

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury



Diplomová práce

Bc. et Bc. Kristýna Zezulová

Obraz člověka v totalitním režimu v díle Niny Špitálníkové

Olomouc 2024

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškeré prameny a zdroje informací, které jsem použila k sepsání této práce, byly citovány a jsou uvedeny v seznamu použitých pramenů a literatury.

V Olomouci 4. dubna 2024

.....

Kristýna Zezulová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za cenné podněty, vedení, ochotu i věnovaný čas. Děkuji také své rodině a mým blízkým za veškerou podporu poskytovanou při studiu.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá tématem demokracie a totalitarismu v kontextu současného světa. Zaměřuje se na potřebu edukace a informovanosti společnosti, zejména mladých lidí, o totalitních režimech a významu demokracie. Prostřednictvím pracovních listů vytvořených na základě díla *Svědectví o životě v KLR* autorky Niny Špitálníkové cílí na rozvoj demokratických hodnot a myšlení dospívajících žáků. Diplomová práce je strukturována do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části je nastíněn vývoj literární výchovy v České republice a jsou vysvětleny prvky totalitní společnosti. Dále je uvedena analýza vybraného literárního díla. Praktická část popisuje tvorbu a využití pracovních listů ve výuce. Práce nabízí doporučení pro praxi v oblasti vzdělávání o totalitarismu a demokracii.

Klíčová slova:

totalitarismus, demokracie, totalitní režim, svoboda, KLR, společnost, Nina Špitálníková

Annotation:

The thesis examines the topic of democracy and totalitarianism in the context of the contemporary world, focusing on the necessity of educating and informing society, especially young people, about totalitarian regimes and the significance of democracy. Through worksheets created on the basis on Nina Špitálníková's work *Svědectví o životě v KLR*, it aims to promote the development of democratic values and thinking among adolescent students. The thesis is structured into two sections – theoretical and practical. The theoretical section outlines the development of literary education in the Czech Republic and explains the elements of a totalitarian society. It also includes an analysis of the selected literary work. The practical part describes the creation and utilization of worksheets in teaching. The thesis offers recommendations for practical implementation in the field of education on totalitarianism and democracy.

Key words:

totalitarianism, democracy, totalitarian regime, freedom, North Korea, society, Nina Špitálníková

Obsah

Úvod	6
Teoretická část	7
1. Literární vzdělávání a jeho ukotvení v kurikulárních dokumentech	7
1.1 Nástin vývoje vzdělávání od 90. let 20. století po současnost	7
1.2 Ukotvení literárního vzdělávání v kurikulárních dokumentech	8
2. Metody literárního vzdělávání	12
2.1 Čtenářská gramotnost žáků	12
2.2 Výukové metody	14
2.3 Vybrané metody pro práci s literaturou	16
3. Problematika totality	22
3.1 Motiv totality a původ totalitarismu	26
3.2 Prvky totalitní společnosti	27
3.3 Srovnání totalitních prvků: ČSR/ČSSR a KLDR	26
4. Rozbor díla Svědectví o životě v KLDR	33
4.1 Nina Špitálníková: bibliografická glosa	33
4.2 Svědectví o životě v KLDR: formální znaky	34
4.3 Svědectví o životě v KLDR: příběhy jednotlivých protagonistů	35
Praktická část	48
5. Postup vytváření pracovních listů	48
5.1 Metodologie	48
5.2 Tvorba pracovních listů	48
6. Ověření v praxi a reflexe práce s knihou	52
6.1 Struktura vyučovací hodiny	54
6.2 Průvodce pracovními listy	56
6.3 Shrnutí práce s pracovními listy	83
6.4 Vyhodnocení výsledků dotazníku	83
Závěr	94
Seznam zkratk	95
Seznam vysvětlivek:	95
Seznam příloh:	95

Úvod

Ačkoliv žijeme 21. století v demokratické zemi a svoboda je v našem státě již přes třicet let, neměli bychom zapomínat na křehkost demokracie, na kterou nás upozornily nedávné události ve světě jako válka na Ukrajině, v Rusku, situace na Blízkém východě, napětí mezi Čínou a Tchaj-wanem či politické směřování zemí Jižní Ameriky. V současné situaci považuji za stěžejní, na kterou stranu se jako Evropa přikloníme. Jmenované skutečnosti jsou alarmujícím signálem o aktuálnosti otázek zabývajících se demokracií a totalitou. Nutí člověka k zamyšlení se nad edukací a informovaností naší společnosti, zvláště mladých lidí, kteří se narodili již do svobodné společnosti. Totalitní režimy tak pro jejich zdánlivou vzdálenost nemusí považovat za bezpečnostní hrozbu. I vzhledem k tomu se zdá jako stěžejní úkol dnešní doby, abychom rozvíjeli demokratické uvažování našich občanů a poučili se z historie.

V diplomové práci se zaměřuji na dílo *Svědectví o životě v KLR* autorky Niny Špitálníkové, v němž zkoumám obraz člověka v totalitním režimu. Prostřednictvím své práce bych ráda přispěla k edukaci mladých lidí o totalitních režimech a podnítila je k zájmu o dění ve světě. Cílem práce je najít nástroj k podpoře toho, aby žák rozpoznal a charakterizoval základní prvky totalitního režimu včetně pro něj příznačného manipulativního chování, a na základě jejich identifikace pak kriticky zhodnotil význam svobody a demokracie. Za tímto účelem jsem vytvořila didakticky zpracovaný materiál, který by k tomu mohl napomoci. Zaměřuji se v něm na cíle afektivní, k čemuž jsem zvolila práci s příběhy analyzované knihy. Právě příběhy totiž mohou sugestivně působit na čtenáře – v tomto případě na žáka. Působí na jeho představivost, nabízí mu možnost vcítit a vžít se do dané situace.

Práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a praktickou. V první části je stručně nastíněn vývoj literární výchovy v České republice a jeho ukotvení v kurikulárních dokumentech. Zamýšlím se nad čtenářskou gramotností žáků, popisuji některé výukové metody, zvláště se zaměřuji na ty, které jsou vhodné pro práci s literaturou. Dále je přiblížen pojem motiv a totalita. Snažím se postihnout prvky totalitní společnosti, jejichž prostřednictvím následně srovnávám severokorejský totalitní režim s režimem, který panoval na našem území. Ve druhé části práce přibližuji život Niny Špitálníkové a analyzuji její vybrané dílo. Nejprve rozebírám jeho děj, popisuji tvorbu pracovních listů, své zkušenosti a závěry z vyučování, ve kterém byly pracovní listy aplikovány. V závěru práce pak uvádím některá svá doporučení pro praxi.

Teoretická část

1. Literární vzdělávání a jeho ukotvení v kurikulárních dokumentech

1.1 Nástin vývoje vzdělávání od 90. let 20. století po současnost

Počátky literárního vzdělávání sahají již do období antiky. Literární výchova provázela lidstvo ještě dávno před vznikem didaktických teorií (Zítková, 2020, s. 10). Pro účely této diplomové práce však zaměříme pozornost především na současný stav literárního vzdělávání v kontextu České republiky. Abychom mohli hovořit o literárním vzdělávání, musíme nejprve stručně nastínit obecný vývoj vzdělávání na našem území.

Vzdělávání prošlo v posledních dvaceti letech mnoha změnami. Zlomový rok 1989 postihl všechny sféry života, včetně oblastí vzdělání a vzdělávání. Vedle deideologizace učiva bylo třeba inovovat zastaralé cíle a obsahy vzdělávání poznamenané „uniformitou, normativností, striktní závazností a obrovskou detailností“ (Spilková, 2005, s. 107). Role učitele byla, dle Spilkové, redukována na „úředníka, vykonavatele předpisů s minimálními kompetencemi,“ naplňujícího přesně vymezené osnovy, od kterých se měl za úkol co nejméně odchýlit, přičemž obsah učiva byl nadřazen dítěti (2005, s. 107–108). „Logickým důsledkem tohoto pojetí byla orientace kurikulárních dokumentů na předávání učiva a nedoceňování cílů formativních (postoje, hodnoty, vlastnosti žáka) a instrumentálních, konativních (dovednosti, činnosti)“ (Spilková, 2005, s. 108). Výše uvedené se mělo brzy změnit, Zítková ve své publikaci uvádí následující: „Devadesátá léta zaznamenala ještě velmi živý pohyb způsobený změnami po roce 1990, první desetiletí 21. století pak přineslo mj. kurikulární změny, jejichž dosah je již plně současný“ (2020, s. 7).

Zmiňované proměny kurikulárních dokumentů transformovaly vzdělávací systém, upravily cíle a obsahy vzdělávání se záměrem zvýšit a zefektivnit jeho kvalitu. Jejich předzvěstí byl dokument *Bílá kniha* (2001), určující vzdělávací strategie následujících let. To vše vyústilo v zavedení *Rámcových vzdělávacích programů* a tvorbu *Školních vzdělávacích plánů*, které se začaly postupně zavádět od roku 2001 (Spilková, 2005, s. 113). Tento jev – dlouhodobý proces proměny vzdělávacího systému v souvislosti se společenskými změnami, pojmenovává Průcha jako transformaci vzdělávání. „Proces transformace se po krátkém období radikálních a spontánních změn stal předmětem vzdělávací politiky a výzkumů. Dosud není ukončen, podobně jako v dalších zemích“ (Průcha, 2013, s. 316).

1.2 Ukotvení literárního vzdělávání v kurikulárních dokumentech

V *Rámcovém vzdělávacím programu* (dále RVP) nalezneme předmět český jazyk v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, podoblast *Český jazyk a literatura* (RVP ZV 2023, RVP G 2021), či v oblasti *Jazykové vzdělávání a komunikace*, podoblast *Vzdělávání a komunikace v českém jazyce* (RVP SOV 2023).

„Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy,“ jednotlivé složky se vzájemně prolínají a navazují na sebe (RVP ZV 2023, s. 16). V literárním vzdělávání je důraz kladen na četbu jako na prostředek získání základních znalostí o literatuře, např. rozeznávání literárních druhů a jejich specifických znaků, dále na postihnutí záměru autora, kritické myšlení a formulaci vlastních názorů o přečteném díle. Žáci „postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život“ (RVP ZV 2023).

V RVP G jsou nabyté znalosti a dovednosti dále rozšiřovány a prohlubovány „jako východisko ke komunikaci v různých, i náročnějších typech mluvených i psaných textů. To umožní vybudovat kompetence pro jejich recepci a produkci a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům,“ přičemž učitel má hovory a úvahy o četbě iniciovat (RVP G 2021, s. 13).

Oproti dvěma předchozím RVP pojímá RVP SOV jazyk, potažmo literární vzdělávání, znatelně stručněji. Vymezuje obecný cíl jazykového vzdělávání, který je zaměřen na komunikační kompetence žáků, dále na užívání jazyka jako prostředku myšlení, dorozumívání, předávání a sdělování informací písemnou i mluvenou formou. „K dosažení tohoto cíle přispívá i estetické vzdělávání, a naopak estetické vzdělávání prohlubuje jazykové znalosti a kultivuje jazykový projev žáků“ (RVP SOV – Praktická sestra, s. 17).

Také cílové zaměření vzdělávací oblasti se v kurikulárních dokumentech liší dle specifík vybrané školy. V RVP ZV nalezneme vedle postupného osvojování jazyka také vedení k „individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání“ (RVP ZV 2023, s. 18). V gymnaziálním vzdělávání bychom vedle jiných zaměření vyzdvihli především „vytváření

osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka“ (RVP G 2021, s. 14), a dále „formování hodnotových orientací a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama“ (tamtéž, s. 14). U středních odborných škol je pojetí cílového zaměření vzdělávací oblasti opět redukováno. Jsou akcentovány především vědomosti a dovednosti užitečné pro praktický život, tzn. jasné a srozumitelné vyjadřování, potažmo komunikace. Získané poznatky z textu mají žáci především zpracovat, třídit a hodnotit (RVP SOV – praktická sestra). Za zmínku o literárním vzdělávání bychom mohli považovat učivo podoblasti *Práce s textem a získávání informací*, kde je uvedeno, že by žáci měli zvládnout „techniky a druhy čtení (s důrazem na čtení studijní), orientace v textu, jeho rozbor z hlediska sémantiky, kompozice a stylu a zpětnou reprodukci textu“ (RVP SOV – Praktická sestra, s. 18). Na četbu v RVP SOV není kladen velký důraz, a to i přes to, že se jedná o maturitní obory.

1.3 Průřezová témata relevantní pro diplomovou práci

Přesto, že průřezová témata stojí vně vzdělávacích oblastí a většinou nebývají do výuky zařazována jako samostatné předměty, představují povinnou součást vzdělávání. K vzdělávacím oblastem se tedy vztahují a měla by do nich být implementována. Nazíráme na ně jako na „okruhy aktuálních problémů současného světa“ (RVP ZV 2023, s. 125) přispívající k rozvoji osobnosti žáka (RVP G 2021; RVP ZV 2023). „Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“ (RVP ZV 2023, s. 125). Zaměřují se především na postoje žáků, jejich hodnotový systém a jednání. Průřezová témata gymnaziálního vzdělávání navazují na průřezová témata vzdělání základního. „Pomáhají doplňovat či propojovat, co si žáci během studia osvojili. Pojetí a funkce průřezových témat příznivě ovlivňují i proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí“ (RVP G 2021, s. 70).

RVP ZV a RVP G se shodují v následujících průřezových tématech: *osobnostní a sociální výchova; výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; multikulturní výchova; environmentální výchova; mediální výchova*. RVP ZV obsahuje navíc průřezové téma *výchova demokratického občana*. RVP SOV obsahuje čtyři průřezová témata: *Občan v demokratické společnosti; člověk a životní prostředí; člověk a svět práce; a člověk a digitální svět*.

Pro účely diplomové práce je relevantní především *výchova demokratického občana (občan v demokratické společnosti v RVP SOV)* a *výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Prostřednictvím práce se snažíme žáky vést k demokratickému myšlení, k navázání a uvědomění si demokratických ideálů T. G. Masaryka, V. Havla či současného prezidenta P. Pavla. Klademe si za cíl podnítit žáky v zájmu o minulé i současné dění v Evropě i ve světě. V této souvislosti bychom neměli opominout ani průřezové téma *multikulturní výchova*, které „umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty“ (RVP ZV 2023, s. 132). V neposlední řadě se zaměřujeme také na průřezové téma *mediální výchova*. RVP G toto průřezové téma blíže vysvětluje: „Klíčovým jevem současnosti je obohacení života o proces „medializace“, tedy o skutečnost, že velká většina informací je zprostředkována masovými médii, jejichž produkce má svou vlastní logiku, své zákonitosti – a ty je třeba znát a rozeznávat“ (2021, s. 81). S překvapivou přesností byl současný trend prudkého a nepředvídatelného rozvoje informačních a komunikačních technologií předpovězen již v roce 2001 v *Bílé knize*, a to ještě dávno před nástupem nástrojů umělé inteligence:

Okamžitá dostupnost víceméně neomezeného objemu informací, vytváření mnohonásobných kontaktů a těsná vzájemná propojenost mění charakter lidské činnosti ve všech odvětvích. Snadná dosažitelnost až záplava informací ovšem klade vysoké nároky na schopnosti kritického myšlení a vlastního úsudku, které musí být opřeny o solidní kostru základních pojmů a vztahů. Na rozdíl od minulosti se však týkají všech úrovní vzdělávání, nejen těch nejvyšších (s. 15-16).

V kontextu diplomové práce se jedná především o propagandistické působení na člověka, které však nezažívají pouze lidé žijící v totalitním režimu, nýbrž i občané demokratických zemí. Propagandistické či poplašné zprávy *hoax*, *fake news* či *deep fakes* se čím dál tím četněji objevují v mediálním prostoru. Výzkumy o informovanosti společnosti jsou často protichůdné, některé dokazují zvyšující se mediální gramotnost Čechů, např. celorepublikový výzkum katedry mediálních a kulturních studií a žurnalistiky Univerzity Palackého ve spolupráci s výzkumnou agenturou STEM/MARK (2022, 29. března). I přesto se však ve společnosti objevují názory opačné, poukazující na neinformovanost českých obyvatel (Ipsos, 2022, 10. června). V souvislosti s mediální gramotností občanů má značný vzdělávací potenciál škola. Je proto pozitivní, že na školách i univerzitách často probíhají přednášky na

téma fake news, dezinformací (Univerzita Palackého v Olomouci, 2022; Univerzita třetího věku MU, 2023) a vznikají nejrůznější publikace či metodické příručky podporující jejich rozpoznání (např. Strachota, 2020).

2. Metody literárního vzdělávání

2.1 Čtenářská gramotnost žáků

Současná situace ve školách je značně poznamenána snižující se čtenářskou gramotností, která se projevila především v posledním desetiletí. V minulých letech proběhlo na českých školách několik důležitých šetření. V roce 2021 se čeští žáci 4. tříd základních škol zúčastnili mezinárodního šetření PIRLS 2021 zkoumajícího úroveň jejich čtenářské gramotnosti. Výsledky šetření byly porovnány s ostatními zúčastněnými státy. V letech 2021/2022 proběhlo šetření PISA, které se zaměřovalo na žáky ve věku patnácti let, v roce 2022/2023 pak Česká školní inspekce provedla na českých školách šetření zaměřující se na žáky 5. a 9. tříd základních škol a na žáky 2. ročníku škol středních. Tematická zpráva *Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023* shrnuje, že čeští učitelé zahrnují do výuky přímou práci s textem, např. vyhledávání informací, shrnutí textu apod., „méně často čtenářské činnosti, které více vyžadují uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka, nebo posuzují věrohodnost a pravdivost textu“ (Novosák, Fiedlerová, Novosáková, Suchomel, Pražáková & Followerczny, 2024, s. 8).

Z výsledků České školní inspekce z roku 2022/2023 vyplývá také pozoruhodné zjištění, že značně lepší výsledky mají žáci, kteří o přečteném textu s někým hovoří, např. se spolužákem, kamarádem či rodinným příslušníkem.

V tomto ohledu téměř 60 % žáků 5. ročníku základních škol uvedlo, že si o tom, co přečetli, povídá s někým z rodiny, a 45 % žáků se svými kamarády/spolužáky. Téměř čtvrtina žáků si pak o tom, co přečetli, nepovídá s nikým. V případě 9. ročníku základních škol zůstává zachován podíl žáků, kteří si o tom, co přečetli, povídají s kamarády/spolužáky (45 % žáků). Klesá naopak podíl žáků uvádějících někoho z rodiny (39 % žáků) a výrazně se zvyšuje podíl žáků, kteří si o své četbě nepovídají s nikým (42 % žáků). (Novosák, Fiedlerová, Novosáková, Suchomel, Pražáková & Followerczny, 2024, s. 10)

Z šetření České školní inspekce z roku 2022/2023 vyplývá zhoršení čtenářské gramotnosti českých žáků, zároveň je v dokumentu uvedeno: „Je však nutné uvést, že v mezinárodním šetření PISA v roce 2022 i PIRLS v roce 2021 dosáhli čeští žáci nadprůměrného výsledku v porovnání se zeměmi OECD a že z dlouhodobějšího hlediska lze pozorovat víceméně stabilní vývoj“ (2024, s. 13; Janotová, Boudová, Havlíčková, Halbová,

Pražáková, Fiedlerová, Pavlas & Basl, 2023). Ze statistického hlediska je tedy situace poměrně stabilní. Již v roce 2010 v dokumentu nazvaném *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* předznamenávají Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal současnou situaci:

Velkou roli ve školních problémech sehraává snižující se čtenářská gramotnost žáků. Děti už netráví svůj volný čas četbou. Mnohem atraktivnější jsou pro ně počítače, televize, „mobilní“ zábava, (...) Jako v jiných oblastech dochází k „rozevírání nůžek“, kdy je v jedné třídě několik skvělých čtenářů, kteří mají zajištěný přísun atraktivních a zajímavých knih v rodině nebo pravidelně chodí do knihovny, a zároveň velká skupina naprostých „nečtenářů“, která ve svém volném čase nečte vůbec (2010, s. 28).

Jako východisko z problému nabízejí autoři publikace nespočet aktivit k vybudování čtenářských návyků, které si kladou za cíl přivést k četbě všechny žáky, např.: dílna čtení, čtenářské strategie, literární hodiny, čtení s předvídáním, čtení s otázkami, metoda I.N.S.E.R.T. atd.

V úvodní kapitole o vývoji vzdělávání od 90. let 20. století po současnost byly zmiňovány kurikulární změny, „jejichž dosah“ je dle Zítkové „již plně současný“ (2020, s. 7). Hník poukazuje na skutečnost protichůdnou, ve své publikaci uvádí: „Výzkumy ukazují, že nové možnosti dané novým společenským klimatem, ale i novou legislativou stále nejsou ve výukové praxi dostatečně naplňovány“ (2021, s. 21). Na didaktické nedostatky výuky literatury i výuky celkově upozorňují i další autoři (Hník 2021, Čapek 2015, Zítková 2020). Hlavní problém spatřují v neucelenosti a nejednotnosti oborových didaktik (Hník 2021, Zítková 2020), dále v opomíjení a bagatelizování didaktiky a jejích metod i jako vědního oboru (Čapek 2015).

Hník ve svém výzkumu dokazuje nedostatečnost současné podoby literárního vzdělávání, především nedostatečný důraz na text. Literární výchovu řadí na rovinu výchovám ostatním. Podobně jako výchovu výtvarnou či hudební, řadí i výchovu literární k předmětům expresivním, tedy výrazovým, vedoucím k vyjádření sebe sama a působícím na emoce. Pozornost věnuje také srovnání předmětů expresivních a neexpresivních. Poukazuje na fakt, že zatímco ve výchově hudební a výtvarné je důraz na expresivitu a tvořivost kladen ve velké míře, u literární výchovy je tato složka často opomíjena. Předmět je orientován literárněhistoricky, je zaměřen na estetickovědní a uměleckoteoretické poznatky. Výše zmíněné se projevuje také v menší oblíbenosti předmětu i jeho celkovém vnímání. Do středobodu staví Hník četbu, uvádí: „Proto by školní literární výchova měla mít rovněž

podobu výchovy četbou a zároveň výchovy ke čtenářství, tedy čtenářsky pojatého předmětu“ (2021, s. 84). Takto čtenářsky pojatá vyučovací hodina by se měla odvíjet od uměleckého textu, jeho interpretace a čtenářského zážitku. Mělo by se tedy jednat o hodinu zážitkovou a interpretativní (Hník, 2021).

2.2 Výukové metody

K docílení pestře pojaté výuky zaměřené na četbu a čtenářský zážitek, je třeba vycházet z její teoretické opory, tedy didaktických zásad, metod, organizace hodiny. V následující části práce se zaměříme nejprve na výukové metody obecně, poté na metody pojící se s literárním vzděláváním. Maňák & Švec charakterizují metodu jako „soubor vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka“ (2003, s. 26). Obst definici metody specifikuje úžeji:

Metodu výuky chápeme jako učitelem projektovaný model jeho činnosti, který se realizuje vzájemnou interakcí učitel–žák, při níž dochází k optimálnímu osvojení soustavy učiva žákem a k dosažení výukových cílů. Metoda výuky je tedy model činnosti učitele a žáků, směřující k dosažení cílů (2016, s. 66).

Výuková metoda tedy nezávisí pouze na iniciativě učitele, předpokládá také aktivní zapojení žáka do výuky. Zormanová vyzdvihuje spolupráci učitele a žáků. Prostřednictvím výukových metod by učitel měl vést žáka k samostatnosti, měl by mu pomoci nalézt osobitý styl učení žákovi vlastní (2012). Zormanová dále uvádí: „Výukové metody plní funkci zprostředkování vědomostí a dovedností, funkci aktivizační, neboť pomocí nich učitel žáka motivuje a aktivizuje k činnosti, funkci formativní, protože dochází k formování žákovy osobnosti, funkci výchovnou a pro výuku nezbytnou funkci komunikační“ (2012, s. 13). Pomocí metody je zároveň dosahováno výchovně-vzdělávacích cílů.

V odborné literatuře se setkáme s různými způsoby dělení výukových metod a s jejich přehledy. Obst dělí metody výuky na do tří tříd na *metody informačně receptivní*, *metody problémové* a *metody výzkumné*, podle způsobu činnosti osvojování učiva také rozlišuje metody *reproduktivní*, *produktivní* a *kreativní* (2016). Maňák & Švec člení výukové metody na *klasické*, *aktivizující* a *komplexní*. Pod metody *klasické* řadí např. vyprávění, práci s textem, rozhovor, práci s obrazem, napodobování atd., do metod *aktivizujících* metody diskusní, situační či didaktické hry. Do metod *komplexních* zařazuje např. frontální výuku, skupinovou

a kooperační výuku, brainstorming, otevřené učení či učení v životních situacích (2003). Zormanová dělí metody do dvou hlavních skupin, na *metody tradičního vyučování* a *inovativní výukové metody* (2012). Metody dále člení úžeji, a to podle jejich charakteru.

Spektrum výukových metod a jejich dělení je velmi široké, tato práce si neklade za cíl jej zcela obsáhnout. Jednotlivým metodám se budeme věnovat selektivně, blíže se zaměříme na ty, které jsou relevantní pro naši práci.

Maňák & Švec vyzdvihují důležitost kritického myšlení, popisují jej jako činnost či nástroj, „který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a vlastním závěrům“ (2003. s. 159). Žák „při učení nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě svých dřívějších zkušeností a dříve osvojených znalostí“ (2003. s. 159). Kritické myšlení zohledňuje osobní cesty, postupy a učební procesy žáka, zároveň umožňuje reflexi a zlepšení individuální učební práce jedince (Maňák & Švec, 2003).

Z kritického myšlení vychází třífázový model učení, který respektuje přirozené pochody probíhající v mozku člověka (Zormanová, 2012) a kromě „myšlenkových procesů“ v sobě „zahrnuje rozhodování, řešení problémů a metodické aspekty“ (Maňák & Švec, 2003, s. 160). Zormanová dodává, že informace jsou pro žáky systematizované, a to tak, že nové informace doplňují žáci do informací starých (2012). Třífázový model E-U-R se skládá ze tří částí: *evokace – uvědomění si významu – reflexe*.

Evokace vede žáka k samostatnému vybavení toho, co o daném tématu již ví (Maňák & Švec, 2003; Zormanová, 2012; Čapek, 2015, Obst, 2017). „Dosavadní znalosti, představy, dojmy a očekávání se v průběhu evokace vědomě strukturují. (...) Pak jsou nové informace přijímány a chápány v kontextu, nikoli nahodile“ (Čapek, 2015, s. 465). Cílem evokační fáze je zaktivizování žáka a zvýšení jeho motivace ke zkoumanému učivu. Pro úvodní fázi modelu doporučuje Zormanová využít např. brainstorming, volné psaní, myšlenkovou mapu, pětilístek, kostku, klíčová slova aj. (Zormanová, 2012).

Druhá fáze – uvědomění si významu, předkládá žákovi nové informace a vede ho k fixaci nabytých poznatků (Zormanová, 2012; Čapek, 2015). Maňák & Švec uvádí: „Posláním je udržet zájem žáka a podnítit ho, aby sledoval i své myšlenkové postupy. Žák hledá nové informace, upřesňuje si své názory a konfrontuje je se svými původními představami“ (2003, s. 161). Zormanová klade důraz také na ověřování toho, zda žáci novým informacím rozumí, a na hledání souvislostí mezi jednotlivými informacemi. Jako vhodné metody uvádí Zormanová

např. skládkové učení, čtení s otázkami, párové čtení, řízené čtení, podvojný deník či metodu I.N.S.E.R.T. (Zormanová, 2012).

Závěrečnou fází modelu je reflexe, ve které žáci rekapituluji učící proces. Skrze reflexi „probíhá proces učení, jehož výsledek je trvalý“ (Zormanová, 2012, s. 116). „Učící se se subjekt (žák) si po procesu učení uvědomí, co nového se naučil, co pochopil, na jaké otázky odpověděl, ale zároveň si formuluje, co ještě nepochopil, k čemu musí získat další informace, jaké nové problémy (otázky) v procesu učení vznikly“ (Čapek, 2015, s. 465). Tato fáze vede k tomu, aby žáci byli schopni postihnout a vysvětlit obsah učiva vlastními slovy (Čapek, 2015). Vhodné metody pro tuto fázi mohou být např. myšlenková mapa, I.N.S.E.R.T., pětilístek, volné psaní, Vennův diagram či brainstorming (Zormanová, 2012).

2.3 Vybrané metody pro práci s literaturou

Jak bylo již naznačeno v předchozí kapitole o čtenářské gramotnosti, nyní se budeme věnovat metodám práce s literaturou, především tedy metodám zaměřujícím se na text, vhodným pro práci s ním. Poté budou stručně nastíněny některé ze čtenářských strategií.

2.3.1 Metody práce s textem

Brainstorming

Brainstormingové metody podporují tvůrčí myšlení, respekt k ostatním i kreativitu. Jde o rychlé nápady, návrhy, asociace, při kterých dochází ke vzájemnému ovlivňování a propojování všech účastníků brainstormingu. Všechny nápady se zaznamenávají. Důležitým pravidlem je nekritičnost, která má navodit atmosféru důvěry a umožnit, aby žáci dali svým nápadům a myšlenkám volný průchod. Po první fázi sběru nápadů se přechází k fázi druhé, kdy se zaznamenané myšlenky vyhodnocují, třídí či selektují. Cílem metody je maximální využití potenciálu nosných nápadů. Brainstormingové metody lze využívat jak samostatně, tak ve dvojicích či v malých i větších skupinách (Čapek, 2015, Zormanová, 2012).

I.N.S.E.R.T.

Metoda INSERT učí žáky ostražitému čtení textu, vede je k vyhodnocování přečteného, ke zvažování důvěryhodnosti předkládaných informací, popř. k jejich ověřování nebo doplňování, čímž je rozvíjena jejich přemýšlivost. Žáci pozorně pročítají text, dělají si do něj případné poznámky pomocí značek. Na okraj textu si poznačí např. fajfkou, jestli informace uvedená v textu souhlasí s tím, co si mysleli nebo již věděli. Pokud je naopak informace v rozporu s tím, co si myslí či ví, zaznamenají si na kraji mínus. Značku plus pak použijí u nové a současně důvěryhodné informace. Vyskytne-li se v textu informace, které žák nerozumí, napíše si k ní otazník. Dále se ve dvojicích diskutuje o označených informacích, žáci porovnávají, které informace si označili, jaké značky u toho použili. Výběr označených částí a použití uvedené značky si navzájem vysvětlují. Není nutné procházet všechny značky, vyučující může zadat, aby si např. vyhledali tři informace od každé značky a porovnali je apod. Dle času a možností může přejít diskuse do skupin nebo do celé třídy. Žáci mohou poté vyplnit tabulku INSERTu a zaznamenat do ní nejdůležitější informace z textu dle jejich mínění. Doporučuje se zapsat asi tři informace ke značce fajfky a plusu, alespoň jednu otázku s otazníkem a poznačit jeden rozpor. Na konci vyučovací hodiny se mohou zápisy z jednotlivých tabulek prezentovat, popř. je pak i vystavit ve třídě na vhodné místo. Metoda žákům pomáhá lépe se v textu zorientovat. Vychází nejen z toho, co sděluje autor, ale využívá i předchozí znalosti a zkušenosti žáků, čímž jim pomáhá lépe proniknout k danému tématu a současně rozvíjí jejich myšlení (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010, Čapek, 2015).

Párový dialog

Tato metoda využívá diskusi ve dvojicích žáků. Pomáhá jim formulovat myšlenky, rozvíjí jejich verbální projev i schopnost argumentace, je vhodná i jako příprava na diskusi ve větší skupině, např. ve třídě. Skrze párový dialog nabývají žáci větší sebejistoty. Neposlední výhodou je, že se dostane ke slovu každý žák, nikoliv pouze žáci průbojní. Dialog v páru může být buď spontánní, nebo strukturovaný. Dle potřeby jej může vyučující proměnit v další formy spolupráce, např. spojit dvojičky do čtveřic či větších skupin (Sieglová, 2019).

Čtení s předvídáním

Metoda pracuje se čtením textu v postupných krocích. Ukázky jsou žákům předkládány postupně, po částech. Na základě klíčových slov pak žáci předvídají příběh či jeho pokračování, promýšlejí jeho možný průběh a diskutují o něm. Tato metoda je velmi motivační, neboť udržuje jisté napětí a tím pádem také pozornost žáků. Rozvíjí jejich kreativní myšlení, představivost i komunikační dovednosti (Sieglová, 2019, Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010).

Párové čtení

Metoda párového čtení neboli čtení ve dvojicích se zaměřuje na spolupráci a na sdílení poznatků z přečteného textu. Využívá se u textů různé úrovně a náročnosti, lze ji použít ve vyučování i při samostudiu v rámci učení se na testy či zkoušky, a to v různých oborech. Je důležité, aby oba žáci měli vytištěný text. U obsáhlejšího textu se jeví jako výhodné pracovat s ním po částech. Žáci se s textem nejdříve seznámí, prodiskutují jeho název, zjistí jméno autora, hodnotí zaměření textu, podívají se na jeho členění a grafické zpracování. Společně nebo střídavě pak text pročítají, mohou během toho využívat různé strategie. Označují klíčová slova, po každé části si společně shrnou nosné myšlenky, parafrázuji text, mohou vymýšlet názvy k jednotlivým částem nebo odstavcům apod. Pokud mají nějaké nejasnosti, formulují je do případných otázek (Sieglová, 2019, Čapek 2015).

Diskuse

„Diskuse je taková výuková metoda, jejíž podstatou je komunikace mezi učitelem a žáky i žáky navzájem. Při komunikaci dochází k oboustranné výměně názorů, argumentů, zkušeností a pomocí ní žáci nalézají řešení daného problému“ (Zormanová, 2012, s. 56). Metoda diskuse pracuje s kladením otázek a podáváním odpovědí prostřednictvím všech členů skupiny. Dochází zde ke sdílení názorů i k předávání informací. Moderátor diskuse dohlíží na to, aby se dostali ke slovu všichni účastníci, neskákali si vzájemně do řeči, ale naslouchali si. Na závěr diskuse moderátor shrne dosažené výsledky a vyzdvihne zvláště přínosné příspěvky (Zormanová, 2012). Sieglová rozlišuje několik diskusních metod. K diskusi v pojetí Zormanové bychom mohli přirovnat metodu diskusní kolečko (2019).

Volné psaní

Žáci mají za úkol v předem určeném intervalu (zpravidla pět minut) napsat na papír cokoliv je k danému tématu napadne. Zásada je, že píše po celou dobu časového limitu buď na zadané téma, nebo může být volba tématu na nich samotných. Důležité je, aby po celý čas pokračovali v psaní, a to i tehdy, když už mají pocit, že téma vyčerpali. Potom mohou psát třeba o tom, že je už nic nenapadá nebo jak se cítí, co prožívají apod. Následně se snaží znovu k tématu navrátit. Píše se vždy souvislý text, nikoliv odrážky nebo body. Nemusí se zde klást důraz na stylistiku či pravopis, k napsanému textu se již znovu nevrací (Zormanová, 2012, Čapek 2015).

Čtení s otázkami

Metoda čtení s otázkami je vhodná pro všechny věkové skupiny, lze ji použít jak u malých dětí, tak i např. u dospělých během studia univerzity. Pracuje se ve dvojicích. Nejprve je dobré si text prohlédnout, dále si oba žáci text tiše přečtou. Následuje fáze, kdy si vzájemně pokládají ve dvojici otázky. Jedná se o dva druhy otázek: 1) ty, na které lze najít odpověď v textu, 2) otázky, které sice s textem souvisí, avšak text na ně explicitně odpověď neuvádí. Jeden ze spolužáků se ptá, druhý odpovídá, pokud odpověď nezná, vysloví svoji domněnku, jak by to mohlo být (např. „Nevím, ale myslím si ...“, „Z textu se mi to jeví ...“, „... napadá mě k tomu ...“ apod.). Po vyčerpání otázek odpovídající žák ještě přečtenou pasáž shrne. V počátcích práce s touto metodou se žáci učí pod vedením pedagoga pokládat otázky správně, což učitel uvede na příkladu. Potom dávají otázky žáci a vyučující jim zprostředkuje zpětnou vazbu, zda se jim to daří. Dohlíží při tom, aby žák směřoval otázky od těch, na které lze z textu odpovědět, k dotazům, které odráží souvislosti mezi uvedeným textem a texty dalšími, popř. zkušenostmi spolužáka kontextem problematiky, tedy tzv. otázky jdoucí „za text“. Tím jsou žáci vedeni k formování vlastních otázek, k aktivnímu přístupu k četbě a k rozvoji dovednosti čtení s porozuměním (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010).

Řízené čtení

Řízené čtení je vhodnou metodou uplatňující se při četbě společného textu. Tato metoda podněcuje žáky k přemýšlení o tom, co četli, rozvíjí jejich myšlení i čtenářskou vnímavost. Proces četby a přemýšlení je řízen vyučujícím. Text je rozdělen na menší části, po každé z nich následují úkoly nebo otázky pro čtenáře. Jejich prostřednictvím jsou žáci vedeni k objevování

obsažených významů i signálů (vyjadřovacích i motivů, uměleckých prostředků apod.) Čtenáři se postupně rýsuje smysl i souvislosti, což mu napomáhá k uchopení čtené problematiky či celkovému pochopení textu (Zormanová, 2012; Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010).

2.3.2 Čtenářské strategie

Košťálová, Šafránková, Hausenblas a Šlapal vysvětlují čtenářskou dovednost jako stav, kdy má čtenář zautomatizovaný postup, který mu umožňuje číst bez problémů text přiměřené náročnosti. Čtenářskými strategiemi se pak rozumí cílené překonávání obtíží při četbě za pomoci vědomě volených postupů – strategií. Tyto strategie volí čtenář či jeho vyučující úmyslně, neboť podporují lepší porozumění textu. Níže jsou stručně uvedeny některé z konkrétních strategií používaných při čtení, přičemž popis strategií vychází převážně z dokumentu *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010).

Strategie předvídání

Na základě vlastní zkušenosti nebo určitých vodítek v textu žák předvídá pokračování příběhu buď před četbou, nebo během četby úryvku. Vedeme žáky k tomu, aby své myšlenky zdůvodňovali.

Strategie kladení otázek

Žáci si během čtení kladou otázky, které s textem souvisí. Tato strategie napomáhá lepšímu porozumění textu. Vědí-li žáci ještě před zahájením četby, že je čeká tento úkol, čtou text zpravidla uvědoměleji a pozorněji. Většinou také snáze identifikují podstatu sdělení, která se v textu nachází. Žáci se učí formulovat a pokládat nejprve jednodušší otázky, postupně se pak vypracovávají ke kladení otázek složitějších, kdy propojují text např. s dalšími zkušenostmi buď svými, nebo ostatních žáků, zaměřují se na souvislosti či vyhodnocení apod. Při formulaci otázek používají slova: *kdo, co, jak, proč, kdy, kde, co kdyby* atd.

Strategie vyjasňování

Žáci se zamýšlí nad tím, do jaké míry rozumí obsahu textu. Někdy mohou sice rozumět všem jednotlivým slovům v ukázce, avšak neporozumět úryvku jako celku. Může jim unikat smysl sdělení, hlavní myšlenka apod. Strategie vyjasňování jim pomáhá monitorovat míru jejich porozumění textu. Vyhledávají a pojmenovávají problémy, se kterými se v úryvku setkali, hledají způsoby, jak lépe porozumět tomu, čemu zatím nerozumí, např. pomocí opakovaného pomalého čtení nebo vyhledání významu neznámých slov ve slovníku.

Strategie shrnutí

Tato strategie „představuje komplexní proces, který vyžaduje souhru celé řady dovedností. Aby shrnutí mělo hlavu a patu, musejí si studenti vybavit nejdůležitější složky textu a seřadit je v logickém pořadí. Způsob shrnutí záleží na typu textu, který žáci četli“ (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010, s. 50). U textu zaměřeného narativně berou žáci v úvahu postavy, zápletku, prostředí, kde se děj odehrává, události atd. U textu naučného si řadí fakta a nejdůležitější body do logického pořádku. Při shrnutí žákům napomáhají klíčová slova či hlavní myšlenky úryvku a dále otázky: *Kde? Kdy? Co? Proč? Jak?* a zamyšlení nad tím, co je v úryvku důležité. Shrnutí probíhá vlastními slovy žáka, což rozvíjí porozumění textu u žáků bez ohledu na to, zda se jedná o text naučný nebo vyprávěcí. Obohacující je rovněž to, když žáci naslouchají shrnutí textu, které prezentuje některý z jejich spolužáků.

3. Problematika totality

3.1 Motiv totality a původ totalitarismu

Vzhledem k tématu práce je nyní namístě blíže osvětlit pojmy *motiv* a *totalita*, jejichž pochopení je pro smysl práce esenciální. Nejprve objasníme pojem motiv. V pojetí Pavera & Všetického je motiv „tematická složka díla, která se už nedá dále dělit; je to nejmenší částice tematického materiálu, což ve skutečnosti znamená, že každá věta má svůj vlastní motiv,“ (2002, s. 234). Lederbuchová uvádí původní význam slova motiv, které vychází z latinského slova *motivus*, a znamená „uvádějící v pohyb“ (2002, s. 200). Motiv je zřetelný např. v poezii. Ve slovesném díle „je třeba v motivické výstavbě realizovat a zaměřit se zejména na motivy dominantní, určující, nosné“ (Pavera & Všetická, 2002, s. 234). Dle Lederbuchové se nosné motivy podílejí na utváření hlavního tématu, přičemž jeden z nich – leitmotiv – je motiv vůdčí (2002). Pavera & Všetická přirovnávají nosný motiv díla k motivu v hudební skladbě, konkrétně k pohybu a jeho návratnosti, motiv se objevuje, ztrácí a opět navrácí (2002).

Ve zkoumané knize se zaměřujeme především na motiv totality. Na základě odborné literatury se pokusíme nalézt definici totalitního režimu nebo se jí alespoň přiblížit. V *Internetovém slovníku současné češtiny* je heslo totalita vysvětleno jako „diktátorské zřízení prosazující úplné ovládnutí všech oblastí života“ (Lingea, cit. 2024, 30. březen). Zmíněná definice poslouží k základní představě o pojmu, k hlubšímu porozumění však nevede. Totalita totiž nemá zcela jednoznačně vymezené aspekty, navíc bývá někdy mylně zaměňována za absolutistickou formu vlády či autokratické režimy, které však nemusí být nutně totalitní (Váňa, 2013; Fuchs & Tejkalová, 2017).

Rovněž v odborné literatuře se setkáme s mnoha pohledy na totalitu, především s pojetím *primordiálním* a *moderním*. Zatímco první pojetí spatřuje totalitní tendence a praktiky napříč historií lidstva, např. již ve starověkém Egyptě či antické Spartě, druhé pojetí nazírá totalitu jako produkt moderní masové společnosti. Ke stoupencům primordiální teorie bychom mohli přiřadit například Franze L. Neumanna, Karla R. Poppera či Vladimíra Čermáka, k zastáncům teorie moderní pak Giovanniho Sartoriho, Hannah Arendtovou, Juana J. Linze a další (Balík & Kubát, 2012; Váňa, 2013).

Na základě moderních teorií rozlišují Balík & Kubát totalitarismus jako abstraktní termín, představující „ideál“ či fenomén, který je aplikován v určitém čase a prostoru. Je tedy uplatňován v podobě konkrétního politického režimu (Balík & Kubát, 2012). Podle Dvořákové

& Kuncce můžeme v podobném smyslu popisovat formy vlády z různých úhlů pohledu, přičemž „žádný z konkrétních politických systémů nemůžeme prohlásit za krystalicky čisté naplnění pojmu demokracie nebo totalitarismus“ (1994, s. 44).

Jak bylo předznamenáno výše, univerzálně platná definice totality s největší pravděpodobností neexistuje. Přesto můžeme uvést několik citací, které přiléhavě vystihují její povahu. Filosof Jiří Fuchs uvádí: „Totalita je charakteristická především masivním zasahováním státní moci do klíčových sfér lidských životů“ (Fuchs & Tejkalová, 2017, s. 9). Dvořáková & Kunc zase zmiňují: „Totalitářství označuje uvěznění celé společnosti uvnitř státu, zdůrazňuje všudypřítomné pronikání politické nadvlády nad mimopolitickým životem člověka“ (1994, s. 44). Váňa pak shrnuje totalitu následujícími slovy: „Politický režim, který prostřednictvím jediného centra moci usiluje vykonávat podle jediné akceptované ideologie absolutní vládu nad jednotlivci“ (2013, s. 21). Na základě dílčích prvků konkrétních režimů pak uvádí Balík & Kubát jejich typologii (2012). V následující podkapitole vyzdvihneme hlavní definiční znaky totalitních režimů.

3.2 Prvky totalitní společnosti

Při popisování vlastností totality tato práce vychází z pojetí Balíka & Kubáta, kteří jmenují sedm charakteristických bodů pro totalitní režimy, přičemž se odkazují na již existující prameny a teorie o totalitarismu. Zároveň čerpáme z autorů dalších, hlavní charakteristické rysy totality se totiž u různých autorů protínají a shodují.

Prvním důležitým prvkem, zjevným z předchozích definic totality, je zásadní role státu, strany či hnutí majícího absolutistickou moc v oblasti politiky, ale také v ozbrojených složkách. Dále vlastní informační a společenský monopol, ve kterém se soustřeďuje veškeré žití (Balík & Kubát, 2012).

Přestože filosof Fuchs kritizuje již existující nedokonalé definice totality, které pouze popisují mocenské struktury a mechanismy ovládající společnost, sám přesnou definici totality nenabízí. Ve svých úvahách spěje k pojetí komplexnímu, k zachycení totalitní identity (2017). Fuchs & Tejkalová spatřují příčinu nelidskosti totality v ideologii. Uvádí, že totalitní režim má duální strukturu skládající se z ideologie a režimu. „Ideologie řídí, režim provádí. Je to jakoby poměr duše a těla v osobním životě. Obě bytostné složky totalitního systému se definují v jeho

rámci navzájem. Ideologie jako program k politické realizaci, režim jako jeho mocenské uskutečňování“ (2017, s. 33). Ideologie je tedy druhým prvkem z naší struktury.

Odpovědi na otázku, proč je totalitní režim z podstaty mravně zkažený, je jeho bytostná vazba na totalitní ideologii, která směřuje společnost k nelidským, zvrhlým cílům. Totalitní režim z takové protipřirozené ideologie nutně vychází. Totalitním se stává právě proto, že politickou mocí realizuje záměry, programy a cíle totalitní ideologie. Proto také je totalitním každý režim – ať už existuje v rámci jakéhokoli formálně strukturního politického uspořádání –, pokud kontinuálně a programově realizuje politickou mocí nějakou totalitní ideologii (Fuchs & Tejkalová, 2017, s. 33).

Arendtová ve svém stěžejním díle *Původ totalitarismu* vysvětluje vazbu ideologie na masy (1996), přičemž ideologie je zpravidla šířena prostřednictvím propagandy. Nyní si přiblížíme triádu charakteristických elementů pro totalitní společnost – propagandu, masovou společnost a teror. O triádě prvků lze hovořit proto, že spolu vzájemně úzce souvisí a prolínají se. Propaganda má v pojetí Arendtové masový charakter, skládá se ze lži a soustavné manipulace, zaštiťuje se vědeckostí a jsou v ní pozorovatelné podobnosti s reklamními technikami. Dále je propaganda zaměřená na zahraniční politiku a její zahraniční odnože (1996). „Propaganda je jedním, a možná nejdůležitějším nástrojem totalitarismu ve styku s netotalitním světem, teror je naopak vlastní podstatou jeho formy vlády“ (Arendtová 1996, s. 476).

Propaganda je rozhodně podstatnou součástí „psychologické války“, ale teror je něčím víc. Teroru totalitní režimy užívají, i když psychologických cílů jeho užití už bylo dosaženo: jeho skutečná hrůznost je v tom, že vládne nad zcela podmaněnou populací. Tam, kde vláda teroru dosáhla dokonalosti, jako v koncentračních táborech, propaganda zcela mizí; v nacistickém Německu byla dokonce výslovně zakázána (Arendtová, 1996, s. 476).

Fuchs & Tejkalová (2017) dodávají, že teror nemusí být chápán pouze jako fyzické násilí, ne každý totalitní režim se vyznačuje masovým vražděním. Může být uplatňován také ve formě psychické, donucovací, což autoři uvádějí na příkladu extrémní politické korektnosti současnosti vedoucí k ustavičnému lhaní a převýchově občanů „v masivním rozporu se zdravým rozumem“ (2017, s. 15).

Posledním prvkem triády je společnost s masovým charakterem. Na tomto místě můžeme uvést citaci z knihy *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. V knize je pojednáno o masové komunikaci a „užvančené společnosti“ (Urban, 2017). Příslušná kapitola se sice věnuje současné globalizované společnosti, překvapivě přesně však vystihuje také masovou komunikaci uplatňovanou v totalitních režimech. Rysem masové komunikace je „jednotnost, standardnost a široký dosah přinášených sdělení“ (Urban, 2017, s. 85). Dále vysílá „stejné informace velkému množství lidí najednou“ (Urban 2017, s. 86), přičemž sdělované informace plynou pouze jedním směrem, příjemce informací tak nemá možnost odpovědět. Sdělení je sugestivní a vychází „z vysoké společenské autority komunikátorů a třeba i z naivity nebo omezených životních obzorů určité části publika“ (Urban, 2017, s. 86). V masové komunikaci spatřuje Urban rys moderní společnosti (2017). Toto tvrzení podporuje argument z podkapitoly 3.1. o totalitě jako produktu moderní masové společnosti. Masová společnost se tak snaží člověka izolovat a vykořenit ze všech tradičních struktur (Balík & Kubát, 2012).

V totalitní diktatuře pak tento izolovaný jedinec ztrácí charakteristické rysy občana a stává se „masovým člověkem,“ snadno manipulovatelným jedincem bez vlastní vůle a svobody. Ten je pak snadným objektem ideologie a vůdce, není schopen se účinně bránit proti mocenskému tlaku, neboť izolovanost brání vytvořit si pevnější oporu proti režimu (Říchová, 2014, s. 230).

Navazujícím totalitním prvkem je vůdce totalitního režimu. Tento vůdce je často prezentován jako všemohoucí vládce, vykupitel či prorok. Paradoxem je, že ačkoli proklamuje totalitní režim anti-náboženskost, „ve skutečnosti se opírá o gnostický druh náboženství, či přinejmenším využívá mnoha náboženských prvků jako prostředků k podpoře vlastní legitimacy“ (Balík & Kubát, 2012, s. 46). Tuto problematiku Balík & Kubát více rozvíjí v podkapitole *Totalitarismus jako politické náboženství* (2012). Jako další prvek, navazující na roli vůdce, uvádí autoři tzv. *stvořitelské ambice* totalitního režimu, které směřují k vytvoření nového člověka, „oproštěného od všeho starého, ne-totalitního, který by byl vrcholem všeho jsoucna“ (Balík & Kubát, 2012, s. 47). O totalitním režimu jako alternativě náboženství, který má zároveň ambice vytvořit nového člověka, hovoří také Fuchs & Tejkalová (2017).

Jako poslední bod charakteristiky uvedeme aktivismus, který totalitní režimy vyžadují. Vyžadují aktivního občana majícího účast na veškerém dění. Aktivita režimu je zaměřená na společný cíl, neustálou činnost, pohyb. Buduje stát, soustředí svou pozornost na společného nepřítele. Balík & Kubát uvádí: „Totalitní režim musí být za každou cenu dynamický, statická

jej dříve nebo později „zabije“ a přemění v jinou, lidské existenci příznivější formu státního uspořádání.“ Dodávají: „Ačkoliv vyžadují bezmezný aktivismus, vzbuzují lhostejnost“ (2012, s. 47).

3.3 Srovnání totalitních prvků: ČSR/ČSSR a KLDR

Prostřednictvím závěrečné kapitoly teoretické části poukážeme na společného jmenovatele dvou zcela odlišných zemí. Upozorníme na to, co má severokorejský totalitní režim společného s životem lidí v České republice a z jakého důvodu pro nás může být přínosné se o něj zajímat. Výše jsme hovořili o totalitarismu a totalitě, která je ukotvena v konkrétním čase, na konkrétním místě, potažmo v konkrétním politickém režimu. V následující části bychom tedy rádi porovnali prvky totalitních režimů v Československu a v Severní Koreji. Výše zmíněné výstižně pojmenovává také autorka Nina Špitálníková v předmluvě analyzované knihy. O Severní Koreji uvažuje jako o zemi kulturně i geograficky velmi vzdálené, a přece velmi blízké. Špitálníková uvádí:

Nejsou nám ale Severokorejci podobní víc, než si myslíme? Zapomínáme, že i my jsme ze strachu vylepovali do oken československou a sovětskou vlajku, že i my jsme volili jedinou stranu – tu správnou stranu. Ani my jsme nebyli ochotní vzbouřit se kvůli vládě. Zapomínáme na tisíce zničených životů, které zničila komunistická vláda. Vraždy, mučení, věznění, pronásledování, okrádání... Zapomínáme na reálné hrůzy minulého režimu a mnohým se opět stýská po falešných jistotách a pohodlné neodpovědnosti. Zapomínáme na onu ubíjející šed' života, v němž nechybělo nic, kromě svobody (2020, s. 11).

Pomyslný protějšek knihy *Svědectví o životě v KLDR* bychom mohli spatřovat v knize *Abeceda komunismu*, autorů L. Navary a J. Albrechta. Kniha obsahuje abecedu pojmů vztahujících se ke komunismu, např. bonzák, cenzura, disident, emigrace, exil, fingoaná svatba atd. (2010). Autoři v knize uvádí příběhy konkrétních lidí žijících v komunistickém Československu, z nichž se skládá „obraz o naší minulosti, obraz sice nepěkný, drsný, tragický, ale jistě opravdový. Hlavními postavami zde jsou ti, kteří nebyli ve vysokých funkcích, nehráli zásadní klíčové role a jejichž jména povětšinou v dějepisných učebnicích nenajdete“ (Navara & Albrecht, 2010, s. 5). Nyní vyjmenujeme několik shodných elementů pro totalitní režimy v ČSR a KLDR, přičemž budeme vycházet z prvků nastíněných v předchozí podkapitole. Jednotlivé prvky budeme uvádět v následujícím pořadí: propaganda; kult osobnosti; ateismus

a náboženství; všudypřítomná kontrola a izolace; loajalita straně; cenzura, nesvoboda slova; teror; a centrálně řízená ekonomika. Máme přitom na paměti, že jednotlivé složky se prolínají, vzájemně spolu souvisí a překrývají se. U některých prvků budeme uvádět postavy z knihy *Svědectví o životě člověka v KDDR*, v jejichž příběhu jsou zmiňované prvky zjevné.

Propaganda

Autoři Blažek, Drda, Chuchma, Jaroš, Němeček et al. vydali v roce 2022 příručku s názvem *Příběhy bezpráví – komunistická propaganda: příručka pro pedagogy*. Příručka velmi přiléhavě a srozumitelně popisuje všudypřítomné propagandistické praktiky komunistického režimu. Vysvětluje dobové termíny a obsahuje odkazy na audiovizuální materiály. Jednotlivé kapitoly se věnují propagandě a rituálu, propagandě ve veřejném prostoru, v tisku, ve filmu, v literatuře a výtvarném umění, v populární hudbě i ve školství. V příručce je uveden například přepis scénáře pořadu *Výprava za světlem* z roku 1980, který byl primárně určen pro děti předškolního věku. V pořadu je dětem vyprávěn příběh o zemi, kterou začaroval zlý čaroděj do tmy. Obyvatelé zmíněné země žili v temnotě a neměli přístup ke světlu. Text pokračuje následovně:

To se ví, že se našel mezi ostatními takový člověk, který dokázal pro sebe i pro ostatní najít cestu ke slunečním paprskům. Nebylo to snadné. Museli přemoci strážce, a hlavně se vypořádat s mocným kouzelníkem. Ale protože šli všichni a všichni opravdu moc chtěli uvidět světlo, podařilo se jim to. Víte, že je to vlastně trochu i pravda? Že se něco podobného na světě stalo? (...) Jmenoval se Vladimír Iljič Lenin a byl to vzácný člověk. Jeden z největších, jaký kdy po Zemi chodil. To on tehdy vymyslel, jak to udělat, a taky lidí vedl. Ale i tady platilo – jenom proto, že s ním všichni ostatní chtěli jít, jenom proto, že mu věřili a že s ním šli – jenom proto zvítězili (Blažek, Drda, Chuchma, Jaroš, Němeček et al., 2022, s. 45–45)

Propaganda prostupovala a prostupuje všechny oblasti života, a to jak v Československu, tak v KDDR. Ve *Svědectví o životě člověka v KDDR* je to zjevné např. v líčení *profesorky*, jedné z postav knihy popisující mj. vzdělávací systém v Severní Koreji. Hovoří například o tom, že děti ve školkách a školách mají za úkol kreslit mrtvé Američany a Japonce či střílet do jejich atrap.

Kult osobnosti

S propagandou úzce souvisí již zmiňovaný kult osobnosti. V KLR se projevuje glorifikací jejích vládců, především však zakladatele Korejské lidově demokratické republiky Kim Il-sönga. Zmíněné dokládá mj. třídílná biografie ze 70. let 20. století sepsaná B. Bongem, která čítá téměř 1900 stran. Jsou v ní detailně popisovány Kim Il-söngovy heroické činy, například jeho záslužné skutky během Korejské války v 50. letech minulého století (Bong, 1970). Kim Il-söng je v Severní Koreji zbožšťován, a to i přesto, že schválil invazi do Jižní Koreje, čímž se rozpoutala Korejská válka a založil socialistický stát, na jehož obyvatelstvu jsou v plném rozsahu uplatňovány totalitní praktiky (Taylor, 2014). V našem kontextu se jednalo především o Josefa Stalina, který měl taktéž vybudovanou silnou základnu na své osobnosti. Podobně i Stalin měl na svědomí nesčetné množství životů, v literatuře se setkáme s přibližným počtem 3–7 milionů životů. Svou politikou zapříčinil hladomor na Ukrajině, k běžné praxi Stalinovy vlády patřily také politické čistky a perzekuce nevyhovujících občanů (Hosking 2001; Rapoport, Alexeev, 1984). V Československu pak zmíníme ještě osobu Klementa Gottwalda, dělnického prezidenta, který měl taktéž vybudovanou image na kultu osobnosti (Futerová, 2019).

V knize *Svědectví o životě člověka v KLR* se kult osobnosti nějakým způsobem odráží ve všech příbězích, postavy hovoří o portrétech vládců, které museli mít všichni pověšené na stěnách, a o odznacích s jejich vyobrazeními, které museli nosit připnuté na oblečení. Také zmiňují dárky či přiděly jídla, které jim opět věnovali vůdci. Asi nejzjevnější je toto v příběhu *důchodkyně*, která Velkého vůdce Kim Il-sönga zbožňuje i po dvaceti letech života v demokratické zemi. Také v příběhu feministky nalezneme zajímavý příklad. Popisuje vzpomínku ze školních let, kdy se zeptala soudružky učitelky na to, jak mohl Kim Čöng-il napsat takové množství knih. Odpovědí jí byla rána přes ruce. Severokorejská propaganda učí, že Kim Čöng-il napsal za tři roky 1500 knih a za dva roky složil šest oper lepších „než kterákoli jiná díla v historii hudby“ (Špitálníková, 2020, s. 186).

Ateismus a náboženství

Od kultu osobnosti přecházíme k tématu ateismu a náboženství v totalitních ideologiích. Komunistická strana Československa proti náboženství, zejména proti křesťanství, tvrdě zasahovala (Synek, 2013). Připomeňme například Akci K v 50. letech (Doležalová et al. 2020) či umučení kněze Jana Toufara (Doležal, 2012).

Balík & Kubát toto vysvětlují následovně: „Vůdcové totalitních hnutí používali náboženských prvků výhradně jako prostředků. Ty jim měly rozšířit jejich vlastní legitimitu a vyřadit ze hry legitimitu cizí, jež měla skutečně náboženský charakter a mohla totalitaristickým apelům konkurovat bez možnosti účinné kontroly“ (2012, s. 33).

V KLTR existuje Korejská křesťanská federace – oficiální církev, pod kterou spadají také čtyři kostely v hlavním městě Pchjongjangu. Existence církevních společenství však plní pouze formální roli, snaží se podpořit tvrzení o náboženské svobodě (Global Christian Relief, 2018, n.d.). Náboženská svoboda je zaručena také ústavou (Špitálníková, 2020). „Jakékoli soukromé náboženské aktivity mimo státní dohled jsou však zakázány. Pokud je někdo přistižen při účasti na tajné akci náboženského charakteru, hrozí mu zatčení a někdy i veřejná poprava“ (Špitálníková, 2020, s. 233).

V analyzované knize se téma náboženství vyskytuje pouze okrajově v příběhu důchodkyně, která uvěřila v Boha po útěku do Jižní Koreje. Uvádí, že v KLTR nebylo praktikování křesťanství v podstatě možné, věděla pouze o pronásledování křesťanů, se kterým souhlasila. Nikoho věřícího však neznala.

Všudypřítomná kontrola a izolace

Již z předchozího bodu vyplývá, že stát zasahuje do všech oblastí života. Jako další bod proto uvádíme všudypřítomnou kontrolu státu, která byla na našem území praktikována především složkami Státní bezpečnosti (StB). Státní bezpečnost byla rozvětvená a organizovaná struktura lidí, kteří donášeli jeden na druhého. Svá hlášení zaznamenávali a podávali vyšším orgánům. Jejich hlavním úkolem bylo sledovat „trestné činy uvedené v 1. hlavě zvláštní části trestního zákona (trestné činy proti základům republiky a bezpečnosti státu): vlastizrada, rozvracení republiky, teror, vyzvědačství, pobuřování aj. Nejčastěji vyšetřovaným trestným činem však bylo tzv. nedovolené opuštění republiky“ (PČR, n.d., s. 1). V současnosti jsou struktury a členové StB k dohledání na oficiálních webových stránkách Policie České republiky. Jako další známé příklady tajných policí zmíníme východoněmeckou Stasi (Staatssicherheit) či Sovětskou tajnou službu KGB.

Také v KLTR fungují instituce i jednotlivci určené ke sledování druhých a k hlídání přestupků obyvatelstva. V příbězích vícero postav se vyskytuje pojem inminban, který Špitálníková vysvětluje následujícími slovy:

Inminban je severokorejská instituce, v překladu znamená doslova „skupina lidí, kteří vzájemně dohlíží jeden na druhého.“ Prakticky všichni Severokorejci, vyjma vojáků, automaticky patří pod inminban v místě svého bydliště,

pod jeden inminban spadá 20-40 domácností. V čele inminbanu stojí většinou žena středního věku – politicky spolehlivá a ideálně členka Korejské strany práce. Jejím hlavním úkolem je kompletní kontrola sousedů (2020, s. 61).

Skrze inminban má stát téměř dokonalou kontrolu nad aktivitou severokorejských občanů. V knize je kontrola státu nejvýrazněji zastoupena u postavy šmelináře, který popisuje kontroly domácností, dále pak u řidiče, který se tím, že pracoval pro stát, na udávání lidí podílel.

Konsekvencí všudypřítomné kontroly je izolace občanů. Stát se snaží své občany separovat, znemožnit jim volný pohyb či cesty do zahraničí, k těm je zpravidla potřeba mít výjezdní doložku aj. či vlastnit vyšší obnos peněz. V Československu bylo cestování do zahraničí možné v rámci zemí Sovětského svazu, do ostatních zemí velmi ojedinele. Výuka cizích jazyků nebyla v zemi příliš podporována a občané k ní nebyli dostatečně motivováni. Do roku 1989 byla prvním cizím jazykem ruština (Jílková, 2011), výuka dalších cizích jazyků byla značně omezená. Podobnou situaci je možno pozorovat také v KLDŘ, učit se cizí jazyky mohou pouze „vyvolení“, státem vybraní lidé. Toto je zjevné z vyprávění postavy profesorky, vysokoškolačky i feministky (Špitálníková, 2020).

Loajalita straně

V totalitním režimu je rozhodující, zda je občan země loajální ke svrchované vládnoucí straně. Důsledek oddanosti straně se často projevuje v lepších životních podmínkách člověka, např. lepším zaměstnáním, bydlením, přísunem zboží apod. Naopak neloajalita straně může být provázána podmínkami horšími – ztrátou zaměstnání, chudobou, perzekucí, případně smrtí. Vládnoucí strana zpravidla nemá konkurenci, pokud ano, tak spíše formálního charakteru. Zároveň je strana vázána na nejrůznější rituály a také zaštiťuje další organizace. V našem prostředí se jednalo o *Komunistickou stranu Československa*, která pořádala např. prvomájové průvody, organizovala pionýr či *Socialistický svaz mládeže*, kde se mohla šířit a upevňovat komunistická ideologie mezi mladými lidmi. V KLDŘ se jedná o *Korejskou stranu práce*. Podobně i v Severní Koreji existují různá uskupení, jako *Korejský svaz dětí* či *Socialistický svaz mládeže Kim Il-sönga* (Špitálníková, 2020). Dále se v KLDŘ pořádá arrirang, což jsou „severokorejské masivní gymnasticko-taneční hry“ (Špitálníková, 2020, s. 161). Jsou moderní obdobou Spartakiády známé v Československu, ale i v dalších zemích, především sovětského bloku. V Severní Koreji je loajalita straně zaznamenána v söngbunu, který Nina Špitálníková charakterizuje takto:

Söngbun je velmi komplikovaný severokorejský kastovní systém, který je založen na základě politického, sociálního a ekonomického postavení přímých předků. Existují tři hlavní třídy (přátelský/loajální, neutrální a protistátní) a 51 dílčích klasifikací. Zařazení do söngbunu ovlivňuje všechny aspekty života. Od přístupu ke vzdělání přes pracovní příležitosti až k volbě partnera (2020, s. 19).

Obdobně charakterizuje söngbun také Robertson (2016). Počátky söngbunu a loajality ke straně sahají až do období japonské okupace. V analyzované knize zmiňují söngbun a své společenské postavení snad všechny postavy. Nejzjevnější náklonnost straně je pak zjevná u postavy řidiče. Také v Československu byly životní šance člověka ovlivněny vztahem ke straně. V příručce *Příběhy bezpráví – komunistická propaganda: příručka pro pedagogy* nalezneme následující:

Na každého studenta, který se před rokem 1989 hlásil na vysokou školu, museli jeho učitelé vypracovat podrobný posudek. V tomto tzv. komplexním hodnocení žáka shrnuli, jaký měl průměr známek a jak se choval, co dělá ve svém volném čase, jakého je třídního původu a jaké politické smýšlení mají jeho rodiče. Ředitel školy pak na závěr napsal doporučení nebo nedoporučení k vysokoškolskému studiu (Strachota, 2020, s. 80).

Cenzura: nesvoboda slova

Následujícím totalitním prvkem je cenzura a nesvoboda slova. V Československu i v KILDR bylo a je zásadně zasahováno do učebních osnov, vzdělávání sloužilo a slouží plně účelům vládnoucí ideologie. V ČSR se žáci učili pouze o oficiálních autorech, nekonformní autoři byli z dějin vymazáni. Stejně tak byly přepisovány dějiny ve prospěch vládnoucí strany. Výše zmíněné plně platí i pro poměry v KILDR (Špitálníková 2020; Navara & Albrecht, 2010).

Působení cenzury můžeme pozorovat na postavách důchodkyně, která zmiňuje svou lásku k četbě a to, jak jí stát zabavil knihy, dále na vysokoškolačce, která sledovala zakázané filmy a seriály, i na profesorce, která zažívala strach z kontroly myšlenek.

Teror

Teror jsme blíže vysvětlili v předchozí podkapitole, nyní uvedeme příklady toho, jak konkrétně se projevoval v ČSR/ČSSR a jakou podobu nabývá v KILDR. V ČSR/ČSSR se jednalo zejména o monstrprocesy v padesátých letech, z nejznámějších bychom zmínili proces s Miladou Horákovou a Rudolfem Slánským. Dále jsou to politické čistky, perzekuce, věznění a mučení lidí, zejména politických vězňů, již zmiňované násilí spáchané na křesťanech, psychický teror prostřednictvím StB a izolovanosti občanů. Psychický teror je ve velké míře uplatňován i v KILDR, zejména kvůli sledování lidí. Děsuplné je i uplatňování fyzického násilí

při popravách občanů sloužících mimo jiné k zastrašování obyvatelstva. Výše uvedené praktiky mají za důsledek, že lidé nemohou nikomu věřit, žijí v neustálém strachu a ostražitosti. Mnoho z nich čelí fyzickému i psychickému násilí, zneužívání, a to i od členů složek státních institucí. V horším případě pak zažívají věznění či pobyty v převýchovných koncentračních táborech (Taylor, 2014). S terorem se v příbězích knihy setkáme nejvýrazněji v rozhovoru s feministkou, s řidičem, s profesorkou, ale i s převaděčem či šmelinářem.

Centrálně řízená ekonomika

Na závěr bychom už jen stručně zmínili centrálně řízenou ekonomiku. Ekonomika zkoumaných politických uspořádání se projevuje například omezenými dodávkami základních potravin i dalších věcí, nedostatkovým a nekvalitním zbožím, segregací zboží pro elity a masy (např. prostřednictvím obchodní sítě Tuzex; Havlík, 2022). Dále dochází ke kolektivizaci majetku lidí a k závislosti ekonomiky státu na pomoci jiných zemí. V případě ČSR/ČSSR se jednalo o závislost na SSSR, u KLDLR to byla v minulosti závislost na SSSR, později na Rusku a Číně. Skomírající ekonomika státu a nízká životní úroveň se projevuje v příbězích všech postav.

4. Rozbor díla Svědectví o životě v KLLDR

Pro účely diplomové práce jsme si zvolili knihu *Svědectví o životě v KLLDR* autorky Niny Špitálníkové. V následující kapitole stručně představíme autorku a její dílo, detailněji se zaměříme na zkoumanou knihu, kterou analyzujeme. Všimnout si budeme především motivů týkajících se totalitního režimu. Následně popíšeme postup tvorby pracovních listů určených do výuky.

4.1 Nina Špitálníková: bibliografická glosa

Nina Špitálníková je česká koreanistka, spisovatelka a bojovnice za práva žen. Narodila se 27. prosince 1987 v Chrudimi, studovala na Gymnáziu Kladno, poté absolvovala Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy, obor koreanistika na Ústavu Dálného východu. Během svých studií se zúčastnila několika studijních pobytů, a to jak v Jižní Koreji (na univerzitě Sönggjungwan v Soulu), tak v Koreji Severní (na univerzitě Kim Il-sönga v Pchjongjangu). Zabývala se zejména historií a propagandou režimu Korejské lidově demokratické republiky. Stala se expertkou ve svém oboru. V současnosti studuje navazující magisterský program na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy, obor Orální historie – soudobé dějiny.

Ve všech knihách vychází autorka z vlastních zkušeností, tematicky se díla týkají výhradně Severní Koreje, která Špitálníkové slouží jako hlavní inspirační zdroj. Autorka doposud vydala pět knih. Debutovala dílem *Propaganda v KLLDR: funkce, metody a vývoj* (2014), které je současně autorčinou bakalářskou prací. Následovala memoárová cestopisná kniha *Mezi dvěma Kimy: Na studiích v KLLDR* (2017) a *Svědectví o životě v KLLDR* (2020), za které byla autorce roku 2021 udělena cena Magnesia Litera za publicistiku. V posledních letech vydala autorka *Deníky ze Severní Koreje* (2022), v knize publikuje zápisy ze svých deníků z doby studií v KLLDR. Poslední doposud vydanou knihou Niny Špitálníkové je román *Severka* (2023), který již není dílem publicistickým, cestopisným či memoárovým, nýbrž beletristickým.

4.2 Svědectví o životě v KLCDR: formální znaky

Svědectví o životě v KLCDR je soubor sedmi rozhovorů se severokorejskými uprchlíky, které autorka nahrála a následně přepsala v letech 2014-2020. Kniha má 264 stran, obsahuje věnování, úvod, sedm kapitol, poděkování a obsah. Rozhovory jsou z bezpečnostních důvodů anonymizovány, taktéž některé faktické informace jsou vynechány či upraveny (Špitálníková, 2020). Názvy jednotlivých kapitol odpovídají postavám, se kterými jsou rozhovory vedeny. Většinou se jedná o charakteristiku dané postavy, a to buď podle jejího povolání, stavu, činnosti, nebo příznačné vlastnosti. Názvy kapitol jsou: *Profesorka*; *Dělník*, *Šmelinář*; *Převaděč*; *Vysokoškolačka*; *Feministka*; *Řidič* a *Důchodkyně*.



Obr. 1 Svědectví o životě v

Vybrané postavy spojuje jedno – útek ze Severní Koreje. Způsob a motivace útěku se u jednotlivých osob již liší. Postavy jsou různorodé, napříč generacemi, pochází z odlišných společenských vrstev, v životě se potýkaly s rozdílnými překážkami. Jedná se o pomyslný reprezentativní vzorek občanů KLCDR, který představuje průřez severokorejskou společností. Každá kapitola začíná stručným výčtem informací, uvádí jméno postavy, pohlaví, věk, provincii, období útěku. Jména osob jsou anonymizovaná, proto mají postavy jména fiktivní. Věk je udán v rozptylu několika let (např. 25–35), v kategorii období útěku je uvedeno, za vlády kterého prezidenta postava ze země uprchla.

Před každou kapitolou je citát některého z posledních tří vládců Severní Koreje: Kim Il-songa, Kim Čong-una či Kim Čong-ila. Výroky vládců tematicky souvisejí s následujícími rozhovory a jsou v ostrém kontrastu s výpověďmi severokorejských občanů. Tento rozpor vede k uvědomění si absurdity a nesmyslnosti tamějšího totalitního režimu, potažmo všech totalitních režimů obecně.

Citáty jsou odlišeny také graficky, stojí na samostatné červené stránce a jsou napsány bílým písmem. Červená barva v sobě ukrývá důležitou symboliku, mohli bychom ji definovat následujícími slovy: „Je to barva žhnoucího vycházejícího Slunce, barva, jež aktivuje, oživuje, zintenzivňuje, působí dynamicky, agresivně a průkazně. Červená odpovídá životní síle, pocitu sebehodnocení a sebedůvěry ve vlastní talent a možnosti.“ (Hulke, 2005, s. 44-45) Dále může červená evokovat krev, brutalitu, nadřazenost, ale také vítězství, vzdor, vášně či vzrušení. V souvislosti s politickými ideologiemi bývá spojována především se socialismem, potažmo

komunismem. Znázorňuje revoluci či absolutní moc totalitního režimu. Spojení rudé barvy se socialismem spadá až do doby Pařížské komuny roku 1871. Počátkem 20. století ji pak převzal také Sovětský svaz. Do červené barvy je laděná celková grafika knihy.

Text je doplněn četnými poznámkami pod čarou, které vysvětlují informace a fakta týkající se korejské kultury a historie. Poznámky slouží ke komplexnější představě o kontextu knihy a hlubšímu porozumění příběhům. Zároveň dodávají knize na hodnověrnosti, podtrhují reportážní aspekt knihy.

4.3 Svědectví o životě v KLR: příběhy jednotlivých protagonistů

V následující podkapitole nastíníme příběhy sedmi protagonistů knihy. Jejich řazení odpovídá posloupnosti rozhovorů zkoumaného díla. Nejprve stručně představíme životní osudy jednotlivých lidí, poté z nich vyzdvihneme některé momenty či informace, které považujeme za zvláště pozoruhodné.

4.3.1. Profesorka

Postava profesorky se jmenuje Hje Rjön, je jí mezi 50–60lety, z KLR uprchla za vlády Kim Čong-ila. Kapitola líčí příběh ženy, patřící do vyšší společenské třídy, která žila s manželem a dvěma dětmi v Pchjongjangu. Hje Rjön popisuje své studium na univerzitě, práci na základní, později i na střední škole. Rodině se daří vcelku dobře, zlom však nastává její náhlou deportací na sever KLR. S manželem jsou rozděleni, zadrženi a vyslýcháni. Hje Rjön se s dětmi nastěhuje do nuzného bytu, který jim přiděluje stát. Sama se stará o obživu, trpí bídou, hladem. O svém muži nemá žádné informace, neví příčinu jeho zmizení ani nuceného přestěhování rodiny. Muž Hje Rjön se vrací po dvou letech, manželé o jeho zmizení vůbec nemluví. Manželům se narodí třetí dítě, které však později umírá. Tato událost je pro rodinu zničující, Hje Rjön se začala proti režimu vnitřně bouřit již při jejich přestěhování, pro jejího manžela je zasazující rána smrt dcery. Z našetřených peněz si zajišťují útěk a s oběma dětmi ze země prchají.

Profesorka vysvětluje fungování vzdělávacího systému v Severní Koreji, a to od studia na univerzitě, až po vlastní učitelskou praxi. Na univerzitě se učila například revoluční dějiny korejského národa. Předmět se zaměřoval na vládnoucí osoby KLR, jejich dětství, život a činnost, doslovné citáty, dále na vyobrazení nepřítele Severokorejců. Všudypřítomná

propaganda, prostupující všechny stupně vzdělávání, je v dětech pěstována již od útlého věku. Ve školce se děti učí střílet do atrap znázorňujících Američany, v matematice se promítá do slovních úloh, patrná je také z následujícího úryvku:

V rámci výtvarné výchovy jsem například často se studenty kreslila mrtvé Američany, které porazila Korejská lidová armáda. Nemyslela jsem si, že vzbuzuju ve studentech násilí či něco podobného. Spíš jsem byla přesvědčená, že v nich vzbuzuju hrdost na korejský národ a vlastenectví. Byla to součást výuky a obsah byl plně v rukou strany. Já měla za úkol předat ten obsah studentům nějakou zábavnou nebo zajímavou formou (Špitálníková, 2020, s. 27).

Studium na univerzitě či na škole rozhoduje především kvalita sŏngbunu. Právě náležitost k sŏngbunu ovlivňuje vše. Žáci z nižších kast musí místo výuky často pracovat pro stát, tzn. na poli či stavbě, není jim věnována stejná péče jako žákům z kast vyšších. Pocházejí z chudších poměrů, nemají dostatek jídla či materiálního zajištění. Rozdíly mezi jednotlivými žáky vedou k šikaně, která je rozšířená jak mezi žáky, tak učiteli.

Hje Rjŏn popisuje také běžnou praxi úplatkářství, která prostupuje téměř všechny oblasti života. Dále objasňuje přísná pravidla vykonávání učitelské profese, například v prvním roce vykonávání učitelské praxe jsou na začínající učitele psány posudky. Rovněž si začínající učitel zaznamenává sebekritiku, kterou jednou měsíčně přednáší před ostatními kolegy. Je žádoucí, aby se sebekritika shodovala s posudky.

U profesorky je zajímavé především to, že věřila propagandě, věřila vůdcům, které obdivovala. Tato víra a přesvědčení ji vedly k touze po vzdělávání dalších generací. Prozření přišlo až s přestěhováním na sever, kdy viděla, že se o ně stát přestal starat.

4.3.2. Dělník, šmelinář

Druhým charakterem knihy je Ri Hong neboli *dělník, šmelinář*. Ri Hong má mezi 40–50lety, z KILDR uprchl za vlády Kim Čŏng-ŭna. Ri Hong pocházel z chudých podmínek, což dokazuje například vzpomínka na dětství líčící příběh o ulovení veverka, kterou tajně schoval a doma ji s rodiči a babičkou snědli. Babička na něj měla velký vliv, naučila ho sbírat byliny a vařit. Po střední škole nastoupil Ri Hong na vojnu, na které strávil téměř deset let, domů se za tu dobu vrátil dvakrát, z toho jednou na pohřeb babičky. Během vojenského výcviku zažívá extrémní

podmínky – nedostatečné porce jídla, namáhavou práci, šikanu, často bojuje o přežití. Po návratu z vojny začíná pracovat v továrně, pomocí úplatků získává místo jako opravář strojů. Dále se ožení a narodí se mu dvě děti, o rodině se ve svém příběhu zmiňuje velmi okrajově. Ri Hong se o sebe dokázal postarat ve všech situacích, už na vojně začal pěstovat různé plodiny, které prodával, a zároveň tolik netrpěl hladem. Při práci v továrně se zapojil do přeprodávání zboží z ciziny. Když hrozilo, že se na jeho obchody přijde, utekl. Z KLDR však uprchl sám, manželka ani děti o jeho útěku nevěděli, pravděpodobně kvůli němu byli perzekvováni. Na dotazy týkající se rodiny reaguje podrážděně.

Šmelinář popisuje velmi realisticky čas vojenského výcviku, především nelidské podmínky, ve kterých musí vojáci žít – naprosto nedostatečné vybavení armády, nedostačující přiděly jídla (například dvě misky rýže denně) v kombinaci s těžkou fyzickou aktivitou, neustálý program (oficiální od 5:30 do 22:00, neoficiální pokračuje i po 22:00) a s ním se pojící dlouhodobý spánkový deficit, nedostatek volného času, ve kterém bylo zakázáno spát, šikanu od služebně starších vojáků či sebevraždy nováčků. Zmiňuje také časté homosexuální vztahy vojáků. Propustku z vojny dostal dvakrát za celou dobu.

Podobně jako profesorka hovoří také šmelinář o časté praxi úplatků, pomocí kterých dokázal komunikovat se všemi. Získal lepší místo v továrně – jako opravář strojů, přestože o strojích nic nevěděl a nikdo ho k práci nevyškolil. Díky této práci se však mohl volně pohybovat po areálu továrny a zorganizovat obchod na přeprodej pašovaného zboží. Nejčastěji pašoval spotřební věci, tedy cigaretové papírky, tabák, alkohol a hygienu. Jeho rodině se začalo dařit lépe. Ri Hong popisuje také důležitý obrat událostí v KLDR. Moc už nemají pouze lidé těšící se dobrému postavení, ale také ti, kteří mají peníze.

4.3.3. Převaděč

Ri Ha-il, 30–40letý muž dostal přízvisko převaděč, protože pomáhal lidem prchat ze Severní Koreje. Sám utekl ze země za vlády Kim Čöng-üna. Ri Ha-il pochází z chudé zemědělské rodiny ze severu země, tedy z blízkosti hranic s Čínou. Vypráví o těžkém životě na vesnici, který s rodinou vedli, o každodenním boji o to, aby se užívali. Neměli dostatek potravin, zemědělské vybavení, prožívali náročné zimy. Hranice překročil Ri Ha-il poprvé asi ve věku deseti let, kdy ho otec poslal na nákup antibiotik pro nemocnou matku. Do Číny jel ještě několikrát, spíše však nárazově. Následoval jeho odchod na vojnu, po pěti letech služby byl však těžce raněn traskavinou, a to v oblasti obličeje. Přestal vidět na jedno oko, a tak byl poslán

domů na zotavenou. Na vojnu se už nevrátil, pro manželství ještě nesplňoval doporučený věk. V jeho okolí také nebyli žádní vrstevníci, byli buď na vojně, či na studiích. Ri Ha-ilimu přidělil sice stát dílčí činnosti, jako zametání či čištění pomníků, ty měl však rychle odbyté. Pomáhal otci na poli, kromě toho začal dovážet zboží z Číny, aby rodičům vypomohl s domácností. Po náhlé smrti jeho otce padla tíha zodpovědnosti obživy na něj, začal tedy s převáděním lidí přes hranice. Poté, co mu zemřela matka, jej v KLDR nic nedrželo, a tak uprchl za lepším životem také on.

Na převaděči je zajímavé, že jako jediná z postav pochází z vesnice. Skrze rozhovor zaznamenává realitu běžného života na vesnici. Život byl plně spjat s těžkou fyzickou prací a nedostatkem jídla. V domě neměla rodina elektřinu ani vodu, v zimě rozpouštěli nad ohněm sníh či led, aby ji získali. Na zimu také museli dům kvůli extrémně nízkým teplotám zateplovat. Spávali v zimních bundách, ohřívali se u ohně. Život na vesnici popisuje Ri Ha-il jako velmi tvrdý, zároveň s odstupem spatřuje, že měli lidé možná více svobody než lidé ve městech.

Dále popisuje, jak funguje v KLDR zemědělství. Je například nelegální vlastnit zemědělské vybavení, veškerá práce se tedy musí dělat ručně pomocí motyk či rýčů. Stát lidem slibuje dodání pesticidů či hnojiv, ty jim však obstará jen zřídka. Pojmenovává i defektní státní systém:

Za zemědělskou práci dostáváte v Severní Koreji plat od státu. Ten vám ale nevystačí ani na týden. Nemůžete vlastnit půdu, pozemek, který obhospodařujete, patří severokorejské vládě a s ním i vše, co na něm vyroste. Pokud by si člověk část úrody vzal, okradl by stát. Každodenní a úmorná práce na poli vám byla k ničemu. Navíc zemědělec s dobrým sociálním původem dostal úrodnou půdu a ostatní se museli spokojit s půdou, která byla například velmi suchá, plná kamenů či neúrodná (Špitálníková, 2020, s. 106).

Zemědělství v KLDR přitom přirovnává k zemědělství 19. století. Rodina sice měla malý pozemek na pěstování plodin pro vlastní obživu, z jeho úrody však nevyžila. Mírné zlepšení situace nastalo s mandátem Kim Čong-una, zemědělci si mohli část úrody ponechat. I přes to byl boj o úrodu náročný, některé roky farmářům nezbylo, kvůli nepřízní počasí (záplavy, tajfun či extrémní sucho), z úrody nic.

Posledním výrazným prvkem vyprávění Ri Ha-il, který bychom rádi zmínili, je převádění osob do zahraničí. Ri Ha-il líčí postupný proces, jak se k převádění dostal. Převádění lidí vykonával svědomitě, bral jej jako své povolání, skrze které pomáhal lidem. Vyjmenovává

parametry určující cenu převodu, např.: počet a pohlaví osob, cílovou zemi či roční období. Uvádí, že v ceně s převodem byla uprchlíkům poskytnuta také kyanidová kapsle. Častěji zemi opouštěly ženy, za svou praxi převáděl celkem 18 uprchlíků, z toho pouze jednoho muže. Jeden z převodů se nevydařil, od té doby žil Ri Ha-il v permanentním strachu. Uprchlíky doprovázel vždy k hranicím, poté jim dal instrukce, jak mají na cestě pokračovat. Čína figuruje jako tranzitní země pro uprchlíky, kteří většinou pokračují do Jižní Koreje. Přechody do zahraničí odkrývají zároveň problematiku obchodování s lidmi prostřednictvím čínské mafie. Sahají až k problémům čínské politiky jednoho dítěte a nedostatku žen v Číně. Zmíněné dokládá také vyšší cena převodu ženy, v Číně má žena větší cenu, proto se za ni musí dávat vyšší úplatek.

V Číně bohužel funguje poměrně rozsáhlý černý trh se ženami. Kvůli politice jednoho dítěte je v Číně nedostatek žen ve středním věku, Číňani tak hledají nevěsty, hospodyně nebo společnice všude možně. Severokorejky jsou pro ně velmi dobrou volbou. Jsou v regionu nejlevnější, jsou pěkné, a hlavně mají Číňani jistotu, že jim neutečou. Pokud by se Severokorejka rozhodla utéct či pokud by chtěla nahlásit na čínské úřady, že je v otroctví, byla by jako projev dobré vůle okamžitě deportována do své rodné země, do Severní Koreje, což by pro ni znamenalo v tom lepším případě koncentrační tábor (Špitálníková, 2020, s. 125).

4.3.4. Vysokoškolačka

Vysokoškolačka Hō Jun, 17–25letá dívka z velmi dobře situované rodiny, uprchla z KLLDR za vlády Kim Čong-ŭna. Za Hō Jun učinili rozhodnutí o útěku její rodiče. Dívka se domnívala, že jede na kurz do Číny. Do Číny sice jela, domů se však již nevrátila. Po nedobrovolném útěku zažívá protagonistka vztek na rodinu a celkovou frustraci z nově vzniknuvší situace. Klade si mnoho otázek ohledně svého útěku – z jakého důvodu ji rodiče poslali do ciziny, proč zvolili právě ji, a ne jejího o šest let mladšího bratra, zda je její rodina v pořádku apod. Hō Jun se usazuje v Jižní Koreji, kde se setkává s ostatními severokorejskými uprchlíky. Teprve v nové zemi se dozvídá informace o Severní Koreji, uvědomuje si, že ne všichni lidé měli stejný životní standard jako ona. V rozhovoru vzpomíná Hō Jun na svůj život v KLLDR a srovnává život v Koreji severní a jižní. Život na Severu měla ráda, měla rodinu, se kterou žili na severokorejské poměry docela dobře, přátele, kamarády. Popisuje svůj každodenní život, a jak se v něm projevovalo její rebelství, dále školní docházku, vztah s přítelem, účast na arirangu. Vyslovuje se k činnostem, které byly v KLLDR nelegální či tabu (např. sledování zahraničních filmů, návštěva neoficiálních kadeřníků, tatérů či erotika). V Jižní Koreji své výsadní postavení ve společnosti ztratila, žila se stigmatem uprchlíka, pracovala například na svém přízvuku, aby

nebylo možné odtušit její původ, navíc zažívala osamění a strach. Pomocí nadace byla přijata na vysokou školu v Soulu, což Hō Jun zajišťuje perspektivu do budoucnosti, uvádí však, že i se stipendiem je těžké uživit se. Se situací v Jižní Koreji se postupně vyrovnává, nachází si přátele a kamarády, začleňuje se do společnosti. Zároveň však prožívá obavy o rodinu.

Vysokoškolačka se odlišuje od ostatních postav především tím, že se pro útěk nerozhodla sama. Její vnitřní rozpory plynou právě z oné nepřipravenosti na opuštění vlastní země, rodiny. Nad míru zajímavé je pozorovat vztah Hō Jun ke svobodě. Tím, že život ve svobodě neznala, měla zpočátku těžkosti naučit se v ní orientovat a žít.

V Severní Koreji má člověk naplánovaný každý okamžik, každý den od rána do večera, šest dní v týdnu. Trocha prostoru pro osobní život je jen v neděli, kdy nebývají oficiální aktivity. Občas měl ale člověk i v neděli určenou aktivitu. A najednou jsem se ocitla v zemi, kde si můžu dělat, co chci. Nemusím se nikoho ptát, nemusím poslouchat rozkazy, nemusím žít dle příruček Korejské strany práce a dle výroků vůdců. Takový život jsem neznala a neuměla jsem se přizpůsobit. Byla jsem ze začátku hodně osamocená, nikoho jsem neznala (Špitálníková, 2020, s. 141).

Dalším zajímavým aspektem rozhovoru, kterým se vysokoškolačka odlišuje od ostatních postav, je to, že jako jediná hlouběji popisuje svůj život v Jižní Koreji. Nastiňuje čtenáři psychiku uprchlíka, ukazuje, o čem přemýšlí a co prožívá. V textu jsou taktéž zmíněna převýchovná centra pro severokorejské uprchlíky, ve kterých se mají utečenci naučit orientovat v novém světě, zřetel je kladen na „zmírnění sociálně-ekonomické a psychologické úzkosti, překonávání překážek kulturní heterogenity a praktické školení zaměřené na porozumění kapitalismu a vydělávání peněz“ (Špitálníková, 2020, s. 137).

V neposlední řadě nabízí vysokoškolačka vzhled do způsobu života a kultury mladých Severokorejců z vyšší společenské třídy. Vypráví o tom, jak se spolužáky a spolužačkami sledovali zakázané zahraniční filmy, o tom, co je ve filmech šokovalo. Dále o návštěvách nelegálních kadeřnictví a korejské módní policii, se kterou řešila případné problémy pomocí úplatků. Výpověď dokazuje, že se tyto lidé snaží držet krok s moderní dobou, chtějí se odlišit od masy, vyniknout a touží po kapitalistickém způsobu života, což je paradoxní vzhledem k ideologii vládnoucího režimu. Z jejího vyprávění jsou patrné také rozdíly mezi dobře situovanými žáky a žáky, jejichž postavení dobré nebylo. Tito žáci byli často šikanováni, lidé

z vyšší společenské třídy na ně pohlíželi s opovržením jako na lidi, kteří si svou situaci způsobili sami. Těchto postojů vysokoškolačka se zpětným pohledem velmi lituje.

4.3.5. Feministka

Kapitola s názvem *Feministka* vypráví příběh 25–35leté ženy Sō Čchōl, která ze Severní Koreji uprchla za vlády Kim Čong-ŭna. V rozhovoru nejprve vzpomíná na dětství, kdy jednou z nejhorších dětských vzpomínek bylo pro Sō Čchōl náhlé zmizení jejího nejlepšího kamaráda. Až po letech se dozvěděla, že byl s celou rodinou popraven. Školní léta zmiňuje spíše okrajově, dále popisuje nástup na vojnu, která je pro ženy v KLDR na šest let. Čas v armádě byl pro Sō Čchōl traumatizující a zničující. Vojačky žily v dehonestujících podmínkách, neměly dostatečné přiděly jídla, hygiena byla naprosto nedostačující. Sō Čchōl mluví otevřeně také o ženském cyklu, některé ženy na vojně, ale i po ní, kvůli nedostatečným životním podmínkám několik let nemenstruovaly. Nadto v armádě zažívala sexuální obtěžování ze strany vojenských dozorců, které jí zapříčinilo hlubokou psychickou újmu, zcela změnilo její pohled na muže a na postavení žen ve společnosti. Změnil se i protagonistčin pohled na Severní Koreu, již v tomto období se v hlavě Sō Čchōl rodí myšlenka na útěk do zahraničí. Po návratu z vojny nastupuje do práce v továrně. Práce je pro ni stereotypně ubíjející, Sō Čchōl však vykonává všechny aktivity se zřetelem na plánovaný útěk. Vydělává peníze prodáváním věcí na černém trhu, je činnou občankou KLDR, zapojuje se do různých aktivit spolkových družstev. Na výzvu odevzdává část svých peněz státu, poté se dokonce vdává. To vše proto, aby byla nenápadná. Feministka popisuje svůj vztah s manželem, nechtěné těhotenství, drastický potrat a její následný útěk ze země. Po útěku se usazuje v Jižní Koreji, žije se ženou, přiznává však, že tato situace je s největší pravděpodobností způsobena traumatickými zážitky z vojny.

Dramatické a dechberoucí vyprávění feministky je příběhem boje za svobodu. Pravděpodobně nejvýraznějším motivem příběhu feministky je bezpráví páchané na ženách. Sō Čchōl nazývá severokorejskou společnost společností patriarchální. Úloha žen je podle ní redukována na práci, plození potomků a starost o manžela. Na vojně zažila neúctu k ženám s novou, pro ni dosud neznámou krutostí. Nejhorší byl první rok vojenské služby, ve kterém byla Sō Čchōl poprvé znásilněna. Znásilnění nahlásila, byla za to však fyzicky potrestána a dostala práci navíc. Sexuální násilí bylo v armádě tolerováno, napadené ženy se nemohly nijak bránit a žily v neustálém strachu.

Nemuselo se o tom mluvit. Znásilňování bylo tak běžné, že se je ani nikdo nesnažil tajit. Vždycky, když jsem viděla, jak tím procházela nějaká holka, cítila jsem obrovskou úzkost. Bylo mi jí líto, ale zároveň jsem byla ráda, že na jejím místě nejsem já. Každopádně jsme si pomáhaly, jak jen jsme mohly (Špitálníková, 2020, s. 190).

Po vztahu k ženám bychom rádi zmínili vztah k mužům, který jsme již předznamenalí výše, konkrétně k manželovi feministky. Sō Čchōl manžela před svatbou neznala, sňatek zařídily jejich rodiny. Svého manžela nemilovala, popisuje jej však jako hodného člověka. Postupně se skamarádili a začala jej mít ráda a svěřila se mu se svými zážitky z vojny. Manžel Sō Čchōl toužil po rodině. Sō Čchōl jednou otěhotněla, dítě by jí však znemožnilo útěk, v tajnosti tak podstoupila nebezpečný potrat. Zvolila levnější variantu potratu – kapsle s práškem.

Nevím, co obsahuje. Vezmete si jednu pilulku ráno a jednu den poté. Pak je vám několik dní strašně špatně. Zvracíte, máte halucinace, je vám hrozně a myslíte si, že umřete. Pokud vše probíhá tak, jak má, začnete krvácet a potratíte. Ale ne všechny ženy potratí. Některým je jen strašně špatně, pak jsou stejně těhotné, některé umřou (Špitálníková, 2020, s. 197).

Krátce poté z KLDR uprchla. Z textu je zjevné, že ji trápí osud manžela, kterého svým útekem zradila. Manžel o jejím útěku nevěděl. Sō Čchōl se ve svém příběhu věnuje také problematice poprav. Popisuje jejich průběh. O popravách byli obyvatelé často informováni rozhlasem, na shromáždění lidí byly nejprve vyjmenovány prohřešky obžalovaných, poté byli zastřeleni. Následovala promluva o tom, jak se mají občané správně chovat. V souvislosti se ztraceným kamarádem hovoří s autorkou také o popravách dětí.

Ve škole nám soudružka učitelka sdělila, že se celá kamarádova rodina dopustila něčeho velmi špatného, a proto byli všichni spravedlivě potrestáni. Ale neřekla, že byli popraveni. Nikdo nechce o popravách mluvit – a nemluví. Popravy jsou vždycky hrozný šok. Představte si, jak byste se cítila, kdyby vám před očima zastřelili kamaráda. Navíc jste od narození obklopeni propagandou, řešíte, jestli popravený vážně nebyl proradný zrádce severokorejského národa. Jste zmatení (Špitálníková, 2020, s. 177).

4.3.6. Řidič

Šestým charakterem je řidič, 35–45letý Čong Pal, který ze Severní Koreje uprchl za vlády Kim Čong-una. Z rozhovoru se čtenář nedozvídá kompletní příběh řidiče, jeho životní osud je nastíněn v předmluvě k rozhovoru, kde je pouze zmíněna jeho strastiplná cesta ke svobodě, na které přišel o svou ženu, syna a rodinu. Pozornost je věnována především povolání řidiče a životu severokorejské elity. Řidič se tak stává pomyslným průvodcem po severokorejském podsvětí, do kterého měl díky své profesi vhléd. Čong Pal pochází z dobře situované rodiny, která byla členy *Korejské lidové strany práce*, což ovlivnilo celý jeho život. Už jako dítě se toužil stát se řidičem. Inspirací mu byl osobní řidič jeho otce, ke kterému Čong Pal vzhlížel. Práci řidiče v KLRD vnímá jako lukrativní povolání. Členství ve straně¹ není podmínkou například pro řidiče hromadné dopravy, osobní řidič však musí prokazovat loajalitu státu, členství ve straně je tedy žádoucí. Čong Pal patřil už jako malý chlapec do *Korejského svazu dětí*, později nastoupil do *Socialistického svazu mládeže Kim Il-sönga*, vstup do strany byl pro něj tedy spíše formalitou. Poté nastoupil do akademie a započal dlouhé a náročné studium. Čong Pal popisuje, jakými procesy museli studenti na řidiče projít, učili se vše o autech, např. jak je opravit, řízení se učili na atrapách. Automobily byly ve špatném stavu a benzín byl na příděl. Kvůli nedostatku benzínu studenti někdy čekali déle na závěrečné zkoušky. Podotýká také, že ženám v KLRD není povoleno řídit automobil. Po ukončení akademie je Čong Palovi přiděleno auto, které však patří státu. Řidič má povinnost se o něj starat, jako by bylo jeho vlastní, není však určeno pro osobní účely. Všechny údaje o vozidle musí zaznamenávat do tabulky, např. kolik projel paliva, cesty, kterými jel, dále informace o lidech, které vozil. Stát přiděloval osobní řidiče zejména osobám, které chtěl mít pod kontrolou. Skrze práci řidiče žil Čong Pal se svou manželkou a synem sice v luxusu, a to především díky úplatkům, které dostával, zároveň však žil v permanentním strachu. Stal se paranoickým, nedůvěřoval nikomu ze svého okolí, kvůli čemuž začal také pít.

U postavy řidiče bychom se rádi věnovali již vícekrát zmiňovaným úplatkům a jejich spojitosti s hlášeními, která musel podávat na své pasažéry. Čong Pal uvádí, že týdenní úplatky zajistily jeho rodině jídlo na měsíc. Úplatky dostával jako „odměnu za dobře odvedenou práci,“ (Špitálníková, 2020, s. 210), a to jak ve formě peněz, tak i hmotných darů. Odvrácenou stranou luxusního života byla hlášení, která musel na své pasažéry podávat. Měl dokonce za úkol se se svými pasažéry sblížit, aby se mu více otevřeli a on o nich mohl zjistit větší množství informací.

¹ Používáme-li termín *strana*, máme na mysli *Korejskou lidovou stranu práce*.

V každém autě, které přepravuje vyšší úředníky, hodnostáře či podnikatele, jsou odposlechy. Kromě předávání pořizovaných nahrávek jsem ještě musel po každé jízdě vyplnit protokol, do kterého se zapisovalo úplně všechno. Časy, lidé, prostředí, s kým dotyčná osoba jela, co probírali, jak se tvářili, jestli si něco předali, jak byli oblečeni, jestli pili, jedli, kolik a co. Zkrátka úplně všechno. Korejská strana práce a různí lidé vyšších hodností chtějí vědět o ostatních naprosto všechno, každý pohyb, každý přešlap, aby je pak mohli v pravý čas zdiskreditovat (Špitálníková, 2020, s. 210–211).

Čong Pal poznal fungování severokorejského režimu z druhé strany, následkem čehož začal všechny podezřívát. Zmiňuje například fingované autonehody, které nebyly v KLCDR ničím neobvyklým. V rozhovoru také popisuje osobu jednoho hodnostáře, kterého měl rád, a který mu věřil. Čong Pal na něj však musel donášet. Jednoho dne hodnostář s celou rodinou zmizel. Čong Pal si sice polepšil, dostal pochvalu, nové auto, vyššího hodnostáře, cítil však vinu a začal žít ve strachu.

Dalším poutavým bodem Čong Palova vyprávění je zákulisí severokorejského podsvětí. Čong Pal nejprve popisuje dva typy podniků existujících v KLCDR. Prvním typem jsou hospody, které navštěvují převážně lidé střední třídy, druhým typem jsou privátní kluby pro elitu společnosti. Kluby jsou v ostrém kontrastu k severokorejské šedi, jsou barevné, křiklavé, vyskytují se v nich jukeboxy se zahraniční hudbou, místnosti určené pro případné sexuální aktivity, na stěnách jsou portréty vůdců. V klubech jsou přítomny také ženy, jsou však pouze zprostředkovatelky zábavy, tedy tanečnice, společnice. I ony však jsou však nastrčeny státem za účelem zjišťování informací o zákaznících. Paradoxem je, že vlastníkem klubů je stát, aby měl nad děním v zemi kontrolu. Čong Pal popisuje také užívání drog, které je mezi severokorejskou elitou běžné a velmi rozšířené. Z jednotlivých druhů užívaných drog jmenuje například opium, v čisté podobě je v KLCDR považováno za léčivo, slouží však také k výrobě heroinu. Více rozšířená je pak droga bingdu, která je v našem prostředí známá jako pervitin (Špitálníková, 2020). Drogy sice nejsou legální, jsou však tolerovány a snadno k sehnání. Pro vládnoucí režim je výhodné, když jsou občané země závislí. Závislost na přísunu návykových látek je činí ochotnými za ně platit. Zároveň má stát na občany kompromitující informace.

Čong Pal rozvíjí také téma prostituce, která je v severokorejských větších městech docela běžná. Dalším paradoxem KLCDR je, že za držení pornografie hrozí člověku poprava, prostituce je však tolerována. Jejím prostřednictvím si vydělávají i vdané ženy, některé přijímají místo peněz suroviny. Mnoho bohatších lidí má také milence či milenku, což Čong Pal vysvětluje nefunkčními domluvenými sňatky a touhou po vášnivých vztazích.

4.3.7. Důchodkyně

Poslední postavou knihy je důchodkyně O Mi-ran, 75–80letá žena, která zemi opustila za vlády Kim Čong-ila. U O Mi-ran se čtenář jako u jediné dozvídá přesný věk, v textu totiž zazní, že se narodila roku 1940, což už předznamenává, v čem bude tato postava jedinečná. O Mi-ran zažila japonskou okupaci, zakládání Korejské lidově demokratické republiky, korejskou válku i hladomor devadesátých let. Období okupace si pamatuje spíše z vyprávění. Kvůli tomu, že byla babička O Mi-ran za okupace vězněna, získala její rodina po okupaci dobré postavení ve společnosti. Po osvobození státu od japonské nadvlády panuje mezi lidmi euforie, vzniká nové uspořádání společnosti. Lidé za okupace podporující Japonce se stávají společenskou spodinou, lidé, kteří se jim postavili, získávají výsadní postavení. Důchodkyně popisuje svá léta školní docházky. Stát se v té době teprve zakládal, ve škole tedy nenásledovali přesně dané osnovy. O Mi-ran vzpomíná na to, že ve škole byli i dospělí a staří lidé, kteří se učili číst a psát. V letech 1950 a 1953 následovala válka mezi Severní a Jižní Koreou. Ve válce zažila O Mi-ran bombardování jejich města, kdy se se svou matkou několik dní ukrývaly v úkrytu a jejich město bylo zničeno. Otec O Mi-ran narukoval do války. Na šedesátá léta vzpomíná důchodkyně jako na šťastné období, dokončila vysokou školu, potkala svého manžela, za kterého se vdala, po třech letech se jim narodil syn, později i dcera. Začala pracovat v novinách, kde dělala korektury textů. Práce v novinách byla náročná, po ní často následovaly pracovní schůze indoktrinace. Na přelomu 70. a 80. let se situace v zemi začala postupně měnit, nejprve zaznamenala O Mi-ran zhoršení kvality potravin, postupně se začaly na veřejnosti objevovat zvláštní informace o tom, že tři jídla denně jsou nezdravá a lidé by měli jíst pouze jídla dvě. Manžel O Mi-ran prodal všechny cennosti, které měli a nakoupil zásoby potravin. Definitivní zlom nastal pro protagonistku se smrtí Kim Il-sönga. Ta přišla v roce 1994, stejně jako záplavy a s nimi přicházející hladomor. Lidé byli zásobeni státem, přiděly jídla však ustaly. Jeden rok vyžila rodina ze zásob, poté jí však začaly docházet. V roce 1997 spáchal manžel O Mi-ran sebevraždu, tímto činem se snažil ušetřit své přiděly jídla pro ženu a děti. Další ranou byla smrt syna O Mi-ran. Zemřel na podvýživu, tajně přerozděloval své porce jídla mezi matku a sestru. V tento moment se důchodkyně rozhodla, že ze země uteče, a tak roku 1998 ze země, spolu se svou dcerou, prchá.

Z rozhovoru je patrný velmi kladný vztah O Mi-ran ke Kim Il-söngovi, tzv. Velkému vůdci. O Mi-ran s radostí vzpomíná na událost narození jejího syna, kdy od vůdce dostala podepsané blahopřání, které považovala za svou největší cennost. Byla to dokonce jediná věc, kterou si s sebou vzala do Jižní Koreje. Popisuje také nadšení z krásně zabaleného portrétu Kim

Il-sönga, který s rodinou dostali, spolu s bílými rukavičkami a hadříkem na otírání prachu, a slavnostní moment připevnění obrazu na stěnu či hrdost, se kterou nosila vůdcův odznak na oblečení. Se smrtí Kim Il-sönga přišel, dle jejího názoru, zásadní zlom a obrat k horšímu. O následujících vůdcích mluví již negativně.

K vládnoucímu režimu měla však také výhrady, vadilo jí, že nemohla číst zahraniční literaturu. Líčí situaci, kdy museli odevzdat všechny své knihy straně s tím, že budou nahrazeny knihami jinými. Toto nesla trpce také matka O Mi-ran, která byla vášnivá čtenářka. O Mi-ran uvádí, že její matka přestávala vidět rozdíly mezi kontrolou vlády a kontrolou za japonské okupace (Špitálníková, 2020). Žalostnou kapitolou života O Mi-ran je také hladomor, který v textu bez příkras líčí:

Stát situaci vůbec nezvládl, zemřelo mnoho lidí. Celé rodiny, celé vesnice. Já jsem ztratila svoje nejbližší. Obětí bylo tolik, že se nestihala pohřbívat těla. Hladomor trval dlouho, hodně dlouho. A když přišlo v roce 1997 sucho, situace už byla tak špatná, že jsem si zvykla překračovat na ulicích mrtvá těla (Špitálníková, 2020, s. 255).

Postava důchodkyně v sobě ukrývá rozporuplnost. Právě na důchodkyni můžeme nejvýrazněji demonstrovat působení propagandy. O Mi-ran věří bezmezně v Kim Il-sönga, v jeho starost o stát a jeho občany, a to navzdory tomu, že zažila fatální selhání státu a jeho péče. Přesto, že žije již přes dvacet let v demokratické zemi, má v sobě stále pevně zakořeněné názory a pravdy, ve kterých byla vychovávána. Na otázku ohledně toho, jak reagovala, když se dozvěděla, že Korejskou válku nevyprovokovala Jižní, nýbrž Severní Korea, odpovídá:

Vy jste tu dobu nezažila a pocházíte z Evropy, tak asi budete věřit tomu, co se psalo na Západě. Já nevěřím, že by Korejská lidově demokratická republika zaútočila na Jih. Proč by to dělala? Myslím, že se vše vyvíjelo jinak, než jak se teď tvrdí. Já jsem v té době žila, já vím, co náš národ chtěl (Špitálníková, 2020, s. 238).

Přes všechny životní zkušenosti je O Mi-ran velmi hrdá na svůj stát, uvádí, že každý den usíná s myšlenkou na Koreu. Srovnává svůj postoj s postojem mladých uprchlíků, kteří se za svůj původ stydí. Důvod vidí v tom, že mladí lidé nezažili „pravou“ Koreu. Důchodkyně vzpomíná na šťastná léta, kdy Severokorejci chodili se vztyčenou hlavou.

Za vše jsme vděčili straně Kim Il-sŏngovi. Nálada v zemi byla neuvěřitelně pozitivní. Připadali jsme si všichni výjimeční a vyvolení, že žijeme právě v Severní Koreji. Na plakátech, v rozhlase, v novinách, všude, ale opravdu všude bylo už na konci padesátých let proklamováno, že žijeme v blahobytu nebo že k němu máme blízko, a každý státu věřil, každý se snažil udělat pro stát co nejvíce“ (Špitálníková, 2020, s. 239).

Posledním paradoxem postavy důchodkyně je její víra. V Jižní Koreji konvertovala ke křesťanství, které je však se severokorejským režimem naprosto protichůdné. Na poslední otázku, zda je pro ni důležitější Bůh či Kim Il-sŏng nedokáže odpovědět: „Kim Il-sŏng byl jen jeden. Ježíš Kristus je také jen jeden. Mají toho ale hodně společného. Oba dávají naději v těžkých časech“ (Špitálníková, 2020, s. 259).

Praktická část

5. Postup vytváření pracovních listů

5.1 Metodologie

Při tvorbě diplomové práce jsme se rozhodli pro aplikační typ práce, neboť se nám zdál vhodným pro zamýšlené cíle naší diplomové práce. Na základě teoretické části práce jsme vytvořili didakticky zpracovaný materiál určený do výuky. Jedná se o šest tematicky zpracovaných pracovních listů, které jsou k nahlédnutí v přílohách. Pracovní listy byly koncipovány tak, aby umožnily využití různých výukových metod, zvláště těch, které jsou vhodné pro práci s textem a metod diskusních. Pro efektivnější práci s materiálem jsme při realizaci výuky využívali různé čtenářské strategie. Při tvorbě pracovních listů jsme měli na zřeteli téma práce, zaměřovali jsme se tedy na člověka v totalitním režimu. Vytvořené pracovní listy byly ověřeny v praxi v rámci odučeného vyučovacího bloku, a to v prvním ročníku střední odborné školy. Před samotnou tvorbou práce jsme si na základě odborné literatury vytyčili následující cíle.

Cíle práce:

- Pomocí příběhů ze současnosti povedeme žáky k uvědomění si hodnoty svobody a demokracie.
- Na základě rozboru textu žák identifikuje charakteristické prvky totalitní společnosti.
- Pomocí kritického myšlení rozpozná žák manipulativní chování příznačné pro totalitní režim.

5.2 Tvorba pracovních listů

Při vytváření pracovních listů nebylo našim cílem předat celistvé příběhy jednotlivých postav, ale zaměřit se na skutečnosti, které mohou být pro člověka, potažmo žáka v České republice těžko pochopitelné, nepředstavitelné či bizarní. Jedná se o běžné momenty ze života v KLDR, které jsou zároveň neobyčejné. Prostřednictvím vybraných situací jsme chtěli žákům přiblížit pohled na to, jak totalitní režim ovlivňuje život jedince i celé společnosti a vést žáky k uvědomění si rozdílů mezi svobodným a totalitním systémem.

Po přečtení knihy jsme se zamysleli nad každým rozhovorem zvlášť a hledali nosné prvky pro tvorbu pracovních listů. Vraceli jsme se k momentům, které čtenáři utkví v mysli, jsou pro něj zajímavé či šokující. Části rozhovorů jsme pak za užití textových konvertorů přepsali.

Pro účely diplomové práce jsme jako nosné vyhodnotili šest rozhovorů, tedy příběhy šesti postav. Jako cílovou skupinu jsme si stanovili žáky vyšších ročníků základní školy (8.-9. třída/tercie kvarta) či nižších ročníků střední školy (1.-2. třída/kvinta, sexta). Ukázky jsme vybírali se zřetelem k profilu žáka. Text knihy jsme se snažili vnímat z perspektivy mladšího čtenáře, chtěli jsme do výběru ukázek zahrnout jeho životní zkušenost. Naším cílem bylo, aby se čtenář byl schopen do popisované situace vcítit, a dokázal si ji co nejlépe představit. Zaměřili jsme se na hlavní rozdíly mezi životem v České republice a Severní Koreji, tedy na naplňování základních potřeb člověka, potřebu bezpečí, materiální zajištění, blahobyt a chudobu, vztah ke svobodě, státní zřízení a jeho vliv na život člověka. V příbězích jednotlivých protagonistů se jednalo o nedostatek jídla a zboží, špatné a nedůstojné životní podmínky, brutální zacházení na vojně (v případě šmelináře a feministky), všudypřítomný strach a nedůvěru. Ve výše zmíněných motivech bychom zároveň mohli spatřovat prvky či důsledky totalitního režimu.

Knihy obsahuje více zajímavých pasáží, pro jejich pochopení je však nutné číst je v širších souvislostech. Z tohoto důvodu jsme z pracovních listů vynechali postavu převaděče, jehož příběh byl příliš obsáhlý. Dále jsme do pracovních listů nezařazovali úryvky týkající se sexuálního násilí či syrové pasáže popisující hladomor. Činili jsme tak s přihlédnutím k věku žáků a s ohledem na jejich křehkou psychiku.

Postavám jsme ponechali názvy (charakteristiky), které jim dala autorka knihy. V pracovních listech jsou v následujícím pořadí: *důchodkyně*, *profesorka*; *šmelinář*; *feministka*; *vysokoškolačka*; *řidič*. Jejich jména jsme však z textu odstranili, vynechali jsme také jméno autorky, které v textu figuruje. Jména jsme z textu vynechali záměrně, aby neodváděla pozornost čtenářů a větší důraz byl položen na samotný obsah sdělení. Promluvy tazatelky a postav jsme graficky odlišili, jednak odsazením, dále tloušťkou písma. Kladené otázky jsou zvýrazněny tučným písmem, písmo odpovědí postav má tloušťku běžnou.

Ukázka textu z knihy:

NINA: Skutečně je bonbón takové bohatství?

SŮ ČCHÖL: Pro dítě je bonbón největší bohatství.

NINA: A co byl nejhorší zážitek vašeho dětství?

SŮ ČCHÖL: Když jsme měli hlad, byla nám zima, někdo z rodiny byl nemocný nebo když se mi nechtělo do školy, tak jsem byla vždycky smutná a taková unavená životem. Ale nejsmutnější jsem byla, když se ztratil můj kamarád ze sousedství. Trávila jsem s ním hodně času, chodili jsme spolu do školky, do školy, společně jsme cvičili, hráli jsme si (Špitálníková, 2020, s. 171).

Ukázka textu z pracovního listu:

Skutečně je bonbón takové bohatství?

Pro dítě je bonbón největší bohatství.

A co byl nejhorší zážitek vašeho dětství?

Když jsme měli hlad, byla nám zima, někdo z rodiny byl nemocný nebo když se mi nechtělo do školy, tak jsem byla vždycky smutná a taková unavená životem. Ale nejsmutnější jsem byla, když se ztratil můj kamarád ze sousedství. Trávila jsem s ním hodně času, chodili jsme spolu do školky, do školy, společně jsme cvičili, hráli jsme si.

Grafické zpracování listů vychází z grafiky zkoumané knihy – především výrazným zastoupením červené barvy, dále černé a bílé, a to z toho důvodu, aby listy působily na čtenáře podobným dojmem jako kniha. Listy jsou doplněny obrázky a piktogramy, které mají jednotící funkci, např.: piktogram znázorňující představovanou postavu v levém horním rohu, symbol otazníku před každou otázkou, symbol pro vyhledání odpovědi na internetu či šipka vysvětlující některý z pojmů. Pracovní listy jsou doplněny obrázky, které se vztahují k tématu, v některých pracovních listech jsou užity obrázky severokorejské propagandy či obrázky tamějších vůdců. Funkcí obrázků bylo dokreslit čtenářům popisované události či evokovat tematicky podobné skutečnosti, podpořit kreativitu žáků při odpovídání. Další funkcí grafického zpracování pracovních listů byla jejich atraktivita. Snažili jsme se o to, aby pracovní listy zvaly k vyplnění,

svou barevností lákaly k přečtení, vyplňování a objevování v textu. Pro zpracování listů jsme využili grafický online nástroj *canva.com*.

U všech pracovních listů jsme měli za cíl vejít se do čtyř normostran. Dva pracovní listy jsou třístránkové, čtyři čtyřstránkové. Ukázky z knihy jsme museli pečlivě vybírat a zkracovat se zřetelem na jejich smysluplnost. Každý pracovní list obsahuje několik otázek, jejich maximální počet je deset, minimální je šest. K pracovním listům jsme vytvořili metodickou příručku, která je k nalezení v přílohách diplomové práce.

Po vybrání ukázek z knihy jsme text rozvrhli tak, aby mohl být doplněn rozličnými otázkami a aktivitami. Náročnost jednotlivých otázek se mírně stupňuje, poslední otázky jsou většinou komplexnější, zaměřují se na charakter a prožívání představovaných postav. Otázky využívají čtenářských strategií předvídání, vyvozování z textu, vyjasňování či vyhledávání informací na internetu. Jsme si vědomi klesající čtenářské gramotnosti žáků, proto jsou některé otázky formulovány jednoduše, odpovědi na ně jsou snadno vyhledatelné z textu. Činili jsme tak záměrně, aby žáci nebyli demotivováni vyplňováním komplikovaných otázek. Snažili jsme se, aby v hledání odpovědí netápali a skrze pocit úspěchu byli motivováni ponořit se do textu. Všechny otázky a aktivity v pracovních listech jsme psali se zřetelem na téma a cíl diplomové práce, zaměřovali jsme se především na život člověka v totalitním režimu.

6. Ověření v praxi a reflexe práce s knihou

V následující kapitole představíme profil školy a třídy, ve které výuka probíhala. Popíšeme ověření pracovních listů ve vyučovací hodině, zhodnotíme práci s pracovními listy, shrneme výsledky dotazníku, který žáci vyplňovali a ověříme, zda byly naplněny cíle práce.

Charakteristika školy:

Střední zdravotnická škola je středně velká škola v centru Brna. Jedná se o školu s dlouholetou tradicí a příjemnou atmosférou s počtem cca 350 žáků v patnácti třídách. Specifikem školy je její odborné zaměření, na škole je možno studovat ve třech studijních oborech:

Zdravotnické lyceum – čtyřletý studijní obor zakončený maturitní zk.

Praktická sestra – čtyřletý studijní obor zakončený maturitní zk.

Ošetřovatel – tříletý studijní obor zakončený závěrečnou zk.

Odborné zaměření značně určuje směřování školy, žáci oboru Praktická sestra a Ošetřovatel chodí od druhého ročníku na praxe do nemocnic. Časová dotace praxí se ve třetím a čtvrtém ročníku navyšuje. Důraz je tedy kladen především na odborné předměty, humanitní předměty stojí spíše v pozadí. Klima školy je příjemné, s převažujícím vstřícným přístupem vedení školy i jednotlivých vyučujících.

Charakteristika žáků:

Školu navštěvují žáci z různých sociálních vrstev. Většina žáků studuje na škole s perspektivou budoucího povolání ve zdravotnictví. Mezi jednotlivými žáky se objevují značné rozdíly v míře jejich nadání, jsou zde studenti velmi bystří i jedinci s pomalejším pracovním tempem a omezenou čtenářskou dovedností. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jsou poskytována podpůrná opatření.

Pojetí výuky ČJL:

Výuka českého jazyka a literatury je na škole pojímána komplexně, přičemž je rozdělena do dvou složek: oblasti komunikační a slohové výchovy jako složky první, a oblasti literární výchovy jako složky druhé. Vzájemně jsou propojeny a prolínají se. „Obě oblasti rozvíjejí především komunikační kompetence žáků, kultivují jejich jazykové projevy a učí je pracovat

s textem a využívat různé zdroje informací,“ (ŠVP Praktická sestra, 2023, s. 20) upřesňuje popis předmětu školní vzdělávací plán. Dále jsou uvedeny cíle předmětu: „Obecným cílem jazykového vzdělávání je rozvoj komunikačních schopností a dovedností žáků, užívání mateřského jazyka jako nástroje dorozumívání a myšlení a přenášení informací. Jazykové vzdělávání se podílí i na rozvoji sociálních kompetencí žáků“ (ŠVP Zdravotnické lyceum, 2021, s. 21).

Mezi strategiemi výuky je v ŠVP školy uveden rozvoj dovedností práce s textem. V rámci ČJL je využíváno mezipředmětových vztahů, navazování např. na učivo z občanské nauky, z historie i z dalších předmětů. Časová dotace českého jazyka a literatury činí u maturitních oborů 3 hodiny týdně, u ošetřovatelů je pak předmět vyučován ve dvouhodinové časové dotaci.

Na škole se používají učebnice z různých nakladatelství, především však z nakladatelství *Didaktis*. V prvním ročníku pracují žáci maturitních oborů s učebnicemi *Nová literatura 1 pro střední školy* (Borovička, Svobodová, Křížová, Mladějovská, Krupička et al., 2018), v druhém a částečně třetím ročníku pak s učebnicemi *Nová literatura 2 pro střední školy* (Borovička, Dohalová, Svobodová, Křížová, Šmajstrlová et al., 2019). Obor Praktická sestra používá zkrácenou formu učebnic. Ve vyšších ročnících již žáci učebnice literatury nemají, záleží na učiteli, jakým způsobem výuku pojme. Pro rozvoj komunikační a slohové výchovy využívají oba maturitní obory pracovní sešit *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*, který mají žáci na více let.

Oboru Ošetřovatel je přiřazena učebnice z vydavatelství Taktik *Literatura: pracovní učebnice pro střední odborná učiliště s maturitou* (Štrpková, Jiříčková, Jedličková, 2022), se kterou žáci pracují po celé tři roky jejich studia na škole.

Vybavení školy:

Škola je přijatelně vybavená, téměř každá učebna obsahuje počítač a dataprojektor. Žáci mají k dispozici školní knihovnu, počítačovou učebnu a dvě sady školních tabletů. Úskalím práce s tablety je nedostatečné internetové pokrytí školy, v některých učebnách funguje internet velmi pomalu, či nefunguje vůbec.

Doporučená četba žáků, záznam četby:

Primárním cílem žáků je připravit se na maturitní zkoušku. Již v prvním ročníku je žákům předložen seznam doporučené literatury k maturitě, ze kterého si mohou vybírat knihy. Žákům je doporučeno, aby přečetli minimálně pět knih ročně, nejlépe podle probíraných období

v daném ročníku. Záznamy četby žáků jsou v kompetenci každého učitele, v minulosti vyučující vyžadovali, aby žáci četbu reflektovali ve čtenářských denících. Z důvodu časové náročnosti na opravy deníků se v současnosti záznamy četby od žáků nevyžadují. Jsou dobrovolné, ponechané vlastní iniciativě žáků a zároveň pedagogy doporučované.

6.1 Struktura vyučovací hodiny

Pracovní listy jsme ověřovali v prvním ročníku střední školy, oboru Praktická sestra. Na práci jsme si vyčlenili dvouhodinový vyučovací blok.² Po úvodních formalitách (zápis do třídní knihy apod.) jsme krátce představili autorku Ninu Špitálníkovou a žáky jsme uvedli do tématu. Sdělili jsme jim, že autorka je přední česká koreanistka, která studovala v Severní Koreji, napsala několik knih, jednou z nich je i *Svědectví o životě v KLTR*. Stručně jsme knihu představili, uvedli jsme, že se jedná o knihu rozhovorů se sedmi uprchlíky ze Severní Koreje. KLTR jsme žákům také ukázali na mapě. V představování autorky, její knihy a Severní Koreje jsme se snažili být struční, uváděli jsme pouze informace nutné pro pochopení práce, abychom žáky neovlivňovali a nechali na ně působit text.

V první fázi dostali žáci dva pracovní listy, polovina třídy měla pracovní list č. 1 – *důchodkyně* a polovina třídy pracovní list č. 6 – *řidič*. Těmito pracovními listy jsme začali záměrně, protože jsou kratší, žáci si na nich vyzkoušeli, jak bude aktivita s pracovními listy vypadat. Při práci využívali žáci metodu I.N.S.E.R.T. Během vyplňování pracovního listu o důchodkyni nedokázali někteří žáci identifikovat osobu Václava Klause. Upozornili jsme je na to, že se nejedná o vědomostní test, ale spíše funkci, kterou osoby na obrázku zastávají. Přibližně po dvaceti minutách jsme práci společně zhodnotili. Vedli jsme moderovanou diskusi, žáci odpovídali na otázky: *Co jste se dnes dozvěděli? Překvapilo vás v textu něco? Šokovalo vás něco? Co vám přišlo shodné a rozdílné s vaší životní zkušeností? Co extrémně rozdílné?*

Žáci byli překvapeni, že získání řidičského průkazu může v KLTR trvat až dva roky a závisí na přidělu benzínu. Dále byli šokováni tím, že postava důchodkyně jedla pouze dvakrát denně. Příběh důchodkyně a informaci o dvou jídlech denně jsme okomentovali a dali do souvislosti s hladomorem, který postava zažila. V diskusi jsme se také věnovali působení propagandy. Následovala aktivita, ve které si měli žáci promyslet, kolikrát denně jí, kolik aut vlastní jejich rodina či kolika auty běžně jezdí. Na stanovený signál žáci tento počet na prstech ukázali. Získali tak přehled a srovnání jejich třídy a popisované společnosti v KLTR. U otázky o autech jsme podotkli, že je nemusí rodina žáka či žákyně vlastnit. Vyzdvihli jsme také

² Vyučovací hodinou označujeme časový úsek 45 minut.

rovnocennost městské hromadné dopravy a její ekologický přínos, aby se případní žáci pocházející z méně movitých rodin necítili znevýhodněni. Společná diskuse trvala přibližně deset minut.

V druhé fázi dvouhodinového bloku dostal každý žák druhý pracovní list. Zbývající postavy – *feministku, šmelináře, vysokoškolačku a profesorku*, jsme rozdělili do čtveřic. Žáci měli opět přibližně dvacet minut na vypracování listu. Setkali jsme se s velmi odlišným pracovním tempem jednotlivých žáků. Někteří žáci byli velmi rychle hotovi, jiní využili veškerý nabízený čas a práci sotva dokončili. Rychlejší žákům jsme dali k dispozici pracovní listy s dalšími postavami. Po dvaceti minutách následovala asi desetiminutová diskuse ve čtveřicích, přičemž každý žák měl jinou postavu. Žáci měli za úkol svou postavu představit ostatním ve skupince. Po představení všech postav mohli žáci volně diskutovat o tom, co je v textu zaujalo, překvapilo, čemu nerozuměli apod. Během diskuse ve skupinkách jsme procházeli třídou a monitorovali práci žáků. Všichni žáci se aktivně zapojovali do výuky, plnili úkoly a představovali své osoby, vypadalo to, že jsou tématem zaujati. Žáci volně hovořili o totalitních režimech, srovnávali životní podmínky u nás a v totalitním režimu. Během diskuse jsme zaslechli pojmy jako třígenerační trest, Čína, Rusko či vyjádření: „*Nevěděla jsem, že je to tam tak hrozný.*“ Vyjadřovali se také k povinné vojenské službě a délce jejího trvání.

V závěrečné fázi výuky, přibližně dvacet minut před koncem hodiny, jsme vyzvali žáky, aby si přichystali své mobilní telefony a vyplnili dotazník, který jsme jim zaslali e-mailem. Během vyplňování dotazníku jsme žáky upozornili na to, aby si pečlivě četli otázky. Na tabuli jsme nakreslili a popsali hodnotící škálu, kterou jsme okomentovali. Během vyplňování dotazníků jsme se setkali s technickými obtížemi. Někteří žáci si zapůjčili školní tablety, na kterých však špatně fungovalo internetové připojení. Nakonec se problémy podařilo vyřešit, využili jsme školní počítač, vlastní mobilní telefon či internetové připojení žáků. Opět jsme se setkali s rozdílným tempem jednotlivých žáků, které bylo umocněno technickými problémy. Vyplňování dotazníku tak trvalo déle, než jsme předpokládali.

Po vyplnění dotazníku jsme shrnuli téma totality a příběhy lidí, se kterými jsme pracovali. Z časových důvodů, zapříčiněných problémy s dotazníkem, nebylo shrnutí tak důkladné, jak bychom si představovali. Žákům jsme chtěli položit závěrečnou otázku: *Mohla by obdobná situace nastat i u nás?* Prostřednictvím otázky jsme chtěli začít diskusi o křehkosti demokracie, kterou bychom demonstrovali na příkladech z minulosti – například sociálním experimentem *Třetí vlna* Rona Jonese (Whiting, 2010), jakož i dalšími příběhy ze současnosti.

6.2 Průvodce pracovními listy

V této části práce nejprve souhrnně okomentujeme pracovní listy, vyzdvihneme to, co mají společné a popíšeme, jaké metody jsme při práci s nimi používali. Práci s listy jsme se snažili koncipovat dle třífázového modelu E-U-R. Všechny pracovní listy obsahují aktivity před, při a po čtení textu. Aktivita před čtením má čtenáře navnadit a připravit na percepci textu. Vedli jsme žáky k tomu, aby při čtení využívali metodou I.N.S.E.R.T. Jejím prostřednictvím zjišťovali, které informace jsou pro ně nové, které již známé, které důvěryhodné apod. Skrze tuto metodu zároveň naplňovali druhý bod třífázového modelu – uvědomění. Docházelo k zařazování nových informací, do již existujících struktur poznání. K práci jsme využívali také čtení s předvídáním a metody diskusní. Diskusi celé třídy předcházely párový dialog či diskuse v menších skupinách. V závěrečné diskusi také proběhla celková reflexe práce.

Nyní představíme jednotlivé pracovní listy tak, jak jdou za sebou. Popíšeme, co bylo našim záměrem a jakým způsobem jsme pracovní listy koncipovali. Dále vysvětlíme zařazení jednotlivých aktivit a otázek, uvedeme případné očekávané odpovědi a některé zajímavé odpovědi žáků. Otázky z pracovních listů jsou napsány tučným písmem odpovědi žáků kurzívou. V odpovědích žáků jsme pro autentičnost ponechali hovorové či těžkopádné vyjadřování, ponechali jsme je tak, jak je žáci zaznamenali. Opravili jsme pouze pravopisné chyby, které by mohly narušovat čtenářský komfort.

6.2.1 Pracovní list č. 1: Důchodkyně

První evokační otázka se týká stravovacích návyků:

1. Zamysli se nad svými stravovacími návyky. Kolikrát denně jíš? Kolikrát denně by měl člověk jíst, aby byl zdravý a měl zdravý životní styl? Popiš:

Otázku jsme položili úmyslně, očekávaná odpověď byla např. 3 - 5x denně. Vstupní otázka měla být snadno zodpověditelná, aby se žáci neobávali náročnosti odpovědí, a také aby si text spojili se svým životem. Prostřednictvím následujícího textu jsme chtěli žáky šokovat, zaujmout a tím je namotivovat na čtení. Také jsme chtěli, aby si uvědomili diametrální rozdíl mezi jejich životními podmínkami a životem lidí v KLDR. Většina žáků odpověděla dle očekávání, že jí třikrát až pětkrát denně, ojediněle jednou denně, v odpovědích se také opakovalo, že by strava měla být vyvážená a zdravá.

Ukázky některých odpovědí:

- *Každý by měl jíst pětkrát denně jako je snídaně, svačina, oběd, svačinka, večeře. Měla by to být vyvážená strava. Tím že jíme pravidelně, nehladovíme a ani se nepřejídáme. Já jím tak 3 až 4 jídla denně, záleží, kolik na to mám času a jak moc mám hlad.*
- *Od PO– PÁ jím třeba jen jednou za den. Do školy jídlo nenesím, protože ho moc nenesí ani moji spolužáci a mně je pak hloupé před nimi jíst, ale doma pak toho sním, kolik chci a je mi to příjemnější, než aby se na mě pořád někdo díval. Mělo by jíst nejlépe průběžně, a to takhle jím od SO – NE.*

U druhé otázky jsme ověřovali, zda žáci dokáží rozeznat a vysvětlit působení propagandy. U většiny žáků lze pozorovat, že otázku pochopili a odpověděli adekvátně, u některých se odpověď minula účelem.

2. Jak chápeš podtržené věty? Jednoho dne se začala objevovat tvrzení, že je třetí denní jídlo nezdravé. Vláda pak přišla s tím, že máme jíst jen dvě jídla denně kvůli zdraví severokorejského národa. **Vysvětli:**

Ukázky některých odpovědí:

- *Jako manipulaci ze strany vlády, aby občané nejedli tolik, protože země je chudá a nemá dostatek jídla pro všechny.*
- *Chápu to tak, že v 90. letech byla velice zlá doba, a proto přišel někdo s nápadem, že bude lepší jíst jenom 2 jídla denně, aby se ušetřilo. A myslel si, že když to nepodá touto formou, tak ho nikdo nebude poslouchat, a proto trochu pozměnil svoji myšlenku, aby se lidé více báli a více poslouchali a dělali, co jim vláda říká.*
- *Nevím, asi aby občané neztloustli, i když jejich prezident vypadal, jako kdyby snědl 3 celé prasata.*
- *Nejspíš chtěli v Severní Koreji omezit množství sněženého jídla, anebo aby neměli nadváhu.*

Ve třetí otázce měli žáci identifikovat prezidenty České republiky. V analyzované knize je zjevný vztah občanů KLDK k jejich vládcům, zejména k posledním třem. Z tohoto důvodu jsme vybrali tři poslední prezidenty České republiky. Očekávali jsme, že žáci na prezidenty a jejich působení nebudou mít příliš vyhraněný názor. Naším cílem bylo uvědomění si rozdílu

mezi přemrštěným vztahem Severokorejců k jejich vůdcům a lhostejností žáků k politickému dění v naší zemi.

3. Podívej se na obrázky poštovních známek, koho na nich vidíš? Jaký máš k daným osobám vztah? Co udělali pro naši zemi? Myslíš, že zastávali/zastávají svůj úřad dobře?

Popiš:

Ukázky některých odpovědí:

- Jsou to prezidenti ČR, myslím, že Petr Pavel zastává svůj úřad dobře.

- Na té druhé je Miloš Zeman a na té třetí Petr Pavel. Tu první nevím. Moc nevím, o politiku se moc nezajímám zatím.

- Klaus – nevím, Zeman – aligátor, Pavel – nevím.

- Klaus (Václav) – u této osoby nejsem jistá u jména. Nevím o něm pomalu nic, vůbec si ho nepamatuji. Zřejmě byl před Milošem Zemanem. Miloš Zeman, náš bývalý prezident, který předtím byl i premiérem, ani tím si nejsem jistá, ale určitě už předtím působil ve vládě. Moc se mi nelíbil jako prezident. Petr Pavel – je to prezident, který je bývalý voják, nejsem si jistá, připadá mi, že bude nebo je dobrý prezident, který ví, co dělá.

- 1. (u Václava Klause) Zatím 1 z nejhorších, které znám. 2. (u Miloše Zemana) Řekla bych, že tam jen seděl a podepisoval. Málokdo vidí do vlády a nemusí si nic přibarvovat. 3. (u Petra Pavla) Na hradě je vlastně nový, ale asi jim zatím 1 z těch lepších kandidátů a prezidentů od roku 1918.

- Na 2 poštovní známce je Zeman a na 3 je Petr Pavel. Asi ti dva první prezidenti zastávali svůj úřad dobře. Petr Pavel svůj úřad moc dobře nezastává. K daným osobám nemám vztah. Jsou to jenom prezidenti.

- 1. Václav Klaus – tak k němu žádný osobní vztah nemám. Když byl prezidentem, byla jsem malá, takže si nepamatuji jeho vládu. A co vše udělal pro naši zemi. 2. Miloš Zeman – osobní vztah k němu mám asi takovej, že to byl prezident a měli jsme ho na obraze v každé místnosti ve škole... Pro naši zemi toho udělal dost, teda aspoň myslím. A myslím, že zastával svůj úřad dobře. Jinak by nebyl tolikrát zvolen... 3. Petr Pavel. Osobní vztah k němu nemám asi žádný. Pro naši zemi toho udělal tolik za tak krátkou dobu a určitě si myslím, že zastává úřad dobře.

K uvědomění kontrastu mezi vztahem k prezidentovi v KLDŘ a ČR vedla také čtvrtá otázka, která měla předchozí ještě více umocnit. Z odpovědí žáků je vidět, že berou v potaz kulturní i ideologický rozdíl mezi srovnávanými zeměmi.

4. Jak hodnotíš ženinu reakci na úmrtí prezidenta, zdá se ti přiměřená? Zdůvodni:

Ukázky některých odpovědí:

- *Z mého pohledu je to přehnané, ale v Koreji to mají jinak než tady. Ale když to byl pro ně někdo jako je bůh, tak mi jejich reakce přijde v pořádku.*
- *Přijde mi přiměřená. Oni ho neviděli jako diktátora a manipulátora, viděli ho jako zachránce, opatrovníka, spasitele.*
- *Je to zvláštní, ale jestli pro ni tak moc znamená a měli pocit bezpečí, tak to chápu, ten strach co bude dál, musel být hrozný.*
- *Občané republiky měli vymyté mozky tím, že jim od narození každý nutil, že prezident je bůh. Tady by mi nepřišla přiměřená, ale v Severní Koreji ano.*
- *Připadá mi ta reakce víc než přiměřená. Jde vidět, jak silný vztah k prezidentovi měli.*
- *Chápu její reakce., Ovšem nazývat ho jako boha a modlit se k němu už není správné.*
- *Ne, vnímala ho spíš jako boha. Moc si ho idealizovala, i když ho asi osobně neznala.*
- *Ta reakce byla. Moc. Byl to jen prezident. K němu neměli žádný vztah. Vazby.*

Pátá otázka měla vést žáky k interpretaci textu, měli se zamyslet nad životní situací důchodkyně a její jednání zhodnotit např. na základě jejich životních podmínek a přesvědčení. Někteří žáci odpovídali zdárně, z některých odpovědí lze poznat, že se žáci nad otázkami nechtěli či neuměli zamýšlet, odpovídali zkratkovitě, pouze na základě textu, dali jen malý prostor tvořivosti.

5. Co jsi zjistil/a o postavě důchodkyně? Myslíš, že měla lásku k vůdcům i po útěku z KLDŘ? Jaká asi byla a čemu věřila? Podle čeho tak soudíš?

Ukázky některých odpovědí:

- *Myslím, že po útěku už k nim lásku neměla. Podle mě konečně uviděla, jaký jsou a zpětně se koukala, jak to tam mají dobře zařízený, že se vydávají za ty nejlepší, a přitom to tak není.*
- *Není tam napsané, zda utekla z KLDŘ, nevím. Zjistila jsem, že paní neměla moc svoji hlavu, a tak byla jako všichni ostatní, co se nechali manipulovat. Neměli na výběr, že?*

Poslední otázka směřovala ke kritickému myšlení žáků. Zajímalo nás, zda žáci dokážou rozklíčovat propagandistické praktiky, potažmo kult osobnosti, kterým je opředen Kim Il-söng. Odpovědi byly překvapivě různorodé, někteří žáci dokázali propagandu rozeznat, někteří odpovídali povrchně. U šesté otázky je možno nalézt analogii k otázce třetí. Ti žáci, kteří úspěšnost Miloše Zemana hodnotili na základě jeho opětovaného zvolení, odpovídali obdobně u Kim Il-sönga, za pomoci logiky „pravděpodobně byl dobrý, když ho lidé měli tak rádi.“

6. Myslíš, že byl Kim Il-söng (či Kim Ir-sen) dobrý vládce? Co jsi o něm zjistil/a z textu? Co udělal pro severokorejský lid? Odpovědi vyhledej na internetu, hlavní body vypiš:

Ukázky některých odpovědí:

- *Myslím, že nebyl dobrý vládce, i když ho ti lidé tak vnímají. Z textu mi připadal jako diktátor a manipulátor, ale zároveň jako někdo, koho ti lidé mají rádi.*
- *Nemyslím, není správné ovládat lidi a jeho postoj k ekonomice a styl, kterým vládnul, už je zastaralý, špatný. Založil KILDR a ovládal jeho lid.*
- *Nevím. Když umřel, tak všichni z toho byli velmi smutní, zřejmě byl dobrý vládce, protože ho lidé uctívali.*
- *Nejsem si jistá, jestli se ve všech textech mluví o něm, ale jestli jo, tak asi nebyl moc dobrý vládce. Způsobil jednu z nejkrvavějších válek, zavedl státní zdravotnictví a vzdělání, rozvoje průmyslu a zemědělství.*
- *Asi ano, spousta lidí ho mělo podle textu rádo. A samotná žena se přes jeho smrt nesla těžko.*
- *Asi byl dobrým vládcem, když kvůli jeho smrti plakal jeho lid.*

Odpovědi na šestou otázku byly překvapující, příčinou může být snižující se schopnost kritického myšlení žáků, protichůdné informace dostupné z internetu – komplexnější obraz o Kim Il-söngovi je k nalezení v anglickém jazyce. Chyba může být i v nedostačujících informacích v textu pracovního listu, je možné, že někteří žáci slyšeli o Severní Koreji poprvé v životě.

6.2.2 Pracovní list: č.2: Profesorka

V tomto pracovním listu chceme poukázat na rozdílnost školství v České republice a v Severní Koreji. Zároveň se snažíme přiblížit žákům životní příběh profesorky, vzdělané ženy z vyšší vrstvy, způsob jejího uvažování v době, kdy žila v KLR i následně po jejím útěku do svobodné země.

V evokační fázi jsme žáky vedli k zamyšlení nad jejich školními povinnostmi, domácí přípravou a jejím smyslem. To je mělo vést nejen k uvědomění si vlastního přístupu ke škole, ale především k následnému uvědomění si značného kontrastu povinností žáka ve svobodné zemi a v totalitní KLR. V úvodu pokládáme otázku týkající se školních povinností, jež měla žáky nasměrovat k zamyšlení nad důležitostmi jejich iniciativy v procesu vzdělávání. Zároveň si kladla za cíl naladit je lépe na vnímání odlišností ve školství v naší zemi a v KLR, kde lze pozorovat uplatňování totalitních praktik. Prostřednictvím textu se žáci seznámili se šokujícími fakty, že v Severní Koreji je běžnou praxí školy vymáhat od žáků nejrůznější věci, a to od jídla přes úklidové prostředky až třeba po oblečení, bez ohledu na to, zda je to pro ně splnitelné.

1. Zamysli se, jak přistupuješ ke svým školním povinnostem. Jaké úkony máš nejčastěji za úkol? Plníš je? Jak by měla vypadat ideální domácí práce/příprava do školy? Má smysl? Argumenty pro a proti vepiš do okýnek.

Z odpovědí k otázce školních povinností většina studentů uvádí, že se musí učit, někteří z nich přiznávají jisté rezervy.

Ukázky některých odpovědí:

- *Já je plním tak napůl, záleží, jak se mi chce.*
- *Většinou se učím jen nejdůležitější věci, jinak cajk.*
- *Úkoly moc nedělám...*
- *Stává se mi třeba, že se mi někdy nechce nebo nemám čas, tak se na to třeba nepodívám.*

Celkově je však z odpovědí patrné, že většina studentů chápe důležitost domácí přípravy.

Příklady některých odpovědí:

- *Ideální práce by měla vypadat tak, že bych se učil průběžně a plnil úkoly.*
- *Hned po škole si vyklidím aktovku a začnu dělat úkoly a učit se do té doby, než to nebudu umět.*

U jedné dívky došlo jen k částečnému porozumění otázce, neboť kromě reflexe svých školních povinností uvádí:

- *Mám za úkol běžné domácí práce – umývání, vysávání, vytírání.*

2. Co vypravěčka myslí větou: „Pokyny přicházely shora?“

Tato otázka měla vést studenty k uvědomění si absolutní moci vládnoucí strany. Většina studentů odpověděla, že jim to nařídila vláda, stát, někdo výše postavený apod. Pouze jedna studentka uvedla, že „netuší“.

Příklad jedné z odpovědí:

- *Že nějaká komise, co řídila, školu jim dávala rozkazy a komise je zase dostávala od někoho výše postaveného. Stát to celé řídil.*

Otázky 3 a 4 byly zaměřeny na práci se zdroji, žáci měli odpovědi vyhledat a napsat.

3. Co to je namáhavý pochod? Vyhledej na internetu a stručně vysvětli.

4. Vyhledej význam slova loajalita.

K otázce namáhavého pochodu byli studenti schopni vyhledat si a stručně vypsát informace o hladomoru v KLDR, význam slova loajalita však vysvětlili pouze někteří. Jelikož je otázka odlišně graficky zpracována, není vyloučeno, že ji mnozí přehlédli. V následujících dvou otázkách jsme zamýšleli poukázat na odlišnost reakce na nesplněný úkol v demokratickém státě a v zemi totalitní.

5. Jakými dalšími způsoby mohli vyučující danou situaci řešit?

Žáci uvádí tresty, vyloučení, násilí, zkoušení nebo zapojení studenta do práce. Dvakrát se v odpovědi objevuje návrh, že by učitel mohl darovat něco namísto studenta.

6. Přečti si ještě jednou podtrženou větu. A jelikož loajalita ke státu byla rozhodující například v rámci posudku na přijímací řízení a přidělení zaměstnání, studenti se snažili vše přinést. Slyšel/a jsi někdy o podobném příkladu z jiné země? Čeho chtěl stát docílit?

Objevují se odpovědi, že cílem byla oddanost, respekt. K druhé části otázky odpovídá pouze jeden žák:

- *Nejsem si jistý, ale řekl bych, že třeba nacistické Německo, nebo sovětské Rusko.*

Ostatní se k tomuto nevyjadřují. V další části pracovního listu studenti sledují kousek životního příběhu profesorky a její rodiny i motiv jejich útěku. Sedmá otázka vede k metodě předvídání, žákovi je dán prostor, aby tvořivě vyjádřil své myšlenky.

7. Co se asi s rodinou stalo, jaký zlom mohl nastat? Kde se rodina octla?

V odpovědi na výše uvedenou otázku žáci odhadují:

- *Přestěhovali se, hromadily se problémy a byly pod drobnohledem.*
- *Začali se hádat, neměli na sebe čas, zlom nastal přestěhováním do KLLDR.*
- *Asi se musela odstěhovat, ale neumím si představit proč.*

Závěrečné otázky jsou pak zaměřeny na právo a svobodu myšlení, jak z pohledu lidí vyrůstajících v Severní Koreji, tak i z pohledu čtenáře ukázek. Skrze postavu profesorky jsme žákům chtěli zprostředkovat sondu do psychiky člověka žijícího v totalitním režimu, tedy v neustálém strachu.

8. Jaká vnitřní změna se s postavou profesorky udála? Jak bys změnu popsal/a? Vysvětli na základě textu.

Ukázky některých odpovědí:

- *Začalo jí to lézt krkem, měla strach a nevěděla, co bude zítra.*
- *Přestala být šťastná, musela plnit povinnosti, bála se.*
- *Místo radosti nastal smutek a najednou svět přestal růžovět.*

9. Může člověk kontrolovat myšlenky druhému člověku? Pokud ano, jakým způsobem? Je to správné? Má člověk právo myslet si, co chce? Zdůvodni.

Ukázky některých odpovědí:

- *Člověk má právo myslet si, co chce.“*
- *Ano, myšlenky se můžou číst na základě neobvyklých pohybů, co vaše tělo vykonává, či náhlých názorů.*

- *Pokud máme pocit, že se člověk necítí dobře a má problém, pak už bysme se měli začít zajímat.*
- *Člověk může jinému člověku ovlivnit jeho názory a pohledy na určité věci.*
- *Nejsem psycholog, takže nevím, jestli může někdo kontrolovat myšlenky, správné to určitě není a právo svobodných lidí je myslet si, co chtějí.*

10. Jak postava profesorky odpovídá? Jaké emoce z jejich odpovědí cítíš? Proč myslíš, že tomu tak je?

- *Odpovídá dobře, emoce – asi měla ráda svůj starý život, ale pak se nakumulovaly problémy.*
- *Myslím, že má strach, že se do Severní Koreje vrátí.*
- *Určitě má po tom nějaké následky.*

6.2.3 Pracovní list č.3: Šmelinář

Postava šmelináře je zajímavá především drsnými životními podmínkami, ve kterých musela žít. Chtěli jsme, aby text žákům zprostředkoval jinou životní zkušenost, než kterou sami mají. V souvislosti s probíhajícími válkami na Ukrajině a v Rusku či v pásmu Gazy se v médiích často objevují zprávy o mobilizaci občanů. První dvě otázky měly vést k zamyšlení nad povinnou základní vojenskou službou, nad jejich případnými klady a zápory. Předpokládali jsme, že někteří žáci si neuvědomují, že v minulosti byla i u nás povinnost nastoupit na vojnu.

1. Vyhledej, do kdy byla v ČR povinná základní vojenská služba.

Odpovědi byly vesměs shodné, nejčastěji se v nich objevoval rok 2004.

2. Myslíš si, že je dobré, aby byla v zemi zavedena povinná základní vojenská služba? Uveď případné klady a zápory a vepiš do obrazců.

Ukázky některých odpovědí:

Klady:

- *Kdyby přišla válka, jsou chlapci připraveni.*
- *Připraví se na tvrdý život.*

- *Nebudou si pořád stěžovat.*
- *Pokud nevíš, co dělat po škole a je ti to jedno, máš to zajištěné.*
- *Dá ti to nějaký řád, morálku.*
- *Ano bylo by to dobré, protože někteří by to potřebovali, aby věděli, jak se mají chovat v některých případech. Všichni si zvykli na to, že nemusí nic dělat.*

Zápory:

- *Nemusí to být pro všechny.*
- *Odděluje to od rodiny (4x).*
- *Může to mít dopad na zdraví jak psychické, tak fyzické.*
- *Nemůžeš si zvolit vlastní práci, cestu, kam se chceš vydat.*
- *Špatná nálada a atmosféra.*
- *Těžké podmínky (3x).*

Následující otázku jsme zařadili mimo jiné, protože jsme pracovní listy aplikovali ve výuce na zdravotnické škole. Očekávali jsme, že by mohla žáky motivovat ke čtení textu. Otázku byli schopni zodpovědět všichni studenti, uvedli též řešení či případnou prevenci.

3. Co jsou to omrzliny a jak se léčí? Existuje proti nim nějaká prevence? Vyhledej a srovnej s textem.

Šmelinář v textu podotýkal, že se stát stará pouze o vyvolené. Čtvrtou otázkou jsme chtěli poukázat na rozdíly společenského postavení v totalitním režimu, rozdíly mezi elitou a masami či mezi lidmi režimu oddanými a proti němu rebelujícími.

4. Jak chápeš podtržené souvětí? Kdo jsou asi zmínění vyvolení, o které se stát stará? Vysvětli.

Ukázky některých odpovědí:

- *V KLDŘ je těžký život, člověk se musí naučit přežít. Vyvolení jsou oddaní lidé (oddaní systému) z vyšších tříd.*
- *Že Severní Korea je drsná, a tak každý se musí naučit starat sám o sebe. Vyvolení jsou bohatí mocní lidé.*
- *Ti, co mají peníze, anebo patří do rodiny vůdce, jsou to politici, finanční sponzoři.*

- *Podtržené souvětí znamená, že se tam musí starat sami o sebe, jestli chtějí přežít. Vyvolení jsou podle mě ti vládci a blízcí.*

Pátá otázka byla zaměřena na osobní zkušenost žáků, odpovědi měly, podobně jako v pracovním listu č. 1, vést k vyšší motivaci k práci s textem prostřednictvím promítnutí vlastního já do textu, dále ke srovnání životních podmínek lidí v ČR a KLDR. V neposlední řadě měla otázka vést k uvědomění si vysokého životního komfortu v České republice.

5. Je nějaké jídlo, které nejíš? Jaké? Jak často jíš maso? Dokázal/a by ses bez něj obejít?

Ukázky některých odpovědí:

- *Nejím rajčata, jinak bych snědla vše. Maso mám moc ráda a asi jo, ale dost by mi chybělo.*
- *Nejím houby. Maso jím skoro každý den. Asi by to pro mě bylo hodně těžké se bez něho obejít.*
- *Bez masa bych se dokázala obejít. Možná po několika měsících by mně chybělo.*
- *Maso jím aspoň 4x týdně, bez masa bych se asi neobešla, má totiž něco do sebe.*
- *Pohanku, houby i maso se snažím jíst málo, tak 2x – 3x týdně, nejspíše bych se bez něj dokázala obejít, mělo by to ale dopad na mé tělo jako třeba vypadávání vlasů.*

Šestá otázka měla vést žáky k zamyšlení se nad životem v totalitě. Chtěli jsme, aby si uvědomili, že občané KLDR žijí v neustálém strachu a pod neustálým dohledem. Inminban jsme do textu zařadili úmyslně. Naším cílem bylo také to, aby zmiňovanou severokorejskou instituci srovnali se svou zkušeností, s tím, co už znají, např. s StB, Velkým bratrem z Orwellova románu apod.

6. Inminban je severokorejská instituce, dá se definovat jako „skupina lidí, kteří vzájemně dohlíží jeden na druhého“. Jak tuto instituci chápeš? Co bylo jejím úkolem?

Ukázky některých odpovědí:

- *Připadá mi to jako tajná služba, která dohlíží na to, aby nebyla KLDR „v ohrožení“.*
- *Připadá mi to jako něco hrozného, že vlastně ostatní lidé nemají normální život. Musí to být velmi nepříjemné. Jejím úkolem mi přijde hlídat lidi, co dělají atd.*
- *Aby věděli, co všichni dělají a měli pod tím kontrolu.*

- *Přišli mi spíš děsivý. Vlastně vás neustále pozorují, takže bych se celkem bála. Jejím úkolem je, aby všechno bylo zapsané a hlídají, kdyby se mělo stát něco, co se státu nelíbí.*
- *Jsou to něco jako gestapáci nebo jak se jim říkalo. Prostě a jednoduše vše bylo všech, a ty co nebyli v této instituci, byli něco jako spodina.*

Závěrečná otázka vede k cestě „za text“. Vede žáky k přemýšlení nad životním osudem šmelináře, k přemýšlení nad jeho životem, cílem otázky je, aby si žáci na postavu utvořili názor podložený přečteným textem. Žáci odpovídali spíše stručně a zkratkovitě.

7. Jaké informace jsi zjistil/a o postavě šmelináře? Jaký byl, v čem vynikal?

Ukázky některých odpovědí:

- *S životem v KLDR nesouhlasil, uměl se sám o sebe postarat, aby přežil.*
- *Kluk, který přežil vojnu a dokázal si tam obstarat jídlo a teplo. Po vojně si asi našel manželku a utekli. Přišel mi docela chytřej skrz to, co dokázal na té vojně s tím jídlem a oblečením.*
- *Dokázal se sám o sebe postarat a byl skromný.*

6.2.4 Pracovní list č.4: Feministka

Feministka ve svém příběhu vzpomíná na to, jak v dětství nalezla na zemi bonbón, což byl světlý okamžik jejího dětství. První otázka se proto týkala evokací šťastné a smutné vzpomínky z dětství. Chtěli jsme, aby se žáci prostřednictvím vzpomínek ztotožnili s textem a více se tak do něj ponořili.

1. Zamysli se nad svým dětstvím. Kdy jsi v dětství zažíval/a opravdové štěstí? Kdy naopak smutek? Co bylo příčinou tvých pocitů? Tyto momenty stručně popiš. Ve šťastných momentech žáci většinou zmiňují čas strávený s rodinou. Ve smutných vzpomínkách se nejčastěji objevuje rozpad rodiny či jiné tragické události.

Ukázky některých odpovědí:

Šťastný moment:

- *Když já jsem byla malá a jeli jsme poprvé na dovolenou. Byla jsem moc šťastná a moc jsem si to užila.*
- *Jít na hřiště. Když mě taťka vyzvedl ze školy a donesl mi z domu koloběžku.*
- *Když jsem byla se svojí rodinou a nic ostatního mě nezajímalo. S mojí rodinou jsem se vždy cítila bezpečně a šťastně. Příčinou mých pocitů byly jen nějaké malé maličkosti, co jsme s rodinou dělali, nějaké výlety, společně strávený den apod.*
- *Když jsem dostala morčata.*

Smutný moment:

- *Když se moje rodiče začínali rozvádět, a nakonec se rozvedli, mamka si našla nového přítele, můj taťka byl sám. Sice jsem byla malé dítě, ale doted' si pamatuji, jak smutná jsem byla.*
- *Když se naši rozváděli přišlo mi to prostě smutné a nefér.*
- *Když jsem byl jako malý na táboře, stýskalo se mi.*
- *Když jsem byla v nemocnici.*
- *Když se taťka odstěhoval a pak když umřel.*
- *Jeden z mých smutných momentů z dětství bylo, když mi uteklo kotě a já jsem ho hledala po našem městě.*

Následující otázka využívá čtení s předvídáním, podle již získaných informací, klíčových slov a obrázků. Žáci měli za úkol domyslet příběh a zdůvodnit jej.

2. Co se asi s kamarádem stalo a proč? Věděla máma feministky, že její kamarád zmizel?

Podle čeho tak soudíš?

Ukázky některých odpovědí:

- *Je možné, že ho někdo unesl nebo se mu stala nějaká nehoda. Její maminka věděla, co se jejímu kamarádovi stalo, protože neměla srdce jí to říct.*
- *Myslím, že se jednalo o nějakou popravu. Jelikož se to u nich děje a on z ničeho nic zmizel. Ještě k tomu to její máma věděla, takže to bude tak asi.*

- *Nevím, možná ho unesli. Nejspíš věděla, protože tam bylo napsáno, že neměla srdce na to jí říct pravdu.*
- *Jeho rodina utekla nebo byla nepohodlná pro stát. Ano (k otázce, zda to maminka věděla).*
- *Dle mého, kamaráda bud' naverbovali, nebo se strana dovtipila, že jeho rodina není prospěšná, či je pro stranu nebezpečná a „odstavili je“. O takových popravách jsem již četla.*
- *Možná se odstěhoval nebo měl nějakou nemoc a umřel, proč, to asi nevím, měl možná nějaký důvod nebo aspoň jeho rodina. Myslím si, že to věděla, už jenom tím, že její dcera to na své mamce poznala, že se ničím trápí, ale neměla to srdce na to, jí to říct.*

Třetí otázkou poukazujeme na izolovanost lidí v KLCDR, na to, že lidé se často spoléhají pouze sami na sebe a nikomu nevěří, což jim znemožňuje navazovat přátelské vztahy. Věta z otázky může zároveň vést ke vděčnosti za přátelství a život v demokracii.

3. Jak chápeš větu: „Takové ryzí přátelství je v Severní Koreji docela vzácnost?“ Vysvětli.

Ukázky některých odpovědí:

- *Že ne každý měl tak vzácné a nejlepší kamarádství. Ne každý mohl říct, že se se svým kamarádem mohl cítit jako se sourozencem.*
- *Myslím, že to naráží na pyramidu potřeb. Jelikož v KLCDR spousta lidí nemá zajištěný ani 1. bod, natož se potom cítit bezpečně, nemůžou se rozvíjet, a tudíž se necítí bezpečně, když přijde na sbližování.*
- *Asi to nejde někomu jen tak věřit, může pracovat pro stát.*
- *Asi tam lidi nemají moc doopravdových přátel.*
- *Nejspíše tam takhle ubývají lidi často a najít někoho kdo s vámi takto dlouho bude je vzácné.*
- *V Severní Koreji je asi těžké skrz podmínky a povinnosti si najít přátele. A ještě k tomu tak dobré.*

Několik následujících otázek (otázky 4.-5. a 7.-8.) se vztahuje k tématu poprav. Chtěli jsme jimi poukázat na hrůzné a nelidské totalitní praktiky a zároveň vést čtenáře k úvaze nad základními životními právy člověka, hodnotou života a lidskou důstojností. V otázkách jsme

dali žákům prostor na vyjádření vlastního názoru a tím i vlastních postojů. Otázky uvádíme u sebe, protože se vztahují ke stejnému tématu.

4. Proč myslíš, že je účast na popravách povinná? Kdo ji nařizuje a čeho chce docílit?

Ukázky některých odpovědí:

- *Povinnou účast nařizuje strana, a proto, aby vzbudily v lidech strach a oni dělali vše, co se jim řekne.*
- *Aby lidem dodali strach a manipulovali je co nejvíce.*
- *Chcous, aby se lidé báli a více poslouchali, mají tak větší moc. Nařizuje jí KLDŘ.*
- *Odstrašující činnost, vysoce postavení lidé chtějí zastrašit lidi.*
- *Jak tázaná už uvedla, účast je povinná ze zákona – a tím je Kim (příjmení nedokážu napsat). Chce tím lidu ukázat, že jsou proti němu úplně, ale ÚPLNĚ bezbranní a že se to stejně kdykoliv může stát i jim.*
- *Vůbec nevím, v tomhle se vůbec neorientuju. Ale asi jí nařizuje nějaká strana, která chtěla potlačit kontakt se zahraničím, takže je asi chtěla nějak vyděsit nebo nevím.*

5. Co si o tom myslíš ty?

Ukázky některých odpovědí:

- *Je to strašné, povinní by spíš měli být dospělí lidé, když už, a ne sedmileté děti, vůbec žádné děti nebo nejradyji nikdo, kdo nic špatného neudělal, je to nefér.*
- *Je to kruté. Přebíhá mi mráz po zádech, když si představím, že bych se musela takové popravy účastnit.*
- *Je to hrůza. Je hrozné, že popraví lidi a navíc se na to musí dívat třeba i jejich přátelé.*
- *Je to extrémní a sama bych tohle určitě zažít nechtěla. Je mi líto těch lidí.*
- *Myslím si, že je to velice špatné a nic takového se nesmělo a nesmí dít!*

7. Jaké pocity v tobě ukázka vyvolala? Napiš je do šedých polí:

Ukázky vybraných pocitů:

- *Smutek (4x), lítost (2x), znechucení (2x), nenávisť, strach, nesouhlas, naštvání, hněv, strach, zamyšlení.*

8. Myslíš si, že je správné, aby někdo rozhodoval o něčí smrti?

Odpovědi na otázku se vesměs shodovaly, pouze jedna se odlišovala. Jsme si vědomi, že položená otázka může znít kontroverzně, v extrémních případech by mohla vést i k velmi nežádoucím odpovědím. Byli jsme proto zvědaví, jak na ni žáci budou odpovídat. Z odpovědí je znatelné, že mají život v úctě a berou jej jako velkou hodnotu.

Ukázky některých odpovědí:

- *Absolutně ne. Nikdo nemá právo na ničí život ani smrt. Je to jen na přírodě, ne na lidech. Od toho tu nejsme. A nikdy nebudeme.*
- *Ne, nejhorší trest by měl být doživotí.*
- *Ne.*
- *Určitě NE.*
- *Záleží u jakých případů, třeba znásilnění tak to možná ano, ale jinak nevidím důvod, proč by někdo měl rozhodovat o naší smrti.*

Otázky šest a devět zaměřují pozornost na postavy tazatelky a feministky. Postava tazatelky může být pro čtenáře jakýmsi průvodcem po KLTR, potažmo totalitním režimem. Očekávali jsme, že žáci poznají, že se jedná o člověka původem z demokratické země. Ve většině případů se toto stalo, u některých čtenářů došlo k nepochopení, které může být zapříčiněno záměnou pojmů *tazatelka* a *dotazovaná*. Otázka týkající se feministky má vést k hlubšímu pochopení psychiky člověka traumatizovaného životem v totalitním režimu.

6. Zaměř se na postavu tazatelky. Co ses o ní z textu dozvěděl/a? V jakých podmínkách asi žije? Je jí způsob života v Severní Koreji blízký?

Ukázky některých odpovědí:

- *Žije asi v lepších podmínkách než feministka. Asi ano nebo spíš ne já moc nevím.*
- *Tazatelka určitě není ze severní Koreji a nic takového nezná na vlastní oči. Myslím si, že z toho musela být šokovaná, jak se dřív jednalo.*
- *Tazatelka je nejspíš žena z demokratického státu, kde nikde není normální, aby sedmileté dítě bylo takhle trestáno.*
- *Žije v chudobě a nemá svobodu. Nelíbí se jí způsob života v severní Koreji.*
- *Žije v hrozných podmínkách. Nikdo by tohle zažít nechtěl.*

9. Zamysli se nad postavou feministky. Vzpomíná ráda na dětství? Co cítíš z jejích odpovědí? Odpovídá se strachem, naštváním, lítostí či smířením?

Ukázky některých odpovědí:

- *Určitě nerada vzpomíná na dětství. Dnes už se s tím sice smířila, ale stále jí ty pocity z dětství doprovází.*
- *Pořád jí to hodně tíží, nejspíš z toho má trauma. Nejspíše naštvaná a je jí to líto.*
- *Myslím, že si ráda připomene ty dobré momenty. V její odpovědi jsou smíšeninou různých emocí, ale strach není jednou z nich. Působí více naštvaná, ale zároveň smířená s některými věcmi.*
- *Asi ano, ale ne na tu část, kdy se její kamarád ztratil, a pak zjistila, že byl popraven. Odpovídá naštváním a lítostí, ale od každého asi trochu, musela cítit hodně emocí, nejen jednu.*

6.2.5 Pracovní list č.5: Vysokoškolačka

Postava vysokoškolačky je pro žáky atraktivní tím, že je jim nejbližší věkem. Jejím prostřednictvím by se tak žáci mohli ztotožnit s mladými lidmi v KLCDR. Postava nabízí zajímavý pohled na prožívání mládí v totalitním režimu. Její zájmy, touhy a sny mohou být českému žákovi blízké, a to i přes geografickou vzdálenost. Aktivitu pracovního listu s vysokoškolačkou jsme volili tak, aby byly líbivé, zároveň je považujeme za kognitivně snazší. Naším úmyslem bylo, aby měly pracovní listy různou obtížnost. Pracovní list č. 5 může být tedy určen např. žákům se speciálně vzdělávacími potřebami.

První tři otázky měly evokační funkci, žáky měly vést k úvaze nad projevem a smyslem rebelství, a následně k uvědomění si rozdílu mezi tím, co je povolené a nepovolené v České republice a v KLCDR.

1. Vyhledej význam slova rebel a napiš jeho definici.

Všichni studenti byli schopni si odpověď vyhledat a vypsát. Z odpovědí na druhou otázku vyplývá, že většina žáků vysvětluje pojem rebel ve významu politického rebela či výtržníka, ne v přeneseném významu – člověka, který by se úmyslně od společnosti odlišoval. V otázce č. 3 pak mají žáci napsat, zda by sami sebe popsali jako rebela. Zde už přecházejí k významu druhému.

2. Jakým způsobem lidé nejčastěji vyjadřují rebelství? Popiš.

Ukázky některých odpovědí:

- *Protesty, demonstrace, oblečení, styl mluvení.*
- *Nejčastěji jsou to protesty v ulicích, sprejují po zdech a různé hnusné články na internetu.*
- *Výtržník, popisují ho zle, že je jiný, nedrží se jedné vlny a je sám za sebe, nemá rád rozkazy, dělají to, co nemají.*
- *Nevím, asi protestují.*
- *Zásahy proti společnosti, např. proti vládě, vyjádřit nespokojenost, i kdyby potichu a anonymně.*
- *Miluje výzvy, něčím odlišný: vlasy, oblékání, make-up, chování atd.*

3. Popsal/a bys sám sebe jako rebela/rebelku? Vzpomeneš si na nějaký skutek či situaci, kdy sis tak připadal/a? Stručně popiš.

Ukázky některých odpovědí:

- *Já nejsem moc rebel, avšak když mi někdo ukřivdí, a pak chce, abych se podvolil, neudělám to, a to se může zdát jako rebelství.*
- *Nevím.*
- *Někdy ano, ale to je spíš, když se o něčem rozhoduje tak mám i svůj názor a prosazuji ho víc.*
- *Nepopsala bych se jako rebelku a nepamatuju si, že bych se tak někdy cítila.*
- *Ne. Myslím si, že s mými názory by hodně lidí nesouhlasilo, ale neřekla bych tomu rebelství.*
- *Ne :-). Já jsem docela srab :-D. Radši stáhnu ocas mezi nohy – ale záleží. Pokud vím, že mě to hodně ovlivní, zkouším něco málo.*
- *Asi teď už ne 😊. Dříve jsem se bavila s kamarádkou, která taková byla, a fotili jsme se na kolejkách, vím, je to blbost a nebezpečné, už bych to neudělala.*

U otázky čtyři a pět bylo našim cílem, aby žáci srovnali svou životní zkušenost se zkušeností vysokoškolačky, aby se zamysleli nad shodnými a odlišnými prvky jejich životů. I přes kulturní a geografickou vzdálenost může text vést k identifikaci s postavou a zvýšené motivaci při čtení textu.

4. Jak bys popsal/a charakter vysokoškolačky? Jaký měla asi vztah k ostatním studentům? Vysvětli na základě textu.

Ukázky některých odpovědí:

- *Byla odvážná. Snažila se zapadnout, a tak si zašla na černý trh, aby se taky mohla dívat na filmy jako ostatní děti.*
- *Tím, že je spojovalo dejme tomu špatné chování měli vtipný vztah a pomáhali si, to je hezké – chtěli mít něco zábavného a filmy to je moc zábavná věc.*
- *Myslím, že má ráda adrenalin a s jejími spolužáky za mě vychází dobře.*
- *Chtěla zažít něco víc, něco cítit, jelikož k tomu neměla v Severní Koreji moc příležitostí, uchvátily ji i filmy, které si v naší zemi přehrajeme úplně jednoduše a bez problému. Myslím, že k ostatním neměla špatný vztah, nemůžu z textu říct.*
- *Normální.*
- *Je jako většina mladých lidí – vášnivá a odvážná. Tedy jako dřív:). Hodlala riskovat vše pro svou vášeň, a přestože to zní sobecky, bylo to dobře pro její rozvoj.*
- *Měli stejný zájem, takže asi dobrý.*

Vysokoškolačka byla při sledování filmů šokovaná z romantických scén, například z polibků. Zajímalo nás, co šokuje mladé lidi v České republice. V odpovědích se nejčastěji objevují informace ohledně nečekaných zápletek či nechutností. Romantické či sexuální scény se v nich nevyskytují. Může to být buď tím, že jsou mladí lidé k sexuálním scénám otupělí, protože v našem kontextu již nejsou tabu, anebo se tuto informaci styděli uvést. Z odpovědí vyplývá, že někteří žáci zaměnili slovo šokovat za slovo vyděsit.

5. Stane se ti někdy, že tě při sledování filmů/seriálů něco šokuje? O jaké scény se jedná? Co konkrétně?

Ukázky některých odpovědí:

- *Asi nějaká explicitnost/nechutnost, nějaký zvrát film Saltburn, je to populární, tak jsem se koukla a nestačila jsem se divit.*

- *Ano, skoro vždy. Tím, že sleduji hodně k-drama³, mám ráda romantiku s nádechem boje, ale k-drama jezdí podle vzorců, proto když se stane něco nečekaného, jsem velmi překvapena.*
- *Něco, co není klišé. To jsem sice jen četla, ale například v hororu, když se postavě porouchá auto, ona to jde zkontrolovat, ale slyší chrstění v křoví a viděla něčí siluetu místo toho, aby si toho nevšímalá nasedne do auta a zavolá si pomoc (i když si zavolá vraha).*
- *Asi Plot twisty, mám ráda filmy, kde jich je hodně, nebo když postava umírá a já nevím, co se stane dál, přežije, nebo ne?*
- *Někdy ano, ale málokdy je to, protože se stane něco neočekávaného. Jde spíše o to, že je zápletka tak předvídatelná či špatná, což mě šokuje a zklame. Někdy mě ale dostane, že i nejbláznivější teorie se naplní.*

Za šestou otázkou se skrývá uniformita a masovost totalitní společnosti. Prostřednictvím otázky jsme chtěli podpořit myšlenkové procesy žáků vedoucí k dedukci totalitních prvků.

6. Proč si myslíš, že existují „oficiální kadeřnictví“? Proč má severokorejský režim zájem, aby měli všichni obyvatelé stejné účesy? Může účes vyjadřovat politický názor?

Ukázky některých odpovědí:

- *Asi aby se od sebe lidi nelišily.*
- *Myslím si, že může, aby se dalo kontrolovat co kdo nosí.*
- *Ne. Může, tím že všichni mají stejný účes nikdo nevyčňuje a všichni jsou stejní proto hned jste vidět kdo je proti a kdo společně s Severní Koreou.*
- *Nevím, protože jsou psychopati sociopati. Ženy mohou mít jenom krátké, zastaralé účesy. Dočetla jsem se, že to mají kvůli inteligenci, že dlouhé vlasy tomu odporují.*

U sedmé otázky nás zajímalo, který význam si žáci pod pojmem módní policie vybaví, zda význam známý v našem kontextu, tedy hodnotící adekvátní výběr a vkusnost oblečení vzhledem ke společenské akci, např. na kulturních akcích, či žáky napadne přemýšlet nad pojmem v souvislosti se Severní Koreou jinak.

³ Korean Drama – korejské drama.

7. Co si představíš pod pojmem „módní policie“? Vysvětli.

Ukázky některých odpovědí:

- *Asi když máme na sobě něco nevkusného, ostatní lidé se nebojí nás za to okřiknout.*
- *Asi když nosíte něco nevhodného tak vás za to zkritizují.*
- *Někdo kdo módě rozumí a nějakým způsobem hodnotí.*
- *Lidi, co hodnotí, co máš na sobě, jestli to není hrozné, ošklivé, staré.*

Na postavě vysokoškolačky je zajímavé její prozření po útěku z KLDR. Až po setkání s dalšími uprchlíky z KLDR si uvědomí, že ne všichni lidé se měli stejně dobře jako ona. Zažívá kvůli tomu stud a lítost. Zpětně lituje svého chování, například nadřazenosti či šikany vůči spolužákům a spolužačkám z horších poměrů. V poslední otázce nás zajímalo, jestli si někdo z žáků této nadřazenosti všimne. Žáci se zaměřili na jiné aspekty, nadřazenost nezmiňují.

8. Znovu se zamysli se nad postavou vysokoškolačky. Jaká asi byla? Z jaké společenské třídy asi pochází? Své odpovědi podpoř argumenty z textu.

Ukázky některých odpovědí:

- *Asi vysoké, protože měla peníze na kadeřníka a úplatky asi i vlivného otce, když to dokázal vyřešit.*
- *Myslím, že pochází z vysokého postavení, její otec má očividně velký vliv.*
- *Řekla bych, že pochází z bohaté rodiny, vše může řešit penězi, jídla má dosti, což nemůže říct každý. Vůbec se nedivím že chtěla jít do jiné módy, bylo to pro ni exotické a každý chceme mít to co nemůžeme.*
- *Byla fajn, nebojácná a zvědavá, určitě patřila do vyšší třídy než ostatní, když měla peníze na úplatky a taky když si mohla dovolit kadeřníka, co byl neoficiální. Byla to zajímavá dívka, co chtěla riskovat a věděla, co chce.*

6.2.6 Pracovní list č. 6: Řidič

Posledním pracovním listem jsme chtěli poukázat na propastnou rozdílnost v možnosti řídit osobní auto v České republice a v KLDR. Přišlo nám zajímavé, jak složitou cestu k řidičskému průkazu musí řidič v KLDR absolvovat a rovněž těžko pochopitelné skutečnosti o získání benzínu na příděl. Zdálo se nám, že příběh řidiče bude pro žáky obohacující a zároveň je může

vést k hlubšímu vědomí, že v naší zemi nežijeme v materiálním nedostatku. Je na místě jistá vděčnost, neboť není samozřejmostí, že se mají všichni lidé dobře.

Tento pracovní list jsme chtěli nastavit nízkoprahově, vědomi si toho, že mezi žáky jsou jedinci se čtenářskými obtížemi. Otázky byly záměrně koncipovány tak, aby odpovědi v textu byly relativně snadno dohledatelné. Poněkud nás proto udivilo, že navzdory výše uvedenému se u jedné žákyně projevilo zjevné neporozumění textu či jeho některým částem.

1. Cestuje vaše rodina autem? Kolik vlastní vaše rodina aut? Kdo u vás nejčastěji řídí?

Téměř všichni dotazovaní žáci odpověděli, že jejich rodina vlastní minimálně jeden automobil, většina žáků uvedla, že jejich rodina vlastní 2-3 auta:

Ukázky některých odpovědí:

- *Ano, cestuje. Máma i táta mají vlastní auto. A nevím, kdo u nás nejčastěji řídí.*
- *Ano, cestujeme autem, docela i často. Vlastníme 2 auta. Spíš u nás řídí většinou táta.*
- *Cestujeme, poměrně často. Vlastníme 1 škodovku, kterou nejčastěji používá matka, když jede do práce.*
- *Ano, naše rodina cestuje autem. Vlastníme 2 auta. Nejčastěji řídí tatínek s maminkou a méně často mi 3 starší bráchové.*
- *Ano, táta má 2. máma 1., ale táta řídí každý den, máma jen na nákup, do práce jezdí MHD.*
- *Máma má 1 auto, táta má 2 auta. Řídí oba dva, podle toho, s kým jedeme.*
- *Ano, 3, máma.*
- *Ano, 3, otec.*

Pouze jednou se ve textu vyskytla následující odpověď:

- *Naše rodina moc nejedí autem, a když už ano, tak spíš jen na výlety. Nikdo z naší rodiny nevlastní auto, ale mamčin přítel ano, takže prakticky nemáme žádné auto.*

U druhé a třetí otázky jsme využili metodu čtení s předvídáním. Otázkami jsme chtěli žáky navést k úvaze nad systémem totalitní hierarchie, chtěli jsme poukázat na neustálou kontrolu občanů vládnoucí stranou. Většina žáků odpověděla dle našeho očekávání, varianty některých odpovědí se lišily. Případné mylné úvahy žáků byly uvedeny na pravou míru v pokračování textu.

2. Jak chápeš podtrženou větu: „A pokud jste vysoce postavený, strana vám nedá povolení k nákupu auta, ale poskytne vám auto i s řidičem, kterého nesmíte odmítnout.“? Proč člověk nesmí auto s řidičem odmítnout, co by se mohlo stát, kdyby odmítnul?

Ukázky některých odpovědí:

- *Myslím si, že kdyby člověk odmítnul auto s řidičem, mohli by si myslet, že něco schovává. Přesněji, že dělá něco nelegálního.*
- *Jelikož je to severní Korea, je možné že trest smrti, ale je možné že jen exekuce. Jo poskytnou jim auto s řidičem, který je pak bude vozit. Kdo ví proč, myslím, že aby se nepokusili uniknout.*
- *Nemůže odmítnout, protože „dary“ od strany se neodmítají, mohlo by se to brát jako odpor proti straně či jako urážka. Kdyby odmítnul, myslím, že by přišel nejen o auto...*
- *Nesmí odmítnout, protože by urazil stranu, která milostivě nabízí dar. Kdyby odmítl, byl by nejspíše tak slušně řečeno v loji.*
- *Myslím si, že pokud je člověk vysoce postavený, snaží se ho ochraňovat, a proto má řidiče. Protože jestliže na silnici jezdí lidé, kteří si neprošli autoškolou, může to být nebezpečné řídit. Kdyby odmítnul, mohl by být pravděpodobně vyhozen nebo sesazen ze své pracovní pozice.*
- *Mohla by to být zrada nebo urážka, taky mají nad vámi větší kontrolu. Asi by je čekal nějaký trest nebo by je více hlídali.*
- *Mohl by odcestovat do jiné země nebo by už neměl možnost se někam dostat*

3. Dokonči vynechanou větu: Tímto vás chce...

Ukázky některých odpovědí (jednotlivé odpovědi jsme oddělili středníkem):

- *Kontrolovat; ovládat/kontrolovat; nevím (2x); ochraňovat; hlídat; podplatit; mít pod kontrolou (vláda); ukázat svou štědrost.*

Čtvrtá otázka se zaměřuje na vyhledávání informací, zároveň v ní můžeme sledovat směřování k druhému bodu třífázového modelu E-U-R. Žáci vyhledávají a ujasňují si informace o tom, co člověk musí udělat pro získání řidičského průkazu. Prostřednictvím čtení dalších ukázek se dozvídají informace nové – o praxi získání řidičského průkazu v KLDK. Informace zařazují do již existujících struktur poznání a srovnávají se svou životní zkušeností.

4. V kolika letech si dělají lidé ve tvém okruhu řidičský průkaz? Co musí člověk pro získání řidičského průkazu udělat? Jak dlouho trvá, než se člověk stane řidičem? Vyhledej a napiš.

Ukázky některých odpovědí:

- *Můj bratr si začal zařizovat řidičský průkaz v 18. Jet do autoškoly. Myslím, že 2 měsíce, ale to asi záleží na závěrečné jízdě.*
- *Tak většinou prostě jak jim je 18 let, tak si ho začnou dělat. Musí zvládnout testové zkoušky, a pak jízdy s tím instruktorem. Asi to trvá nějak do toho půl roku, třeba ty 3 měsíce, záleží i jak kdo má čas že a tím pádem se mu ty jízdy prodlouží.*
- *Nejdříve v 18 letech. Musí projít kurzem, naučit se pravidla jízdního provozu, značky atd. Doba či opakovatelnost kurzu se liší na schopnosti – pokaždé si zkoušku musí zaplatit.*
- *Řidičák se dělá v 18, ale teď už je to povoleno v 17 ti, ale musí rok jezdit s řidičem 10 let vyježděného. Člověk si řidičák udělá pomocí autoškoly, řidičem se stane až bude mít nějaké zkušenosti ze silnice a bude vědět co dělat.*
- *Lidé v mém okruhu si dělají řidičský průkaz v 18-20 letech. Musí složit praktickou zkoušku a písemný test. Než se stane člověk řidičem, trvá to 2 až 3 měsíce.*
- *18 let/ musí udělat zkoušky a zaplatit poplatek, samotné zkoušky zaberou jen pár dní.*

V otázkách 5-9 jsme vedli žáky k zamyšlení nad postavou řidiče a tazatelky. Cílem otázek bylo nabídnout žákům dva různé pohledy vycházející z odlišné životní zkušenosti, a to na základě původu, výchovy, zvyků a kultury postav řidiče a tazatelky. V textu žáci nenalezli explicitní odpověď, argumenty museli hledat mezi řádky a domýšlet je. V otázce č. 5 měli žáci formulovat svůj názor.

5. Zamysli se nad postavou řidiče. Z jaké společenské třídy asi pochází? Myslíš, že byl zvyklý na luxus? Jak reagoval na situaci v nové zemi? Vysvětli na základě textu:

Ukázky některých odpovědí:

- *Z té střední a rozhodně nebyl zvyklý na luxus. V nové zemi mu to asi připadalo přes čáru.*

- *Tak u nás je to úplně jiné a očividně lepší, takže je v šoku žejo. Takže je řidič zvyklý trošku na ten luxus no.*
- *Z nižší vrstvy. Na luxus jistě zvyklý nebyl, už jen podle toho, jak reagoval potom, co utekl a poprvé dosáhl tankovací stanice.*
- *Myslím si, že pochází ze střední třídy. Nebyl zvyklý na luxus. Byl nadšený, protože to bylo úplně něco jiného, lepšího a snadnějšího než v KLDR.*
- *Asi se měl lépe než většina lidí, když mohl dělat tu školu. Byl asi jak Alenka v říši divů 😊.*
- *Myslím, že pochází ze střední společenské třídy, na luxus zvyklý nebyl, byl překvapený, jak jsou jiné země vyspělejší. Za mě pocházel ze střední třídy, akorát byl zvyklý na lepší podmínky.*
- *Pocházel asi ze střední až nižší třídy, na luxus zvyklý nebyl a na novou zemi reagoval tak, že byl u vytržení. Asi to byla velká změna.*

U odpovědí se setkáme s odlišnými tvrzeními. Tato rozporuplnost vychází z posuzování toho, v jakém významu chápeme slovo luxus. Někteří žáci vyhodnotili, že nežil v luxusu, protože jej posuzovali evropskými standardy, jiní posuzovali luxus očima občana žijícího v KLDR a tudíž uvedli, že řidič v blahobytu žil.

Někteří žáci si s otevřenými otázkami vyžadujícími invenci nedovadli poradit, jako odpověď uvedli „*Vůbec nevím.*“ Toto může být způsobeno sníženou čtenářskou gramotností, méně rozvinutým abstraktním myšlením, leností ze strany žáka, nepochopením či nejasně položenou otázkou z naší strany.

6. Jaký má asi řidič vztah k severokorejskému režimu? Vysvětli na základě textu:

Ukázky některých odpovědí:

- *Strašný, protože vlastně se tam ani nevyplatí mít řidičák, mají hrozný režim skrz tohle jako.*
- *Ne moc dobrý, když popisuje, že jen kvůli tak „malé“ zabezpečení „ten útek za to stál.“*
- *Asi ne moc dobrý, řidiče štvě spousta věcí.*
- *Utekl, takže tam žít nechtěl, myslím si, že je rád, že tam není.*
- *Negativní, myslí si, že je KLDR zastaralá.*

- *Neuznává severokorejský režim.*
- *Ne moc kladný, obzvláště když může srovnat svět s KLLDR.*
- *Nemá ho rád, proto utekl.*

Přestože většina žáků odpověděla s porozuměním, z několika odpovědí lze vyčíst naprosté nepochopení úryvku, potažmo oslabené kritické myšlení. Následující odpovědi uvedli titíž žáci, kteří si nedokázali poradit s otázkami vyžadujícími předvídání:

- *Myslím si, že se mu severokorejský režim moc nezamlouvá, protože je to moc náročné, než si člověk udělá řidičák a dostane benzín.*
- *Asi dobrý, nebo měl by mít dobrý.*

7. Souhlasíš s tvrzením, že ženy nemají na řízení geny? Svůj názor vysvětli:

Ukázky některých odpovědí:

- *Myslím si, že ne a spousta světových zemí je toho důkazem.*
- *V genetice to asi nebude a někteří muži jsou řidiči na baterky, ale co tak slyším od mámy, z internetu nebo co vidím na ulici, ženy řídí hůře než muži.*
- *Ne, myslím že geny v otázce řízení nehrají roli.*
- *Rozhodně ne! (Jsou ženy, které řídí lépe jak muži.) Myslím, že nejde o geny, hlavně chování ve vypjatých situacích se dá natrénovat.*
- *Nesouhlasím. Ne každá žena neumí řídit nebo nemá geny na řízení. U řízení ani podle mě geny nemusí být, stačí se pouze naučit a trénovat. Navíc někteří muži též nejezdí úplně správně, takže to podle mě s geny nemá co dělat.*
- *Nesouhlasím s tímto tvrzením, protože některé ženy mají určitě chladnější hlavu v náročných situacích než někteří muži.*
- *Určitě ne, každý je jiný a i ženy i muži by měli mít možnost řídit.*
- *Nejde o to, zda „mají geny“. Myslím si, že i žena může řídit lépe, než muž – problém, který je prostě špatně vykládaný je v tom, že některé ženy krizové situace nezvládají moc dobře, protože u nich převládnu emoce. I přesto si myslím, že ne všechny ženy reagují stejně.*
- *Moc ne, protože vím že i některé ženy řídí lépe než ostatní muži. Ale jsou i některé, které fakt řídí otřesně a chápu, že asi nechcou, aby řídily.*

- *Rozhodně nesouhlasím. Každý jsme jiný a jsme dobří v jiných věcech. To neznamená, že všechny ženy nejsou dobré v řízení a všichni muži jsou.*

8. Jaké je asi postavení žen v Severní Koreji? Podle čeho tak soudíš?

Ukázky některých odpovědí:

- *Bude velice nízké, když nemůžou ani řídit.*
- *Nerovnoprávné, nemůžou řídit a určitě i spousta dalších omezení.*
- *Ženy budou pracovat v domácnosti + se starat o děti, soudím podle zastaralého režimu.*
- *Nížší, nemohou dělat spoustu věcí, z textu podle mě vyplývá, že jsou ženy podceňovány.*
- *Ženy jsou jen na v uvozovkách na podřadnější práce, co jsem tak slyšela, a působí to na mě z textu.*
- *Asi ne moc vysokou. Soudím podle toho, že mají zákaz na řízení.*
- *Myslím si, že jsou jejich názory a některá práva utlačována. Z textu vyplývá, že jsou méně zručné.*
- *Netuším, Korea je celá opravdu divná a zvláštní, takže já si osobně myslím, že asi dobrá, fakt netuším.*
- *Nízké. Už jen podle toho, že strana říká, že „nemají na něco geny“, svědčí o tom, že žena bude omezená na dům a jen pár činností zde, a i to omezeně.*
- *Tak myslím si, že spíš větší právo mají muži. Takže ženy tam nic nemůžou udělat (myslím to jako skrz to řízení a tak) není to jako u nás prostě no.*
- *Očividně jsou podřadné!*

9. Zamysli se nad postavou tazatelky. Z jakých asi pochází poměrů? Jak myslíš, že by se stavěla k ženské otázce? Myslíš, že by souhlasila s odpovědí řidiče? Svá tvrzení zdůvodni.

Ukázky některých odpovědí:

- *Z lepších poměrů, myslím, že by s názorem řidiče nesouhlasila, ale že by se s ním nehádala.*
- *K otázce by se stavěla spíše asi odporem, že je škoda, že ženy nemají stejná práva jako muži.*

- *Pocházela nejspíš z Česka ze slušných poměrů, k ženské otázce, co se týče řízení se dle mého ohradila, skoro nikdo by neřekl, že je horší řidič než někdo jiný.*
- *Střední třída. Ne. Byla by pobouřena (je to urážka žen).*
- *Myslím si, že z profesionality by měla mít trochu odstup a přijmout jeho názor. Asi ze střední třídy.*
- *Nevím, já to tak nějak nechápu, proč to tak Korea má tak hrozně divné, takže tak.*
- *Myslím, že je z průměrných poměrů, kdy si může samovolně koupit benzín. Co se ženské otázky týče, nemohu říct, zda by s řidičem souhlasila či nikoliv, ale většina žen, které řídí, by se s některými muži mohly hádat o tomto tématu, i kdyby si tím měly jen zachránit trochu hrdosti, kterou někteří rádi zpochybňují a srážejí.*
- *To nevím, asi to neumím posoudit.*

6.3 Shrnutí práce s pracovními listy

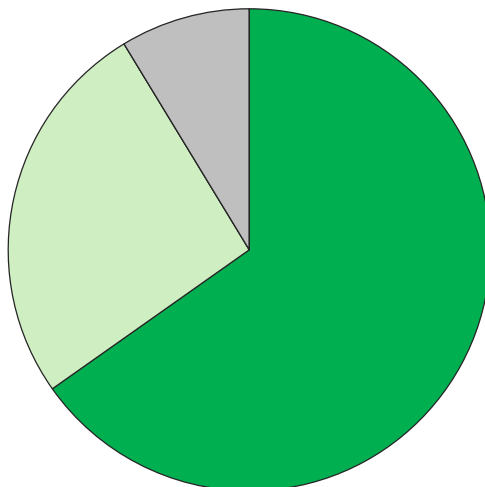
Práce s pracovními listy proběhla dle našeho očekávání. Žáci za využití metod práce s textem a čtenářských strategií texty samostatně pročítali, písemně odpovídali na zadané otázky, vyhledávali v textu požadované informace. V rámci práce využili i další zdroje, konkrétně ty, které byly přístupny na internetu. Nejen na podkladě jimi zodpovězených otázek dále probíhaly diskuse k probíranému tématu i k jednotlivým postavám a jejich příběhům. Na závěr vyučovacího bloku jsme shrnuli nosné myšlenky a postřehy, které ve vyučování zazněly. Všichni žáci se aktivně zapojovali. Z pozdější analýzy žákovských odpovědí v pracovních listech lze pozorovat rozdílnou míru porozumění či pečlivosti jejich práce.

6.4 Vyhodnocení výsledků dotazníku

Na závěr vyučovacího bloku vyplnili žáci dotazník, jehož otázky s výsledky uvádíme níže. Na otázky odpovídalo 23 žáků 1. ročníku SŠ, z toho 11 z nich mělo 15 let, 12 žáků bylo šestnáctiletých. Níže uvádíme otázky k reflexi, pod každou otázkou pak jsou vyhodnoceny odpovědi žáků. U otevřených žáků jsou odpovědi zkopírovány z dotazníkového formuláře tak, jak byly zaznamenány.

1. V dnešním vyučovacím bloku jsem se naučila něco nového o totalitním režimu.

15x rozhodně ano – 6x spíše ano – 0x nevím – 2x spíše ne – 0x rozhodně ne

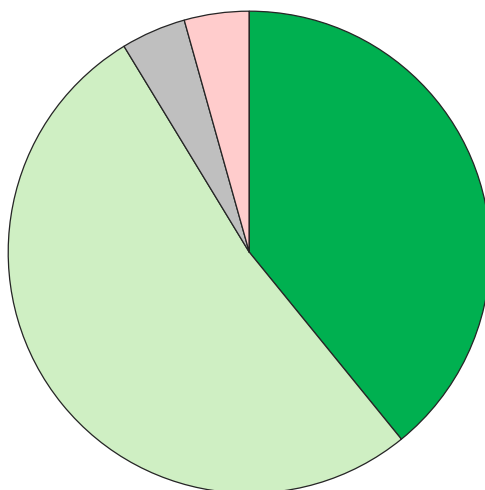


■ rozhodně ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ rozhodně ne

Graf č. 1 Něco nového o totalitním režimu.

2. Dozvěděla jsem nové informace o totalitní společnosti a o lidech, kteří v ní žijí.

9x rozhodně ano – 12x spíše ano – 1x nevím – 1x spíše ne – 0x rozhodně ne



■ rozhodně ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ rozhodně ne

Graf č. 2 Nové informace o lidech v totalitě.

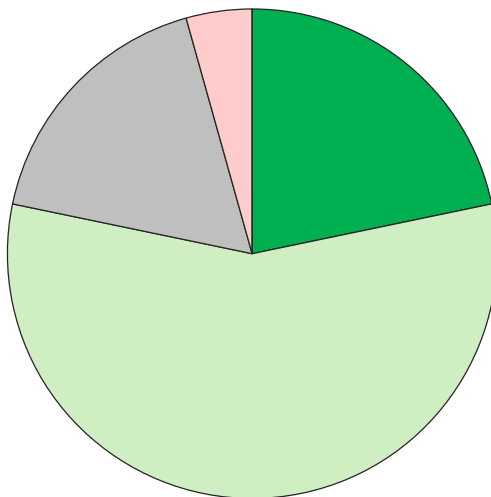
2a. Pokud jsi u předchozí otázky odpověděl/a rozhodně ano – spíše ano, některé informace uveď:

Na tuto otázku odpovědělo pouze 20 žáků, 1 z těch, kteří v předchozí otázce označil spíše ano toto pole nevyplnil. Odpovědi jednotlivých žáků tak, jak byly uvedeny, pro autentičnost uvádíme včetně pravopisných chyb, pouze některé překlepy byly opraveny:

- *Žili špatně nebylo to tam dobré.*
- *Že žáci musí třeba uplácet ty profesory, a vlastně i ten řidičák že to mají úplně jiné než u nás, nemůžeš si zavolat pomoc na dálnici třeba když se nám rozbilo auto.*
- *Že získat řidičák trvá dva roky.*
- *Že chodila „módní policie“.*
- *Že byly veřejný popravy, kterých se museli účastnit i děti.*
- *Účes schvaluje vláda, nemají na benzín, ženy neřídí, ve školce vedou děti k nenávisti k Američanům.*
- *Třeba že se tam legálně nedá sehnat auto.*
- *Třeba jsem nevěděla že mají 10 let povinnou vojnu, nebo že tam ty kontroly jsou až tak přísný.*
- *Tak pro mě bylo zajímavý, děti byli trestaný za to, že neměli domácí úkol třeba.*
- *O účtě k vůdci, vojna v KLCDR – musí tam i ženy, o tom, jak se lidi sledují.*
- *Lidé byli popravováni, třeba i sedmileté dítě, jedli jen 2x denně, auto si museli opravovat sami, chodili na nějakou akademii, aby měli řidičák, ženy nemohly řídit, prý na to neměly geny.*
- *Je to tam velice kruté.*
- *Jedli 2 jídla denně, popravovali i děti.*
- *Jak strašně se jim tam žilo, jak měli rádi toho prezidenta.*
- *Jak probíhají popravy a jak se v KLCDR získává řidičský průkaz.*
- *Jak lidé žili v KLCDR.*
- *Hodně věci ohledně škol, doprava je zajímavá.*
- *Dozvěděla jsem se, jak to tam funguje, co vše se tam děje, jak to vnímají lidé žijící v totalitním režimu atd.*
- *Dozvěděla jsem se, jak funguje v KLCDR silniční provoz, jak dosáhnout řidičského průkazu v určitých třídách.*
- *Dověděla jsem se o tom, jak tajná služba chodila do domů rodin a hlídali, jestli vše sedí, když se o něčem prořekli hned to bylo zapsáno do jejich knihy.*

3. Prostřednictvím pracovních listů jsem se o životě v totalitním režimu dověděl/a více než z textů uváděných v učebnicích.

5x rozhodně ano – 13x spíše ano – 4x nevím – 1x spíše ne – 0x rozhodně ne

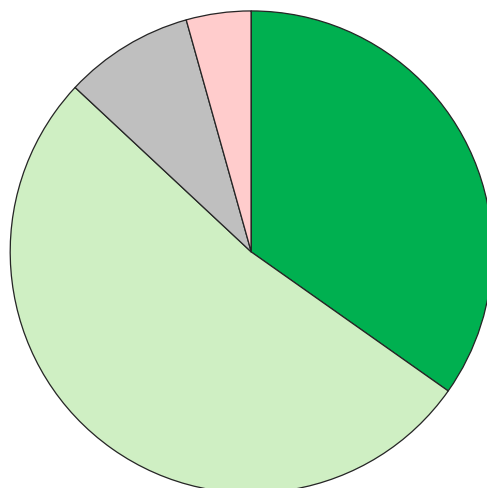


■ rozhodně ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ rozhodně ne

Graf č. 3 Nové informace o lidech v totalitě.

4. Život v totalitním režimu si lépe představím na základě práce s ukázkami z knih než z textů v učebnicích.

8x rozhodně ano – 12x spíše ano – 2x nevím – 1x spíše ne – 0x rozhodně ne

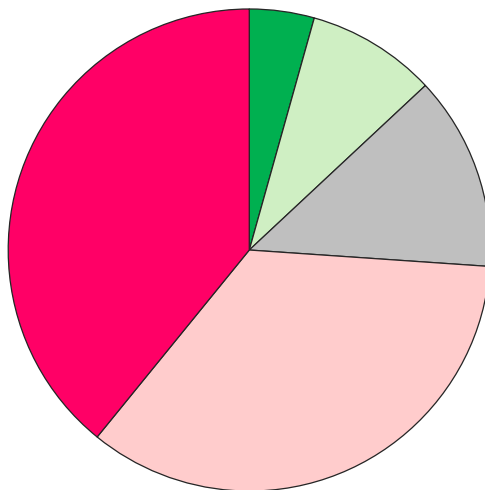


■ rozhodně ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ rozhodně ne

Graf č. 4 Lepší představa o totalitě na práci s ukázkami.

5. Myslím si, že lidé, s jejichž příběhy jsem se seznámil/a, o sobě a svém životě mohou rozhodovat.

1x rozhodně ano – 2x spíše ano – 3x nevím – 8x spíše ne – 9 x rozhodně ne



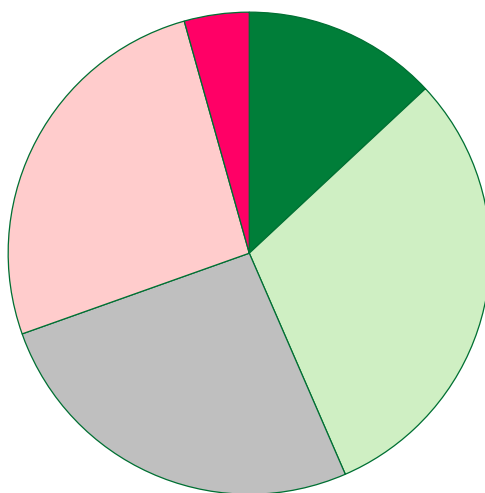
■ rozhodně ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ rozhodně ne

Graf č. 5 Možnost lidí z příběhu rozhodovat o sobě.

6. Uveď, do jaké míry souhlasíš s následujícím tvrzením:

„Lidé z příběhů měli sice omezenou svobodu, protože však neznali život v demokracii, nevěděli, o co přichází a byli v životě spokojeni.“

3x rozhodně ano – 7x spíše ano – 6x nevím – 6x spíše ne – 1x rozhodně ne



■ rozhodně ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ rozhodně ne

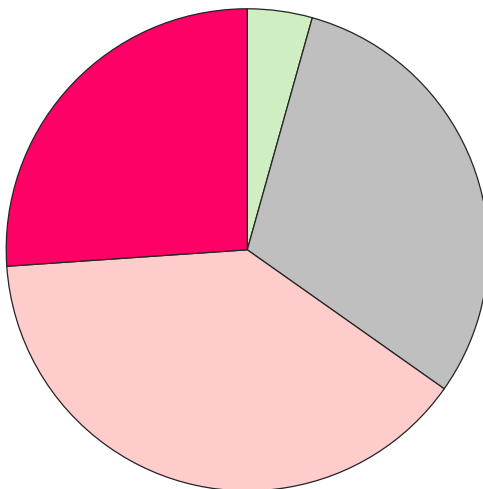
Graf č. 6 Lidé s omezenou svobodou, ale spokojeni.

Na základě přečtených textů vypiš co nejvíce prvků totalitního režimu:

- *Žádná svoboda, zákazy, rozkazy, chudoba, hladomor.*
- *Zastrášování, omezování svobody, celková chudoba.*
- *Veřejné popravy na zastrášování.*
- *Veřejné popravy, hlad.*
- *Tak bylo to určité hodně náročné období a lidi nebyli spokojení, ale tak nějak se to dalo.*
- *Tajná služba...*
- *Studenty ti musí odevzdávat dary, vojenská povinná služba...*
- *Rozhodně obrovská kontrola nad občany, nedostatek všeho, dost to v lidech vzbuzuje „rebélii“ zakázané ovoce chutná nejlépe že? ;)*
- *Příkázáno, co smí a co ne, měli jeden účes, co mohli nosit, filmy museli pašovat, byly tam popravy, tajná policie, povinná vojna 10 let.*
- *Povinná vojenská služba, ženy nesmí řídit, studenti musí dávat dary.*
- *Povinná vojenská služba, inmiban, ženy nesměli jezdit autem, jedli 2x denně.*
- *Popravy, jíst pouze 2x denně, manipulace...*
- *Nevím.*
- *Nemohli vlastnit auto, ženy mohli nosit jenom 18 účesů a muži 10, nesměli sledovat zahraniční filmy, nemohli jít do jiné země, pokud se snažili uniknout tak by dostali trest smrti, všichni museli sledovat popravy, i děti, módní policie, málo jídla, mají vyšší a nižší třídu.*
- *Nemohli vlastnit auto, filmy ze zahraničí, málo jídla.*
- *Nebýt proti vládě, tajná policie, která všechny hlídá, není demokracie, omezování, lidi se bojí.*
- *Moc už nevím ale jakože.*
- *Ideologie, omezená svoboda, jeden vládce.*
- *Diktatura.*
- *Diktátoři, vůdce, omezená svoboda občanů, omezení základních práv.*
- *Cenzura, tajná policie/kontroly, omezená/žádná svoboda.*
- *Cenzura, kontrola nad občany (omezený přístup k elektrině, bez povolení samovolně řídit, dřevo a další potřeby na přiděl...), zavřené hranice atd.*
- *Cenzura, diktátor, tajná policie, neomezená moc, krutost.*

7. Myslím si, že život v totalitě může mít i pozitivní stránky.

0x rozhodně ano – 1x spíše ano – 7x nevím – 9x spíše ne – 6x rozhodně ne



■ rozhodně ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ rozhodně ne

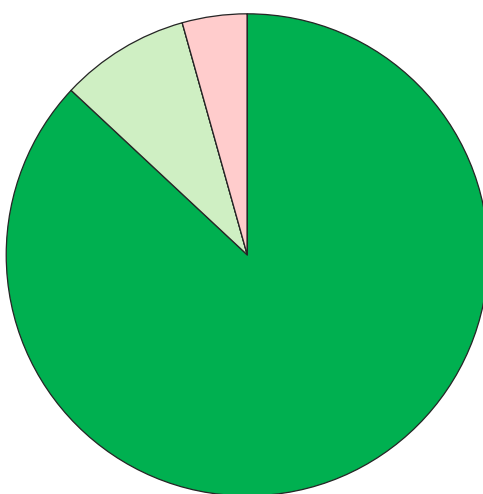
Graf č. 7 Totalita může mít i pozitivní stránky.

8a. Pokud jsi u předchozí otázky odpověděl/a rozhodně ano – spíše ano, vypiš, které pozitivní stránky může mít.

- *U této otázky nevím, protože každý to vnímal v tom režimu jinak.*
- *Některé otázky běžného života nemusíme řešit.*
- *Myslím si, že asi nějaké jo, ale moc nevím jaké.*

8. Způsob života postav z ukázek se od způsobu života lidí v České republice.

20x zásadně liší – 2x trochu liší – 0x je stejný – 1x vůbec neliší – 0x nevím



■ zásadně liší ■ trochu liší ■ je stejný ■ vůbec neliší ■ nevím

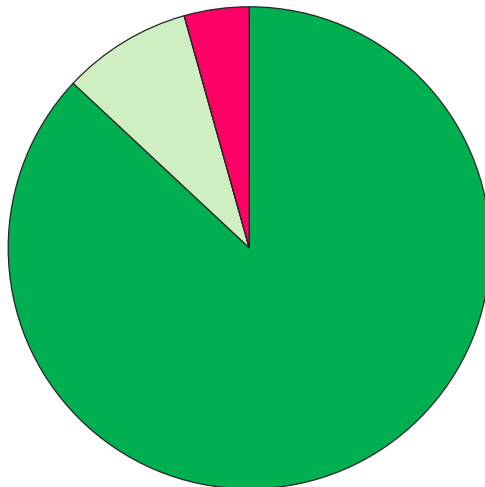
Graf č. 8 Lepší představa o totalitě na práci s ukázkami.

9a. Pokud jsi u předchozí otázky odpověděl/a zásadně liší – trochu liší, uveď v čem:

- *Ženy tu můžou řídit, studenti nemusí donášet dary a autoškola je tu lehčí, aji získání auta.*
- *V životním stylu, v tom, kolik kdo má svobody a co může a nemůže dělat, zvyky v daných zemích.*
- *Vnímání politiky a pro nás běžných věcí v životě.*
- *Ve všem, máme více svobody, nemáme takové přísné pravidla jak oni, nikdo nám nenutí nosit určitý účes, sice si myslím, že by jsme mohli mít více svobody ale vůči Severní Korei bych řekla, že máme maximální svobodu, nejsme zmanipulovaní aby jsme uctívali prezidenta.*
- *V česku máme základní Lidská práva.*
- *Určujeme si, kolik jídla sníme, nikdo nám asi nic nediktuje (nezajímám se nějak o politiku nebo tak), nemusíme chodit na vojnu.*
- *Tak třeba to školství je na úplně jiné podstatě, žáci si museli hrozne moc hlídat, co dělají a museli se poradně učit.*
- *Svobodou (2x); Svoboda ve všem.*
- *Omezená svoboda, práva, násilí.*
- *Není tady žádná tajná služba, nekontrolují nás, kolik potravin máme doma.*
- *Nemohou pracovat, jak chtějí, jsou chudí, musí na vojnu, nemohou cestovat.*
- *Nemáme to v cr takhle přísný, máme úplně jiné pravidla a lepší si myslím, které dávají smysl i...*
- *My nemáme totalitní režim.*
- *Můžeme o sobě rozhodovat, o tom, co uděláme nikdo nás nesleduje, nechodí k nám kontroly.*
- *Máme svobodu téměř ve všem se dá říci.*
- *Máme svobodu, máme benzín, řídí tu ženy, máme demokracii.*
- *Máme svobodu, není tady totalita.*
- *Lidi, co žijí v totalitním režimu nemůžou o hodně věcech ve svém životě rozhodovat.*
- *Každý máme jídlo, není zde vojna.*
- *Jelikož ČR je demokratická země, jsou tu zásadní rozdíly v osobní svobodě, v dostupnosti možností seberozvoje a v morálce, na které si člověk vybuduje osobnost.*

9. Myslím si, že v České republice mají lidé vyšší kvalitu života než v KLDR.

20x rozhodně ano – 2x spíše ano – 0x nevím – 0x spíše ne – 1x rozhodně ne

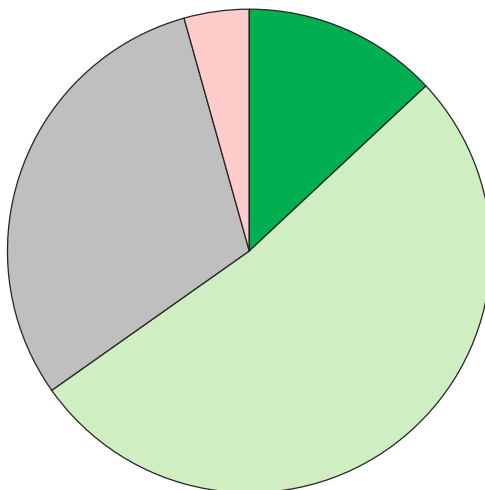


■ rozhodně ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ rozhodně ne

Graf č. 9 Vyšší kvalita života v ČR.

10. Myslím si, že v České republice mohou lidé ovlivňovat politické směřování země.

3x rozhodně ano – 12x spíše ano – 7x nevím – 1x spíše ne – 0x rozhodně ne

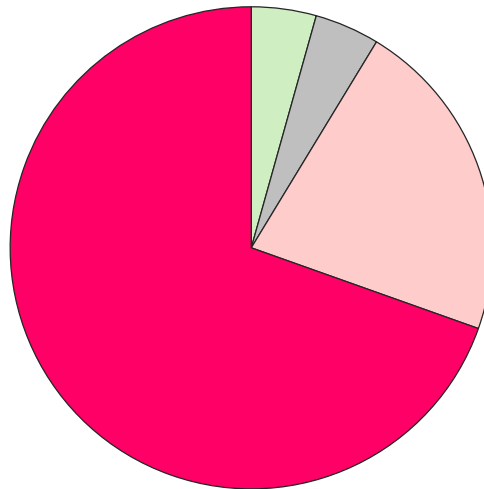


■ rozhodně ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ rozhodně ne

Graf č. 10 V ČR mohou lidé ovlivňovat politické směřování země.

11. Myslím si, že v KLDŘ mohou lidé ovlivňovat politické směřování země.

0x rozhodně ano – 1x spíše ano – 1x nevím – 5x spíše ne – 16x rozhodně ne

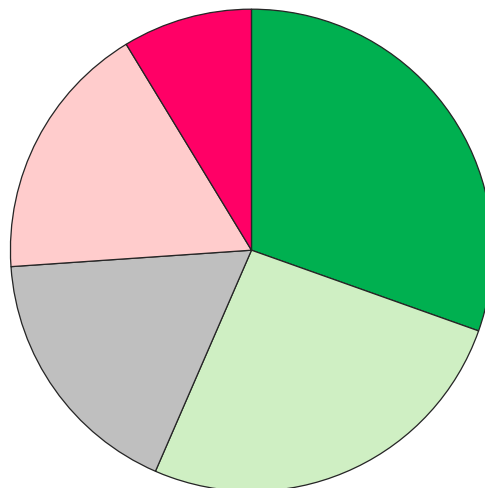


■ rozhodně ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ rozhodně ne

Graf č. 11 V KLDŘ mohou lidé ovlivňovat politické směřování země.

12. Myslím si, že státní zřízení země nemá vliv na kvalitu života člověka.

7x rozhodně ano – 6x spíše ano – 4x nevím – 4x spíše ne – 2x rozhodně ne

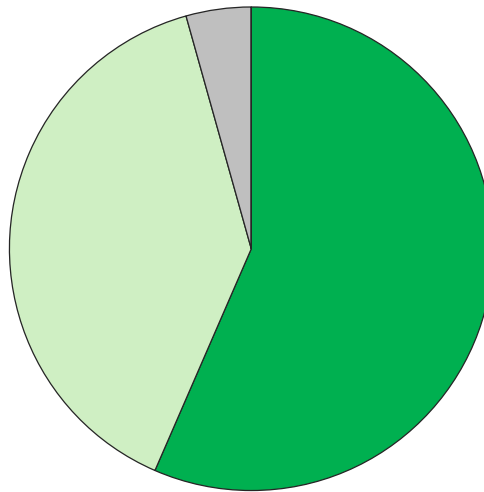


■ rozhodně ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ rozhodně ne

Graf č. 12 Státní zřízení nemá vliv na kvalitu života.

13. Je důležité zajímat se o dění kolem sebe, sledovat směřování politiky země, ve které žijí.

13x rozhodně ano – 9x spíše ano – 1x nevím – 0x spíše ne – 0x rozhodně ne



■ rozhodně ano ■ spíše ano ■ nevím ■ spíše ne ■ rozhodně ne

Graf č. 13 Je důležité zajímat se o politické směřování země.

Shrnutí reflexního dotazníku

Reflexní dotazník jsme do vyučování vložili úmyslně, abychom přiměli žáky k vlastnímu zamyšlení se nad tím, co se dozvěděli nebo naučili, a tím napomohli k utřídění jejich myšlenek. Rovněž nás však zajímalo, jak byl vyučovací blok samotnými žáky vnímán. V neposlední řadě jsme chtěli, aby jeho prostřednictvím žáci vědomě pojmenovali některé z prvků totality či znovu zaujali postoje ke svobodě nebo totalitě. Dotazník tedy neměl pouze funkci reflexní, ale nepřímou měl posloužit také k upevnění či zopakování nejdůležitějších bodů probíraného tématu.

Závěr

V rámci odučeného bloku se žáci blíže seznámili s politickou situací v Korejské lidově demokratické republice a jejím prostřednictvím pak s fungováním země, ve které vládne totalita. Forma pracovních listů vytvořených na podkladě díla Niny Špitálníkové *Svědectví o životě v KLTR* se ukázala jako vhodná. Zdá se, že žáky práce bavila, byli zaujati příběhy lidí z KLTR, aktivně se zapojovali jak v samostatné práci, ve dvojicích či skupinkách, tak i v následné diskusi celé třídy. Na míře porozumění a celkového pochopení tématu se rovněž odrazila míra čtenářské gramotnosti jednotlivých žáků. Otázky byly záměrně formulovány spíše jednoduše, neboť jsme měli na zřeteli sníženou čtenářskou gramotnost současné generace. Úmyslně byly během práce zařazovány různé čtenářské strategie, které žákům napomáhaly k co nejlepšímu porozumění. Z průběhu vyučovacího bloku, z diskusí i z odpovědí konkrétních žáků je patrné, že cíl práce byl splněn. Mnohým žákům se podařilo zprostředkovat nové informace, rozšířit jejich znalosti o totalitním režimu a poukázat na jeho škodlivost. Výše uvedené tvrzení potvrzuje také reflexní dotazník, který žáci v závěrečné fázi vyučovacího bloku vyplnili a jehož výsledky jsou uvedeny v předposlední podkapitole diplomové práce. Přesto je z ojedinelých odpovědí patrné, že někteří žáci zkoumané problematice neporozuměli, neboť pravděpodobně nečetli s porozuměním. Navzdory tomu jsme přesvědčeni, že vyučování bylo pro všechny žáky přínosné, vzbudilo u nich zájem, dalo jim nové podněty a u některých z nich podnítilo i přirozenou zvědavost a touhu dozvědět se o probírané problematice i o analyzované knize více.

Doporučení pro praxi

Dle našeho názoru a zkušenosti je téma totality a svobody velmi důležité. Zdá se nám, že pomocí pracovních listů mohou být žáci obohaceni a podnětí k přemýšlení i plodné diskusi. K případnému využití pracovních listů vytvořených v této diplomové práci doporučujeme vyhradit si více času. Do výuky by bylo možno zařadit větší podíl diskuse, ve které žáci formulují své názory, čímž jsou rozvíjeny jejich komunikativní kompetence. Větší časová dotace by také umožnila zařazení rozmanitějších výukových metod, avšak to už záleží na uchopení a kreativitě každého vyučujícího. Pokud si pedagog rozvrhne pracovní listy do více vyučovacích hodin, kdy se bude k tématu totality vracet, pravděpodobně se mu podaří spolu s žáky zkoumat téma více do hloubky a díky tomu je lépe formovat v oblasti demokratických hodnot a postojů.

Seznam zkratek

ČSR – Československá republika existovala v letech 1948-1960.

ČSSR – Československá socialistická republika existovala v letech 1960-1989.

KLDR – Korejská lidově demokratická republika

KSČ – Komunistická strana Československa

KGB – zkratka sovětské tajné policie, zn. Výbor státní bezpečnosti

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP SOV – Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Stasi – zkratka východoněmecké tajné policie, Staatssicherheit (Státní bezpečnost)

ŠVP – Školní vzdělávací plán

Vysvětlivky:

Fake news – zdánlivě věrohodné zprávy, jejichž cílem je zmanipulovat jejich příjemce.

Deep fake – technologie umělé inteligence vytvářející realistická, avšak falešná videa a audionahrávky.

Hoax – zpráva, jejímž cílem je vyvolání silné reakce.

Seznam obrázků:

Obrázek 1: Svědectví o životě v KLDR

Graf č. 1 Něco nového o totalitním režimu.

Graf č. 2 Nové informace o lidech v totalitě.

Graf č. 3 Nové informace o lidech v totalitě.

Graf č. 4 Lepší představa o totalitě na práci s ukázkami.

- Graf č. 5 Možnost lidí z příběhu rozhodovat o sobě.
- Graf č. 6 Lidé s omezenou svobodou, ale spokojeni.
- Graf č. 7 Totalita může mít i pozitivní stránky.
- Graf č. 8 Lepší představa o totalitě na práci s ukázkami.
- Graf č. 9 Vyšší kvalita života v ČR.
- Graf č. 10 V ČR mohou lidé ovlivňovat politické směřování země.
- Graf č. 11 V KLDŘ mohou lidé ovlivňovat politické směřování země.
- Graf č. 12 Státní zřízení nemá vliv na kvalitu života.
- Graf č. 13 Je důležité zajímat se o politické směřování země.

Seznam příloh:

- Příloha 1: *Pracovní list č. 1: Důchodkyně*
- Příloha 2: *Pracovní list č. 2: Profesorka*
- Příloha 3: *Pracovní list č. 3: Šmelinář*
- Příloha 4: *Pracovní list č. 4: Feministka*
- Příloha 5: *Pracovní list č. 5: Vysokoškolačka*
- Příloha 6: *Pracovní list č. 6: Řidič*
- Příloha 7: *Metodická příručka k pracovním listům*

Použitá literatura:

Primární literatura:

ŠPITÁLNÍKOVÁ, Nina. Svědectví o životě v KLDR. Ilustroval Dana LEDL. Praha: NLN, 2020. ISBN 978-80-7422-776-9.

Sekundární literatura:

ADÁMKOVÁ, Petra a ČELIŠOVÁ, Olga. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*. Brno: Didaktis, c2013-c2014. ISBN 978-80-7358-229-6.

ARENDDT, Hannah. *Původ totalitarismu I-III*. Oikúmené. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-13-5.

BALÍK, Stanislav a KUBÁT, Michal. *Teorie a praxe nedemokratických režimů*. 2., přeprac. vyd. Bod. Praha: Dokořán, 2012. ISBN 978-80-7363-266-3.

BLAŽEK, Petr; DRDA, Adam; CHUCHMA, Josef; JAROŠ, Jan; NĚMEČEK, Tomáš et al. *Příběhy bezpráví – komunistická propaganda: příručka pro pedagogy*. Praha: Člověk v tísní, 2022. ISBN 978-80-7591-069-1.

BONG, Baik. Kim Il Sung: biography. 2., *From building democratic Korea to Chullima flight*. Tokyo: Miraisha, 1970.

BOROVÍČKA, Lukáš; SVOBODOVÁ, Iva; KŘÍŽOVÁ, Hana; MLADĚJOVSKÁ, Aneta; KRUPÍČKA, Adam et al. *Nová literatura 1 pro střední školy*. Brno: Didaktis, 2018. ISBN 978-80-7358-295-1.

BOROVÍČKA, Lukáš; DOHNALOVÁ, Šárka; SVOBODOVÁ, Iva; KŘÍŽOVÁ, Hana; ŠMAJSTRLOVÁ, Dana et al. *Nová literatura 2 pro střední školy*. Brno: Didaktis, [2019]. ISBN 978-80-7358-312-5.

BOROVÍČKA, Lukáš; SVOBODOVÁ, Iva; KŘÍŽOVÁ, Hana; MLADĚJOVSKÁ, Aneta; ŠIDÁK, Pavel et al. *Nová literatura 1 pro střední školy: zkrácená verze*. Brno: Didaktis, [2021]. ISBN 978-80-7358-380-4.

BOROVÍČKA, Lukáš; DERKOVÁ, Vladimíra; DOHNALOVÁ, Šárka; SVOBODOVÁ, Iva; KŘÍŽOVÁ, Hana et al. *Nová literatura 2 pro střední školy: zkrácená verze*. Brno: Didaktis, [2022]. ISBN 9788073583811.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

DOLEŽAL, Miloš. *Jako bychom dnes zemřít měli: drama života, kněžství a mučednické smrti číhošťského faráře P. Josefa Toufara*. Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov, c2012. ISBN 978-80-7415-066-1.

DOLEŽALOVÁ, Markéta (ed.). *Katolická církev v Československu: kardinál Josef Beran a jeho doba*. Praha: Katolický týdeník, 2020.

DVOŘÁKOVÁ, Vladimíra a KUNC, Jiří. *O přechodech k demokracii*. Studie. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994. ISBN 80-901424-8-6.

FUCHS, Jiří a TEJKLOVÁ, Marie. *Vyšší humanita, nebo totalita?: rozhovor o politice EU*. Praha: Academia Bohemica, 2017. ISBN 978-80-904469-6-0.

HAUSER, Přemysl; KLÍMOVÁ, Květoslava; ANDRESOVÁ, Helena a MARTINEC, Ivo. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9489-5.

HAVLÍK, Adam. *Marky, bony, digitálky: veksláci a fenomén veksláctví v socialistickém Československu*. Moderní dějiny. V Praze: Vyšehrad, 2022. ISBN 978-80-7601-694-1.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4959-7.

HULKE, Waltraud-Maria. *Praktická kniha o barvách*. [Olomouc]: Fontána, c2005. ISBN 80-7336-2368.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: Nakladatelství H & H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

NAVARA, Luděk a ALBRECHT, Josef. *Abeceda komunismu*. Brno: Host, 2010. ISBN 978-80-7294-340-1.

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

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RAPOPORT, V., ALEXEEY, Y.: *High Treason: Essays on the History of the Red Army 1918-1938, Volume II*. 1984

ŘÍCHOVÁ, Blanka. *Přehled moderních politologických teorií*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0742-9.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SYNEK, Jan. *Svobodni v nesvobodě: náboženský život ve věznicích v období komunistického režimu*. Moderní dějiny. Praha: Vyšehrad, 2013. ISBN 978-80-7429-333-7.

ŠTRPKOVÁ, Kateřina; JIŘIČKOVÁ, Eva a JEDLIČKOVÁ, Lenka. *Literatura: pracovní učebnice pro střední odborná učiliště s maturitou: v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2022. ISBN 978-80-7563-450-4.

URBAN, Lukáš. *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5774-2.

VÁŇA, Tomáš. *Jazyk a totalitarismus. Politika a společnost*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2013. ISBN 978-80-7325-316-5.

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Teorie výuky literatury v historické perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9629-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje:

53-41-M/03 Praktická sestra – ŠVP Praktická sestra. Brno: SOŠ Brno, 2023. [cit. 2024-03-22]. Dokument je dostupný v kanceláři SOŠ Brno, elektronickou verzi z důvodu anonymizace neuvádíme.

78-42-M/04 Zdravotnické lyceum – ŠVP Zdravotnické lyceum. SOŠ Brno, 2021. [cit. 2024-03-22]. Dokument je dostupný v kanceláři SOŠ Brno, elektronickou verzi z důvodu anonymizace neuvádíme.

Boudová S., Tomášek, V., Halbová, B. *Národní zpráva PISA 2022, Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost* [online]. Praha: ČŠI, 2023 [cit. 2024-04-05]. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PIRLS-2021-%E2%80%93-Narodni-zprava>

Policie České republiky. (n.d.) *Jmenný přehled obsazení funkcí útvarů vyšetřování Státní bezpečnosti*. [cit. 2024-04-06]. <https://www.policie.cz/clanek/struktura-stb.aspx>

Databáze knih. (n.d.). *Nina Špitálníková – životopis*. [cit. 2024-03-07]. <https://www.databazeknih.cz/vydane-knihy/nina-spitalnikova-64980>

Global Christian Relief, (n.d.). *Explore Christian Persecution by Country North Korea*. [cit. 2024-04-04]. <https://globalchristianrelief.org/christian-persecution/countries/north-korea/>

Global Christian Relief. (8. říjen, 2018) *5 Surprising Facts About Christianity in North Korea*. [cit. 2024-04-05]. <https://globalchristianrelief.org/christian-persecution/stories/5-surprising-facts-about-christianity-in-north-korea/>

Futerová, Aneta. *Klement Gottwald – analýza kultu osobnosti v komunistickém Československu* [online]. Pardubice, 2019 [cit. 2024-04-06]. Dostupné z: https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/73995/FuterovaA_KlementGottwald_ZV_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Kult%20osobnosti%20Klementa%20Gottwalda%20se,pop%3%ADral%2C%20nejv%3%BDrazn%20v%20ot%3%A1zce%20destalinizace.. Diplomová práce. Univerzita Pardubice Fakulta filozofická.

Hosking, Geoffrey. *Russia and the Russians: A History*. Allen Lane, 2001. [cit. 2024-04-07]. ISBN: 9780713995145.

Ipsos (2022, 10. června) *Ubývá lidí, kteří vnímají Českou republiku jako součást informační války vedené Ruskou federací*. [cit. 2024-03-20]. <https://www.ipsos.com/cs-cz/ubyva-lidi-kteri-vnimaji-ceskou-republiku-jako-soucast-informacni-valky-vedene-ruskou-federaci>

Janotová, Z., Boudová, S., Havlíčková, M., Halbová, B., Pražáková, D., Fiedlerová, V., Pavlas, T., & Basl, J. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021, Národní zpráva* [online]. Praha: ČŠI, 2023 [cit.

2024-04-05]. ISBN 978-80-88492-32-0. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PIRLS-2021-%E2%80%93-Narodni-zprava>

Jílková, Jana. *Determinanty ovlivňující jazykové vzdělávání* [online]. Praha, 2011 [cit. 2024-04-06]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93348>. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Jiří Prokop, PhD.

Knihy Dobrovský. (n.d.). *Nina Špitálníková*. [cit. 2024-03-02]. <https://www.knihydobrovsky.cz/autori/nina-spitalnikova-228648>

Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., Šlapal, M. (2010). [cit. 2024-03-12]. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce. <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

Lingea (cit. 2024, 30. březen) *Slovník současné češtiny – totalita*. [cit. 2024-03-29]. <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny/totalita?>

Magnesia Litera (2021, 30. červen) *Spolek Litera gratuluje vítězům a děkuje partnerům*. [cit. 2024-03-02]. <https://www.magnesia-litera.cz/rocnik/2021/>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2024-03-08]. ISBN 80-211-0372-8. <https://1url.cz/OKubE>

Novosák, J., Fiedlerová, V., Novosáková, J., Suchomel, P., Pražáková, D., & Folowarczný, R. *Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023* [online]. Praha: ČŠI, 2024 [cit. 2024-04-05]. ISBN 978-80-88492-62-7. https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%20c5%99%20c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Ctenarska_gramotnost_final_12032024.pdf

Oddělení komunikace PdF UP (2024, 28. únor) *Univerzitu Palackého navštíví známá odbornice na dezinformace!* [cit. 2024-04-02]. <https://www.pdf.upol.cz/nc/de/zprava/clanek/univerzitu-palackeho-navstivi-znama-odbornice-na-dezinformace/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2023. [cit. 2024-03-23]. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2024-03-23]. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 53–41–M/03 Praktická sestra [online]. Praha: MŠMT, 2023. [cit. 2024-03-23]. <https://www.edu.cz/rvpsov/revize/53-41-M03.pdf>

Robertson, Phil. (30. červen, 2016) *North Korea's Caste System The Trouble With Songbun*. Foreign Affairs. [cit. 2024-04-06]. <https://www.foreignaffairs.com/articles/north-korea/2016-06-30/north-koreas-caste-system>

Strachota, Karel. *Podoby ruské propagandy. Mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků*. [online]. Praha: Člověk v tísni, 2020 [cit. 2024-03-25]. ISBN: 978-80-7591-040-0. https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/materialy/prp_prirucka_6web.pdf

Taylor, Adam. (20. listopad, 2014) *Torture, kidnapping and gulags: North Korea's alleged crimes against humanity*. [cit. 2024-04-07]. <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2014/11/20/torture-kidnapping-and-gulags-north-koreas-alleged-crimes-against-humanity/>

Univerzita Palackého v Olomouci. (2022, 29. březen) *Mediální gramotnost Čechů roste, častěji dokážou rozpoznat fake news*. [cit. 2024-03-19]. <https://www.zurnal.upol.cz/nc/zprava/clanek/medialni-gramotnost-cechu-roste-castěji-dokazou-rozpoznat-fake-news/>

Univerzita třetího věku MU (2023, 21. listopadu) *Jak přežít informační válku – dezinformace, manipulace a fake news v současném světě*. [cit. 2024-03-19]. <https://u3v.muni.cz/nabidka-vzdelavani/mimoradne-prednasky-a-dalsi-aktivity/mimoradne-prednasky-seznam/jak-prezit-informacni-valku-dezinformace-manipulace-a-fake-news-v-soucasnem-svete>

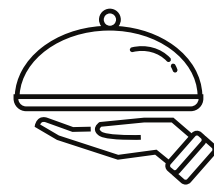
Whiting, Sam. (2010, 30. leden) *In 'The Wave,' ex-teacher Ron Jones looks back*. [cit. 2024-03-12]. <https://www.sfgate.com/performance/article/In-The-Wave-ex-teacher-Ron-Jones-looks-back-3274503.php>

Zdroj obrázku:

Cikán, T. *Svědectví o životě v KLDŘ – obálka knihy*. In: Databáze knih. (n.d.) [cit. 2024-03-07]. <https://www.databazeknih.cz/obalka-knihy/svedectvi-o-zivote-v-kldr-457486>



Svědectví o životě v KLCDR - pracovní list



1. důchodkyně



1. Zamysli se nad svými stravovacími návyky. Kolikrát denně jíš? Kolikrát denně by měl člověk jíst, aby byl zdravý a měl zdravý životní styl? Popiš:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Přečti si následující ukázkou:

ukázka A

První náznaky, že nás čeká zlá doba, přišly v těch osmdesátých letech. Na začátku devadesátých let už bylo vše celkem viditelné. Jednoho dne se začala objevovat tvrzení, že je třetí denní jídlo nezdravé. Ulice byly polepeny propagandistickými plakáty a v televizi dokonce běžel takový edukativní pořad, nebo spíše reklama, kde jeden muž jedl oběd a náhle kvůli tomu zemřel. Vláda pak přišla s tím, že máme jíst jen dvě jídla denně kvůli zdraví severokorejského národa.



2. Jak chápeš podtržené věty? Vysvětli:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....





Svědectví o životě v KLDŘ - pracovní list

1. důchodkyně

ukázka B

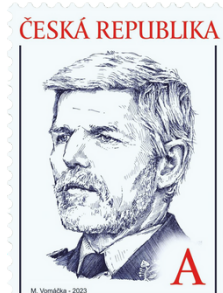
Může to působit úsměvně, my jsme ale najednou dostali strach, že budou přiděly jídla zmenšeny. Už tak byly nedostačující. A strach byl oprávněný. Další přiděly byly menší. Nedalo se z nich vyžít a černý trh ještě nebyl tak rozšířený jako nyní. Navíc bylo tehdy nebezpečné na černém trhu cokoliv kupovat či prodávat.

Už jsme cítili, že má stát velké problémy, i když veřejně konejšil lid, že je vše dobré, že jen musíme více pracovat. Já jsem si nechtěla nějakou krizi připustit, ale můj manžel byl chytrý a nějak ji vycítil. Začal prodávat majetek, šperky. Všechno, co šlo. Já jsem na něj byla naštvaná, připadalo mi to zbytečné. On však byl hlavou rodiny a nikdy mě moc neposlouchal. Musím uznat, že se nemýlil. Možná měl nějaké informace, které já neměla. Kdoví... každopádně se rozhodl správně, protože tehdy ještě šlo vše dobře prodat. Později už každý kupoval jen jídlo. Část peněz za prodané věci manžel schoval a za další koupil rýži, kukuřici, sójovou omáčku, ocet, nudle, zkrátka základní suroviny. Zeptala jsem se ho, proč nekoupil alespoň nějakou rybu k večeři, on se na mě usmál a odpověděl, že jednou budu ráda i za tu rýži. A měl opět pravdu.



3. Podívej se na obrázky poštovních známek, koho na nich vidíš? Jaký máš k daným osobám vztah? Co udělali pro naši zemi? Myslíš, že zastávali/zastávají svůj úřad dobře?

Popiš:



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Svědectví o životě v KLCDR - pracovní list

1. důchodkyně

ukázka C

Kdy vám došlo, že se manžel rozhodl správně?

Až když zemřel Kim Il-söng. V ten moment se všechno změnilo. Pak už Korejská lidově demokratická republika nikdy nebyla taková jako dříve.

Jak jste prožívala úmrtí Kim Il-sönga?

Velmi špatně. Celý národ je vnímal velmi špatně. Velký vůdce Kim Il-söng byl něco jako bůh. Měl kolem sebe nadpozemskou auru. Každá žena s ním chtěla žít, každý muž chtěl být jako on. Dával nám naději, a dokud žil, člověk věřil, že vše dobře dopadne, že se o nás vůdce postará. Měli jsme se ke komu modlit, ke komu se upínat. Pak najednou umřel a já si připadala sama jako sirotek a bála jsem se. Bála jsem se, jestli bez něj budu schopna žít. A to jsem měla milujícího manžela a dvě děti.

Jak jste se o jeho úmrtí dozvěděla?

Z rádia. Nejdříve jsem si myslela, že se spletli. Za pár minut to hlásil i rozhlas na ulicích. Spadla jsem na zem, začala jsem se klepat a brečet. Nedalo se to zastavit. Brečely i děti a můj manžel. Tehdy jsem vlastně poprvé viděla svého manžela plakat. Možná plakal nad naší budoucností, a ne nad Kim Il-söngem. Kdoví. Myslela jsem si, že se s tak obrovskou ztrátou nikdy nevyrovnám. Brečela jsem více, než když zemřeli moji vlastní rodiče.

4. Jak hodnotíš ženinu reakci na úmrtí prezidenta, zdá se ti přiměřená? Zdůvodni:

.....

.....

5. Co jsi zjistil/a o postavě důchodkyně? Myslíš, že měla lásku k vůdcům i po útěku z KLCDR? Jaká asi byla a čemu věřila? Podle čeho tak soudíš?

.....

.....

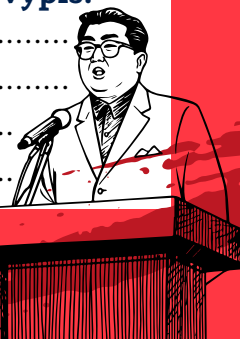
.....

6. Myslíš, že byl Kim Il-söng (či Kim Ir-sen) dobrý vládce? Co jsi o něm zjistil/a z textu? Co udělal pro severokorejský lid? Odpovědi vyhledej na internetu, hlavní body vypiš:

.....

.....

.....





Svědectví o životě v KLDŘ - pracovní list

2. profesorka

1. Zamysli se, jak přistupuješ ke svým školním povinnostem. Jaké úkony máš nejčastěji za úkol? Plníš je? Jak by měla vypadat ideální domácí práce/příprava do školy? Má smysl? Argumenty pro a proti vepiš do okýnek:

ukázka A

Vedla jsem rozhovor s jednou vysokoškolačkou – mluvila o úplatcích, které učitelé vyžadovali od studentů. Můžete mi k tomu říct něco víc?

Co k tomu říct... Bohužel to probíhalo. Musím ale poznamenat, že já sama jsem nic podobného neiniciovala. Pokyny přicházely shora. Nám bylo pouze přikázáno, co máme od studentů vybrat. Nebylo to tak ale vždycky. „Dary“ se začaly vyžadovat až po namáhavém pochodu. Předtím se ve školách nic nevybíralo.

2. Co vypravěčka myslí větou: „Pokyny přicházely shora?“

.....

.....

.....

3. Co to je namáhavý pochod? Vyhledej na internetu a stručně vysvětli:

.....

.....

.....



Svědectví o životě v KLDL - pracovní list

2. profesorka

Jak vybírání darů probíhalo?

ukázka B

Existovaly dětské iniciativy, kterým se říkalo podpůrné služby. Každý týden probíhalo zasedání, kterého se studenti museli zúčastnit. A právě na těchto zasedáních se od studentů vyžadovalo, aby přinesli různé dary. Požadavky nám přicházely nařízením shora a pokaždé se mělo donést něco jiného. Od oblečení, mědi, šrotu, papíru, dřeva, různých plodin až po jídlo. Občas se stalo, že nejen strana, ale i vedení školy požádalo studenty, jestli by nepřinesli něco, co nedodal stát. Když se jednou blížil Den slunce, neměli jsme dost prachovek a hadrů na očištění soch. Tak jsme je vybrali od studentů. Ze začátku to bylo opravdu jen jednou za čas. Pak se z toho bohužel stalo pravidlo.

A pokud student dar nepřinesl?

Pokud student dar nepřinesl, byl velký problém. Potíže jsme kvůli tomu měli my. Dostávali jsme pokárání od vedení. A kdyby se situace opakovala, mohlo se stát, že si to budeme muset odpracovat my. I profesori chodí na pole a na stavby, když je potřeba. Nikomu se ale nechce. Takže jsme se snažili přimět studenty, aby dary nosili. Občas to pro ně bylo náročné, věděli jsme to. Dodali jednu věc a hned přišel pokyn shora vyžadující jinou.

Jakým způsobem jste se snažili?

4. Vyhledej význam slova:

Většinou jsme je slovně pokárali. Řekli jsme jim: „Nepodařilo se vám splnit povinnost studenta.“ Navíc se všechno zapisovalo – kdo co přinesl. A jelikož loajalita ke státu byla rozhodující například v rámci posudku na přijímací řízení a přidělení zaměstnání, studenti se snažili vše přinést. Pokud se studentům přece jen nepodařilo vše dodat, řešili jsme situaci jinak.

5. Jakými dalšími způsoby mohli vyučující danou situaci řešit?

.....

.....

.....

6. Přečti si ještě jednou podtrženou větu. Slyšel/a jsi někdy o podobném příkladu z jiné země? Čeho chtěl stát docílit?

.....

.....

.....



Svědectví o životě v KLDK - pracovní list

2. profesorka

ukázka C

Co pro vás bylo v Severní Koreji nejtěžší?

Život v KLDK by nebyl asi tak těžký, kdybych dříve nežila jako ve snu. Možná si to jen nalhávám, ale myslím, že bych byla smířená.

Můj život Pchjŏngjangu byl krásný. Měla jsem zdravé děti, neřešila jsem problémy s hladem, zimou, neměla jsem strach. Byla jsem na sebe pyšná. Byla jsem pyšná na to, kdo jsem a kdo je moje rodina. Pak nastal zlom, na který mě nikdo nepřípravil. Poslední roky v Korejské lidově demokratické republice byly frustrující, vyčerpávající a smutné. Nikdy jsem si v novém městě nenašla přátele, protože jsem měla pchjŏngjangský přízvuk. Lidé se se mnou zkrátka nechtěli bavit, aby se nedostali do problémů. Byla jsem cizí. Báli se mě i mé rodiny. Do toho jsem měla nepřetržitě strach. Jestli budeme mít co jíst, jestli nebude zima, jestli poteče voda, jestli někdo neonemocní. Nebyl to už hezký život, najednou v něm nebyla radost. Pouze jsem plnila povinnosti.



7. Co se asi s rodinou stalo, jaký zlom mohl nastat? Kde se rodina octla?

.....
.....
.....
.....



8. Jaká vnitřní změna se s postavou profesorky udála? Jak bys změnu popsal/a? Vysvětli na základě textu:

.....
.....
.....
.....





Svědectví o životě v KLTR - pracovní list

2. profesorka

ukázka D

Ted', když jste prožila nějaký čas ve svobodném světě – co pro vás bylo a je na severokorejském režimu nejhorší?

Co pro mě bylo nejhorší?... těžká otázka. Možná to bude znít zvláště, ale nadřazenost. Pokud patříte k vyšší třídě, kam jsem patřila i já, severokorejský režim vám dodá pocit výjimečnosti, nadřazenosti. A každý den vás v něm utvrzuje. Připadáte si lepší než ostatní, podvědomě opovrhujete lidmi, kteří jsou pod vámi. Je jedno, jestli je vám pět nebo padesát, tak nějak zapomenete na lidskost. To je nebezpečné.

Kdy nastal zlom? Kdy jste se rozhodla, že utečete?

Nikdy by mě nenapadlo, že uteču ze Severní Koreje. Takže nemůžu říct, že by nastal nějaký zlom. Přicházelo to postupně. Nemluvili jsme o tom doma, ale cítili jsme určité napětí. Bylo stále obtížnější uživit rodinu. Byla jsem hodně unavená, nešťastná, manžel taky, děti mívaly hlad. S únavou přicházely myšlenky na jiný život, lepší život. Slyšela jsem o životě v Číně – jaké zboží se tam dá sehnat, jak je tam všechno snazší. Ale bála jsem se, aby mě jen kvůli těmto myšlenkám neodvedli. Aby neodvedli mého manžela či děti. Jak člověka v KLTR každý kontroluje, měla jsem strach. Myslela jsem si, že strana dokáže kontrolovat myšlenky...

Omlouvám se, že vás přerušuji. Bála jste se, že vám strana kontroluje myšlenky?

Bála. A hodně. Dokonce se mi o tom často zdálo. V Severní Koreji vás každý sleduje. V Pchjongjangu jsem to nevnímala, ale pak ano. Byli jsme podezřelí.

9. Může člověk kontrolovat myšlenky druhému člověku? Pokud ano, jakým způsobem? Je to správné? Má člověk právo myslet si co chce? Zdůvodni:

.....

.....

.....

.....

10. Jak postava profesorky odpovídá? Jaké emoce z jejích odpovědí cítíš? Proč myslíš, že tomu tak je?

.....

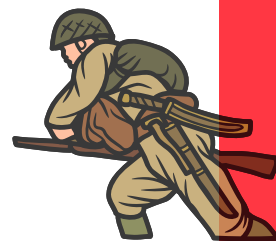
.....

.....



Svědectví o životě v KLDK - pracovní list

3. šmelinář



1. Vyhledej, do kdy byla v ČR povinná základná vojenská služba:

.....
.....



2. Myslíš si, že je dobré, aby byla v zemi zavedena povinná základní vojenská služba? Uveď případné klady a zápory a vepiš do obrazců:

+		-	
---	--	---	--

Po střední škole jsem nastoupil na vojnu.

ukázka A

Vojna. U ní bych chvílku zůstala. Pro mě je nepředstavitelné, že v Korejské lidově demokratické republice stráví muži na vojně deset let.

Pamatujete si na svůj první den na vojně?

Nástup na vojnu pro mě byl dost těžký. Někdo byl rád, že konečně může sloužit vůdci. Už od malička vám každý říká: Až vyrosteš, měl by ses stát vojákem a sloužit Korejské lidové armádě. Ale já bych teda raději zůstal doma – což nešlo.

Nastoupil jsem vojenskou službu na základě povolávacího rozkazu. Celá rodina byla smutná. Já jsem si nějak neuvědomoval, jak dlouho na vojně vlastně budu. Máma ale hodně brečela a babička taky. Tu jsem ten den viděl naposledy. Táta mi zase řekl, ať si hlídám zdraví, i kdybych měl udělat něco, co třeba nebude úplně dobré.

Po příchodu do kasáren jsme prošli ještě jednou lékařskou prohlídkou, ale nic zdoluhavého. Jen nás zase změřili a zvážili. Pak jsme vyfasovali uniformy. To byla tragédie. Oblečení nám bylo přidělováno, tak jak zrovna přišlo pod ruku, a velikosti vůbec neodpovídaly. Člověk prostě dostane kupičku oblečení a jde. Boty, které nesedí, se většinou mění s ostatními ještě mnoho dní poté, než se najde správné číslo. Teda já jsem ty svoje nakonec tak trochu ukradl nebo spíš nevědomky vyměnil, jinak to nešlo. Dostal jsem strašně malé boty, a kdybych to neudělal, měl bych nohy samý puchýř. Takže jsem si sehnal boty o číslo dvě větší. Nejdřív mě velké boty štvaly, pak se ale ukázaly jako praktické. Bylo je možné na zimu hodně vycpat, takže v nich bylo větší teplo a snadněji se uhlídaly omrzliny. A to samé se týkalo kalhot a uniformy. Ty jsem zase vyfasoval děsně velké. Byli jsme všichni oblečení hůř než **kotčebi**.





Svědectví o životě v KLR - pracovní list

3. šmelinář

A co pokoje?

ukázka B

Tam nás odvedli po přidělení oblečení a výzbroje. Řekli nám, jaká je naše postel, jaká zásuvka na uniformu – nad všemi byly pověšeny portréty Kim Il-sönga a Kim Čöng-ila. Matrace byla vyrobena ze slupek od rýže, dost smrděla a strašně špatně se na ní spalo. Movití mazáci si zařídili matraci z jiného materiálu, ale já jsem celou vojnu spal na téhle. A na každé posteli byla tenká přikrývka.

Kolik vás bylo na pokoji?

Asi dvacet. Takže si dokážete představit, jak to vypadalo v létě, když jsme do pokoje přišli zpocení po celém dni. Nedalo se dýchat. Celkově byl problém s horkem, vlhkem či s extrémní zimou.

Pamatujete si na první noc?

První noc byla příšerná. Dostal jsem postel nahoře na palandě a někdo pode mnou strašně chrápal, nemohl jsem spát. Navíc mi bylo horko – to však nebylo nic oproti zimě. Zimy byly opravdu hrozné. Venku okolo nuly, občas mrzlo a v pokoji to nebylo o moc lepší. Občas se nám na pokoji kouřilo od pusy. Když mrzlo fakt hodně, tak jsem se radši vůbec nemyl. V umývárce totiž byly jen dvě hadice a voda tekla rovnou z potoka – pokud teda nezmrzla –, takže byla strašně studená. Hodně kluků si v zimě nedávalo pozor a pak měli omrzliny, zápal plic a někteří to dokonce nezvládli. To jsem fakt nechtěl. Na zimu jsem se tak vždycky připravoval dopředu.

Jakým způsobem?

Nejčastějším problémem byly omrzliny nohou. Neměli jsme kožené boty, jen takové plátáky, a to i v zimě, když napadl sníh. Omrzlinami trpělo hodně kluků. Pokud nohy jen zčervenaly, bylo to ještě dobré. Stačilo si je pořádně zahřát. Horší byly puchýře. Ty pekelně bolely, pokud praskly, tak se do rány mohla dostat infekce. Největší tragédie byla, když nohy zčernaly – věděli jsme, že o ně můžeme přijít. Párkrát jsem to viděl a vždycky mi z toho bylo strašně šoufl. Abych si nohy zachránil, sháněl jsem si pytle, do kterých jsem si je vždycky zabalil, abych je neměl promočené; během dne jsem si nohy taky několikrát masíroval, aby se dobře prokrvily, a když jsem šel spát, ještě jsem si je zabalil do hadrů, které jsem různě posbíral. To hodně pomáhalo.



Svědectví o životě v KLCDR - pracovní list



3. šmelinář

3. Co jsou to omrzliny a jak se léčí? Existuje proti nim nějaká prevence?

Vyhledej a srovnej s textem:

.....
.....
.....

ukázka C

Připadá mi hrozné, že sedmnáctiletý kluk přemýšlí, jak si zachránit nohy před omrzlinami.

Kdybych nepřemýšlel, mohl bych být sedmnáctiletý kluk bez nohou. Jestli vás Severní Korea něco naučí, tak starat se sám o sebe. Ve všech ohledech.

To je paradox, když je všude deklarováno, jak se stát a vůdce starají o svůj lid.

Oni se možná starají, ale jen o vyvolené, kterých moc není.

4. Jak chápeš podtržené souvětí? Kdo jsou asi zmínění vyvolení, o které se stát stará?

Vysvětli:

.....
.....
.....

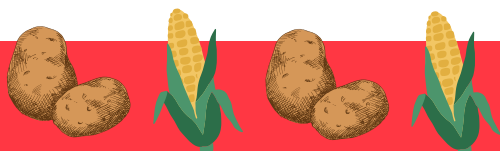
5. Je nějaké jídlo, které nejíš? Jaké? Jak často jíš maso? Dokázal/a by ses bez něj obejít?

.....
.....
.....

A jaké bylo na vojně jídlo?

ukázka D

Pokud bylo, bylo hrozné. Skládalo se převážně z kukuřice, brambor, občas z jiné zeleniny. Maso jsme měli většinou jednou ročně. Ale jak už jsem říkal, přiděly fakt nestačily, a navíc nám ti starší ze začátku jídlo kradli. Po nějaké době jsem však zjistil, jak si obstarat další jídlo. Sbíral jsem fazolové klíčky, horský česnek, chytal ryby, krysy, brouky. Vše, co se dalo. Po dvou letech jsem začal pracovat na poli, moje situace se tím zlepšila. Dokonce jsem si něco vydělal.





Svědectví o životě v KLCDR - pracovní list

ukázka C

3. šmelinář

Zmínil jste kontroly domácností, jak často chodily? A jak probíhaly?

Nechodily pravidelně a nedalo se na ně moc připravit. Nu, jak probíhaly... Přišli k vám do bytu většinou dva nebo tři chlapi z tajné policie a měli v ruce lejstra od vedoucí inminbanu. Občas přišli i s ní. Vyzkoušeli rádia, jestli nejsou přeladěná, prohledali zásuvky, postele, spočítali peníze, jídlo, oblečení, úplně všechno. Na vše měli tabulky – kolik kdo čeho má a odkud to vzal. Manželka jednou někde dostala šaty a hned se jí zeptali, kde ty šaty vzala – že je minule ještě neměla. Pak zápis porovnali se zápisem od **inminbanu**, jestli se vše shoduje. Pokud se v zápisu vyskytovalo něco neobvyklého, tak se doptali. Tyto prohlídky se konaly většinou dvakrát třikrát do roka.

Takže vedoucí inminbanu má na každou rodinu speciální spisy, kde je zaznamenáno, co máte doma?

Přesně tak. Vedoucí inminbanu má na každého takový sešit. V jedné části je napsáno, co všechno rodina vlastní, v sešitu se nachází také popis jejich nejčastějších aktivit. Kam chodí její členové do práce, do školy, jaké navštěvují kroužky či skupiny. A pak je ještě další sešit, kam se každý den píše, kdo v kolik odchází, přichází, případně s čím a s kým. Navíc si s vámi vedoucí často povídá, vyptává se nikdo si nemůže jistý, zda z rozhovoru neudělá zápis a nenapraská vás za něco, co se jí nezdá.

Co všechno se do spisů zaznamenávalo? Co vás nejvíce překvapilo?

Něco bylo celkem absurdní. Jednou jsem měl docela průjem, takže jsem pořád musel lítat na záchod, který však byl na chodbě. Doma jsme záchod neměli. A kontrola se za pár týdnů přišla zeptat, proč jsem v noci pořád vycházel z bytu. Nejdřív mi nedocházelo, o co se jedná. Já jsem totiž spal po práci vždycky jak nemluvně. Pak mi ale došlo, že to byl ten průjem.

6. Inminban je severokorejská instituce, dá se definovat jako „skupina lidí, kteří vzájemně dohlíží jeden na druhého”. Jak tuto instituci chápeš? Co je jejím úkolem?

.....

.....

.....

7. Jaké informace jsi zjistil/a o postavě šmelináře? Jaký byl, v čem vynikal?

.....

.....

.....



Svědectví o životě v KLDŘ - pracovní list

4. feministka

1. Zamysli se nad svým dětstvím. Kdy jsi v dětství zažíval/a opravdové štěstí? Kdy naopak smutek? Co bylo příčinou tvých pocitů? Tyto momenty stručně popiš:

šťastný moment:



smutný moment:



Přečti si následující ukázkou:

ukáзка A

A kdy jste byla tím nejšťastnějším dítětem pod sluncem?

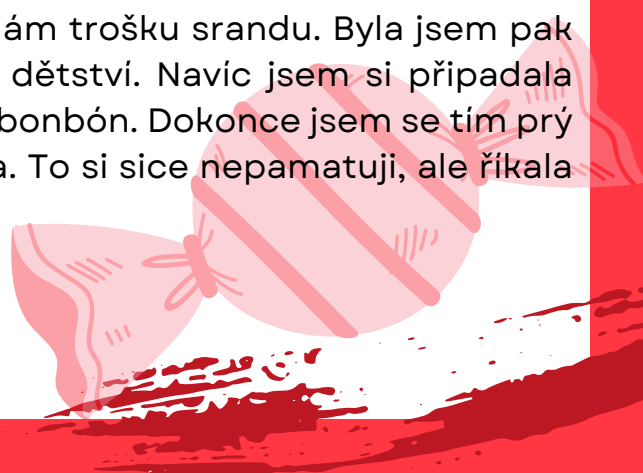
To si pamatuji úplně přesně. Šla jsem ze školy jako vždycky a našla jsem na zemi bonbón. Cucavý bonbón zabalený v takovém růžovém papíru. Válel se tam jen tak a nikdo jiný si ho nevšiml. Sebrala jsem ho a schovala do kapsy. Já jsem předtím bonbón nikdy neměla, a tak pro mě představoval poklad. Opravdový poklad. Každý den jsem si jednou lízla, aby mi vystačil i na další dny. Vydržel mi docela dlouho. Usínala jsem s myšlenkou na bonbón a těšila se, až si ráno zase líznu. Bylo to moje nejšťastnější období. Teď se mi to zdá směšné, ale bonbón byl takové bohatství.

Nebyla jste smutná, když jste ho snědla?

Ano, nastalo smutnější období. Ne, teď si dělám trošku srandu. Byla jsem pak smutná, ale nebyl to nejhorší zážitek mého dětství. Navíc jsem si připadala děsně dospěle, když jsem věděla, jak chutná bonbón. Dokonce jsem se tím prý každému chlubila, až se za mě máma styděla. To si sice nepamatuji, ale říkala mi to.

Skutečně je bonbón takové bohatství?

Pro dítě je bonbón největší bohatství.





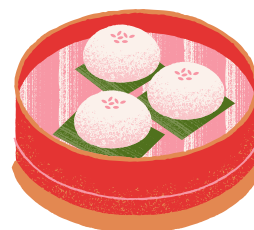
Svědectví o životě v KLR - pracovní list

4. feministka

ukázka B

A co byl nejhorší zážitek vašeho dětství?

Když jsme měli hlad, byla nám zima, někdo z rodiny byl nemocný nebo když se mi nechtělo do školy, tak jsem byla vždycky smutná a taková unavená životem. Ale nejsmutnější jsem byla, když se ztratil můj kamarád ze sousedství. Trávila jsem s ním hodně času, chodili jsme spolu do školky, do školy, společně jsme cvičili, hráli jsme si. Jednoho rána jsme spolu měli jít jako vždycky do školy – jenomže nepřišel. Čekala jsem na něj tak dlouho, že jsem přišla pozdě do školy a měla jsem průšvih. Později jsem se ptala mámy, kde je, a ona mi nedokázala odpovědět. Pořád jsem na ni tlačila, ať to jde zjistit, říkala jsem, že ho musíme jít hledat, že přece není možné, aby se odstěhoval a nepřišel se ani rozloučit. Vůbec jsem to nechápala. A byla jsem tak urputná, že jsme ho s mámou dokonce šly párkrát hledat – abych dala pokoj. A když nastal Čchusök... měli jsme s kamarádem takový zvyk, že jsme si vždycky vyměnili rýžový koláček, který připravovaly naše mámy. Nebylo to jen tak, protože rýžové koláčky se nepřipravovaly každý den. A když nastal první Čchusök poté, co zmizel, rýžový koláček jsem mu stejně zabalila a čekala jsem, jestli náhodou nepřijde. Máma se evidentně trápila, ale neměla srdce říct mi, co se stalo. Několik týdnů jsem plakala a byla jsem hodně smutná. I teď mě zmizení mého kamaráda mrzí. Takové ryzí přátelství je v Severní Koreji docela vzácnost. Byl jako můj sourozenec.



A co se s ním stalo?

2. Co se asi s kamarádem stalo a proč? Věděla máma feministky, že její kamarád zmizel? Podle čeho tak soudíš?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Jak chápeš větu: „Takové ryzí přátelství je v Severní Koreji docela vzácnost?” Vysvětli:

.....

.....

.....

.....

Čchusök = tradiční korejský svátek



Svědectví o životě v KLCDR - pracovní list

4. feministka

ukázka C

Nevěděla jsem to poměrně dlouho. Až když jsem byla starší, tak jsem se dozvěděla, že byl s rodinou popraven. Jeho rodina prý ve velkém dovážela zahraniční filmy a mobilní telefony a obchodovala s nimi. Přišlo se na to. Měli smůlu, že strana zrovna hodlala potlačit kontakt se zahraničím, takže potřebovala nějaké obětní beránky, aby se lidé začali bát.

Slyšela jsem, že účast na popravách je v Severní Koreji povinná.

Je. Je povinná i pro děti. Já jsem měla „štěstí“, že moje máma řekla na ústředí, že jsem nemocná, a asi byla věrohodná, protože jsem díky tomu dostala výjimku a mohla jsem zůstat doma. O popravě jsem tak vůbec nevěděla.

Do dneška jsem za to mámě vděčná. Kdybych viděla, jak zastřelili mého nejlepšího kamaráda, asi bych to nezvládla. Už takhle pro mě byla ztráta těžká, ale žila jsem v přesvědčení, že se rodina mého kamaráda někam odstěhovala, že se třeba nestihl rozloučit a jednoho dne se u nás zastaví.

Mohu se zeptat, kolik vám bylo?

Byla jsem v první třídě, takže mi bylo tak sedm let.

Chcete říct, že sedmileté děti se musí účastnit veřejných poprav?

Ano. Nikdo není osvobozen. Režim budí v lidech strach. Když vidíte, co se vám může stát, raději žijete tak, jak si stát přeje.

4. Proč myslíš, že je účast na popravách povinná? Kdo ji nařizuje a čeho chce docílit?

.....

.....

.....

5. Co si o tom myslíš ty?

.....

.....

.....

6. Zaměř se na postavu tazatelky. Co ses o ní z textu dozvěděl/a? V jakých podmínkách asi žije? Je jí způsob života v Severní Koreji blízký?

.....

.....

.....



Svědectví o životě v KLCDR - pracovní list

4. feministka

ukázka D

A váš kamarád byl tedy popraven jako dítě? Nekoná se v Severní Koreji něco jako převýchova? Nejsou děti poprav ušetřeny?

Byl popraven jako dítě. Hodně záleží na náladě v zemi a na konkrétním přestupku. Stává se, že jsou děti ušetřeny, poslány do převýchovného tábora nebo umístěny do ústavu či k náhradní rodině. Ale v případě závažných činů se trest týká celé rodiny, včetně dětí. On měl smůlu, že se proces vedl v době, kdy bylo potřeba utužit režim. Země se modernizací začala otvírat a stát potřeboval vyvolat strach a omezit kontakty se zahraničím. Pokud by rodinu mého kamaráda pouze odvezli, tak by všichni sice tušili, že se něco stalo, ale pořád by to byla nějaká spekulace. Když před vámi ale někoho zastřelí, není o čem spekulovat.

Je hrozné, že se poprav účastní děti. Že jsou za činy svých rodičů popravovány sedmileté děti, je však naprosto otřesné.

On si hlavně trest vůbec nezasloužil. Byl děsně veselý, pořád se smál. Chtěl se stát vojákem, pořád si na vojáky hrál. Když jsme šli do školy, celou dobu pochodoval a zpíval bojové písničky. Zpíval teda strašně falešně a strašně nahlas, ale bylo to ze srdce. Chtěl bojovat za Severní Koreu a oni ho popravili. Chápete to? Popravili někoho, kdo jim věřil a chtěl být jako oni.

7. Jaké pocity v tobě ukázka vyvolala? Napiš je do šedých polí:



8. Myslíš si, že je správné, aby někdo rozhodoval o něčí smrti?

.....
.....
.....

9. Zamysli se nad postavou feministky. Vzpomíná ráda na dětství? Co cítíš z jejích odpovědí? Odpovídá se strachem, naštváním, lítostí či smířením?

.....
.....
.....
.....



Svědectví o životě v KLDŘ - pracovní list



5. vysokoškolačka

1. Vyhledej význam slova **rebel** a napiš jeho definici:

.....
.....

2. Jakým způsobem lidé nejčastěji vyjadřují rebelství? Popiš:

.....
.....

3. Popsal/a bys sám sebe jako rebela/rebelku? Vzpomeneš si na nějaký skutek či situaci, kdy sis tak připadal/a? Stručně popiš:

.....
.....



ukázka A

Zmínla jste své rebelství v Severní Koreji. Co jste dělala?

Malých rebelií bylo hodně. Ty větší zapříčinila moje vášeň. Milovala jsem zahraniční filmy. Byla jsem jimi úplně posedlá. Nejdřív jsem koukala na filmy z Číny a Ruska, později se ke mně dostaly filmy a seriály z Jižní Koreje. Úplně mě to pohltilo, změnilo to i můj životní styl a způsob, jak jsem se upravovala. A to bylo v Severní Koreji nežádoucí, takže jsem musela být opatrná.

Není sledování zahraničních filmů zakázané?

Je, ale sledování filmů bylo vždycky děsně vzrušující. Rodiče mi filmy zakazovali, a tak jsem musela počkat, až odejdou nebo až tvrdě usnou. Vždycky jsem zavřela všechny dveře, zatáhla záclony, pod dekou si udělala takový bunkr, ve kterém jsem se schovala i s televizí, a pustila si nějaký romantický seriál. Nechtěla jsem, aby někdo slyšel a viděl, že koukám na televizi, protože by z toho byly problémy. A nebylo to jen tak. Elektřina byla k dispozici jen pár hodin denně, často byl problém i s nízkým napětím, které způsobovalo výpadky. Byla jsem ráda, když jsem se mohla koukat po desetiminutových úsecích. Když to nešlo, cítila jsem se frustrovaná. Pak mi spolužák poradil, ať si pořídím transformátor, a vždycky, když se zdálo, že se televize vypne, pokusila jsem se ji nahodit.



Svědectví o životě v KLDŘ - pracovní list

5. vysokoškolačka

ukázka B

Říkáte, že sledování zahraničních filmů a seriálů mohlo způsobit problémy. Proč jste je sledovala?

Stala jsem se na sledování závislá. Myslím, že mi přinášelo základní emoci, která mi v KLDŘ chyběla. Nějaký smysl života. Hodně mladých lidí kouká na filmy. Je to teď moderní součástí kultury. Dříve bylo moderní číst zahraniční autory. Doba pokročila. Kdo se kouká na zahraniční filmy, je prostě něco víc.

Kde jste DVD sháněla?

Výhradně na černém trhu. Celkem dobře víte, kdo knihy nebo filmy prodává a kdo ne. Skoro nikdo už ale nepoužívá DVD nebo CD. Dají se špatně schovat, a navíc jsou dražší. Když máte USB, filmy si jen přehráváte. Takže jsem vždycky, když jsem od spolužáků slyšela, že vyšlo něco nového, zamířila na černý trh. Jinak bych se nechytla.

Jak to myslíte, že byste se nechytla?

Chodila jsem do dobré školy, značnou část třídy tvořili studenti z vyšších vrstev, kteří na filmy taky koukali. A o přestávkách či v době volna jsme o filmech debatovali. Co nás nejvíc zaujalo, jaká postava, jaké jídlo, jaké prostředí. Věci, které se ve filmech objevovaly, pro nás byly naprosto šokující. Kdo filmy neviděl, byl mimo.

4. Jak bys popsal/a charakter vysokoškolačky? Jaký měla asi vztah k ostatním studentům? Vysvětli na základě textu:

.....

.....

.....

.....

5. Stane se ti někdy, že tě při sledování filmů/seriálů něco šokuje? O jaké scény se jedná? Co konkrétně?

.....

.....

.....

.....



Svědectví o životě v KLCDR - pracovní list

5. vysokoškolačka

ukázka C

Co pro vás bylo šokující?

To bych mohla vyprávět hodiny a hodiny... Já jsem nikdy netrpěla hladem. Ale ve filmech měli zásoby jídla, o kterých se nám nezdálo ani během narozenin Kim Il-sönga. To jsme pak mluvili jen o tom, co všechno bychom si dali. Nebo jsme mluvili o módě a účesech. Celkově o zahraničním stylu. Bylo to pro nás něco naprosto nepředstavitelného. Museli jsme vymyslet způsoby, jak obejít režim. Pokud se to někomu povedlo, byl ve třídě i v partě za borce.

Nebo sexuální scény – když jsem viděla první, byla jsem tak ohromená, že jsem musela film hned vypnout, jak jsem se styděla. Pak jsem záznam zapnula na minutu a zase vypnula. A to šlo jen o líbání. Cítila jsem stud a hanbu. Zároveň mě to, asi jako každého, lákalo. Když se ve filmu měla objevit nějaká odvážnější erotická scéna, psychicky jsem se na ni připravovala i několik dní – teprve poté jsem byla schopná kouknout se na ni. Erotika představovala úplné tabu.

Postupně bych se ráda zeptala na vše, co vás, jak říkáte, šokovalo. Začnu módou a účesy. Pokud jste si chtěli nějaký účes, který jste viděli ve filmu, pořídít, jak se daly restrikce obejít? Jaká pravidla vlastně platí?

Kde začít... Když se chcete ostříhat, tak byste měli do oficiálního kadeřnictví, kde si z katalogu vyberete stranou povolený účes. Jsou přesně daná pravidla, jak a v jaké délce mají být vlasy zastřižené. Barvení je zakázáno úplně, kromě černé. Tou si můžete nechat vlasy obarvit, pokud máte šediny, ale to je všechno. Pokud by pravidla byla porušena, potrestal by se jak kadeřník, tak zákazník. Jenže povolené účesy byly nudné a vůbec se nepodobaly těm, které jsem viděla v jihokorejských telenovelách. Navštěvovala jsem proto neoficiální kadeřníky, kteří udělali i neschválený střih. Jednou jsem si dokonce nechala udělat pramen zesvětleného melíru. Schovala jsem jej, ale když jsem si odhrnula vlasy nebo udělala culík, byl vidět. Byla jsem na něj fakt pyšná.

6. Proč si myslíš, že existují „oficiální kadeřnictví“? Proč má severokorejský režim zájem, aby měli všichni obyvatelé stejné účesy? Může účes vyjadřovat politický názor?

.....

.....

.....

7. Co si představíš pod pojmem „módní policie“? Vysvětli:

.....

.....

.....



Svědectví o životě v KLCDR - pracovní list

5. vysokoškolačka

ukázka D

A jak jste věděla, kdo stříhá neoficiálně?

Většinou se to rozneslo hodně rychle. Když někdo uměl stříhat a nebál se nepovolených stříhů, mohl si slušně vydělat. Platilo se mu několikanásobně víc než klasickému kadeřníkovi. Ale mnozí se chtěli lišit, zvláště ženy, a dokázali zaplatit. Jednou jsem šla k neoficiálnímu kadeřníkovi se svojí mámou, ale táta byl pak strašně naštvaný. Mě nechal být, kvůli mámě však pozval domů kadeřníka, aby ji účes opravil.



Vy jste tam přišla a řekla jste: Chci ostříhat tak a tak?

Kadeřníci většinou znali jihokorejské telenovely. Přesně věděli, jak má účes vypadat. Či jak by měl vypadat. Bavilo mě chodit po ulici s novým účesem. Ti, kteří filmy znali, poznali, že je účes moderní, a usmáli se na mě. Nikdo nic neřekl, protože to nebylo legální, ale věděli své.

Jak jste řešila „módní policii“?

Tu bylo možné obejít. Většinou se vyskytovala na stejných místech v podobné časy. Pokud ne, stačilo mít u sebe peníze na úplatek. Několikrát mě zadrželi s tím, že bych se měla upravit jinak, ale peníze situaci vyřešily. A když se zdálo, že úplatek nestačí, vše vyřešil můj otec.



8. Znovu se zamysli se nad postavou vysokoškolačky. Jaká asi byla? Z jaké společenské třídy asi pochází? Své odpovědi podpoř argumenty z textu:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....





Svědectví o životě v KLCDR - pracovní list

6. řidič



1. Cestuje vaše rodina autem? Kolik vlastní vaše rodina aut? Kdo u vás nejčastěji řídí?

.....
.....
.....

ukázka A

Co je třeba udělat, aby člověk dostal v Severní Koreji řidičský průkaz? Slyšela jsem, že stačí, když se umíte rozjet.

Záleží, jestli chcete jen řídit, nebo být řidičem. V tom je diametrální rozdíl. Ale máte pravdu. Pokud si řidičák podplatíte, tak stačí, když se umíte rozjet. V Severní Koreji je vám však řidičský průkaz celkem k ničemu. Není legální koupit si auto. O tom, jestli budete vlastnit auto, nebo ne, rozhoduje strana. A pokud jste vysoce postavený, strana vám nedá povolení k nákupu auta, ale poskytne vám auto i s řidičem, kterého nesmíte odmítnout. Tímto vás chce Pokud patříte do střední třídy, na auto většinou nemáte peníze. Takový začarovaný kruh.

Stačí se rozjet? Nebylo by dobré umět se i zastavit?

Vždycky se nějak zastavíte. S tím se počítá.



2. Jak chápeš podtrženou větu? Proč člověk nesmí auto s řidičem odmítnout, co by se mohlo stát, kdyby odmítnul?

.....
.....
.....
.....



3. Dokonči vynechanou větu:

Tímto vás chce.....





Svědectví o životě v KLCDR - pracovní list

6. řidič

4. V kolika letech si dělají lidé ve tvém okruhu řidičský průkaz? Co musí člověk pro získání řidičského průkazu udělat? Jak dlouho trvá, než se člověk stane řidičem? Vyhledej a napiš:

.....

.....

.....

.....

Jak získal řidičský průkaz ten, kdo chtěl být řidičem?

ukázka B

Jde o náročný a dlouhý proces. Není to jako v jiných zemích, kde stačí složit zkoušky a řidičák máte během pár dní. V Severní Koreji musíte nastoupit na speciální akademii, kde se vyučuje řízení. V akademii strávíte minimálně dva roky. Občas ale i déle, záleží, jak je vám přidělen benzín.

Naučíte se vše o autech – nejen jak je řídit, ale také jak je spravit, když se něco pokazí, a věřte, že řídit je v Severní Koreji opravdový oříšek. Většina aut je už v pomyslném automobilovém nebi, silnice jsou navíc v otřesném stavu. Jen v Pchjŏngjangu a ve větších městech je nějaká celkem sjízdná silnice, jinak je to podmáčená udusaná hlína, štěrk, všude díry. Takový tankodrom. Pokud se něco rozbije, není možné zavolat si odtahovou službu nebo opraváře, jste prostě totálně v háji. A kdyby vám došel benzín, auto můžete rovnou odstavit. Trvá celkem dlouho, než vám stát přidělí pohonné hmoty, a žádná krizová linka neexistuje. Tu má asi jen Kim. Vůbec nemáte ponětí, jaká je výhoda přijet na benzínku či zavolat pomoc, když máte bouračku a něco se vám na autě porouchá. Když jsem poprvé po útěku přijel na benzínku, byla jsem u vytržení. Natankoval jsem a ještě jsem si koupil pití a jídlo. Za to ten útěk prostě stál. Ale zpátky k akademii. Kromě řízení se tam učíte všelijaké příkladové situace. Taky jsme se učili, jak se chovat a jak řídit v situaci, kdy bude Korejská lidově demokratická republika vojensky napadena.

5. Zamysli se nad postavou řidiče. Z jaké společenské třídy asi pochází? Myslíš, že byl zvyklý na luxus? Jak reagoval na situaci v nové zemi? Vysvětli na základě textu:

.....

.....

.....

6. Jaký má asi řidič vztah k severokorejskému režimu? Vysvětli na základě textu:

.....

.....



Svědectví o životě v KLDR - pracovní list

6. řidič

ukázka C

Délka studia na akademii může záviset na tom, jak je vám přidělen benzín? Tomu moc nerozumím.

Součástí zkoušek jsou i jízdy. Problém je ten, že k řízení opravdového auta musíme mít benzín. Ten je na přiděl a je vzácný. Takže čekáte, až se na vás dostane řada, což může trvat i dva roky. Předtím se učíte na různých trenažérech. Při pohledu zpět se fakt musím smát. Dostali jsme do ruky atrapu volantů a předváděli jsme, že řídíme. Když jsem poprvé seděl asi po dvou letech v opravdovém autě, strašně mě překvapilo, že musím používat nohy. Věděl jsem to, ale jak trénujete jen s volantem, úplně zapomenete na pedály.

Studovaly v akademii i ženy?

Naštěstí nestudovaly. Ženy v Severní Koreji nesmí řídit. Nemají na řízení geny. A myslím, že v tom má strana celkem pravdu. Ženy prostě neumí v nějakých vypjatých situacích reagovat racionálně.

7. Souhlasíš s tvrzením, že ženy nemají na řízení geny? Svůj názor vysvětli:

.....

.....

.....

8. Jaké je asi postavení žen v Severní Koreji? Podle čeho tak soudíš?

.....

.....

.....

9. Zamysli se nad postavou tazatelky. Z jakých asi pochází poměrů? Jak myslíš, že by se stavěla k ženské otázce? Myslíš, že by souhlasila s odpovědí řidiče? Svá tvrzení zdůvodni:

.....

.....

.....

.....



Metodická příručka k pracovním listům

Pracovní list č. 1: Důchodkyně

1. Zamysli se nad svými stravovacími návyky. Kolikrát denně jíš? Kolikrát denně by měl člověk jíst, aby byl zdravý a měl zdravý životní styl? Popiš: Individuální řešení – zpravidla se uvádí, že vhodná frekvence jídla je 5x denně.

2. Jak chápeš podtržené věty? Jednoho dne se začala objevovat tvrzení, že je třetí denní jídlo nezdravé. Vláda pak přišla s tím, že máme jíst jen dvě jídla denně kvůli zdraví severokorejského národa. **Vysvětli:** Individuální řešení, např. vláda se snažila tímto způsobem lidi ovlivnit, aby jedli méně, a nevyšlo tak najevo, že je v zemi problém s potravinami.

3. Podívej se na obrázky poštovních známek, koho na nich vidíš? Jaký máš k daným osobám vztah? Co udělali pro naši zemi? Myslíš, že zastávali/zastávají svůj úřad dobře? Popiš: Individuální řešení – např. jde o prezidenty České republiky, první dva z nich naši zemi moc dobře nereprezentovali, prezident Petr Pavel vystupuje vzhledem ke svému úřadu zatím důstojně, jeví se mi charakterně.

4. Jak hodnotíš ženinu reakci na úmrtí prezidenta, zdá se ti přiměřená? Zdůvodni: Individuální řešení – např. rozhodně není přiměřená, není normální, že brečela více, než když jí umřeli rodiče. Je to důsledek propagandy a manipulace.

5. Co jsi zjistil/a o postavě důchodkyně? Myslíš, že měla lásku k vůdcům i po útěku z KLDK? Jaká asi byla a čemu věřila? Podle čeho tak soudíš? Individuální řešení – např. přestože již žije ve svobodné zemi, propaganda ji natolik poznamenala, že není schopna zralé úvahy.

6. Myslíš, že byl Kim Il-söng (či Kim Ir-sen) dobrý vládce? Co jsi o něm zjistil/a z textu? Co udělal pro severokorejský lid? Odpovědi vyhledej na internetu, hlavní body vypiš: Individuální řešení, např. z Wikipedie založil kult osobnosti, zlikvidoval všechny oponenty, zakázal náboženství, od roku 1958 začal decimovat hodnotový systém severokorejského obyvatelstva.

Pracovní list č. 2: Profesorka

1. Zamysli se, jak přistupuješ ke svým školním povinnostem. Jaké úkony máš nejčastěji za úkol? Plníš je? Jak by měla vypadat ideální domácí práce/příprava do školy? Má smysl? Argumenty pro a proti vepiš do okýnek:

Individuální řešení, např. psaní domácích úkolů, referáty, učení se apod. Domácí příprava má význam k zopakování a lepšímu uchopení učiva.

2. Co vypravěčka myslí větou: „Pokyny přicházely shora?“ Individuální řešení, např. dostávali je od nadřízených, od vlády apod.

3. Co to je namáhavý pochod? Vyhledej na internetu a stručně vysvětli: Jako Namáhavý pochod (Arduous March) je označováno období boje Severní Koreje s hladomorem v letech 1994 až 1998.

4. Vyhledej význam slova loajalita: věrnost vládě, souhlasný postoj, oddanost, někdy až podlézavá

5. Jakými dalšími způsoby mohli vyučující danou situaci řešit? Individuální řešení, např. fyzickými tresty, prací navíc, zákazy, horším hodnocením apod.

6. Přečti si ještě jednou podtrženou větu. Slyšel/a jsi někdy o podobném příkladu z jiné země? Čeho chtěl stát docílit? Individuální řešení, např. neslyšel, popř. uvedení podobné situace z jiné totalitní země. Stát chtěl mít nad lidmi moc, zastrášovali je apod.

7. Co se asi s rodinou stalo, jaký zlom mohl nastat? Kde se rodina octla? Individuální řešení, např. byla nuceně vystěhována, deportována do cizího města či vesnice, daleko od svého domova.

8. Jaká vnitřní změna se s postavou profesorky udála? Jak bys změnu popsal/a? Vysvětli na základě textu: Individuální řešení, např. ze sebevědomé ženy se změnila v ustrašenou, připadala si cizí, bez přátel, nešťastná, frustrovaná, neměla radost apod.

9. Může člověk kontrolovat myšlenky druhému člověku? Pokud ano, jakým způsobem? Je to správné? Má člověk právo myslet si, co chce? Zdůvodni: Individuální řešení, např.

nemůže, ale z jeho jednání může usuzovat, co si asi myslí. Každý člověk má právo myslet si, co chce, to je jeho svoboda, která by neměla být nikým a ničím omezována.

10. Jak postava profesorky odpovídá? Jaké emoce z jejích odpovědí cítíš? Proč myslíš, že tomu tak je? Individuální řešení, např. strach, smutek, zklamání, určitou pokoru a prozření, že byla dříve pyšná. S odstupem času a díky své zkušenosti vidí, jak režim v KLR fungoval.

Pracovní list č. 3: Šmelinář

1. Vyhledej, do kdy byla v ČR povinná základní vojenská služba: Povinná vojenská služba u nás existovala od dob první republiky do 18. 11. 2004, kdy byla zrušena.

2. Myslíš si, že je dobré, aby byla v zemi zavedena povinná základní vojenská služba? Uveď případné klady a zápory a vepiš do obrázků: Individuální řešení, např. klady: lepší obranyschopnost země, lepší kondice mladých mužů, zápory: rozdělení partnerů či rodin, ztráta části produktivního věku, kdy se může rozvíjet člověk profesně.

3. Co jsou to omrzliny a jak se léčí? Existuje proti nim nějaká prevence? Vyhledej a srovnej s textem: Omrzlina je poranění, které vzniká působením nízkých teplot na kůži. Prevence: nošení vhodného oblečení, nejlépe několik vrstev, sucho, omezení chladu a větru, pravidelné zahřívání těla. Léčba: např. aplikace antibiotik k prevenci nebo léčbě infekce, použití prostředků tlumících bolest, v případě vážných omrzlin chirurgický zákrok.

4. Jak chápeš podtržené souvětí? Kdo jsou asi zmínění vyvolení, o které se stát stará? Vysvětli: Individuální řešení, např. chápu to tak, že stát se o lidi nestará. „Vyvolení“ asi budou vysoce postavení představitelé vládnoucí strany Severní Koreje.

5. Je nějaké jídlo, které nejíš? Jaké? Jak často jíš maso? Dokázal/a by ses bez něj obejít? Individuální řešení

6. Inminban je severokorejská instituce, dá se definovat jako „skupina lidí, kteří vzájemně dohlíží jeden na druhého“. Jak tuto instituci chápeš? Co bylo jejím úkolem? Individuální řešení, např. sledovat lidi, podávat o nich informace, donášet na ně.

7. Jaké informace jsi zjistil/a o postavě šmelináře? Jaký byl, v čem vynikal? Individuální řešení, např. byl schopný, samostatný, kreativní, podnikavý apod.

Pracovní list č. 4: Feministka

1. Zamysli se nad svým dětstvím. Kdy jsi v dětství zažíval/a opravdové štěstí? Kdy naopak smutek? Co bylo příčinou tvých pocitů? Tyto momenty stručně popiš:

Individuální řešení

2. Co se asi s kamarádem stalo a proč? Věděla máma feministky, že její kamarád zmizel? Podle čeho tak soudíš? Individuální řešení, např. mohli se přestěhovat, být v pracovním táboře, být deportováni apod. Máma o tom věděla více, dle textu: *Máma se evidentně trápila, ale neměla srdce říct mi, co se stalo.*

3. Jak chápeš větu: „Takové ryzí přátelství je v Severní Koreji docela vzácnost?“ Vysvětli: Individuální řešení, např. vzhledem k tomu, že jsou lidé v KLR neustále pod tlakem, si asi mnohdy nedůvěřují, proto nemají mnoho opravdových přátel.

4. Proč myslíš, že je účast na popravách povinná? Kdo ji nařizuje a čeho chce docílit? Individuální řešení, např. Nařizuje to vláda, chce vládnout strachem a přinutit tak lidi k poslušnosti.

5. Co si o tom myslíš ty? Individuální řešení, např. Myslím, že je to špatné, lidé by měli mít svobodu.

6. Zaměř se na postavu tazatelky. Co ses o ní z textu dozvěděl/a? V jakých podmínkách asi žije? Je jí způsob života v Severní Koreji blízký? Individuální řešení, např. jde o ženu, která vyrůstá v demokratické společnosti. Severní Korea je jí v něčem blízká, nikoliv však politický systém v ní, s ním nesouhlasí.

7. Jaké pocity v tobě ukázka vyvolala? Napiš je do šedých polí: Individuální řešení, např. smutek, hořkost, šok, vztek, lítost apod.

8. Myslíš si, že je správné, aby někdo rozhodoval o něčí smrti? Individuální řešení – ne.

9. Zamysli se nad postavou feministky. Vzpomíná ráda na dětství? Co cítíš z jejich odpovědí? Odpovídá se strachem, naštváním, lítostí či smířením? Individuální řešení, např. se smutkem, lítostí, pocitem nespravedlnosti, s hořkostí.

Pracovní list č. 5: Vysokoškolačka

1. Vyhledej význam slova rebel a napiš jeho definici: Rebel vystupuje proti nějaké autoritě, pobuřuje proti ní jiné; buřič, pobuřovatel, odbojník, vzbouřenec – není s ničím spokojen apod.

2. Jakým způsobem lidé nejčastěji vyjadřují rebelství? Popiš: Individuální řešení, např. slovně, demonstrací, nápisy, oblečením, snahou odlišovat se apod.

3. Popsal/a bys sám sebe jako rebela/rebelku? Vzpomeneš si na nějaký skutek či situaci, kdy sis tak připadal/a? Stručně popiš: Individuální řešení, např. ve škole, na táboře, vůči rodičům apod.

4. Jak bys popsal/a charakter vysokoškolačky? Jaký měla asi vztah k ostatním studentům? Vysvětli na základě textu: Individuální řešení, chtěla být moderní, „in“, bavila se pouze se studenty z vyšších vrstev, možná byla lehce povrchní.

5. Stane se ti někdy, že tě při sledování filmů/seriálů něco šokuje? O jaké scény se jedná? Co konkrétně? Individuální řešení, např. příliš brutální scény.

6. Proč si myslíš, že existují „oficiální kadeřnictví“? Proč má severokorejský režim zájem, aby měli všichni obyvatelé stejné účesy? Může účes vyjadřovat politický názor? Individuální řešení, např. snaha ovládat lidi ve všech oblastech, nenechat jim žádnou svobodu, podrobit si je apod.

7. Co si představíš pod pojmem „módní policie“? Vysvětli: Individuální řešení, např. v kontextu příběhu je to někdo, kdo hlídá, zda se lidé neodchylují od určených pravidel.

8. Znovu se zamysli se nad postavou vysokoškolačky. Jaká asi byla? Z jaké společenské třídy asi pochází? Svě odpovědi podpoř argumenty z textu: Individuální řešení, pochází z vyšší vrstvy, chodila do dobré školy, měla svoji televizi a různé vymoženosti. Když se dostala do průšvihů, vyřešil to její otec – asi byl vysoce postavený.

Pracovní list č. 6: Řidič

1. Cestuje vaše rodina autem? Kolik vlastní vaše rodina aut? Kdo u vás nejčastěji řídí? Individuální řešení.

2. Jak chápeš podtrženou větu: „A pokud jste vysoce postavený, strana vám nedá povolení k nákupu auta, ale poskytne vám auto i s řidičem, kterého nesmíte odmítnout.“? **Proč člověk nesmí auto s řidičem odmítnout, co by se mohlo stát, kdyby odmítnul?** Individuální řešení, např. prokázal by neposlušnost, stal by se podezřelým, mohl by se znelíbit apod.

3. Dokonči vynechanou větu:

Tímto vás chce... Individuální řešení, např. mít pod kontrolou, kontrolovat, sledovat, mít na očích apod.

4. V kolika letech si dělají lidé ve tvém okruhu řidičský průkaz? Co musí člověk pro získání řidičského průkazu udělat? Jak dlouho trvá, než se člověk stane řidičem? Vyhledej a napiš: Lze dělat od 18 let, musí se absolvovat autoškola, která trvá zhruba 2 až 3 měsíce.

5. Zamysli se nad postavou řidiče. Z jaké společenské třídy asi pochází? Myslíš, že byl zvyklý na luxus? Jak reagoval na situaci v nové zemi? Vysvětli na základě textu: Individuální řešení, např. Patřil ke střední vrstvě, nebyl zvyklý na luxus, ale na poměry v KLDK si žil docela dobře. Přesto byl v Jižní Koreji udiven např. z toho, že si může kdekoliv natankovat, a ještě nakoupit u pumpy např. jídlo.

6. Jaký má asi řidič vztah k severokorejskému režimu? Vysvětli na základě textu: Individuální řešení, např. moc dobrý ne, popisuje různé těžkosti režimu.

7. Souhlasíš s tvrzením, že ženy nemají na řízení geny? Svůj názor vysvětli: Ne, v Evropě řídí ženy naprosto běžně.

8. Jaké je asi postavení žen v Severní Koreji? Podle čeho tak soudíš? Individuální řešení, např. špatné, nemohou např. řídit, ale i v dalších věcech jsou omezovány.

9. Zamysli se nad postavou tazatelky. Z jakých asi pochází poměrů? Jak myslíš, že by se stavěla k ženské otázce? Myslíš, že by souhlasila s odpovědí řidiče? Svá tvrzení zdůvodni: Individuální řešení, např. myslím, že pochází z vyspělé demokratické společnosti, nerozumí tomu, jak to v Jižní Koreji funguje, ptá se na to, někdy podivuje. Myslím, že s odpovědí řidiče a s diskriminací žen by nesouhlasila.