zvolili dvě: *Výchova demokratického občana* a *Enviromentální výchova*.

Pro praktickou část jsme zvolili dvě knihy: *Ukradený totem* od Miloslava Stingla a *S každou padající hvězdou* od Sungdžu Lee a Susan McClellandové. Obě knihy vychází z osobní zkušenosti autorů s daným prostředím. Miloslav Stignl procestoval celý svět a zaměřoval se zejména na poznávání domorodých kmenů. Z jeho knihy jsme si vybrali povídku *Trosečníci australské pouště*, která vypráví příběh z Austrálie. Sungdžu Lee sepsal knihu podle svých vzpomínek na dětství v Severní Koreji.

V zeměpisné teoretické části jsme si geografii rozdělili do dvou částí: na fyzickou a socioekonomickou geografii. Ve fyzické neboli přírodní geografii se žáci učí o počasí, flóře, fauně, místopisu a dalším a v socioekonomické geografii o hospodářství, dopravě, cestovním ruchu, obyvatelstvu a sídlech. Knihy jsme vybírali tak, aby jedna reprezentovala fyzickou geografii a druhá téma ze socioekonomické geografie.

V této části jsme také hodnotili, jak je naše téma zpracované v učebnicích pro druhý stupeň ZŠ. Zjistili jsme, že téma Austrálie bývá v učebnicích popsáno dostatečně, ale nejlépe jsme hodnotili učebnici od nakladatelství *Taktik*, ve které se žáci dozví nejvíce informací, které jsou navíc sepsány v souvislostech. Oproti tomu téma Severní Korey se v učebnicích objevuje v maximálním rozsahu jeden krátký odstavec.

Poslední teoretická kapitola se zaměřuje na kritické myšlení, čtenářskou gramotnost, čtenářské strategie a model EUR, podle kterého jsme pracovní listy tvořili. V této kapitole jsme popsali program RWCT, který usiluje o to, aby žáci samostatně kriticky přemýšleli nad informacemi.

Třífázový model EUR nám rozdělil úkoly v pracovních listech do tři sektorů: aktivity před čtením, během čtení a po čtení. Termín čtenářská gramotnost nás směřoval k tomu, abychom do pracovního listu řadili úkoly, které budou směřovat k porozumění textu a přemýšlení o něm. A čtenářské strategie nás vedly k tomu, abychom se v úkolech věnovali hledání souvislostí mezi knihou a jinou knihou, knihou a světem kolem nás a knihou a naší osobou.

V praktické části jsme se věnovali nejprve knize *Ukradený totem*, ve které jsme pracovali s povídkou *Trosečníci australské pouště*. Pracovní list jsme tvořili pro žáky sedmého ročníku, protože ve *Školních vzdělávacích programech* se téma Austrálie objevuje nejčastěji v tomto ročníku.

Vytvořili jsme pracovní list na dvě vyučovací hodiny, ve kterém jsme použili metodu práce s mapou, Vennovy diagramy, klíčová slova, pětílístek, myšlenkovou mapu, kladení otázek a další. Žáci během práce budou rozděleni do skupin po šesti a každá skupina dostane celou povídku, kterou jsme rozdělili na šest částí. Ke každé části jsme vypracovali originální pracovní list, který vycházel z textu. V této fázi výuky by měl každý žák pracovat samostatně se svým textem a pracovním listem.

Ve druhé části hodiny budou žáci pracovat společně na čtyřech hlavních úkolech: vypracují mapu Austrálie, vytvoří zájezd cestovní agentury do Austrálie, doplní Vennovy diagramy na postavy a shrnou příběh pomocí odpovědí na novinářské otázky.

Druhá kniha se zabývá tématem Severní Korey a jejího diktátorského režimu. Zde jsme pracovali s devíti ukázkami, ke kterým jsme vytvořili pracovní list na jedenáct stran, který propojuje výuku českého jazyka, zeměpisu, výchovy k občanství a výtvarné výchovy. Navrhli jsme zde také školní projekt s názvem *Jak se žije pod vládou diktátora*, jehož rozsah činí devět vyučovacích hodin. S ohledem na silné téma knihy jsme pracovní list zařadili do devátého ročníku ZŠ, ve kterém se mimo jiné problematika státního zřízení a forem vlády probírá.

Pracovní listy ke knize *Ukradený totem* jsme byli vyzkoušet na *Základní škole M. Choceňského*. Pracovali jsme s žáky sedmého ročníku po dobu dvou vyučovacích hodin, které probíhaly za sebou. Druhý list jsme s ohledem na jeho rozsah v praxi neověřovali.

Během výuky jsme došli k pozitivnímu závěru, že žákům propojení výuky českého jazyka a zeměpisu přišlo přirozené a hodina jim přišla zajímavá. Nikomu nedělalo problém v hodině českého jazyka pracovat s mapou, naopak to ocenili.

Z ověření pracovního listu vyplývá, že žáci nebyli na tento způsob práce s literaturou zvyklí, proto jim odpovědi na množství otázek dělaly problém. Žáci jsou z hodin naučení, že se jich paní učitelka ptá na otázky, na které najdou odpověď přímo v textu, nemusí si ji tedy domýšlet nebo ji číst mezi řádky.

Pracovní listy byly z části zaměřeny na nepřímou charakteristiku postav, kterou většina žáků nedokázala v textu najít. Zde spatřujeme naději, že pokud bychom s žáky podobné úlohy vyplňovali častěji, žáci by se naučili informace vyhledávat a o textu přemýšlet.

V diplomové práci jsme použili řadu zahraničních zdrojů, protože mnohá témata v našem prostředí dosud nebyla podrobně zpracována. Pro vytváření pracovních listů jsme používali volně dostupnou online webovou stránku [www.canva.com](http://www.canva.com).

Naším cílem bylo pracovat s uměleckou literaturou a díky ní přiblížit žákům zemi, která jim není příliš známá. Bylo obtížné vyhledat knihu, která by splňovala všechny naše parametry, ale nakonec jsme takové knihy objevili, a tak jsme oba naše cíle splnili.

## Seznam použité literatury:

1. ANDĚL, Jiří, Ivan BIČÍK a Jan D. BLÁHA. *Makroregiony světa: nová regionální geografie*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4273-4.
2. BIČÍK, Ivan. *Příroda a lidé Země: učebnice zeměpisu pro střední školy*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, 2001. ISBN 80-86034-45-3.
3. BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3.
4. CONNOLLY, Sean. *Encyklopedie zeměpisu Země a lidé: Asie*. Praha: Svojtka & Co., 1999. ISBN 80-7237-169-x.
5. CONNOLLY, Sean. *Encyklopedie zeměpisu Země a lidé: Austrálie a Tichomořské ostrovy*. Praha: Svojtka & Co., 1999. ISBN 80-7237-169-x.
6. COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha : Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
7. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
8. DEMEK, Jaromír, Jaromír RIEDLOVÁ a Jiří PECH. *Úvod do studia geografie: a dějiny geografie*. 1. Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
9. DVOŘÁK, Jiří, Alice KOHOUTOVÁ a Pavel TAIBR. *Zeměpis 7 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-304-3.
10. FŇUKAL, Miloš. *Politická geografie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3900-6.
11. FOSTER, Thomas C. *Jak číst romány jako profesor*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-929-8.
12. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-8085783-73-5.
13. HENRY, J. *Teaching Through Projects*. London: Kogan Page Limited, 1994. ISBN 0 7494 08464.
14. CHALUPA, Petr a Dana HŮBELOVÁ. *Zeměpis 9. ročník: Lidé a hospodářství*. Nová Škola, 2018
15. CHROUST, Adam. *Stingl Miloslav: biografie cestovatelské legendy*. V Brně: Jota, 2016. ISBN 978-80-7462-870-2.
16. JANÁS J. (1985). *Mezipředmětové vztahy a jejich uplatňování ve fyzice a chemii na základní škole*. Univerzita J. E. Purkyně.
17. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.
18. KROPÁČ, Jiří. *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0848-1.
19. KUČEROVÁ, S., KOPP, J., ČECHUROVÁ, M., KULHÁNEK, M. (2013): *Mezipředmětové vazby geografie/zeměpisu*. Geografické rozhledy, 22(4), 18–19.



20. LEE, Sungju a Susan MCCLELLAND. *S každou padající hvězdou*. Přeložil Ina LECKIE. V Brně: Jota, 2018. ISBN 978-80-7565-274-4.
21. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
22. MÍSAŘOVÁ, Darina a Jan HERCIK. *Kapitoly z didaktiky geografie 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3849-8.
23. *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. 1. Bratislava, 1984.
24. PAVERA, Libor a František VŠETIČKA. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-124-1.
25. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
26. PLCH, Jaromír. *Mezipředmětové vazby a specifika výchovně vzdělávacího procesu*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
27. PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2002. 96 s. ISBN 80-7238-157-1.
28. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
29. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
30. PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936.
31. SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.
32. SMOLOVÁ, Irena a Miroslav VYSOUDIL. *Zeměpis na dlani: [ilustrovaný přehled středoškolského zeměpisu]*. Olomouc: Rubico, 2003. Na dlani. ISBN 80-85839-88-1.
33. STEELE, Jeannie L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Příručka III. Praha: Kritické myšlení, 2007.
34. STEELOVÁ, Jeannie L., K.S. MEREDITH, CH. TEMPLE a S. WALTER. *Dílna psaní: Od sebevyjádření k písemné argumentaci*. Příručka VIII. Praha: Kritické myšlení, 2007.
35. STINGL, Miloslav. *Ukradený totem*. Ilustroval Josef KREMLÁČEK. V Brně: Jota, 2013. ISBN 978-80-7462-013-3.
36. SVATOŇOVÁ, Hana. *Zeměpis 7. r. 2. díl: Asie, Austrálie a Oceánie, Antarktida*. Nová Škola, 2018.
37. ŠINDÝLEK, Jan, Tereza BOČANOVÁ, Eliška KUBŮ, et al. *Hravý zeměpis 7: regionální zeměpis kontinentů : pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, [2013]-2017. ISBN 978-80-7563-072-8.
38. VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Hanex, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8.

## Internetové zdroje:

1. ARETI, Keramidita. Project Work and Information and Communication Technologies in the Teaching of English as a Foreign Language. *Journal of Linguistics and Literature*. 2018, 2(1), 20-24. Dostupné také z: <http://pubs.sciepub.com/jll/2/1/3>
2. BRYCHTOVÁ, Petra. *Zlatá stuha historie ceny za knižní tvorbu pro děti a mládež* [online]. Brno, 2017 [cit. 2022-11-14]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/12wff/Diplomova\\_prace\\_-\\_Petra\\_Brychtova\\_\\_406847\\_.pdf](https://is.muni.cz/th/12wff/Diplomova_prace_-_Petra_Brychtova__406847_.pdf). Diplomová práce. Masarykova univerzita, Katedra českého jazyka a literatury. doc. PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D
3. BURNS, Megan Moore. *Every Falling Star: The True Story of How I Survived and Escaped North Korea* [online]. 2016 [cit. 2022-11-10]. Dostupné z: <https://quillandquiere.com/review/every-falling-star-the-true-story-of-how-i-survived-and-escaped-north-korea/>
4. CARMICHAEL, Tami a Yvette LAPIERRE. INTERDISCIPLINARY LEARNING WORKS: . *ISSUES IN INTERDISCIPLINARY STUDIES*. 2014, (32), 53-78. Dostupné také z: [https://interdisciplinarystudies.org/docs/Vol32\\_2014/04\\_Vol\\_32\\_pp\\_53-78.pdf](https://interdisciplinarystudies.org/docs/Vol32_2014/04_Vol_32_pp_53-78.pdf)
5. CARTER, Sue. *SUSAN MCCLELLAND* [online]. 5. 2021 [cit. 2022-11-10]. Dostupné z: <https://quillandquiere.com/authors/journalist-susan-mcclelland-has-carved-a-niche-for-herself-%E2%80%A8co-writing-memoirs-of-trauma-and-healing/>
6. Cena Egona Erwina Kische. *Databáze knih.cz* [online]. [cit. 2022-11-03]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/literarni-ceny/cena-egona-erwina-kische-84>
7. ČERVENÝ, Pavel. Jak na průřezová témata?. *METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ: Materiály a inspirace pro pedagogy ... aby se učilo lépe* [online]. 10. 4. 2007 [cit. 2022-10-31]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1267/JAK-NA-PRUREZOVA-TEMATA.html>
8. DARE, E., ELLIS, J. a ROEHRIG, G. *Understanding science teachers' implementations of integrated STEM curricular units through a phenomenological multiple case study*. *International Journal of STEM Education*, 2018, 5(4), 1–19.
9. EMINGER, Zdeněk A. Život s velkou dávkou štěstí. *ILiteratura.cz* [online]. 2017 [cit. 2022-11-03]. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/37939-chroust-adam-miloslav-stingl>
10. ESPARRAGO, Adeva Jane. Categories of Questions and Critical Thinking. *Journal of Innovations in Teaching and Learning* [online]. 2021, 1(2), 107-116 [cit. 2022-10-31]. Dostupné z: <http://pubs.sciepub.com/jitl/1/2/7>
11. FALES, ing. Alexandr. Tandemová výuka – nic lepšího neznám [online]. 18. 7. 2017 [cit. 2022-10-27]. Dostupné z: <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam>
12. HAUSENBLAS, O. Aktivita před četbou - při četbě - po četbě. RVP-Methodický portál [online]. 2007, [cit. 2011-04-1]. Dostupný z [www:<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1570/AKTIVITY-PRED-CETBOU---RI-CETBE---PO-CETBE.html/>](http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1570/AKTIVITY-PRED-CETBOU---RI-CETBE---PO-CETBE.html).

13. Inspirace z pralesa - český pohled na filipínské školství. *Řízení školy* [online]. 2019 [cit. 2022-10-31]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/inspirace-z-pralesa-cesky-pohled-na-filipinske-skolstvi.a-6190.html>
14. JOVANOV MILANKOVIČ, J. et al. (2022). Is the integrative teaching approach beneficial for learning?, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(2), 173-183.
15. KOLDOVÁ, Helena, Lukáš ROKOS a Tereza HAŠKOVÁ. O příkladu zavádění integrované výuky. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha, 2022, **72**(2), 235–254. ISSN 2336-2189.
16. KOSTURKOVÁ, Martina, Janka FERENCOVÁ a Valentína ŠUŤÁKOVÁ. *Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku: Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre* [online]. 12(1). Prešov: Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, 2018, 24 s. [cit. 2022-11-26]. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.8>
17. KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka [online]. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2022-11-26].
18. KOŠŤÁLOVÁ, Hana. O tom, jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR, a o mnoha dalších věcech přemýšlela Jeannie Steelová. *Kritické listy*. Praha, 2002, 9, 15-16.
19. KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. Vennův diagram. *Npi: Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2014 [cit. 2022-09-09]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/V/Venn%C5%AFv\\_diagram](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/Venn%C5%AFv_diagram)
20. MEYERKORT, Shannon. The Pros and Cons of Tandem Teaching. *SchoolNews: Australia* [online]. 2022, 3. 8. [cit. 2022-10-27]. Dostupné z: <https://www.school-news.com.au/teachers-desk/the-pros-and-cons-of-tandem-teaching/>
21. Miloslav Stignl. *Databazeknih.cz* [online]. [cit. 2022-11-03]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/autori/miloslav-stignl-727>
22. MŠMT (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
23. O šetření PISA. *Česká školní inspekce* [online]. [cit. 2022-10-31]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>
24. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *MŠMT* [online]. 2021 [cit. 2022-10-31]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
25. RC RECENZE | S každou padající hvězdou (Sungdžu Lee a Susan McClelland). *The Book Talk Blog* [online]. 2018 [cit. 2022-11-10]. Dostupné z: <http://thebooktalkblog.blogspot.com/2018/03/rc-recenze-s-kazdou-padajici-hvezdou.html>
26. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Kritické myšlení: Reading and Writing for Critical Thinking* [online]. [cit. 2022-10-01]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

27. *S každou padající hvězdou* [online]. 28.3. 2018 [cit. 2022-11-10]. Dostupné z: <https://knihynacestach.blogspot.com/2018/03/s-kazdou-padajici-hvezdou.html>
28. Stříbrné medaile předsedy Senátu. *SENÁT PARLAMENTU ČESKÉ REPUBLIKY* [online]. [cit. 2022-11-03]. Dostupné z: [https://www.senat.cz/cinnost/pametni\\_medaile/index.php](https://www.senat.cz/cinnost/pametni_medaile/index.php)
29. *Škola - klíč k životu: ZŠ M. Choceňského* [online]. 1.9.2022 [cit. 2022-11-22]. Dostupné z: [https://www.zschocho.cz/wp-content/uploads/2022/11/svp\\_2022\\_1.9..pdf](https://www.zschocho.cz/wp-content/uploads/2022/11/svp_2022_1.9..pdf)
30. Tandemová výuka. *MUNIPED: katedra pedagogiky* [online]. Brno [cit. 2022-10-27]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/tandemova-vyuka/>
31. THE WORLD FACTBOOK: VÝCHODNÍ ASIE/JIHOVÝCHODNÍ ASIE : KOREA, SEVER. CIA: *Central Intelligence Agency* [online]. [cit. 2022-11-23]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20190109015230/https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/kn.html>
32. WHITCROFT, Ladislava. Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody. *Orbis scholae*. Praha, 2015, **9**(3), 39-51.
33. ZORMANOVÁ, Lucie. Projektová výuka. In: *Npi Metodický portál RVP.CZ* [online]. 21. 5. 2012 [cit. 2022-10-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>

## Seznam příloh

1. text Trosečníci australské pouště
2. pracovní list Trosečníci australské pouště
3. společný pracovní list Trosečníci australské pouště
4. text S každou padající hvězdou
5. pracovní list S každou padající hvězdou
6. vypracovaný pracovní list Trosečníci australské pouště žáky 7. ročníku ZŠ
7. reflexe hodiny z pohledu žáků

## Anotace

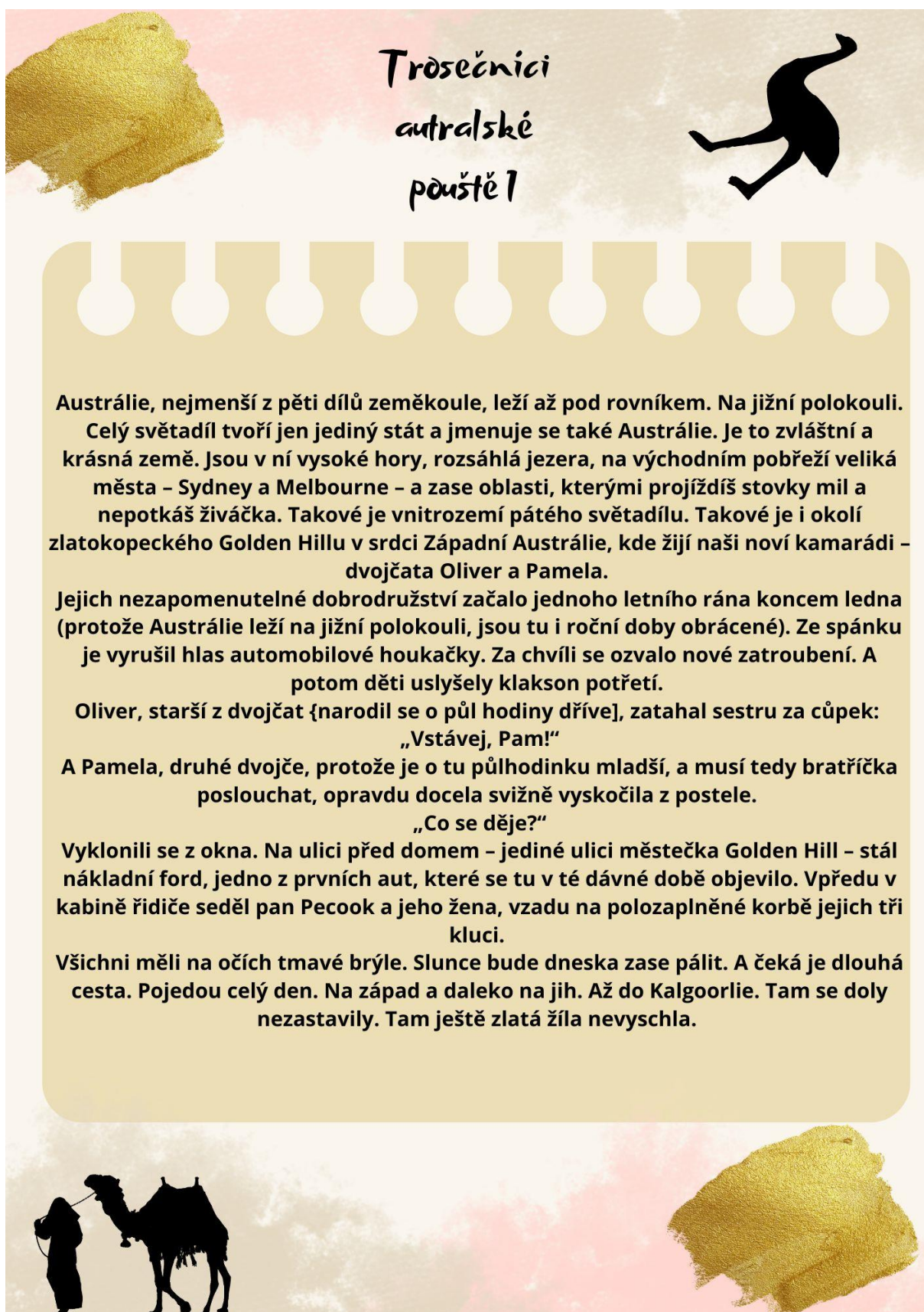
<b>Jméno a příjmení:</b>	Františka Michalcová
<b>Katedra:</b>	Katedra českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Jaroslav Vala. Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2023

<b>Název práce:</b>	Využití přírodních a geografických reálií v umělecké literatuře při výuce zeměpisu a českého jazyka na ZŠ
<b>Název v angličtině:</b>	The use of natural and geographical realities in art literature in the teaching of geography and czech language at elementary school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá propojením výuky českého jazyka a zeměpisu pomocí umělecké literatury. Cílem práce je posoudit možnosti propojení výuky těchto dvou předmětů a vytvořit pracovní listy pro práci s uměleckou literaturou. Práce shrnuje teoretické poznatky o mezipředmětových vazbách, projektové výuce a kritickém čtení. Praktická část rozebírá vytvořené pracovní listy ke dvěma vybraným knihám. Poslední kapitola se zabývá ověřením jednoho z pracovních listů v praxi.
<b>Klíčová slova:</b>	mezipředmětová vazba, Severní Korea, Austrálie, český jazyk a zeměpis, projekt
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis describes the connection between the teaching of the Czech language and geography teaching by means of artistic literature. The aim of the thesis is to assess the possibilities of linking the teaching of these two subjects and to create worksheets for working with art literature. The thesis summarizes theoretical knowledge about cross-curricular links, project-based learning, and critical reading. The practical part


	discusses the worksheets created for two selected books. The last chapter deals with the verification of one of the worksheets in practice.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	cross-curricular link, North Korea, Australia, Czech language and geography, project
<b>Přílohy vázaní k práci:</b>	text Trosečníci australské pouště, pracovní list Trosečníci australské pouště společný pracovní list Trosečníci australské pouště, text S každou padající hvězdou, pracovní list S každou padající hvězdou, vypracovaný pracovní list Trosečníci australské pouště žáky 7. ročníku ZŠ, reflexe hodiny z pohledu žáků
<b>Rozsah práce:</b>	163
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

## Přílohy

### 1. text Trosečníci australské pouště







## Trošečníci australské pouště 2



Zato tady v Golden Hillu už není co těžít. A přitom všichni muži městečka, až na pošťáka, učitele a několik řemeslníků, pracovali v šachtě. Ve zlatém dole. Ale jakýpak zlatý důl, když už je žíla vyčerpána. A tak společnost Golden Hill Mining Co., které důl patří, šachtu zavřela.

Horníci ale v Golden Hillu žádnou jinou práci nenajdou. Městečko leží hluboko v srdci světadílu. Ve státě Západní Austrálie. Na východ od Golden Hillu začíná už Gibsonova poušť. Horko a nedostatek vody vyhání odtud všechno živé. Ani ovce, kterých jsou jinde v Austrálii miliony, nestráví tvrdou šedozelenou travu polopouště. Nejsou tu tedy pastevci ani zemědělci.

A šachta je mrtvá. S ní umírá i jejich plechové městečko.

Už dobrá polovina obyvatel Golden Hillu se odstěhovala. A dneska tedy odjíždějí Peacockovi. S jejich kluky se Oliver a Pamela moc přátelili. A protože goldenhillská škola je už také zavřená {není už pomalu koho učit}, nasedají dvojčata na korbu vozu. Vyprovodí své kamarády kus cesty za město.


Auto zavrčí, projede kolem školy, kostela, ve kterém už nezůstal ani farář, kolem malé goldenhillské radnice, kolem pomníku připomínajícího zlatokopy, kteří zemřeli nebo zmizeli v Gibsonově poušti, ohodí prachem havířské domky z vlnitého plechu {mnohé jsou už také opuštěné} a za posedním z nich vyjede z Golden Hillu.

Tady – na západním okraji městečka – se zdvihají do veliké výšky haldy. Tyhle desítky metrů vysoké hory navršili goldenhillští havíři. Když hornina vydá vzácný kov, není už k ničemu. A tak jen obrůstá, navršená do vysokých kopců, havířská města ze všech stran jako obrovské hradby.

A potom už i haldy a zavřené budovy dolu zůstaly za vozem. A ford se rozvážně rozběhl po nekonečné rovině k jihozápadu. Po obou stranách provází silnice kopinice. Ale co se stalo? Pan Peacock prudce zabrzdil. Z kopinického prostoru vyskočil na silnici emu, australský pštros. Fordka se bleskurychle zastavila. Pštros však nepoděkoval za záchranu života. Po autě se ani neohlédl a pokračoval v cestě. Namířil si to rovnou po silnici. Pan Peacock už emu zná. A tak svou fordku znovu nastartoval a následoval běžce.

Byly to divné závody. Emu utíkal přímo před chladičem vozu. Pan Peacock pomalu zrychloval – deset mil, patnáct, dvacet mil, pětadvacet mil za hodinu. A pštros byl stále vpředu. Teprve potom, už ho asi závod přestal bavit, odskočil z cesty a zanechal vytrvalou fordku svému osudu.





## Trosečníci australské pouště 3



Dvojčata pojedou s Peacockovými ještě několik dalších kilometrů. Až k Lake Hope – jezeru Naděje. Veliká vodní plocha se už lekne na obzoru. Jaký je to radostný pohled! V téhle jednotvárné osamělé krajině.

Jezero narůstá jak měsíc před úplňkem. Už jsou u jeho břehů. Tohle že má být jezero! Ta lesknoucí se hladina, to je ve skutečnosti sůl, víc než půl metru silná vrstva solné kůry. Jenom když přijde déšť – v nitru Austrálie pršívá však tak zřídka – naplní se Lake Hope vodou.

Tehdy se opravdu stane jezero jezerem. Ale slaným jezerem. Slaným jako moře! Jenže v posledních měsících nepršelo. A tak Lake Hope do daleka září svým těžkým bílým krunýřem.

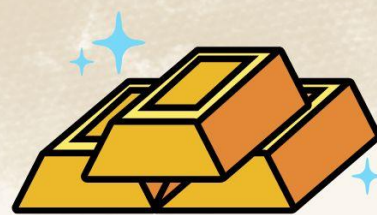
Na březích mrtvého jezera dvojčata vysedla. Naposled zamávala Peacockovým klukům a potom se obrátila a pomalu, beze spěchu šlapou po kamenité silnici zpátky do Golden Hillu... Těch osm či deset kilometrů, které je dělí od městečka, lehce ujdou. Žijí tu v srdci Austrálie od narození. Jsou přivyklí slunečnímu žáru i dlouhým vycházkám. Chvillemi si dokonce i

prozpěvují do kroku:  
Na východě velká města,  
na západ je dlouhá cesta,  
na severu rybář loví,  
řeknu to jen třemi slovy,  
nejhezčí má Austrálie.  
labuť černá, klokan rudý,  
koala a emu všude,  
blahovičník, kopinice,  
cožpak mohu říci více,  
nejhezčí má Austrálie.  
Jižní kříž jí v noci svítí,  
ve dne všude plno kvítí,  
slunce v nebi, zlato v zemi,  
je jen jedna mezi všemi,  
nejhezčí má Austrálie.





## Trosečníci australské pouště 1



Na oběd přišla dvojčata včas.

„Kdo se to dneska stěhoval?“ ptal se dětí pan Fotheringham hned ode dveří.

„Peacockovi,“ řekla Pam.

„Tak Peacockovi,“ opakovala po Pamele máma. „Zase nás tu ubylo,“ dodává skoro s pláčem.

Paní Fotheringhamové, mamince dvojčat, se do stěhování nechce. Přišli sem společně s tátou hned po svatbě. Postavili si domek a v něm se potom ve stejný den narodili Oliver a Pam.

Oliver je ovšem o půl hodiny starší. A nikdy to nezapomene připomenout. Ale jinak jsou si obě dvojčata na první pohled hrozně podobná - vytáhlí, nohatí blondáčekové.

Sama ruka, samá noha.

„A kam se stěhovali?“ vrací se maminka k otázce, kterou nemůže pustit z hlavy.

„Do Kalgoorlie,“ odpovídá Pam.

A Oliver sestru doplní:

„Pan Peacock říkal, že prý je to tam mnohem lepší než tady u nás. V Kalgoorlii prý bude zlato ještě za sto roků.“

Táta Olivera přerušil:

„Tady je taky zlato. Musí tu někde být. To mi nikdo nevymluví. Vyprávěl jsem vám přece o tom ztraceném dole. Že jsem vám to vyprávěl?“

„Samozřejmě, táto.“

Kdyby jen vyprávěl! Dvojčata už znají tenhle příběh {anebo je to jenom pohádka?} úplně nazpaměť. A všichni jiní kluci a holky z Golden Hillu také.

To bylo tak: Kdysi dávno, před více než sto lety, objevili prý čtyři prospektoři z Perthu někde na západě od městečka nesmírně bohatou žílu. Otevřeli si v pustině malý důl, a pokud jim stačily zásoby jídla a vody, těžili drahý kov.

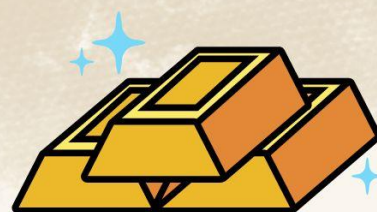
Po několika měsících se prý vrátili do Golden Hillu jako milionáři. Pár zlatých valounů si vyměnili za potraviny, vodu, nástroje a také za zbraně a odešli znovu ke své šachtě.

Celé městečko se tehdy chtělo vydat na cestu s nimi. Ale cizí prospektoři každého odmítali (dokonce i goldenhillského felčara, který chtěl své lékařské řemeslo pověsit na hřebíček a zkusit štěstí jako zlatokop).

Několik místních horníků se přece jen vypravilo po stopách šťastných objevitelů. Jenže ti je ve svém sobectví zahnali střelbou z pušek.



## Trosečníci australské pouště 2



To bylo naposled, co prý podivné milionáře někdo spatřil. Pak už jako by se po nich zem slehla – mezi lidi se nevrátili. Zůstalo však po nich zlato, které tehdy přivezli do Golden Hillu na výměnu. A jeden zlatý valoun, pocházející prý také z onoho ztraceného dolu, se dostal dokonce až do Canberry, hlavního města Austrálie, do národního muzea. Je to největší kus zlata, jaký kdy člověk na tomto světadíle našel.

Po ztracených majitelích ztraceného dolu zůstala jen jejich jména. Jsou vyryta do mramorové desky památníčku, který stojí před goldenhillskou radnicí. Tady jsou zaznamenána jména všech mužů, kteří zahynuli na Velké písečné poušti, na poušti Arunta a v Gibsonově poušti, všech, kdo zaplatili svými životy za zlato. Za zlatý prach a lesklé valouny. Za touhu zbohatnout, mít víc, než mají jiní, být bohatší, a tedy prý lepší, než jsou jiní. Na některé mrtvé už lidé zapomněli. Na čtyři muže však Goldenhillští nezapomenou nikdy. Na ty, co prý někde v pustinách na východě našli nejbohatší zlatou žílu Austrálie. Tehdy, před sto lety, se pak několik lidí vypravilo znovu do okolí Golden Hillu důl hledat. Bloudili pár týdnů vyprahlou krajinou a pak se raději vrátili zpátky na svou šachtu, kde bylo tehdy bohaté rudy ještě dost.

Dnes je tomu jinak. Těžba se už vůbec nevyplácela. A tak báňská společnost, které zdejší důl patří, jej před několika týdny uzavřela. Proto goldenhillští horníci odcházejí se svými rodinami za obživou na jiná zlatá pole – na jih do Kalgoorlie, Mount Magnetu, Wiluny i jinam.

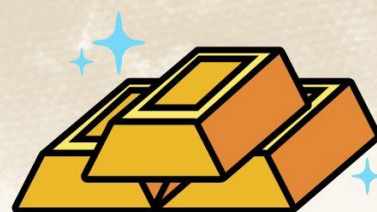
Za posledních šest týdnů opustila Golden Hill více než polovina všech obyvatel. Také většina Oliverových a Pameliných kamarádů a kamarádek. Dnes se stěhovali Peacockovi, zítra či pozítří jedou Weberovi. A za měsíc za dva nezůstane možná v hornickém městečku živá duše.

Ale Fotheringhamovým – hlavně mamince – se stále ne chce odejít. Každý má na světě jen jediný domov. A ten jejich je tady, v srdci Západní Austrálie. Maminka pořád říká: „Já odtud nepůjdu. Byla by to má smrt!“ A tak pan Fotheringham odkládá stěhování, jak jen může.

Dvojčata teď nemají skoro nic na práci. I škola je zavřená. Toulají se tedy po okolí. Vlastně se netoulají. Vymyslely si pro sebe úkol: najít ztracený důl. Když šachtu najdou, všechno se změní. Nebudou se muset stěhovat a mamince a vůbec všem bude veselo.



## Trosečníci australské pouště 3



Oliver s Pamelou vycházejí skoro každý den brzy z rána do blízkého i vzdálenějšího okolí Golden Hillu a hledají sto roků ztracenou šachtu. Ze všech minulých hledačských výprav se vždycky v pořádku vrátili. Dnes poprvé – to ale Oliver s Pamelou ještě nevědí – je čeká opravdové dobrodružství. Ještě než vyrazí rozloučí se svým miláčkem – medvídkem koalou. V Golden Hillu, kde je voda, se daří blahovičnickům. A koalové obývají právě větve tohoto australského stromu a živí se jeho listím.

Pamelina koala je už maminkou. Nosí své mládě tak, jako klokan ve vakuu. Vak má však na zadní straně těla. Když má koalátko hlad, vystrčí hlavu z vaku a máma mu dá najíst.

Pamela se s medvídky loučí. Říká jim:

„Večer se na vás zas přijdou podívat. Zatím buďte hodní.“

A pak si přehodí tašku přes rameno. V kabele jsou zásoby na tři dny. Ve velkém vaku, který nese Oliver, je voda, hodně vody. Bez té v poušti nesmíte ani na krok. Na nohou mají oba pevné boty, na očích brýle proti slunci a na hlavě čepice s velkým štítkem.

Šlapali jako jindy. Horké jižní slunce jim zatím příliš nevadilo. Po poledni však začal foukat neobvykle silný vítr. Gibsonova poušť je na rozdíl od severněji položené Velké písečné pouště kamenitá. Ale i na ni nanesl vítr množství prachu a hnal ho dětem do očí.

Prach pronikal za skla brýlí a dvojčata už skoro neviděla. Zatím se vítr změnil v opravdovou vichřici. Děti byly jak na vlnách moře. Bezmocné, neschopné se bránit.

„Co budeme dělat?“ křičela Pamela.

„Co říkáš?“

„Co bu - de - me - dě - lat?“ opakuje na plnou pusku Pamela. Tady je ovšem dobrá rada drahá. Oliver si protře oči a snaží se nalézt nějaké chráněnější místo.

„Vidíš támhle ty nízké skalky? Třeba v nich najdeme nějakou jeskyňku!“



## Trosečníci australské pouště 1



Kupodivu – našli. Ne opravdovou jeskyňku, ale dva tři metry hluboký otvor do nevysoké skály.

K žulovým zuboviskům jim chybělo sotva pět set metrů. O každý krok se ale museli s vichřicí pořádně porvat. Zápasili s ní snad půl druhé hodiny... Ale do jeskyňky dorazili včas. Několik minut poté, co je skála přijala, spustil se liják. Ne liják, průtrž mračen, jaká v této suché zemi přichází jen jednou za několik let. Teď už děti věděly, kdo se jim to postavil do cesty. Cyklon. Tropický cyklon, nebo jak mu tady lidé legračně říkají Willi-willi. Willi-willi přichází do Západní Austrálie z moře. Většinou se zastaví hned u břehů. Ale čas od času pronikne i hluboko do vnitrozemí a pak zaplaví zemi těžkými dešti. Kolikrát už tak cyklon zničil celou vesnici zlatokopů! Plechové pláty chýší odnese na kilometry daleko. A lidé pak zůstanou bez střechy nad hlavou.

Dvojčatům Willi-willi střechu neukradne. Je ze žuly. Z dobrého kamene. Zato ji omyje vědry vody.

Pršelo celé odpoledne. Lilo i večer. Děti se tentokrát domů na noc nevrátí. Pršelo však i celý příští den. A pršelo ještě třetí den a noc. Zatím děti necítily hlad. A pitnou vodu jim přinášel sám cyklon. Ale měly strach, co s nimi bude. Jak se dostanou domů?

Oliver se za svůj strach styděl. Ale Pamela plakala skoro bez ustání. Čtvrtý den deště ustaly. Poušť se rychle změnila. Zazelenala se ostrůvky trávy, věděli však, že jen nakrátko – za několik dní ji zas sežehne žhavé jižní slunce. Australská poušť je jiná než ty, které znají Oliver a Pamela třeba z knížek o Sahaře. Kde je jen písek, písek a nic víc.

Když déšť v poledne toho dne ustal – to už byli na cestě čtvrtý den -, chtěli se vrátit domů. Vylezli na nejvyšší vrcholek své skalky, ale nemohli se shodnout: Mají jít doprava, nebo doleva? K jihu, nebo k severu? Nějak se s nimi zatočil celý svět. A opravdu – tvář pouště se po cyklonu zcela změnila.

Ke všemu Pamela, jindy tak poslušná, nechtěla „staršího bratra“ poslouchat. A co je horší, ani Oliver se nedokázal rozhodnout pro správný směr.

Nakonec se shodli na jediném: Dneska je už stejně dost pozdě, přespíme ve své jeskyňce ještě jednou a vyrazíme zítra za svítání. Jak se dohodli, tak udělali. Ráno znovu vyšplhali na vrcholek skály, aby našli cestu. Ale bylo to tak těžké. Ano, i Oliver je bezradný. A Pam má pořád slzy na krajíčku.



## Trosečníci australské pouště 2



Náhle se dětem otevřelo nečekané divadlo: Na planinku, ohraničenou z jedné strany „jejich“ skalkou a z druhé strany jinými malými žulovými pahorky, přiskákalo obrovské stádo klokanů. Zvířata viditelně prchala před nějakým nebezpečím. A dvojčata brzy poznala, jaké to bylo nebezpečí. Za klokany sem z několika stran vběhlo deset, snad dvacet – ne-li dokonce více – vysokých statných lovců.

Měli tmavou, čokoládově hnědou pleť. A byli skoro nazí. Každý však v ruce třímal hrozný dlouhý oštěp.

Z planinky byl jen jediný širší východ. Ten lovci uzavřeli. Vytvořili teď ze svých těl kruh, v jehož středu zůstalo několik klokanů.

Kruh se stále zužoval a zužoval. Až nakonec stála obrovská zvířata tváří v tvář svým pronásledovatelům. První lovec zdvihl oštěp, rozmáchl se a klokan padl k zemi.

Děti pozorovaly lov přitisknutý k vrcholům skály. Zatím o nich nikdo nevěděl. Třásl se. Ale bály se učinit jakýkoliv pohyb, aby na sebe neupozornily neznámé muže.

Ti zatím zabíjeli klokana za klokanelem. Jedno zvíře doběhlo až k patě skály, na níž se krčily děti. Lovce – byl to chlapec jistě ne starší než Oliver – se rozmáchl, a to už Pamela nevydržela. Zvedla se na skále a hlasitě se rozplakala.

Všichni strnuli. I chlapec, který měl svou oběť na dosah ruky. Klokan toho opravdu využil a vběhl mezi skály. Zachránil se. Zato děti teď byly v rukou těch zvláštních lidí.

Oliver chtěl zachránit, co se dá. Seskočil ze skály, Pam za ním a jeden přes druhého začali neznámým lidem vysvětlovat a popisovat, jak se sem dostali.

Muži jim ale stejně nerozuměli ani slovo. Byli nečekaným přerušením lovu překvapeni stejně jako děti. Oliverovi se zdálo, že tito lidé bělocha ještě neviděli. Vzpomněl si na článek v jednom dětském obrázkovém časopise, který vyprávěl o tom, jak kdysi v Severním teritoriu, nedaleko hranic „jejich“ Západní Austrálie, objevili cestovatelé jen v posledních deseti letech tři různé kmeny původních obyvatel, kteří také nikdy předtím nespatriili ani jediného člověka bílé pleti.

Zatímco Oliver hovořil a hovořil k posluchačům, kteří mu nerozuměli ani slovo, obstoupili je lovci ze všech stran. Prohlíželi si své nečekané zajatce. A oštěpy v jejich rukou nevěstily nic dobrého.

Najednou všichni zmlkli. Co se s nimi teď stane? Pamela se začala hrozně třást a znovu se rozplakala.



## Trosečníci australské pouště 3



Lovci se na ni překvapeně dívali. A jeden z nich – právě ten chlapec, kterého Pam připravila o úlovek – se k ní naklonil a začal jí něco povídat. Co říkal, Pamela nevěděla. Ale cítila, že tenhle chlapec jim neublíží. Pomalu přestávala plakat. A mladý lovec k ní zatím neustále hovořil. Pamela si utřela oči, podívala se na něj a – světe div se zasmála se.

Jako v odpověď se rozesmáli i muži s oštěpy. A potom začali také oni jeden přes druhého dětem povídat. Kdyby jim dvojčata rozuměla, věděla by, že nabízejí malým trosečníkům australské pouště svou pomoc.

Muži také hned vyvrhli jednoho z ulovených rudých klokanů – byl vyšší než dospělý člověk – a začali připravovat pro sebe i pro své hosty, Olivera a Pamelu, malou hostinu.

Nejprve museli rozdělat oheň. Doma by děti škrty sirkou. Jejich hostitelé používali složitější způsob. Jeden z mužů vzal dvě hůlky. První, do které byl vyvrtán malý otvor, položil na zem, do otvoru vložil druhou hůlku, zakončenou zaobleným hrotem. Touto tyčkou pak otáčel tak dlouho, až popel ze spodní hůlky zapálil připravenou suchou trávu.

Když vykřesali oheň, mohli si svůj úlovek konečně připravit k jídlu. Vařit původní obyvatelé Austrálie vlastně tehdy takřka vůbec nedovedli. Zabitého klokana pekli. Pekli zevnitř. Když mu vyndali vnitřnosti, vložili do útrob zvířete v ohni rozžhavené kameny.

Oliver a Pamela samozřejmě nikdy předtím klokaní maso neokusili. Bělochům nechutná. V Austrálii se konzervovaným klokaním masem krmí hlavně psi a kočky. Jednou jim však tetička nabídla klokaní ocas. Ten jediný je prý jedlý. Teď ale děti neměly v ústech teplé jídlo už dlouhých pět dní, a tak si na klokaní pečínce tuze pochutnaly.





## Trosečníci australské pouště 1



Mezi Pamelu s Olivera si sedl onen mladý lovec. Povídal jim i při jídle. Pamela, s pusou plnou klokaního masa, se mu snažila odpovídat. Nerozuměli si. A přece bylo všem třem do cela hezky. Když dojedli, dala Pamela tmavému chlapci na tvář pusou. Chlapec se znovu rozesmál. A od té chvíle měla Pam velikého ochránce...

Lov, který dvojčata tak překvapivě přerušila, pokračoval. Muži táhli za zvěří. A Oliver s Pamelou museli putovat s nimi. Nic jiného jim nezbývalo. Ztratili úplně orientaci. Nevěděli, kde jsou, kterým směrem zůstal Golden Hill.

A tak šli den za dnem polopouští v srdci Západní Austrálie. Pomáhali při lovu, kopali jámy, do nichž Australané chytali klokany. Oliver se učil zacházet s oštěpem, Pamela pomáhala při přípravě potravy. Byla vlastně jediné děvče mezi tolika muži. Ženy a děti lovců zůstaly v táboře.

Po čtrnácti dnech se konečně výprava do svého tábora vrátila. „Vesnici“ tvořilo patnáct či dvacet jednoduchých přístřešků, seřazených kolem nevysokého kopce neobvyklého tvaru.

Do útroby kopce vede vstupní otvor. Střeží jej ale chýše kouzelníka vesnice. Kopec je tabu. Z otvoru prý kdysi vylezl na zem veliký had. Had, který stvořil všechny Wanary. Tak se ten kmen jmenuje.

Wanarové proto hady – své předky – ctí. Znázorňují je na svých zbraních, na svých nástrojích. A přirozeně že hady nezabíjejí. To by byl strašlivý hřích.

Hadí národ – Wanarové – dlouho putoval po Gibsonově poušti. Až jednoho dne jejich lovci objevili podivnou horu „s branou do podsvětí“. A protože nepochybovali, že právě zde byl kdysi „v čase snů“, jak té době říkají, zrozen první Wanar, usadili se tady. Odtud vycházejí na lov. Sem se zas s úlovkem vrací.

Lov je prací mužů. Ženy jen doplňují stravu sběrem. Sbírají skoro všechno, co se dá jíst. Hlavně mravence. Mravenčí larvy pečou Wanarky ve žhavém popelu. Oliver si už na tuhle místní lahůdku zvykl. Pamela ještě ne.

Děti si z roští vybudovaly vlastní přístřešek. Malý a nízký. Ani postavit se v něm nemohou. V přístřešku ale jen přespávají. Jinak celý den tráví s obyvateli vesnice na malé návsi.

Pamela tu kuchtí spolu s ostatními děvčaty, Oliver pomáhá lovcům při opravě oštěpů. Wanarové si jejich hroty vyrábějí jen ze dřeva nebo z kamene. Z kamene si dělají také sekery, dýky, ba i zvláštní mlaty. Železo ani jiný kov totiž neznají. A neznají vlastně skoro nic z toho, co provázelo dvojčata už od narození. Žijí tak prostě, tak chudě, a přece dokáží vzdorovat nepřátelské poušti.





## Trosečníci australské pouště 2



Oliver a Pamela už žijí s Wanary déle než měsíc. Naučili se rozumět jejich jednoduchému jazyku a znají skoro všechny obyvatele vesnice. Opravdového kamaráda mají však stále jen jediného: Kaíliho. Jeho jméno znamená bumerang, což je právě ona zvláštní vrhací zbraň vyrobená ze dřeva, která tvarem trochu připomíná srp.

Kaíli, i když je ještě chlapec, patří k nejlepším lovcům vesnice. Zítřka, vlastně pozítří mu stejně klukovská léta skončí. Přišel totiž čas, aby byl slavnostně přijat mezi muže, mezi opravdové lovce. Aby složil, jak jinde říkají, zkoušku dospělosti. A za dva dny čeká Kaíliho první část této zkoušky...

Děvčata se nesměla zaslavcování svého kamaráda zúčastnit. Celý obřad se totiž konal v oné „svaté“ hoře, do jejichž útrob by se byl zvědavý Oliver tak rád podíval.

Kaíli byl zaslavčován společně s dalšími třemi chlapci z vesnice. „Kmotrem“ mu byl strýc – maminčin bratr. Ten také odvedl Kaíliho do dlouhé chodby, kterou se vstupuje do hadí hory. Chodba byla skutečně vyzdobena obrovským obrazem hada. Když se tu shromáždili všichni účastníci obřadu, přistoupil k hadímu obrazu kouzelník Ranga, nejváženější muž Wanarů. (Náčelníka vesnice neměla, o všech důležitých věcech rozhodoval Ranga spolu s několika starými příslušníky kmene.)

Kouzelník začal zpívat. Vysokým hlasem vyprávěl o mocném hadovi, který kdysi v „čase snů“ stvořil Wanary a jejich zemi. Všechno, co v ní žije – klokany, wallaby, pštrosy emu, tvrdou nízkou trávu, solná jezera. To všechno, veškerá krajina pouště, bylo na obraze také nakresleno.

Potom přistoupili k svatému obrazu zaslavcování. Kaíli jako první. A všichni, jeden za druhým, opakovali, co jim vyprávěl kouzelník o stvoření světa a o velikém hadovi.

Pak usedli na zem a začali společně zpívat. Kromě jakési dlouhé dřevěné „trouby“ neměli žádné hudební nástroje. Doprovázeli se sami údery bumerangů. Zpívali tak celou noc. Až za svítání vyšli zaslavcování ze svaté hory.





## Trosečníci australské pouště 3



Oliver Kařilimu závidí. Ne to, že už je muž a že smí mezi dospělé, ale spíš to, že od nynějška smí jeho kamarád vstupovat do záhadné hory. Oliver by tak rád prozkoumal její tajemství.

Nemyslí vlastně na nic jiného než na to, jak proniknout do jejích útrob.

Měl už i promyšleno, jak to provede: Při slavnostním obřadu se vmísí mezi ostatní chlapce vesnice. Všechno však pokazila Pamela. Bála se té hory. A strařil ji také ten věčně stejný zpěv a nekonečné rytmičné úderý bumerangů, kterými kopec zvučel už od prvních okamžiků obřadu.

Za několik dní zasvěcování jinochů pokračovalo. Tentokráte však odvedl kouzelník Kařiliho a další hochy do pouště.

Tady chlapci usedli, nad každým zasvěcovaným se sklonil jeho strýc, otevřel si kamenným nožem řílu a pokropil synovce vlastní krví, krví dospělého muže.

Potom museli mladí lovci dokázat svou odvahu, svou mužnost sami. Kařili byl zase první na řadě. Kouzelník mu vložil do úst dřevěný klacík, ten chlapec skousl, aby necítil bolest, a pak mu Ranga kamenným nožem učinil do těla řadu podélných hlubokých řezů.

Jizvami, a ne tetováním, jsou ozdobeni všichni dospělí Wanarové. Kařilho strařlivě bolí celé tělo. Ale až bolest přejde a rány se zahojí, bude už podle zákonů Wanarů muž.

Ovšem s dětmi – Oliverem a Pamelou – se přátelí dál. Jen jim vždy věnovat. má teď jako „dospělý muž“ a jako lovec víc práce, a nemůže se jim vždy věnovat.

Wanarští lovci jsou jako velrybáři. Když pozorovatelé vypátrají zvěř – v tomto kraji žijí vysocí červení klokani –, je vyhlášen poplach a všichni zdraví i nemocní, mladí i staří musejí bez meškání a bez odmluvy vyrazit na lov.

Tentokráte vesnice zcela osiřela. Ženy i s dětmi se vydaly sbírat mravence, muži pronásledovali velké stádo klokanů. Poprvé za šest týdnů, co žijí děti ve vesnici, zůstaly zcela samy. Oliver celý ten čas čekal na takovou chvíli. Dnes se skutečně naskytl. Dnes musí odhalit tajemství podivného kopce!

Pamela ho varuje:

„Víš, že je tabu!“ Že dovnitř nezasvěcení nesmějí. Kdyby to chytili, kouzelník by tě zabil.

Zabil by tě, Oliver! A co jestli v hoře opravdu žije ten obrovský had, stvořitel Wanarů?”

Ale Oliver je jako posedlý, Pamela ho marně prosí, marně zrazuje. Teď, anebo nikdy! Teď, anebo nikdy!





## Trosečníci australské pouště 1



Po wanarském způsobu roznítí Oliver oheň, zapálí si malou pochodeň a pomalu vstoupí do podivného otvoru. I když se tváří odvážně, je v něm malá dušička. Stěny chodby jsou ozdobeny obrovskou kresbou. Okrovou hlídkou tu někdo, jistě to byl kouzelník Ranga, namaloval dlouhého tlustého hada. To je tedy on - předek Wanarů. Kresby se Oliver nebojí. A tak jde dál. Teď už nepochybuje. Jakýpak příbytek hada! Důlní chodba je to! Je přece havířův syn, aby tohle poznal, A potom v rohu, po pravé straně chodby nalezl zbytky bedýnky. Na ni nápis: Digger's Supplies Ltd., Sydney.

Sydney je největší město Austrálie, hlavní město jednoho ze států Austrálie. A Digger's Supplies, jak ukazuje jméno, je nějaká sydneyjská firma, která dodává zařízení pro malé zlaté doly.

Oliverovi svítlo. Tak to je ten ztracený důl! Wanarové tu sedí rovnou na zlatě. Za to, co by jim dala žila, by mohli bydlet v palácích. A zatím neznají ani železo ani sirky. A přece dokáží žít, přece jsou šťastni.

Co se stalo s perthskými zlatokopy, kteří důl založili, Oliver nezjistil. Žádné lidské kosti, žádné zbytky evropských šatů v chodbě nenašel.

Když rozluštil tajemství hadího kopce, neměl tu už co po hledávat a raději mrtvý důl rychle opustil. Vrátil se ven na světlo, aby Pamele pověděl, co našel. A přišel právě včas! Dobrodružství dnešního dne neměla totiž ještě skončit. Za několik minut přiběhli do vesnice s hrozným křikem dva mladí lovci. A za nimi se brzy přirítili všichni ostatní. Stalo se něco nečekaného: V místě, kam chodí Wanarové na lov nejčastěji, tam, kde tehdy našli Olivera a Pamelu, spatřili jiné bělochy. Byli zase dva a měli prý s sebou obrovská zvířata. Větší než klokany.

Dvojčata se Wanarové nebáli. Oliver s Pamelou jsou ještě děti. Ale ti dva a ta hrozná zvířata, ti by mohli být pro kmen a jeho malou vesničku nebezpeční. Co kdyby došli až sem, do těchto svatých míst!

Co mají dělat? Teprve teď dvojčata pochopila, že Wanarové už bílé muže několikrát spatřili. Vždycky na dálku a vždycky se jim raději vyhnuli. Báli se jich. Ustupovali před nimi. Až nakonec ustoupili až sem. Do srdce Gibsonovy pouště.





## Trosečníci australské pouště 2



Oliver s Pamelou byli první běloši, které přijali mezi sebe. Dvojčata ale nesmějí a nechtějí své nové bratry prozradit. A přitom se chtějí vrátit. Ti dva lidé mají prý s sebou zvířata. Zřejmě koně. Jak to jen udělat, přemýšlejí děti.

Také wanarští mužové se radí. Jak vyhnat neznámé cizince ze svého území?

Nakonec všichni poslechli radu starého Rangy, nejchytřejšího muže vesnice a kouzelníka Wanarů:

„Teď pomohou děti nám. Odvedeme je do blízkosti tábořiště bílých mužů. Zpátky do jeskyňky ve skalách, kde jsme je tehdy našli.“

Ke skalám není od svatého kopce Wanarů vlastně tak daleko, i když tehdy lovci potřebovali celé dva týdny, než došli do vesnice. Tehdy sledovali zvěř. Dnes se dvojčata vracejí přímou cestou tam, kde jejich dobrodružství mezi původními obyvateli Austrálie začalo.

Doprovázet je má jen jeden muž. A že byl Kaili už zasvěcen, byl vybrán právě on. Děti, které před několika týdny vstupovaly do tábořiště Wanarů s takovým strachem, se teď loučí skoro nerady. Spřátelily se tu se všemi: s kouzelníkem Rangou, členy rady, lovci i jejich ženami, vesnickými dětmi, a nejvíc ovšem s Kailim.

S tím jdou dnes naposled. Po deseti dvanácti hodinách pilné, vytrvalé a úporné chůze dorazili zas ke skalám. Jeskyňku, ve které přestáli strašlivý cyklon, našli okamžitě.

Tentokrát v ní přenocovali tři.

Příští den ráno ukázal Kaili dvojčatům nedaleké tábořiště bělochů. A pak nadešla chvíle, které se všichni báli. Musí se rozloučit. Oliver, teď už řečí Wanarů, Kailimu děkuje. A Pamela už zase pláče! Jen co se znovu otevřel ten proud dívčích slziček, vzpomněl si Kaili na první setkání a vrátil Pamele pusou, kterou mu ona dala tehdy! Děvče překvapeně zdvihlo hlavu a rozplakalo se ještě srdceryvněji.

A pak Kaili odešel...





## Trosečníci australské pouště 3



Oliver ještě dlouho pozoroval z vrcholku skály oba neznámé muže. Stanovali sotva několik set yardů od jejich jeskyňky. Nebyli z Golden Hillu. A pokud se děti dobře pamatovaly, v městečku se nikdy neukázali. Muži měli očividně stále dost práce. Zvláštním kladívkem rozbíjeli kameny, brali vzorky země, ukládali je do připravených plátěných pytlíků. Oliver brzy pochopil, že to jsou geologové.

Austrálie je nesmírně bohatá země. Dává svým novým obyvatelům uhlí, železnou rudu i měď, a samozřejmě zlato. A australští geologové odcházejí stále častěji i do jejich nejpřístupnějších oblastí a hledají stále nové a nové, dosud nevyužité poklady země.

Tihle dva se tedy vypravili až sem - pouště. do divoké Gibsonovy. Je poledne. Slunce stojí v nadhlavníku. Kaili je už jistě daleko. Teď je tedy čas. Oliver se zdvihne na skále a začne na geology volat. Oba rázem odloží kladívka, pytlíky a nevěří svým očím, Chlapec a děvče!

Tady, uprostřed pouště!

Netrvalo mnoho minut a geologové si s dětmi podali ruce. Byli tak překvapeni, že se ani příliš nevyptávali; stačilo jim, když dvojčata řekla, že zabloudila v pustinách a že teď nemohou najít cestu zpátky do městečka.



# Trosečníci australské pouště 1



Prospektoři prošli Golden Hillem před několika dny. Mapy, které měli s sebou, byly velmi neúplné. Ale Golden Hill, jediná osada v okruhu několika desítek mil, na nich byla zakreslena.

Geologové samozřejmě dopraví děti zpátky do městečka. Ne na koních či mulech. Ta obrovská zvířata, kterých se Wanarové tak polekali, to jsou velbloudi. Velbloudi, kteří jsou přece domovem v Africe, a ne v pustinách pátého světadílu, ale do Austrálie je dovezli kdysi Afgánci, kteří na nich v pouštních oblastech dopravovali náklady i lidi. Dnes je používají pouze cestovatelé a průzkumníci, kteří odcházejí do nejnepřístupnějších oblastí.

Geologové tedy naložili na dvouhrbá zvířata všechn svůj majetek a potom si posadili do sedla každý jedno dvojče. Oliver jel jako vždy první. A Pamela za ním.

Vrtošivý velbloud se kolébal ze strany na stranu a děti z toho brzy začal bolet žaludek. Také slunce jako vždycky pánilo. Ne, nebyla to příjemná jízda. A přitom museli vydržet v sedle až do počátku noci. Teprve pak, když se na obloze rozsvítilo nejkrásnější souhvězdí australského nebe – nádherný Jižní kříž –, se malá karavana zastavila.

Děti, polomrtvé únavou, za minutku usnuly. Jejich noví ochránci, perthští geologové, však střídavě bděli na stráž. A na konci noci – Jižní kříž ještě zářil z vysoké oblohy – se velbloudi hnuli znovu.

V poledne toho dne se konečně dvojčata dokolíbala na hřbetech naložených velbloudů do Golden Hillu. Byli doma. Veškerá únava jako by z nich spadla. Napřímili se v sedle. A do ulic městečka vjížděli jako vojáci vracející se z vítězné bitvy. Plechové střechy havířských domků se leskly v plném slunci, děti byly pyšné, ale nikdo nepřicházel, aby se jim obdivoval.

Město se za ty dva měsíce, co byli pryč, hodně vyprázdnilo. Teprve na náměstí, před radnicí uviděli i první živé duše: pana Bakera a – a tatínka!

Nevolali na ně. Právě naopak. Opatrně, tiše sklouzli ze sedla a mlčky je pozorovali. Tatínek s panem Bakerem tu vysekávali do památníčku zlatokopů jména nových obětí Gibsonovy pouště. Dvě jména.

Děti se je z dálky snažily přečíst. Jistě ty nešťastníky znaly. Pamela tedy nahlas slabikuje a slabikuje – vlastní jméno!

„Pamela Fotheringhamová, narozená tehdy a tehdy, zemřela neznámo kdy a kde...“



## Trosečníci australské pouště 2



Neudržela se a zakřičela:

„Tati, ale já jsme přece neumřela. Co to tam píšeš? Vždyť mi nic není!“  
Teď div zas neumřel překvapením tatínek. Nevěřil svým očím. V poušti často mívají lidi přeludy. Vidí stříbrná jezera, vodu, zelené háje. Ale takovou fatu morgánu, živé mrtvé...

Když se tatínek probral z prvního překvapení, vrhl se k nim a pevně je objal. A děkoval z celého srdce oběma geologům. Potom děti znovu posadil do sedla, sám chytil prvního velblouda za uzdu a vedl děti domů.

Na kryté verandě domku se kolébala v houpacím křesle maminka. Velbloudi poklekli před domem, děti se obřadně uklonily, jako by byly v loutkovém divadle, a Oliver řekl:

„Salem Alejkum. Ahoj mami. Jedem z Arábie.“

Byl to ten nejkrásnější, nejláznivější vtíp, jaký kdy maminka slyšela. Teprve večer, když všichni společně, perthští geologové i čerstvě vymydlené děti, usedli ke stolu, k hostině, kterou na jejich počest maminka připravila, zeptal se konečně tatínek: „Co jste vlastně celý ten dlouhý čas v poušti dělali? Našli jste ztracený důl? Našli jste ho?“

A právě na tuhle chvíli, na tuhle otázku se Oliver těšil už od doby, kdy opustili tábor Wanarů. Teď konečně nadešla jeho chvíle.

Pomalou, pyšně, skoro nafoukaně vyslovoval:

„Našel jsem ho. Samozřejmě že jsem ho našel.“

Pamela neříkala nic. Vzpomněla si však na Kaíliho a začala se bát. Co teď s ním, co s Wanary bude?“

Oliver ji ani nevnímal. Dál vychutnával každé slovo. Popisoval, jak vnikl do zlaté hory, vyprávěl do v ní našel, i to, jak příslušníci kmene opuštěný důl uctívají. Ostatní ani nedýchali. Neposlouchali ho teď už jen Fotheringhamovi a perthští geologové, ale i pan Baker a několik lidí z okolí, úplně všichni, kdo ještě zůstali kolem zanikajícího Golden Hillu, všichni, kdo pořád ještě nevěřili na ztracené doly.





## Trosečníci australské pouště 3



Ano, skoro nedýchali. Mnohým však planuly oči. Jako by se jim odlesk wanarského zlata přestěhoval do zorniček.

Zpráva o objevu zlaté hory se bleskem rozletěla do celém kraji. Všichni o ní mluvili. A všichni mluvili i o podivných Wanarech a o statečných dvojčatech. Oliverovi se zdálo, že prožívá svůj slavný čas. Prožíval. A dny jeho velké slávy měly pokračovat.

Už za dva tři týdny totiž Golden Hill opustila – zase na velbloudech nová velká výprava.

Směřovala hluboko do pouště, do země Wanarů. K jejich svaté hoře.

Lidé se nemohou dočkat. Honci pohánějí pomalá zvířata. Velbloudi šlapou, ukrajují z cesty míli za mílí. Až konečně po dlouhých hodinách vystoupila na obzoru zlatá hora a kolem ní ubohé přístřešky Wanarů.

Vesnice je tichá. Nikdo nepřichází, aby velkou výpravu uvítal.

Když potom první velbloud dorazil až k hoře, pochopili proč. Goldenhilští totiž nedošli do vesnice Wanarů první. Oliverovo vyprávění přivedlo na pouštní stezku zřejmě už někoho před nimi. Dobrodruhy chtivé nejsnadnějšího zisku.

Důl sice našli. Zlato, které hledali v chýších, však nenalezli. Wanarové vlastně ani zlato neznají. A těžít dobrodruzi samozřejmě nezačali.

A tak s Wanary, kteří jim žádné poklady nevydali, zúčtovali po svém. Na náměstíčku osady teď leží několik mrtvých...

„Tohle je Ranga, kouzelník, tohle je bratr a tady leží, tohle je přece Kaíli!“ Ruce roztažené jak při pokorné modlitbě a písek pouště ho pomalu pohřbívá...

Nad Kaílím se sklání Oliver. Pyšný vítěz? Už ne. A Pamela? Ta samozřejmě zase pláče. Pam však nařiká tak často, že jí nikdo z rodiny nevěnuje pozornost.

S dětmi tu teď zůstali už jen jejich rodiče. Všichni ostatní, úplně všichni, se nahrnuli do úpadní chodby znovunalezené šachty. Na dvojčata najednou každý zapomněl. A na Wanary taky.

Ti, z kmene, kteří přežili první návštěvu, ustoupili hlouběji do své pouště.

Odešli od zlaté hory a nevzali si s sebou její prach ani lesklé valouny. Měli jen bumerang, oštěpy, polodivoké psy a své kamenné nástroje. Ano, to je celé jejich bohatství.

A přece - k čemu by bylo Wanarům všechno zlato pouště? Když jsou šťastní. Když žijí svobodně. Podle vlastních zákonů a představ.



2. pracovní list Trosečníci australské pouště

podpis:

# PRACOVNÍ LIST

1

Do mapy zakresli existující města, jezera a přírodní celky Austrálie. Podle popisu zakresli městečko Golden Hill.



2

Do poznámkového bloku si zapiš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetl/a.

A blank notepad with horizontal lines for writing.

3

### Odpověz na otázky před četbou:

1. Co si představíš pod názvem Trosečníci australské pouště?
2. Co se v příběhu bude odehrávat?
3. O čem se v příběhu dozvíme nové informace?



Yellow checkered area for writing answers to section 3.

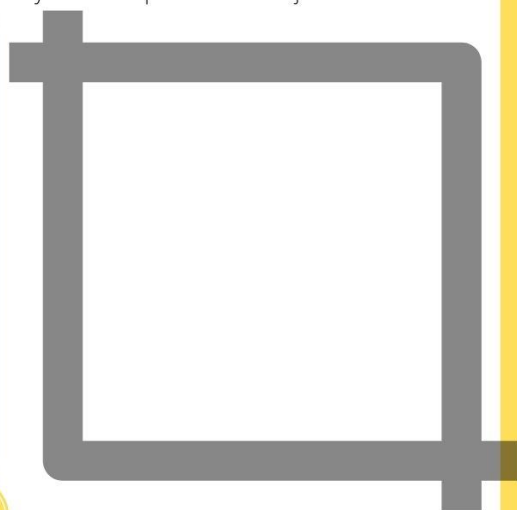


4

### Odpovídej na otázky během četby:

1. Co jsou to haldy? Jak vznikají?
2. Nakresli, jak si představuješ, že vypadají haldy kolem města?
3. Žije se dětem ve městě dobře? Může jim něco chybět?
4. Proč lidé z městečka prchají?
5. Najdi v básni dva rýmy a zapiš je. Jaké je u Pamely a Olivera počasí? Čím to je?

Orange checkered area for writing answers to section 4.

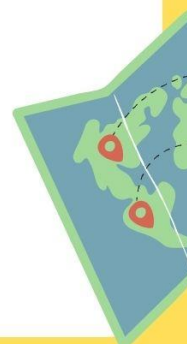


### Odpověz na otázky po četbě:

5

1. Kde a kdy se děj příběhu odehrává?
2. O kom příběh vypráví?
3. V čem se odlišuje můj život od života hlavních hrdinů?
4. Z jaké části příběhu je ukázka?
5. Pomocí klíčových slov popiš, o čem příběh vyprávěl.

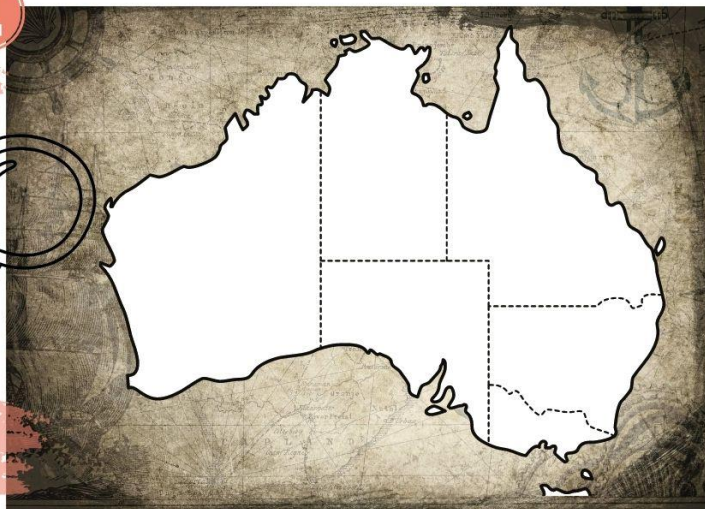
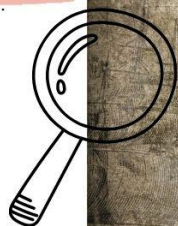
Yellow checkered area for writing answers to section 5.



# PRACOVNÍ LIST

1

Do mapy zakresli existující města, jezera a přírodní celky Austrálie.



2

Do poznámkového bloku si zapiš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetl/a. Jaké další pouště znáš?



Blank lined area for notes.

3

Odpověz na otázky před četbou:

1. Co pro tebe znamená bohatství?
2. Jak moc je pro tebe nyní důležité a jak moc pro tebe bude důležité v dospělosti?
3. Vyplň pětílístek na Austrálii.



5x5 grid for the 'pětílístek' (five-pointed star) activity.

## Austrálie

dvě přídavná jména, která Austrálii charakterizují

tři slovesa, která Austrálii charakterizují

věta o čtyřech slovech, která pojem vystihuje

jednoslovné synonymum k Austrálii

#### 4 Odpovídej na otázky během četby:



1. Proč chtějí děti hledat ztracený důl? 2. Kdo příběh vypráví?
3. Věří podle tebe vypravěč příběhu o prospektorech z Perthu? Jaké jazykové prostředky k tomu autor používá? 4. Proč se obyvatelé Golden Hillu upínají k příběhu o zlaté žíle?
5. Zažil/a jsi někdy, že se tvoji kamarádi odstěhovali jinam? Jak jsi se potom cítil/a?

#### 5 Odpověz na otázky po četbě::



1. Co bude s Pamelou a Oliverem dál? 2. Myslíš si, že se Pamela a Oliver měli chovat jinak?
3. Jedná se o úplný začátek či konec příběhu? 4. Připomněl ti konec ukázky nějakou situaci z tvého života?
5. Pomocí klíčových slov popiš, o čem příběh vyprávěl.
6. Jak se budou asi cítit rodiče, když zjistí, že děti zmizely?

Jaké emoce či otázky v tobě vzbuzuje konec ukázky?





# PRACOVNÍ LIST

**1**

Do poznámkového bloku si zapiš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetl/a.



**2**

Co je Willi-willi? Popiš ho. Jak se mu říká jinde na světě? Co sis představil/a, když jsi četl/a o tropickém cyklónu? Připomnělo ti to nějakou situaci ze života? Událost ze světa?

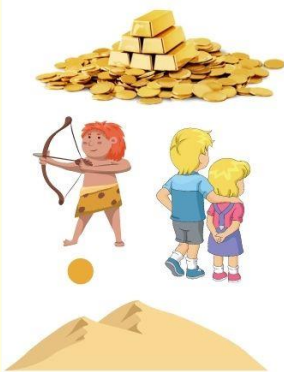


- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**3**

**Odpověz na otázky před četbou:**

1. Podle obrázku zkus vymyslet, o čem by mohl příběh vyprávět.
2. Kdybys měl/a pomoci několika slov představit Austrálii, jaká bys zvolil/a?








#### 4 Odpověď na otázky během četby:

1. Pracuje autor s napětím? Jaké používá jazykové prostředky?
2. Proč se děti ocitly uprostřed pouště? Jaký by mohl být cíl jejich cesty?
3. Koho děti potkali?
4. Rozdělal/a jsi někdy oheň "pravěkým" způsobem? Jaký bys poradil lovcům postup?
5. Ochutnal/a bys klokaní maso? Co nejdříve jsi zatím ochutnal/a?

#### 5

#### Odpověz na otázky po četbě:

1. Na co jsi během četby ukázky myslel/a? Napadaly tě nějaké otázky?
2. Četl/a jsi už někdy o podobné příhodě? 3. Myslíš si, že se měl Oliver zachovat jinak?
4. Spřátelí se děti s lovci? 5. Pomocí klíčových slov popiš, o čem příběh vyprávěl.
6. Z jaké části příběhu je ukázka?




Doplň větu.

Nejdříve jsem si myslel/a, že.....  
 Rád/a bych věděl/a.....  
 Chtěl/a bych se kamarádit s ....., protože .....



podpis:



# PRACOVNÍ LIST

1

Do poznámkového bloku si zapiš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetl/a.



Blank lined area for taking notes.

2

Odpověz na otázky před četbou:



1. Vyplň pětílístek na téma BOHATSTVÍ
2. Podle obrázku vyvoď o jaké zemi bude příběh vyprávět.



BOHATSTVÍ

Dvě přídavná jména o bohatství

Tři slovesa o bohatství

Větu o čtyřech slovech o bohatství

Jednoslovné synonymum k bohatství

3

Odpovídej na otázky během četby:

1. Myslíš si, že Pamele klokaní maso chutná? Co nám o situaci říká vypravěč?
2. Kdo jsou Wanarové? Koho ti jejich život připomíná?
3. Co je pro tebe zkouška dospělosti? Zažil/a jsi nějakou?
4. Co objeví Oliver v Jeskyni?
5. Kdybych žil/a s Wanary, tak bych...
6. Jak vnímáš autorovo používání uvozovek: „vesnice“ „kmotrem“ „svaté“?



Large lined area for writing answers, resembling a spiral notebook.







4

Nakresli, jak si představuješ hada, který stvořil Wanary.

5

Odpověz na otázky po četbě:

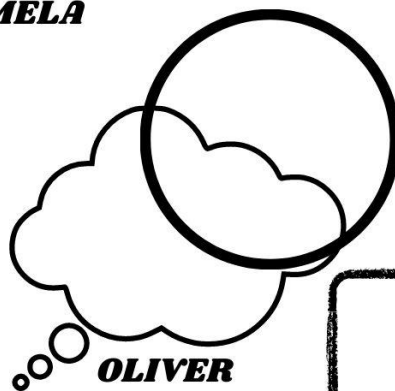
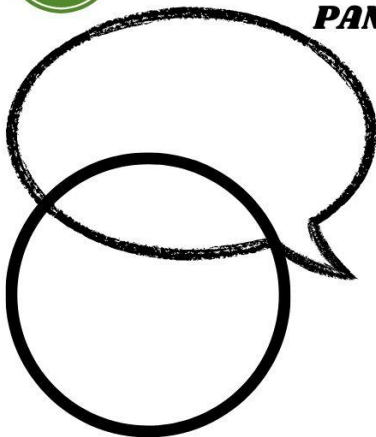


1. Připomněl ti příběh jinou knihu? Která jeho část?
2. Souhlasíš s Oliverovým chováním? Lišilo by se tvé chování od jeho?
3. Připomíná ti Kaílí nějakého kamaráda? Čím? 4. Jak se cítí Pamela na konci ukázky? Dolož.
5. Byl/a jsem znepokojen/a, když... 6. Z jaké části příběhu je ukázka?
7. Pomocí klíčových slov popiš, o čem příběh vyprávěl.

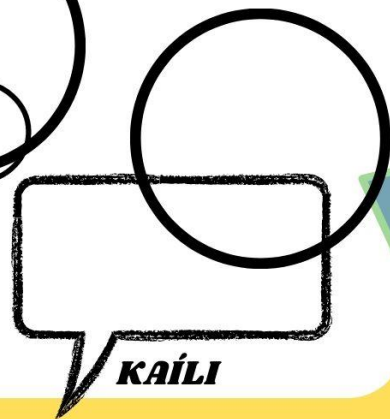
6

Porovnej vlastnosti jednotlivých postav se svými

**PAMELA**



**OLIVER**



**KAÍLI**

podpis:



# PRACOVNÍ LIST

**1**

Do poznámkového bloku si zapiš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetl/a.

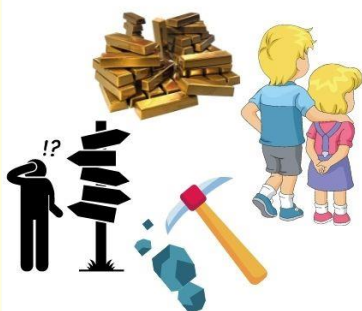


**2**

Odpověz na otázky před četbou:



1. Podle obrázku zkus vymyslet, o čem by mohl příběh vyprávět.
2. Kdybys měl/a pomocí několika slov představit Austrálii, jaká bys zvolil/a?



**3**

Odpovídej na otázky během četby:

1. Jak se děti dostaly k Wanarům? 2. Čím je městečko Golden Hill pro Pamelu a Olivera zajímavé?
3. Proč se Wanarové bojí bělochů? 4. Kam se Pam a Oliver chtějí vrátit?
5. Co hledal Oliver v jeskyni? 6. Kdo je to geolog?





4

Odpověz na otázky po četbě:



1. Čím se liší tvoje chování od Oliverova?
2. Nejdřív jsem si myslel, že ... 3. Není mi jasné..., ale myslím si, že...
4. Situace mi připomíná, když...
5. Pomocí klíčových slov popiš, o čem příběh vyprávěl.
6. Z jaké části příběhu je ukázka?

---

---

---

---

---

---

5

**Popiš Pamelu. Jaké jsou její vlastnosti. Uved' konkrétní situace dokládající její vlastnosti.**





# PRACOVNÍ LIST

**1**

Co se ti vybaví, když se řekne Austrálie?



Five empty ovals for brainstorming, with the word **AUSTRÁLIE** written in a central oval.

**2**

Odpověz na otázky před četbou:

1. Chtěl/a by sis vyzkoušet život mimo civilizaci?
2. Žijou někde po světě lidé tímto způsobem života?



Hand-drawn writing area with a chair icon on the left and horizontal lines for text.

**3**

Odpovídej na otázky během četby:



1. Jak se dostali velbloudi do Austrálie?
2. Odkud se děti vrací?
3. Kdybys se vrátil z daleké cesty, přivítal/a bych rodiče...
4. Jak by ses cítil/a, kdybys četla vlastní náhrobek?

Large green writing area with a map of Australia in the bottom right corner, held together by yellow tape.



4

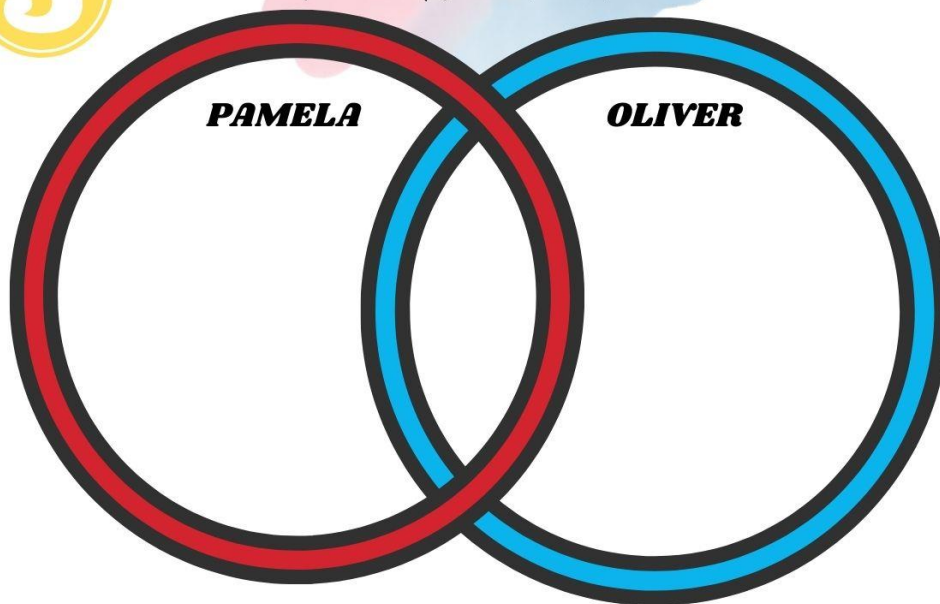
### Odpověz na otázky po četbě:





1. Co bylo cílem výpravy dětí? 2. Z jaké části příběhu je ukázka?
3. Pomocí klíčových slov popiš, o čem příběh vyprávěl.
4. Proč byla Oliverova sláva tak krátká?
5. Přiklonil/a by ses spíše na stranu Wanarů nebo zlatokopů?
6. Myslím si, že Oliver měl udělat spíš...
7. Vyplynulo z četby nějaké ponaučení? V jaké části textu ji autor zmiňuje?
8. Za jakým účelem autor text napsal? Konec ukázky hodnotím jako ...

5

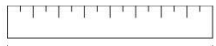

### Porovnej Pamelu a Olivera







3. společný pracovní list Trosečníci australské pouště

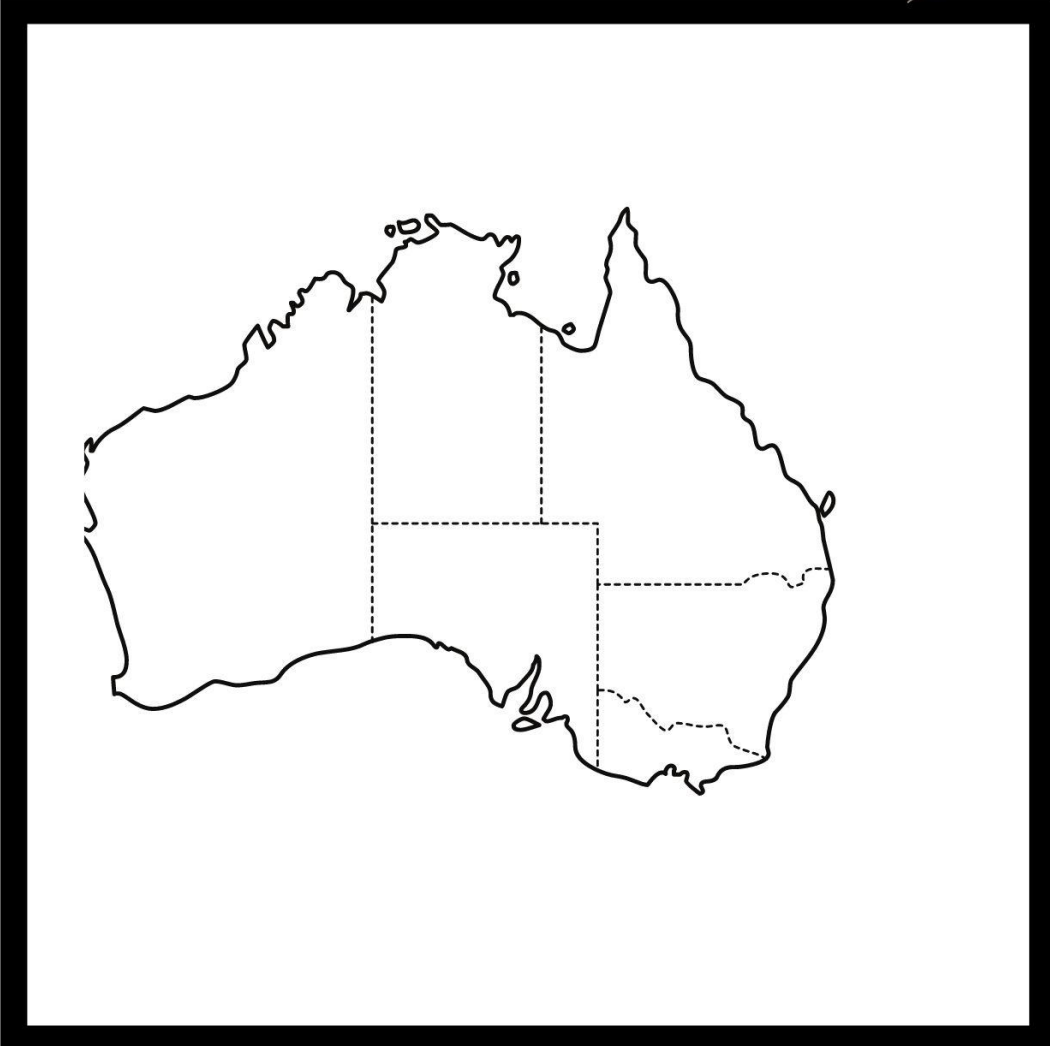



# SPOLEČNÝ LIST

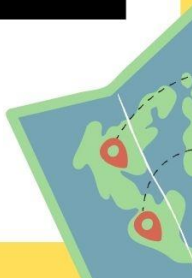



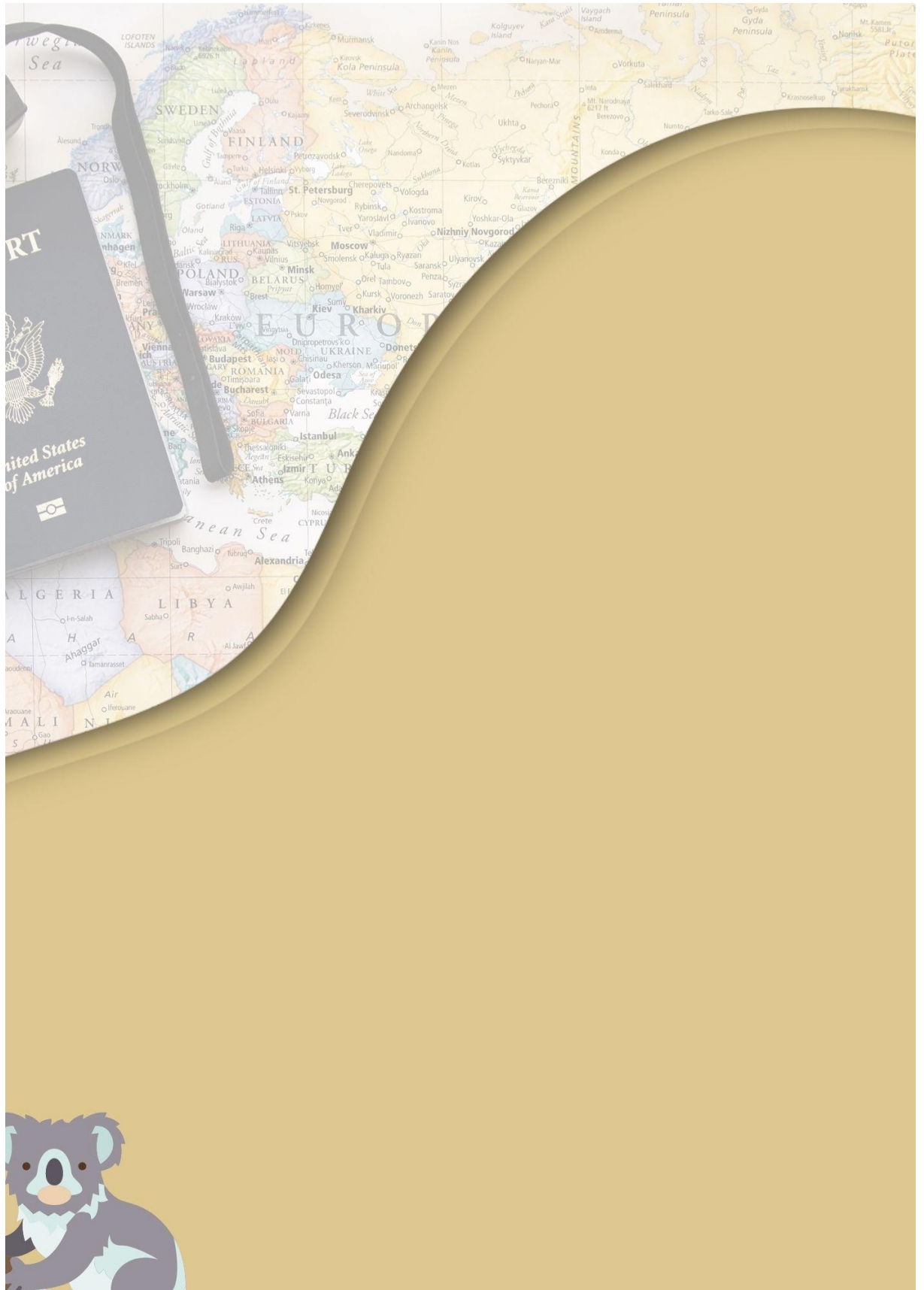
  
  
  


Vytvoř mapu Austrálie se všemi jejími náležitostmi. Do mapy označ města, jezera a další přírodní celky, které se v příběhu vyskytovaly. Nezapomeň na město Golden Hill.



Jaké jsou negativní důsledky konce těžby?

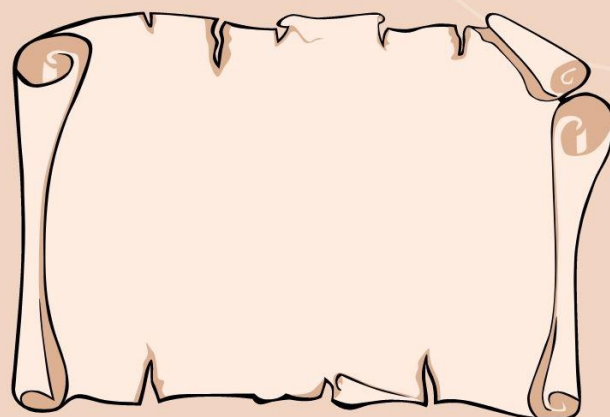




klíčová slova, která vystihují příběh (krátké shrnutí příběhu)

Blank space for writing key words, followed by five horizontal dashed lines for writing.

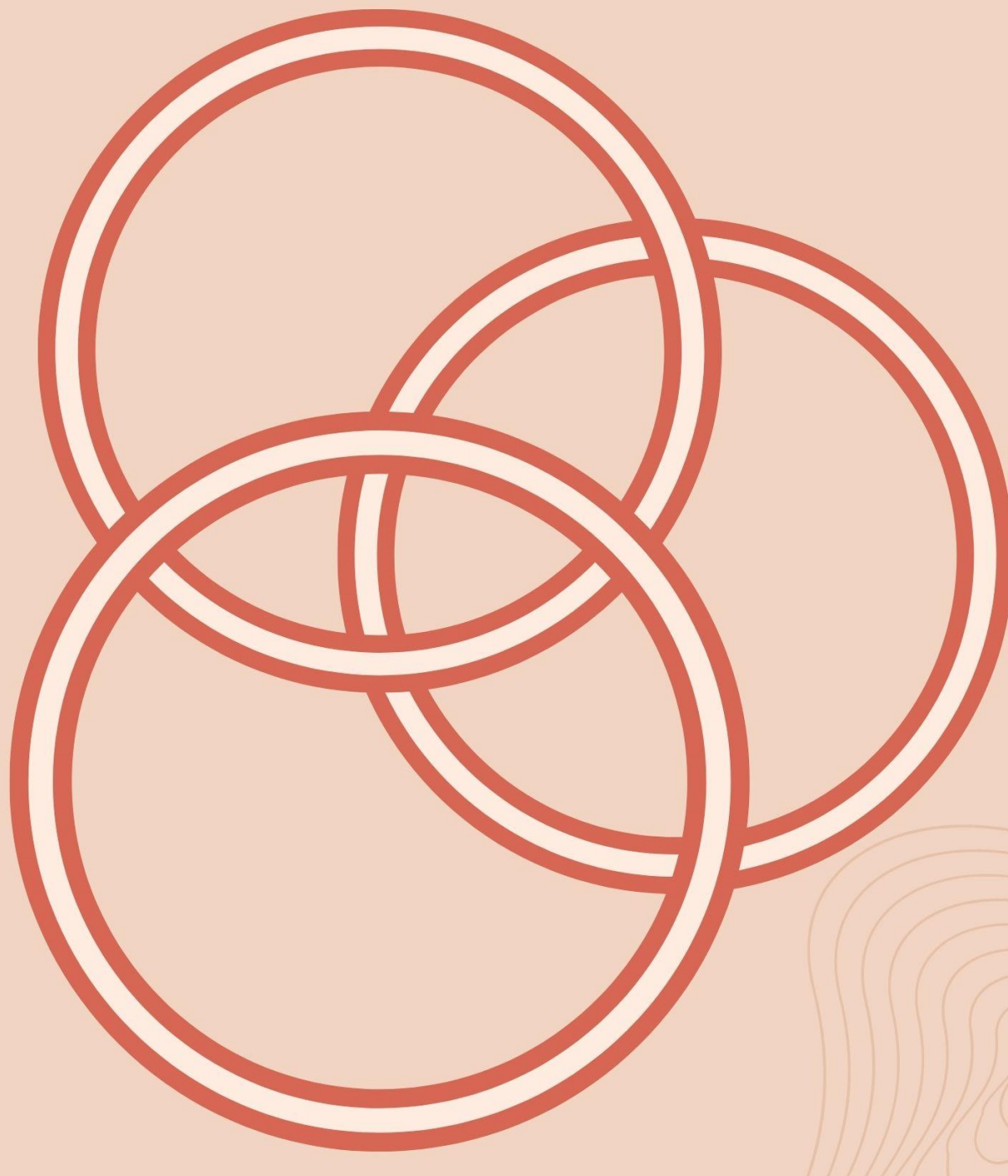
hlavní myšlenka



odpověz na klíčové otázky, které ti pomohou příběh shrnout, a vytvoř tak novinový článek

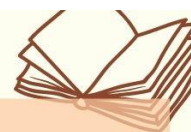


Porovnej postavy Kaiiho, Pameley  
a Olivera.



#### 4. text S každou padající hvězdou

## S Každou padající hvězdou – Sungdžu Lee & Susan McClellandová



### Ukázka č. 1

Kim Ir-sen si během let vybudoval kult vůdce, a to zejména díky šíření knih, filmů, rozhlasových a televizních pořadů, které vyvolávaly u lidí nedůvěřivost západnímu světu včetně Číny nebo Japonska, a naopak opěvovaly božského vůdce, jeho život a vládu. Veškeré televizní programy a zpravodajství kontrolovala vláda, takže o státě i Kim Ir-senovi se mluvilo jen v pozitivěch. Odpůrci a kritikové režimu byli odesíláni do politických nebo pracovních táborů, často i s celými rodinami.

(...) Po sérii výkyvů v počasí pak ještě přišly ničivé záplavy, které způsobily nedostatek domácí produkce. A pokud by ani to nestačilo k vypuknutí hladu, spolehlivě se o něj postaralo zhroutení ústředního přidělového systému.



### Ukázka č. 2

Můj voják opatrně vykukuje zpoza hromádky hlíny kousek od místa u řeky Tedong v Pchongjangu, kam jsme s abodži, otcem, a omoni, matkou dnes vyrazili na piknik.

Rozestavujeme s otcem vojáčky, protože si chceme zahrát na jednu z nejdůležitějších bitev, ve které náš věčný vůdce Kim Ir-sen vyhnal japonskou armádu z naší země, Čosonu – nebo jak se jí říká na Západě – Severní Koreje. Otec velí japonským jednotkám. Moje vojska jsou rozdělená, část stojí za mým generálem, zbytek se ukrývá v houští řeky. Otcova armáda se nachází mezi nimi.

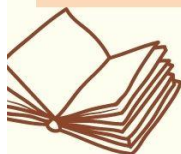
Mám dřevěnou pistoli, kterou mi otec vyřezal a nalakoval. Matka má roli mé polní zdravotnice. Deku, na které jsme měli piknik, je teď nemocnice.



### Ukázka č. 3

Naše škola byla dlouhá betonová bouda. Chodili do ní chlapi i děvčata od sedmi do jedenácti let. Vyučování se zahajovalo úklonou a potom jsme poslouchali příběhy o našem věčném vůdci Kim Ir-senovi. Nejraději jsem měl Tisíc mil na cestě za poznáním. Je to příběh z dětství našeho věčného vůdce, když ještě žil s rodiči v exilu v Mandžusku. Když bylo Kim Ir-senovi asi deset let, poslal ho jeho otec zpět do jeho rodného města Mangjongde. Naš věčný vůdce se musel vydat na cestu sám, bez jídla a pouze s tím, co si nesl v ranečku na zádech. Překonával zimní bouře, hory pokryté ledem i bezedné pukliny ve skalách, bránil se útokům sokolů, jestřábů i různých šelem, tygry nevyjímaje, a prošel přes četná údolí, v nichž číhala smrt. V pořádku se však nakonec dostal až do Mangjongde, a to především díky pomoci cizích lidí, dalších Korejců.

Po vyprávění jsme si citovali výroky našeho věčného vůdce a občas i Kim Čong-ila. „Hlavním úkolem studentů je pilně se učit,“ odříkávala celá třída sborově, nahlas a vestoje, stáli jsme při tom zpříma, záda jak pravítka, oči upřené do stěny před námi. (...)

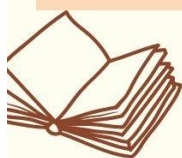




Dějepis – tedy to, čemu dnes říkám propaganda – byl často prvním, čtvrtým i posledním předmětem vyučování a jednotlivé hodiny skoro pokaždé začínaly stejným úvodem. (...) Po dějepise jsme mívali geometrii, biologii, algebru, ale taky předměty, které jsem nesnášel – tanec a hudbu – podle mě to bylo jen takové hopsání pro holky. Po vyučování jsem chodil na lekce taekwonda do nejpřísnějšího sodžo v celém Pchongjangu. „Tady začínají chlapci, ze kterých se mají stát vysocí vojenští důstojníci,“ říkal mi otec pokaždé, když se přišel podívat, jak mi jdou sestavy.

#### Ukázka č. 4

Byl leden 1997, obyčejný školní den, asi dva měsíce před mými desátými narozeninami. Vracel jsem se z tréninku taekwonda a **chodník byl poprášený vrstvičkou sněhových vloček. Otevíral jsem pusu a chytal vločky na jazyk.** Když jsem byl skoro u našeho domu, staly se dvě věci – dvě znamení, že se můj život prudce změní – k horšímu. (...) Vůbec jsem se nedivil, že mě při příchodu domů hned obklopila taková těžká, smutná atmosféra. Uviděl jsem matčinu tvář mokrou od slz, abodži stál za ní, potřásal hlavou, houpal se na patách dopředu a dozadu a pořád opakoval: „Ne, ne, ne.“ Propukl jsem v pláč a klekl před nimi. Zavolali snad ze školy a řekli jim, že jsem neudělal zkoušku? Nebo jsem nenastoupil v taekwonda a nemám nárok na bílý pás? „Zklamal jsem tě abodži?“ vykřikl jsem zoufale. Omoni mě přitáhla k sobě do náruče a hladila mě po zádech. „Pojedeme na dlouhou dovolenou,“ šeptala. „Tvůj otec...!“  
„Co můj otec?“  
„Tvého otce posílají na nějakou dobu pryč... na dovolenou,“ řekla omoni a tiskla mě k sobě tak silně, až to bolelo.  
(...)  
„Pojedeme na dlouhou dovolenou na sever... skoro k moři,“ ozval se otec trochu ochraptěle. Ohlédl jsem se po něm. Měl na sobě to, v čem včera přišel z práce včetně khaki vlněné bundy, která byla pomačkaná, jako by v ní spal.  
„Co mám tedy dělat?“ zeptal jsem se bezradně a zadíval jsem se zase na matku. Klesající koutky jejich očí mi dnes připadaly jako lístky růže, která právě začala odkvětát.  
„Přinesu ti kufr a ty si do něj dáš svoje oblečení.“  
„A knížky a komiksy taky?“  
Otec zakašlal. Otočil jsem se a on zavrtěl hlavou.  
„Všechno si vzít nemůžeš,“ zašeptala matka. „Na všechno bychom neměli místo. Já ti pomůžu vybrat, co si sbalíš.“





### Ukázka č. 5

Vlak zrovna zpomaloval a brzdy skřípěly, dokud jsme nezastavili. Z našeho okna bylo vidět na konec nástupiště. Naklonil jsem se těsně k oknu, takže jsem si sklo nejdřív zamlžil dechem. Otřel jsem ho rukávem a uviděl jsem fronty lidí, ale ne takových, jaké jsem znal z Pchjongjangu. Tihle byli vyhublí, oči měli zapadlé, pleť šedavou, skoro domodra jako mraky, co se k nám v únoru často valí od východu, od moře. Nikdo z nich na sobě neměl úhledné sako se stojáčkem, na všech plandaly špinavé tmavošedé nebo modré kalhoty a blůzy stejné barvy. (...)

Schůdky do vlaku hlídala policie, jako když při vojenských přehlídkách drží nadšený dav na chodníku. Někteří lidé podstrkovali policistům wony, peníze, spolu s nějakými papíry, které takhle z dálky vypadaly jako ty naše. Nikdo z policistů ale ty dokumenty nechtěl. Jen vrtěli hlavami a pohled upírali kamsi mimo nádraží, k horám v dálce.

Někteří lidé padali na kolena a plakali... nařikali, jako kdyby náš věčný vůdce zemřel podruhé. Chvillemi ke mně jejich hlasy dolehly: „Prosím vás, já potřebuji navštívit sestru, ona umírá! Prosím, mé děti mají hlad a čekají na mně. Prosím, pusťte mě do toho vlaku, prosím!“

(...)

Na nádraží v Kjongsongu jsem si hodně rychle uvědomil, jak jsem čistý a čistě oblečený. Všude kolem byla špina. Ve tvářích lidí, na zemi i na stěnách, které asi byly kdysi bílé, ale teď byly šedavém žluté a flekaté.

### Ukázka č. 6

Pak přivlekli ke druhému kůlu ženu s ostříhanými vlasy, která mohla být asi tak stejně stará jako moje matka. Z pusy jí visel cár bílé, špinavé látky a ona divoce střílela očima sem a tam.

Vypadala jako tygr v pchjongjanské zoo. Někdo z diváků vykřikl: „Zrádkyně!“ a za chvíli už Čulho i Jong-bam společně s ostatními sborově povykovali: „Zrádkyně, špiónko, musíme tě zabít! Zabít! Zabít! Všechny vás zabít!“

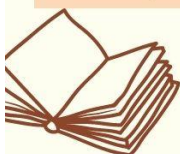
Soudce houkl do tlampače, aby si zjednal klid. Nejradši bych si zacpal uši, abych už znovu neslyšel ani jeho řeč, ani třesk výstřelů a svištění střel vzduchem. Chtěl jsem se z toho všeho probudit a být zase zpátky doma v Pchjongjangu pod svou bavlněnou příkrývkou s vědomím, že venku v budoucím Bo-Čcho, v té budoucím, co nebyla o moc menší než můj, ve kterém jsme teď všichni tři bydleli tady. Chtěl jsem se vrátit do rodného města, kde se paláce třpytily ve slunci, kde jsou divadla, bronzové pomníky, kluziště, hotely a výstavní síně, které se zvedají od země a pozvedají i nás – vrátit se do města na nebesích, protože tak mi Pchjongjang připadal.

(...) A v Pchjongjangu nás taky učili, že veleizrada je, když člověk prodá Jihokorejčům nebo Američanům nějaké informace o Čosonu, nějaké tajemství, což by celou naši zemi mohlo uvrhnout zpátky do područí cizího národa, jak to bylo v dobách japonské nadvlády. A když někdo spáchá veleizradu, tak musí on i jeho rodina do pracovního nebo do politického tábora.

Naše vláda lidi nezabíjí...

„... a seznámila se v Číně s jihokorejským a křesťanským misionářem, který jí pomáhal plánovat útěk do Jižní Koreje.“ Soudcova slova se do mě teď záryvala plnou silou, slova o té paní, která přede mnou vyčerpaně visela za pouta na kůlu, té paní, které z ucpaných úst kapaly zpěněné sliny, té paní oblečené jen v roztrhaných a umolousaných kalhotách a blůze, jejíž barva byla jen tmavším odstínem její podvyživené a špinavé kůže. „Čínská policie ji však odhalila dřív, než stihla uprchnout a deportovala ji zpátky do Čosonu, kde nyní tato zrádkyně stojí před vámi...“

(...)





„My jsme šli... dívat se... na popravu,“ vypravil jsem ze sebe konečně. Matka zaúpěla a klekla vedle mě. „Chtěli jsme tě s otcem tohoto uchránit,“ vzdychla těžce, jako by ji zavalil těžký balvan. „Proč jsme takové věci nikdy neviděli v Pchjongjangu?“

Matka jen potřásla hlavou.

„Proč jsi mi nikdy neřekla, že se lidé takhle popravují, na veřejnosti, za zločiny, které jsou tak...“

„.....?“ doplnila mě. Přikývl jsem. Chtěli jsme tě toho s otcem uchránit, zopakovala pak. (...)

„Je to pravda, co kluci říkají ve škole? Že většina lidí v Čosonu hladoví? Páchají lidé zločiny proto, že mají hlad?“

Oči se jí zalily slzami. Chtěla se odvrátit, ale já jsem se lehounce dotkl prsty její tváře a stačilo to, aby se na mě podívala.

„Řekni mi pravdu.“

„Ano,“ zamumlala.

„Ale my jídlo máme!“ Spoustu jídla, běželo mi hlavou.

„To jenom díky tomu, že ještě máme peníze, které tvůj otec našetřil v Pchjongjangu.“

(...)

Zaslechl jsem na zápraží těžké kroky. „Abodži!“ vykřikl jsem. „Omoni, prosím, řekni mi, my nejsme na žádné dovolené, že ne? Já to potřebuju vědět. Proč jsme odjeli z Pchjongjangu?“

„Neříkej mu, že jsme o tom mluvili,“ šeptla mi matka místo odpovědi.

Vyskočila, otřela si oči a uhladila černou blůzu a kalhoty.

„Víš přece, že v Čosonu se lidé hodnotí podle postavení a věrnosti vládě,“ dodala.

### ← Ukázka č. 7 →

V NEJDELŠÍ DEN ROKU JSME S OMONI JAKO JINDY SBÍRALI nedaleko řeky Kjongsong lesní plody a moskyti a mouchy nám nedávali pokoj. A matka mi najednou řekla, že pojedede do Wonsanu, navštívit svou sestru Nampo. „Už nemáme co prodat,“ vysvětlovala tiše. Seděla na plochem kameni a namáčela špičky nohou do vody. Posadil jsem se vedle ní. Kolem nás skřehotaly žáby.

„A na jak dlouho tam pojededeš?“ zeptal jsem se. Opodál zaklepal na strom datel.

„Na týden. Její manžel je u námořnictva. Budou mít nějaké zásoby.“

„Pojedu s tebou, kdy vyrazíme?“

„Chci, abys zůstal tady,“ řekla matka po dlouhé odmlce. Hlas měla hrozně unavený.

Zavrtěl jsem prudce hlavou. „To ne. Nemůžeš mě opustit.“ „Vždyť budu pryč jen pár dní.“

Polykala slzy, všiml jsem si. „Co mi zamlčuješ?“ bafl jsem tak příkře, že mě to okamžitě zamrzelo.

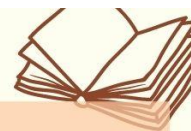
Omoni se roztřásla. Natáhl jsem se k ní a pevně ji objal. „Nic,“ hlesla pak. Houpal jsem ji lehce sem a tam. „Nic ti ne zamlčuji. Potřebujeme jídlo a tvá teta ho má. Budu pryč jenom pár dní.“

„Jako abodži,“ odsekl jsem. Zase mě zachvátil vztek. Chtělo se mi do něčeho třísknout, kopnout, do čehokoliv, jen do omoni ne. Nedovolím, aby mě opustila. Svíral jsem teď rukou lem její haleny.

Já jedu s tebou, ať se děje, co se děje,“ vykřikoval jsem už v slzách.

Trvalo to, než jsem ji přesvědčil, že pojeddu s ní. Pořád jen kroutila hlavou a opakovala: „Ne, pro tebe je to příliš nebezpečné.“ Ale neřekla mi, proč je to tak nebezpečné, a tak jsem na ni naléhal a naléhal, byl bych udělal cokoli, jen abych nezůstal docela sám.





Až nakonec přikývla a zašeptala, že dobře.

Zůstal jsem tu noc hodně dlouho vzhůru, poslouchal jsem cikády a houkání sov. Nehodlal jsem vůbec zavřít oči. Dokonce i když šla matka ven na toaletu, šel jsem potichoučku za ní. Potřeboval jsem se ujistit, že mě tu nenechá.

Cítil jsem se provinile. Jsem špatný syn. Musel jsem si ale přiznat pravdu: nevěřil jsem jí.



### Ukázka č. 8

„Kde bydlíš?“ zeptal se. Sklonil se a sáhl mi na čelo, jestli nejsem nemocný. Pleskl jsem ho po té ruce.

„Tady zůstat nemůžeš,“ zavrčel on. „Vrať se domů, nebo přijdou Šangma a seberou tě. Tady můžou být přes noc jenom prodavači.“

„Klidně mě odvedte do guhoso. Ani nemusíte čekat na Šangmu,“ sykl jsem. Zmáhala mě únava a měl jsem už všeho plné zuby.

Ti dva ode mě se smíchem ucouvli. „V guhoso se dočkáš jedině konce,“ prohlásil ten hubenější.

„Děcka, co tam odvedou, už se nikdy nevrátí.“

„Jsou tam jen nemocí a smrt,“ pokračoval jeho kamarád. „Vrať se radši domů... nebo si běž, kam chceš, ale hlavně nezůstávej tady. Na tomhle trhu žádný kodžebi spát nesmí.“

A zase to slovo. „Co to znamená? To kodžebi?“ pokoušel jsem se zvednout ze země. Hubeňour viděl, jak mě to zmáhá a podal mi ruku.

„Kodžebi je kluk, co spává na ulici, ty troubo,“ odsekl ten mohutnější. Pak mě surově štípl do ucha, abych se už otočil a konečně odešel. Zaryl jsem nohy do země.

„Já nejsem žádný pouliční vagabund,“ zamumlal jsem. „Moji rodiče jen odjeli sehnat potraviny. Já jsem z dobré rodiny, ze stranické. Pomůžete mi?“ (...)

„Hele,“ ozval se hubeňour, já ti povím, jak je to tu uspořádaný, jo? Úplně nahoře na špičce je armáda. Její členy uvidíš jenom, když se pokusíš šlohnout něco z vládní farmy. Pak je policie a pod níma Šangmu. Pak jsou dělníci, dál obchodníci a nakonec vy, kodžebi. A ještě níž, pod váma, existuje už jenom jedna skupina lidí,“ „A to je kdo?“ zeptal jsem se napjatě.

„Noční kvítí,“ ušklíbl se on. A zase se rozchechtali, málem vyli smíchy, skoro jako smečka vlků, ta kakofonie se nesla po celém tržišti.

„Já nemám kam jít,“ hlesl jsem stydlivě.

Oba najednou zmlkli. Na okamžik jsem si připadal zas jako první den ve zdejší škole, když na mě všichni jen mlčky zírali. Pak opět propukli v smích a tentokrát už se k nim přidali i další trhovci.





### Ukázka č. 9

Někdy na podzim 2001 jsme vyrazili do hor sbírat houby. A setkali jsme se tam s lidmi, kteří žili v jeskyních.

Modlili se tak jako moje matka ke kamenům a stromům, protože věřili v moc duchů šan-šin-rjong-nim, kteří jim splní přání, což většinou znamenalo víc jídla, získat zpátky domek, nalézt ztracené děti a zbavit se nouze a bídy. Většina z nich svoje strádání kladla za vinu Američanům, kteří se pořád pokoušejí napadnout naši vlast. Čulho a já už jsme jen potřásali hlavou, když jsme ty povídačky poslouchali. Někteří starší mluvili, jako by Kim Ir-sen byl dodnes naživu a vítězil ve svých nejslavnějších bitvách.

„Je to bůh,“ říkala babička, která žila v hliněném přístřešku, jenž si prý sama postavila. Jeho duch vede mého syna, který je v armádě, aby jednou provždy vyhnal Američany pryč.“

„A kdy jste se se synem naposledy viděla?“ zeptal jsem se. „Už je to dva roky,“ řekla a v očích jí zajiskřilo. „On dělá úžasnou práci, můj syn, ba, můj adeul.“

Rozesmál jsem se tak, až jsem padl na kolena a převálil se i na zem, jak mě od smíchu rozbolelo břicho. Bylo mi jasné, že syn té babky je mrtvý, buď ho zabili ve rvačce, nebo umřel hladu. Ale ona dál věřila báhorkám o Kim Ir-senovi.

Jaká čestná smrt, pomyslel jsem si.

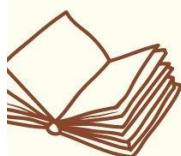
Smál jsem se tak, že se ta stařenka rozplakala, myslela si, že jsem posedlý nějakým zlým duchem. Sangčul a Unsik mě od vlekli pryč a Čulho mě pak nakopl do slabin. „Ty mě ale fakt děsíš,“ řekl. „Je z tebe hotovej démon.“

Jako ti kluci v Radžin-Sonbongu,“ dodal Unsik. „Ty budeš zabíjet, Čangu. Nepotrvá dlouho a začneš vraždit.“

„No a co,“ odsekl jsem a setřásl je. „Jsem prostě to, co jsem a hotovo!“



konec



5. pracovní list S každou padající hvězdou



## S každou padající hvězdou - Sungdžu Lee & Susan McClellandová

**1. ÚKOL – PRÁCE S OBRÁZKEM:**



-----

-----

-----

-----

1. Heslovitě popiš, jak vnímáš obrázek. Jaké pocity v tobě vyvolává, co ti připomíná. Co na fotografii vidíš?

2. Odkud by tato fotografie mohla být?

3. Jak se asi budou mít lidé žijící na tomto místě?

-----

-----

-----

-----

4. Víš, kdo je na obrázku č. 2?

5. Kdo za ním stojí?

6. Co v tobě ty osoby evokují?

7. Co bude další ze znaků země, o které si budeme číst?





-----

-----

8. Pokud ještě nevíš, o jaké zemi bude řeč, napoví ti její vlajka. O jakou zemi tedy jde?

9. Červená pěticípá hvězda je znakem čeho?

10. Najdi si danou zemi na mapě a popiš její lokaci.

**2. ÚKOL - DOPLŇ PRVNÍ DVĚ ČÁSTI TABULKY. CO VÍM O SEVERNÍ KOREI...**

VÍM	CHCI SE DOZVĚDĚT	DOZVĚDĚL JSEM SE

**3. ÚKOL - PŘÍBĚH KNIHY SHRNUJÍ TATO KLÍČOVÁ SLOVA: PROPAGANDA, CHLAPEC, CHUDOBA, DOMOV, BOJ O PŘEŽITÍ, ZE ČLOVĚKA ZVÍŘETEM, KLAN, SMRT. JAKÝ BUDE PODLE TEBE DĚJ PŘÍBĚHU?**

-----

-----

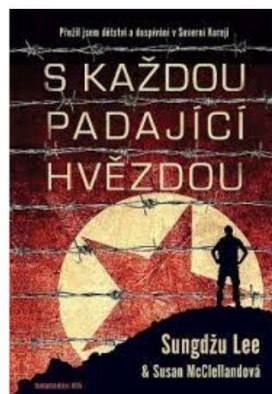
-----

-----

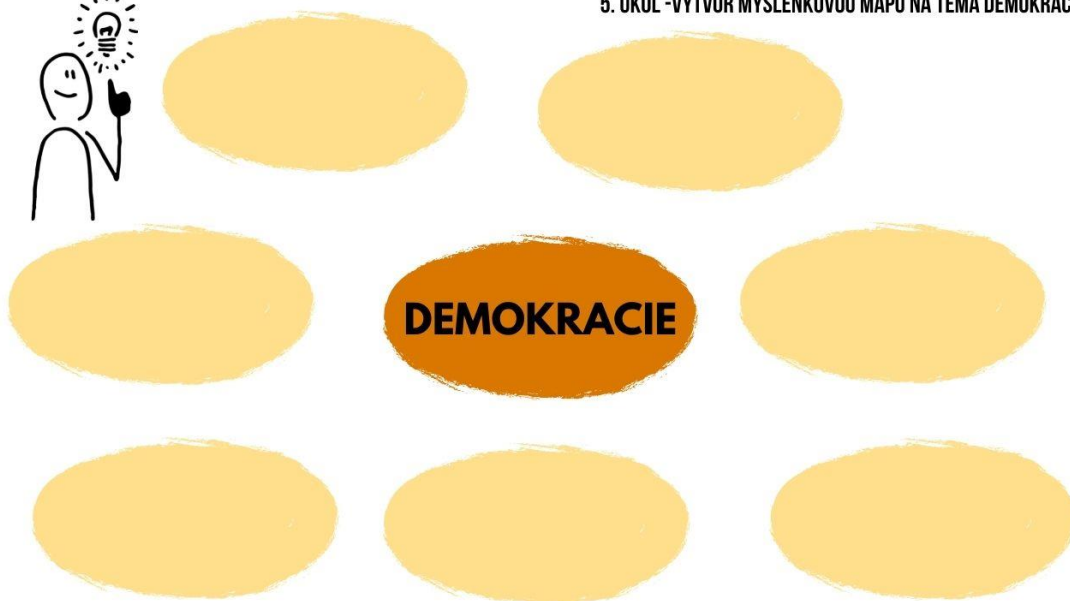




4. ÚKOL - POPIŠ , CO VŠECHNO ZNÁZORŇUJE PŘEBAL KNIHY, CO NÁM NAPOVÍDÁ O JEJÍM DĚJI? .



5. ÚKOL - VYTVOŘ MYŠLENKOVOU MAPU NA TÉMA DEMOKRACIE.



6. ÚKOL - VYPLŇ PĚTILÍSTEK NA TÉMA: SKUPINA/PARTA

-----  
-----  
-----  
-----  
-----



Když by sis chtěl/a podmanit lid, jak bys postupoval/a?



**7. ÚKOL - ODPOVĚZ NA OTÁZKY (UKÁZKA Č. 1)**

Zvýrazni si v ukázce kroky, které se ztotožňují s kroky Kim Ir-sena.  
V jakých podnebných páslech se nachází KLDŘ? Co se z toho dá vyvodit o počasí zde?  
Kdo byl Kim Ir-sen? Zjisti o něm dvě informace.

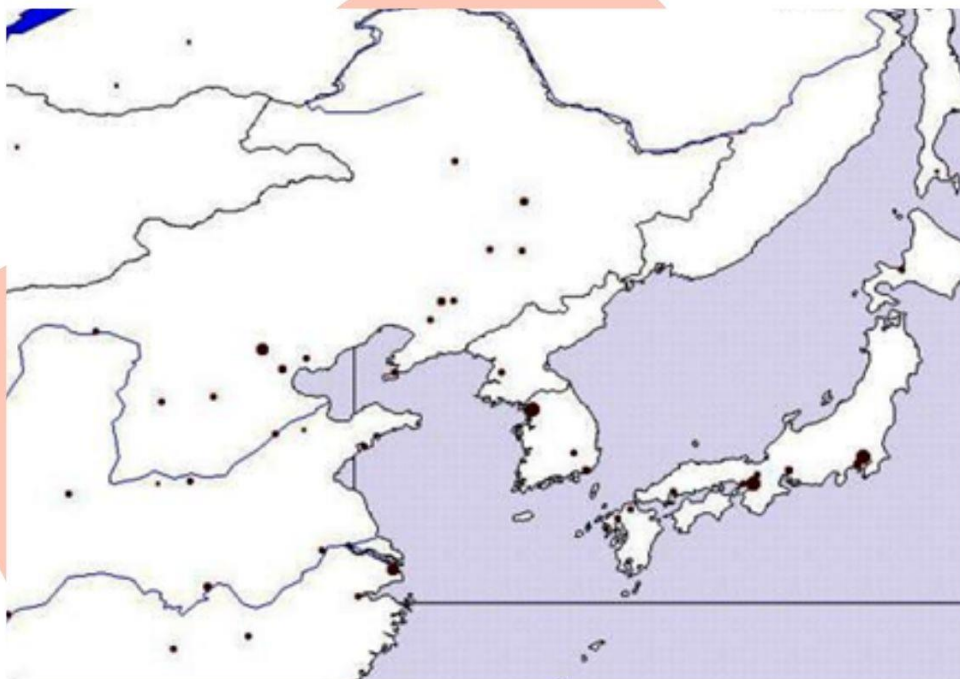
-----  
-----  
-----

**8. ÚKOL - ODPOVĚZ NA OTÁZKY (UKÁZKA Č. 2)**

1. Jakou atmosféru je z ukázky cítit? Podtrhni části, které tě k tomu vedou.  
2. Jaký postoj má vypravěč k Kim Ir-senovi? 3. Na co sis jako malý/á hrál/a ty?  
4. Je pro tebe přirozené si hrát na válku? Co by to mohlo vypovídat o prostředí, ve kterém se chlapec nachází?

-----  
-----  
-----  
-----

**9. ÚKOL - ZAKRESLI DO MAPY MĚSTA A ZEMĚPISNÁ MÍSTA, KTERÁ BUDOU VE VŠECH UKÁZKÁCH ZMÍNĚNA.**





### 10. ÚKOL - ODPOVĚZ NA OTÁZKY A VYPRACUJ ÚKOLY (UKÁZKA Č. 3)

1. V jakém příbuzenském vztahu budou asi Kim Ir-sen a Kim Čong-il?
2. Co je to propaganda. Vysvětli pojem vlastními slovy.
3. Připomíná ti příběh Tisíc mil na cestě za poznáním příběh z jiné knihy? Jaké? Zdá se ti uvěřitelný či nikoliv? Co sis z příběhu odnesl/a?
4. Jaké jsou cíle školy v Pchjongjangu?
5. Kam směřuje život hlavního hrdiny s ohledem na jeho koníčky, výchovu a školní výuku?

---

---

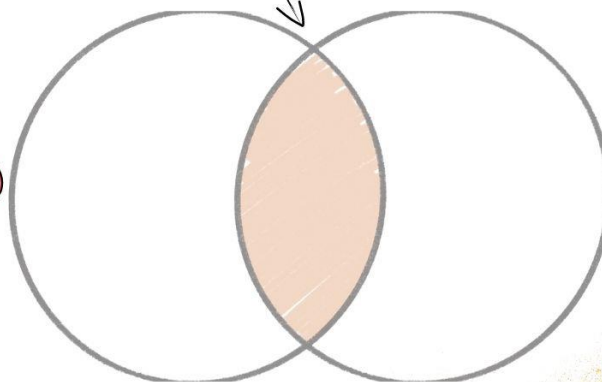
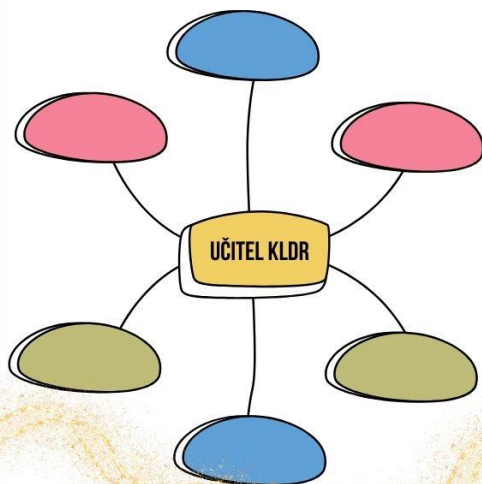
---

---

PROPAGANDA =

Pomocí Vennových diagramů porovnej školu, ve které studuješ a školu v Pchjongjangu.

Jaký by měl být učitel ve škole v KLDK



### 11. ÚKOL - ODPOVĚZ NA OTÁZKY A VYPRACUJ ÚKOLY (UKÁZKA Č. 4)

1. Popiš atmosféru prvního odstavce. Jaké jazykové prostředky užívá autor, aby tyto atmosféru navodil?
2. Připomněla ti ukázka situací z tvého života? Jakou?
3. Jak chlapec zareaguje, když vidí rodiče? Co ho napadne jako první?
4. Doplň větu: „Tvůj otec...“
5. Co se odehrává u tebe v rodině, když rodiče oznámí, že jedete na dovolenou?

**Co by sis na dlouhou dovolenou sbalil/a?**

.....

.....

.....

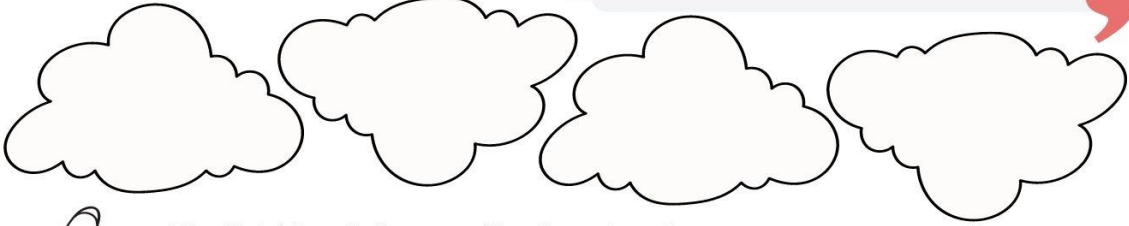
.....

.....


**Co myslíš, že bude s rodinou dál? Kam jedou?  
Napiš krátké pokračování.**

“ ”

**Vytvoř obrázkovou myšlenkovou mapu ke zvýrazněné pasáži v prvním odstavci. (Co se ti vybaví, když si ji přečteš?)**




**Přepiš ukázkou tak, že vypravěčem je matka nebo otec.**



---

**12. ÚKOL - ODPOVĚZ NA OTÁZKY A VYPRACUJ ÚKOLY (UKÁZKA Č. 5)**

1. Měl/a jsi během četby nějaké asociace? 2. Připomínal ti popis nějaké místo?  
3. Proč se rodina do města dostala? 4. Kdo příběh vypráví? 5. Jak se hlavní hrdina cítí?



.....

.....

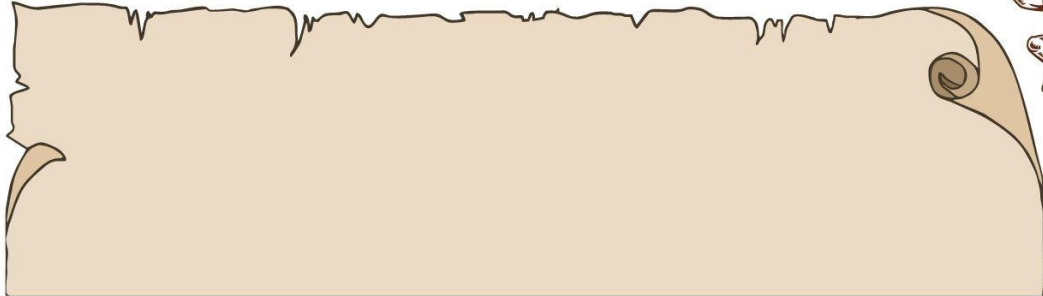
.....

.....

.....



6. Co se dá z ukázky usoudit o životní úrovni obyvatel města? Co se z toho dá vyvodit o úrovni státu?
7. Nachází se v České republice také podobná místa?
8. Jaké hory se nachází na severu Čosonu?
9. Jakou měnou se zde platí?



### 13. ÚKOL - ODPOVĚZ NA OTÁZKY A VYPRACUJ ÚKOLY (UKÁZKA Č. 6)

*Podtrhni si úryvky z textu, které tě zaujaly, či ti něco připomněly. Do druhého sloupce zapiš, proč sis tento úryvek vybral/a. Do třetího sloupce okomentuj spolužák/čka, jak úryvku rozumí, u čem mu/ji přijde zajímavý.*

úryvek z textu	můj vlastní komentář	komentář spolužáka

1. Byl/a jsem překvapen/a, když... \_\_\_\_\_
2. Zaujalo mě... \_\_\_\_\_
3. Neztotožňuji se s... \_\_\_\_\_
4. Představuji si... \_\_\_\_\_
5. Nejdřív jsem si myslel/a... \_\_\_\_\_
6. Kdybych byl rodič hlavního hrdiny,  
cítil bych se... \_\_\_\_\_
7. Z ukázky jsem si odnesl/a... \_\_\_\_\_
8. Můj názor na popravu ženy je... \_\_\_\_\_
9. Kdybych se musel/a dívat na popravu  
jako hlavní hrdina, cítil bych se... \_\_\_\_\_

**NA ZAČÁTKU UKÁZKY JSME SVĚDKY DAVOVÉ PSYCHÓZY, JAK BYS TENTO POJEM VYSVĚTLIL/A?**

**DAVOVÁ PSYCHÓZA =**

1. Doplň na vynechané místo slovo, které se ti do kontextu hodí.
2. Jakou emoci na nás chce autor přenést? Jaké k tomu používá jazykové prostředky?
3. Co je to tlampač?
4. Proč matka nechce, aby syn říkal otci, o čem se spolu bavili?



**TLAMPAČ =**

**Porovnej pocity hlavního hrdiny, když žil v Pchongjangu a nyní v Kjongsongu.**

**Pchongjang**

**Kjongsong**

**Porovnej tresty v ČR a tresty v Čosonu.**

**tresty v ČR**

**tresty v Čosonu**



1. S kolika zeměmi a jakými sousedí Severní Korea (Čoson)?
2. Jaký vztah má vláda Čosonu k okolním zemím? Dolož z ukázky?
3. Proč podle tebe lidé z této země prchají?
4. Jakou novou informaci jsi se dozvěděl/a o Severní Koreji?
5. Proč se vláda těchto uprchlíků zbavuje? Bojí se něčeho?



**14. ÚKOL - ODPOVĚZ NA OTÁZKY A VYPRACUJ ÚKOLY (UKÁZKA Č. 7)**

1. Zaskočilo mě, když jsem se dozvěděl/a...
2. Já bych se zachoval/a..., kdyby mě matka chtěla nechat samotného/samotnou.
3. Nejvíce mě šokovalo...
4. Proč chlapec matce nevěří? Čeho se bojí?



Napiš krátké pokračování příběhu.



15. ÚKOL - ODPOVĚZ NA OTÁZKY A VYPRACUJ ÚKOLY (UKÁZKA Č. 8)

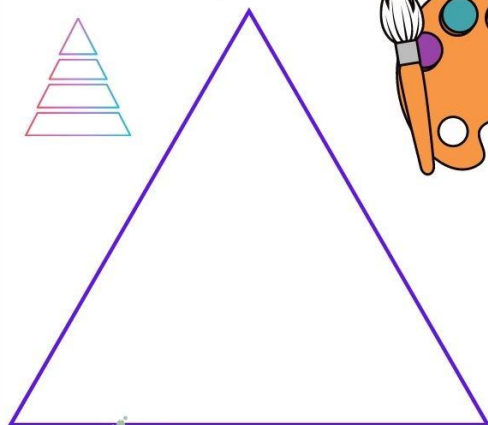
3 odpovědi na otázky od spolužáka

Vymysli tři otázky týkající se textu, na které budou tvoji spolužáci odpovídat.

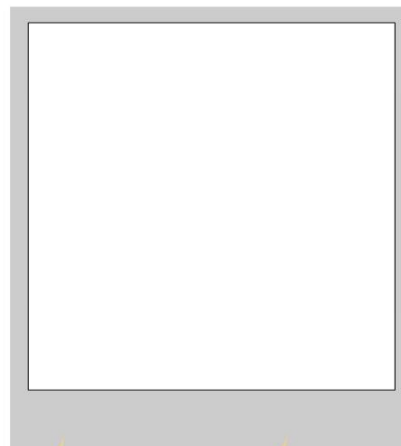
Jak si představuješ guhoso? Co to je? Kdo tam je?  
Proč tam lidi jsou? Jak se tam mají?

GUHOSO =

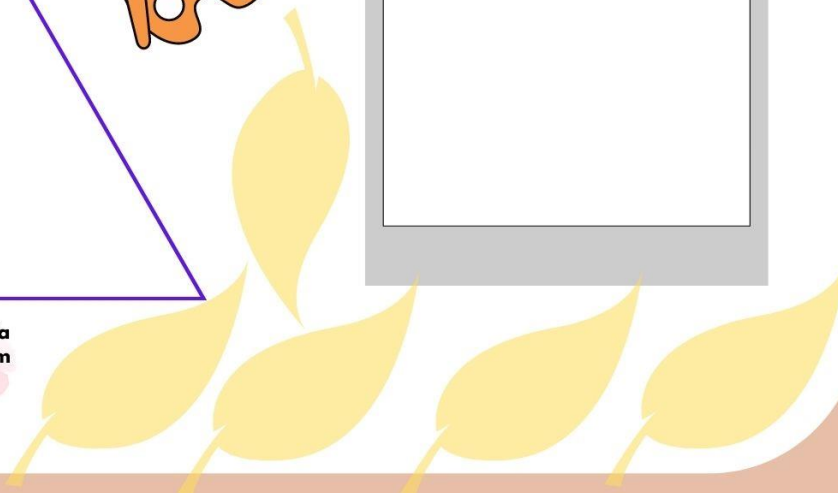
Vytvoř si pyramidu společenské důležitosti v KLDR očima chlapců.



Nakresli, jak si představuješ hlavního hrdinu.



Jak bys charakterizoval/a hlavního hrdinu s ohledem na všechny předešlé ukázky?



Jak se podle tebe kluci chovají k hlavnímu hrdinovi? Co si o něm myslíš?  
Jak se bude chlapci na ulici dařit a jak bude příběh pokračovat?  
V čem spatřuješ největší úskalí života na ulici?



---

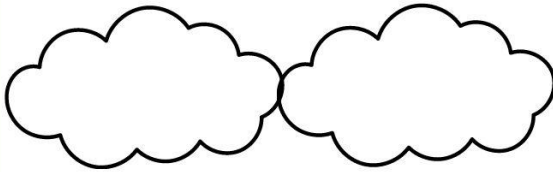
---

---

---

---

Co si představíš, když se řekne noční kvítí? (nakresli/popíš)



**16. ÚKOL - ODPOVĚZ NA OTÁZKY A VYPRACUJ ÚKOLY (UKÁZKA Č. 9)**

Překvapilo mě...  
Byl jsem znepokojen/a...  
Můj názor na Čanga se změnil/nezměnil, protože...  
Proč se Čang chová nyní takto? Co tomu mohlo předcházet?  
Jak se asi Čang cítí?  
Setkal/a jsi se s podobnou situací v životě?  
Kdybych přišel o oba rodiče, tak bych...

**POROVNEJ. HLAVNÍ HRDINA NA ZAČÁTKU KNIHY A NYNÍ.**



## 17. ÚKOL - ÚKOLY PO ČETBĚ

Napiš zprávu kamarádovi na Facebook, ve které se zmíníš o nově získaných vědomostech o KLDR a také mu napíšeš, která myšlenka či úryvek z knihy tě zaujal nejvíce a proč.



CO JSI ČETL? O ČEM TO BYLO? :)

HUSTÝÝ :O A CO JSI SE DOZVĚDĚL O KLDR?

JAKÁ MYŠLENKA TI PŘIŠLA NEJDŮLEŽTĚJŠÍ?

JAKÁ KLÍČOVÁ SLOVA BYS POUŽIL/A TY PRO SHRNUTÍ PŘÍBĚHU.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

POROVNEJ SVŮJ ŽIVOT A ŽIVOT HLAVNÍHO HRDINY.

Jaké motivy jsi v knize objevil/a?



Proč autor knihu napsal?

Kde se děj odehrává?



Kdy se děj odehrává?



ZHODNOŤ, JAK SE TI KNIHA LÍBILA  
ZAKROUŽKOVÁNÍM SMAJLÍKU, KTERÝ NEJLÉPE  
VYSTIHUJE TVOJE POCITY A SVŮJ VÝBĚR  
STRUČNĚ OKOMENTUJ.



VYHLEDEJ A POZNAČ SI DALŠÍ KNIHY, KTERÉ SE  
TOUTO PROBLEMATIKOU ZABÝVAJÍ:

KOMU BYS KNIHU DOPORUČIL/A A PROČ?

<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

6. vypracované pracovní listy Trosečníci australské pouště žáky 7. ročníku ZŠ

# PRACOVNÍ LIST

**1** Do mapy zakresli existující města, jezera a přírodní celky Austrálie. Podle popisu zakresli městečko Golden Hill.

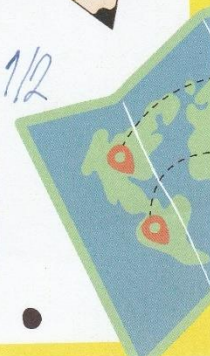


**2** Do poznámkového bloku si zapiš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetl/a.

1. Austrálie nejmenší z pěti dílů zeměkoule
2. Austrálie je krásná poušť
3. Je bohatá zlatem (austrálie)



1/2



2

3

### Odpověz na otázky před četbou:

1. Co si představíš pod názvem Trosečníci australské pouště?
2. Co se v příběhu bude odehrávat?
3. O čem se v příběhu dozvíme nové informace?



1. Člověk který je vyčerpaný a neví co pít
2. Trosečník který narazí na dlouhou poušť kterou bude muset přejít ale dojde mu potrava
3. Přežití v austrálii

2

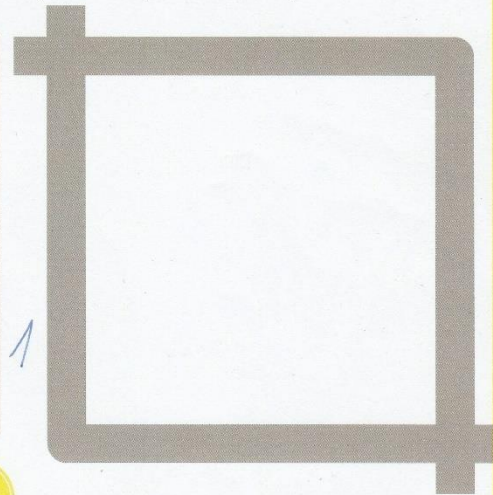


4

### Odpovídej na otázky během četby:

1. Co jsou to haldy? Jak vznikají? 2. Nakresli, jak si představuješ, že vypadají haldy kolem města?
3. Žije se dětem ve městě dobře? Může jim něco chybět? 4. Proč lidé z městečka prchají?
5. Najdi v básni dva rýmy a zapiš je. Jaké je u Pamelu a Olivera počasí? Čím to je?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.



1



### Odpověz na otázky po četbě:

5

1. Kde a kdy se děj příběhu odehrává? 2. O kom příběh vypráví?
3. V čem se odlišuje můj život od života hlavních hrdinů? 4. Z jaké části příběhu je ukázka?
5. Pomocí klíčových slov popiš, o čem příběh vyprávěl.

- 1.
2. O dvojčatech Oliver a Pam kteří asi nemají rodiče a utíkají z města kvůli tomu že vyschla řeka se zlatem
3. Je mi tady zřejmě spokojeně a oni musí utíkat a být ve stresu
- 4.
5. O dvojčatech kteří musí utéct z města Golden Hill

2





# PRACOVNÍ LIST

**1** Do mapy zakresli existující města, jezera a přírodní celky Austrálie. Podle popisu zakresli městečko Golden Hill.



**2** Do poznámkového bloku si zapiš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetl/a.

Těžba Zlata

---

---

---

---

---

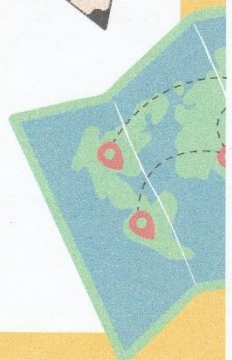
---

---

---

---

---



3

### Odpověz na otázky před četbou:

1. Co si představíš pod názvem Trosečníci australské pouště?
2. Co se v příběhu bude odehrávat?
3. O čem se v příběhu dozvíme nové informace?



1. kápi co uvítli na správném místě
2. nechtím se vyjít z očí ke přechu
3. je vůbec dříve Australie



4

### Odpovídej na otázky během četby:

1. Co jsou to haldy? Jak vznikají? 2. Nakresli, jak si představuješ, že vypadají haldy kolem města?
3. Žije se dětem ve městě dobře? Může jim něco chybět? 4. Proč lidé z městečka prchají?
5. Najdi v básni dva rýmy a zapiš je. Jaké je u Pamelý a Olivera počasí? Čím to je?

3. ne můžeš, chvilu jsem obyvateli a nechtím
4. protože nověli díl a
5. místo, cestov, je tam sucho a udá, protože je tam to a omilovenci
1. anebo genová forma nitelky
1. vznikají při dýchání

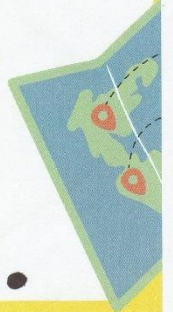


### Odpověz na otázky po četbě:

5

1. Kde a kdy se děj příběhu odehrává? 2 O kom příběh vypráví?
3. V čem se odlišuje můj život od života hlavních hrdinů? 4. Z jaké části příběhu je ukázka?
5. Pomocí klíčových slov popiš, o čem příběh vyprávěl.

1. v Goldenhill
2. o zvonozemcích
3. nejsem chudá
5. o chudobě z dětí

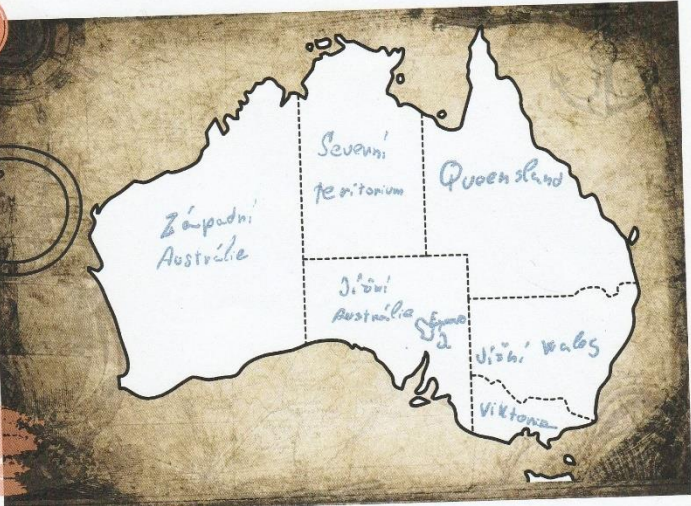


# PRACOVNÍ LIST



1

Do mapy zakresli existující města, jezera a přírodní celky Austrálie.



2

Do poznámkového bloku si запиš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetl/a. Jaké další pouště znáš?



Žijou tam Kokani

3

## Odpověz na otázky před četbou:



1. Co pro tebe znamená bohatství?
2. Jak moc je pro tebe nyní důležité a jak moc pro tebe bude důležité v dospělosti?
3. Vyplň pětílístek na Austrálii.

1. Bohatství pro mě není nijak úplně důležité

2. Ted' víba  
Ale v dospělosti  
bude protože se  
budu potřebovat učivit  
- když budu mít rodinu  
tak učivit rodinu

### Austrálie

dvě přídavná jména, která Austrálii charakterizují

tři slovesa, která Austrálii charakterizují

věta o čtyřech slovech, která pojem vystihuje

jednoslovné synonymum k Austrálii

# PRACOVNÍ LIST

1

Do poznámkového bloku si zapiš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetla.

Dvojčata byli v Austrálii Západoaustalské poušti. Žijí tam klovani.

Byl tam nějaký asi Indiánský kmen. Použil je Tropický cyklón.



2

Co je Willi-willi? Popiš ho. Jak se mu říká jinde na světě? Co sis představila, když jsi četla o tropickém cyklónu? Připomnělo ti to nějakou situaci ze života? Událost ze světa?

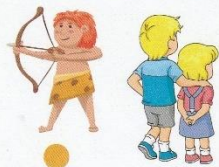
Willi-willi je tropický cyklón. Zaplaví zemi těžkými dešti, přichází do Západní Austrálie

z moře. Představila jsem si velké menšinující deště. Nepřipomnělo.

3

Odpověz na otázky před četbou:

1. Podle obrázku zkus vymyslet, o čem by mohl příběh vyprávět.
2. Kdybys měl/a pomocí několika slov představit Austrálii, jaká bys zvolil/a?



1. O lidékh v poušti kloví klování, poklad.

2. klovani, repla, Pavouci, příroda ~~pousta~~

2



# PRACOVNÍ LIST

1

Do poznámkového bloku si запиš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetl/a.



Jeon z Australie / chci domů ale nemám / venku hodně  
průi / polkají lva / jedí Motocykl / protože mají štěstí

2

Co je Willi-willi? Popiš ho. Jak se mu říká jinde na světě? Co sis představila, když jsi četl/a o tropickém cyklónu? Připomnělo ti to nějakou situaci ze života? Událost ze světa?



- 1. Líbný dítě / 2. hurikán / tajfun / 3. nevyjela jsem co to je / 4. jak  
jeme, byli s tátou na výletě

3

Odpověz na otázky před četbou:



1. Podle obrázku zkus vymyslet, o čem by mohl příběh vyprávět.
2. Kdybys měl/a pomocí několika slov představit Austrálii, jaká bys zvolil/a?



1. O zlatě, o dětech, o poněk, o mapě, o běže  
Chudoba, sucho

3

4

**Odpovídej na otázky během četby:**

1. Pracuje autor s napětím? Jaké používá jazykové prostředky?
2. Proč se děti ocitly uprostřed pouště? Jaký by mohl být cíl jejich cesty?
3. Koho děti potkali?
4. Rozdělal/a jsi někdy oheň "pravěkým" způsobem? Jaký bys poradil lovcům postup?
5. Ochutnal/a bys klokaní maso? Co nejdřívějšího jsi zatím ochutnal/a?



1. ano / jednoduché aby je pochopili i malé děti  
 2. protože chleba najít potlou  
 3. lovce  
 4. ano / stejný  
 5. kdybych musela / seno

5

**Odpověz na otázky po četbě:**

1. Na co jsi během četby ukázky myslel/a? Napadaly tě nějaké otázky?
2. Četl/a jsi už někdy o podobné příhodě? 3. Myslíš si, že se měl Oliver zachovat jinak?
4. Spřátelil se děti s lovci? 5. Pomocí klíčových slov popiš, o čem příběh vyprávěl.
6. Z jaké části příběhu je ukázka?

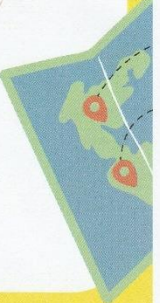


1. na lovi / jestli ten příběh bude napínavý / 2. ano / 3. ne zachoval by se stejně / 4. ano, určitě / 5. o dětech s lovcem v poušti / 6. asi ze druhé části.



**Doplň větu.**

Nejdřív jsem si myslel/a, že... ten příběh se bude odlišovat a proste.  
 Rád/a bych věděl/a... jak příběh začne.  
 Chtěl/a bych se kamarádit s... samelou, protože... jsem holka



podpis:

# PRACOVNÍ LIST

1

Do poznámkového bloku si zapiš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetl/a.

*Lydney je největší město Austrálie.*

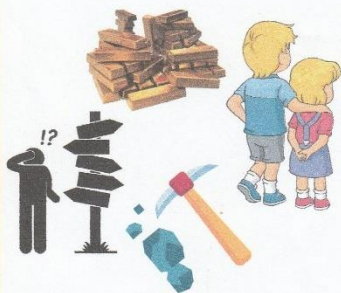


2

Odpověz na otázky před četbou:



1. Podle obrázku zkus vymyslet, o čem by mohl příběh vyprávět.
2. Kdybys měl/a pomocí několika slov představit Austrálii, jaká bys zvolil/a?



*O tom jak holka a chlapec, chcieli jít káňas nebo kumpáčem a nemohli najít cestu.*

3

Odpovídej na otázky během četby:

1. Jak se děti dostaly k Wanarům? 2. Čím je městečko Golden Hill pro Pamelu a Olivera zajímavé?
3. Proč se Wanarové bojí bělochů? 4. Kam se Pam a Oliver chtějí vrátit?
5. Co hledal Oliver v jeskyni? 6. Kdo je to geolog?



*1. Wanarů je náhla v jeskyni.*

2.

3.

*4. do městečka*

*5. hledá nějaký důl. Co se stalo s  
přírodními slatčinami.*

*6. Geolog je ten kdo hledá rudy  
přelásky.*



4

Odpověz na otázky po četbě:



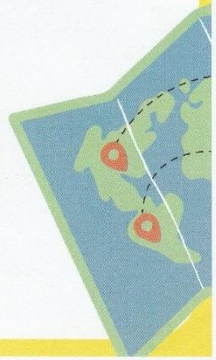
1. Čím se liší tvoje chování od Oliverova?
2. Nejdřív jsem si myslel, že ... 3. Není mi jasné..., ale myslím si, že...
4. Situace mi připomíná, když...
5. Pomocí klíčových slov popiš, o čem příběh vyprávěl.
6. Z jaké části příběhu je ukázka?

1. nesil byt do jezera 2. ne oliver lom  
 ruzkova, jisti lom ruzkova, ne odytka  
 4.

5

Popiš Pamelu. Jaké jsou její vlastnosti. Uved' konkrétní situace dokládající její vlastnosti.

ponařky plavce, je to dítě



podpis:

# PRACOVNÍ LIST

**1** Do poznámkového bloku si zapiš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetla.



KLOKANI, PŮSTOBY, EMO, SOLNÁ JEZÉRA, TVRZOV NÍZKOU TRÁVU

\*\*\*

**2** Odpověz na otázky před četbou.



1. Vyplň pětířstek na téma BOHATSTVÍ
2. Podle obrázku vyvoď o jaké zemi bude příběh vyprávět.



AUSTRALIE

BOHATSTVÍ

VELKÉ KRAŠNÉ

Dvě přídavná jména o bohatství

\*\*\*

VÍDĚLÁVAT

BYT KRAŠNÁ

Tři slovesa o bohatství

CHTĚLA

BYCH

BYT

BOJATÍ

Větu o čtyřech slovech o bohatství

CHYBY

Jednoslovné synonymum k bohatství

**3** Odpovídej na otázky během četby.

1. Myslíš si, že Pamele klokaní maso chutná? Co nám o situaci říká vypravěč?
2. Kdo jsou Wanarové? Koho ti jejich život připomíná?
3. Co je pro tebe zkouška dospělosti? Zažil/a jsi nějakou? 4. Co objeví Oliver v Jeskyni?
5. Kdybych žil/a s Wanary, tak bych...
6. Jak vnímáš autorovo používání uvozovek: „vesnice“ „knotrem“ „svaté“?



1. NE

5. SG BAĀLA

2. KAKONÉ JSOU LIDI CO  
UZNAVÁJÍ HADY

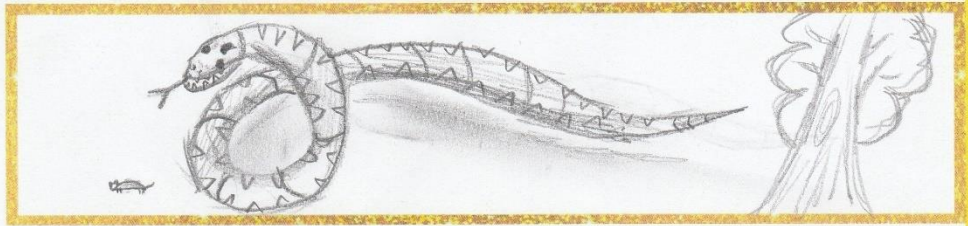
3. ŽE JSEM TROŠKU JÍVĚ  
VVÍMĀM VĚE JÍVĚK,  
ANO,  
TOTO VELKÉHO HADA

\*\*\*

1

4

Nakresli, jak si představuješ hada, který stvořil Wanary.



5

Odpověz na otázky po četbě:



1. Připomněl ti příběh jinou knihou? Která jeho část?
2. Souhlasíš s Oliverovým chováním? Lišilo by se tvé chování od jeho?
3. Připomíná ti Kaílí nějakého kamaráda? Čím? 4. Jak se cítí Pamela na konci ukázky? Dolož.
5. Byl/a jsem znepokojen/a, když... 6. Z jaké části příběhu je ukázka?
7. Pomocí klíčových slov popiš, o čem příběh vyprávěl.

1. Ládnoa knihu mě to nepřipomnělo.

2. Ano souhlasím

3.

4.

5.

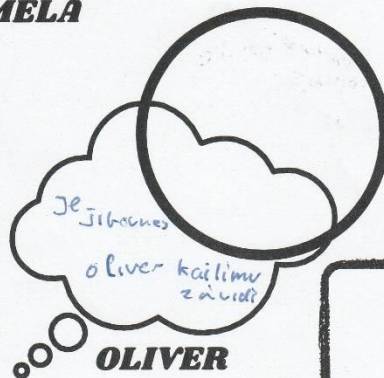
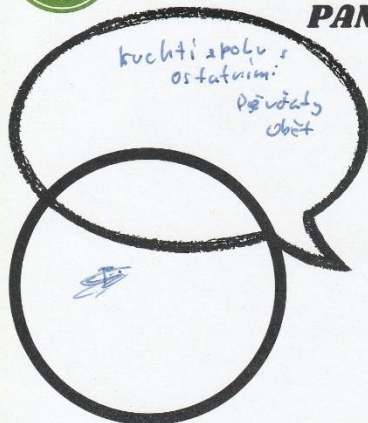
6.

7.

6

Porovnej vlastnosti jednotlivých postav se svými

**PAMELA**



**OLIVER**



**KAÍLI**

# PRACOVNÍ LIST

1

Do poznámkového bloku si zapiš veškeré zeměpisné informace, které jsi se v ukázce dočetl/a.

*ráijí kam klokatiny*



2

Odpověz na otázky před četbou:



1. Vyplň pětílístek na téma BOHATSTVÍ
2. Podle obrázku vyvod' o jaké zemi bude příběh vyprávět.



*Austrálie*

BOHATSTVÍ

*laborní prostředí*

Dvě přídavná jména o bohatství

*mládež kupovat domov*

Tři slovesa o bohatství

Větu o čtyřech slovech o bohatství

Jednoslovné synonymum k bohatství

3

Odpovídej na otázky během četby:

1. Myslíš si, že Pamele klokaní maso chutná? Co nám o situaci říká vypravěč?
2. Kdo jsou Wanarové? Koho ti jejich život připomíná?
3. Co je pro tebe zkouška dospělosti? Zažil/a jsi nějakou? 4. Co objeví Oliver v Jeskyni?
5. Kdybych žil/a s Wanary, tak bych...
6. Jak vnímáš autorovo používání uvozovek: „vesnice“ „knotrem“ „svaté“?



*1. ani ano, protože jinak by ho našel*

*2. Wanaré jsou (hadí národ) protože jejich národné jsou hadi.*

3.

*4. malby zvířat, lidí, krajiny*

*5. kdybych žil s Wanarou tak bych měl protože neznám hady*

2

# PRACOVNÍ LIST

1

\*\*\*

Co se ti vybaví, když se řekne Austrálie?



velké teplo

klokani

chudá země

pouště nebo  
polopouště

**AUSTRÁLIE**

deštné lesy

2

Odpověz na otázky před četbou:

\*\*

1. Chtěl/a by sis vyzkoušet život mimo civilizaci?
2. Žijou někde po světě lidé tímto způsobem života?



1. Ano chtěla, protože by jsem byla bez internetu.

2. Určitě, třeba někde v Africe.

3

Odpovídej na otázky během četby:

\*\*\*

1. Jak se dostali velbloudi do Austrálie? 2. Odkud se děti vrací?
3. Kdybys se vrátil z daleké cesty, přivítal/a bych rodiče...
4. Jak by ses cítil/a, kdybys četla vlastní náhrobek?



1. Velbloudy do Austrálie kdysi dovezli Afgánci.

2. Z Arábie a laboru Uánarů

3. Ano, rychle bych se nima běžela a obejmula je.

4. Divně, protože bych nevěděla jestli se mi to rodá nebo nedá.

2



4

### Odpověz na otázky po četbě:



1. Co bylo cílem výpravy dětí? 2. Z jaké části příběhu je ukázka?
3. Pomocí klíčových slov popiš, o čem příběh vyprávěl.
4. Proč byla Oliverova sláva tak krátká?
5. Přiklonil/a by ses spíše na stranu Wanarů nebo zlatokopů?
6. Myslím si, že Oliver měl udělat spíš...
7. Vyplynulo z četby nějaké ponaučení? V jaké části textu ji autor zmiňuje?
8. Za jakým účelem autor text napsal? Konec ukázky hodnotím jako ...

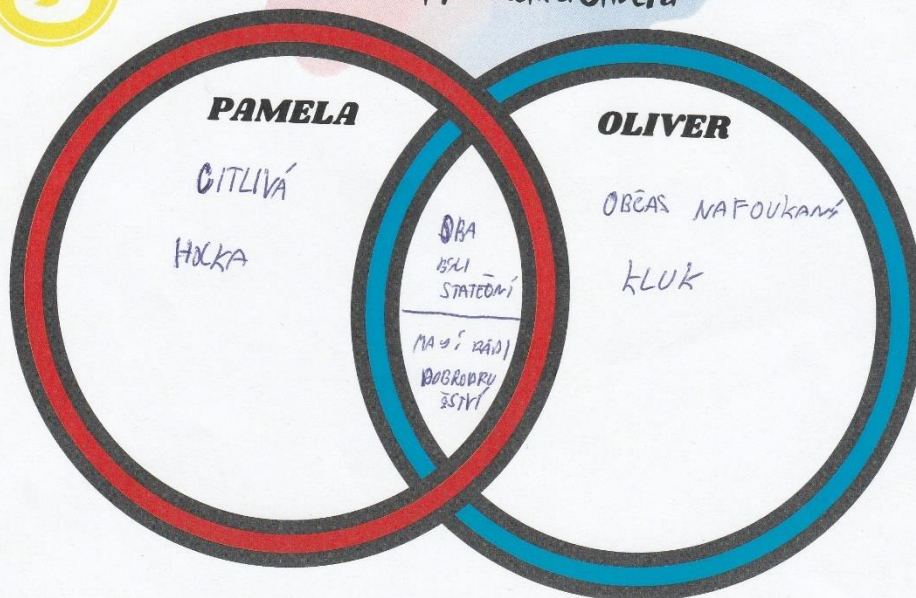
1. Největší zářecný díel.

3. Pamela a Oliver byli v  
sobotě Wanarů.

5. Wanarů.

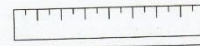
5

### Porovnej Pamela a Olivera





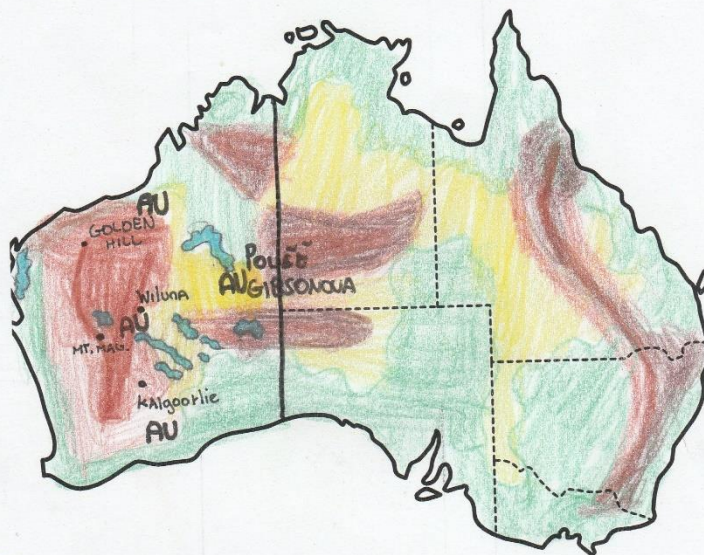
# SPOLEČNÝ LIST



Vytvoř mapu Austrálie se všemi jejími náležitostmi. Do mapy poznač města, jezera a další přírodní celky, které se v příběhu vyskytovaly. Nezapomeň na město Golden Hill.

*Signature*

Austrálie



AU - ZLATO

Jaké jsou negativní důsledky konce těžby?

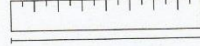




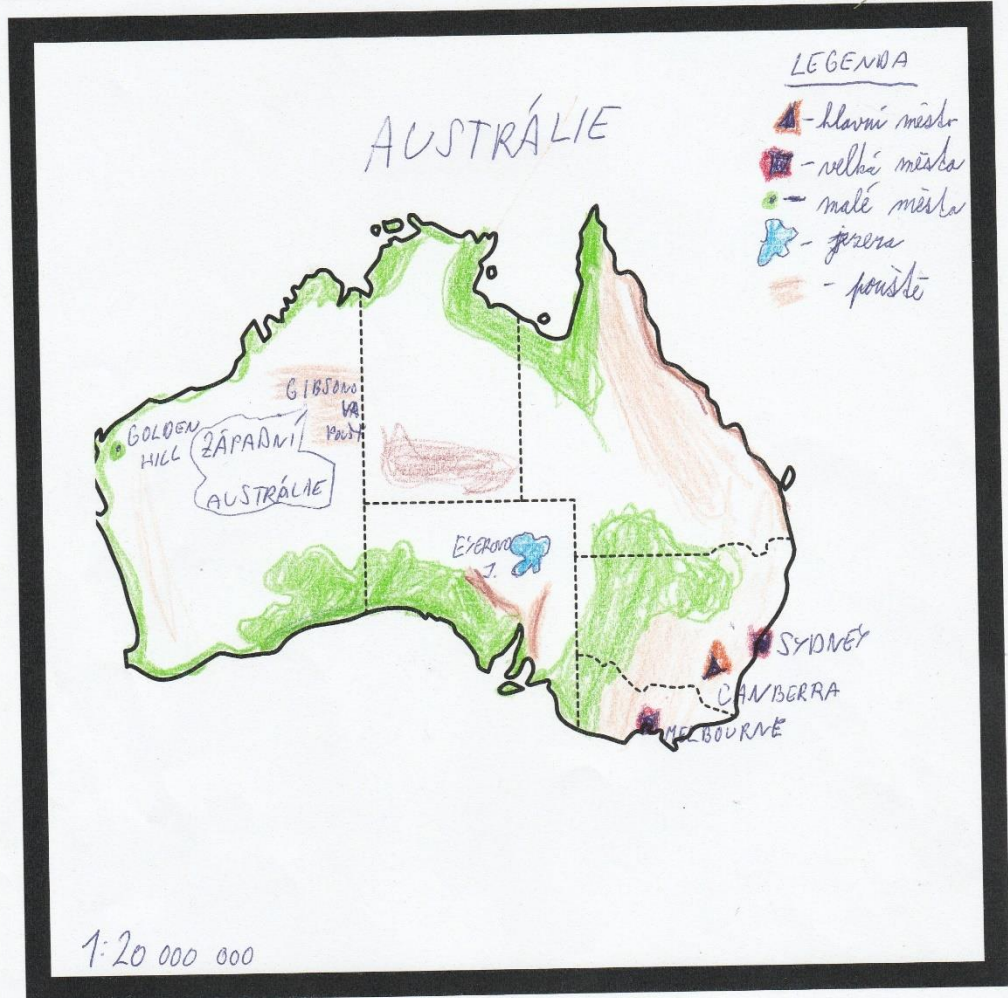
# SPOLEČNÝ LIST



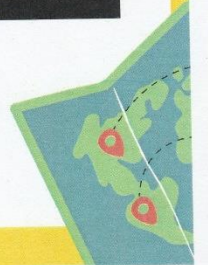
Vytvoř mapu Austrálie se všemi jejími náležitostmi. Do mapy poznáč města, jezera a další přírodní celky, které se v příběhu vyskytovaly. Nezapomeň na město Golden Hill.



*Signature*



Jaké jsou negativní důsledky konce těžby?



# AUSTRALIA TRAVEL

## AUSTRÁLIE

Můžete se vydat do největšího města Austrálie, do Sydney. Sydney má velmi velké pláže a také moře. Sydney je spíše kulturní město, takže se tam opravdu můžete naučit. Austrálie je anima svou flórou a faunou. Najdete tam volně v přírodě přiblíží emu. Vyloné klima, velmi slunečné. Volně v přírodě bývají velké klokani kteří měří až 2 metry! Uvidíte je například v ZOO v Sydney. V Austrálii se velmi hraje baseball, takže pokud ho máte rádi, určitě si to tam zkusíte. V Austrálii se krásně rohá koní Dabar rose - což jsou závodní aut na povrchu. V této krásné zemi najdete také krásné poštovní a pohlednice. Mějte tam velké daly slada! A je možné se najít nové dělá, který ještě nikdy neobjevit!



poskytovatel:

Nová  
rostařka  
Hoban

cena: 15 999

dopravní prostředek: letadlo

jméno hotelu: close hill - nová rostařka

délka pobytu: 5 dní

zvířata která pohláme:

llovoni, koala, platypid, papoušek,  
lmm, kalada

Hlavní město Canberra

Populace - počet obyvatel: 25,74 mil.

Měna: Australský dolar (AUD)

čas: let 11.13

Rozloha: 7 688 000 km<sup>2</sup>

Australie je země která je velmi bohatá na

zlato, a dráhe kovy, ochutnáte tu plno rostařek které  
jižde na rami se již tu plno obdivuhodných zvířat a divokých

kmenní, na zvířátkách je nejlepší že můžete je volně po Australii!  
možná i prohlédit! Caparochi palehují také volně v přírodě a můžete  
se s nimi přiblížit ani na ruky aby jste si je mohli líbit!



klíčová slova, která vystihují příběh (krátké shrnutí příběhu)

- příběh klada
- wananovou inspiraci
- hledání sebe sama po dobu

hlavní myšlenka

"Kámen by bylo Wananovým svědkem  
kladu-pouště?"  
"Kámen jsou svědky. Každý má své  
svobodu. Každý obdivuje národní  
a národní."

## Trasečníci australské pouště

# NEWS

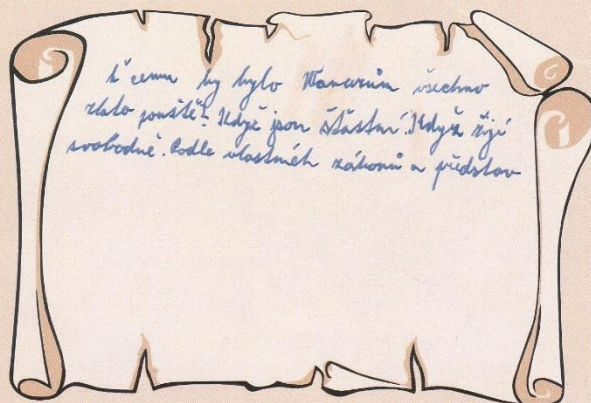
<b>KDO</b> Pamely Oliver Kai P/O		<b>JAK</b> memento pro světla v kyp dětí s tělesnými křivě chudobě
<b>CO</b> dopřát se mělo všechno	<b>KDY</b> 1900 když navrátil předtím autem	<b>KDE</b> v golden hill
<b>PROČ</b> proč tam byla chudobě - nedostatek	O v Austrálii	

odpověz na klíčové otázky, které ti pomohou příběh shrnout, a vytvoř tak novinový článek

klíčová slova, která vystihují příběh (krátké shrnutí příběhu)

Blank lined area for writing key words.

hlavní myšlenka



# Trasečníci australské pouště

## NEWS

### KDO

Oliver  
Pamela  
Kailli  
Rodice

### JAK

dvoučlenná se vydaly sami.

### KDY

úřad.  
trvalo to měsíc

### CO

hledali stracené děti.

### PROČ

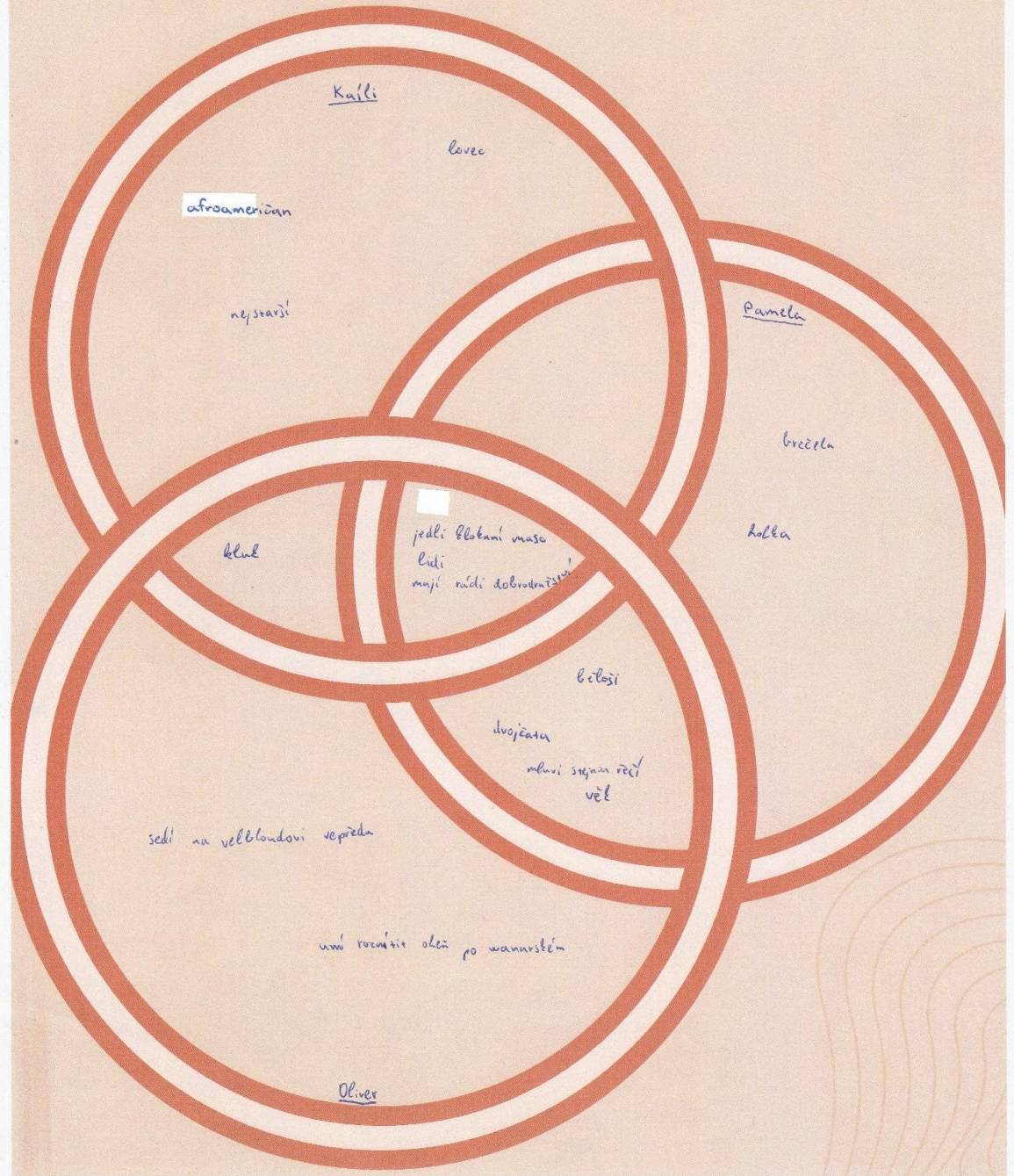
Protože se lidé z měsíčka seřadili.

### KDE

na západě Austrálie

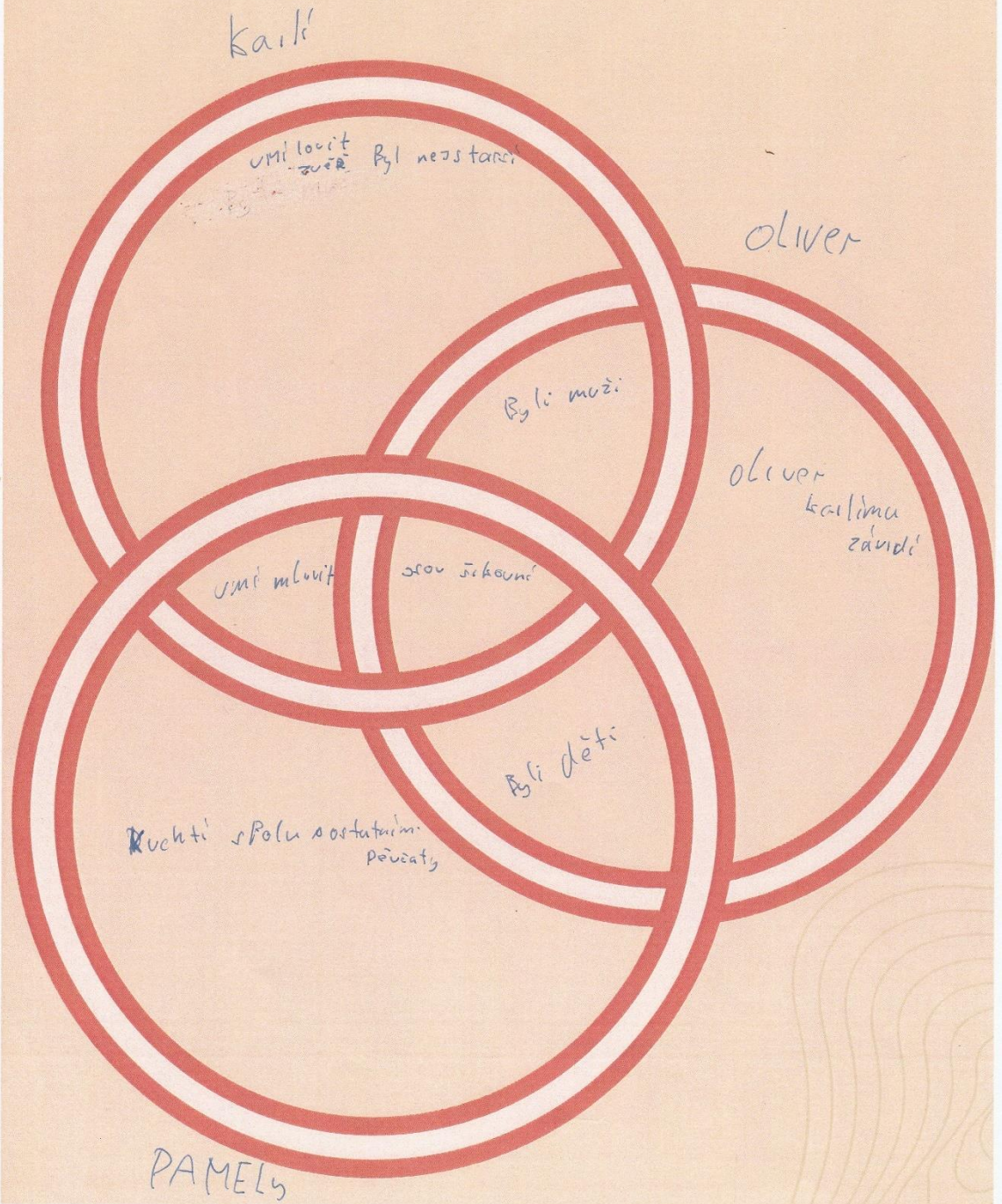
odpověz na klíčové otázky, které ti pomohou příběh shrnout, a vytvoř tak novinový článek

# Porovnej postavy Kaíliho, Pamelu a Olivera.





# Porovnej postavy Kařího, Pamelý a Olivera.



7. reflexe hodiny z pohledu žáků

LÍBIL SE MI TO ALE

MOŽNÁ BI TEN TEXT MOHL BÝT KRATŠÍ

ALE PERFECTNÍ

DOZVĚDĚLA JSEM SE MĚ DOZVĚDĚLA  
O AUSTRÁLIÍ

10/10

bylo to super protože mě  
Austrálie zajímá

Hodnocení 128/128

- LÍBIL SE MI TO
- LÍBIL SE MI ZAPISOVÁNÍ NA SLEPOU MAPU.
- BAVILO MĚ ČÍST

Bylo to zábavné ale nějaká  
cvičení byla obtížná, bavila mě  
skupinová práce. Dozvěděla jsem  
se taky něco nového.

5/10

Bavilo mě čtení příběhu a řešení příběhu.  
Pracovní list byl trošku těžký.

Bavilo mě i čtení příběhu a skládání ho do správného pořadí.  
Skupinové úkoly nám celkem šly ale někdy dělaly problémy.

bylo to celkem fajn. bavilo mě spíš ta skupinová práce  
než ta samostatná a bavilo mě číst příběhy.

9/10

Líbilo se mi to, ale má jsem trochu nepochopila.  
Bylo to dobrá stránka.