

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výtvarná výchova jako předmět spojující a rozvíjející

Art education as a connecting and developing subject

Veronika Filčíková

Vedoucí práce: PhDr. Leonora Kitzbergerová PhD.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství VV pro ZŠ, SŠ a ZUŠ – Výtvarná výchova

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Výtvarná výchova jako předmět spojující a rozvíjející* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. 7. 2020

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce, PhDr. Leonoře Kitzbergerové PhD. za trpělivost, kterou se mnou měla. Dále bych chtěla poděkovat kolegům Anně Hrubanové a Lukáši Jiříčkovi, se kterými jsem mohla vytvořit úžasné projekty, prezentované v práci a Základní škole profesora Švejcara v Praze 12, kde jsem měla možnost projekty uskutečnit. Obrovský dík dále patří Miroslavě Mayerové a Karlu Weinlichovi, kteří mi byli po celou dobu velikou oporou.

ABSTRAKT

V teoretické části se práce věnuje vývoji dětské kresby jako základnímu porozumění vývojových stádií dítěte z důvodu jasnějšího určení pracovního postupu při tvorbě výukového programu nebo projektu propojujícího výtvarnou výchovu s další předměty. Dále se zabývá zakotvením výtvarné výchovy v rámcovém vzdělávacím programu a průřezových tématech. K jednotlivým tématům jsou navrhována různá výtvarná cvičení. Didaktická část je věnována organizačním formám výuky a vymezení pojmu mezipředmětové vyučování. V praktické části jsou následně rozebírány dva autorské a jeden přejetý projekt, ve kterých je výtvarná výchova využita jako spojující prvek výuky. V projektu *Kafkomix* je výtvarná výchova propojena s českým jazykem, konkrétně s dílem *Proměna Franze Kafky*. V projektu *Cesta ke svobodě* jsou žáci seznámeni s historií komunismu u nás a s událostmi týkající se sametové revoluce pomocí obrazové dokumentace. Součástí tohoto projektu je i rozbor provedeného dotazníkového šetření zjišťující míru zapamatované látky u žáků. V projektu *ZE MĚ MY* je představeno, jak může fungovat projekt napříč školami.

KLÍČOVÁ SLOVA

Mezipředmětové vyučování, projektová výuka, propojení předmětů, školní projekt, skupinová práce

ABSTRACT

The theoretical part deals with the development of children's drawing as a basic understanding of the developmental stages of the child to better determine the workflow in creating a curriculum or project connecting art education and other subjects. It also deals with the embedding of art education in the framework educational program and cross-sectional topics. Various art exercises are proposed for presented topics. The didactic part is devoted to organizational forms of teaching and the definition of the concept of interdisciplinary teaching. In the practical part, two authorial and one adopted project are then analyzed - art education is used in those projects as a connecting element of teaching. In the *Kafkomix* project, art education is connected with the Czech language, specifically with work *The Transformation* by Franz Kafka. In the project *The Road to Freedom*, students are introduced to the history of communism in our country and to the events related to the Velvet Revolution through visual documentation. Part of this project is also an analysis of a questionnaire survey, which was done to determine the level of memorized material by students. *ZE MĚ MY* project, presents how the project can works across schools.

KEYWORDS

Interdisciplinary teaching, project teaching, interconnection of subjects, school project, group work

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	9
Výtvarný projev dítěte.....	9
Vývoj dětské kresby.....	9
Výtvarná výchova a RVP	11
Učivo ve výtvarné výchově podle RVP	12
Rozvíjení smyslové citlivosti	12
Uplatňování subjektivity.....	12
Ověřování komunikačních účinků	12
Tematický plán	13
Organizační formy výuky (nejen) výtvarné výchovy a jejich výhody/nevýhody	13
Individuální vyučování.....	13
Frontální (hromadná) výuka.....	14
Individualizované vyučování	16
Projektová výuka.....	17
Diferenciovaná výuka	18
Skupinová a kooperativní výuka.....	19
Týmová výuka.....	19
Didaktická část	20
Průřezová témata.....	20
Osobnostní a sociální výchova	20
Výchova demokratického občana	21
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	22
Multikulturní výchova	22
Enviromentální výchova	23
Mediální výchova	23
Výtvarná výchova v průřezových tématech	24
Mezipředmětové vyučování.....	26
Praktická část	27
Kafkomix.....	27
Fenomén Kafka.....	28
Vymění si místa ti... ..	29
Práce se strachem – pracovní list č. 2	30

Emoce v komiksu – pracovní list č. 3.....	32
Obrázek vs. popis – pracovní list č. 4.....	33
Vlastní tvorba komiksu.....	34
Reflexe.....	35
Projekt Cesta ke svobodě.....	40
První stupeň	40
Druhý stupeň.....	53
ZE MĚ MY	66
Závěr.....	69
Použité zdroje.....	71
Seznam obrázků:	73
Seznam tabulek:	73
Seznam grafů:.....	73
Přílohy	74
Obrazová příloha Kafkomix – ukázka vyplnění pracovních listů spolu s výsledným komiksem	74
Obrazová příloha Cesta ke svobodě.....	80
Obrazová dokumentace ZE MĚ MY – ukázka z almanachu.....	85

Úvod

V této práci se zabývám myšlenkou propojení výtvarné výchovy s jinými předměty a průřezovými tématy na školách. V mnoha školských institucích je výtvarná výchova považovaná za okrajový předmět, nad kterým není třeba se nějak více pozastavovat. Za pár let své praxe jsem tento veskrze negativní pohled na výtvarnou výchovu pozorovala u všech zúčastněných stran – dětí, rodičů, kolegů i vedení školy. Mým cílem je, aby byl pohled na výtvarnou výchovu brán jako pohled na předmět, který pomáhá dětem rozvíjet kreativitu, fantazii a s jehož pomocí se žáci učí. Stěžejním bodem pro mě je, aby tento názor zastávali hlavně žáci a začali na výtvarnou výchovu nahlížet jako na předmět, ze kterého nemusí mít strach, mohou v něm experimentovat a naučí se ho fakticky využívat nejen v jiných předmětech, ale i v praktickém životě. Víím, že je to velké sousto, které vyžaduje spoustu času, příprav a rozsáhlejších odborných zkoumání, problematiku však považuji za natolik důležitou, že zůstávám optimistická a věřím v její naplnění. Důležitou oporu v plnění tohoto cíle vnímám v mladých nadšených učitelích, toužících po změně vnímání předmětů a českého školského systému vůbec a ve vedení škol, které nás všechny podporuje v naplnění našich cílů.

Projekty, které jsem vytvořila a uskutečnila využívají výtvarnou výchovu ne jako berličku pro pochopení nové látky, ale jako tvůrčí edukativní princip. U projektu *Kafkomix* byla výtvarná výchova postavená těsně nad literaturu, která projektu dala hlavní tvar. V projektu *Cesta ke svobodě* se hlavně na prvním stupni pracovalo s obrazovým materiálem, který žákům pomáhal vytvořit povědomí o událostech roku 1989. V posledním projektu *ZE MĚ MY* je výtvarná výchova opět stěžejním principem celého projektu, týkajícího se enviromentálních otázek. Práce by se tak měla stát především inspiračním zdrojem pro další nadšené příznivce přeměny vnímání výtvarné výchovy jako předmětu spojujícího a rozvíjejícího.

Teoretická část

Výtvarný projev dítěte

Jakmile dítě poprvé vezme do ruky tužku, začíná výtvarný projev dítěte. Je potřeba seznámit se s vývojem dětské kresby, abychom mohli využít jeho potenciál a dokázali ho nadchnout k práci, kterou máme pro něj připravenou. Na druhém stupni základní školy přichází tzv. krize dětského projevu, kdy je třeba být více opatrný na to, co a jak dítěti zadáváme, abychom jeho projev nezadupali, ale naopak podpořili. Krize je dle Hazukové (Hazuková, a další, 2005) spojována především s rozvojem kritického myšlení a opouštěním dětské spontaneity výtvarného projevu. S žákem v tomto stádiu musí být, proto nakládáno specificky, aby mohl s pomocí učitele krizi překonat. S přicházející pubertou je však pro pedagoga mnohdy složité udržet správný směr. Abychom mohli správně zadat práci nebo vytvořit projekt, musíme pochopit, jakým způsobem se u dětí vyvíjí jejich výtvarný projev. Jinak by se mohlo stát, že žákům zadáme práci, která je buď nad úrovní jejich současných schopností, nebo naopak pro ně nebude takovou výzvou, což může vést ke ztrátě zájmu o výtvarnou výchovu.

Proč tedy dítě kreslí? Na tuto otázku částečně odpovídá Uždil: *“Kreslení, zatím třeba čárání, je pro dítě hrou...výsledkem je relativně trvalý produkt – čára, barevná skvrna – vyzývající k další hře...”* (Uždil, 1974) Jak je to ale s kreslením v dospívání? Mnoho žáků na druhém stupni má pocit, že výtvarná výchova je zbytečná a tento předmět se na školách vyučuje proto, aby si žáci mohli mezi předměty odpočinout, vzít si mobilní telefon, poslouchat hudbu nebo hrát hry. Až najdeme odpovědi, respektive správnou argumentaci a ideální motivaci právě pro tento typ žáků, bude výuka dospívajících studentů o mnoho snazší.

Vývoj dětské kresby

Roeselová (Roeselová, 2003) uvádí tři stádia vývoje dětského výtvarného projevu. **Prvním stádiem** je *Spontánní projevování dětí předškolního a raně školního věku*. Výtvarný projev začíná obdobím čmáranic – spontánní tažení tužky po ploše. Dítě chápe kresbu jako hru a snaží se nástroj “ochočit.” Toto období je typické pro děti mezi druhým a třetím rokem života. Když si dítě nástroj osvojí, snaží se vědomě ovlivňovat svoji stopu.

Začíná tak vytvářet tečky, kolečka a různé linie. Následně pak uvědoměle vytváří kruhy a kříží linie. Posléze dítě začne vytvářet základní obrazové znaky, kterými si popisuje skutečnost (kolečko může být slunce, ale i obličej). Nakonec dítě začne přidávat komentář k průběhu výtvaru. U vývoje postavy dítě většinou postupuje následovně: Kolem dvou let dítě kreslí postavu jako ovál (který může mít ale i jiné významy, viz výše). Mezi třetím a čtvrtým rokem vzniká tzv. hlavonožec – ovál s ručičkami a nožičkami. Chybí krk i trup. Ve čtyřech letech začnou děti postavu kreslit jako panáka. Dítě se začne zaměřovat na detaily jako jsou vlasy, řasy nebo prsty rukou. Od zhruba pěti let se mohou u dětí vytvářet vlastní grafické typy zobrazování lidské postavy.

Druhé stádium Roeselová pojmenovala *Vývojové obtíže spojené s proměnami výtvarného vyjadřování*. Do tohoto období patří především krize výtvarného projevu. Žák není spokojený se záznamem skutečnosti, začíná být frustrovaný a ztrácí sebejistotu. Na této krizi se podílejí různé vlivy. Jsou to jednak psychické předpoklady, jako jsou volní vlastnosti, intelektuální schopnosti, citlivost a omezená soutěživost. Další neméně důležitý vliv, je předchozí negativní zážitek nebo jiné životní zkušenosti. Krizi výtvarného projevu můžeme pozorovat na několika znacích. V uvolněném dětském projevu se začnou neorganicky vyskytovat různé opisné motivy, objevuje se strach z barvy a žák ji začne používat méně a spolu se ztrátou barevnosti se vytrácí i spontaneita a jistota v kresbě. Výraz krize dětského projevu zní poněkud negativně, ale je to důležitá součást vývoje. Je na učiteli, aby k žákovi přistupoval citlivě a rovnoměrně rozkládal a přizpůsoboval jednotlivé výtvarné aktivity.

Třetí stádium je nazváno *Postupný přechod k výtvarnému projevu dospělých*. Žáci dospívají nejen emotivně, ale i výtvarně. Na rozdíl od druhého stádia, kde bychom měli žáka seznámit s možnostmi materiálů a prostředků, v tomto stádiu je třeba dát žákovi větší svobodu ve volbě techniky a námětu. Pokud učitel v tomto období bude postupovat stejně jako v období krize výtvarného projevu, může žákovo výtvarné vyjádření sklouznout k výtvarnému projevu, který bude usilovat o "krásný obrázek" a může vyústit v kýč. Roeselová tento proces nazývá *krizí pubertálního věku* a na vině jsou hlavně učitelé, kteří nejsou dostatečně tvořiví a nevedou žáky citlivěji. Pod citlivým vedením nemusí krize pubertálního věku vůbec nastoupit.

Pokud chceme, aby dítě prošlo tímto stádiem, měli bychom do výuky zařadit tři okruhy, kterým se studenti věnují společně:

- studijní kresba, malba a modelování
- historie výtvarného umění včetně současného umění
- konzultace vývoje individuálních projektů

Ideální je, když žák může samostatně pracovat na svém projektu. Je to pro něj něco nového. Není to slepé plnění výtvarných úkolů, ale svobodná práce na vlastním díle, kterou žák může použít v budoucnu. Naučí se systematické práci, uvažuje nad svou prací a učí se kritickému pohledu.

Výtvarná výchova a RVP

„Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.“ (RVP, 2006). Výtvarná výchova by tedy měla vést žáka k vlastnímu vyjádření prožívání, emocí, probouzet a rozvíjet kreativitu žáka a učit ho sebereflexi. Žáci mnohdy tíhnou ke zjednodušování, mají problém se sebevyjádřením a mnohdy se u nich probudí krize výtvarného projevu. Na učitelé výtvarné výchovy tak mnohdy leží těžké poslání – neprobudit tuto “hrozbu” a naopak podporovat žáka ve výtvarné činnosti a nabízet mu takové vizuálně obrazné prostředky, které žákovu tvorbu podpoří.

Výtvarná výchova se snaží naplnit klíčové kompetence tohoto předmětu tím, že vede žáka k vnímání umění jako specifického způsobu poznání, pochopení umění a kultury a jejich provázanost prostřednictvím vlastní tvorby, uvědomění si sebe samého a směřuje žáka k vlastnímu obohacení. To vše nemůže fungovat, pokud učitel, spolu s žáky nevytvoří vhodnou atmosféru, která bude žákovu tvorbu podporovat a rozvíjet.

Učivo ve výtvarné výchově podle RVP

Učivo výtvarné výchovy je v RVP rozděleno do tří okruhů – rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. Pro první i druhý stupeň je učivo velice podobné, na prvním stupni je nahlíženo na povrch problematiky, na druhém stupni je stejná problematika rozebírána více do hloubky. Pro další pochopení je nutné jednotlivé okruhy podrobněji popsat:

Rozvíjení smyslové citlivosti

Do této oblasti patří práce s linií, tvarem, objemem, světelností, texturou a barvou. S žáky je potřeba se zaměřit na uspořádání prvků a předmětů v ploše, vztahy mezi nimi a dynamiku vyjádření. Celý proces je nutno s žáky reflektovat.

Do této kategorie patří i nahlížení na různá umělecká díla a jejich rozbor. Žáci by se měli dostat do konfrontace s obrazy, fotografiemi, ale i s tiskovinami, televizí a reklamou. Vše kolem nás významně působí na naše vnímání reality a je třeba naučit se rozeznat kvalitu, od nevkusy či kýče.

Uplatňování subjektivity

Tato kategorie patří sebevyjádření postojů, emocí, fantazie, představ a osobních zkušeností. Uplatňuje se zde práce s objekty, hračkami, fotografiemi, ale i s reklamou, komiksem nebo animovaným filmem. Žáci nahlíží na problematiku více smysly, zejména zrakem, hmatem a v některých případech sluchem a čichem.

Nabyté zkušenosti pak uplatňují ve vlastní tvorbě.

Ověřování komunikačních účinků

Zde se snažíme, aby si žák vytvořil vlastní názory, byl schopný je obhájit a zdůvodnit. To platí nejen na vlastní tvorbu, ale i na tvorbu jeho spolužáků. Žák by měl být u své práce schopen hodnotit své záměry, vyjádřit se ke svému dílu a v ideálním případě své dílo zařadit a porovnávat v historických a kulturních souvislostech.

V následujících odstavcích jsou popsány další nezbytné součásti a formy výuky, které by úspěšně harmonizované měly vést ke kvalitní výuce.

Tematický plán

Tematický plán je obsah učiva spojený s časovou dotací, který si učitel vytváří, aby se orientoval v plánu učiva. Učitel si tematický plán může tvořit po týdnech, měsících nebo po čtvrtletí. Se změnou obsahu učiva pro dané ročníky se tematické plány mohou měnit. Například v dějepise pro devátý ročník se v současnosti vytváří nové učebnice, které jsou více zaměřené na moderní dějiny, a tak i tematický plán bude mít větší časovou dotaci určenou pro tento okruh. Je dobré, aby si každý učitel přizpůsobil tematický plán vlastní potřebě. Je třeba vycházet z časových dotací hodin, důležitosti tématu a znalosti žáků. Třetí bod záleží na zkušenostech s danou třídou a jejich schopnostech a dovednostech. Učitel například ví, že třída má velice dobré logické uvažování, a proto s nimi nemusí probírat slovní úlohy dva týdny (jak je třeba dáno v předchozím plánu) a spíše do výuky zařadí více úkolů, se kterými má třída problém.

Organizační formy výuky (nejen) výtvarné výchovy a jejich výhody/nevýhody

Individuální vyučování

Individuální vyučování bylo nejrozšířenější ve středověku a je tudíž považována za nejstarší formu výuky (Solfronk, 1994). Systém počítá s tím, že učitel se věnuje pouze jednomu dítěti nebo menší skupině žáků. Učitel je v neustálém kontaktu se žákem a může se mu plně věnovat. Žáci spolu nespolupracují, protože učivo je každému žákovi předkládáno odlišné. Doba výuky nebývá časově omezena. Žáci jsou po místnosti rozloženi libovolně, není nutný zasedací pořádek. Tato forma výuky je vhodná nejen při výtvarné výchově, ale i při doučování nebo domácí výuce.

Výhodou tohoto způsobu výuky je, že učitel žáky zná a výuku přizpůsobuje dětem „na míru.“ Když má žák například problém pochopit určitou problematiku, učitel s ním může látku probírat více do hloubky. To platí i opačně – pokud žák pochopí nějakou látku rychleji, než je v tematickém plánu, může se učitel pustit do další látky nebo začít prohlubovat probranou látku.

Nevýhodou této formy je, že výuka bývá velice intenzivní a může vést k rychlejšímu vyhoření učitele. Může se také stát, že si učitel se žákem nerozumí, vztah pozbývá vzájemných sympatií, a pak může být individuální výuka pro obě strany utrpením.

Se zajímavým pokusem přišel v 16. století Valentin Trotzendorf s jeho goldberskou školou. Na své škole se Trotzendorf snažil vyřešit situaci mnoha žáků na učitele. Vybral si proto z dětí nejschopnější žáky, kterým dává na starosti dozor nad ostatními žáky, ale také se stávají učitelovými pomocníky. (Wilson, a další, 2017) Tato organizační forma se postupem času objevuje a vrací s dalšími pedagogickými průkopníky.

Frontální (hromadná) výuka

Frontální výuka je dodnes nejčastější formou výuky na školách. Někteří učitelé se snaží propojovat frontální výuku s dalšími formami (skupinová práce, projektová metoda apod.), ale základ ve většině tvoří hromadná výuka.

Základy frontální výuky u nás položil Jan Ámos Komenský (Komenský, 1960). Ve třídě jsou žáci stejného věku a přibližně stejné mentální úrovně, všichni dostávají stejné zadání a pracují společně s učitelem, který jejich činnost řídí a usměřňuje. Na jednu třídu připadne jeden učitel (v současné době může k učiteli přibýt i asistent pedagoga). Dříve (a na vesnicích to můžeme vidět dodnes) vyučování probíhalo v tzv. malotřídkách, kde byly v jedné třídě i tři ročníky. Učitel zadával práci všem ročníkům najednou a žáci pak samostatně pracovali.

Počet žáků ve třídě se nyní pohybuje kolem 30 osob. Podle školského zákona z roku 1869 ale připadalo na jednu třídu 80 žáků, o 53 let později se hranice snížila na 60 žáků na třídu. Můžeme jen doufat, že se počet žáků ještě o něco sníží.

Třída je tvořena lavicemi, které mohou být různě uspořádány. Nejčastější rozložení je do tří řad za sebou. Vyučování trvá obvykle 45 minut, hodiny jsou oddělené přestávkami. Ve výtvarné výchově obvykle probíhají dvouhodinové bloky, kdy žáci kontinuálně pracují i přes přestávku s možností skončit o 10 minut dříve (se souhlasem rodičů).

Komenský stanovil strukturu vyučovací hodiny, ze které se čerpá dodnes:

- Výklad zaměstnávající rozum,
- opakování zaměstnávající jazyk,
- procvičování – použití zaměstnávající ruce.

Struktuře hodiny se věnoval i Herbart (Jůva, 1971), který stanovil čtyři stupně vyučování:

- Klarheit – jasnost – jde o získávání nových informací,
- Assoziation – asociace – Propojuje nové informace a poznatky s tím, co již známe,
- System – systém – Zařazuje poznatky do určitého systému na základě zobecnění a znázornění,
- Methode – metoda – Možnost začlenit nově nabité informace do praktického života.

Herbartovi následovníci se snažili o jasnější shrnutí průběhu hodiny. Například podle W. Reina by stupně vyučovací hodiny rozdělil na přípravu, sdělení, spojení a shrnutí.

V hromadné výuce z těchto systémů čerpáme. Nejčastěji hodina probíhá opakováním probrané látky, výkladem nového učiva, upevněním a procvičením nové látky.

Při hromadném vyučování se musí učitel zaměřovat na více činnosti:

- Vytváří podmínky pro učení žáků,
- zadává a hodnotí úkoly,
- shrnuje probranou látku,
- diagnostikuje sebe i žáky,
- hodnotí, zda byl splněný cíl apod.

Tyto činnosti učitel nemůže zvládat za jedinou hodinu. Obvykle je tento seznam činností rozdělen do více hodin a podle toho učitel určuje, zda se jedná o hodiny, které připravují žáka na učivo, osvojují učivo, opakují a prohlubují vědomosti, nebo se jedná o učitelovo ověřování a hodnocení probrané látky a úspěšnosti výkladu.

Výhodou této formy výuky je, že učitel rychleji předává látku žákům. Mluví k celé třídě a na základě reakcí může svůj výklad upravovat. Navíc touto formou byli dodnes všichni učitelé vychováváni, a proto je jim tato podoba nejbližší. Bohužel tento styl výuky má více nevýhod než výhod. Při frontální výuce se učitel nevyhne tomu, že žáci nemusí pochopit zadání. Takoví žáci navíc mohou být stydliví a bojí se přihlásit o zopakování či upřesnění zadání. To vede ke špatným známkám a u žáka k prohloubení nechuti vůči výuce. Dalším negativem je, že učitel nejedná s žáky individuálně, a tak nemůže přizpůsobit výuku každému na míru. Nadané děti se mohou začít nudit a žáci se speciálními potřebami se naopak ztrácí. Často se také stává, že učitel (zejména druhostupňový), učí více tříd a nezvládne si za celý rok zapamatovat všechny žáky (hlavně, jedná-li se o výchovy, kde se žáci nevyvolávají a jen cvičí, zpívají nebo kreslí). Tento jev vede k anonymizaci tříd a nepodporuje zdravý vztah učitel-žák.

Individualizované vyučování

V současnosti je známo, že frontální výuka není úplně výhodná ani pro žáka, ani pro většinu učitelů – z toho důvodu začaly vznikat různé individualizované formy výuky, které se zaměřují na žáka jiným způsobem, než můžeme sledovat v klasickém školství.

Jmenován může být například Daltonský plán, vytvořený Helenou Parkhurstovou. (INSTITUT PRO PODPORU INOVATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ z.ú., 2016)

Daltonská soustava vychází z Montessori pedagogiky. Učitel zde má funkci rádce, který pomáhá žákům při samostudiu. Nepřednáší látku, ale připravuje pro ně učební problémy, kterými je pak zkouší. Učitel tak má tyto úkoly:

- Sestavovat úkoly,
- radit žákům,
- odpovídat na individuální dotazy žáků,
- opravovat písemné práce,
- zkoušet žáky,
- výsledky práce vypisovat do grafů, řídit konference.

Žáci v tomto systému pracují samostatně, i když mohou využít práci ve skupinách. Některé předměty jsou vyučovány hromadně (výtvarná výchova, hudební výchova), ale jinak nejsou žáci vázáni skupinou a pracují samostatně.

Učivo je rozděleno do měsíčních úkolů, kdy žák podepisuje s učitelem smlouvu, podle které se snaží dosáhnout stanovených cílů. Tato smlouva by měla žáka motivovat k tomu, aby splnil zadanou práci. Žák si své výsledky zapisuje do grafů.

Výhodou individualizovaného vyučování je, že si rodiče i děti, mohou vybrat školu na základě potřeb žáka. Některé děti mají rozvinutější logické vnímání a rodiče pro ně mohou zvolit Montessori školu, některé jsou zaměřeny více přírodní cestou a propojením předmětů do různorodých celků, proto volí Waldorfskou školu. Ti, kteří chtějí pro dítě klasickou formu výuky s prvky jiných systémů práce, vybírají klasickou základní školu se zaměřením na různé předměty a formy výuky.

Nevýhodu individualizovaného školství můžeme vidět v tom, že rodič přihlásí dítě do školy, která jeho schopnostem a dovednostem nevyhovuje a přestup pak může být pro dítě psychicky náročný. Tak je tomu například u již zmiňované Montessori a Waldorfské školy, kde je systém výuky velice odlišný od klasické školy.

Projektová výuka

Projektová výuka může být pro žáky více než zajímavá, protože žáci si většinou vybírají téma na základě jejich zájmů a potřeb. Projektovou výuku můžeme dělit na individuální (např. referáty), skupinovou (např. tvorba divadelního představení od scénáře, přes kostýmy a kulisy až po dramaturgii), třídní (např. tvorba pravidel třídy) a školní (např. projekt Cesta ke svobodě – viz praktická část této práce).

Výhodou projektové výuky je možné propojení více předmětů do jednoho, individuální přístup žáka k tématu a zaměření se na to, co žáka zrovna zajímá. Žáci se učí spolupráci, cvičí se vyhledávat informace k tématu, vytvářet různé výstupy a vštěpují si tak nové dovednosti.

Nevýhodou může být to, že žák nemusí najít téma, které ho zajímá a může docházet k frustraci. S tím souvisí i skutečnost, že při skupinové práci si žák nemůže vybrat

spolupracovníky nebo mu je přidělena skupinka, se kterou si žák nemusí rozumět. Opakem je, když si žáci mohou vybrat sami složení skupiny a pak vznikne skupina, kde žáci spíše diskutují o mimoškolních tématech, než aby se naplno věnovali zpracovávání tématu. Zde je potřeba, aby učitel třídu znal a uměl tak sestavit skupiny, ve kterých si žáci budou rozumět a zároveň se motivovat k práci.

Diferenciovaná výuka

V této formě výuky jsou žáci rozděleni do homogenních skupin podle různých kritérií. Skupiny můžeme tvořit podle intelektu žáků (jsou školy, které mají v různých ročnících jednu menší třídu, která je určena pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami), na skupiny podle zájmů, ať už mimoškolních nebo podle oblíbenosti předmětů (školy s rozšířenou výukou jazyků, výtvarné, hudební nebo sportovní školy), nebo třeba podle bydliště (žáci ze spádových oblastí).

Velínský (Velínský, 1933) uvedl důvody pro a proti diferenciaci na školách. Mezi argumenty, které se objevily pro diferenciaci, můžeme jmenovat například, že: „(...) *pomalý žák nemusí zbytečně spěchat přes obtížné partie a přejít je nezažitý,*“ nebo „*osnovy mohou být přizpůsobeny duševní úrovni dětí.*“ Vcelku je takových důvodů vypsáno třináct. Díky diferenciaci propadalo v Americe o dvě třetiny méně žáků, vztahy ve třídě se zlepšily a práce žáků byla kvalitnější.

Proti se stavěly argumenty, že pomalí žáci nemají ve třídě hbitější spolužáky, a tak je nemotivuje pracovat rychleji. Prostředí, ve kterém se výuka odehrává působí uměle, nevede žáky k demokratickému myšlení a přesuny do horších skupin mohou žáka demotivovat. Velkou roli v tom hrají i rodiče, kterým se třídění nelíbí a vidí v něm ponížení dítěte.

Výhodou je, že se učitel může zaměřit na hlavní bod diferenciaci a tomu uzpůsobit svoji výuku. Nadaným dětem bude učitel dávat více různorodých úloh než žákům se vzdělávacími potřebami, kde se bude spíše zaměřovat na zvládnutí základního učiva. U tříd zaměřených na určitý předmět může učitel svoji výuku tomu přizpůsobovat (ve výtvarných třídách se budou studenti více kreativně vyjadřovat, zatímco ve sportovních třídách se budou žáci více pohybovat apod.).

Nevýhodou může být fakt, že rodiče pošlou dítě do sportovní třídy s úmyslem mít z dítěte sportovce, ale samotnému dítěti to nevyhovuje. Podobně tomu může být u tříd se speciálními potřebami, které mohou být terčem útoků žáků z ostatních tříd.

Skupinová a kooperativní výuka

Skupinové vyučování sdružuje žáky do skupin a využívá jejich spolupráci k dosažení cílů. Žáci se dělí do skupin buď podle svých schopností nebo podle svých přání. Každá skupina má svého vedoucího a své „specialisty.“

V běžných školách se mohou objevit třídy, kde se učitelé snaží více o kooperaci žáků než o frontální výuku. Takové třídy jsou rozděleny do tzv. „hnízdeček“ (dvou a více lavic u sebe) a žáci v průběhu výuky spolupracují k dosažení cílů. Skupiny mohou být rozděleny podle intelektu, věku, zájmů, obtížnosti daného úkolu nebo se mohou na každou práci skupiny obměňovat. Na škole, kde vyučuji (ZŠ profesora Švejcara v Praze 12) máme takto uzpůsobených několik tříd. Výhodou je, že žáci se učí spolupráci, komunikaci, samostatnosti, ale i dělbě práce.

Nevýhodou může být, že si žáci ve skupince nemusí vyhovovat nebo si vyhovují až moc. Navíc jsme se už setkali s negativní reakcí rodičů, kteří jsou zvyklí na frontální výuku a nevěří, že by tato forma výuky mohla být funkční.

Týmová výuka

Tato forma výuky je postavena na spolupráci učitelů při výuce jednotlivých tříd. Učitelé mohou být složeni do týmu stejné aprobace (předmětové komise), propojeni v rámci ročníku (metodické komise) nebo mohou být příležitostně provázáni v rámci většího projektu (příležitostný tým). V této formě výuky se počítá s učitelovou specializací. Tým učitelů pracuje s žáky na základě svého zaměření.

Skupiny učitelů se tak mohou zaměřovat na ročníky (6.A, 6.B, 6.C) a naplnění jejich výuky – tzv. horizontální, nebo mohou být zaměřeni vertikálně (1.A, 2.A, 3.A apod.). Horizontální rozložení je typické pro diferencially zaměřené třídy. Například na naší škole máme ročníky A zaměřené na výuku matematiky podle Hejného metody. Takto mohou být třídy zaměřené i výtvarně, jazykově, hudebně nebo sportovně.

Didaktická část

Didaktická část se věnuje průřezovým tématům a roli výtvarné výchovy v rámci těchto témat. Rozebírá také mezipředmětové vazby a vyučování.

Průřezová témata

Průřezová témata obsahují šest oblastí, které by měl žák základní školy absolvovat v rámci výuky. Jedná se o aktuální problémy dnešního světa, které je třeba žákům určitým způsobem představit a rozvíjet tak jejich postoje a hodnoty (Červený, 2007). Každý ročník obsahuje všechna témata a obsah je vždy upraven věku dítěte. Témata vždy souvisí s tematickým plánem, a tak se postupně žák v každé oblasti rozvíjí a postupuje od jednodušších témat ke složitějším.

Jednotlivé okruhy jsou podrobněji rozebrány v následujících odstavcích na základě dokumentů Národního ústavu pro vzdělávání. (NÚV, 2019).

Osobnostní a sociální výchova

Tento okruh je zaměřen na osobnostní, sociální, ale i morální rozvoj dítěte. Věnuje se žákovi samotnému nebo práci ve skupině. Je vyvíjena snaha, aby žák byl schopný seberegulace, rozvíjel své poznávací schopnosti, objevil sám sebe nebo byl schopen kreativního myšlení. V sociálním rozvoji je důležitá práce ve skupině a její zvládnutí. Žáci poznávají nové lidi, jsou utvářeny mezilidské vztahy, pracuje se na komunikaci a kooperaci. V rámci morálního rozvoje je snaha motivovat žáky k tvorbě vlastních hodnot, postojů. Cílem je i osvojení samostatného rozhodování a řešení problémů.

Při plnění tohoto průřezového tématu využíváme často skupinové práce, kde se žáci učí spolupracovat a dát ostatním spolužákům prostor k vyjádření se. Také se školí v tom, jak využívat potenciál ostatních pro úspěšné dokončení práce.

Velkým přínosem v tomto okruhu jsou třídnické hodiny. Žáci mají možnost vyjádřit se, formulovat vlastní názor a vyslechnout názor druhého.

Do tematických okruhů osobnostní a sociální výchovy patří:

- rozvoj schopností poznávání,
- sebepoznání a sebepojetí,
- seberegulace a sebeorganizace,
- psychohygiena,
- kreativita,
- poznávání lidí,
- mezilidské vztahy,
- komunikace,
- kooperace a kompetice,
- řešení problémů a rozhodovací dovednosti,
- hodnoty, postoje, praktická etika.

Výchova demokratického občana

Tento okruh se zaměřuje na žáka jako na občana. V běžném životě se budou žáci potýkat se svou občanskou povinností, budou si muset vytvářet vlastní názory na politické, sociální, občanské a celosvětové otázky.

Do tematických okruhů výchovy demokratického občana patří:

- občanská společnost a škola,
- občan, občanská společnost a stát,
- formy participace občanů v politickém životě,
- principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování.

V dnešní době mají žáci mnoho možností, jak tento okruh ve škole naplnit. Na mnoha školách funguje tzv. žákovský parlament, kde žáci sami rozhodují, jakým směrem se budou určité věci ve škole ubírat, vymýšlí pro ostatní různé akce a reflektují je.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Evropa je dnes pro žáky dostupná a snad většina z nich někdy byla na zahraničním pobytu. Proto je velice důležité, aby se žáci o ostatních státech dozvěděli základní informace a dobře chápali kulturní a společenskou rozmanitost, kterou svět poskytuje. Není důležité umět vyjmenovat všechny státy Evropy spolu s hlavními městy. Mnohem důležitější je vnímat současnou globálnost a umět se v Evropě (ve světě) zorientovat. Vnímat různorodé tradice a zvyky, znát důležitá místa, osobnosti, anebo chápat v souvislostech historické události. Evropské dějiny nás spojují a je tedy třeba být uvědomělý a chápat je jako součást naší společné cesty.

Do tematických okruhů tohoto tématu patří:

- Evropa a svět nás zajímá,
- objevujeme Evropu a svět,
- jsme Evropané.

Multikulturní výchova

Toto téma je a bude vždy velice důležité. Rasismus a xenofobie je v lidech stále zakořeněná a je třeba se snažit tento negativní postoj odbourávat. V rámci tohoto okruhu je se žáky probírána kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita, principy sociálního smíru a solidarity obecně. V dnešní době je na školách mnoho žáků z jiných zemí světa, a proto máme možnost toto téma rozvíjet do větší hloubky. Například na Praze 12 vznikl projekt ZE MĚ MY, který se zaměřuje na podporu integrace cizinců u nás. Každý rok nese dané téma, které se školy snaží zpracovat jim blízkým způsobem. Vznikají díky tomu nejrůznější texty, manuály, ilustrace nebo videa, kde jsou cizinci na prvním místě. Spousta žáků se tak dozvídá nové informace, zjišťují, že jejich spolužáci a jejich rodiče si mnohdy museli projít mnoha

nesnázemi, musí se naučit nový jazyk a mnohdy si zvyknout na nový způsob života. Vznikají tak nové a hlubší vztahy a ruší se předsudky.

Tematické okruhy tohoto tématu nabízejí:

- kulturní diference,
- lidské vztahy,
- etnický původ,
- multikulturalita,
- princip sociálního smíru a solidarity.

Enviromentální výchova

Vztah žáka k přírodě je v dnešních dnech důležitější než kdy jindy. Planeta je stále více znečištěná a za to můžeme právě my – lidé. (Rathousová, 2019) Tento okruh také učí žáky o ekosystémech, základních podmínkách pro život na zemi a dopadu lidské činnosti na planetu.

Na školách mnohdy fungují různé “ekotýmy,” pořádají se úklidy okolí školy nebo se vyrazí na environmentálně zaměřené procházky do přírody.

Tematické okruhy enviromentální výchovy jsou:

- ekosystémy,
- základní podmínky života,
- lidské aktivity a problémy životního prostředí,
- vztah člověka k prostředí.

Mediální výchova

Mediální výchova také patří ke stále důležitějším okruhům průřezových témat. K žákům se dostává skrze internet a tištěná média velké množství informací a je důležité naučit

je rozlišovat, které informace jsou důležité, které jsou pravdivé, které lživé a které jsou nevhodné. Žáci se učí kritickému čtení, třídění informací, interpretaci sdělení a objevují, jak fungují média a společnost.

Každá škola již má počítačovou učebnu. Žáci tedy mohou prakticky uplatňovat nově nabyté zkušenosti. Na mnohých školách také funguje školní časopis nebo se žáci podílí na obsahu webových stránek školy.

V únoru 2020 přišel do kin nový český dokument V síti, který poukazuje na problematiku sociálních platform. Tento fenomén by měl být rovněž zařazen mezi průřezová témata. Okruhem by mohla být jak mediální výchova, tak i osobnostní a sociální výchova.

Tematické okruhy mediální výchovy jsou:

- kritické čtení a vnímání mediálních sdělení,
- interpretace mediálních sdělení a reality,
- stavba mediálních sdělení,
- vnímání autora mediálních sdělení,
- fungování a vliv médií ve společnosti,
- tvorba mediálních sdělení,
- práce v realizačním týmu.

Výtvarná výchova v průřezových tématech

Průřezová témata by měla být obsažena v co nejvíce předmětech, aby bylo dosaženo, co největšího pochopení daného okruhu. Pro tuto práci je důležité, v jaké situaci se nacházejí průřezová témata ve vztahu k oblasti umění a kultura, zejména k výtvarné výchově.

V oblasti osobnostní a sociální výchovy se po výtvarné stránce zaměřujeme na rozvoj smyslového vnímání, kreativity a utváření mimouměleckého estetického, jako jsou například mezilidské vztahy. Vhodné metody jsou: skupinové práce, cvičení na poznání

sebe sama (například práce na téma: „jak se vidím já a jak mě vidí ostatní“) a různé výtvarné soutěže, které pomáhají v morálním rozvoji (unést porážku, radovat se z výhry).

Tématem výchovy demokratického občana se zabývám v praktické části své práce v projektu tematizujícím 17. listopad 1989. Toto téma nemá jasně daný výstup z oblasti umění a kultura, ale výborně se propojuje s předmětem dějepisu, který je pro spolupráci s výtvarnou výchovou ideální. Namátkou můžeme vybrat téma voleb, státních symbolů, důležitých historických událostí. Žáci si mohou například vytvořit vlastní stát, k němu pak vytvoří státní vlajku, znak, hymnu, zákony a mohou pak prakticky řešit otázky demokracie, monarchie nebo diktatury.

Ve výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech můžeme vyhledávat osobnosti výtvarného umění a porovnávat jejich tvorbu s kulturou jejich společnosti, například Vermeer a jeho holandský realismus, ve kterém znázorňuje činnosti každodenního života (ArtMuzeum, 2009).

Oblast multikulturní výchova se částečně prolíná s předchozí oblastí. V tomto tématu se můžeme zaměřit na porovnávání jednotlivých odlišností člověka, můžeme například sledovat osovou souměrnost každého jedince, a tak zjistíme naše odlišnosti, ale i naše společné znaky. Důležité jsou i komunikační dovednosti. Komunikovat nemusíme jen verbálně, ale i vizuálně – k dorozumívání můžeme použít papír, barvy, linie a tvary (a samozřejmě mnohými dalšími způsoby nonverbální komunikace).

V enviromentální výchově se se žáky můžeme zaměřit na odpad. Tříděný i netříděný. S žáky je možné modelovat sochy z odpadu, vytvářet obrazy z toho, kolik odpadu za den vyprodukuje nebo z toho, co najdeme v okolí školy. Žáky bychom pomocí přímé zkušenosti mohli dovést k poznání, že odpad vytváříme sami naší činností a že je třeba chovat se odpovědně v postoji k recyklaci i samotné produkci. Do enviromentální výchovy můžeme zařadit i land art, malby v plenéru, procházky a pozorování přírody.

Klíčová slova v souvislosti s mediální výchovou a výtvarnou výchovou jsou reklama, vizualita, vizuální smog. Média a reklama nás neustále obklopují a je třeba žáky vést již od útlého věku k jejich správnému rozpoznávání. Když se žáci naučí vyznat se v řeči znakových kódů, může si společnost polepšit nejen v kvalitě svého sdělení, ale postupně

bude docházet i k z kvalitňování celkové sociokulturní a politické situace. Jako důkaz, kdy by edukace v rámci vizuální komunikace určitě prospěla mohou posloužit tuzemské předvolební kampaně, případně procházky ulicemi městských center s všudypřítomnou, neregulovanou reklamou.

Mezipředmětové vyučování

Plch (Plch, 1987) ve své publikaci *Mezipředmětové vztahy a specifika výchovně vzdělávacího procesu* uvádí, že lidské poznání, které se neustále prohlubuje a roste, vede k vytváření nových vědních oborů a jejich specializacím. Nebezpečím pak je, že se jednotlivé obory mohou začít izolovat a tím se začnou osamostatňovat i jednotlivé předměty. Ve škole je tedy vidět, že žák nemá učivo nijak provázané což vede k jeho zmatenosti a neucelenosti poznání. „Proto se přihlíží při tvorbě učebních plánů a při výběru a uspořádání učiva v učebních osnovách k mezipředmětovým vztahům, aby žáci docházeli k poznání vzájemných souvislostí, jevů a pochopení vývoje. Hlubší propracování mezipředmětových vztahů zůstává důležitým úkolem pedagogické vědy“, navrhuje řešení Kořínek (Kořínek, 1967).

Mezipředmětové vyučování vede k tomu, aby byl určitý problém nahlížen z více pohledů, zapojeno více smyslů a žákovi díky tomu zůstal i trvalejší zážitek. Zatím ale nebyly v žádném učebním předmětu vytvořeny potřebné předpoklady k uspořádání učiva tak, aby mohly být předměty bezproblémově a snadno propojovány a docházelo tak ke správnému mezipředmětovému zapojení.

Pojem mezipředmětové vyučování již není v dnešní době zcela používán. Můžeme se setkat i s názvem mezioborové vyučování. V principu jsou oba termíny velice podobné, ne-li identické. Propojení více oborů nebo předmětů můžeme vidět běžně v praxi. Mnoho současných umělců a autorů využívá principy propojení více oborů do jednoho. Příkladem může být kniha *Umění po roce 1900* Hala Fostera a kol., která se zabývá nejen současným uměním, ale snaží se propojit více oborů i směrů a představuje umění v novém světle za pomoci jiného systému třídění než klasicky lineárního. Další, koho bychom mohli jmenovat a kdo ve své práci používá propojení více oborů je Stanislav Komárek (Komárek, 2020), který se zabývá hlavně dějinami biologie, ale také zkoumá vztah přírody a kultury.

Praktická část

Pro mezipředmětové vyučování je, pokud vybrané předměty neučíte vy sami, důležitá spolupráce. Je velice těžké spolupracovat s kolegou, se kterým si nerozumíte, případně s někým, komu spolupráce nevyhovuje a preferuje individualistický přístup. Já osobně vymýšlím projekty ve spolupráci s jinými vyučujícími velice ráda. Každý máme jiné zkušenosti, jiné nápady a spolupráce přináší překvapivé náhledy na problematiku a výsledky bývají lepší. Já jsem člověk zaměřený na praktickou stránku projektu, a tak ráda spolupracuji s lidmi, zaměřenými teoreticky. V praxi spolupráce vypadá tak, že teoretičtěji zaměřený kolegové nastíní problém a předpokládaný výsledek. V tandemu je pak na mně najít dostatečně praktickou a účelnou cestu k naplnění předsevzatého výsledku. Mou snahou je tak vytvořit náplň projektu, aby se dosáhlo požadovaného cíle, který je teoreticky zaštitěn mými spolupracovníky. Takto jsme společně s kolegyní Annou Hrubanovou a Lukášem Jiříčkem vytvořili dva mezipředmětové projekty, které jsou představeny v následujícím textu.

Kafkomix

Cílem tohoto projektu bylo seznámit žáky s postavou Franze Kafky. Kafkovy knihy jsou určené spíše staršímu publiku (15 let a víc), ale s kolegyní Annou Hrubanovou jsme si řekly, proč dětem Kafku nepředstavit jednodušší formou pomocí jednodenního projektu.

Pro představení Kafky a jeho díla jsme si vybraly povídku Proměna. Nebyla to náhoda, že tímto projektem jsme si s kolegyní vzájemně pomohly při tvorbě našich diplomových prací. Kolegyně Hrubanová právě psala diplomovou práci na katedře českého jazyka a literatury na téma *Komiksová adaptace ve výuce literatury na základní a střední škole* (Hrubanová, 2019). Spolupráce byla velice zajímavá, protože Anna má, co se týká literatury a teorie velký přehled, zatímco já jsem zběhlá v praktických záležitostech. Základní kostru projektu jsme načrtly během několika chvil. Kolegyně mi popsala, co by chtěla řešit a já jsem jí nabídla škálu činností, kterými toho jde dosáhnout.

Základní myšlenkou bylo seznámit žáky s Kafkou a jeho Proměnou a cílem bylo vytvořit komiks. Musely jsme počítat s tím, že žáci Kafku neznají, a i když mnozí komiksy kreslí, nejsou zcela obeznámení ani se základny a principy tvorby komiksu. K tomu účelu jsme

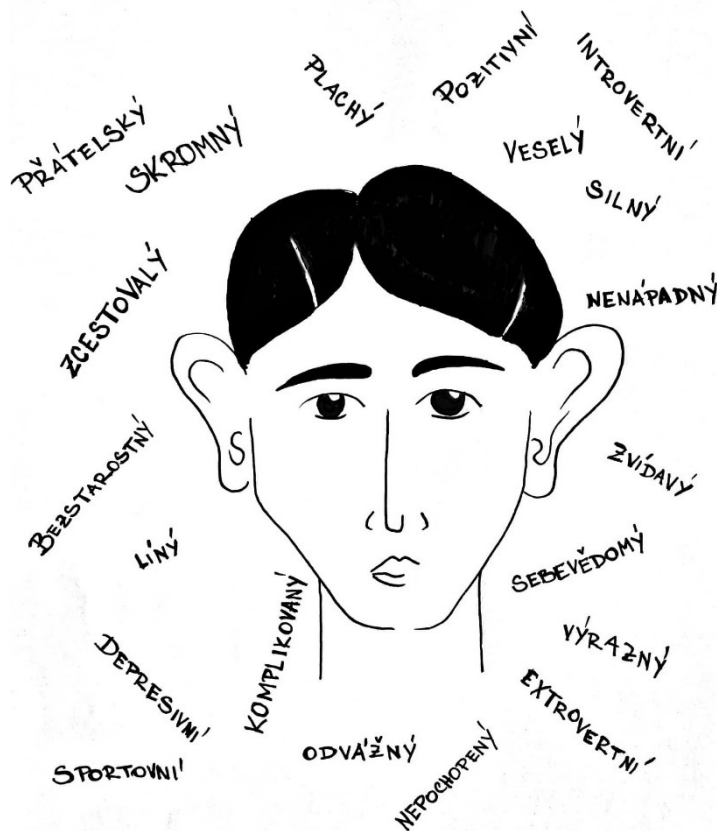
vytvořily soubor pracovních listů, který žáky nejprve seznámil s životem Kafky a jeho dílem a volně přešel ve stručný návod, jak vytvořit komiks. Protože je Kafkova tvorba pro žáky druhého stupně poněkud složitější, bylo potřeba připravit je jinou cestou než pouhou přednáškou se zadáním práce. Snažily jsme se, aby se žáci s postavou Kafky ztotožnili, aby si uvědomili své strachy, dali jim tvar a s tím pak dále pracovali.

Abychom předešly znuřeným obličejům našich druhostupňových pubertálních studentů, rozhodly jsme se, že projekt bude dobrovolný. Vytvořily jsme plakáty, které jsme rozevšly po škole a čekaly, až se nám nadšení žáci přihlásí. Ze začátku jsme se s žádným nadšením nesetkaly, ale když jsme obešly pár vytipovaných tříd, přihlásilo se nám nakonec kolem třiceti dětí. Bohužel jsme se nevyhnuly tomu, že k nám zabloudilo i pár žáků, kteří se chtěli touto aktivitou pouze vyhnout klasickému vyučování. Žáky jsme rozdělili do dvou skupin po 15, aby se nám lépe pracovalo. Jak už bývá zvykem, na prvním, pilotním projektu jsme našly pár chyb, kterých jsme se během druhého projektu vyvarovaly. Průběh byl ale u obou skupin obdobný.

Fenomén Kafka

Žáci dostali první pracovní list, v centru listu portrét Kafky a kolem něj vypsané různé charakterové vlastnosti. Zadání znělo: „Poslechněte si výklad o Franzi Kafkovi a v jeho průběhu zakroužkujte vlastnosti, které si myslíte, že se ve výkladu objevují.“ Výklad nebyl o biografických údajích, ale spíše povídání o jeho životě, jak pracovním, tak osobním. Kafka byl český židovský spisovatel, píšící a hovořící především německy. Necítil se ale být ani Čech, ani Němcem. *„Jeho život bylo neustálé „klopýtání“ a hledání rovnováhy.“* (Mairowitz, a další, 2004)). Přes den pracoval na úřadě a po večerech se věnoval psaní. Byl to uzavřený samotář, ale uměl se i bavit. Měl pár přátel, se kterými rád chodil do kaváren a na výlety. Jeho uzavřenost se projevovala i v osobním životě – několikrát se zasnoubil, ale protože se bál, že by ho manželství odvádělo od psaní, zasnuby rušil. Byl nekuřák, abstinent a vegetarián.

„Nyní už máme představu o tom, jaký Kafka asi mohl být. Vezměte si jinou pastelku, zamyslete se a zakroužkujte slova, která charakterizují vás. Některé možná budou stejné, některé budou jiné.“, pokračovalo zadání.



Obr. 1 Kafkomix, pracovní list 1, Zdroj: vlastní

Společně jsme si pak sedli do kroužku a každý nám řekl, jakou charakteristiku měli s Kafkou společnou, a kterou zakroužkoval pouze žák za sebe. Nestalo se, že by nikdo neměl alespoň jednu společnou charakteristiku. Párkrát se ale stalo, že se žák nechtěl s ostatními podělit. Na takového žáka jsme nenaléhali a přeskočili ho.

Vymění si místa ti...

Nyní už žáci měli představu o tom, jaký Kafka byl a bylo potřeba seznámit je s jeho dílem. Kafkova díla jsou dost podobná Kafkovu životu. Jeho postavy se často něčeho obávají, mají neurčitý strach.

Ještě před druhým pracovním listem jsme si s žáky zahráli hru „vymění si místa ti, kteří...“ Zaměřili jsme se na strach. Místa si měnili ti, kteří měli strach ze tmy, klaunů, špatných známek, školy apod. Strachy jsme volili takové, se kterými se člověk běžně

setkává. Cílem nebylo traumatizovat žáka, ale ukázat mu, že každý máme z něčeho obavy a že je normální se bát. Bylo fascinující, kolik dětí se bojí například klaunů. Do této činnosti jsme se zapojovaly i my, učitelé, aby žáci viděli, že i dospělí mají strach.

Práce se strachem – pracovní list č. 2

Díky předchozí hře jsme se dostali k samotnému Kafkovu tématu Proměny. Stejně, jako se Řehoř Samsa proměnil v obludného brouka, který ztělesňoval jeho strach, tak se žáci pokusili ztělesnit ten svůj. Anna žákům prozradila, že se budeme věnovat povídce Proměna a že si s ní budeme trochu hrát. Na začátku druhého pracovního listu dostala skupina za úkol zamyslet se a zkusit nakreslit, jak by vypadal jejich strach, kdyby měl fyzickou podobu. Celý úkol byl podpořen první větou z povídky: *„Když se Řehoř Samsa jednou ráno probudil z nepokojných snů, shledal ve své posteli, že je proměněn v jakéhosi obludného tvora.“* (Kafka, 2009) Žákům jsme doporučili, aby si nevybírali strach, který je úplně abstraktní, protože by se jim mohl špatně ztvárňovat. Například pokud někdo trpí klaustrofobií, jak by asi vypadala, kdyby měla fyzickou podobu? Toto téma je velice zajímavé, ale je lepší do klasické hodiny výtvarné výchovy, kde na podobná zamyšlení mají žáci více času. I to bylo jedno z poznání, která jsme učinily v prvním bloku projektu a pro druhý blok jsme na tuto skutečnost žáky upozornily. Zde jsme žákům daly zhruba patnáct minut na načrtnutí svého strachu.

Po uplynutí času jsme si v kruhu udělali krátkou reflexi. Každý ukázal a popsal svoje pojetí strachu.

Prvním úkolem se již žáci začali dostávat nejen do příběhu povídky, ale začali i s návrhem jejich budoucího komiksu. Druhý úkol byl zaměřený na reakci okolí Řehoře. Vybraly jsme tři reakce z povídky a k nim jsme přikreslily tři prázdné obličejky, které děti měly dokreslit podle popsaných reakcí. Zde jsme společně začali i se základy tvorby komiksu. K vytvoření komiksu je mimo jiné potřeba pochopit rozdíl mezi ním a klasickou knihou. Knihy sice mohou mít ilustrace, ale ty nepopisují děj, pouze ukazují, jak by některá část mohla vypadat. Autor tedy vše musí popsat slovy. Jak se člověk tváří, jak se cítí, jak se pohybuje i jak vypadá. Na nás je si to vše představit. Při tvorbě komiksu se text sice používá, ale nejčastěji zde narazíme na text v podobě rozhovoru (v knize je to přímá řeč). Ve zbytku komiksu je text použit jako krátký popis vypravěče (o něco později, dalšího

dne, po vyučování apod.) nebo jako různé citoslovce (bum, prásk, crrrrr), které jsou už ale výtvarně ztvárněny, aby podtrhly význam (McCloud, 2008).

V pracovním listu tedy žáci měli za úkol nakreslit výrazy Řehořovy rodiny tak, aby byl výraz pochopitelný i bez textu pod ním. Věty zněly takto:

- *Matka, s vlasy ještě po ránu rozpuštěnými a do výšky zježenými, poklesla tvář na prsa.*
- *„Ó,“ vykřikl prokurista. Na otevřená ústa si tiskne ruku.*
- *Otec s nevraživým výrazem zaťal pěst, poté si rukama zakryl oči a rozplakal se.*

(Kafka, 2009)

S tímto úkolem se někteří trochu prali, ale každý tento úkol pojal po svém a ve výsledném obrázku se objevovaly jak jednoduché ikony, emotikony, tak i propracovanější portréty. Žákům jsme se pokusily pomoci tak, že jsme je rozdělily do dvojic a žáci si zkusili vzájemně výrazy zahrát. Zde se ale také vyskytlo pár problémů s gestikulací, studem a nepochopením textu.

Třetí úkol měl na této stránce funkci reflektivní. „*Kdyby ses opravdu probudil jako obludný tvor a viděl stejné reakce okolí, jako Řehoř, jak by ses cítil?*“ Žáci měli v horní části listu obrázek svého strachu a hned pod ním tři vyděšené obličeje. To jim mohlo pomoci se vtělit do proměněného člověka, a tak i s popisem vlastních pocitů. Pocity mohli zapisovat bodově, ve větách nebo pouze slovem. Nakonec jsme si sedli do kruhu a vzájemně si zkusili své pocity sdělit. Někteří žáci začali i popisovat, jak si myslí, že by zareagovalo jejich blízké okolí.

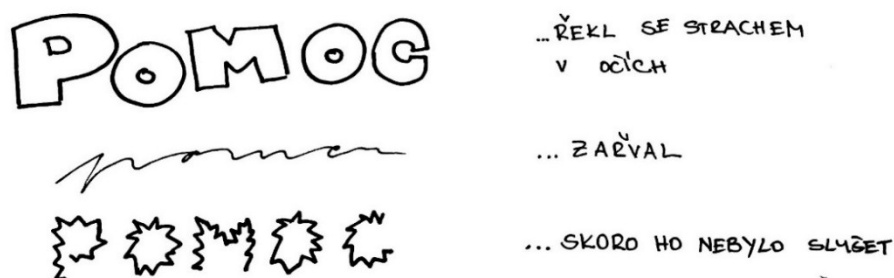
Emoce v komiksu – pracovní list č. 3



Obr. 2 Emoce v komiksu, pracovní list č.3, Zdroj: vlastní

Třetím pracovním listem jsme se s dětmi odpoutaly od povídky a zaměřili se na tvorbu komiksu jako takového. Jak jsme připomněly již u minulého listu, v komiksu se role vypravěče mění z psaného textu na vyjádření obrazem s minimem vypravěčova textu. Přímá řeč v komiksu nadále zůstává, ale i její vizuální stránka se mění. V tomto pracovním listu jsme se s žáky zaměřili na dvě možnosti práce s textem v komiksu. Za prvé se pracuje vizuálně s bublinou, ve které je přímá řeč vepsaná. Podle tvaru můžeme poznat, zda osoba mluví normálně, křičí, přemýšlí, nebo jestli mluví vypravěč. S tím žáci neměli vůbec žádný problém.

Druhou formou práce s textem bylo vizuální ztvárnění textu. Zde jsem napsala slovo „pomoc“ třemi způsoby a vedle na přeskáčku napsala popis vypravěče. Žáci pak určovali, zda bylo slovo pomoc řečeno se strachem v očích, zda ho dotyčný zařval nebo zašeptal. Zde už někteří měli problém určit co kam patří. Nejčastěji si pletli křik se strachem.

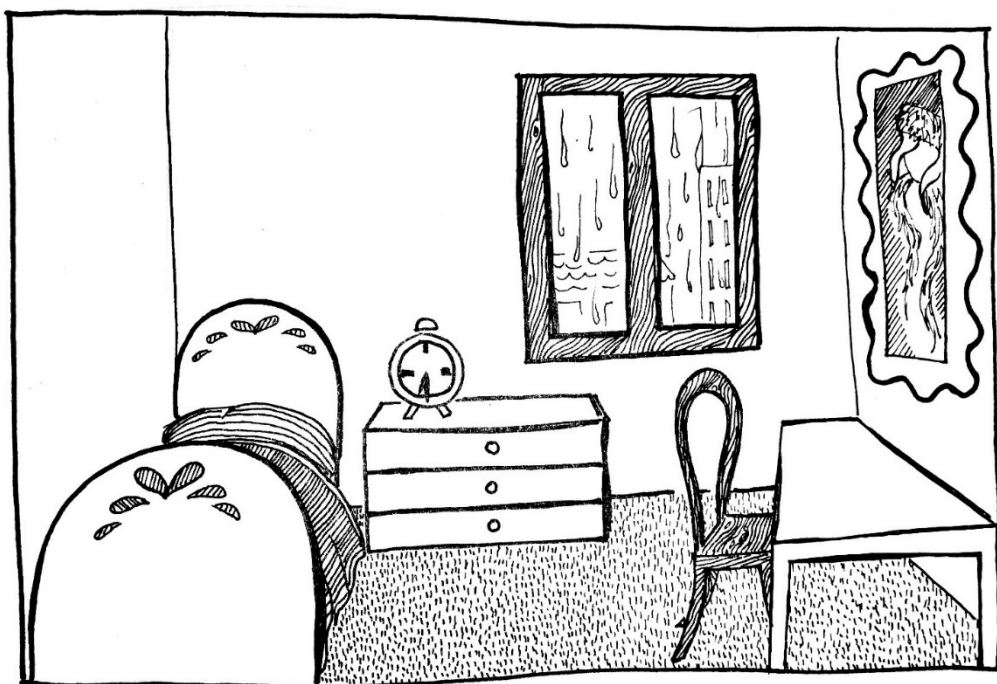


Obr. 3 Vizuální ztvárnění textu, Zdroj: vlastní

Obrázek vs. popis – pracovní list č. 4

Poslední pracovní list jsme věnovaly roli vypravěče. Jak již bylo několikrát řečeno, role vypravěče je v komiksu nahrazena obrazem. Proto je potřeba, aby každý jednotlivý obrázek správně vyjadřoval to, co má. V knize nám vypravěč sděluje, jak bychom věci mohli vidět, zatímco v komiksu nám výtvarník ukazuje vlastní pohled na svět. Je tedy potřeba dbát i na detaily a jednotlivé snímky kreslit jako samostatné obrazy.

V našem případě jsme si vybrali scénu z pokoje Řehoře Samsy ze začátku povídky. Autor nás detailně seznamuje s vybavením Řehořova pokoje, popisuje obrazy, počasí za oknem i to, kde se nachází budík. K tomuto popisu jsem vytvořila okénko z pomyslného komiksu a dva další popisy, které se v detailech rozcházejí s původním zněním. Žáci měli za úkol najít a určit správný popis.



Obr. 4 Obrázek vs. popis – pracovní list č. 4

a) Řehořův pokoj byl malý. Nad stolem visel obrázek, který si nedávno zasadil do pěkného pozlaceného rámu. Představoval dámu, opatřenou kožešinou čapkou a kožešinou boá. Za oknem bylo pošmorné počasí, kapky deště dopadaly na okenní plech. Řehoř už musí vstát! Podíval se na budík, který tikal na prádelníku. Pane na nebi! Bylo půl sedmé a ručičky šly klidně dál.

b) Když se Řehoř probudil, shledal, že jeho malý pokoj klidně spočíval mezi čtyřmi dobře známými stěnami. Nad stolem visel obrázek ve zlatém rámu, ze kterého vyhlížel muž v bílé košili a buřinkou na hlavě. Pane na nebi! pomyslel si. Hodiny na prádelníku ukazovaly půl osmé a ručičky šly klidně dál. Bylo slyšet jen kapky deště bubnující na okenní rám.

c) Probudil se v úplně cizím, prázdném a velkém pokoji. Jen nad postelí visel obrázek zasazený do pěkného zlatého rámu. Představoval dámu v kožešinovém boa a čapkou na hlavě. Bylo slyšet poslední kapky dopadající na okenní plech. Přes mraky se již ale prodíraly slabé paprsky slunce. Na podlaze tikal budík. Pane na nebi! Pomyslel si. Bylo půl sedmé a ručičky šly klidně dál. (Kafka, 2009)

Vlastní tvorba komiksu

Pracovní listy jsou vyplněné a žáci jsou po svačině. Nyní nastává nejdůležitější okamžik celého projektu – vytvořit si vlastní komiks na základě nabraných zkušeností z projektového dne.

Pro tvorbu komiksu jsme dětem zadaly tato kritéria:

- Probudíte se vtělení do podoby vašeho strachu.
- Příběh komiksu se bude odehrávat na základě vašich zkušeností a vlastností.
- Do příběhu vložte reakci vašeho okolí na proměnu.
- Váš komiks bude začínat větou vypravěče: „Když jsem se jednou ráno probudil...“

Technika i rozsah záležel na žácích. Počítali jsme ale s tím, že komiks bude mít minimálně jednu stranu. Úvodní motivace do tvorby proběhla se zavřenýma očima. „Představte si, že jste ve svém pokoji. Rozhlédněte se po něm, co vše tam máte. Jdete spát a ráno se probudíte a zjistíte, že to nejste vy, ale že jste se proměnili ve svůj strach. Rozhlédněte se po pokoji. Co budete dělat? Otevřete oči.“

K vypracování komiksu jsme dětem daly k dispozici všechny jejich vypracované pracovní listy. Ty je měly navést k vytvoření jejich příběhu. První pracovní list jim ukázal, jaké

vlastnosti měl Kafka a jaké mají oni. Mohly se tedy na základě společných vlastností v určitých částí příběhu shodovat, ale také se dost možná na základě rozdílných vlastností, mohli velmi rozcházet. Žijeme navíc v jiné době, máme jiné zázemí, rodinu, přátele, školu i jazyk.

Druhý pracovní list měl dětem nejvíce pomoci s tvorbou příběhu. Zobrazoval jejich ztělesněný strach i načatou reakci okolí. Měli zde ale i svůj vlastní popis toho, jak by se oni cítili, kdyby se jim tato proměna stala.

Poslední dva pracovní listy měly žákům pomoci s tvorbou komiksu jako takového. Jaké bubliny zvolit, jaké písmo se, k čemu hodí, a hlavně dbát na detaily.

Žáci se tedy měli vcítit do postavy, kterou si vytvořili, promítnout do ní své povahové vlastnosti, zamyslet se a ztvárnit reakci okolí na jejich proměnu, umět se vcítit do ostatních a najít správný konec. To vše za pomoci výtvarného vyjádření, pomocí kresby komiksu a práce s vizuální podobou textu.

Reflexe

Nakonec Anna dětem promítla komiksově ztvárnění Řehoře Samsy podle Václava Gatarika (Gatarik, 2009). Rozhodly jsme se obrázky žákům ukázat až po jejich kresbách komiksu, abychom je zbytečně neovlivňovaly.

Kolegyně žáky seznámila s dějem a koncem Kafkovy povídky. Nejen, že to žáky samotné zajímalo, ale chtěly jsme dětem příběh představit celistvý.

Společně v kruhu jsme pak porovnávali naše a Gatarikovo ztvárnění.

Otázky směřované k žákům a vizuální podobě jejich strachů:

- Jak vypadá můj strach? Co mají naši tvorové společného a v čem se liší?
- Proč má Kafkova postava podobu brouka? Jaký strach tím mohl Kafka ztvárnit?

Připomeneme dětem povídání ze začátku dne o Kafkovi, jeho charakteru a úzkostech. Přály jsme si žáky dovést k tomu, že podoba brouka byla spíše abstraktní vyjádření Řehořova strachu z toho, že ho lidi nepřijmou, že bude pro ostatní otravným.

Další reflektivní otázka směřovala k tomu, jak je při tvorbě ovlivnily povahové vlastnosti jich samotných. Cílem bylo žáky navést na první pracovní list, kde označovali své a Kafkovy vlastnosti a na základě toho si uvědomili, že právě povahové vlastnosti nás ovlivňují při našem vyjádření.

Poslední z otázek, které jsme žákům položily se týkaly reakce jejich okolí i okolí Řehoře:

- Jak reagovalo okolí na tvoji proměnu? Jak jsi se u toho cítil/a? Ovlivnilo to tvůj příběh?
- Jak reagovalo okolí na Řehořovu proměnu? Využij pracovní list i kresby Václava Gataika.

Žáci se snažili popsat, jak v jejich příbězích reagovala rodina a okolí a společně se snažili přijít na to, jak reakci ztvárnil ve svém komiksu V. Gatarik.



Obr. 5 Ukázka výsledné prezentace projektu Kafkomix, Zdroj: vlastní

Pro některé žáky byl vyhrazený čas na tvorbu komiksu příliš krátký a komiksy si vzali domů na dopracování. Všechny se k nám dostaly a po druhém kole projektu jsme vytvořili výstavu na chodbě školy.

Posledním bodem reflexe byla zpětná vazba od žáků k nám. Rozdaly jsme žákům papírky a poprosily jsme je, aby nám anonymně odpověděli na čtyři otázky:

- Jak byste hodnotili svou práci?

- Jak byste hodnotili naši práci?
- Co se vám na projektu líbilo?
- Co byste udělali jinak?

Zde jsou vybrané odpovědi žáků:

Jak byste hodnotili svoji práci?

Dobře, docela jsem komunikovala. > Dobrá práce s komiksem > Je to zajímavé hodnotit sebe, ale myslím, že jsem se snažil > Moje práce byla asi dobrá, snažila jsem se. Moc mě to bavilo. > Průměrné. Pracovala jsem, do diskuzí jsem se zapojovala, jen když to bylo nutné. > Moje práce byla myslím dobrá. Jak v chování, tak v tvorbě komiksu. > Moc jsem se nehlásil. > Špatné > 0 z 10 > Mohla jsem si dát více záležit, ale bylo málo času. > Ušlo to > Moc se mi to nepovedlo, ale bylo to dobré.

Mnoho žáků bylo zvyklé hodnotit svoji práci na škále od 0 do 10. V odpovědích se zde objevovala číselná hodnocení (0 z 10, 7 z 10, 9 z 10 apod.). Odpovědi byly většinou kladné.

Jak byste hodnotili naši práci?

Vaše práce mě fakt bavila, líbilo se mi to. > 12 z 10 > Srozumitelná, dobrá, zábavná. > Byla skvělá, ale moc dlouhé povídání. > Vaše práce byla dobrá, ale dal bych delší hru s těmi židlemi. > Lépe specifikovat, co má být v komiksech. > Učitelky na nás byly hodné. > No, trochu nudné. > Líbil se mi váš přístup k nám. > Vaše práce byla pozitivní, příjemná a zábavná.

Kromě dvou negativních komentářů se žáci o naší práci vyjadřovali více než kladně. Některé žáky jsem učila výtvarnou výchovu a byl vidět odlišný přístup v hodinách, kdy musím žáky tišit a intenzivně motivovat a na projektu, kde jsou žáci dobrovolně.

Co se vám na projektu líbilo?

Skoro vše. > Super. Bavilo mě děláni komiksu. > Ztvárnění obličejů a strachů. > Líbilo se mi, že jste vedli diskuze. Zajímal mě i jiných názor. > Kreslení komiksů, i když se to moc

nestíhalo. > Že to byla volná hodina. > Na bloku se mi líbilo – vymění si místa ti... > Líbili se mi pracovní listy. > Celkově to hodnotím vcelku kladně. > Vše. Užila jsem si to. Mohla jsem vyjádřit svůj názor. > Všechno bylo hrozně propracované. > Líbilo se mi, že bylo dost času na namalování komiksu. > Hodně prostoru pro představivost.

U této otázky jsme se nesetkaly s negativním komentářem. I žáci, které projekt nezaujal, na něm našli alespoň pozitivum v podobě volné hodiny. Nejčastěji se žáci vyjadřovali k samotné tvorbě komiksu, reflexím a k možnosti vyjádřit svůj názor.

Co byste udělali jinak?

Asi nic měnit nepotřebuji. > Do budoucna by to chtělo víc času na vypracování komiksů. Na můj vkus až moc přehnaná spolupráce s pracovními listy. Také bych uvítal bližší seznámení s Franzem Kafkou... Tedy konkrétně s jeho knihami. Například by bylo fajn si třeba nějaký jeho úryvek z jeho knihy přečíst. > Program se mi líbil. Nemám nic ke zlepšení. Možná by se ale program měl více točit kolem Kafky samotného, ačkoli toto zpracování bylo pro všechny záživnější díky interaktivitě. > Chtělo by to něco nového, nějaké nové téma, ale aby to byly stále komiksy. > Bylo by dobré přidat pár vtipů. > Dala bych více aktivit, více her a delší povídání. > Méně pracovních listů. > Možná méně povídání a více času na komiksy. > Příště by se mi to líbilo volnější a delší kreativní část. > Možná bych dala více přestávek, ale jinak bych nic neměnila.

U poslední otázky byli někteří žáci více kritičtí, což z našeho pohledu bylo dobře (jinak bychom tuto otázku nepokládaly). Vyšší ročníky by více ocenily bližší seznámení s Kafkou, ale zároveň chápaly, že takto to bylo více interaktivní a přiměřené pro nižší ročníky. Často se také objevovaly komentáře na pracovní listy, hlavně je mít kratší a mít jich méně. Pracovní listy byly pouze čtyři, kde jsem se snažila co nejjasnější cestou naznačit vše, co bylo pro tvorbu potřeba. Je ale pravda, že právě pracovní listy byly předmětem nejdelších diskusí a úprav, které jsme v rámci projektu s kolegyní absolvovaly. Zbytek žáků by nic neměnil. Projekt se jim líbil takový, jaký byl.

Celkové hodnocení

Na projekt jsme si rozvrhly pět vyučovacích hodin. Pro někoho to bylo málo, pro někoho

až příliš. Z reflexe žáků jsme pochopily, že jsme do projektu mohly zapracovat více pohybových her a méně přednášení. Překvapilo mě ale, že dost žáků preferovala více času na výtvarnou činnost a u některých bylo vidět, že by stačil jen krátký úvod a zbytek jen tvorba.

Protože jsme se rozhodly představit Kafku druhému stupni, snažily jsme se o co nejjednodušší způsob a spíše se zaměřit na tvorbu komiksu než na život a dílo Franze Kafky. Po odučení obou bloků nám ale bylo jasné, že jsme měly našim žákům více věřit a mohly jsme se s klidem pustit i do složitějších pojmů. Tím bychom ale projekt rozvinuly do celého dne.

Na tomto projektu pro nás byla zásadní právě ona práce s časem. Byly jsme nadšené, že jsme mohly projekt uskutečnit a měly jsme toho tolik, co jsme žákům chtěly předat a zároveň dát každému prostor vyjádřit se, že jsme se v časové dotaci dost ztratily. V prvním bloku měli žáci málo času na tvorbu samotného komiksu. V druhém bloku ho měli o něco více, ale stále ho bylo málo.

Práce se strachem a jeho zhmotněním nás trochu děsila, protože až po konzultaci hotového projektu s vedením školy nám bylo řečeno, abychom si na toto téma dávaly pozor, že bychom mohly otevřít téma, které by pro některé žáky nemuselo být úplně únosné. Na základě toho jsme lehce upravily hru se židlemi a některé strachy jsme vyškrtaly. Podle reflexí jsme ale viděly, že žáci právě práci se strachem kvitovali a ocenili i to, že se díky projektu mohli k problematice vyjádřit.

Celkově mám z průběhu i výsledků projektu dobrý pocit. Propojení českého jazyka a výtvarné výchovy bylo pro obě strany velice obohacující a tvorba komiksu je jak pro český jazyk, tak i pro výtvarnou výchovu velmi zajímavá. Otázkou zůstává, do jaké míry učít děti tvorbu komiksu, který je sice pro většinu z nich přirozeným způsobem vyjádření, ale pro hlubší propojení českého jazyka a výtvarné výchovy by bylo zapotřebí intenzivnějšího a důkladnějšího vhledu do procesu a pravidel tvorby komiksu.

Spolupráce a Annou Hrubanovou byla nezapomenutelná a velice obohacující. Vzájemná pomoc při tvorbě projektového bloku Kafkovy Proměny pro střední školy vedla k dohodě, že se v budoucnu pokusíme spolu vytvořit projekt další.

Projekt Cesta ke svobodě

Česká republika v poslední době oslavovala mnohá výročí. Předloni uplynulo 100 let od založení Československé republiky, minulý rok 30 let od pádu komunismu. Tato významná data jsou ideální pro zpracování v rámci projektových dnů. Předmětem, který byl s výtvarnou výchovou provázán zde byl dějepis. Na projektu jsem pracovala s kolegou Lukášem Jiříčkem, který je absolventem magisterského studia historie na Filozofické fakultě, a pokračuje zde i nadále jako doktorand. Projekt byl zaměřen na celou školu, tedy na žáky 1. - 9. tříd. Pro různé ročníky jsme vymysleli různé činnosti, tudíž i výstupy byly pro každý ročník odlišné.

Na prvním stupni byli žáci po celou dobu se svoji třídní učitelkou/učitelem, pro které jsem vytvořila manuál, dle kterého měli se žáky probrat podstatné informace o sametové revoluci. Informace i činnosti byly upraveny pro věk žáků.

Na druhém stupni jsme žáky rozdělili do skupin po ročnících a studenti sami obcházeli různá stanoviště. Za dopoledne obešli čtyři. Poslední, pátou hodinu se celý druhý stupeň sešel ve společenské místnosti s transparenty, které si v průběhu projektu vytvořili a proběhla zde rekonstrukce demonstrace z Letné 1989.

Do projektu se zapojilo mnoho učitelů i rodičů tak, že nám propůjčili různé hry, hračky a předměty z dob socialismu. Sešlo se nám kolem padesáti předmětů včetně mončičáků, igráčků a plynových masek.

V následujících řádcích jsou jednotlivá zadání pro dané ročníky podrobněji rozepsána.

První stupeň

Ročníky 1. a 2.

První hodinu žáci dostali do dvojic dva obrázky panelových domů. Jeden byl z období komunismu, druhý ze současnosti (tedy období demokracie). S vyučujícím žáci v obrázcích hledali rozdíly a společné znaky. V socialistickém panelovém domě děti mohly najít koupajícího se člověka, který si velice potichu prozpěvuje anglickou písničku. V demokratickém domě si tento člověk už prozpěvoval nahlas a beze strachu. V jiném

pokoji si za socialismu četlo dítě knihu potají pod peřinou, zatímco mu nad postelí visel socialistický plakát. V současném domě naopak nad postelí visely plakáty Harryho Pottera a Pokémonů. O patro výš probíhalo za socialismu odposlouchávání. Na stole leželo nahrávací zařízení a dvě osoby odposlouchávaly ostatní v bytě s uchem přitisknutým na podlaze nebo stropě. V současném domě je v tomto pokoji počítač, na kterém se hrají počítačové hry. O patro výš je telefonující osoba. Dříve se bála do telefonu něco povědět, nyní bez ostychu kritizuje aktuální situaci. V posledním patře za socialismu akademický sochař vytváří návrh na sochu socialistického hodnostáře, zatímco v současném domě je toto patro prázdné a připravené pro kreativní vyjádření žáků.

Žáci nejprve probrali společné a rozdílné prvky na obrázcích a s pomocí vyučujícího si některé situace hlouběji popsali. Výstupem v těchto ročnících bylo, aby děti dokázaly zařadit některé prvky komunismu a demokracie na základě hledání v obrázku. Např. odposlouchávání a strach projevit se v komunismu, svoboda a zahraniční prvky vlivy (Pokémoni) v demokracii.

Protože jsou tyto děti přeci jen malé, nechala jsem toto téma a hloubku jeho vysvětlení na uvážení třídních. Oni sami vědí lépe, co si k dětem můžou dovolit, jak s nimi komunikovat, co žáci pochopí a co by pro ně bylo příliš složité. Další činnosti byly spíše hravé.

Další hodinu žáci dostali do třídy dětský diaprojektor (přesně ten, se kterým si děti za socialismu hrály) a promítali si původní pohádky.

Na třetí hodinu měli děti připravené deskové hry. Od klasického člověče nezlob se přes mikádo, logic, až po skládání mozaiky z korálků.

Poslední hodinu žáci vybarvovali šablony klíčů, při kterém si zopakovali, že klíč je symbolem svobody, protože při sametové revoluci se s nimi na ulicích zvonilo.

Den před projektem, při roznášení materiálů pro projektový den jsem si všimla jisté nevráživosti ze stran některých vyučujících prvních a druhých tříd. Ono je to trochu pochopitelné, protože my, revoluční děti, říkáme zkušeným učitelům a učitelkám, jak

mají učit o období, které jsme nemohli zažít, zatímco oni v té době žili. Proto jsem v těchto dvou ročnících vyučující směřovala spíše k hraní her a výrobě klíčů a nechala na nich, jakým způsobem budou dětem vysvětlovat sametovou revoluci nebo zda ono povídání o sametové revoluci a srovnávání komunismu a demokracie vynechají. Bohužel z těchto tříd nemám žádné výstupy a nejsem tedy schopna objektivně zhodnotit úspěšnost projektu. Donesly se ke mně jen pochvaly, ale i stížnosti na panelové domy.

Ročníky 3. – 5.

Pro tyto ročníky jsem vytvořila prezentaci, která děti v rychlosti seznámila s událostmi od roku 1945 až po sametovou revoluci. Vybrala jsem některá data, která ovlivňovala společnost a vedla k revoluci. Vše začínalo vysvětlením pojmu socialismus. Dětem se pustila píseň od Jana Wericha *Ten dělá to a ten zas tohle* z pohádky Císařův pekař pekařův císař, kde je krásně vidět myšlenka socialismu. Následně jsme si ale vysvětlili, proč nemůže socialismus fungovat v praxi. Představila jsem dětem experiment amerického profesora, který celý semestr hodnotil celou třídu průměrnou známkou ze všech odevzdaných testů. Znamky se v průběhu semestru zhoršovaly, až nakonec celá třída propadne. Ve svém článku *Obamův socialismus – experiment* to krásně popisuje Adam Ábelovský (Ábelovský, 2012). Dále jsme pokračovali osmým květnem a příjezdem sovětských vojsk do Prahy. Pokračovali jsme rokem 1948, vládou komunistické strany, 1950 a popravou Milady Horákové, okupací a smrtí Jana Palacha, rokem 1977 a chartou 77, až po rok 1989, Palachovým týdnem a sametovou revolucí.

Při vytváření prezentace jsem narazila na Youtube kanál knihovny Václava Havla, která k příležitosti 30. výročí vytvořila seriál Rok revoluce, který detailně popisoval jednotlivé události roku 1989 od Palachova týdne po sametovou revoluci u nás i na Slovensku (knihovnavaclavahavla). Seriál se stal užitečnou pomůckou.

Děti měly možnost se učitelů doptávat a spousta dětí tak učinila. V mé třídě se například tato prezentace, která trvá přibližně 30 minut, natáhla na více než hodinu.

Druhou činností bylo, že děti dostaly do třídy soubor obrázků událostí, které mohly vidět v prezentaci. Jejich úkolem bylo rozřadit obrázky do tří skupin: Komunismus, revoluce a demokracie. Finální zpracování bylo na třídách – mohly si nalepit obrázky na čtvrtku

podle období, kdy se události udály, nebo si mohly obrázky vybarvit a nalepit podle sebe. Moje třída si vybrala, že obrázky popíšeme a vytvoříme tak časovou osu od roku 1945 po současnost.

Předposlední hodinu jsme dětem zadali *Nakreslit obrázek na cokoli, co je z prezentace zaujalo*. Bylo zajímavé pozorovat, co si děti vybraly. Velice často se objevoval Jan Palach, ale děti jeho upálení braly spíše jako upálení Jana Husa než zapálení sama sebe. Na to jsem zareagovala a žákům znovu vysvětlila, jak to s Palachovým skonem opravdu bylo. Dalšími náměty na kresbu byl konec druhé světové války, tanky u Českého rozhlasu nebo přímo sametová revoluce.

Poslední hodinu děti dokreslovaly obrázky a kdo měl hotovo, překreslil si šablonu klíče a stejně jako v prvních dvou ročnících klíč vystřihly a vybarvily. Zadání znělo vybarvit klíč žlutě (zlatě) nebo šedě (stříbrně) a s podivem jsem zjistila, že i toto, zdánlivě jednoduché zadání, dělá mnohým dětem problém. Ze všech odevzdaných klíčů pouze jedna třída splnila zadání a klíče vybarvila buď žlutě nebo šedě. Bohužel to nebyla má třída, v té jsem s tímto jednoduchým zadáním selhala.

Klíče žáci nevyráběli s nejasným záměrem. Z klíčů měla totiž vzniknout socha k výročí sametové revoluce, podobně, jako tomu bylo u Jiřího Davida, který vytvořil sochu z více než 84 000 klíčů k 20. výročí sametové revoluce. (TZ, 2019) Nakonec vznikly tři jednotlivé objekty. Využili jsme staré školní globusy, které jsme klíči polepily. Jeden glóbus byl ve zlatých barvách, jeden ve stříbrných a poslední z pestrobarevných klíčů těch žáků, kteří se neřídili zadáním, ale vytvářeli vlastní designy klíčů.



Obr. 6 Revoluce, Jiří David, 2010, Zdroj: Klíčová socha Revoluce Jiřího Davida se po letech vrací do Čech - Proti šedi. Home - Proti šedi [online]. Copyright © Galerie Hlavního Města Prahy [cit. 22.07.2020]. Dostupné z: <https://protisedi.cz/klicova-socha-revol>

Vyhodnocení projektu

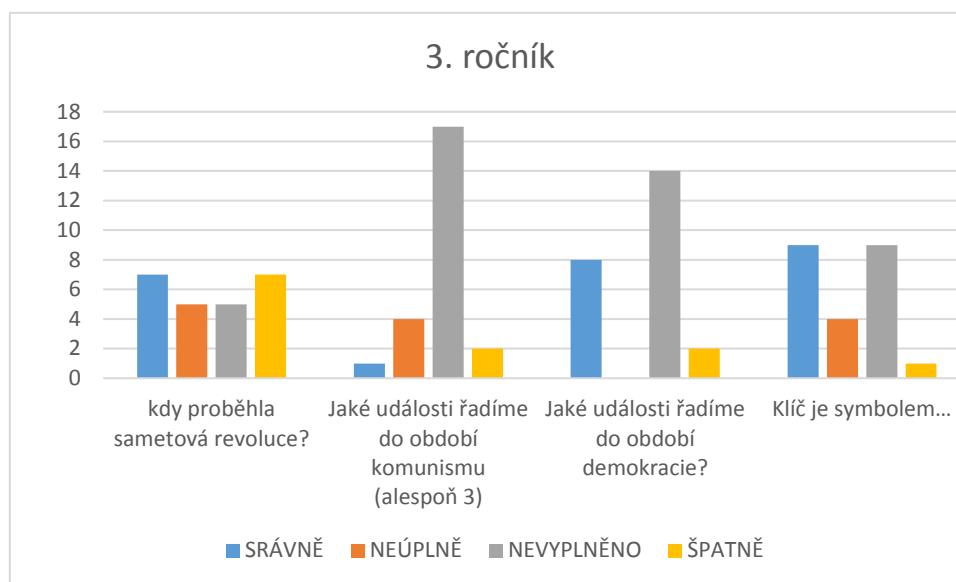
V prosinci a v lednu, po oslavách výročí sametové revoluce jsem učitelům rozdala pro děti dotazníky s otázkami a prosbou o vyplnění. Dostaly se ke mně vyplněné dotazníky z pěti tříd. Otázky, na které děti reagovaly byly následující: *Kdy proběhla sametová revoluce? Jaké události řadíme do období komunismu? (alespoň 3) Jaké události řadíme do období demokracie? Klíč je symbolem... (doplň).* Odpovědi byly otevřené a žáci vše vypisovali.

Odpovědi byly velice pestré a mnohdy i zábavné. Rozhodla jsem se odpovědi rozdělit do čtyř skupin: a) odpověděli správně, b) neúplně, c) neodpověděli, d) odpověděli špatně. U každé otázky bylo hodnocení trochu odlišné. Jasně bylo pouze ty odpovědi, kde žáci neodpověděli, nebo odpověděli špatně. U první otázky, kdy proběhla sametová revoluce, jsem za správnou odpověď brala celé datum, tedy 17. 11. 1989. Neúplně odpovědi byly ty, kdy žáci napsali pouze datum bez roku nebo rok bez datumu. Druhá otázka byla velice otevřená, událostí z období komunismu jsme probírali mnoho. Za správnou odpověď jsem brala tu, kde žák vypsál minimálně tři události. Neúplně jsem hodnotila ty odpovědi, kde žák vypsál pouze jednu nebo dvě odpovědi. Za špatnou odpověď jsem označila události, které nepatřily do období komunismu nebo se v odpovědi objevoval zmatený popis události (například, že se na Václavském náměstí upálil Jan Werich). U třetí otázky jsem postupovala stejně, jako u předchozí otázky. Poslední otázkou bylo, čeho je klíč symbolem. Za správnou odpověď jsem považovala, že klíč je symbolem svobody. Za neúplnou odpověď jsem označila tu, kde žáci psali „revoluce“ nebo odpovědi typu „už vám odzvonilo“ a „lidé vyšli ven a cinkali klíči.“ Špatné odpovědi se také objevovaly, často to byla odpověď, že klíč je symbolem komunismu apod. Následuje rozbor odpovědí jednotlivých tříd a úspěšnosti projektu v předávání informací.

Třetí ročník

Ve třetím ročníku vyplnilo dotazník 24 žáků. Dotazník ale vyplňovali až v lednu, po Vánocích a Silvestru, takže časový odstup od projektu, navíc s obdobím svátků, mohl hrát významnou roli v udržení získaných informací.

Když se podíváme na graf 1, na první pohled nás zasáhne šedá stupnice, která nám ukazuje počet nevyplněných otázek. Nejčastěji tomu tak je u otázek ohledně událostí kolem komunismu a demokracie. Žáci raději na otázku neodpověděli. U první odpovědi máme sedm správných a pět neúplných odpovědí. Na tuto otázku neodpovědělo, nebo



Graf 1 3. ročník rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní

odpovědělo špatně stejný počet žáků. Můžeme z toho tedy usuzovat, že úspěšnost odpovědí je 50 %. Když se podíváme na jednotlivé špatné odpovědi, zjistíme, že děti si pletly hlavně rok. Objevují se tu roky 1956, 1981, 1986 a 1990. 17. listopad kromě jednoho žáka uvedli skoro všichni.

U druhé otázky vidíme, že sedmnáct dětí z dvaceti čtyř tuto otázku vynechalo. Můžeme to přisuzovat lednovému termínu vyplňování dotazníku nebo nepozornosti při listopadovém projektu. Když ale spočteme počet správných a neúplných odpovědí, zjistíme, že žáci odpovídali spíše správně než špatně. Pět dětí odpovědělo správně nebo skoro správně, špatně odpověděly pouze dvě. Mezi správnými odpověďmi bylo například: Václav Havel šel do vězení, odposlouchávání, Charta 77 apod. Špatnou odpovědí bylo OF, které řadíme spíše do revoluce, potažmo do demokratických událostí.

Ve třetí otázce si byli žáci jistější. Neodpovědělo sice 14 žáků, ale správných odpovědí bylo osm. Špatné opět pouze dvě. U jednotlivých odpovědí žáci nejčastěji jmenovali Václava Havla prezidentem, ale objevilo se i OF a výhra na OH v Naganu. Špatná odpověď byla „boj“ a „provokace.“

U otázky, čeho je klíč symbolem žáci váhali, ale vidíme, že odpovědi jsou spíše kladné než záporné. „Svoboda“ bylo slovo, které žáci měli uvádět a také uváděli. Do neúplných odpovědí jsem zařadila „demokracie“ a „už vám odzvonilo.“ Jedinou špatnou odpovědí byl „komunismus.“

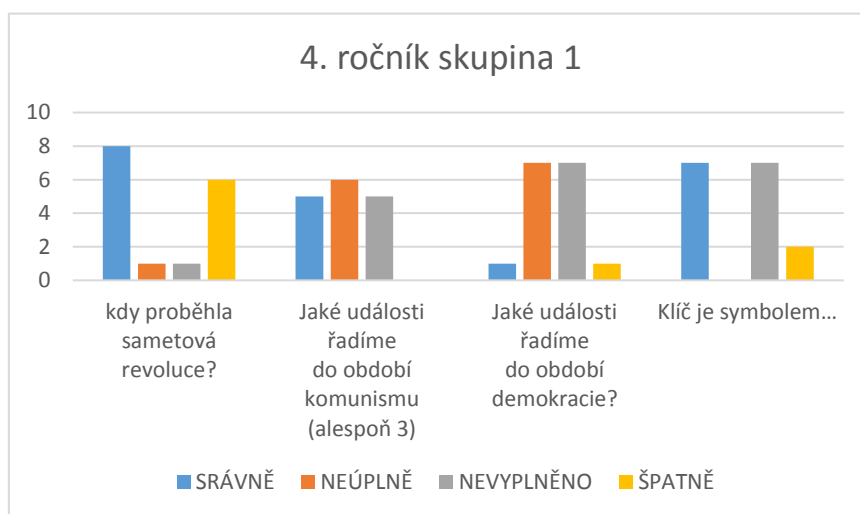
Výsledky ve třetí třídě bych hodnotila velice kladně. Když vezmu v potaz, že žáci vyplňovali dotazník až v lednu po Vánocích, je velice potěšující, že žáci odpovídali spíše správně. Otázkou ale je, zda by šedý sloupec byl kratší, kdyby žáci dotazník vyplňovali v prosinci, jak bylo v původním plánu. Zde ale vidíme, že i po Vánocích dětem něco z projektu utkvělo v hlavě a modrý sloupec správných odpovědí je vyšší než žlutý sloupec špatných odpovědí.

Čtvrtý ročník

Ve čtvrtých třídách bylo vyplňování dotazníků úspěšnější. Ze čtyř tříd odevzdaly své dotazníky tři třídy, tedy 56 žáků. Dotazníky navíc žáci vyplňovali už v prosinci, tedy měsíc po oslavách sametové revoluce. I odpovědi byly pestřejší než u třetího ročníku. Podle tříd jsem děti rozdělila do tří skupin.

První skupina

V první skupině bylo šestnáct žáků. Hned u první otázky můžeme vidět velký počet špatných odpovědí. Více než jedna třetina odpověděla špatně. Z odpovědí žáci často uváděli 5. nebo 6. 11. 2019.



Graf 2 4. ročník, sk. 1, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní

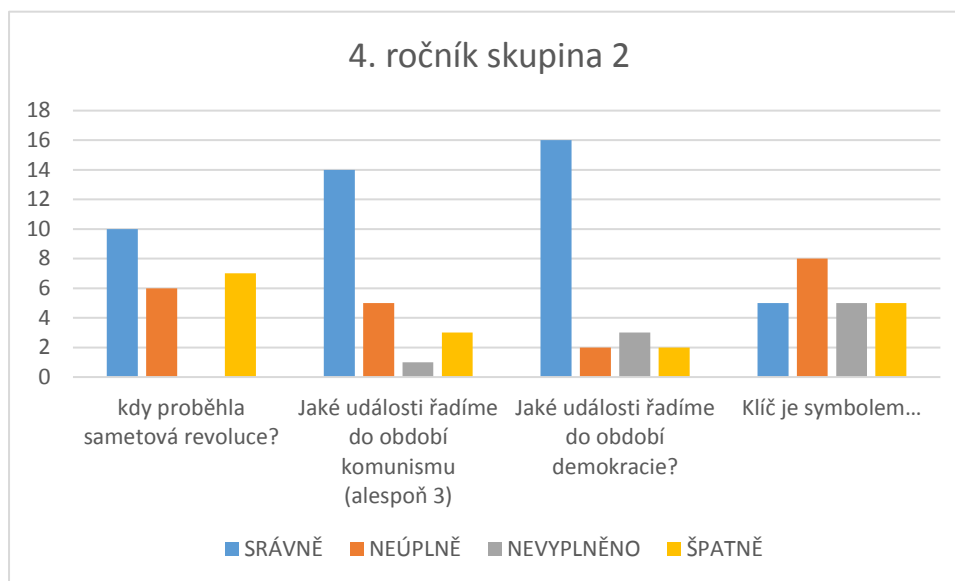
Předpokládám, že žáci špatně pochopili otázku a odpovídali na dotaz, kdy se konal projektový den *Cesta ke svobodě*. Mezi další špatné odpovědi 1998 a ve dvou případech se objevilo dokonce rozpětí let 1884–1992. U těchto dvou dotazníků je (i z dalších odpovědí) zřejmé, že žáci opisovali. Opisování se objevilo v mnoha třídách, i když byli žáci ubezpečováni, že dotazník je anonymní a že mají odpovídat sami za sebe. Kladných odpovědí bylo v tomto případě osm, což byla polovina třídy. Když k tomu připočteme i jednu neúplnou odpověď (žák udal pouze rok revoluce), jsme těsně nad polovinou správně zodpovězené otázky.

Odpovědi na druhou otázku jsou ovšem zajímavější. Už jen z toho pohledu, že zde žádné dítě neodpovědělo špatně. Máme zde ale pět nevyplněných kolonek, které tvoří jednu třetinu třídy. Znamená to ale, že dvě třetiny třídy odpověděly správně nebo skoro správně (vypsaly méně než tři události). Příklady odpovědí: střílení nevinných lidí, pád Berlínské zdi, upálení Jana Palacha, zákaz ježdění do zahraničí apod.

U třetí otázky se tato skupina skoro jednotně shodla, že do období demokracie patří pád Berlínské zdi. Tato odpověď může být sporná, protože pád zdi byla událost, která vedla k demokracii, ale stále to bylo v období komunismu. Tyto odpovědi jsem tedy zařadila do odpovědí neúplných.

U poslední otázky mnoho žáků opět vynechalo odpověď, ale stejný počet žáků odpověděl správně. Špatné odpovědi byly pouze dvě. Jeden žák odpověděl „drak,“ druhý žák odpověděl „FAB.“ Netuším, co vedlo prvního žáka odpovědět „drak,“ ale u druhého žáka usuzuji, že opět nepochopil zadání a myslel, že se ptáme na druhy klíčů. Při vyhodnocování dotazníků mě vždy odpovědi, jako je tato, velice pobaví.

V této skupině je vidět, oproti třetí třídě, že žáci častěji odpovídali správně. Mohlo to být proto, že dotazník vyplňovali už v prosinci, ale mohlo to být i tím, že jsou starší a už mnoho věcí oproti třetákům znají a lépe chápou.



Graf 3 4. ročník, sk.2, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní

Druhá skupina

V druhé skupině bylo na vyplňování dotazníku přítomno 23 žáků. Už na první pohled nás zaujme modrý sloupec u prvních tří odpovědí, kde je vidět, že žáci odpovídali převážně správně.

U první otázky bylo pozitivní, že všichni žáci odpověděli, ať už dobře nebo špatně, a nikdo tuto otázku nevynechal. Z 23 dětí odpovědělo špatně sedm dětí, což je méně než třetina dotázaných. Zde, stejně jako v první skupině, žáci často odpovídali v rozmezí let, např. od 18. 11. 1945 – 28. 10. 1989. Můžeme pouze spekulovat, jak žák k těmto datům přišel.

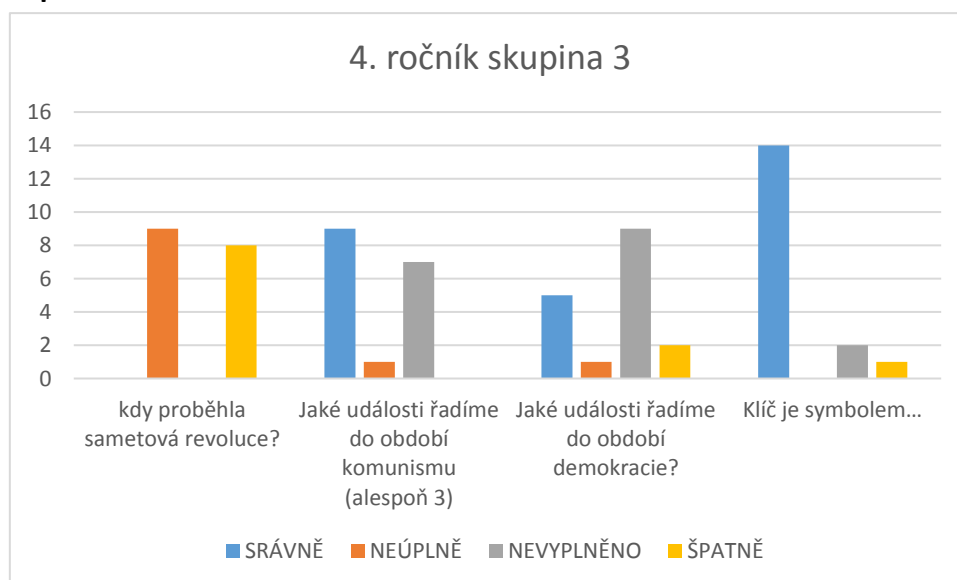
Odpovědi na druhou otázku byly úplnější než u první skupiny. Odpovědí bylo tři a více a u mnohých žáků byly velice podobné, až stejné. Nepředpokládám, že by všichni žáci opisovali, ale dokážu si představit dva scénáře. Za prvé byl v listopadu výklad paní učitelky velice poutavý a žáci si tak tyto události zapamatovali, nebo za druhé, paní učitelka před vyplněním dotazníku s dětmi vše znovu probrala. Ráda bych se držela první varianty, ale to by byla pouhá domněnka. Mezi nejčastějšími správnými odpověďmi se objevovalo: pád Berlínské zdi, zákaz cestování a nedostatek zboží v obchodech. Tři špatné odpovědi se objevily jen proto, že žák si špatně přečetl zadání a přehodil události z období komunismu s událostmi z období demokracie. Pouze jeden žák na tuto otázku neodpověděl.

U třetího bodu to bylo podobné jako u druhého bodu. Zde ale vidíme, že správně odpovědělo šestnáct dětí, zatímco špatně odpověděly jen dva. A stejně jako u druhé otázky to bylo dáno pouze přehozením odpovědí. Tři děti si nebyly jisté a radši vůbec neodpověděly. Nejčastěji se zde objevovaly odpovědi: vstup do NATO, otevření hranic a dostatek věcí v obchodech. Nejčastěji tedy žáci napsali opak věcí, které psali pod druhou otázku, tedy povolení cestování a dostatek zboží.

Naopak u poslední otázky byly odpovědi nejednoznačné. Velice často se objevovalo spojení „odemknutí něčeho“. Děti, které odpovídaly špatně, odpovídaly např. že klíč je symbolem prezidenta nebo ČR.

Ze čtvrtých ročníků vidím tuto skupinu jako nejpřípravenější. Protože dotazníky byly anonymní nejen po jmenné stránce, ale i po straně tříd, mohu se jen domnívat, která ze čtyř tříd to byla. I když mám určitou představu (vycházející ze znalosti písma žáků), byla by to opět a pouze jen spekulace. U této třídy velice pozitivně hodnotím, že pouze devět otázek z celkového počtu 92 otázek nebylo vůbec zodpovězeno a zcela správně bylo zodpovězeno 45 otázek, což činí skoro polovinu. Špatně zodpovězených otázek bylo sedmnáct.

Třetí skupina



Graf 4 4. ročník, sk. 3, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní

V poslední skupině odpovídalo sedmnáct žáků. U této skupiny je nejzajímavější, že ani jeden žák neodpověděl na první otázku zcela správně. Ale kromě první otázky mají žáci minimální chybovost.

U první otázky byla většina odpovědí pouze rokem události. Rok 1989 se zde objevil devětkrát. Osmkrát zde žáci odpověděli špatně. Stejně jako u předchozích čtvrtých ročníků i zde pár jedinců odpovídalo delším časovým obdobím, a to léty 1945–1980. Některé odpovědi byly velice jednoduché – 90. léta. Vyskytly se i odpovědi na rok 1990.

U druhé otázky mě velice potěšilo, že zde žáci neodpověděli špatně. Buď odpověděli správně, neúplně nebo odpověď nezapsali. Nicméně odpovědi byly formulovány skoro stejně. Nejčastěji se objevovalo sousloví „nedostatek zboží.“ Další bylo třeba zákaz cestování mimo ČR, popravy, charta, Palach, Horáková.

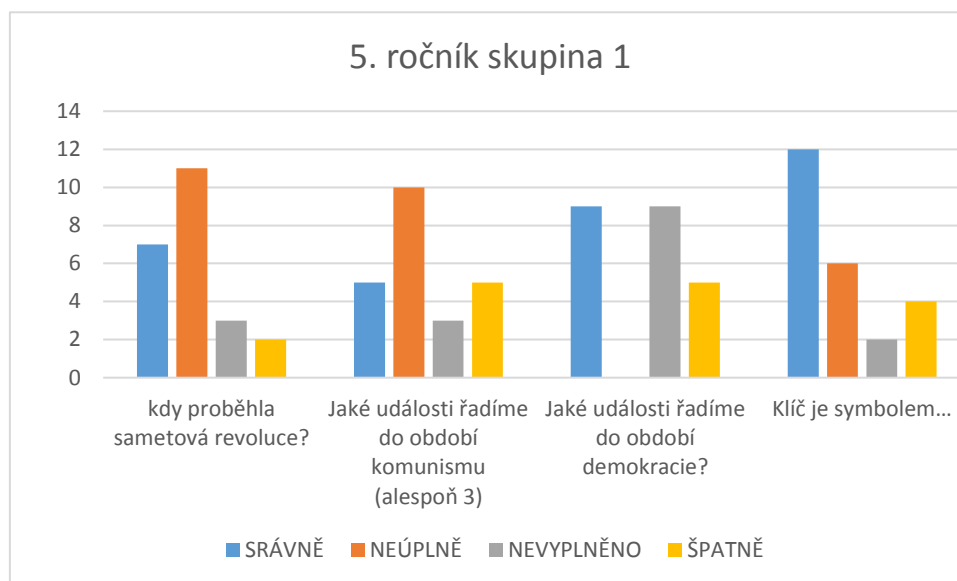
Ve třetím sloupečku mě zaujalo, že správných odpovědí bylo méně než u druhé otázky. Předpokládala jsem, že demokratické události děti dají lépe dohromady, protože zde mohly zapsat jakoukoli událost od roku 1989 po současnost (v jiných třídách někdo do této kolonky zapsal Babiš, kterou jsem uznala za správnou). Je možné, že se děti snažily vzpomenout si na události z prezentace a nedošlo jim, že se mohou zaměřit na jakoukoli demokratickou událost.

Poslední otázka byla ale velice potěšující. Kromě tří žáků odpověděli všichni zcela správně (tedy, že klíč je symbolem svobody).

Podle grafu vypadá tato skupina velice nesjednoceně, ale když se podívám na jednotlivé dotazníky, vidím, že se žáci snažili odpovědět na všechny otázky. Někdo vynechal druhou otázku, někdo třetí, málokdo odpověděl pouze na dvě otázky.

Páté třídy

Ze tří pátých tříd odevzdaly své dotazníky dvě třídy. Oba dotazníky žáci vyplňovali v prosinci, měsíc po projektovém dni. Na vyplnění dotazníku bylo přítomno 45 dětí.



Graf 5 5.ročník, sk. 1, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní

První skupina

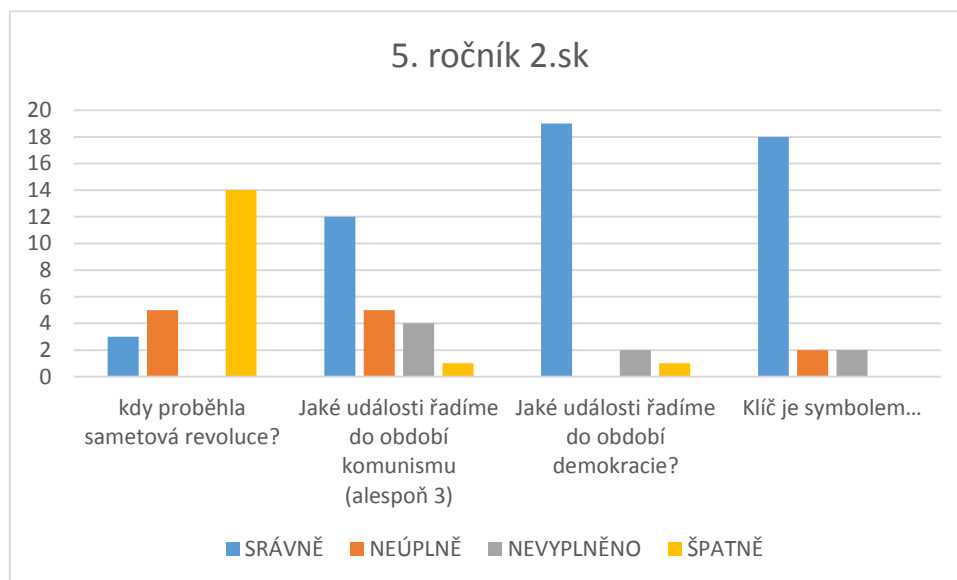
V této třídě vyplnilo dotazníky 23 žáků. Na první pohled vidíme dvě věci. Za prvé, že kromě třetí otázky byl velice nízký počet nezodpověděných otázek. Za druhé vidíme, že odpovědi byly nejčastěji správné nebo skoro správné.

Stejně jako u ostatních skupin je u první otázky nejdelší sloupec neúplných odpovědí. Žáci vypisovali pouze rok nebo datum bez roku. Dohromady správně zodpovědělo osmnáct žáků, což je z celkového počtu 23 velice uspokojivý počet. Tři žáci neodpověděli vůbec, dva odpověděli špatně (uvedeny byly roky 1970 a 1999).

U druhé otázky žáci nejčastěji odpovídali neúplně. Nezapsali alespoň tři události, vypsali jich méně. Zde už chybovost byla vyšší, z celkového počtu žáků špatně odpovědělo pět dětí. Ve dvou případech žáci do komunismu zařadili vstup do NATO, dva upálení Jana Husa a jeden dokonce nechal upálit Jana Žižku. Ve správných odpovědích se ale velice často vyskytoval Palach, Horáková a tanky.

Na třetí otázku devět dětí neodpovědělo vůbec. Opět si myslím, že je to tím, že se žáci snažili přijít na události z prezentace a zapomněli, že demokracii máme dodnes a spousta dnešních událostí by mohla být v dotazníku použita. Mezi správnými odpověďmi se nejčastěji objevoval Václav Havel a NATO. Ve špatných se opakovaly tanky a Jan Hus.

V poslední odpovědi žáci nejčastěji jmenovali svobodu a revoluci, kterou jsem jim uznala za neúplnou. Špatně odpověděli ti, kteří napsali, že klíč je symbolem České republiky, jeden napsal, že je symbolem koncem Strany jedné vlády.



Graf 6 5.ročník, sk. 2, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní

Druhá skupina

Druhá skupina pátých tříd vypadá na první pohled velice zajímavě. V grafu nás hned zaujme sloupec u první otázky a následně dlouhé sloupce správných odpovědí. Když se ale podíváme na menší sloupce, zjistíme, že z celkového počtu 88 otázek nebylo vyplněno pouze osm otázek. Špatně vyplněných odpovědí bylo šestnáct, což znamená, že správných odpovědí bylo 64. To je velice pěkný výsledek. V této třídě vyplnilo dotazník 22 žáků.

U první otázky měli žáci opravdu pestré odpovědi. Kromě správných a polovičních odpovědí se u žáků objevovala data jako 1899, 1999, 1993, 2004, 1. listopad a 17. prosinec. Data nejsou silnou stranou této skupiny.

V druhé otázce si tato skupina vedla mnohem lépe. Dvanáct dětí dokázalo vyjmenovat tři a více událostí z období komunismu. Nejčastěji vypisovali okupaci, Miladu Horákovou a vládu jedné strany. Ze špatných odpovědí bych tu vyzdvihla jednu, kde žák odpověděl, že do událostí za vlády komunistů patří upálení Milady Horákové a upálení Jana Wericha na ulici.

Třetí otázka byla zodpovězena, kromě tří odpovědí, správně. Zde se nejčastěji objevoval Vstup do EU, NATO, výhra v Naganu, Havel prezidentem. Jedinou špatnou odpovědí byl žák, který k této otázce napsal, že prezidentem se stal Jan Havel a že se nesmělo do Německa bez pasu.

Na polední otázku odpověděli, kromě dvou dětí všichni. A všichni správně.

Druhý stupeň

Druhý stupeň měl aktivity pestřejší a aktivnější. Pro každou třídu jsme vybrali trochu jiné činnosti s ohledem na náročnost a výstupy. Výhodou bylo, že po necelých třech letech práce na této škole žáky alespoň částečně známe a víme, co je pro danou třídu vhodné.

Na celém druhém stupni jsme vytvořili jednotlivá stanoviště, která žáci jednotlivých tříd postupně navštívila a splnila zadané úkoly.

Šesté třídy

Do aktivit pro šestou třídu jsme zařadili více nenáročných činností. Žáci čerstvě přešli na druhý stupeň, třídy se přeskupily a většina studentů tak čelila mnoha novým podnětům. Tři skupiny žáků během čtyř hodin obešly čtyři stanoviště.

Na prvním stanovišti se učili ruskému jazyku. Základní slovíčka, pozdravy a budovatelská hesla.

Druhé stanoviště bylo věnováno spartakiádě. Původním plánem bylo, že by všechny skupiny secvičily stejný cvik a pak jej, jako za starých časů, společně zacvičili. Z toho ale sešlo, protože jsme neměli prostory, kde by nám žáci mohli cvičit a zbytek školy se díval (naše škola má dohromady přes 700 žáků). Žáci na tomto stanovišti pouze procházeli opičí dráhu se švédskou bednou.

Třetí stanoviště bylo věnováno sametové revoluci. Děti zde vyráběly kopie transparentů, které se objevovaly na demonstracích v roce 1989. Mohli jsme zde zahlédnout hesla jako: „máme toho dost,“ „Jakeše do koše,“ „konec vlády jedné strany,“ nebo pouhé „OF.“ Tyto transparenty po zaschnutí převzali žáci celého druhého stupně a šli do

společenské místnosti společně „demonstrovat“ a připomenout si tak výročí sametové revoluce.

Poslední činností bylo poznávání a skládání obrázků. Šlo o tytéž obrázky, které žáci 3. – 5. tříd druhou hodinu určovali. Obrázky se týkaly otázek, zda vyobrazená událost patří do období komunismu, revoluce nebo demokracie. Události, které žáci neznali s učitelem probrali a poté zařadili.

Bohužel jsem z tohoto ročníku nedostala žádnou písemnou zpětnou vazbu, nemám k této skupině žádná data. V jedné z šestých tříd ale učím výtvarnou výchovu, proto jsem měla možnost projekt s žáky prodiskutovat. Byli nadšení, líbilo se jim vyrábět transparenty, a navíc se dostali i pátou hodinu do společenské místnosti, kde byla rekonstrukce sametové revoluce. Bylo tam plno lidí a plno emocí.

Tabulka 1 Přehled aktivit druhého stupně během projektového dne Cesta ke svobodě, Zdroj: vlastní

Aktivita/Workshop	O co půjde	Čas	Místo
<u>Školní výuka</u>	Výuka ruštiny	1.-3. vyuč. hodina	6. B
<u>Spartakiáda</u>	Pohybová aktivita	1.-4. vyuč. hodina	Tělocvična (s mřížemi)
<u>Vytváření transparentů</u>	Tvorba transparentů ze sametové revoluce	2.-4. vyuč. hodina	Ateliér
<u>Tehdy a nyní</u>	Přiřazování kartiček z minulosti a současnosti	1.-4. vyuč. hodina	9. A

Sedmé třídy

Sedmé ročníky měla na starosti paní učitelka, která si sama vymyslela celý koncept i činnosti a my jsme neměli možnost zapojit se, nahlédnout nebo pomoci. Předložen je proto pouze nástin činností.

Tabulka 2 Přehled aktivit druhého stupně - 7. třídy, během projektového dne Cesta ke svobodě, Zdroj: vlastní

Aktivita/WS	O co půjde	Čas	Místo	Učitelé
<u>Nakupování</u>	Jak se nakupovalo v minulosti, co šlo a nešlo koupit	1.-2. vyuč. hodina	7. A	H. Šuráňová Š. Čapková K. Vágnerová D. Dolejší S. Horáková
<u>Železná opona</u>	Co to byly uzavřené státní hranice	3.-4. vyuč. hodina	7. B	stejní
<u>Přechod hranic</u>	Jak se dostat přes uzavřené a střežené hranice	3.-4. vyuč. hodina	Tělocvična (bez mříží)	stejní

V sedmém ročníku jsou pouze dvě třídy. V prvních hodinách žáci s vyučujícími matematiky diskutovali o cenách potravin. Každý z nás alespoň jednou za život slyšel frázi, že: „*Za komunistů bylo lépe*“ (Mladá generace to může znát minimálně od zpěváka Xindla X). Na tomto stanovišti se názorně přesvědčili o tom, že to tak není. Žáci zjistili průměrnou mzdu tehdy a nyní, porovnali ceny základních potravin z obou období a vyšlo jim, že sice mohla být některá potravina levnější, ale v porovnání s tehdejší platem si ji lidé nemohli dopřávat každý den. Za běžný nákup dal tehdy průměrný Čech 6,5 % své mzdy. Dnes za stejný nákup zaplatíme pouze 2% (Aktuálně.cz, 2019).

V dalších hodinách si žáci povídali o železné oponě, a nakonec se pokusili nepozorovaně přejít s kufry a batohy, hranice. V chodbě u tělocvičny učitelé postavili překážkovou dráhu a hlídkovali, zatímco žáci museli nepozorovaně projít.

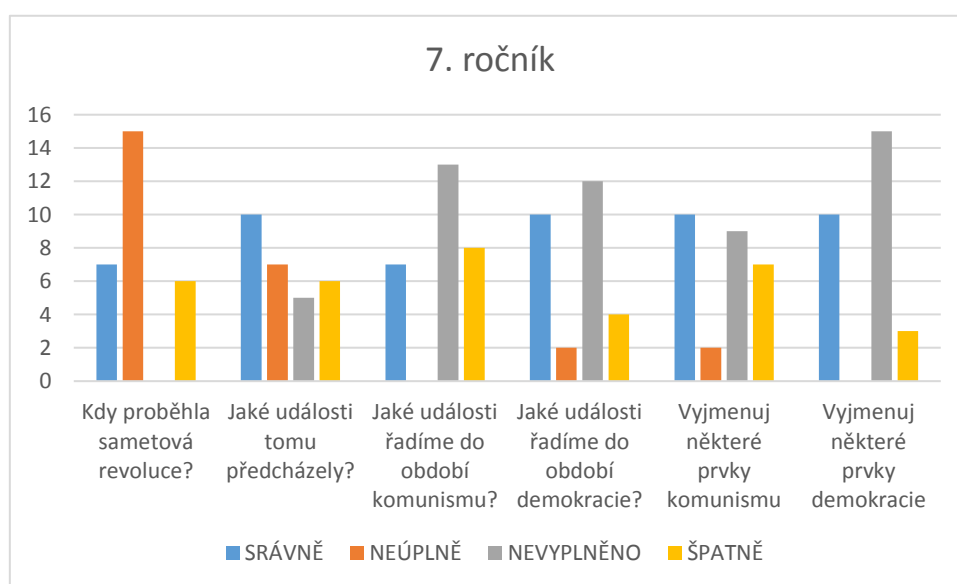
Čtvrtou hodinu žáci 7–9. tříd psali tzv. normalizační kvíz. Kvíz byl podobný dnes velice oblíbeným pub kvízům. Žáci ve skupinkách soutěžili proti sobě. Otázky se týkaly konce socialismu, hudby, filmu nebo politiky. Odpovědi byly uzavřené.

Poslední hodinu se celý druhý stupeň sešel ve společenské místnosti na rekonstrukci sametové revoluce.

Vyhodnocení

Na rozdíl od prvního stupně, druhý stupeň dostal podrobnější otázky. První byla nicméně stejná – Kdy proběhla sametová revoluce. Hodnocení této otázky bylo také stejné, jako u prvního stupně. Správná odpověď byla 17. 11. 1989. Neúplné odpověděli byly ty, kde chybělo datum nebo rok. Za špatné odpovědi jsem označila všechny, které obsahovaly špatné datum nebo rok. V sedmé třídě na tuto otázku odpověděli všichni. Z 28 žáků špatně odpovědělo pouze šest, zbývajících 22 odpovědělo víceméně správně.

Druhá otázka se ptala na to, jaké události předcházely sametové revoluci. Zde jsem za správnou odpověď uznávala nejen konkrétní události, ale i krátký popis toho, proč proběhla sametová revoluce. Mezi správnými odpověďmi jsme mohli najít: demonstrační události, cinkání klíčů, lidé se vzepřeli špatnému režimu. Neúplné odpovědi byli pestřejší. Žáci vypisovali nejčastěji jedno slovo, které by sice mohlo patřit ke správným odpovědím, ale muselo by být více rozvinuté. Zde se nejčastěji objevovalo slovo komunismus v mnoha jeho podobách. Na prvním stupni jsem neúplné odpovědi řadila ke správným. Na druhém stupni bych tyto otázky řadila spíše k šedému sloupci – žák neodpověděl. Špatné odpovědi zde byly nejednoznačné. Dvakrát se tu objevily demonstrace na Letné, které ale probíhaly až po sametové revoluci. Zbývajících odpovědi byly zmatené a zdálo se, že žák chtěl něco napsat, aby byla kolonka vyplněna.



Graf 7 7. ročník, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní

Ve třetí otázce jsem se ptala na události, které patří do období komunismu. U prvního stupně jsem chtěla alespoň tři odpovědi, zde mi stačila jedna. Bohužel zde bylo více špatných odpovědí než správných. Správně odpovědělo 7 žáků, špatně 8. Zbytek neodpověděl vůbec. V modrém sloupečku se hodně objevoval Jan Palach nebo samotná sametová revoluce. Ve žlutém sloupečku se objevovaly zvláštní a „vychytralé“ odpovědi (například: „Že to byly ty události, které se staly“). Často se zde ale objevovala i 2. světová válka.

Další otázka byla zaměřena na události demokratického období. Tyto výsledky byly mnohem lepší než u předchozí otázky. Zde už deset žáků odpovědělo správně a pouze čtyři špatně. Správné odpovědi se týkaly převážně svobodných voleb a Václava Havla jako prezidenta. Dvanáctkrát nebyla otázka zodpovězena.

Poslední dvě otázky se věnovaly prvkům komunismu a prvkům demokracie. Z těchto odpovědí jsem měla radost. Přišlo mi, že žáci pochopili otázku a nevymýšleli prapodivné odpovědi. Jmenovali zde: vládu jedné strany, cenzuru, všichni jsme se rovni apod. Mezi prvky demokracie zařadili svobodné volby, vládu lidu, svobodnou víru a cestování.

Celkově si můžeme všimnout, že v tomto ročníku jsou oproti prvnímu stupni dlouhé sloupce nezodpovězených otázek. Paní učitelka mi také dotazníky odevzdávala s lístečkem „je to krize!“. Nevím, čím to může být. Podle odpovědí žáků usuzuji, že by problém mohly být nejednoznačně kladených otázkách. Podle lístečku si ale myslím, že se paní učitelka snažila s žáky o tématu mluvit, ale asi pohořela podobně, jako žáci u dotazníků. Víím ale, že bezprostředně po projektu byli žáci nadšení. Hlavně z počítání cen, protože zjistili zajímavé skutečnosti.

Osmé třídy

V osmých třídách se projekt zaměřoval více na hudební scénu a osobnosti osmdesátých let.

Tabulka 3 Přehled aktivit druhého stupně - 8. třídy, během projektového dne Cesta ke svobodě, Zdroj: vlastní

Aktivita/Workshop	O co půjde	Čas	Místo	Učitelé
<u>Hudební scéna</u>	Normalizační interpreti písněmi i obrazem	1.-3. vyuč. hodina	8. A	M. Šuslík + 1 učitel:
<u>Předlistopadové osobnosti</u>	Úkolem je najít něco na PC o vybraných osobnostech	1.-3. vyuč. hodina	PC učebna (horní)	potřeba min. 1 učitel
<u>Branná výchova</u>	Co to vlastně bylo, jak to vypadalo i nějaké to běhání v terénu	1.-3. vyuč. hodina	Venku u školy	V. Janáčková + 1 učitel:

V počítačové učebně žáci vyhledávali na internetu jakékoli informace o předlistopadových osobnostech, ale i událostech. Objevovala se zde hesla Charta 77, Václav Havel, srpen 68', Gustav Husák. Žáci vyhledávali informace, a pak o nich diskutovali s vyučujícím a ostatními žáky.

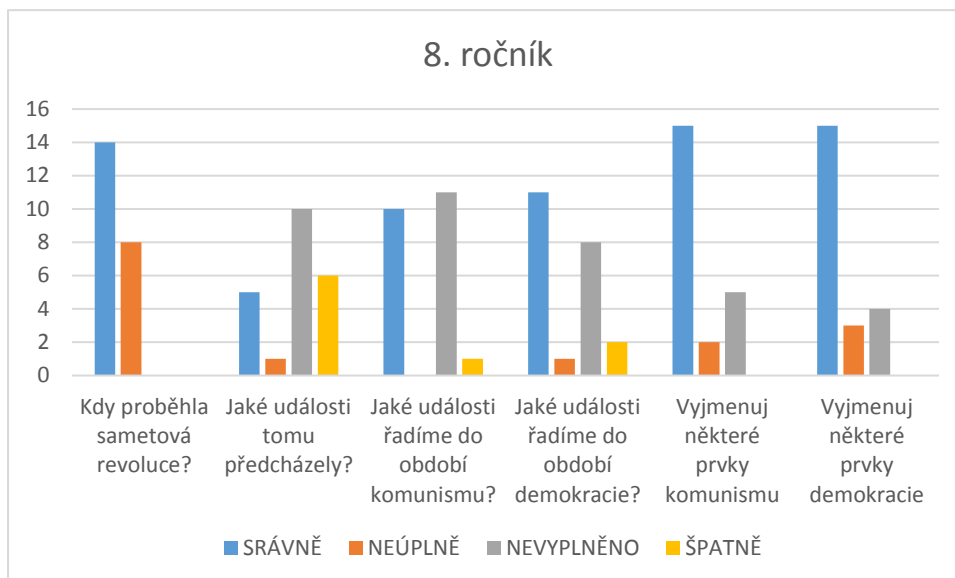
Na branné výchově si žáci vyzkoušeli běh v plynových maskách a igelitových pytlících na nohách.

Čtvrtou hodinu, stejně jako sedmé třídy, vyplňovali normalizační kvíz a pátou hodinu se spolu s celým druhým stupněm sešli ve společenské místnosti, kde rekonstruovali sametovou revoluci v roce 1989.

Vyhodnocení

Na první pohled si všimneme nízkých žlutých sloupečků. To znamená, že žáci moc často nechybovali. Naopak, modré sloupečky jsou skoro vždy nejvyšší. Z 22 dotázaných kromě druhé otázky odpověděla správně alespoň polovina.

V této skupině všichni dotázaní odpověděli správně nebo částečně správně. Ze všech ročníků měla tato skupina stoprocentní správnou odpověď.



Graf 8 8. ročník, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní

Druhá otázka se této třídě moc nepovedla. Správně odpovědělo pouze pět žáků, deset žáků otázku vynechalo a šest z nich odpovědělo špatně. Mezi správnými odpověďmi byl například Palachův týden a demonstrace. Špatné odpovědi zde byly velice rozmanité. Objevilo se zde Nagano nebo 1. a 2. světová válka.

Třetí otázku polovina třídy vynechala. Druhá polovina odpověděla v deseti případech správně, v jednom případě špatně. Žáci nejčastěji zmiňovali Miladu Horákovou, Jana Palacha a okupaci. Ve žlutém sloupečku se objevilo nevolnictví.

Na čtvrtou otázku odpovídali žáci podobně, jako na předchozí. Správných odpovědí je zde jedenáct, špatné jsou dvě. V modrém sloupečku se nejčastěji zmiňovali o Havlovi nebo Naganu.

U posledních dvou otázek byli osmáci velice vynalézaví. Často se objevovaly jednoslovné odpovědi (komunismus je *zlo*, demokracie *dobro*), občas žáci vypsali seznam věcí, které se za komunismu objevovaly – UHO (univerzální hnědá omáčka), ale nejčastěji žáci vypisovali *vláda jedné strany, zákaz cestování a cenzura*. U poslední otázky často žáci napsali „opak“ a nakreslili šipku k předchozí otázce. Ti, kteří vypisovali toto políčko psali často o svobodných volbách, svobodě cestování nebo o možnosti něco vlastnit.

Zpracovávat dotazník této třídy bylo velice zábavné. Žáci velice otevřeně odpovídali na otázky a odpovědi *zlo, UHO a „Pepík odvedle měl narozeniny“* mě velice pobavily. I přes

tyto zajímavé odpovědi, má třída nejkrásnější graf. Věřím, že žáky mohlo velice zaujmout povídání pana učitele Šušlíka, který se, kromě dějepisu, zaměřuje i na hudební scénu a velice poutavě o ní mluví. Určitě se na jejich zájmu podílela i hodina branné výchovy, která mohla být zvlášť pro pohybově nadané zajímavá. Určitě ale významnou zásluhu měla rekonstrukce sametové revoluce, které se účastnil celý druhý stupeň a která byla velice emotivní.

Deváté třídy

Graf 9 Přehled aktivit druhého stupně 9. třídy během projektového dne Cesta ke svobodě, Zdroj: vlastní

Aktivita/Workshop	O co půjde	Čas	Místo	Učitelé
<u>Samizdat</u>	Tehdejší zakázaná literatura a její rozšiřování (psaní na strojích)	1.-3. vyuč. hodina	6. C	P.Dolejší + 1 učitel:
<u>Předlistopadové osobnosti</u>	Úkolem je najít něco v knihách o vybraných osobnostech	1.-3. vyuč. hodina	9. C	potřeba min. 1 učitel
<u>Subkultury</u>	Subkultury před sametovou revolucí, jak vypadaly, co dělaly...	1.-3. vyuč. hodina	9. B	L. Jiříček + 1 učitel:

Deváté ročníky byly připraveny především učiteli dějepisu a českého jazyka. Činnosti byly propracovány tak, aby se žáci nejen pobavili, ale aby se i něco zajímavého naučili. Na stanovišti Samizdat žáci hovořili s vyučujícím o významu slova, naučili se, jaké texty se takto rozšiřovaly. Ve třídě byly nástěnky s osobnostmi samizdatu a ukázkami textu. Pro žáky zde byly připravené psací stroje a žáci si zkusili napsat vlastní samizdat. Při psaní poslouchali Plastic people of the universe.

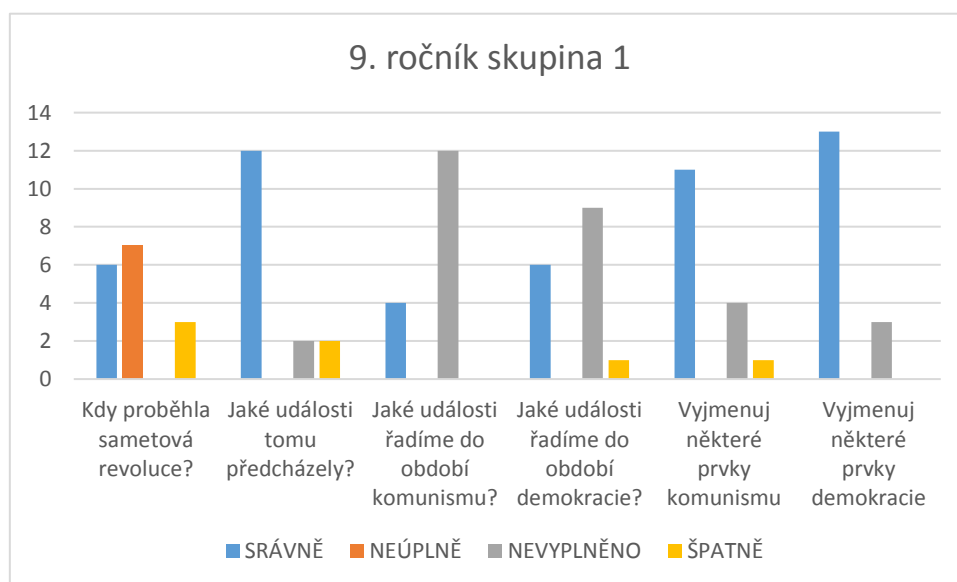
Na dalším stanovišti, s předlistopadovými osobnostmi žáci stejně, jako v osmé třídě, vyhledávali předlistopadové osobnosti. Deváté třídy to měly ztížené o to, že nevyužívaly internet, ale encyklopedie, učebnice a jinou tištěnou literaturu.

Na posledním stanovišti, určeném přímo pro 9. třídy žáci objevovali subkultury 80. let. Prezentace se věnovala nejen hudbě, ale i filmům, umění a jiným typickým vlastnostem jednotlivých subkultur. Subkultury, které se v prezentaci objevovaly, byly: Punkáči, vlajkonoši (fotbaloví fanoušci), underground, sci-fi (dnes bychom řekli cosplay), skejťáci. Po prezentaci žáci dostali kartičky s představiteli jednotlivých směrů a jejich popisy. Žáci měli za úkol kartičky k sobě správně přiřadit.

Čtvrtou hodinu, stejně jako zbytek druhého stupně, žáci psali normalizační kvíz a poslední hodinu se sešli ve společenské místnosti s transparenty a vlajkami České republiky.

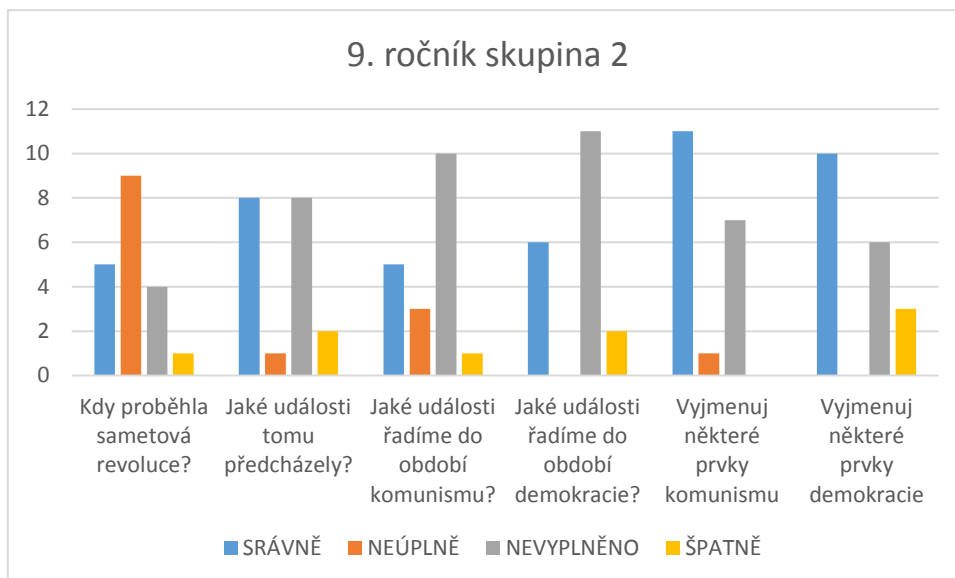
Vyhodnocení

Z devátých ročníků mi dotazník odevzdaly dvě třídy. První skupina má v grafu velice málo barev. Žáci buď odpověď znali nebo neodpověděli vůbec. V sedmi případech odpověděli špatně, nejčastěji ale chybovali u nejjednodušší otázky – kdy proběhla sametová revoluce, kde tři špatné odpovědi obsahovaly chybné datum 18. listopadu. Na tuto otázku ale odpověděli všichni, a i tři žáci, kteří špatně zapsali datum, měli správně rok.



Graf 10 9. ročník, sk.2, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní

U druhé otázky mě velice potěšilo, že kromě čtyř žáků odpověděli všichni správně. Nejčastěji žáci jmenovali nespokojenost s režimem, brutální zásahy policie a smrt studentů. Špatně žáci odpověděli, že sametové revoluci předcházela 1. světová válka.



Graf 11 9 ročník, sk. 2, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní

Třetí otázka byla pro tuto skupinu zdá se složitá. Dvanáct žáků radši neodpovědělo, pouze čtyři odpověděli správně. Do komunistických událostí zařadili žáci správně Pražské jaro, únor 1948 a normalizaci.

Ve čtvrté otázce už si bylo jistějších více dětí. Správně zde odpovědělo šest žáků, špatně pouze jeden a zbývajících devět žáků otázku přeskočilo. Do správných odpovědí jsem zařadila svobodné volby a sametovou revoluci, která se objevovala mnohokrát. Je otázka, zda sametová revoluce patří do období komunismu nebo demokracie, protože tato revoluce proběhla za vlády komunismu, ale byl to demokratický počin. Příště je tedy nutno otázky definovat úžeji.

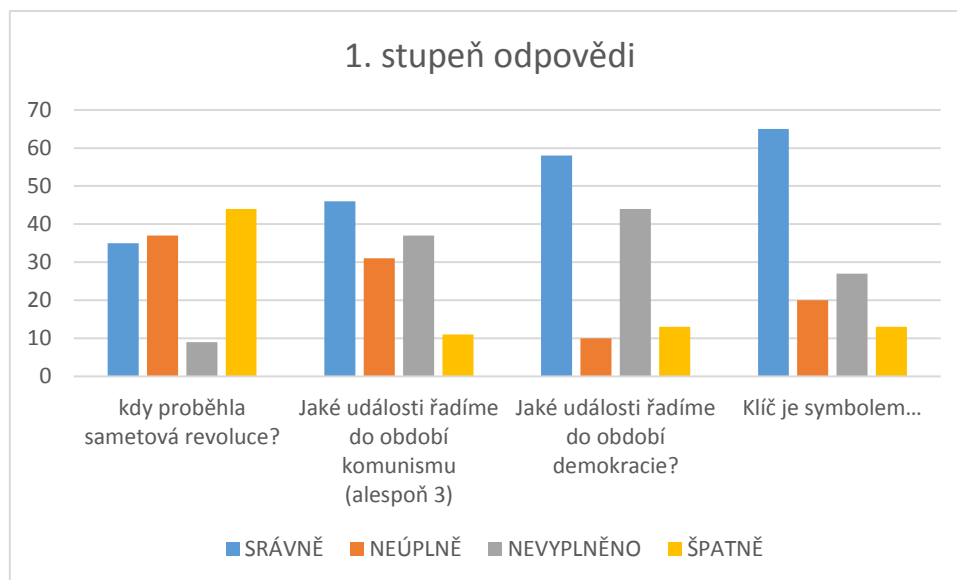
U posledních dvou otázek, stejně jako u ostatních tříd, žáci rádi psali opačná slova. Když k prvkům komunismu zařadili bezpráví, do prvků demokracie vyplnili, že každý máme svá práva. Když do prvků komunismu napsali vláda jedné strany, v prvcích demokracie se objevila vláda více stran a svobodné volby.

Druhá skupina měla graf pestřejší. V tomto grafu převažují správné odpovědi a nevyplněné odpovědi nad polovičními a špatnými odpověďmi.

Shrnutí a zhodnocení

Poslední graf z prvního stupně nám ukazuje, celkový počet odpovědí na jednotlivé otázky. Zde vidíme, že žáci nejčastěji odpovídali správně na poslední otázku, zato nejvíce

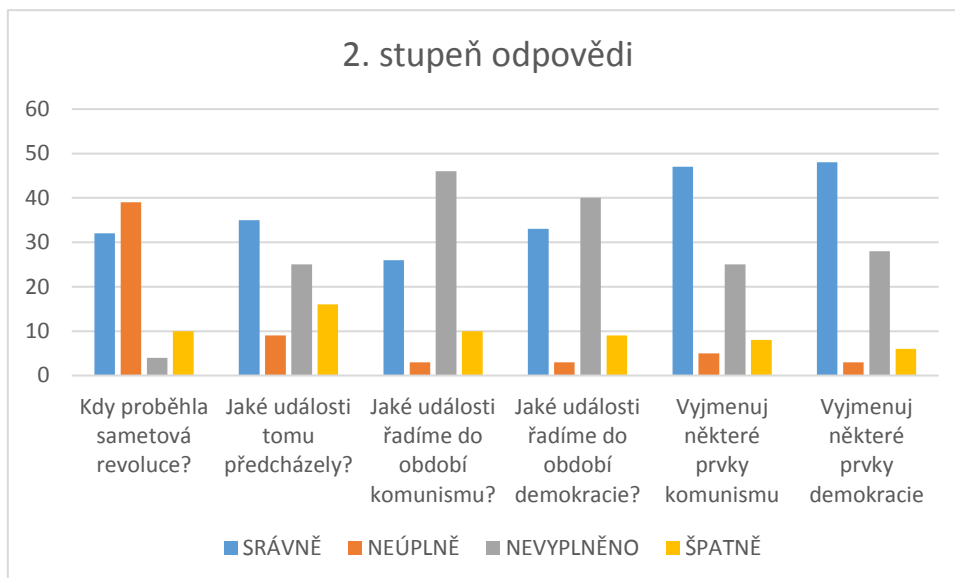
chybovali u první otázky. To jen potvrzuje moji myšlenku, kterou jsem uvedla výše, že pro děti je těžké učit se data. Nejčastěji se žáci vyhýbali druhé a třetí odpovědi. Kromě první otázky mají zbývající velice nízký počet špatně zodpovězených, který se pohybuje



Graf 12 Souhrnné odpovědi – rozbor pro 1. stupeň, Zdroj: vlastní

kolem deseti špatných odpovědí na otázku. U nevyplněných odpovědí si nemůžeme být jistí, proč žáci odpověď neznali. Zde přichází v úvahu několik faktorů – vyučující žáky vyprávěním nezaujal nebo dostatečně nevyložil potřebné informace k událostem nebo žáci mnoho informací po měsíci zapomněli. Aby zde mohlo dojít k objektivnějšímu hodnocení, museli by žáci vyplňovat dotazník alespoň dvakrát. Jednou bezprostředně po skončení projektového dne a podruhé po měsíci (nebo jiném časovém období). Dotazníky by ale nemohly, kvůli srovnání, být anonymní a myslím, že pak by spousta žáků tíhla k opisování a dotazník by opět nebyl dostatečně objektivní.

Na druhém stupni vidíme, stejně jako na prvním, že žáci odpovídali častěji správně na otázky ke konci dotazníku, tudíž na jednotlivé prvky komunismu a demokracie. Neúplně odpovídali ve veliké míře na první otázku, tedy datum Sametové revoluce. Neúplně odpovědi se pohybovaly pod hranicí deseti odpovědí. Nevyplněných odpovědí bylo mnoho a jak vyčteme z grafu, odpovědi jsou skoro v opačném seskupení než správné odpovědi. Špatných odpovědí se u žádné otázky nesešlo více než 15.



Graf 13 Souhrnné odpovědi – rozbor pro 2. stupeň, Zdroj: vlastní



Graf 14 Odpovědi celkem 1. stupeň, Zdroj: vlastní

Na prvním stupni se do vyplňování dotazníku zapojilo 125 žáků. Celkem jsem zpracovala 500 otázek. Žáci odpověděli ve 41 % správně, což je 204 naprosto správných odpovědí. Když k tomu připočtu 20 % neúplných odpovědí (98 odpovědí), máme více než 60 % správných odpovědí. Neúplné odpovědi se nejčastěji objevovaly v první a druhé otázce. U první otázky žáci nejčastěji neuváděli celé datum a zapsali pouze rok nebo den a měsíc události. U událostí, řazených do období komunismu si často nevzpomněli na více než dvě. V 16 % případech žáci odpověděli špatně. Špatně zodpovězených otázek bylo méně, než celkový počet zapojených dětí z prvního stupně (81 špatných odpovědí na 125 žáků). Zbývající otázky zůstaly bez odpovědi a já mohu jen spekulovat, čím to bylo.



Graf 15 Odpovědi celkem 2. stupeň, Zdroj: vlastní

Na druhém stupni můžeme naopak vidět, že žáci odpovídali nejčastěji správně nebo otázku raději vynechali. Z druhého stupně jsem vybrala dotazníky od 85 žáků a dohromady tito žáci odpověděli na 510 otázek. Správných odpovědí bylo dohromady 221, což tvoří 43 % z celkových odpovědí. Na rozdíl od prvního stupně jsou neúplné a špatně zodpovězené otázky pouze ve dvanáctiprocentním zastoupení. Po správných odpovědích máme největší kolonku v odpovědích nevyplněných. Dohromady nebylo vyplněno 168 otázek, což je o 51 otázek více než na prvním stupni. Neúplně odpověděli žáci v 62 dvou případech a špatně pouze v 59.

Když porovnáme grafy z obou stupňů, vidíme, že prvostupňové děti si možná nejsou v něčem jisté, ale snaží se odpovědět na všechno, zatímco druhostupňoví žáci raději otázku vynechají, než aby odpověděli špatně. Možná za to může dětská nevinnost a fakt, že na prvním stupni se žáci často neseťkají s neúspěchem, zatímco na druhém stupni tomu bývá naopak. Navíc je žák v období dospívání a odpovědět špatně, by mohlo být „trapné“ a ponižující v očích ostatních spolužáků.

Já jsem byla přítomná celý den v páté třídě s vlastní třídou a mohla jsem si tedy svůj projekt vyzkoušet s dětmi naživo. Bohužel jsem ale neměla možnost chodit po škole a nahlížet do tříd na druhém stupni, kde byly aktivity pestřejší a rozmanitější. Reflektuji tak pouze dotazníkové šetření, zpětnou vazbu vyučujících a žáků, stejně tak jako vlastní zkušenosti – na základě toho považuji projekt za úspěšný. Za významný přínos považuji i méně povedené detaily a chyby (například neurčitě zadávané otázky), které poslouží jako výstraha pro plánování dalších projektů.

ZE MĚ MY

Tento projekt vznikl na městské části Praha 12. Cílem bylo začlenění cizinců do běžné, sídlištní školy. Koncept tohoto projektu spočívá v tom, že se všechny modřanské školy věnují tématu cizinců na určité téma. Výstupem toho projektu je jarmark, kde se sejdou všechny školy a předvedou své výstupy. Každý rok vede projekt jedna škola, která vymyslí téma, propojí se se zástupci zbylých škol a seznámí je se svým konceptem. V roce 2018 jsem měla na starosti projekt já jako zástupce naší školy. Tématem bylo: Moje cesta do Prahy 12 aneb proč jsme takoví, jací jsme a proč tu spolu chceme být. Byl to můj první, takřka samostatný projekt a byla jsem plná entuziasmu. Bylo pro mě překvapující, když jsem zjistila, že zbytek škol není obdobně nadšený.

Uchopení tématu bylo zcela v mých rukách, sestavila jsem tak malý tým čtyř kolegů, se kterými jsme vymysleli náplň projektu, který jsme následně přednesli zástupcům ostatních škol.

Jelikož se téma věnovalo cestě z ciziny do Prahy 12, rozhodli jsme vytvořit cestovní deník – knihu, kde budou zastoupeni všechny státy, ze kterých k nám rodiny přijely. K tomu nám městská část poskytla tabulku cizinců na modřanských školách. Po odstranění států EU (které nejsou součástí projektu), nám vyšlo, že všechny školy mají nejvíce cizinců z Ukrajiny a Vietnamu. Zbytek cizinců bylo na školách v řádu jednotek. Například jsme zjistili, že na naší škole by měl být žák z Thajska. Po bližším zkoumání jsme zjistili, že tento žák, je slečna ze sedmé třídy, původem Vietnamka, která se ale v Thajsku narodila. Došlo nám, že tabulka, kterou jsme obdrželi, nám neříká opravdový počet žáků – cizinců, ale jen jakýsi prvotní odhad. GDPR nám neumožňovalo zjistit opravdový počet cizinců na všech školách. Protože tabulky byly z loňského roku, stávalo se, že žáci ze zastoupeného státu již školu opustili. Protože jsme ale potřebovali v projektu zastoupit co nejvíce států, nemohli jsme dát školám na výběr. Kdybychom dali školám na výběr, vybrali by si všichni Vietnam a Ukrajinu. Bylo velice náročné spravedlivě rozdělit všechny státy mezi devět škol. Nakonec jsme to vyřešili tak, že každá škola měla jeden z nejčastěji zastoupených států (Ukrajina nebo Vietnam) a zbytek jsme různě rozřadili. Na naši školu zbylo Thajsko, které u nás nebylo zastoupené jediným žákem.

Z tohoto projektu měly vyjít tři výstupy:

- Autorská kniha – almanach – ideálně dvojjazyčně s ilustracemi žáků.
- Společný jarmark všech škol, kde každá škola bude mít svůj stánek s informacemi o svých zemích, obrázky, výtvary s ochutnávkou jídel.
- Vystoupení na jarmarku – každá škola si připraví krátký hudební nebo divadelní výstup do pěti minut.

Projekt měl mít tři části – bloky:

Motivace – na každé škole přednést nějaký příběh (pohádku) v jazyce dané země.

Mluví dva žáci (nejprve v rodném jazyce, potom překlad). Cílem je českým žákům ukázat, jaké to je, když nerozumí, o čem se mluví.

1. Blok – psaní příběhů

- a. Každý cizinec o své zemi.
- b. Češi si vyberou určitou zemi (nebo zemi přidělenou škole) a mohou psát o cestě z různých pohledů, např.:
 - i. zeměpis – přes jaké země k nám obyvatelé této země přišli, co cestou prožívali
 - ii. Dějepis – kdy přišli a co se tu dělo – co se dělo v jejich zemi
 - iii. Přírodopis – jak to vypadá v dané zemi, jak to vypadá v tuzemsku (fauna, flóra, podnebí...)

2. Blok – ilustrace

- a. Na příběhy vybrané v prvním bloku
- b. Techniku upřesníme
 - i. Buď jednotná (tuš, tempera...), nebo
 - ii. Typická pro každou zemi (Čína – tuš, Rusko – kolorovaná kresba...)

3. Blok – individuální zpracování

- a. Jednotlivého příběhu
- b. Podle možnosti škol a pedagogů – divadlo (loutkové, činohra, Brechtovo...), píseň, tanec, performance...
- c. Příprava jarmarku

Po několika schůzkách s ostatními školami jsme museli celou myšlenku velice zjednodušit, protože dodržet bloky, termíny a techniky nebylo možné. Nakonec jsme zadali pouze termín, do kdy mají školy odevzdat své dva listy do almanachu spolu s technickými požadavky na vystoupení a stánky. Jediné kritérium, na kterém jsme trvali, byly požadavky na rozložení obrázků a textu do almanachu. Školám jsme nakonec povolili zpracovat i jiné státy s tím, že musí minimálně odevzdat své dva hlavní.

Nakonec se nám podařilo vše sesbírat včas. Společně se svojí třídou jsme jednotlivé listy zalaminovali, vytvořili titulní stranu a úvodní listy jednotlivých států a vše svázali stužkami dohromady. Nakonec jsme připravili tělocvičnu, jednotlivé stánky a pódium na vystoupení. Program byl dvoudenní, první den odpoledne pro rodiče a veřejnost, druhý den dopoledne pro žáky ostatních škol, kteří se podíleli na tvorbě projektu.

Tento projekt byl a je jasným důkazem toho, že nemůžete donutit celou školu (natož devět škol) pracovat na určitém tématu naplno a s nadšením. Nicméně jsem vyzorovala, že na prvním stupni se k projektu učitelé staví zodpovědněji a nejvíc prací získávám právě z prvního stupně. Je to hlavně tím, že na prvním stupni jsou třídní učitelé zároveň skoro jediné učitelé ve třídě, a proto mohou tématu věnovat větší hodinovou dotaci. Často k tomu využívají hodin výtvarné výchovy a pracovních činností, kdy malují nebo vyrábí požadované výrobky. Pokud si ale učitel vybere větší téma, může s dětmi pracovat i v jiných hodinách. Například se svojí třídou jsem strávila skoro celý týden výrobou sochy do stánku společně s vázáním knihy.

Na druhém stupni jsem vyzorovala, že třídní učitelé spoléhají na nápady učitelů výtvarné výchovy a bez domluvy spoléhají na to, že si téma vyučující VV zpracují sami. Takovým způsobem se často stává, že z druhého stupně nedostávám žádné výstupy. Dva roky pod mým vedením jsou již za mnou a uvidíme kolik let ještě tento projekt na naší škole povede. Vést projekt není jednoduché, ale věřím, že s trochou času se dokážu dohodnout i s učiteli druhého stupně a společně projekt přetvoříme tak, aby byl přínosem celé škole a aby si jej užili nejen děti, ale hlavně aby byla propojujícím prvkem pro všechny učitele zúčastněných škol.

Závěr

Mezipředmětové vyučování a projektová metoda jsou prvky, které mi jsou v praxi velice blízké a ve své výuce je velice často využívám. Propojení výtvarné výchovy a dějepisu je již běžná praxe, ale ne všichni učitelé výuku takto propojují nebo spolupracují s jinými učiteli. Mým záměrem je ponořit se více do mezipředmětového vyučování a pokusit se vymyslet funkční metodiky pro jednotlivé předměty. Velice spoléhám na budoucí projektové dny, díky kterým budu výtvarnou výchovu více používat při řešení tématu projektu, a tak i dětem i kolegům postupně začnu představovat novou myšlenku výuky, a hlavně náhledu na výtvarnou výchovu.

Spolupráce s dalšími učiteli na škole mě velice obohacují a přinášejí nové nápady do výuky. Navíc jsme se letos, v době uzavření škol z důvodu pandemie Covid-19, naučili více spolupracovat a vznikaly z toho nesmírně zajímavé výstupy. Spolupráce probíhala především s předmětem dějepis a anglický jazyk, kdy jsme dětem natáčeli rozhovory, hráli scénky, a dokonce i rapovali, a to vše za pomoci obrazové předlohy nebo animace (Filčíková, 2020).

S postupujícím zoufalstvím z uzavření školy jsme začali s ostatními učiteli přemýšlet nad novými možnostmi, jak naši školu vylepšit. Již v průběhu tohoto školního roku jsme dostali od vedení povoleno pomalovat určité úseky školy, jako třeba namalovat na podlahu různé hry, vytvořit „turistická místa“ nebo kreativně ztvárnit stěnu s portrétem profesora Švejcara u ředitelny.

V době karantény jsem začala hodně spolupracovat s kolegyní Kamilou Tůmovou, učitelkou hudební výchovy, se kterou jsme během května a června vymyslely a částečně zrealizovaly nový koncept hudební třídy. Vnější stěnu jsem pomalovala hudebními citáty, nástroji, styly, notami a portréty. Začala vznikat první edukativní stěna na naší škole. Pod mým obrazem plánujeme pověsit magnetickou notovou osnovu a na zem vylepit



Obr. 7 Edukativní stěna HV, Zdroj: vlastní

klaviaturu. Žák se tak bude moci postavit na tón, přiložit magnetickou notu na osnovu a na obraze najít stejnou notu. Další stěny budou pojaty podobným stylem.

Podobným způsobem mám připravenou spolupráci například s učitelem tělesné výchovy. Další stěnu hodlám věnovat slavným momentům z českého sportu.

Obdobné projekty, které prezentují výtvarnou výchovu jako předmět spojující a rozvíjející jsou inspirativní nejen pro zapojené strany, ale nabízejí nový pohled na veškeré předměty, jejich komptabilitu a možnosti, kterými je dále rozvinout a zkvalitnit. Nabízený přístup je tak možností, jak v rámci spolupráce rozšiřovat žákovské i učitelské obzory, zcelovat znalostní povědomí a učit všeobecné lidské součinnosti jako základnímu prvku pokroku.

Spolupráce přináší nejen zajímavé momenty, nové náhledy na řešenou problematiku, ale i čistě lidské nadšení, které, pokud je sdílené je vždy intenzivnější. Doufám tedy, že práce se může stát motivačním zdrojem, pro ty, kteří by rádi ve své výuce využili více kooperace, spolupráce a přinesli tak žákům i sami sobě hlubší a kompaktnější náhled na zpracovávaná témata.

Použité zdroje

- Ábelovský, Adam. 2012.** Obamův socialismus - experiment. *IDnes*. [Online] 23.. 1. 2012. <https://adamabelovsky.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=242410>.
- Aktuálně.cz. 2019.** Bez příkras a nostalgie. Spočítejte si, na kolik vyšel život Čechů za socialismu. *Aktuálně.cz*. [Online] Aktuálně.cz, 7. 11 2019. <https://zpravy.aktualne.cz/ekonomika/meli-jsme-se-za-komunistu-lepe-velke-porovnani-vydaju-cechu/r~6d90e3aef63d11e9b259ac1f6b220ee8/>.
- ArtMuzeum. 2009.** Jan Vermeer van Delft. *Art Muzeum*. [Online] 17. 4 2009. http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=654.
- Červený, Pavel. 2007.** Jak na průřezová témata? *Metodický portál: Články*. [Online] 10. 04 2007. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1267/jak-na-prurezova-temata-.html/>. 1802-4785.
- Filčíková, Veronika. 2020.** Rap battle na mráčkovce. *Youtube*. [Online] 2. 4 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=95iIIAtIILE>.
- Gatarik, Václav. 2009.** *Proměna*. Praha : Garamond, 2009. ISBN: 978-80-7407-064-8.
- Hazuková, Helena a Pavel, Šamšula. 2005.** *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7..
- Hrubanová, Anna. 2019.** *Komiksové adaptace ve výuce literatury na základní a střední škole*. Praha : Diplomová práce (Mgr.). Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka, 2019. 2019-09-04.
- INSTITUT PRO PODPORU INOVATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ z.ú. 2016.** Daltonský plán. www.inovativnivzdelavani.cz. [Online] Institut pro podporu inovativního vzdělávání, 2016. <http://www.inovativnivzdelavani.cz/inovativni-proudy/daltonsky-plan/>.
- Jůva, Vladimír. 1971.** Pojetí názornosti v novodobých dějinách výchovy. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské university*. I, 1971, Sv. 6.
- Kafka, Franz. 2009.** *Proměna a jiné povídky*. [překl.] Zbyněk Sekal. Praha : Československý spisovatel, 2009. ISBN 978-80-8391-08-2.
- knihovnavaclavahavla.** *Youtube*. *Rok revoluce*. [Online] <https://www.youtube.com/watch?v=J5K14AwqZbo>.
- Komárek, Stanislav. 2020.** Stanislav Komárek. <http://www.stanislav-komarek.cz/>. [Online] 2020. <http://www.stanislav-komarek.cz/>.
- Komenský, Jan Ámos. 1960.** *Zákony školy dobře uspořádané, Vybrané spisy J. A. K, Svazek II*. Praha : SPN, 1960. 267-302.
- Kořínek, Králíková. 1967.** *Pedagogický slovník*. Praha : neznámé, 1967.
- Mairowitz, David Zane a Crumb, Robert. 2004.** *Kafka*. Praha : Portál, 2004. 90-7178-777-9.
- McCloud, Scott. 2008.** *Jak rozumět komiksu*. Praha : BB/art, 2008. ISBN 978-80-7381-419-9.
- NÚV. 2019.** Průřezová témata. *Národní ústav pro vzdělávání*. [Online] 2019. <http://www.nuv.cz/folder/285/>.

- Plich, Jaromír. 1987.** *Mezipředmětové vztahy a specifika výchovně vzdělávacího procesu.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 17-102-87.
- Rathousová, Karolína. 2019.** *EKO průvodce aneb Planetu B nemáme.* Praha : Karolína Rathousová, 2019. ISBN 978-80-270-7013-8.
- Roeselová, Věra. 2003.** *Didaktika výtvarné výchovy.* Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. 80-7290-121-4.
- RVP. 2006.** *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.* Praha : Národní institut pro vzdělávání, 2006. ISBN 80-86956-01-6.
- Solfronk, Jan. 1994.** *Organizační formy vyučování.* Praha : Karolinum, 1994. 80-7066-34-0.
- TZ. 2019.** Klíčová socha Revoluce Jiřího Davida se po letech vrací do Čech. *Proti šedi.* [Online] 7. 8. 2019. <https://protisedi.cz/klicova-socha-revoluce-jiriho-davida-se-po-letech-vraci-do-cek/>.
- Uždil, Jaromír. 1974.** *Čáry, klikiháhy, paňáci a auta.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 14-649-74.
- Velínský, Stanislav. 1933.** *Soustavy individualisovaného učení.* Praha : neznámé, 1933.
- Wilson, Mark a Fisher, William P. 2017.** *Psychological and Social Measurement, The Career and Contributions of Benjamin D. Wright.* místo neznámé : Springer, 2017. ISSN 2198-7815.

Seznam obrázků:

Obr. 1 Kafkomix, pracovní list 1, Zdroj: vlastní.....	29
Obr. 2 Emoce v komixu, pracovní list č.3, Zdroj: vlastní.....	32
Obr. 3 Vizualní ztvárnění textu, Zdroj: vlastní.....	32
Obr. 4 Obrázek vs. popis – pracovní list č. 4	33
Obr. 5 Ukázka výsledné prezentace projektu Kafkomix, Zdroj: vlastní.....	36
Obr. 6 Revoluce, Jiří David, 2010, Zdroj: Klíčová socha Revoluce Jiřího Davida se po letech vrací do Čech - Proti šedi. Home - Proti šedi [online]. Copyright © Galerie Hlavního Města Prahy [cit. 22.07.2020]. Dostupné z: https://protisedi.cz/klicova-socha-revol	43
Obr. 7 Edukativní stěna HV, Zdroj: vlastní.....	70

Seznam tabulek:

Tabulka 1 Přehled aktivit druhého stupně během projektového dne Cesta ke svobodě, Zdroj: vlastní	54
Tabulka 2 Přehled aktivit druhého stupně - 7. třídy, během projektového dne Cesta ke svobodě, Zdroj: vlastní	55
Tabulka 3 Přehled aktivit druhého stupně - 8. třídy, během projektového dne Cesta ke svobodě, Zdroj: vlastní	58

Seznam grafů:

Graf 1 3. ročník rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní	45
Graf 2 4. ročník, sk. 1, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní	46
Graf 3 4. ročník, sk.2, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní	48
Graf 4 4. ročník, sk. 3, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní	49
Graf 5 5.ročník, sk. 1, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní	51
Graf 6 5.ročník, sk. 2, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní	52
Graf 7 7. ročník, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní	56
Graf 8 8. ročník, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní	59
Graf 9 Přehled aktivit druhého stupně 9. třídy během projektového dne Cesta ke svobodě, Zdroj: vlastní.....	60
Graf 10 9. ročník, sk.2, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní	61
Graf 11 9 ročník, sk. 2, rozbor odpovědí, Zdroj: vlastní	62
Graf 12 Souhrnné odpovědi – rozbor pro 1. stupeň, Zdroj: vlastní	63
Graf 13 Souhrnné odpovědi – rozbor pro 2. stupeň, Zdroj: vlastní	64
Graf 14 Odpovědi celkem 1. stupeň, Zdroj: vlastní.....	64
Graf 15 Odpovědi celkem 2. stupeň, Zdroj: vlastní.....	65

Přílohy

Obrazová příloha Kafkomix – ukázka vyplnění pracovních listů spolu s výsledným komiksem – zdroj: vlastní

Pracovní list 1

Savelij
KAFKOMIX

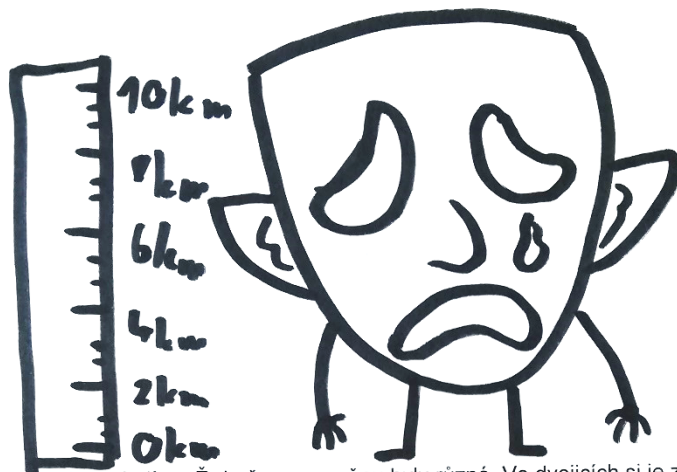
1. Poslechni si povídání o Kafkovi. Na základě toho, co se o něm dozvíš, zakroužkuj, jaký podle tebe byl.



2. A jaké vlastnosti máš ty? Zakroužkuj je jinou barvou.

„Když se Řehoř Samsa jednou ráno probudil z nepokojných snů, shledal ve své posteli, že je proměněn v jakéhosi obludného tvora.“

1. Kafka svou vnitřní úzkost a strach projevoval vyprávěním příběhů. Jedna z postav obavu přímo zhmotnil tím, že se v ní promění. Jak by vypadal tvůj vlastní strach, kdyby měl fyzickou podobu?



2. Reakce okolí na Řehořovu proměnu byly různé. Ve dvojicích si je zahrajte a poté zakreslete do prázdných obličejů.



„Matka, s vlasy ještě po ránu rozpuštěnými a do výšky zježenými, poklesla tvář na prsa.“



„Ó,“ „vykřikl prokurista. Na otevřená ústa si tiskne ruku.“



„Otec s nevráživým výrazem zaťal pěst, poté si rukama zakryl oči a rozplakal se.“

3. Kdyby ses ty sám opravdu, podobně jako Řehoř, probudil jako obludný tvor a viděl tyto reakce svých blízkých, jak by ses cítil?

Ospale

1. Rozhovor, myšlenky, křik nebo role vypravěče, se dají snadno vyjádřit pomocí bubliny. Kam bys vepsal/a jednotlivé věty?

ZA SOUMRAKU SE ŘEHORĚ PROBUDIL.

POMOC, PROBOHA, POMOC!

KDYBY TU JEN BYLA SESTRA.

JEN POJĎ, NENÍ HO VIDĚT.

POMOC,
PROBOHA,
POMOC!



kdyby tu jen
byla sestra.

Jen pojď,
Není ho vidět.

ZA SOUMRAKU SE ŘEHORĚ PROBUDIL.

2. Křik, strach nebo šepot se dá vyjádřit i stylem písma. Spoj slova s jednotlivými výrazy.

POMOC

pomoc

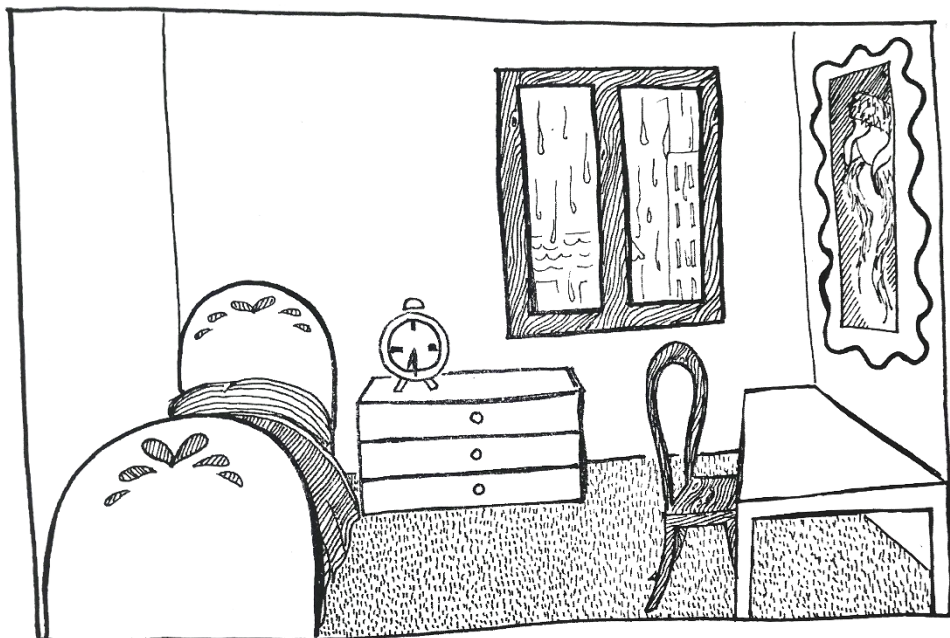


... ŘEKL SE STRACHEM
V OČECH

... ZARÝVAL

... SKORO HO NEBYLO SLYŠET

1. Místo dlouhého popisu místa stačí v komiksu nakreslit obrázek a všechny detaily z textu do něj vložit. Který z úryvků přesně odpovídá obrázku?

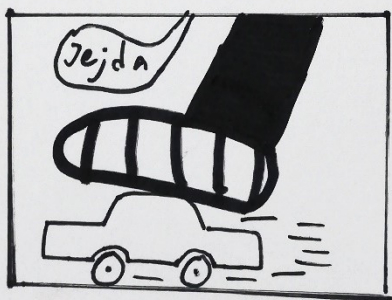
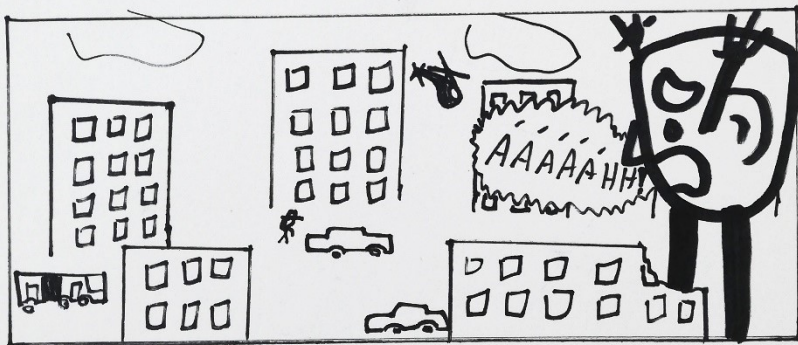
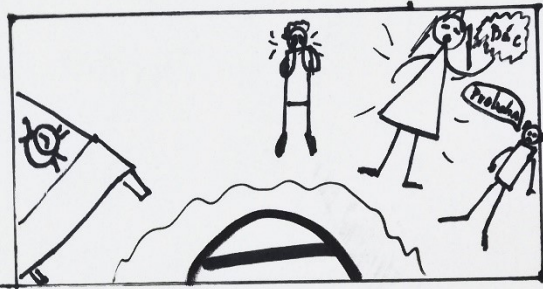
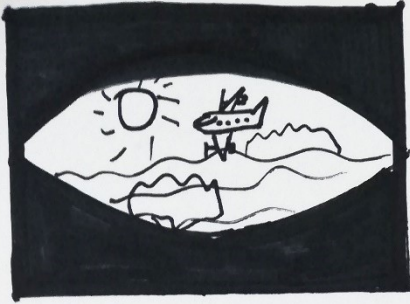


a)

Řehořův pokoj byl malý. Nad stolem visel obrázek, který si nedávno zasadil do pěkného pozlaceného rámu. Představoval dámu, opatřenou kožešinovou čapkou a kožešinovým boa. Za oknem bylo pošmourné počasí, kapky deště dopadaly na okenní plech. Řehoř už musí vstát! Podíval se na budík, který tikal na prádelníku. Pane na nebi! Bylo půl sedmé a ručičky šly klidně dál.

Když se Řehoř probudil, shledal, že jeho malý pokoj klidně spočíval mezi čtyřmi dobře známými stěnami. Nad stolem visel obrázek ve zlatém rámu, ze kterého vyhlížel muž v bílé košili a buřinkou na hlavě. Pane na nebi! pomyslel si. Hodiny na prádelníku ukazovaly půl osmé a ručičky šly klidně dál. Bylo slyšet jen kapky deště bubnující na okenní rám.

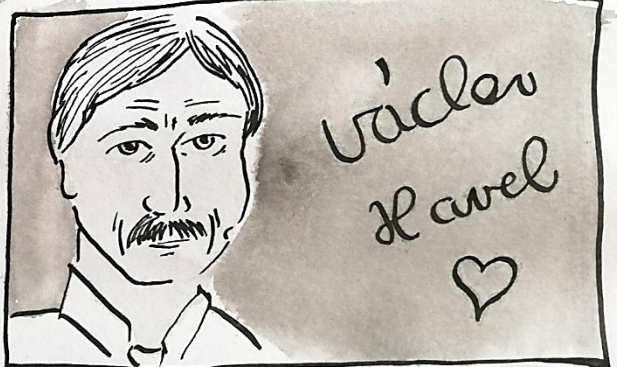
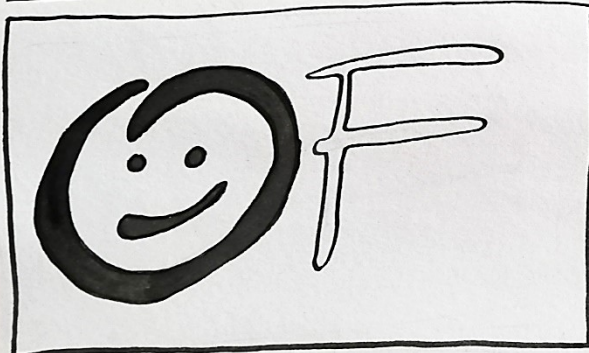
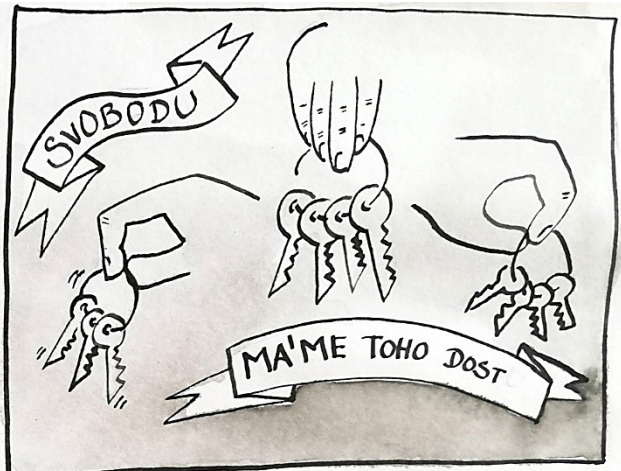
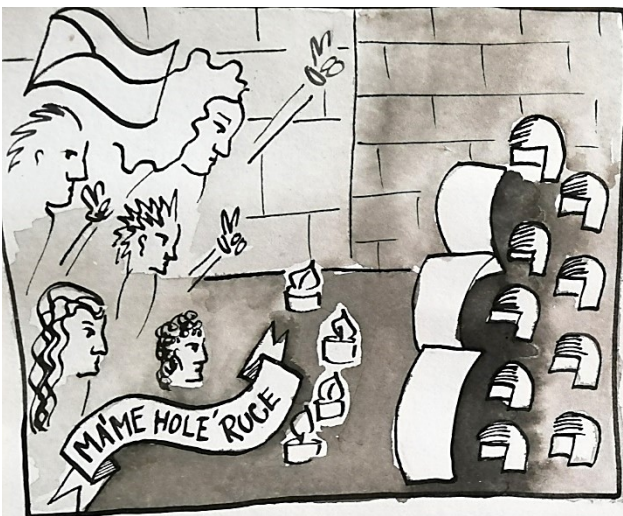
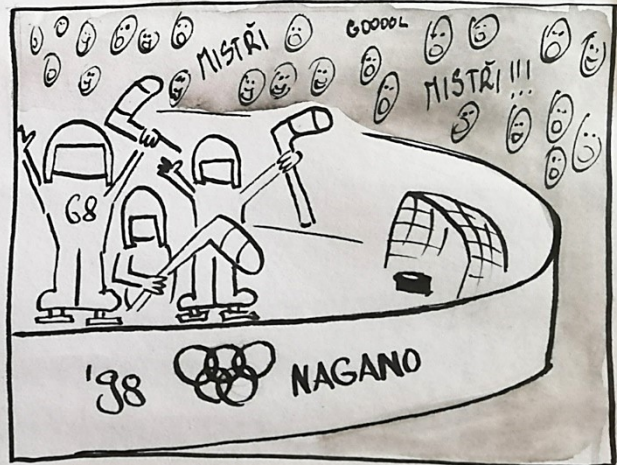
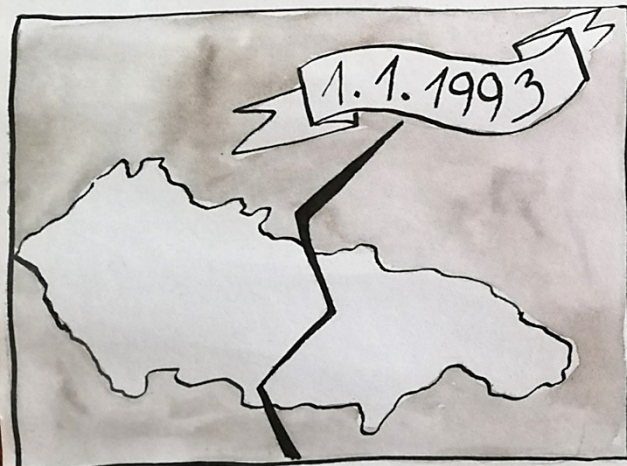
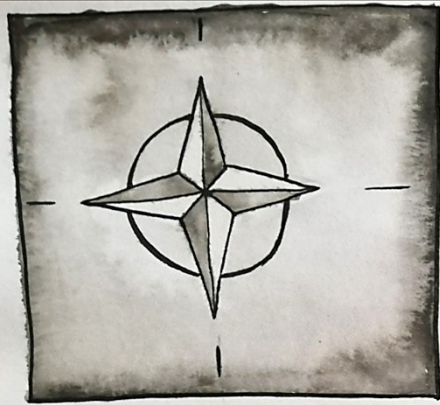
Probudil se v úplně cizím, prázdném a velkém pokoji. Jen nad postelí visel obrázek zasazený do pěkného zlatého rámu. Představoval dámu v kožešinovém boa a čapkou na hlavě. Bylo slyšet poslední kapky dopadající na okenní plech. Přes mraky se již ale prodíraly slabé paprsky slunce. Na podlaze tikal budík. Pane na nebi! Pomyslel si. Bylo půl sedmé a ručičky šly klidně dál.

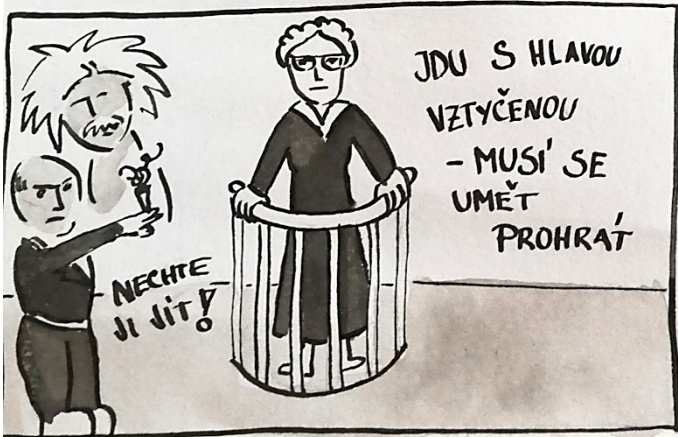
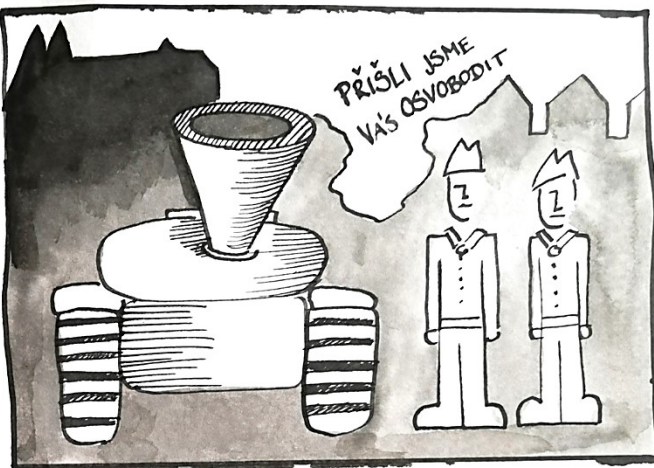




Obrazová příloha Cesta ke svobodě - zdroj: vlastní











Obrazová dokumentace ZE MĚ MY – ukázka z almanachu - zdroj: vlastní



Prostřednictvím vysílání svého zpravěšáka Jinka jsme se přeměli do
 vzdálené země jeho rodičů a seznámili se s ní. Tou zemí je Čína.
 On sám se narodil už na území naší republiky a do Číny dojel
 na svých přátelských oprašdňácích.



Pověděl nám, že jeho rodičům se v Číně přestalo líbit a po
 osoru svých přátel se rozhodli přestěhovat do České republiky.
 Čína je nejlidnatější stát na světě a pro snížení porodnosti
 byl vyhlášen program, že se předavky budou dávat pouze na
 jedno dítě. Proto spousta Číňanů opouští svou zemi.

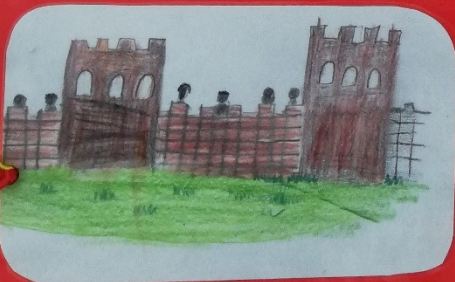
Naším byly informace například o jídle. Číňané rádi konzumují
 ryby, masla a hlavně ryby a sushi. Našemu kamarádovi Jinkovi
 hodně chybí čínská kuchyně. Doma jí hlavně, ale samozřejmě se
 masil i "našim" jídlem. V Číně je pro kucháče peka, když
 se stane hodně ledi koka. Tady se mas o jídle Jinka koka
 neměje.

中夏 Čína



Čína je největší země a spousta rybníků se v Číně
 rybníků. Na přímý lety rozmach však plati smičným oveděním.

A co si ještě představím, když se řekne Čína? Ryžová pole
 a čajové plantáže. Čína je srovnatelná, ale už bych tam
 nechtěla jít, protože je to totalitní země a jít
 proto, že jsem se své země spokojen.



Čínská kultura je úplně jiná než naše.
 Ale stavitelství je krásné. Čína učila
 draky. Jejich draci se však od našich
 pohádkových také velmi liší. jsou hodně
 sblíženi s námi a považují lidem i bohům.

我叫夏丽玫,我在 Modimny 的捷克学校上四年级。

我的同学们都叫我 Tina。

20年前,我的父母移民到了捷克,我妈妈的工作是售货员,我爸爸是中国导游。

在这期间,我的两个姐姐陆陆续续出生。

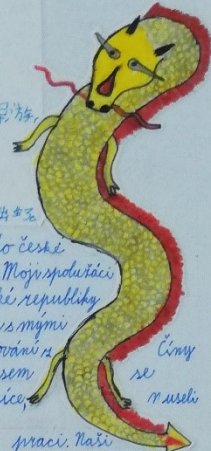
在我妈妈怀孕期间,搬到了美国纽约州到长岛,跟姐姐家住18个月之后我就在那儿出生。

当我两个月的时侯,我们一起回到了捷克。

我母亲已经住在捷克九年了。

我希望有一天能够回到中国。

menuji se Li Mei Xia, chodim do ceske
skoly v Modlanuch; do vici dy W. A. Moji spoluvitaci
mi rikaji Tynka. Moje cesta do ceske republiky
nebyla jednotliva. Rodice se, spolus mými
dvoema staršími sestrami, přivlakováni a
nastavili v USA v NEW YORKU, kde jsem
narodila. Když mi byli 4 měsíce,



jsme se vrátili zpět do
babičky. V Číně však
čínští kamarádi
do toho, protože je
památek a tabulek
naski krevinky.
Plejně se dle
vrátili zpátky



práci. Naiv
m m ičkli, aby dom se ra, mimi vzdali do
ko krásná, svobodná země, plná historických
dy, mohli pracovat jako průvodce pro
a
tak se také stalo.
loužím jednou
k pandám do Číny.





Měli jsme poprvé malé zcukami ale všichni jsme to přežili.
Máma se bála že se to stane zrovna, a tak se to dítě
rozhodli že se odstěhujeme do Prahy 12 za našima
příbuznými. Ale já jsem nechtěl protože v Thajsku
mám Kamabády. Je dříve dne v úterý jsme vyrazili na cestu.
Nejdříve jsme jeli cca půl hodiny do odletu jsme měli spoustu
času a tak jsme si dali kávu na kávu. V 7 hodin jsme
hastoupili do letadla a letěli jsme dlouho. Nakonec
jsme doletěli do Prahy. Ubydleli jsme se v hotelu.
A asi po měsíci jsme jeli do Prahy 12, kde už na nás
čekali naši Kamabádi příbuzní a zjistili nám
bydlení od těžnice Sa pa.



MOJE CESTA DO ČR



Mož příběh začínala, když měmu tátovi byli jenom 4 roky a máš děda musel jít do války. Válel v každém velkém válce a mezodával. Když se vše uklidnilo, ve Vietnamu mezobývalo za moc lidí. Za několik roků zemřel děda, protože měl problém se zaluďkem.



Táta po jeho smrti začal přemýšlet o jeho budoucím životu. Rozhodl že bude bydlet v jiném státě, protože hospodářství ve Vietnamu se zhoršilo. Nejdřív se vdal a pak jeho sen splnil. Do teď žijeme v České Republice, kde se máme všichni dobře.



Naše spolužačka Anička Dao Anh Pham - se narodila v České republice v roce 1998.



Její rodiče jsou z Vietnamu

Doma spolu mluví vietnamsky. Maminka dělá ve Čechách paní u nehtů.



Anička neví, proč k nám rodiče přijeli, ale říká, že je tu lépe, více možností.

Rodiče nakupují v SAPA.

Anna má bratra, je mu 20 let, studuje střední školu a umí dobře česky.



Hlavní čínský nový rok - v Anině Všechni dostanou koláček štěstí.

Jedí bahní dorty gio ráží s květinám masem a hráškem.

Ve Vietnamu lidé nejedí s příborem, ale používají hůlky.



Na prázdniny letají s dělníky do Vietnamu. Tam žije babička s dědečkem. Jsou v dělníku.

HO CHI MINH

Anička byla v Kanai v mawotelu Ho Chi Minha.



Ve Vietnamu jí nejvíc chutná bubble tea.

Aničce se tu líbí, má tu kamarádky, ale čeština je pro ní těžká!



Tady jí chybí kamarádky, kteří mluví vietnamsky.

Anička krásně maluje.

