Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dětská pojetí vybraných témat historického učiva v primární škole

Children´s Understanding of Selected History Topics in Primary School

Lucie Bílá

Vedoucí práce: RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Dětská pojetí vybraných témat historického učiva v primární škole vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. července 2017

.....

podpis

Děkuji především svému vedoucímu diplomové práce RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., který mne vždy v pravou chvíli povzbudil, pomohl s hledáním odborné literatury, přivedl mě k zajímavým článkům a díky kterému jsem obohatila svůj pedagogický zásobník o nové poznatky. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám a žákům základních škol, kde jsem mohla realizovat svůj výzkum. A v neposlední řadě své rodině a partnerovi, kteří mi poskytli prostor, když jsem se potřebovala plně soustředit, a podporovali mě během doby studia.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce pojednává o historickém tématu (komunismu) a hledá vhodný a netradiční způsob jeho výuky na prvním stupni základní školy. K tomu účelu také mapuje dětská pojetí historického tématu a jejich porozumění společnosti během zmíněné doby. V úvodu práce popisuje vývoj přístupů k vyučování historie, psychologické aspekty dětského pojetí (miskoncept a prekoncept) a shrnuje, jak je v současné historické literatuře představováno období komunismu na české vesnici. Výzkumná část obsahuje popis vývoje příslušného učiva v učebnicích vlastivědy, analýzu vybrané literatury pro děti a mládež (jak dobové, tak současné) a vlastní výzkum, který byl proveden metodou „design-based research". V práci je popsán proces vytváření vyučovací hodiny založené na literatuře pro děti a mládež a tvorby komiksu. Jako diagnostická metoda pro zjišťování žákovských pojetí po výuce byl vybrán skupinový rozhovor se žáky. Práce uvádí výsledky analýzy vybraného vzorku pořízených rozhovorů. Pro hlubší pochopení problematiky dětských pojetí historických událostí bude potřeba dalších výzkumů.

KLÍČOVÁ SLOVA

společenskovědní vzdělávání, historie, primární škola, komunismus, učebnice, dětská porozumění společnosti

ABSTRACT

In this thesis, a historical topic (Communism in Czechoslovakia) is discussed as well as new forms of teaching of this topic at primary school. To evaluate the instruction we use children's understanding of a historical topic in general and, in particular, their comprehension of Communist society. In the introduction, an evolution of teaching of History and the theory of children's conceptions (misconception, preconception) are described. Then, a number of available information about Communism and collectivisation in the Czech lands is presented. The first part of the research section is comprised of description of relevant parts of history textbooks for primary school and analysis of the literature for children and youth (written since 1950 up to the present). The second part is based on a method known as „design-based research“. The thesis describes the process of designing a lesson based on literature for children and youth and the steps in creating the comics for teaching purposes. An interview was chosen as a diagnostic method. The data obtained by the interviews with pupils are qualitatively analysed. The results based on those interviews gave us only partial understanding of this problem and more extensive research is still needed.

KEY WORDS

social studies, teaching of History, primary school, Communism, textbooks, children‘s understanding of society

Obsah

1 Úvod 7

2 Teoretická východiska 9

2.1 Současné pojetí dějepisného vyučování na prvním stupni 9

2.1.1 Proměny historického učení v čase 9

2.1.2 Cíle vyučování historického učiva 11

2.1.3 Metody výuky historického učiva 13

2.1.4 Historické učivo – jeho pojetí v učebnicích 15

2.1.5 Problémy ve výuce historie 16

2.2 Psychologické poznatky o učení 17

2.2.1 Obecný základ 17

2.2.2 Dětské interpretování světa 18

2.3 Téma kolektivizace v české odborné literatuře 23

2.3.1 Komunismus na vesnici 23

2.3.2 Třídní boj 28

2.3.3 Akce „K“ – kulak 29

3 Výzkumný úkol / výzkumné otázky 32

4 Metodologie práce 33

4.1 Typ výzkumu a výzkumný plán 33

4.2 Zapojené školy a žáci 34

4.3 Sběr a zpracování dat 40

4.3.1 Diagnostické metody 40

4.3.2 Rozhovory a jejich analýza 41

5 Výsledky 43

5.1 Zkoumání vývoje učebnic 43

5.1.1 Popis obsahu učebnic a jejich zpracování 43
5.2 Analýza vhodných literárních děl k výuce 53
5.3 Verze návrhu vyučovací jednotky a důvody změn 56
5.3.1 Pilotní návrhy hodiny 56
5.3.2 První hodina v nové podobě 60
5.3.3 Tvorba komiksu 62
5.4 Analýza žákovských odpovědí – dětská pojetí učiva 64
5.4.1 Otázka: Jak se změnil život chudého zemědělce? 64
5.4.2 Otázka: Jak se změnil život bohatého sedláka? 66
5.4.3 Otázka: v kterém případě je správné někomu vzít majetek? 69
5.4.4 Otázka: Je správné udělat dobré věci násilím? 74
5.4.5 Otázka: Jak asi přišel bohatý sedlák ke svému majetku? Napadnou tě různé možnosti? 76
6 Diskuse 80
7 Závěr 83
8 Seznam použitých informačních zdrojů 84
8.1 Seznam uměleckých děl, jejichž použití bylo ověřováno: 85
8.2 Seznam učebnic 86
9 Seznam příloh 88

1 Úvod

Ve své diplomové práci hledám možnosti, jak pro první stupeň ZŠ realizovat výuku témat týkajících se nedávné české, resp. československé historie. Zároveň se snažím zmapovat předpoklady a problémy takové výuky, zejména na straně žáků, tj. problémy dané jejich vývojovou úrovní, znalostmi apod.

Pro téma „Dětská pojetí vybraných témat historického učiva v primární škole“ jsem se rozhodla po absolvování semináře didaktiky vlastivědy. Přednášející nám dobu přiblížila způsobem, jaký jsem dosud v hodině vlastivědy neviděla. Nadchlo mě to a přála jsem si zjistit, jak podobná hodina zapůsobí na žáky prvního stupně a jak ovlivní jejich správné utváření pojmů. Dále jsem si chtěla sama vyzkoušet sestavení takové netradiční hodiny a zjistit, co všechno to obnáší. Přestože se zdánlivě jedná o problém historický, diskuze na toto téma je v současnosti stále živá. Zajímalo mě, jaké materiály pro děti již existují a dají se použít ve výuce, a co ještě chybí. Protože jsou v naší společnosti stále opačné (až překvapivě vyhroceně protichůdné) názory, chtěla jsem najít dostatek podložených informací a zdrojů, které by pomohly žákům zorientovat se v nedávné minulosti naší společnosti. Nechtěla jsem jim ale nutit názor, chtěla jsem, aby dostali tolik informací, aby si ho zvládli utvořit sami – do jaké míry je to v jejich věku možné. Současná didaktika historie také zdůrazňuje význam příběhů ve výuce. Z toho důvodu jsem nepoužila učebnice, neboť ty takové příběhy neobsahují (zjištěno po jejich prostudování), ale při hledání vhodných zdrojů pro práci v hodině jsem se soustředila na literaturu pro děti a mládež.

Teoretická část práce stručně představuje současné pojetí vyučování historie zejména ve vztahu k primární škole a předmětu vlastivěda / Člověk a jeho svět. Jsou shrnuty vybrané poznatky vývojové a pedagogické psychologie důležité pro téma mé práce. Dále jsem stručně načrtla, jak je v současné odborné historické literatuře zpracováno téma kolektivizace, které jsem si vybrala pro vyučování.

Můj původní záměr, jak již bylo řečeno, byl realizovat tuto výuku na základě práce s dobovou (z doby komunismu pocházející) i současnou literaturou pro děti a mládež. V práci popisuji, jak byla výuka navržena, jak probíhala a s jakými problémy se setkala. Na základě zhodnocení takto získaných zkušeností jsem zásadně přepracovala koncept hodiny, který nyní spočívá v práci s pro tento cíl vytvořeným komiksem. Daná výuka byla realizována

opakovaně v několika školách, které jsem vybírala tak, aby byly co nejvíce různorodé (malá škola, vesnická škola, městská škola, škola s nestátním zřizovatelem…). Práce dále obsahuje analýzu rozhovorů se žáky jednotlivých škol. Na rozhovorech zkoumám, jak žáci látku pochopili, jaké mají představy a pojetí o daných událostech.

Příprava empirického výzkumu i jeho provedení a vyhodnocení potvrdily správnost mého původního názoru, že se jedná o velmi zajímavé téma, které si zasluhuje podrobnější prozkoumání. Daná práce však představuje jenom drobný příspěvek k této problematice.

Na závěr shrnuji, jak byla revidovaná hodina proučena – co se během výuky ukázalo jako správná volba, jakou efektivitu mělo použití komiksu ve výuce, co jsem díky práci objevila/zjistila a jaký je současný pohled na vyučování dějin.

2 Teoretická východiska

2.1 Současné pojetí dějepisného vyučování na prvním stupni

Vlastivěda ve svém tradičním pojetí integruje učivo tří předmětů, které později vystupují obvykle samostatně – je to dějepis, občanská výchova a zeměpis. Vzhledem k tématu své práce jsem se zaměřila na vývoj prvního z předmětů, tedy na dějepisnou složku vlastivědy. V této kapitole popisuji její vývoj a současný stav obsahu a metod.

2.1.1 Proměny historického učení v čase

Začneme názvem předmětu. Dříve jsme v rozvrhu vídali pouze název Vlastivěda. Dnes se setkáváme také s předměty „Člověk a jeho svět“, „Člověk a společnost“. Změnu provedly i učebnice. Nakladatelství Prodos vydává „Lidé a čas“ a od nakladatelství Septima vychází „Místo, kde žijeme“. Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* dává učiteli široký prostor v konkretizaci cílů, řazení témat (v rámci školního roku i celého stupně vzdělávání), ve výběru metod, které vyhovují třídě, a obsahů, které odpovídají cílům stanoveným v RVP ZV.

Vlastivěda se řadí mezi předměty, které učí žáky o reálných faktech světa, tzv. věcné obory. V oblasti *Člověk a jeho svět* žákům zprostředkováváme informace hlavně o společnosti a místě člověka v ní v čase a prostoru. (RVP ZV) Současně však platí, „že věcné učení je jednou z nejméně ustálených disciplín základního vzdělávání žáků;“ (Spilková 2005, s. 209). Není obsahově ani formálně vyhraněné jako jiné předměty.

Vlastivěda a výuka o vlasti vždy představovala a představuje výuku řádného občana dané společnosti. Proto se neustále mění koncept a hlavně obsah – pojetí daných událostí můžeme sledovat z různých úhlů pohledu, různými interpretacemi. Nemůžeme tedy chtít po takto živém předmětu, aby se zcela ustálil.

Historické učivo bylo ovlivněno jak dobou, tak státním uspořádáním. Do 18. století se pozornost věnovala náboženstv, jeho vysvětlení celé skutečnosti života a jeho smyslu od kolébky po hrob. Láska k Bohu je pak v éře osvícenství nahrazena láskou k vlasti.

Vlastivěda nepředstavovala samostatný vyučovací předmět, ale vyučovací princip pronikající všechny předměty národní (primární) školy. Například při poznávání dějin nemá jít

o memorování faktografie, cílem je „pěstovati lásku k užší a širší vlasti, především však k domovu panovnickému.“ (Spilková 2005, s. 210)

Vlastivěda se tedy jako samostatný předmět objevuje až na počátku 20. století. Její didaktická koncepce byla pochopitelně ovlivněna reformní pedagogikou. Byla založená na dialogu učitel - žák o jejich zájmech a zkušenostech, předmět byl celostní, integrovaný, nerozdělující poznání od dílčích oborů. Přetrvalo vést k lásce k vlasti. (Spilková 2005)

Za první republiky, po ukončení panování Habsburků, se prosazovala tzv. sociologizace dějepisné výuky. Ubralo se z látky o historii habsburské monarchie i Německa. Do konce první republiky se učivo vlastivědné a domovědné pojilo s učivem jazykovým – bylo součástí čítanek. Na konci první republiky se ale věcné učení odtrhlo od jazykové výchovy a bylo didakticky zpracováno. (Strnad, 1961) Během druhé světové války se výklad českých dějin prezentoval hlavně se zřetelem k podřízenosti Německu v rámci jeho historie. Mnoho filmů i obrazů bylo prohibitováno.

Vlastivěda před rokem 1989

V 70. letech, v souvislosti se zkrácením prvního stupně, se již od pátého ročníku vyučoval dějepis, a to dvě hodiny týdně. (Labischová, Gracová 2010) v roce 1972 vznikly pokusné osnovy, které se snažily reagovat na změny ve společnosti, kdy děti měly pojem a zkušenost s mnohem širším okolím než jen jejich domovem, postupující urbanizace má za následek menší kontakt dětí s přírodou, ale umožňuje jim pozorování technických pokroků. „Hlavní důraz tohoto pojetí je kladen na ucelenost učení o přírodě a společnosti a na využití poznatků a uplatnění postojů při řešení praktických úkolů.“ (Spilková 2005, s. 213) Cílem vlastivědy tedy bylo nejen poznání blízkého okolí a přírody obecně, ale i poznání důležitých míst, života a práce lidí v Československé socialistické republice. Součástí vyučování bylo naučit žáky o politickém uspořádání státu a socialistickém charakteru společnosti (osvojení základních morálních zásad, postojů, názorů socialistického vlastenectví, povinnost pracovat pro socialistickou vlast a v případě potřeby ji bránit).

Kromě formálního kurikula byla historie předávána i prostřednictvím skrytého kurikula, například cenzurou a následným důkladným výběrem autorů a úryvků do čítanek, všudypřítomnými nástěnkami s významnými výročími a důležitostí účasti na nich a zařazením

principů socialismu do chodu třídy (třídní plány, měsíční plány tvořené třídou, služby aj.). (Spilková 2005)

Změny devadesátých let a současnosti

V devadesátých letech minulého století nastal největší „rozpuk“ faktografického vyučování, od kterého se postupem času upustilo. Důraz byl poté kladen na vyhledávání informací. Ovšem i zde byla situace nestabilní. Učitelé občas vyzdvihovali formu nad obsah hodiny. Tak se stávalo, že žáci strávili 45 minut skládáním lístečků s nápisem tématu hodiny, diskutovali o něm, ale diskuze nebyly podloženy faktografickým základem. To vedlo k nepopularitě dějepisu u žáků. (Labichová, Gracová 2010)

Nyní je důraz kladen na využití historického učiva v mezipředmětových vztazích. Hledají se konkrétní témata, která se dají využít jak v zeměpisné oblasti, tak v přírodovědě, i v českém či cizím jazyce. Momentálně jsou jimi totalitarismus a holocaust. (Labichová, Gracová 2010)

2.1.2 Cíle vyučování historického učiva

Neopomenutelnou součástí přípravy hodiny historie jsou výchovně vzdělávací cíle. Pro historické učení jsou dány specifické. Konkrétní cíl zahrnuje složku:

- informativní (vzdělávací, poznatkovou): soustavné seznamování žáků s historickým vývojem lidské společnosti
- formativní (výchovnou, hodnotovou): zdůrazňování etických stránek historického odkazu a jeho využití k rozvoji žákovy osobnosti
- metodologickou (schopnostní a dovednostní): postupné objasňování metod historikovy práce vedoucí k relativně samostatnému osvojování historických poznatků, rozvoj schopností (fixace a aplikování logických myšlenkových postupů) a dovedností (rozvíjení praktických činností)

Styl a směr výuky dějepisu je ovlivněn tím, jak učitel historii pojme, z jakého pohledu ji bude žákům předkládat. Labischová a Gracová (2010) popisují tři pojetí:

- sociálně ekonomické pojetí: zaměřuje se na činy celé společnosti, velkých společenství, na sociální spravedlnost, hmotnou kulturu prostých lidí;

- liberálně demokratické pojetí: zaměřené na dějiny civilizací a na politické dějiny, liberální tradici v evropských a světových dějinách, úsilí o občanské svobody a lidská práva;
- náboženské pojetí: v popředí stojí duchovní sféra člověka, realita je vysvětlována Bohem;

Stanovení cílů

Při stanovování cílů, metod nebo způsobů hodnocení pomáhá učiteli taxonomie cílů. Široce známá je zejména Bloomova taxonomie. Tým pod vedením D.A.Krathwohla tuto taxonomii v roce 2001 revidoval a zaměřil ji na kognitivní cíle s tím, že je to složka komplexní a afektivní a psychomotorickou složku již obsahuje. Vyčlenil znalosti jako samostatnou dimenzi a v jejím rámci užívá tyto 4 kategorie:

- faktické: znalost faktů, které musí žáci znát, aby byli obeznámeni s disciplínou a byli schopni řešit její problémy (znalost terminologie a specifických detailů a prvků)
- konceptuální: znalost vzájemných vztahů mezi základními prvky uvnitř větších struktur (znalost klasifikací a kategorií, znalost principů a generalizací, znalost teorií, modelů a struktury)
- procedurální: jak něco dělat, metody (znalost specifických oborových dovedností, znalost speciálních oborových technik a metod, znalost kritérií pro použití příslušných postupů)
- metakognitivní: obecné znalosti o tom, jak poznáváme, uvažování o vlastním myšlení (znalost strategie, znalost kognitivních úkolů včetně znalosti kontextu a podmínek, sebepoznání)

U vlastních kognitivních procesů se pracuje se šesti kategoriemi: zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, evaluovat, tvořit. (Byčovský, Kotásek 2004)

Obsahová šíře předmětu vlastivěda nedává prostor k podrobnějšímu probrání celého historického učiva, ostatně na prvním stupni to ani není nutné. Učitelé tedy spíše více rozebírají látku, která je jim nějakým způsobem blízká, na úkor jiné. Považuji to za lepší variantu, než učit události bez rozdílu jako jmenný seznam s daty.

V *Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* je historické učivo zakotveno pod kategorií *Člověk a jeho svět*. Od čtvrtého ročníku se vyčleňuje tematický okruh *Lidé a čas*, kde se žáci blíže seznamují s „chodem“ státu a zároveň jeho, národní i světovou historií.

Následuje výčet obecných cílů týkajících se historie na primární škole popsané v RVP ZV:

Žák…

… zdokonaluje pasivní i aktivní slovní zásobu – dokáže popsat a správně interpretovat svůj názor, poznatek, produkt.

… účelně vyhledává, třídí a používá informace a propojuje je v oborech historie, zeměpis a kultura.

… orientuje se v multikulturním světě, respektuje a poznává jiné kultury a zvyklosti, uskutečňuje všeobecně platná pravidla chování.

Cíle pro oblast Člověk a jeho svět – Lidé a čas se liší prvním obdobím (do třetího ročníku), kde je to hlavně: orientace v čase, zná a popisuje některé historické památky, osoby, události. Ve druhém období se výstupy rozšiřují a zaměřují na historii.

Žák…

… vysvětlí význam státních svátků a významných událostí, časově je zařadí.

… porovná a zhodnotí změnu v zaměstnání v minulosti a přítomnosti (jak za pomoci fotografií, tak jiných prostředků).

… orientuje se v tom, co je minulé, co je přítomné a budoucí.

… dokáže funkčně využít zdroje informací.

Je vidět, že RVP ZV vymezuje cíle (a zejména obsah) historického vyučování v primární škole jen velmi rámcově a ponechává velký prostor pro rozhodování tvůrcům učebnic a zejména učitelům. Z toho, co nás v této práci zajímá, vlastně určuje jen to, že by žáci měli znát význam státních svátků, mezi které patří také svátky spojené s moderními dějinami a bojem za svobodu a proti totalitě.

2.1.3 Metody výuky historického učiva

Autoři jako Labischová a Gracová (2010) nebo Stará a Starý (2017) porovnávají různá pojetí školního historického vyučování, jak je prezentovali významní představitelé didaktiky oboru v našem prostředí. Vratislav Čapek viděl výuku historie jako „malou vědu“. Žáci měli postupovat jako opravdoví historici přes heuristiku, kritiku, interpretaci až k syntéze. Dnešní badatelsky orientované vyučování, doložené např. výzkumem Staré a Starého, tomu odpovídá. Ovšem Zdeněk Beneš tomuto pojetí odporuje. Podle něj je cíl historického učení

žáků v tom, najít si z množství informací tu pravdivou a počítat s ní možná i s jako dočasnou, proměnlivou. „Beneš přirovnává různé zdroje dějepisného poznávání (a poznání sociální skutečnosti vůbec) k supermarketu – dějepis by měl naučit rozpoznat kvalitu, tj. pravdivost, správnost, oprávněnost a také odhadnout jakousi ‚dobu trvanlivosti' nabízeného zboží (v tomto případě informací o historii), zdůrazňuje tedy funkčnost onoho ‚zboží' – znalost minulosti napomáhá orientaci v sociální skutečnosti." (Labischová, Gracová 2010, s. 27)

Proč si pamatujeme více báje a pověsti než události minulého tisíciletí? Protože nám jsou podávány v příbězích. Pokud jsou nám minulé doby, panovníci a prezidenti a jejich činy předkládány jako telefonní seznam: jméno a údaj, hůře se pamatují (i když je základní chronologická orientace při výuce historie nepostradatelná a zcela se jí vyhnout nemůžeme). Pro děti je k pochopení nejsnazší schéma lidského chování, kde morálka a spravedlnost jsou základní premisou. Tato schémata jsou již u mladších žáků poměrně brzy vyvinuta (Piaget, Inhelderová 1997). Ovšem i když příběhy nejsou v historickém smyslu pravdivé (báje apod.), děti je čtou jako skutečnost. Proto je potřeba vždy dětem dělat průvodce, který jim pomůže materiál zpracovat. Abstraktní důvody, které v učebnicích někdy uvádějí historici, pro žáky nejsou dostatečně srozumitelné a hlavně pro ně nejsou zapamatovatelné, pokud ignorují vyprávěcí schéma, morálku a otázky spravedlnosti člověka. Současní didaktici proto nabádají k použití beletrie při výuce. Umělecká literatura se zajímá (i) o lidské emoce a motivace k přiblížení historických událostí dětem. Kvalitní literatura kombinovaná s pečlivou prací pedagoga, může pomoci žákům nebo studentům vidět a pochopit komplexnost a mnohostrannost, se kterou na historii lze nahlížet bez obětování etických pohnutek a impulzů. (Levstik, Barton 2011)

Při volbě tématu a struktury hodiny, kterou jsem vybrala pro výuku, jsem se řídila teorií exemplárnosti dle P. Čorneje. Ta se zaměřuje na vybraná témata, nosné myšlenky doby. Výklad nemusí být chronologicky soustavný, avšak předpokládá systematizaci poznatků. Žák by si měl vytvořit určité kognitivní struktury. (Čornej in Labischová, Gracová 2012)

Stará a Starý uvádí přístupy k vyučování historického učiva. Efektivním přístupem se ukazuje být badatelsky orientované vyučování – přístupy orální historie a přístupy založené na analýze hodnoty žít ve svobodné společnosti na základě rozhovoru o prožitcích a pocitech lidí žijících v době nesvobody.(Stará, Starý 2017)

Pro dokreslení nebo zpestření historie a její výuky se dají použít různé zdroje. Od fotografie přes audio a video ukázku, až ke komiksu.

Právě poslední uvedený prostředek – komiks – se dostává postupně více do samotných vyučovacích hodin. Obzvláště ten historický. Komiks je „grafickým vyprávěním, zvláštní formou obrázkového příběhu“ (Labichová, Gracová 2010, s. 113) a „vlastní redukované a symbolické zobrazení.“ (Pýchová, Pýcha 2017, s.VII) Je na každém autorovi, jak ho pojme. Můžeme se tedy setkat s komiksem, který je černobílý, barevný, má barevně vyjádřené jen obrazy upoutávající naší pozornost, jsou využity jen stíny, či různé odstíny jedné bravy. Také text se liší – komiks tak může obsahovat méně či více textu, nepopisuje situaci na obrázku, ale dění za ním. Text může dotvářet dění na obrázku, nebo naopak. Dokonce se může objevit dvojí rovina – obrazná a textová, které se nakonec spojí.

Komiks má oproti čistě textovým zdrojům či filmu nebo audio nahrávce tu výhodu, že se v něm dítě – žák rychle orientuje. My můžeme rychle přecházet z jedné scény na druhou a nemusíme je zdlouhavě hledat/přetáčet. Autoři článku „Komiks jako vyprávění o minulosti“ podotýkají, že dnešní svět s médii všude kolem nás nám pomohl utvořit si „…vztah k informacím na principu 'vidím, a tak vím'.“ (Pýchová, Pýcha 2017, s. IV) Komiks v tomto srovnání funguje jako „výuka kritického pohledu na věc“. Žák musí odstoupit od obrazu. Ten je totiž sice v analogii se skutečností, ale jen ji díky svému autorskému projevu parafrázuje. Autoři komiksů potom zapojí nejen skutečnou historii, ale přidají i fikční prvek, promluví současnou řečí - možná právě proto jsou komiksy u žáků tak populární.

2.1.4 Historické učivo – jeho pojetí v učebnicích

Problém historie je, že její výuka je zprostředkované poznání. Žák nemůže přímo pozorovat historické jevy, jako je tomu například v prvouce, kde sám pozoruje pohyby rostlin. Pro samostatné bádání nebývá v hodinách zpravidla mnoho času, a tak se důležitou a nepostradatelnou pomůckou učitele stává učebnice. Ta musí splňovat vedle kritéria přiměřenosti a posloupnosti (ať už si autor vybere jakoukoliv metodu učení historie), také náležitosti formální.

Obsahově by měla být látka vyvážena z hlediska sociálního vývoje, politicky (v kontrastu s každodenním životem), genderově a měla by se objevit i historie minorit a jiných etnik, stejně jako by měla být vyvážená skladba od místní historie až po celosvětovou.

Učebnice dějepisu a vlastivědy obsahují dva druhy textu. Jsou jimi text verbální a text ikonický. Text verbální tvoří informativní složku obsahující: výkladový text, text pramenného charakteru, doprovodný text k ikonickému textu a text řídící osvojování učiva. Text ikonický dokresluje fakta a přibližuje žákům dobu, obsahuje: dokumentární ikonický text (fotografie, výtvarné umění), symbolický ikonický text (mapy, grafy, schémata, časové přímky) a orientační text. (Labischová, Gracová 2010)

V. Kratochvíl navrhuje začlenit do struktury učebnic mimo „úvodu do učiva" také rubriku „Zkuste si vzpomenout…", kde odkazuje na probranou látku, dále „malou galerii", která nejčastěji upozorňuje na lidskou podmíněnost dějin – prezentuje slavné osobnosti, a nakonec „bude vás zajímat", jakožto oživení dějin a motivace k poznání. (Labischová, Gracová 2010)

Zde se dostáváme k problému, který je uveden výše: motivace žáků k dějinám. „Živost" se do hodin vlastivědy vnese nejčastěji díky autentickým ukázkám, příběhům, či pamětníkovi. Cíl takových hodin je rozvoj kritického myšlení, schopnosti žáků umět se zeptat, dát si události do souvislostí a schopnost vcítit se do druhých – těch, kterých se dějiny týkají. Pamětníci jsou hojně využíváni nejen při výuce historie, ale také při výuce současnosti – „Kde jsme a jak jsme se sem dostali? Co vlastně máme?". Témat, při kterých je možné využít pohledu pamětníka, je omezené množství. Musíme tedy často sáhnout po jiných zdrojích autenticity. Nabízí se audio a video ukázky. (Labischová, Gracová 2010)

2.1.5 Problémy ve výuce historie

Jako máme určité tendence v jiných předmětech – preference, tak i v historickém učení jsou zmapované stereotypy, které se objevují napříč národy.

Evropa jako taková se probírá velmi zřídka, oblíbená témata jsou překvapivě ta, kde je nejmenší politické sjednocení – ve středověku. Dále se preferuje: starověké Řecko a Řím, stěhování národů, invaze Vikingů, Sasů, Anglů, křížové výpravy, objevné plavby, vznik národních států, kolonialismus, ideologie 19. století a obě světové války. (Labischová, Gracová 2010)

Nejméně zpracované je období po 2. světové válce, tedy po roce 1945, kdy se svět „točí" kolem vývoje USA a SSSR. Nejnovější dějiny jsou pak opomíjeny, nebo zkrátka jen „nestihnuty". Nejrozšířenějším přístupem vyučování historie v Evropě (např. Lucembursko,

Belgie, Portugalsko, Česká republika) je chronologická koncepce. Bohužel tento způsob zapříčiňuje, že učitelům „nevyjdou“ hodiny a jsou nuceni ty nejnovější dějiny zredukovat, aby „se to stihlo“. Je to problém i zahraničních států, nejen u nás. (Labischová, Gracová 2010)

Setkáváme se také s tzv. „bílými místy“ ve výkladu evropských dějin. Jsou jimi místa, kde se učitel příliš nezdržuje, probírá je „letem světem“. Proti tomu jsou zase období, která se vyučují do hloubky. Např. v Portugalsku se důkladně probírá 19. století a redukuje se středověk. (Labischová, Gracová 2010)

2.2 Psychologické poznatky o učení

Ve své práci se zaměřuji na žáky čtvrtého a pátého ročníků, tedy na děti věku 9–11 let. Tento věk je svým způsobem zlomový. Stále přetrvává hlavně konkrétní myšlení, avšak u některých jedinců může nastat přesun k abstraktnímu myšlení. Stadium konkrétních operací popisuje Škoda, Doulík a kol. (2010) takto: „Nárůst schopnosti manipulovat (operovat) s mentálními reprezentacemi konkrétních objektů. Dítě začíná respektovat pravidla logiky, dokáže brát v úvahu více než jednu charakteristiku objektu.“

2.2.1 Obecný základ

Respektovaným, průběžně rozvíjeným a částečně korigovaným východiskem studia vývoje poznávacích procesů je Piagetova teorie (Piaget, Inhelderová 1997). Tato teorie pracuje se dvěma procesy – asimilace a akomodace. Asimilace je proces, kdy se nová myšlenka začleňuje do již existujících struktur v mozku. Akomodace se děje ve chvíli, když nový poznatek nezapadá do žádné struktury, kterou již disponujeme, takže se musejí tyto struktury přetvořit, uzpůsobit nové informaci.

Nejen J. Piaget, ale i jiní badatelé začali zkoumat psychický vývoj dítěte z hlediska kognitivních funkcí. Novější výzkumy nastiňují tři determinanty tohoto vývoje (proč dítě v určitém věku není schopné vnímat složitější úlohy a pracovat s nimi): první - nedostatečná kapacita pracovní paměti mladších dětí – nemají prostor „ukládat“ si proměnné, nemohou s nimi „počítat“ ve svých úvahách; druhý - nedostatek vědeckých poznatků – příliš malá databáze faktů, se kterými je třeba pracovat a které je třeba znát; a konečně - třetí proměnnou je málo respektovaný (málo se bere v úvahu) kontext dětského uvažování (Mareš 2013)

J. Bruner přišel s teorií nutnosti rozlišování povahy učiva a jeho struktury. Strukturu učiva v hodině by měla tvořit fakta, dále pojmy (koncepty) a nakonec zobecnění (generalizace). Ačkoliv se ke generalizaci dojde jako k poslednímu bodu, je bodem nejdůležitějším. Pomocí pochopení struktury skrze zobecnění by měl být žák schopen lepšího porozumění a orientace v učivu, zároveň by pro něj mělo být snazší nové poznatky vkládat do své „databáze", uchovávat je a vybavovat si je. Bez pojmů by fakta tvořila jen velkou knihu s hesly, která spolu nesouvisejí. Žádná ze tří částí tedy nesmí chybět a každé musíme věnovat pozornost. (Pasch a kol., 1998) Tato myšlenka různých typů učiva je také obsažena v revidované Bloomově taxonomii, kterou jsem uvedla výše.

Další teorii představil D. P. Ausubel – teorii smysluplného učení. Člověk se při učení nesnaží jen zapamatovat nové poznatky, ale vkládá je do existujících struktur, v důsledku toho se mění a přetváří obě složky (asimilace/akomodace). (Mareš 2013) To odpovědí významů příběhu/narativních schémat, která dávají informacím smysl.

2.2.2 Dětské interpretování světa

Dětské poznání světa se v mnoha aspektech shoduje s poznáním a uvažováním dospělých, v jiných se ale rozchází. Jiří Mareš (2013) i Škoda a Doulík (2011) uvádějí, že dítě poznává ve zkratce svět, jako muselo lidstvo samo. Nejprve si myslí, že je země plochá, Slunce obíhá planetu Zemi, postupně objevuje řeč, společnost, důsledky manipulace s předměty – fyzikální zákony. (Mareš, 2013)

V souvislosti s tím mluvíme o dětské teorii. Jde o teorii, kterou si dítě vysvětluje jevy ve světě, pomáhá mu se v nich orientovat, dítě je dokáže vysvětlit, a dokonce předpovídat. (Mareš, 2013) Vznikají tak spontánní pojmy, které jsou většinou ukládány s emocemi. Díky tomu se stávají do značné míry neměnné a těžko dítětem sdělitelné – vysvětlitelné. Dítě ale s tímto pojmem dokáže pracovat jen v konkrétní situaci, nedokáže si pojem zobecnit. (Škoda, Doulík 2010)

Žákovo pojetí učiva

Termínů užívaných pro dětská pojetí je mnoho. Doulík a Škoda (2011) uvádějí nejpoužívanější: „žákovo pojetí (chápání) učiva, žákovy interpretace a prekoncepty (prekoncepce), spontánní představy, naivní teorie dítěte či miskoncepce." (s. 89) v zahraničí

se více než prekoncept (často používaný u nás) vyskytuje termín *naive theory*. Mareš a Ouhrabka (2001) přidávají další termíny, přičemž jako jejich základ uvádějí pojmy teorie a koncepce. Termíny se liší dle autora, který tak dává najevo, čemu přikládá větší váhu při definování dětského pojetí.

„Žákovým pojetím učiva rozumíme souhrn žákových subjektivních poznatků, představ, přesvědčení, emocí a očekávání týkající se školního učiva. Zahrnuje tedy kognitivní oblast (žákovo svérázné chápání obsahu jednotlivých pojmů, jevů, principů, chápání vztahů mezi nimi, celou jeho subjektivní strukturu vědění o určitém tématu). Dále oblast afektivní (žákovy postoje, hodnoty, přesvědčení, emocionální podbarvení určitých poznatků typické pro daného žáka) a konečně oblast konativní (žákovy snahy jednat a chovat se určitým způsobem při práci s daným učivem). Žákovo pojetí učiva se pohybuje od velmi mlhavých představ o učivu až po velmi vyhraněné názory.“ (Mareš 2013, s. 398)

Podle rozsahu a obsahu můžeme rozlišit (Mareš 2013):
- žákovo pojetí učiva obecně;
- žákovo pojetí učiva u určité skupiny předmětů (např. přírodovědných, společenskovědních);
- žákovo pojetí učiva konkrétního vyučovacího předmět (např. matematického, fyzikálního, dějepisného učiva);
- žákovo pojetí učiva tematického celku (např. procenta, elektřina, doba pobělohorská);
- žákovo pojetí určitého pojmu (objem, síla, elektrický proud, protireformace).

Žákovo pojetí učiva není stabilní, ačkoliv se hůře mění, když si žák na své teorie přišel zcela sám. Škoda a Doulík (2011) rozšiřují tuto teorii o tvrzení, že dětské pojetí je „velice rigidní“. Stejně jako celá psychika se vyvíjí i pojetí učiva. Proměny jsou podmiňovány zmíněným psychickým vývojem dítěte, jeho osobností, prostředím, ve kterém se dítě nachází, osobností učitele a koncepcí školy, kam dochází. (Mareš 2013)

Proměny žákova pojetí v čase pozorujeme z pohledu dvou vědních oborů: z hlediska vývojové psychologie a pedagogiky. z hlediska psychologie se stává, že žáci mají, nehledě na rozdílné podmínky, podobné „teorie“, názory. (Mareš 2013) s ohledem na zaměření mého tématu se ve své práci soustředím na pohled pedagogický.

Vzhledem k vyučovacímu procesu existují „3 časové etapy žákova pojetí učiva: před tím, než se o něm začne ve škole systematicky učit, během výuky a s časovým odstupem po skončení výuky.“ (Mareš 2013, s. 400)

Prekoncepty – pojetí před výukou

Období žáka, kdy je jeho názor před tím, než se o něm začne ve škole učit, nazýváme prekoncept – tím se naznačuje „jak časový aspekt (předchází něčemu dokonalejšímu, předchází koncepci), tak určitá nedokonalost, předběžnost, provizornost dětské koncepce.“ (Mareš, Ouhrabka 2001, s.422)

Přístup pedagogů k žákovskému prekonceptu se liší. Někteří učitelé s předchozími znalostmi počítají, jiní je naopak ignorují nebo dokonce shazují ze stolu a žákům se za ně vysmívají. Já prekoncepty ve svých hodinách vítám, dávají podnět diskuzím a novým pohledům na věc – především pro učitele.

Pojetí při výuce

Jak uvádí Jiří Mareš (2013), v pojetí v průběhu hodiny se střetávají žákovské představy (jeho samotného i spolužáků), představy učitele a to, co žákovi říkali rodiče. Během vyučování působí mnoho proměnných. Žák mnohdy odchází z hodiny s mylnou představou o tom, co vůbec daný předmět obsahuje, co je důležité. Faktorů, které to způsobují, bývá celá řada: autoři osnov (nevhodně vybrané učivo, nesprávně seřazeno…), autoři učebnic (nevhodný slovník, úlohy…), učitel (má oblíbené a neoblíbené učivo a to ovlivňuje jeho výklad, chválí holou reprodukci učiva, nekalkuluje s vývojovými zvláštnostmi žáků…), žák (není motivován, nedává pozor, používá nevhodný styl učení…), školní třída („strhávají“ ostatní k nedávání pozor, degradují snahy o pozornost v hodině a zájem o látku…).

Negativním působením jedné nebo více těchto proměnných vzniká miskoncepce učiva. Může se stát, že výklad, učebnice i celá didaktická sféra jsou kvalitní, ale žák se jen nechce vzdát svého prekonceptu, nebo přijme nové poznatky, ale něco ze „starých“ pojetí mu zůstane. Stává se tak, že žák může přehlédnout důležité souvislosti, nebo špatně pochopí další vztahy a pojmy na ně navazující. Na žákovo chybné chápání se při běžné výuce a zkoušení nemusí přijít, neboť žák bývá schopen opakovat naučenou látku. k odhalení miskoncepcí je potřeba „speciální diagnostické úsilí.“ (Mareš 2013) Žák sám se pomocí práce s miskoncepcí učí

přijmout jiný názor a přizpůsobit mu ten starý, ne-li ho zcela přetvořit – učí se práci s chybou, přehodnotit své dosavadní představy o učivu, skutečnosti.

Pojetí po skončení výuky

Po probrání tématu a ověření jeho pochopení testy, či zkoušením, se stává téma „staré“. Žáci se soustřeďují opět na téma „nové“ a to „staré“ ustupuje rychle do pozadí. Úkolem učitele je neustále témata propojovat, poukazovat na souvislosti a připomínat témata probraná dříve. (Mareš 2013) Ve výuce historického učiva se toto, doufám, daří učitelům lépe, než například v matematice, nebo zeměpise. Propojení se nabízí prostřednictvím časové osy a akci – reakci (historická událost – vliv na naši současnost).

Škoda a Doulík kategorizují jako velmi účinné spontánní učení, které je pro děti přirozené. Díky tomuto přirozenému učení se vědomosti dostanou do dlouhodobé paměti dítěte a díky nim si dítě vysvětluje okolní svět. Systém, který si takovým způsobem vytvoří, má několik znaků. Za prvé je stabilní. Vědomosti jsou hluboce zakořeněny a zůstávají zde většinou do adolescence, někdy až do konce života. Za druhé - systém vědomostí je plný dětských pojetí skutečností – zde vznikají prekoncepty, se kterými se jako učitelé potýkáme. Za třetí - dítě je přesvědčené o skutečnosti svých vědomostí. Tento systém můžeme přeměnit jen tak, že budeme postupně dítěti dokazovat skutečnost a dítě i na ni přijde samo – samo přeuspořádá skladbu myšlenek, změní je. (Škoda, Doulík 2011) Pro nás ve výuce se ale stává předmětem konfliktu, tedy vnitřního konfliktu dítěte (střet miskonceptu a skutečnosti).

Přeměna žákova prekonceptu a miskonceptu

Pokud budeme potřebovat změnit žákovo pojetí učiva, budeme k tomu potřebovat následující dvě až „tři činnosti: konstruování nových poznatků, rekonstruování poznatků dosavadních, případně reorientování žákova vědění.“ Součástí musí být reflexe a diagnostika současných žákovských pojetí učitelem i žákem. (Mareš 2013)

Ke změnám dochází několika způsoby. Za prvé samovolně, kdy žák sám přetváří svou koncepci učiva. Úskalí jsou ale ta, že každý žák dojde ke změně jinak rychle a ne všichni přechod zvládnou sami. Druhým způsobem je změna využívající sociální faktory – žák se dostane tak blízko ke změně, že stačí citlivý zásah někoho zvenčí a žák rychleji dosáhne změny, která je dokonce hlubší. Úskalí je zde v tom, že není snadné rozpoznat, kdy je již žák

v „předsíni“ a my mu můžeme otevřít dveře do haly. Pomoc zvenčí musí být zároveň citlivá, aby nesnižovala žákovo sebevědomí. Třetí možností je radikální změna. Ta se používá tradičně při výuce, neboť času je málo a látky hodně. Samozřejmě má mnoho obtíží: nezkoumá se, kde se žák nachází, o jaký typ osobnosti jde, jak na žáka tak násilný zásah zvenčí působí … (Mareš 2013)

Ke změnám žákova pojetí učiva shromáždili G. J. Pozner, P. W. Hewson et al. zásady, které by měl učitel dodržovat (Mareš, 2013, s. 422):

1. Navodit u žáka nesoulad, nespokojenost, rozpor s jeho původním pojetím učiva. Dítě musí nenásilně dospět k přesvědčení, že jeho dosavadní představa není v souladu se skutečností, že přestává fungovat, že je jakousi anomálií. Zpochybnění vyvolává i emocionální reakci; žák prožívá určité pochybnosti či vnitřní konflikt, začne váhat nad dosavadními představami, což ho činí otevřenějším vůči změně.
2. Nové pojetí musí být podáno tak, aby bylo žákovi srozumitelné, aby je dokázal pochopit a začal se nad ním zamýšlet.
3. Nové pojetí musí být přesvědčivé, hodnověrné, pro žáka přijatelné. Jen tak je žák ochoten si vyzkoušet, zda by bylo pro něj akceptovatelné a jak velké změny by musel udělat; jen tak je ochoten je přijmout jako „správnější“.
4. Nové pojetí musí být funkční, použitelné, z žákova pohledu užitečné. Žák si musí vyzkoušet, nakolik je nové pojetí výhodnější při řešení problémů a situací, s nimiž se setkává.

Genderové aspekty

Zajímavý pohled na problematiku dětských porozumění přinesla Gilliganová (Heidbrink 1997). Pokud se zaměřujeme na morálku, musíme navíc rozlišovat ženské a mužské uvažování. Gilliganováse domnívá, že Piaget a Kohlberg vytvořili „teorie spravedlnosti“ pouze z mužského pohledu. Definuje ženskou morálku jako morálku péče a mužskou jako morálku spravedlnosti, „přičemž je zřejmé, že ženská morálka se „jiným hlasem“ zasazuje o skutečnost relativně lidštější a hodnotnější pro samotný život a lásku… Ženy se ve svých morálních úvahách orientují především podle konkrétní struktury vzájemných vztahů, muži podle abstraktních práv a povinností.“ (Heidbrink 1997) Staví pak ženskou a mužskou morálku na stejnou úroveň, kdežto podle Piagetovo stupňů je ženská morálka na stupni 3 a mužská na stupni 4.

2.3 Téma kolektivizace v české odborné literatuře

V předchozích odstavcích jsem se zabývala psychologickými a didaktickými předpoklady vyučování a učení historie v primární škole. Nyní se zaměřím na druhou stránku vyučovacího procesu – na vlastní obsah tématu.

Období komunistické vlády stále ještě není v odborné literatuře úplně popsáno. Má to mnoho důvodů, v neposlední řadě ještě nejsou ani přístupny všechny archivy, protože velké množství dokumentů není zpracováno. Přesto v posledních letech vyšlo několik zásadních publikací, z nichž zde vycházím. Jsou to zejména práce: *Proměny české společnosti 1948-1960 Venkov* od Karla Kaplana a od Petra Blažka Akce *„K“ - studie, seznamy a dokumenty; vyhnání sedláků a jejich rodin z usedlostí v padesátých letech*.

V následujícím textu podám na základě těchto pramenů nejdříve celkový přehled vývoje hospodářské politiky v zemědělství po roce 1948 a pak se zaměřím na „třídní boj“ na vesnici a na „akci K“.

2.3.1 Komunismus na vesnici

Po roce 1948 čekaly na selský a rolnický stav velké změny, které byly největší od zrušení roboty. (Kaplan 2012)

Po válce a osvobození Československa vyvstal záměr obnovit národní hospodářství na nových základech a díky zkušenostem krize za první republiky byl tento záměr široce podporován. (Kaplan 2012) Politická situace vedla k tomu, že pomoc při poválečné výstavbě hospodářství přicházela z Moskvy.

Za účelem ochrany hospodářství členských zemí vznikla RVHP – Rada vzájemné hospodářské pomoci. Zaručovala odbyt výrobků a dodávku surovin. ČSR v tomto spolku hrála kvůli probíhající studené válce důležitou roli v oblasti těžkého strojírenství. Nejvíce se prosazovaly a dotovaly odvětví těžkého průmyslu, těžba, rozvoj strojírenství, zbrojení. Investovalo se do znovuotevření rudných dolů, nebo do založení nových. Ty bohužel byly většinou ztrátové. (Kaplan 2012)

Přestavba ekonomiky se podepsala mimo jiné na zemědělství. Kvůli nutnosti výstavby těžkého průmyslu se na dlouhou dobu v národním hospodářství dostalo do podřadného postavení. Zemědělství se nedařilo zvyšovat produkci výrobu tak, jako tomu bylo například

v průmyslu. Průmyslová výroba se zvýšila o téměř 200%, kdežto zemědělská výroba se zvýšila jen o 36%. Nedosáhla úrovně před válkou a nestala se soběstačnou (dovoz nebyl vyrovnán vývozu). Další problém nastal, když se živočišná výroba přesunula na první místo a počet skotu a prasat procentuelně rostl, avšak upozaděná rostlinná výroba naopak klesala. Příčinou také bylo, že velké části půdy byly buď neobdělané, nebo obdělané špatně ve srovnání s jinými zeměmi. (Kaplan 2012)

Z politických důvodů byl rolník ve společnosti na nižší pozici než dělník, což si rolníci uvědomovali a cítili to jako nespravedlnost. Bylo jim kvůli podnikání nedůvěřováno. (Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010)

Vyvlastněním půdy velkým statkářům získali komunisté půdu k rozdělení do soukromého vlastnictví malým rolníkům a bezzemkům. Strana věděla ze zkušenosti z meziválečného období, že právě tyto dvě skupiny, a později i střední rolníci, jsou neméně důležitou složkou jejich voličů a později členů komunistické strany a spolubojovníky proti velkým statkářům, majitelům půdy. Toto přerozdělování brali jako neopomenutelný mezikrok ke společnému, „socialistickému vlastnictví“. (Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010)

Horkým tématem bylo zavádění kolchozů. Blažek a spol. i Kaplan citují Klementa Gottwalda z 28. února 1948 na sjezdu rolnických komisí, který se k šuškandě vyjádřil takto: „…aby byly rázně a jednou pro vždy vyvráceny řeči o tom, že někdo u nás chce na vesnici zavádět kolchozy…“ Navzdory těmto slibům se pod tlakem ze Sovětského svazu kolchozy zavedly. Blažek a spol. je uvádí jako správné označení, místo častěji používaného „družstva“. (Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010; Kaplan 2012)

V rolnících bylo silně zakořeněno vlastnictví půdy a tak měli přirozeně neustále strach, že zespolečenštění zemědělství přijde. Ačkoliv se díky změnám v hospodářské, zemědělské politice (daně podle velikosti rolníka, zbavení lichvářského vykořisťování) zvýšila úroveň drobných a středních rolníků, pro združstevňování je komunisté nezískali. (Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010)

Přední komunističtí funkcionáři prezentovali rolníkům združstevňování – socializaci zemědělství jako jedinou výhodnou cestu. Vyzdvihovali výhody jak pro jednotlivce, tak pro společnost. Jednotlivec může čerpat výhody z družstva plynoucí a zásobovat se, zároveň

zvýšení jeho výroby se odrazí na zásobení obyvatel ve městech. Družstvo na vesnici se mělo lišit od státních podniků vlastní demokratickou samosprávou. To ale díky centrálnímu administrativnímu systému nebylo možné.

Před zakládáním družstev vznikaly tzv. „vzorové vesnice“. Jednalo se vždy o obec v okrese, kde její obyvatelé budovali společné objekty – školky, jesle, prádelny, kulturní domy, a tím zajistili modernizace výroby a vzájemně se pomáhali. Ještě se nemluvilo o společném zemědělství. Ani později, když přišli politici s návrhem družstev, se neobjevil návrh na společné vlastnictví půdy – jen návrh zvýšení výroby. (Kaplan 2012) Blažek, Jech, Kubálek a spol. citují Klementa Gottwalda, který předestírá postup, jakým se zemědělcům k ziskům pomůže. (Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010) Slučování půdy bylo uzákoněno přijetím návrhu v prosinci 1948. V únoru 1949 byl přijat zákon o JZD. (Kaplan 2012)

Nejprve se zakládala okresní družstva, která pak obsahovala konkrétní malá družstva pro danou oblast. K motivaci ke vstoupení do družstva pomohlo: „Při tomto sloučení spotřebních i zemědělských družstev v jednotné okresní družstvo je významné to, že družstevnictví, zejména v sektoru zemědělském, pozbude stavovský charakter.“ (NA, f. 100/17, sv. 1, a.j. 6. in Kaplan 2012, s. 139)

Zákon o jednotných zemědělských družstvech byl vydán 23. února1949. Politici se rozhodli zabývat se nejprve zakládáním jednotných zemědělských družstev než řešit vnitřní strukturu kolektivizace (diskutovalo se dokonce o finanční záruce pro rolníka – člena JZD). Díky tomu se ve spojitosti s JZD objevovaly nejasnosti. Ty pak vyústily v to, že ani drobní rolníci a kovozemědělci nechtěli do JZD vstoupit. Při tom u nich se čekal vstup jako prvních. Kvůli vysokému nezájmu a stále stoupajícímu odporu k JZD museli politici jednat. Některá vedení zastavila přípravu nových JZD a kampaně. Z toho vzešlo, že „pro plánovanou a rozeběhnutou kampaň neexistují příznivé politické podmínky včetně nepřipravenosti vlastní strany“. (Kaplan 2012, s. 165) Komunisté ale svou chybu nepřiznali, také proto, aby neodradili od práce komunisty na vesnici. Vinu hledali a uvedli v tom, že se nepodařilo „rolníky přesvědčit o správnosti JZD a výhodách, které jim přinese. Že odpor vyrostl z vlastního přesvědčení a obav z kolchozů, nepřipouštěli.“ (Kaplan 2012, s. 165) Realita komunisty velice překvapila. Nevyšlo ani využití třídního boje.

Později navíc přišla finanční krize – kolektivizace probíhala ve velkém, do hloubky a stát na takovou velkou přeměnu nebyl zajištěn. (Kaplan 2012)

Další postup byl nasnadě: zastavit zakládání nových družstev, dodat potřebnou péči stávajícím – ať vidí, že jsou nová JZD ihned životaschopná. Doporučili vznik alespoň jednoho vzorného družstva na okres. Jejich úkolem bylo ukazovat okolí, jaké přednosti má zakládání družstva, velkovýroba, že se zvýší produktivita výroby a její plánování, jak je důležité a účinné zavést společnou rostlinnou a živočišnou výrobu -> být vzorem pro ostatní, vodítkem pro rozhodování těch, kdo ještě v družstvu nejsou – drobným rolníkům. (Kaplan 2012)

Gottwald i Slánský v referátech upozorňovali, že nesouhlasí s násilným nucením rolníků. Nabádali k trpělivosti při přesvědčování. Samozřejmě zde byl rozkol mezi hlásáním a realitou. Dále se tedy násilně přesvědčovali zemědělci, rolníci, kteří do JZD stále odmítali vstoupit. (Kaplan 2012)

Blažek, Jech, Kubálek a spol. uvádějí, že „proces kolektivizace, čili zavádění centrálně administrativního systému řízení do zemědělství, byl ztotožňován se združstevňováním, které se ovšem ve skutečnosti od kolektivizace zásadně liší: při združstevňování vznikají samostatné a samosprávné organizace, které pracují v podmínkách tržního hospodářství. Družstva se tedy chovají jako hospodářské subjekty, to znamená, že samy hospodaří, a ne pouze vyrábějí. Přetváření zemědělství cestou výrobních zemědělských družstev v pravém smyslu těchto slov však nebylo v žádné zemi sovětského bloku nikdy provedeno.“ Výraz, který vystihuje situaci u nás v zemědělství, je restrukturalizace zemědělství. (Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010, s. 19)

Proces združstevňování se podle nich od kolektivizace liší. Družstvo je samosprávní jednotka, která i sama hospodaří. Na druhou stranu kolektivizace je proces, kdy vzniká centrálně administrativní systém řízení, takže se o samosprávě nedá hovořit, natož o demokratickém hospodaření. (Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010)

Výrazným znakem doby byly předepsané dodávky rolníků, které zabraňovaly jakémukoliv podnikání. Výhrady k dodávkám měli jak samostatně hospodařící rolníci, tak družstva. Oproti předválečné době klesl počet pracovníků v zemědělství v důsledku industrializace českých zemí, vyhánění „bohatých sedláků“ a utíkáním před kolektivizací do průmyslu. (Kaplan 2012)

Na problém s nedostatkem lidí ve velkých JZD upozorňuje Blažek, Jech, Kubálek a kol. Kvůli nucené podpoře drobných zemědělců i družstev se velká JZD dostávala do problémů jak s nedostatkem zaměstnanců, tak chybějícími stroji. (Blažek, Jech, Kubálek a kol. 2010) Česká vesnice se lišila od okolních států tím, že na ní bydlelo více lidí, kteří nepracovali v zemědělství. Nákupní cena zemědělských výrobků byla mnohdy nižší než cena výrobní. v důsledku toho se pak na volném trhu prodávalo méně. (Kaplan 2012)

Roku 1953 se situace přehodnotila a vydaly se tzv. srpnové teze. V nich byly body konkrétně o zemědělství. Kolektivizace a velkovýroba se vyhodnotila jako správný směr, ovšem tempo kolektivizace se snížilo a stát měl podporovat soukromníky (rolníky), pomoc zemědělským družstvům, vzestup výroby strojů do zemědělství a například zvýšení výroby umělých hnojiv. Jako chybu přiznali nátlak používaný při kolektivizace. (Kaplan 2012)

Někteří obyvatelé se rozhodli pro „socialistickou velkovýrobu“ z vlastního přesvědčení, dobrovolně doufajíce, že se tak odrazí do lepší (většinou vlastní) budoucnost. v novou, lepší budoucnost věřili hlavně komunisté. Zbytek obyvatel byl přesvědčen hlavně pomocí politické propagandy. Minimálně stejně velká část obyvatel vesnice – rolníků - ale byla proti, a tak byla vystavena nátlakům, zabavování, stíhání a sledování. (Kaplan 2012)

Od začátků postupně přibývalo spíše odpůrců komunismu než jejich příznivců. Nakonec si lidé stěžovali uvnitř družstva – na jeho chod, řízení a na hospodářskou politiku jako takovou. Málokdo vstupoval do JZD dobrovolně (ti, co věřili a ti, co byli sami neúspěšní). Většinou pod nátlakem. v druhé polovině padesátých let zabrala na zemědělce změněná politika – pomoc družstvům. (Kaplan 2012)

Pro prosazování socialistických myšlenek a záměrů s kolektivizací pořádaly místní národní výbory schůze, které sloužily vedle informování o zemědělské politice také k výzvám k budovatelskému úsilí při žních a dalších sezonních pracích a také k agitaci a politickým kampaním. (Kaplan 2012) Organizovaly se většinou při významných příležitostech s kulturním doprovodem.(Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010) Účast byla různá. U čistě propagandistických schůzí byli přítomni více komunisté, někteří dělníci z okolních vesnic a pár rolníků. Většina obyvatel se účastnila schůzí, které se jich konkrétně týkaly. Protože většina zúčastněných nesouhlasila s komunismem nebo s praktikami komunistů, během

schůzí bylo slyšet kritiku, odpor a vznikaly konflikty v průběhu i po jejich skončení. Účastníci schůzí byli sledováni Státní bezpečností, která nenechala projevy bez odezvy.

Vedle slučovaných hospodářství vznikaly státní statky, které měly plnit funkci dřívějších velkostatků – měly hodnotit „celkovou kulturu zemědělské výroby“, tzn. měly „ověřovat nové vědecké poznatky, zkoumat otázky racionalizace výroby apod.“ (Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010, s. 39) Jenže vedle toho měly také doplňovat počty ve výrobě nedostatkové plodiny a byly závislé na krmivech od státu, který je získával z povinných dodávek.

Později se objevily krize způsobené: neplněním dodávek družstvy, poklesem pracovní morálky družstevníků. Sankcemi byly: zrušení nároku na „šatenky, lístky na cukr a mýdlo k nákupu vázaném trhu za nízké ceny“, takže lidé postižení takovýmito tresty „byli odkázáni na volný trh s vysokými cenami.“ Nesměli porazit ani vepře. (Kaplan 2012, s. 195) Efekt ale byl opačný – členové vystupovali z družstev. Někdy tak hrozil jejich rozpad.

Systém, který měl vzniknout a fungovat u nás, byl založen na společném vlastnictví – majetek státu je majetkem všeho lidu. „Brzy se začala projevovat značná lhostejnost „společných vlastníků“ k majetku v „socialistickém vlastnictví“.“ (Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010, s. 21)

Kolektivizace skončila v roce 1960. Cíl byl splněn – velcí sedláci – zemědělci byli odstraněni, zůstalo jich jen pár (i ti, o které ani neměl stát zájem). (Kaplan 2012)

Po této obecné charakteristice hospodářského vývoje na vesnici se budu zabývat systematickým zásahem na společnost obyvatel vesnice.

2.3.2 Třídní boj

Třídní politika v letech 1948-1953 účelově převrátila vztahy na vesnici a tím podpořila třídní boj. (Kaplan 2012)

Třídní boj se rozhořel. Důsledky jsou jak obecné – zavedení třídní justice, třídního výběru zájemců o studium na středních a vysokých školách, výběru osob do veřejných funkcí, třídních kritérií v personální politice ve státních institucích, tak specifické – třídní rozpis jejich výroby a povinných dodávek, třídní ceny za odevzdané dodávky, třídní diferenciace postihu těch, kteří povinnosti nesplnili, třídní zdanění zemědělců. (Kaplan 2012)

Zprvu nebyla jasná definice vesnického boháče a třídního nepřítele. Konaly se kvůli tomu schůze. Nakonec se lidi rozdělovali ne podle výměry pozemku, ale na zemědělce dobré a špatné – pro režim a proti režimu. I přes veškeré snahy režimu a zatýkání se ale nepodařilo rozbít pospolitost společnosti na vesnici. Za třídního nepřítele pak byl považován každý vesnický sedlák, který disponoval majetkem nad 15 ha a odmítal vstoupit do strany. Ovšem na vesnici nikdo nechtěl do boje proti „vesnickým boháčům". Pokud ti byli navíc v JZD, vedoucí těchto družstev se báli, že jejich vystoupením vznikne krize, nebo dokonce rozpad družstva. (Kaplan 2012)

Boj proti „vesnickému boháči" probíhal velice organizovaně. „[Akce K] byla prosazována na přední místo v činnosti komunistických organizací, národních výborů a všech zájmových organizací i státních institucí působících přímo i nepřímo na vesnici. Včetně bezpečnosti a justice." (Kaplan, 2012, s. 55) Nejprve se komunisté snažili omezit jejich vliv na vesnici, poté je označili za odpůrce zemědělských družstev a tím jim přisoudili funkci „hlavní brzdy kolektivizace". Boj byl zakončován jejich likvidací jako sociální skupiny. V cestě za jejich likvidací se vyskytly aktivity jako nátlak, násilí, vykonstruované procesy, nespravedlivé soudy, zatýkání, vystěhování z vesnice, pronásledování dětí, zákaz studia dětem kulaků, a jiné donucovací prostředky. Ovšem parametry takového „vesnického boháče" se měnily, často podle potřeb místních funkcionářů, či podle potřeb politických příkazů.

Záměr rozdmýchat na plno třídní boj se nepodařil, proti kulakům zasahovaly spíše státní orgány, než že by se proti nim postavili obyvatelé vesnice. Státní orgány činné v trestním řízení prováděly aktivity, které „…uplatňovaly nezákonnými praktikami, …běžnými a tolerovanými nebo schvalovanými i doporučovanými stranickými a státními institucemi." (Kaplan 2012, s. 387)

2.3.3 Akce „K" – kulak

Třídní boj na vesnici nepostupoval tak rychle a tak účinně, jak se požadovalo. Proto vznikla akce „K", která měla situaci „zachránit" a rozdíly mezi lidmi rychleji srovnat. Začalo to tím, že 22. října 1951 vyšly směrnice tří ministrů „o úpravě poměrů rodinných příslušníků odsouzených vesnických boháčů." Důvod k nim bylo postupné snižování počtu nově vznikajících družstev. Tomu, že byla akce vyhrocenější a údernější, pomohl babický případ. Ten je stále předmětem k diskuzím. Komunističtí představitelé ho prezentovali jako ukázku

kapitalismu v pravém světle a snahu kapitalistů zničit systém nastavený komunisty, avšak jednalo se o nejtvrdší vykonstruovaný proces. Z výslechů Antonína Mitysky jsou patrné fráze vyšetřovatelů StB. Zmíněné směrnice ministrů obsahovaly informace o postupu proti velkým sedlákům a pokyny pro jejich vystěhování. Ministerstvo, které nebylo do směrnic začleněno, bylo ministerstvo zemědělství. Důvodem bylo, že k výkonům byly kompetentní pouze ty instituce, které se zabývaly trestním řízením. (Kaplan 2012) Ministerstvo zemědělství dokonce dlouho o Akci „K" a tvrdým zásahům a sedláky ani nevědělo. Důvodem bylo soupeření ministerstev o vliv a moc. (Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010)

Zádrhel tak kruté akce spočíval mimo jiné v tom, že s ní nesouhlasili téměř žádní rolníci. Brali ji jako krutou mstu na obětech kolektivizace. Nahlas se ale projevil jen málokdo. Za to většina svůj nesouhlas projevovala solidaritou k obětem – ve vesnici, kde oběti bydlely, i ve vesnici, kam byly vystěhovány. (Kaplan 2012)

Koncem listopadu 1951, tedy jeden měsíc od spuštění akce, byly vystěhovány pouze 4 „kulacké rodiny". Za pět týdnů 33 rodiny a po pěti měsících 58 rodin. Na jaře bylo jasné, že je akce v ohrožení. Aby působila v rozsahu, ve kterém byla zamýšlena, musely být splněny dva klíčové aspekty: „potřebný vysoký počet odsouzených velkých rolníků jako podnět k vysídlení rodin a angažovanost místních funkcionářů i souhlas občanů k takovému drastickému zákroku." (Kaplan 2012)

Akce „K" nesplnila hlavní úkol – prohloubit třídní boj na vesnici. Způsobila, že se střední rolníci začali obávat, že moc komunismu zasáhne i je. Situace měla hlavně směřovat k odstranění bohatých sedláků jako třídy, akce „K" byla první krok. (Kaplan 2012)

22. dubna 1952 byla akce zastavena a hledala se řešení, jak akci „opravit" a znovu ji rozjet. (Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010) Během hledání řešení se na poradách vzniklých komisí nadnesl dokonce návrh na její zrušení, ten však u většiny neprošel. Soudy ale probíhaly dál. Ukazovaly se ale opět sporné případy, kdy například u soudu svědci vypovídali o mírnějším činu, než obžaloba, či obžalované bránili. Stávalo se, že drobní a střední rolníci část své úrody prodávali vesnickým boháčům, aby dodávky splnili. (Kaplan 2012)

Jako problematické se ukázalo určení, jak velký okruh rodiny se má do procesu zahrnout (zda i ti, co se sedlákem nebydlí). Dále, kam se má rodina umístit a jaká práce jim bude přiřazena.

Řešení přišlo se schválenou soustavou opatření. Upřesňovala, co se má dít s vystěhovanými rodinami, ačkoliv ani řešení ubytovat je na státních statcích nebylo dlouhodobě bez potíží. Hlavními postavami akce zůstaly trestně-právní orgány. Akce se stala masovou díky tomu, že se netýkala jen odsouzených rolníků. V této podobě se spustila v říjnu 1952 a končila v srpnu 1953. Celkový počet vystěhovaných tzv. „rodinných celků“ za tuto dobu byl 1888 rodin. S masovou akcí souvisel i vzestup vzniku a rozvoje JZD. Přesné statistiky nelze dohledat. Uvádí se, že během platnosti směrnic (od října 1952 do začátku roku 1954) bylo vystěhováno 3000–4000 rodin. (Kaplan 2012) Násilná kolektivizace probíhala ve dvou etapách a to mezi lety 1949–1954 a 1955–1958. (Čornej a Pokorný 2003)

Vystěhování kulaků mělo za následek „zestárnutí“ vesnice. Studenti vysokých a středních zemědělských škol nechtěli měnit životní styl přechodem z města na vesnici nebo opustit úřad a jejich počet nestačil rychlosti vznikání nových družstev, velkovýrobě a spojováním družstev a nutnosti obsadit je do nových pozic (zootechnik, agronom, mechanizátor a další). Jako praktické řešení se pro stávající zaměstnance pořádávala školení a kurzy. Tím se ale vyřešil pouze nedostatek pracovních sil, vesnice se „neomladila“. Situaci nepomáhalo ani odcházení zemědělců do jiného oboru hospodářství, nebo odstěhování se. (Kaplan 2012)

Politika jednotných zemědělských družstev měla být aktivní, dokud se nezlikviduje třída podnikatelů. Kolektivizace venkova se uskutečnila v takovém měřítku pravděpodobně také proto, že vesnice nebyla komunistickou stranou po převzetí moci plně ovládána. (Blažek, Jech, Kubálek a spol. 2010)

3 Výzkumný úkol / výzkumné otázky

V předchozí části své diplomové práce jsem uvedla význam dějepisného učiva a některé poznatky z různých věd o výchově týkající se pojetí výuky. Na základě toho jsem si stanovila **základní výzkumný úkol** prostřednictvím návrhu a ověřování konkrétní hodiny sledovat, zda je možné na prvním stupni základní školy vyučovat moderní historii pomocí multiperspektivy s využitím umělecké literatury. Ta se objevuje v rámci nových pojetí výuky historického učiva. Jde o hlubší porozumění tématu se schopností nahlédnout na událost z různých stran, nezaujatě. Tak by se mohla samozřejmě prezentovat většina historických událostí. Výzkumy se ale ukázalo, že slabší žáci by byli z takové prezentace zmateni a dala by se využít jen u některých témat. (Labichová, Gracová 2010) Komunismus u nás k takovým tématům určitě patří. Proto je druhou částí mé práce zjištění, jaká pojetí učiva si žáci z hodiny odnášejí. Tento celkový výzkumný úkol budu plnit prostřednictvím několika dílčích kroků.

Ve své práci se nejprve pokusím zjistit, zda jsou ve vybraných učebnicích historické události žákům přibližovány příběhem konkrétních lidí a jak popisují mnou vybrané téma – komunismus na vesnici.

Kromě multiperspektivy jsem se zaměřila na to, jak probíhá a jak je účinná hodina, ve které žákům učitel historické události nepředkládá jen pomocí učebnice, ale také pomocí literatury pro děti a vybraných primárních pramenů (novinové články, záznamy z proslovů, aj.). Jako další úkol jsem si stanovila vyhledat pro výuku vhodný příběh z literatury pro děti a mládež (popř. v kombinaci s dalším zdrojem), který bude popisovat běžný život na vesnici, rozsah ovlivňování lidí komunismem a který ukáže pohled na dobu ze dvou stran. Na základě toho bude navržena, pilotována a několikrát v různých třídách realizována příslušná hodina.

Pro zjištění, jak se příběh v hodině osvědčil a zda splnil cíl porozumění tématu, budou po odučené hodině provedeny se žáky kvalitativní rozhovory, ve kterých budu zjišťovat míru porozumění tématu a žákovskou aplikaci znalostí z hodiny na obecnější otázky. Výsledky rozhovorů budou analyzovány.

4 Metodologie práce

V této části práce popíšu celkový výzkumný postup (výzkumný plán), vzorek škol a žáků, který byl zapojen do výzkumu, způsob sběru a zpracování dat.

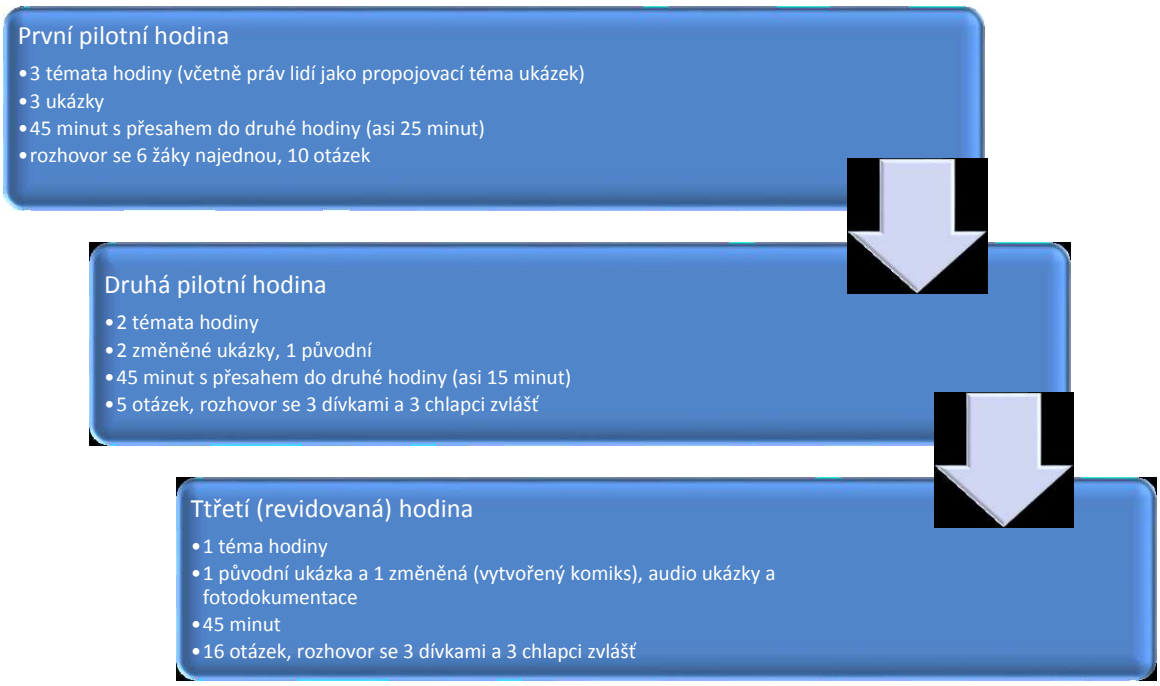
4.1 Typ výzkumu a výzkumný plán

V mé práci se jedná o kvalitativní výzkum. Výzkumný plán (celková koncepce mého výzkumu) vychází z modelu tzv. konstrukčních výzkumů neboli *design-based research* (Dvořák, Dvořáková a Stará, 2008; Chvál a kol., 2008). Jedná se o to, že současně chceme porozumět nějaké důležité výzkumné otázce (např. zda jsou žáci připraveni v tomto věku učit se tématu a jaké pro to mají předpoklady), a zároveň vytváříme nějaký konkrétní produkt užitečný pro školu (v mém případě je to návrh hodiny a v rámci něj vzdělávací komiks). Tento produkt ověřujeme ve výuce a na základě zjištěných poznatků korigujeme náš původní návrh a zároveň ověřujeme, zda se potvrdily předpoklady naší výchozí teorie.

Prakticky to vypadalo tak, že jsem vycházela z výše uvedené myšlenky, že je možné s dětmi v druhém období prvního stupně základní školy poznávat moderní dějiny za pomocí příběhů. Na základě toho jsem navrhla hodinu, realizovala ji (ve škole Olivová), vyhodnotila, provedla změny, opět realizovala (ve škole Vínová) a opět vyhodnotila. Pro vyhodnocení hodiny sloužila jednak moje vlastní reflexe hodiny a pak především rozhovory se žáky, zjišťující jejich porozumění probíranému učivu (případné miskoncepty apod.). Ukázalo se, že nutné změny oproti podobě výuky v prvních dvou školách jsou tak rozsáhlé, že data o žákovských porozuměních sebraná v těchto dvou školách nelze přímo srovnat s daty z dalších škol. Šlo mimo jiné o to, že jsem zjistila, že v prvních dvou školách byly návrhy hodin předimenzované, a učivo nemohlo být proto probráno v zamýšleném rozsahu. Považuji tedy školy Olivová a Vínová za pilotáž sloužící především vývoji vyučovací hodiny. V práci prezentuji především žákovská data sebraná v pěti dalších školách (viz následující kapitola).

V rámci zachování anonymity škol jsem použila smyšlené názvy. Protože se jedná o kontroverzní téma, každý rozhovor byl odsouhlasen zákonnými zástupci dítěte – vzor písemného souhlasu přikládám v příloze.

Celý průběh mého výzkumu shrnuje přehledně Obrázek 1.



Obrázek 1 Průběh vlastního výzkumu pomocí metody *design-based research*

4.2 Zapojené školy a žáci

První dvě školy sloužily jako pilotní a po vyhodnocení průběhu těchto hodin došlo k zásadnímu přepracování koncepce jak vyučovací jednotky, tak následných rozhovorů. Protože jsem zde v této práci neuvedla a nezpracovávala rozhovory se žáky pilotních škol, neuvádím u těchto dvou škol ani charakteristiku jednotlivých žáků, pouze školy jako celku. V těchto dvou základních školách jsem si vybrala k pilotáži čtvrté ročníky, abych eliminovala předchozí znalost učiva ze školy a mohla tak objektivně posoudit, jaké efekty má moje vyučovací hodina.

První verzi hodiny jsem realizovala ve škole Olivová, druhou verzi ve škole označené jako Vínová. Tyto první dvě verze byly založeny na použití ukázek z dobové a současné umělecké literatury pro děti a mládež.

Revidovanou (třetí) verzi, která byla založena na více zdrojích včetně mnou vytvořeného komiksu, jsem použila ve škole Bordó, Lila, Nachová, Purpurová a Smaragdová. U všech tříd jsem informace o dětech přijímala od učitelek až po hodině i rozhovoru, abych byla při vyhodnocení zcela objektivní. Charakteristika dětí je slovy učitelek řazena dle schématu: rodina, informace o studiu, obecná charakteristika.

Olivová základní škola

Jedná se o plně organizovanou vesnickou školu, kde je v každém ročníku jedna třída. Škola se zapojuje především do sportovních akcí, ale součástí školního roku bývá i soutěž ve znalosti historie.

Vínová základní škola

Vínová základní škola je školou vesnickou, kde mají do 4. ročníku po jedné třídě, od 5. ročníku potom dvě třídy – A, B. Školu jsem navštívila již dříve, nyní jsem šla k paní učitelce, která nastoupila do první třídy ihned po maturitě a teprve si studium doplňuje.

Po těchto dvou školách jsem hodinu výrazně upravovala a dovedla do konečné fáze až ke konci školního roku (v květnu). Proto jsem se rozhodla zaměřit se jen na žáky 5. ročníku. Do výzkumu se tedy zapojuje i skutečnost, že někdo měl komunismus čerstvě probíraný a někdo ho probral v prvním pololetí a měl šanci ho zapomenout. Většina učitelek navíc souhlasila s hodinou právě díky výhodě, že ve třídě odučím komunismus, který teď začali, nebo je právě čeká.

Lila základní škola

Základní škola je městská, velká, ve většině ročníků jsou tři paralelní třídy, výjimkou jsou 2. a 3. ročník, které jsou po čtyřech třídách, a 7. a 8. ročník mají jen dvě paralelní třídy. Spádově sem chodí žáci z městské části. Škola se potýká s přeplněnými třídami a není možné jejich počty zvýšit. Do základní školy Lila jsem se rozhodla jít, protože se jednalo o školu, kde jsem měla závěrečnou praxi. Šla jsem ovšem do ročníku, kde mě žáci neznali. Škola organizuje mnoho výletů, návštěv muzeí, exkurzí i koncertů.

V následujícím textu používám pro označení jednotlivých respondentů z řad žáků tento systém: První písmeno označuje školu (L – Lila základní škola, N – nachová základní škola atd.), na druhé pozici je rozlišení genderu (D/CH) a na třetí pozici je číslice rozlišující žáka v rámci genderové skupiny z dané školy. Tento systém je použit u všech následujících škol. Charakteristiky žáků vycházejí z výpovědí učitelek a nebylo je možno dále ověřit z jiných zdrojů. Toto omezení je nutné mít na paměti při práci s nimi.

Vybraní žáci:

LD1: rodina ji velmi podporuje, často si s ní povídají, mnoho znalostí má od nich; učitelka uvádí, že je hodně chytrá, brzy uměla číst, zabývá se i věcmi „za“ (nestačí jí základní informace), výkonově je na jedničky, ale při písemném projevu dostává dvojky

LD2: rodina úplná, podporující, sledují spolu historické filmy; lehce nadprůměrná, ve škole se snaží, historii ale „nemusí“; v chování ve třídě je znát počátek puberty

LD3: matka je ambiciózní a tvrdá, dívka má kvůli ní pocit nespravedlnosti, nemá jisté zázemí; podle učitelky se dobře učí, ale moc se nesnaží, nezapojuje se v hodině

LCH1: úplná, podporující rodina, mladší sourozenec (ještě kojenec), matka lékařka, otec filmař; dle slov učitelky je inteligentní, má velmi rozvinuté logické myšlení, půjde na gymnázium; je humanitně založený, pamatuje si výborně, je systematický

LCH2: učitelka jej popisuje jako inteligentního, ale často ve svém světě, zapomíná věci do školy, je „zmatkář“; rodina úplná, fungující, harmonické prostředí, jeden mladší bratr

LCH3: rodina úplná, má staršího bratra, rodiče podle učitelky neudělají krok navíc, nepřizpůsobují se mu, jeho potřebám; má diagnostikováno ADHD, dysortografii, dyskalkulii, dysgrafii, sám si vyhledává další informace, zapomíná úkoly; těžce nese prohru, nezvládá běžné situace (je psychicky labilní)

Nachová základní škola

Jde o školu městskou, větší. V každém ročníku jsou dvě třídy. Je to škola v oblasti s velkou výstavbou. Často se rodiny zapsaných žáků stěhují. Na gymnázia příliš mnoho dětí neodchází, při přijímacích zkouškách nebývají úspěšní. Do školy jsem získala přístup díky známosti člena učitelského sboru.

Vybraní žáci:

ND1: rodina úplná, jedináček, doma opečovávaná; učitelka tvrdí, že je pomalá (trvá jí hlavně psaní písemných prací); klidná, nesamostatná

ND2: matka odešla ze vztahu, kde ji partner týral, jedináček, matka se velice snaží, stará se o ni; dívka je šikovná, chytrá, má silný smysl pro spravedlnost (nedovolila by si podvádět, ve třídě vyřizuje křivdy)

ND3: dívka byla umístěna dvakrát do Klokánku spolu se sestrou (mladší), nyní je v péči pěstounské rodiny; učitelka ji z pohledu školních výkonů hodnotí jako velice chytrou a vnímavou; milá a přímá dívka, cílevědomá

NCH1: rodina je úplná, podporující, má dva sourozence; dle slov učitelky je šikovný, chytrý, premiant třídy

NCH2: rodina úplná, spolupracující, jedináček; chlapec je žák cizinec je snaživý, ale méně rozumí výkladu i zadání

NCH3: v rodině je opečovávaný, má starší sestru; ve škole je podprůměrný; ve třídě mívá rozbroje s dětmi, rád se před nimi předvádí, rozumná řeč je s ním, když je sám

Smaragdová základní škola

Jedná se o školu s nestátním zřizovatelem, spádově do ní patří děti z městské části. V každém ročníku jsou dvě třídy. Díky své poloze v centru města ji navštěvují žáci cizinci. Do školy jsem se rozhodla zavítat na základě zkušenosti z praxe. Po zkontaktování osoby odpovědné za praxe jsem byla odkázána na učitelku třídy v 5. ročníku.

Vybraní žáci:

SD1: rodina úplná, rodiče vysokoškolsky vzdělaní; dívka je podle učitelky nadaná, šikovná, sama se zajímá o dějiny, ve všech oborech má výborné výsledky, nemusí se příliš učit, učení jí jde samo

SD2: rodina neúplná, s otcem se vídá sporadicky; učitelka uvádí, že je to velice šikovná žákyně, ale dává pozor, jen pokud ji látka zajímá

SD3: rodina úplná, spolupracující; paměť nemá dost vytrénovanou, ale ve vlastivědě je mezi jedničkou a dvojkou; tichá, hodná dívka

SCH1: rodina úplná, vysokoškolsky vzdělaní jak rodiče, tak prarodiče; žák je integrovaný, dle učitelky je oproti ostatním pomalejší, ale inteligentní, při frontální výuce je práce s ním a jeho výkon horší; klidný, hodný chlapec

SCH2: rodina úplná a podporující; učitelka uvádí, že je chytrý, bystrý v hodinách; bývá roztěkaný, ledabylý

SCH3: rodina úplná; podle učitelky chytrý, špatně se vyjadřuje, ale má jedničky a je nejlepší ze třídy, šikovný

Bordó základní škola

ZŠ Bordó je plně organizovaná vesnická škola, ve které je od každého ročníku jedna třída. Pro tuto školu jsem se rozhodla proto, že je to škola menší, spíše rodinná. Po zkontaktování vedení školy mi byla přidělena učitelka pátého ročníku.

Vybraní žáci:

BD1: rodina je úplná, podporující, matka je asistentka žáka (ADHD); učitelka uvádí, že ve škole je šikovná, ale lenivá, její výkon je slabší; aktivně se věnuje sportu (tanec), ve třídě oblíbená, ale má jednu kamarádku (ta je jedničkářka a táhne ji výkonem vzhůru)

BD2: rodina úplná, podporující, otec i bratr u policie; pokoušela se dostat na gymnázium, ale neúspěšně, prospěchově je mezi dvojkou a trojkou; má bujnou fantazii, je to třídní „šašek“, ráda píše fantasy, má dost energie, ale ve škole ji nevyužívá

BD3: rodina je úplná, komunikují se školou výborně, otec policista, matka prodavačka; premiantka třídy (mezi čtyřmi nejlepšími); učitelka popisuje její vývoj: je citlivá, v 1. třídě byla cílevědomá, pečlivá až úzkostlivá, nyní se její úzkost zhoršila

BCH1: rodina úplná, matka s ním pracuje, chodí do školy na reedukaci; podle učitelky je jedním z nejslabších žáků, jazyk má mezi čtyřkou a pětkou, diagnostikována dysortografie, dysgrafie, matematika je lepší, ale musí být zadání lehké, nesmí se míchat více proměnných dohromady; kamarádský, rád pracuje rukama

BCH2: rodiče jsou rozvedení, otec již má svou rodinu, BCH2 za ním jezdí na víkendy, otec má vysoké nároky na jeho prospěch, matka spolupracuje; přišel do ZŠ Bordó z Montessori školy - přestup byl těžký, dlouho plakal, byl ztracen v systému a nezvládal psaní, učitelka tvrdí, že je ale inteligentní a zvídavý

BCH3: rodiče jsou rozvedení, matka spolupracuje; učitelka ho popsala jako nejchytřejšího chlapce z ročníku; má velkou zálibu v počítačích, které jsou mu (především doma) dostupné, je velice sebevědomý

Purpurová základní škola

Jde o vesnickou školu, ke které spádově patří několik okolních vesnic, ale dochází sem i žáci z vesnic, kde mají svou základní školu. Celkově počet tříd je 13. Druhý stupeň je po jedné třídě v ročníku, do 4. třídy je to již po dvou a stav se zvyšuje i na příští školní rok. Škola se zaměřuje na manuální práce a pohyb celkově. Do této školy jsem se dostala díky kontaktu na vedení školy, jakožto budoucí zaměstnankyně.

Vybraní žáci:

PD1: rodina neúplná, matka zemřela, když šla dívka do 1. třídy, je ze tří dětí (sourozenci v 7. ročníku a 4. ročníku); snaživá, zapomnětlivá, učitelka předpokládá, že po vyšetření by se jí diagnostikovaly dyslexie a dysgrafie

PD2: rodina je úplná, ze tří dětí (3. ročník., dva roky), je podporovaná, ale výchova je „musíš to mít všechno dobře“, takže dívka je často nervózní, bojí se neúspěchu; učitelka ji charakterizuje jako náladovou, mezi spolužáky méně oblíbenou, má IVP – je velice pomalá, dyslexie a dysgrafie

PD3: rodina úplná; učitelka ji popisuje jako nadanou, inteligentní, samostatnou, velice ambiciózní, chce být učitelka a dává to najevo aktivitou, musí mít jedničku, jinak je smutná, závodně plave a půjde na sportovní školu

PCH1: rodina úplná, jedináček, opečovávaný babičkou, volná výchova; slabý v ČJ – pravopis a psaní; učitelkou charakterizován jako nesamostatný, nervózní, když je bez matky

PCH2: rodina úplná, starší bratr, rodiče zasahují do práce učitelky; nově příchozí od ledna - slabší v ČJ (rodina to svádí na špatnou učitelku v minulé ZŠ), špatné písemné i slovní vyjadřování (snaží se odpovědět, ale odpověď zpívá – snaží se ji dramatizovat); povahové rysy učitelka nedokázala specifikovat

PCH3: podporující rodina, ale rodiče nemají na děti příliš času (pracovně vytížení), mladší sestra ve 3. ročníku; hodný, ale vyrušuje při hodinách, nemá zábrany, trpí samomluvou, podezření ze strany učitelky ADHD nebylo potvrzeno (vyšetření u přítelkyně rodičů), manuálně zručný

PCH4: rodina úplná, starší sestra (8. ročník), se kterou nemá dobrý vztah; když mu učitelka něco vytkne, zlobí se na ni, podle učitelky je pomalý, má špatný písemný projev, horší prospěch v matematice; divoké dítě, výborný herec v dramatickém kroužku a sportovec

4.3 Sběr a zpracování dat

Základním cílem bylo získat data o žákovských porozuměních učivu po výuce pro hodnocení úspěšnosti návrhu výukové jednotky. Nejprve uvedu obecnou charakteristiku metod diagnostiky žákovských pojetí. Pak se zaměřím na metodu rozhovoru, kterou jsem zvolila.

4.3.1 Diagnostické metody

Pokud chceme zjistit žákovské pojetí učiva, čeká nás nelehký úkol. V optimálním případě se k tomu mají spojit síly pedagoga, psychologa a didaktika konkrétního předmětu. Pro běžnou školní praxi jsou nejdůležitější tyto dvě podoby: „diagnostika, kterou provádí učitel, aby zjistil zastoupení různých žákovských pojetí učiva u svých žáků, a diagnostika, kterou provádí žák vyššího ročníku a student, aby zjistil, zda učivo správně pochopil (autodiagnostika).“ (Mareš 2013)

„Učitelům je nejdostupnější analýza žákovských výkonů a výtvorů.“ (Mareš 2013) Učitel zde může sledovat jak prekoncept (Jak to uděláš? / budeš řešit?), tak jeho proces tvoření (pozorováním nejčastěji) i výsledek (nakonec jsem to musel udělat takhle, protože…).

Jako diagnostické metody lze tedy použít: dětskou kresbu, metody dramatické výchovy (metodu hraní rolí), rozhovor, projektivní techniky, didaktické testy, grafické strukturování učiva a interakční analýza. (Mareš, Ouhrabka 2001) Stručně popíši všechny metody, avšak ve mnou zvoleném předmětu – vlastivědě bych použila metody dramatické výchovy - hraní rolí, rozhovor.

Metoda dětské kresby je vhodná a oblíbená u žáků mladšího věku, ovšem je náročná na zkušenost a profesionalitu hodnotitele. V metodách dramatické výchovy by bylo zajímavé pozorovat emoční reakci na historickou událost. Při hraní rolí by si sami mohli vyzkoušet nejednoznačnost správnosti/špatnosti rozhodnutí, mohli by sami ovlivnit událost (samozřejmě dostupnými prostředky a s dodržením „pravidel“ doby) a vysledovat, jaké by to mělo důsledky. (Mareš 2013)

Projektivní technika má otevřené, nespecifikované zadání, takže člověk při jeho řešení reaguje spontánně a tak si zadání sám logicky dotvoří. Minimalizuje se tak případ, že by ho otázka navedla, nebo by nedokázal svůj názor, postoj zformulovat. (Mareš, Ouhrabka 2001)

Tradiční didaktické testy s výběrem odpovědi nejsou příliš vhodné. Odpovědi odrážejí představy didaktiků a pedagogů o správné a špatné odpovědi. Nezjistíme zde, proč dítě chybovalo, ani zda odpovědi jen neotipovalo. Lepší variantou jsou speciální diagnostické testy, tzv. dvouúrovňové didaktické testy. Mají sice výběr odpovědi, ale ta se zjišťuje ve dvou fázích. V první fázi žáci jednoduše odpoví na otázku, ovšem v té druhé vyberou argument pro svoji odpověď. Příprava je ovšem poměrně náročná, zahrnuje 10 kroků. (viz Mareš 2013, s. 416) Ovšem dává nám možnost zmapovat konkrétní miskoncepty u žáků plošně a máme tak možnost je také v další hodině „napravit".

Grafické strukturování učiva se skládá ze zaznamenání myšlenek – myšlenkových map na papír. „Jako diagnostický nástroj byly bezpečně ověřeny dva přístupy: vytváření sítí a vytváření map." Žák buďto dostane schéma, ve kterém chybí některé údaje, nebo „s pomocí starší a zkušenější osoby" … nakreslí „své chápání pojmové struktury daného tématu", a nebo z již hotových, vytvořených struktur vybere tu, která je jemu nejvíce blízká, popř. ji změní tak, aby s ní souhlasil. (Mareš, Ouhrabka, 2001, s. 433-434)

Interakční analýza je velice pracná diagnostická metoda, využívaná pro vědecké účely. Probíhá tak, že se hodina pozoruje, nahrává, nahrávka se později zpracuje do protokolu – doslovně. Protokol se pak obvykle za pomoci počítačového programu kóduje, kódované části textu se zpracují a později vyhodnocují.

4.3.2 Rozhovory a jejich analýza

Rozhovor je náročnější metodou, která si klade nároky na zkušenost tazatele. Lze provádět rozhovor formou volného povídání, polostandardizovaného i standardizovaného dotazování. Problém je zde v tom, že žák může mít pocit, že je zkoušen. Proto jsem kladla důraz na to, že jsem také studentka jen z jiné školy, že výzkum je pro moji práci a otázky jsem sestavila v duchu „Jak to chápeš? Co myslíš?" a ne „Jak a kdy to bylo?". Úskalí rozhovoru se nachází také v tom, že žák může odpovídat tak, jak si myslí, že my chceme, tj. efekt sociální žádoucnosti. Problém také nastává, když žák nemá dostatek slovní zásoby, nebo zkrátka jen neumí vyjádřit své myšlenky slovy. (Hejný et al. 1989, in Mareš 2013)

Rozhovor jsem vedla vždy se šesti žáky, z toho třemi dívkami a třemi chlapci. Tato forma skupinového rozhovoru se označuje často v literatuře jako „focus group“. Její výhoda je mj. v tom, že na sebe žáci mohou reagovat. Učitelky vybíraly takové žáky, aby byla jejich škála v rámci třídy pestrá – různá úroveň inteligence, motivace ke studiu, rodinné zázemí (dle hodnocení učitelek).

Otázky se týkaly jak pochopení látky z hodiny, tak obecnějších etických témat, kde jsem zjišťovala názory dítěte, ovlivněné možná i tématem probíraným v předcházející hodině.

Jejich odpovědi jsem nejprve mezi sebou porovnávala, hledala shody a rozdíly. Tím mi vznikly kategorie (skupiny), které jsem následně popsala v části 5.4. Řadím je od vytvořených obecnějších skupin k (v rámci nich) detailnějšímu dělení žákovských výroků, které dokládám jejich citáty. K nim připojuji své komentáře.

5 Výsledky

V této kapitole postupuji takto: Nejprve prezentuji informace zjištěné o učebnicích vlastivědy (resp. učebnice jí odpovídající s různými názvy). Tato analýza byla provedena ze dvou hledisek. První hledisko bylo, zda učebnice obsahují zastoupení tématu o komunismu, a druhé, zda k představení tématu používají vhodné příběhy (narativy), popř. přímo ukázky z umělecké literatury. Když se v pozdější etapě práce ukázalo, že bude vhodné zúžit téma komunismu na dílčí problematiku a jako vhodná se jevila kolektivizace a třídní boj na vesnici, dohledávala jsem v učebnicích zastoupení jak tématu jako celku, tak klíčových termínů.

V druhém kroku, po zjištění, že v učebnicích se s příběhy / uměleckou dětskou literaturou nepracuje, jsem se zaměřila na vyhledávání vhodné umělecké literatury pro děti a mládež. Po analýze vybraných ukázek, které charakterizuji v části 5.2, jsem navrhla pilotní hodiny, které jsem odučila ve školách Olivová a Vínová.

Na základě zkušeností z pilotní výuky, která je popsaná v kapitole 5.3, jsem se však rozhodla zásadně znovu koncepci hodiny přepracovat a vytvořit vlastní autorský komiks založený na příběhu skutečné osoby sedláka pana Bičovského podle publikovaných vzpomínek jeho dcery.

Hodina založená na práci s tímto komiksem byla pak odučena v pěti různých základních školách a v každé z nich pak bylo zjišťováno žákovské porozumění tématu prostřednictvím rozhovorů. Kvalitativní analýza žákovských výpovědí pak tvoří poslední část této kapitoly.

5.1 Zkoumání vývoje učebnic

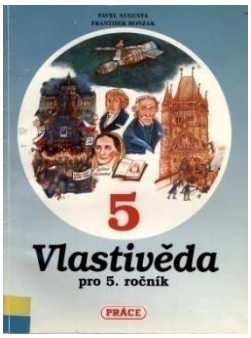
5.1.1 Popis obsahu učebnic a jejich zpracování

Při výběru učebnic jsem se soustředila na rozpoznatelnost vývoje a případné proměny obsahu. Dále jsem sledovala rozdíly ve zpracování období vlády komunistické strany období od devadesátých let minulého století do nedávné současnosti (jak podrobně události popisují – kolik stran z učebnice tématu věnují). Proto jsem vybrala učebnice napříč tímto obdobím.

Hodnocení je založené na následujících hlediscích:

- *struktura učebnice:* počet stran, kolik stran se věnuje problematice komunismu;
- *obsah:* co popisují, náročná slova, zda se vyskytují termíny *totalita*, *JZD/družstvo*, *třídní boj* a jak jsou vysvětlovány;
- *ilustrace*: počet, téma, charakter ilustrace, přítomnost fotografií apod;
- *pracovní sešity a metodika*: existence.

Učebnice



AUGUSTA, Pavel a František HONZÁK. *Vlastivěda 5 pro 5. ročník: učebnice pro základní školu*. Praha: Práce, 1995. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-208-0365-3.

Struktura učebnice: Obrazy z novějších českých dějin; Hospodářství ČR; Člověk ve společenství; Žijeme v Evropě; Poznáváme svět; Země a vesmír. Komunismus je popsán v kapitolách 1.12-1.14 (strany 28-32).

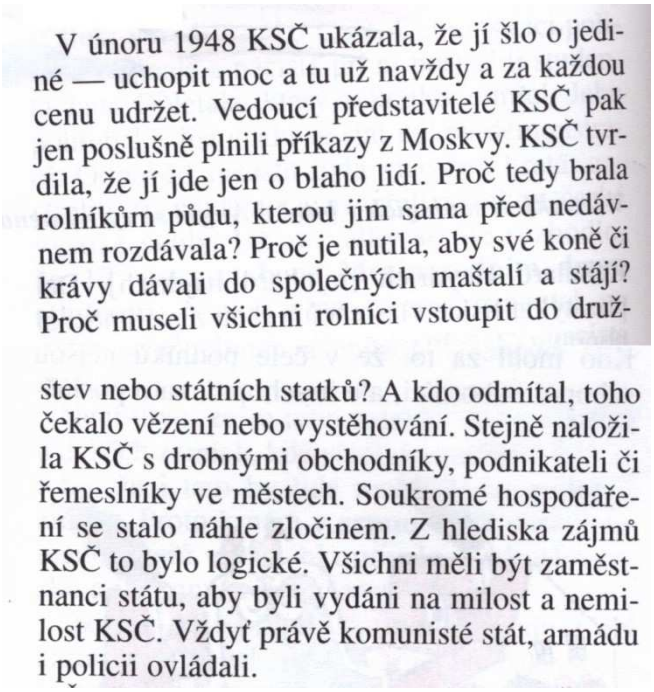
Obsah: Učebnice byla vydána relativně krátce po roce 1989. Snad proto text jasně prezentuje pozice autorů jako protisocialistické, ale současně předkládá fakta, vysvětlující určitá rozhodnutí lidí za doby komunismu. Při čtení textu je jasně znát stanovisko autorů a polemický tón: „KSČ tvrdila, že jí jde jen o blaho lidí. Proč tedy brala rolníkům půdu, kterou jim sama před nedávnem rozdávala? Proč je nutila, aby své koně či krávy dávali do společných maštalí a stájí? Proč museli všichni rolníci vstoupit do družstev nebo státních statků? A kdo odmítal…“

Autoři tlak ze strany KSČ přirovnávají k tlaku nacistickému – proto se lidé báli a sklopili hlavu. Odůvodňují i znárodnění a vysvětlují cenzuru. Přiznávají, že se někomu opatření KSČ líbila. Ovšem výhody, které komunistický režim části obyvatel přinášel a které byly vnímány jako dobré věci, vysvětlují jako účelové ze strany vládnoucí moci. „Aby se národ nebouřil, Husákovo vedení zajistilo laciné potraviny a základní potřeby (bydlení, elektřinu, uhlí, dopravu).“

Totalitní stát byl vysvětlen v porovnání s demokratickým. „V demokratických státech jsou politici voleni na určitou dobu ve svobodných volbách a je přísně oddělena moc výkonná (vláda), zákonodárná (parlament) a soudní (justice). Zároveň tu soupeří o přízeň lidí různé

politické strany. Kdo nabídne lepší program a získá většinu voličů, ten vládne. Poražené strany a spolu s nimi nezávislý tisk, rozhlas a televize však vládu přísně kontrolují. Naopak státy, kde vládne jedinec nebo skupina lidí bez rozdělní moci a bez veřejné kontroly, se označují jako *totalitní* (to znamená, že jejich moc je úplná, neomezená).“ V souvislosti se 17. 11. 1989 přirovnává policii k nacistickému gestapu.

Najdeme zde zmínku o družstvu, společném ustájení, zabavováním půdy (viz Obrázek 2).



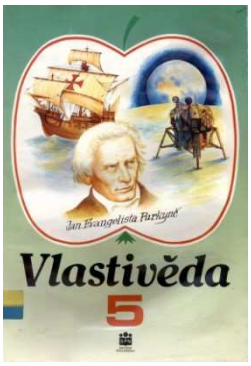
V únoru 1948 KSČ ukázala, že jí šlo o jediné — uchopit moc a tu už navždy a za každou cenu udržet. Vedoucí představitelé KSČ pak jen poslušně plnili příkazy z Moskvy. KSČ tvrdila, že jí jde jen o blaho lidí. Proč tedy brala rolníkům půdu, kterou jim sama před nedávnem rozdávala? Proč je nutila, aby své koně či krávy dávali do společných maštalí a stájí? Proč museli všichni rolníci vstoupit do družstev nebo státních statků? A kdo odmítal, toho čekalo vězení nebo vystěhování. Stejně naložila KSČ s drobnými obchodníky, podnikateli či řemeslníky ve městech. Soukromé hospodaření se stalo náhle zločinem. Z hlediska zájmů KSČ to bylo logické. Všichni měli být zaměstnanci státu, aby byli vydáni na milost a nemilost KSČ. Vždyť právě komunisté stát, armádu i policii ovládali.

Obrázek 2 Ukázka zpracování tématu kolektivizace v učebnici z nakladatelství Práce 1995

Domnívám se, že některé termíny nebo výroky použité v textu nebudou dětem srozumitelné. Např. slogan „Psovi psí smrt“ by musel učitel vysvětlit dalším výkladem o politických procesech. Objevuje se slovo stagnace bez vysvětlení: „Nastala etapa dlouholeté stagnace, kterou ukončil až pád sovětské říše a spolu s ní i vlády komunistů.“

Ilustrace: malované - konec pražského povstání, proslov Gottwalda (není napsáno, že je to on), společné ustájení, okupace, revoluce na Václavském náměstí.

Bez pracovního sešitu či metodiky.

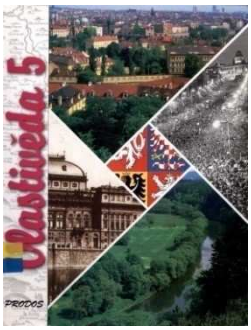


CHALUPA, Petr a Otto ZWETTLER. *Vlastivěda 5 pro 5. ročník základní školy*. Ilustroval Jiří PETRÁČEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1996. ISBN 80-85937-42-5.

Struktura učebnice: Učebnice začíná historií, od 15 kapitoly učí zeměpis. Stručně o počátku komunismu pojednávají autoři v kapitole 12, kde zmiňují Komunistickou stranu Československa v souvislosti s koncem 2. světové války. Tématu komunismu je věnovaná dvoustrana kapitoly 13, o jeho pádu a počátku demokracie je kapitola 14. Celkem se o komunistech žáci dozvědí na 5 stranách (29-33). Text je souvislý, nečleněný, orámovaný a zabírá většinu stránky. Za každou kapitolou je „Zapamatujme si“, kde je shrnutí důležitých bodů, očíslovaných a za sebou napsaných (bez optického rozdělení). Vzadu v učebnici je slovníček pojmů, ale v textu k nim nebyl odkaz (vysvětlení k: cenzura, demokracie, konstituce, krize, okupace, totalitní stát).

Zavedení pojmu totalitní stát – v textu je nejprve popsáno, co se dělo (převzetí moci, ovládání všech složek státu, armády, médií…) a nakonec vysvětlení: „Československo se stalo totalitním státem. V něm bylo jednotné (komunistické) přesvědčení zaváděno a udržováno násilím.“ Ve slovníčku pojmů se píše „Totalitní stát = stát, ve kterém vládne jedna skupina osob, jedna politická strana či jedna osobnost.“ – v textu je v „Zapamatujme si“ dodáno, že ti, co nesouhlasí, jsou pronásledováni – to je projev totality).

Ilustrace: vše je kreslené: rudá hvězda a v ní kladivo a srp; 5 komunistických prezidentů; Lidové milice – bez vysvětlení v textu; okupace tanky; obrázek demonstrace listopadu 1989. Učebnice nemá metodiku, ani pracovní sešit.



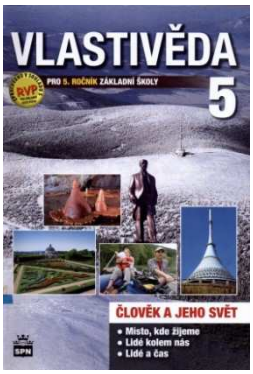
HRONEK, Milan. *Vlastivěda 5*. Olomouc: Prodos, 1997. ISBN 80-85806-46-0.

Struktura učebnice: Evropa a svět; Česká republika; z českých dějin. Část o komunismu na stranách 107-110.

Obsah: Stránky na první pohled obsahují mnoho souvislého textu. Slova

„kapitalistická“ je zde bez vysvětlení, jen v porovnání: „Tak vznikly v Evropě dvě politické a hospodářské soustavy: kapitalistická za vedení USA a socialistická za vedení SSSR.“
V učebnici autoři odůvodňují, proč lidi věřili socialistickému státu. Popisují bilanci světové války, situaci u nás a dodávají: „Občané však byli opojeni znovu nabytou svobodou a s chutí se pustili do poválečné obnovy. Poučeni z předmnichovské republiky a lepší život v zemi, kde nebude chudých a bohatých.“ Je zde zmíněna studená válka, není ale přímo vysvětlena. Uvádějí: „Vyhrocení rozporů (USA a Sovětského svazu) hrozilo přerůst v ozbrojený střet. Podařilo se je udržet v mezích „studené války“. Jedním z jejich projevů byla „železná opona“, která…“. V závěru líčení období komunismu je popsáno, co vše nefungovalo.
Slova, která nejsou přímo vysvětlena: cenzura, údobí, studená válka, Košický vládní program, státní správa, národní výbor, *třídní nepřítel*, železná opona. Složitější spojení slov: „totalitní, nedemokratická moc komunistické strany“. Domnívám se, že ve výuce bylo potřeba termíny dovysvětlovat (normalizace, okupace). U normalizace je: „Hranice byly opět uzavřeny,…“, ale předtím o uzavřených hranicích nebyla zmínka, naopak, jedinou souvislost s hranicemi je: „Mnoho lidí bylo pronásledování a vězněno, jiní byli nuceni odejít do zahraničí.“ Mohlo by to tedy žáky zmást – na jedné straně se mluví o zavřených hranicích, na druhé straně o odchodech do zahraničí.
S tématem mých hodin souvisejí následující okruhy: násilná likvidace soukromého majetku, zbavování rolníků půdy, třídní nepřítel.
Ilustrace: fotografie – z 9 celkem je 7 fotografií, kde jsou hlavy státu (proslov Gottwalda, prezident Havel podepisující listinu), ve velkých formátech okupace, demonstrace.
Metodická příručka ani pracovní list nejsou.

Řada dalších učebnic vznikla na konci následující dekády. V některých případech se jedná o učebnice stejných autorských kolektivů, které publikovaly již v předchozích letech. To připisuji vzniku RVP ZV. K učebnicím odpovídajícím tomuto programu jsou v některých případech tvořeny metodiky, které se mi u učebnic vydaných v padesátých letech minulého století nepodařilo dohledat.



ČECHUROVÁ, Milana, Petr CHALUPA a Alena JEŽKOVÁ. *Vlastivěda 5 pro 5. ročník základní školy: člověk a jeho svět*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-477-1.

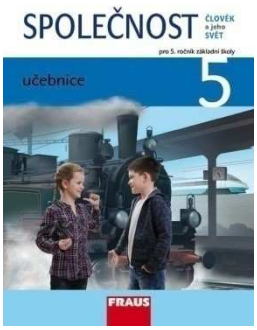
Struktura: Učebnice je tematicky řazena opačně, než tomu bylo v případě učebnice od Chalupy a Zwettlera. Je zde vidět návaznost na RVP. Dělí se na oblasti: Místo, kde žijeme; Lidé a čas; Lidé kolem nás. Kapitola 22 pojednává o 2. světové válce, následující 23. začíná znárodňováním a změnou rozvržení obyvatel. 24. kapitola popisuje zvyšující se boj s komunismem – Charta 77, 17. listopad 1989. Komunismus najdeme od strany 74 do strany 79.

Obsah: Učebnice je obsahově velice podobná vydání z roku 1996. Text je na některých místech identický, jiné pasáže jsou jen přepisem textu původního. Oproti Chalupovo a Zwettlerovo učebnici je tato obohacena o postranní popisky - vysvětlivky, zajímavosti. Jako pozitivum považuji, že jsou zde zmíněny i činy spáchané na Romech. Přijde mi to na nejvýš vhodné, já sama jsem se o zakázání jejich kočování dozvěděla až na střední škole.

Totalitní stát nejprve (jako v učebnici SPN z roku 1996) popisují, potom napíší, že se jím republika stala a dodávají „V něm bylo jednotné (komunistické) přesvědčení vyžadováno a udržováno násilím.“ Krok vstříc žákům je „A co je důležité?“ shrnutí na konci – oproti „Zapamatujme si“ z předchozí učebnice (obsahově jsou stejné) jsou napsány co bod, to nový řádek.

Ilustrace: fotografie, sken poukázek (bony), fotografie z domácnosti, ukázky kampaní, jedna fotografie prezidenta

Má metodickou příručku souhrnně pro Vlastivědu 4. a 5. ročníku. Součástí kompletu je i pracovní sešit.



DVOŘÁKOVÁ, Michaela, Jana STARÁ a Zdeněk STRAŠÁK. *Společnost: člověk a jeho svět: pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-973-5.

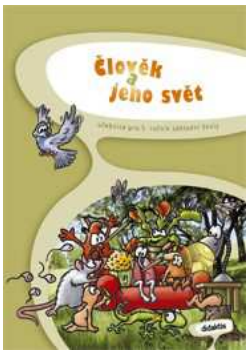
Struktura: Struktura učebnice se zcela liší od předchozích ukázek - zeměpis a dějepis se v ní prolínají. K dějepisné události/období vybere vhodný kraj a ten popíše – v našem případě je to Moravskoslezský kraj vzhledem k těžkému průmyslu, stejně tak Ústecký kraj, a kraj Vysočina ve vztahu k zemědělství. Autoři popisují situaci v zemědělství, v průmyslu, režim totalitní vlády, studenou válku, přechod k demokracii (strany 44-46, 50-54, 56-57, 60).

Obsah: V textu jsou i otázky, takže opticky člení text. Někdo by mohl říct, že je zde textu málo, ale vzhledem k tomu, že jsou zde události popsány na tolika stranách (v jiných učebnicích jen na 4-6, zde je to 11!), je zde vše důležité, zpracované přehledně a logicky za sebou. Události nejsou popisovány černobíle. Jsou zde zmíněna fakta, která umožňují nahlížet na události nezaujatě, poukazují i na dobré věci, které se jinde nevyskytují – lékařská pomoc pro všechny, vzdělání i dělníkům: „Životní podmínky nemajetných se zlepšily. Zdravotní péče byla dostupná všem.“ Autoři se tážou dětí na otázky za text – „Proč tohle bylo důležité? Kdo je asi volil?“

V učebnici nalezneme vysvětlení pojmů: totalita, demokracie, studená válka (celá strana), družstvo – JZD (celá strana, viz příloha), aliance, železná opona, lidové milice.

Ilustrace: Učebnice disponuje průměrně třemi ilustracemi na stránku. Mezi ilustracemi nalezneme jak fotografie, tak mapy a jednu reprodukci propagandistického letáku. Autoři vybrali kromě fotografií politiků, významných osob a událostí, také ukázky z běžného života lidí (lékařská prohlídka, způsoby trávení volného času, bydlení) a fotografie mapující ráz krajiny a strojní průmysl.

K učebnici je k dostání pracovní sešit a metodika. Autoři v metodice dokonce navrhují, kolik hodin by se mělo tématu věnovat (8 hodin). Velice oceňuji části „Informace pro učitele“. Nalezneme zde i odkazy na internetové stránky pro zpestření výuky.



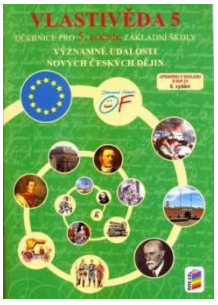
CHRAMOSTOVÁ, Ivana. *Člověk a jeho svět: pro 5. ročník základní školy*. Ilustroval Ivan HELEKAL, ilustroval Lukáš HENZL, ilustroval Roman KÝBUS. Brno: Didaktis, c2011. ISBN 9788073581695.

Struktura: Učebnice je rozdělena na dvě části – první přírodovědná, druhá historická – vlastivědná. Je zajímavá svou netradiční svou grafickou úpravou (na každé straně jsou jednotlivá okna, ve kterých je text) a jako jediná zahrnuje v charakteristice poválečného období i rozsah velmocí světa (USA, SSSR, země třetího světa a popisuje další komunistické státy). (strany 79 – 85)

Obsah: Na každé straně je text (hlavní blok), ve kterém jsou barevně zvýrazněna témata (vykonstruované procesy, upevňování moci, nedostatkové zboží, aj.). K nim patří se totožně zbarvený samostatný článek na stejné straně, který problematiku rozebírá více do hloubky. Tyto „doplňkové bloky" obsahují informace navíc pro ilustraci doby a žáci se je učit nemusí. (viz příloha) Kromě klasických témat (procesy, upevňování moci - volby, nedostatkové zboží…) jsou zde vysvětleny pojmy Husákovy děti, Charta 77, kdo jsou disidenti. Na konci kapitoly se dokonce žáci dozvědí o situaci a náladě u nás bezprostředně po vzniku Československé republiky. Totalitní režim je zde popsán, ale není pojmenován.

Ilustrace: Učebnice je plná fotografií (4-5 na stránku), reprodukcí propagačních letáků. Kreslené jsou pouze mapy, jinak je obrazová stránka učebnice založena na reprodukcích dobových dokumentů.

Byl vydán pracovní sešit k učebnici i metodická příručka.



ČAPKA, František. *Vlastivěda 5*. Šesté vydání. Ilustroval Alena BAISOVÁ. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-799-5.

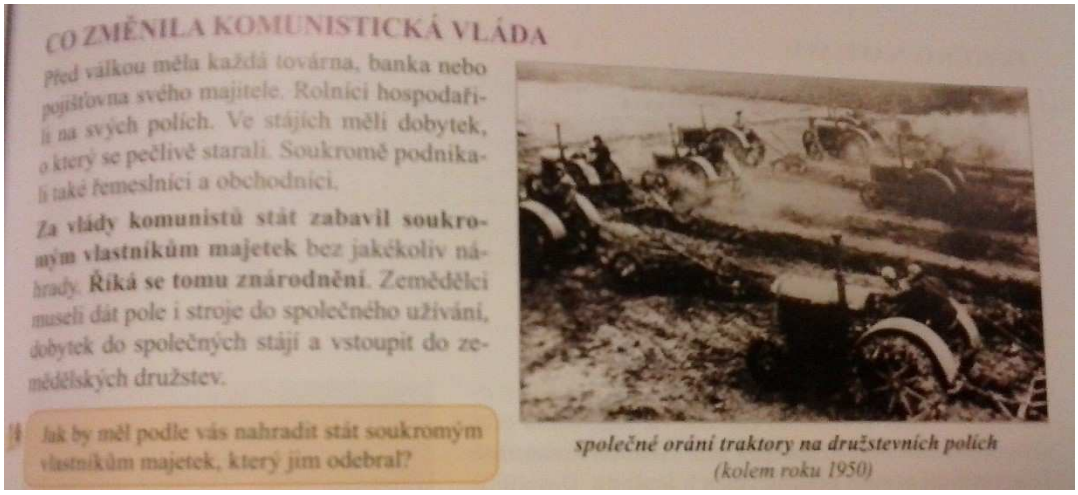
Struktura: Učebnice se soustřeďuje pouze na dějepisnou část učiva. Vzadu na poslední, rozkládatelné stránce, je časová osa s prezidenty/vládci. (strany 36 – 39)

Obsah: Na stránce u textu, který je tím rozdělen, jsou otázky a se značkou „Z" zajímavosti. K okupaci v 68. roce je zde novinový článek popisující situaci. Nalezneme zde odkaz na rok

1939 u událostí listopadu 1989 a úryvek z knihy J. Richtera „Kronika sametové revoluce“. Je zde zmínka o pronásledování, zatýkání a popravách nevinných lidí.

Autoři mluví o nedemokratickém státu – charakterizují ho tak, že vládne jedna strana. Totalitní stát se objevuje na druhé straně kapitoly (s. 37), kde je později popsán příklady činů komunistické strany a omezením občanů.

Znárodnění i združstevňování jsou popsány v jednom odstavci – viz Obrázek 3.


CO ZMĚNILA KOMUNISTICKÁ VLÁDA

Před válkou měla každá továrna, banka nebo pojišťovna svého majitele. Rolníci hospodařili na svých polích. Ve stájích měli dobytek, o který se pečlivě starali. Soukromě podnikali také řemeslníci a obchodníci.

Za vlády komunistů stát zabavil soukromým vlastníkům majetek bez jakékoliv náhrady. **Říká se tomu znárodnění.** Zemědělci museli dát pole i stroje do společného užívání, dobytek do společných stájí a vstoupit do zemědělských družstev.

Jak by měl podle vás nahradit stát soukromým vlastníkům majetek, který jim odebral?

společné orání traktory na družstevních polích (kolem roku 1950)

Obrázek 3 Ukázka zpracování tématu kolektivizace v učebnici z nakladatelství Nová škola Brno 2016

Ilustrace: Jako ilustrace slouží fotografie znázorňující kromě politických událostí (propagace, projevy) i každodenní život (Pionýr, spartakiáda). Je zde fotografie společného orání na družstevních polích (viz Obrázek 2).

Pracovní sešit k učebnici je, metodický průvodce se připravuje.

V následující tabulce (Tabulka 1) mapuji, jak autoři učebnic zařadili do výuky pojmy družstvo (JZD) a jak je vysvětlili.

Tabulka 1 Zpracované definice/výroky z učebnic týkající se pojmů družstvo/JZD

Učebnice z roku a nakladatelství	Jak vysvětlují pojmy družstvo/JZD
PRÁCE 1995	Zmiňují pouze formou otázek: „KSČ tvrdila, že jí jde jen o blaho lidí. Proč tedy brala rolníkům půdu, kterou jim sama před nedávnem rozdávala? Proč je nutila, aby své koně či krávy dávali do společných maštalí a stájí? Proč museli všichni rolníci vstoupit do družstev nebo státních statků? A kdo odmítal, toho čekalo vězení nebo vystěhování.
SPN 1996	„Podle sovětského vzoru se vytvářela zemědělská družstva. Hovězí

	dobytek, koně i stroje museli rolníci předat družstvům nebo státním statkům. Kdo odmítl, mohl být uvězněn nebo vystěhován.“
PRODOS 1997	V učebnici není zmínka o družstvech, ani o situaci na vesnici.
SPN 2010	Jako poznámka vpravo vedle textu: „V zemědělství došlo k velkým změnám. Zakládala se zemědělská družstva, do kterých museli všichni rolníci vstoupit a odevzdat tam svá pole, stroje, dobytek. Kdo odmítl, mohl být uvězněn nebo vystěhován.“
FRAUS 2011	Situaci na venkově popisují na celé straně: „Většina zemědělců v Československu si nevydělala dost peněz na pořízení nové techniky. Pro drobné hospodáře bylo proto výhodné zakládat družstva. Společně pak zemědělci v družstvech nakoupili techniku a produkty prodávali za výhodnější ceny než jednotlivci. Po roce 1948 ale komunisté zemědělce ke vstupu do JZD… nutili. Hospodáři, kteří nechtěli svůj majetek odevzdat, byli zastrašování. Museli odevzdat stroje a odvádět velkou část úrody jako daně státu. Sedláci s větší rozlohou polí byli trestáni jako venkovští boháči, i když byli ochotní do JZD vstoupit. Komunisté jim zabavili majetek. Celé rodiny pak vystěhovávali do vzdálených oblastí a do svého původního domova měli zakázaný vstup. Někteří zemědělci byli uvězněni jako nepřátelé státu.“ + odstavec o vedení družstev a velkochovech.
DIDAKTIS 2011	„Nutili rolníky vstupovat do takzvaných jednotných zemědělských družstev, kde všichni hospodařili společně. Průmysl, obchod i zemědělství tedy vlastnil a řídil stát. Ukázal se však jako špatný vlastník a socialistické hospodářství brzo zaostávalo za vývojem ekonomiky v západních zemích.“
Nová škola Brno 2016	„Rolníci hospodařili na svých polích. Ve stájích měli dobytek, o který se pečlivě starali. Soukromě podnikali také řemeslníci a obchodníci. Za vlády komunistů stát zabavil soukromým vlastníkům majetek bez jakékoliv náhrady. Říká se tomu znárodnění. Zemědělci museli dát pole i stroje do společného užívání, dobytek do společných stájí a vstoupit do zemědělských družstev.“

Závěrem lze říci, že téma, na které jsem se v průběhu práce zaměřila, tedy kolektivizace, vznik JZD a třídní boj na vesnici, je zastoupeno v učebnicích v rozdílné míře. S uměleckou literaturou nebo s autentickými příběhy učebnice prakticky nepracují. I když lze pozorovat proměnu uspořádání témat v učebnicích spojenou s přijetím RVP ZV, vlastní zpracování mnou sledovaných témat se ve starších a novějších učebnicích v některých případech výrazněji neliší.

5.2 Analýza vhodných literárních děl k výuce

Nejdříve jsem chtěla sestavit takovou hodinu vlastivědy, která obsahuje ukázky z literatury pro děti a mládež s tématem komunismu - ty se v učebnicích vlastivědy vyskytují nejméně. Hledala jsem je jak v literatuře dobové (první vydání publikace mezi lety 1948-1960), tak v literatuře současné, abych měla já i žáci porovnání více názorů, více pohledů na události. Při hledání vhodných úryvků jsem nejdříve postupovala intuitivně. Následně jsem si ale v odborné literatuře dohledala kritéria vhodnosti uměleckého textu z hlediska jeho využití pro výuku historie a zjistila jsem, že intuitivní přístup a nedodržení uvedených kritérií byly pravděpodobně jedním z důvodů, proč se pilotní hodiny zcela nevydařily.[1]

V knihovnách jsem našla několik kandidátů, které níže popisuji a udávám důvody k zapojení/nezapojení do výuky. Knihy uvádím v abecedním pořadí dle autora.

ČERNÝ, Jiří. ***Obrázky z moderních československých dějin: 1945-1989*****.** Praha: Knižní klub, 2016. ISBN 978-80-242-5575-0.

Komiks zpracovává události od roku 1945 až po 1989, což předestírá, že jsou zpracovány důkladně, podrobně. Události nejsou seřazeny chronologicky, ale jsou řazeny tematicky a uceleně. To umožní hlubší poznání (soustředí se na jedno), což je pro mou práci žádoucí. Obrázky pomáhají k udržení pozornosti a vnímání textu – dítě si při jejich čtení a prohlížení upevňuje nově získané informace. Knihu jsem nejprve zařadila jako vhodnou k výuce, po pilotáži jsem ale názor musela změnit.

KLOBOUČNÍK, Jan. ***Utopený zetor*****.** Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1961.

Příběh je o chlapcích, kteří svou nerozvážností způsobí, že se traktor Zetor utopí v rybníce. To má za následek, že jejich vesnice nevyhraje soutěž ve sklizni. Probíhá vyšetřování, ve kterém se postupně dozvídáme o příběhu většiny postav. V příběhu se objevují myšlenky jako spolupráce, pravdomluvnost, družstvo jako jednota – důležitost splnit kvóty a splnit je

[1] Otázky, na které je nutné si odpovědět, když hledáte správný text do výuky podle Levstik a Barton (2011): 1, Je příběh autentický a přesný v historických detailech včetně prostředí a známých historických událostí? 2, Je jazyk autentický? 3, Je historický příběh znějící? 4, Čí hlasy chybí? Kdo v příběhu není? 5, Nabízí kniha vhled a pochopení do aktuálních problémů, stejně jako problémů v minulosti? Může se díky této otázce, zjistit, jak se ti lidé dostali do problémů, jak by se z nich dostali?

Dobře napsaný příběh promlouvá do přítomnosti stejně jako minulosti.

s předstihem. Ty jsou ale v knize umístěny nekoncentrovaně a bylo by potřeba přečíst ji celou. Proto se k výuce nehodí.

PEŘINA, Evžen J. ***Za červenou stužkou: Příběh chlapců a děvčat z 3. A***. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1952.

Kniha *Za červenou stužkou* se mi zdála nejprve naprosto vhodná jako zástupce dobové literatury, tedy pohledu z doby kolektivizace. Příběh je o třídě, jejíž žáci se snaží zasloužit si na konci školního roku červenou stužku a tím se stát členem pionýra. V průběhu roku se soutěží ve sběru papíru, třída vytváří roční plán a vyrábějí nástěnku. Našla jsem témata pionýr a přirozená touha dětí být v něm, výroba plánů, tak typické pro komunismus u nás a nakonec i udavačství – sám na sebe (sebekritika). Bohužel témata byla do literatury vnesena spíše podprahově a roztříštěně do celé knihy (jako v případě knihy *Utopený zetor*) a bylo by potřeba ji přečíst celou, takže její použití na prvním stupni k maximálně dvěma vyučovacím hodinám není reálné.

SEKORA, Ondřej a Ljuba ŠTÍPLOVÁ. ***Kousky mládence Ferdy Mravence.*** Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1968.

Ferdu Mravence žáci určitě znají, motivace je viditelná. Jedná se o útlý sešit A4 formátu, kde je na každé straně příběh. Obvykle ho asi nevnímáme jako pramen poznání minulé doby. Vhodné se zdálo použít úryvky související se situací na vesnici o pětiletém plánu. Jsou zde i krátké příběhy o nutnosti spolupracovat a o tom, že každý by měl pracovat, jinak je neužitečný. (viz příloha) Spolupracovat a pomáhat si jsou nadčasové hodnoty, ke kterým děti vedeme, navzdory tomu, že je komunisté využívali. Proto bych se tomuto morálnímu dilematu vyvarovala.

SIMKANIČ, Ján. ***Mé dětství v socialismu*****.** 1. vyd. Brno: BizBooks, 2014, 255 s. ISBN 978-80-265-0297-5.

Kniha zastupuje dnešní pohled na minulou dobu. Je souborem krátkých příběhů od lidí, různých autorů, kteří v komunismu vyrůstali a popisují tak svoje dětství. Úryvek *Jak se naše babička dala ke kosmonautům* se mi zdál jako vhodný protiklad k *Třešňovému sadu* (viz níže). Popisuje, co se původně dělo v konkrétní továrně a jak továrna dopadla po znárodnění. (viz příloha)

Kniha ovšem není psaná pro děti a je to bohužel znát. Autorka příběhu přirovnává dobu komunismu u nás k pohádce. Toho si žáci nevšimli a jeden přiznal, že nepochopil příběh, když tam žádní kosmonauti nebyli. Tuto ukázku jsem vyhodnotila jako nevhodnou.

SÍS, Petr. ***Zeď: jak jsem vyrůstal za železnou oponou*****.** Praha: Labyrint, 2007. ISBN 978-80-86803-12-8.

Petr Sís vypráví vlastní příběh svým dětem za doby komunismu, kdy vyrůstal. V knize převažují ilustrace nad textem. Uprostřed knihy je dvoustrana s fakty, události, které se staly v čase (vhodné spíše pro starší žáky). Kromě toho je ale uvedeno množství materiálu vhodného i pro mladší žáky, které kniha zaujme právě svou grafikou. Podrobnější popis je v následujících kapitolách popisující pilotní hodiny (5.3.1). Knihu jsem zařadila do vhodných k výuce.

STRÁNSKÝ, Jiří. ***Perlorodky: román pro kluky (a trochu i pro holky)*****.** 1. vyd. Praha: Meander, 2005, 165 s. Modrý slon (Meander). ISBN 80-86283-40-2.

Perlorodky jsou kniha, kde autor popisuje příběh chlapce, který utekl z dětského domova a brzy najde nový domov. V průběhu času se dovídáme podrobnější a konkrétnější informace o jeho novém, adoptivním otci a to nám dává možnost nahlédnout do pozadí komunismu. Příběh není rozdělen na krátké kapitoly, které by se jako celek daly využít. Použila jsem tedy část textu (viz příloha), kterou lze použít samostatně a není potřeba vysvětlovat předcházející děj. Kniha je vhodná, psaná pro náctileté děti, ale mohou ji číst již desetiletí.

TOŽIČKA, Bohumil. ***Třešňový sad*****.** Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1953. Knižnice pro národní školy.

Třešňový sad je soubor krátkých příběhů točících se kolem života na vesnici. Hned první úryvek, jehož jméno nese celá kniha, vypráví o třešňovém sadu, který chátral, protože se o něj sedlák Tomša nestaral. (viz příloha) Sad si vzalo družstvo a nyní slouží všem a všichni jemu. Kniha se zdála vhodná do mé výuky především svou jednoduchostí a krátkými příběhy jako zástupce dobové literatury.

5.3 Verze návrhu vyučovací jednotky a důvody změn

V této podkapitole popíšu, jak se postupně vyvíjela navržená vyučovací jednotka, poznatky zjištěné během hodiny při práci s ukázkou a jaké důvody mě vedly ke změnám.

5.3.1 Pilotní návrhy hodiny

Pilotní hodiny jsem realizovala ve dvou základních školách. Sloužily k prozkoumání, zda je hodina v té či oné podobě vhodná a mnou vybrané úryvky jsou adekvátní k věku a výuce historie či nikoli. U obou realizovaných hodin uvádím cíl, s jakým jsem úryvek použila, a stručně shrnuji klady a zápory použití a nakonec i závěr, zda je ukázka pro můj záměr vhodná nebo ne. Strukturu změn jsem uvedla v kapitole 4.1 v přehledném grafu.

Pilotní hodina ZŠ Olivová

První pilotní hodina obsahovala k četbě žáky tři ukázky. Vybírala jsem je tak, aby zastupovaly jedno z témat vyskytující se u nás za komunismu. Jednalo se o témata: cenzura a nesvoboda projevu (Sís), všudypřítomná ideologie, která pronikla i do dětské literatury (Neználek), združstevňování (Třešňový sad).

První ukázka:

SÍS, Petr. ***Zeď: jak jsem vyrůstal za železnou oponou*****.** Praha: Labyrint, 2007. ISBN 978-80-86803-12-8. (Dějová linka o kresbě vždy dole na stránce, čte učitelka, na plátno promítá obrázky související s textem.)

Cíl: Žák vysvětlí, co Petr mohl malovat a co ne a proč. (cenzura)

Konkrétní poznatky zjištěné během výuky:

Žáci měli s knihou zkušenost, paní učitelka jim z ní četla (část) při příležitosti státního svátku 17. listopadu. Žáci se velice dobře orientovali, dokázali odpovídat na otázky. Text je jednoduchý, obrázky ho doplňují, dokreslují. Vhodné je tedy použít oboje – ne jen číst.

výhody použití:

- krátké, úderné
- s promítáním obrázků na tabuli ideální – jasné a pochopitelné ilustrace (svoboda slova, povinné účasti…)
- děti rychle pochopily, že se něco kreslit nesmělo a co se kreslit smělo (a kdo tohle určoval)

Závěr: K výuce na prvním stupni titul použiji.

Druhá ukázka:

NOSOV, Nikolaj Nikolajevič. ***Neználkovy příhody*****.** Praha: Svět sovětů, 1961.

Kapitola: Jak se chtěl stát malířem

Cíl: Žák popíše, jak byla ideologie v příběhu prezentována.

Příběh se četl v hodině dobře, měl spád, názorné ilustrace, vhodně volená slova. Považovala jsem tento příběh za perfektní vzhledem k jeho přímočarosti – Neználek nikomu nechtěl ublížit, chtěl se naučit kreslit. Chtěl malíčky nakreslit tak, aby byli nejkrásnější, ovšem byl za to potrestán, ačkoliv se všem líbily obrázky ostatních – pointa umění, vzbuzovat emoce.

Konkrétní poznatky zjištěné během výuky

nevýhody použití:

- etické dilema: Neználek svou kresbou nemyslel nic zlého, ale ve finále kamarády zesměšnil a jim se nelíbilo, jak je nakreslil, chtěli po něm, aby obrázky zničil
    - žáci, vzhledem k jejich vývojové fázi konkrétního myšlení, postavili na vrchol fakt, že se ostatním nelíbilo, aby je kreslil nerealisticky a
    - nakonec z toho vzešlo, že je dobře, když Neználek malovat přestal – u žáků převládl soucit s namalovanými, zapomněli, že Neználek se malovat učil a že to nemyslel špatně… Nakonec souhlasili s tím, že když to neumí, nemá to dělat.

výhody použití:

- snadno se jim kniha četla
- literatura je psaná pro děti, užívá jejich jazyk
- úryvek obsahuje názorné ilustrace, které žáky zaujaly

Závěr: K výuce na prvním stupni nepoužiji.

Třetí ukázka:

ČERNÝ, Jiří. ***Obrázky z moderních československých dějin: 1945-1989*****.** Praha: Knižní klub, 2016. ISBN 978-80-242-5575-0. S. 26 - 28

Cíl: Žák vysvětlí a popíše princip vykonstruovaných procesů – jejich záměr.

Během četby komiksu jsem přemýšlela, zda je vhodný pro žáka prvního stupně. Autoři používají mnoho termínů (gestapo, moták, justiční omyl, prokurátor, stranický aparát, rezoluce) a jmenují vždy konkrétní lidi (Nosek, Hess, Píka, Reicin, Horáková).

Konkrétní poznatky zjištěné během výuky

nevýhody použití:

- velice podrobný popis událostí
- v důsledku podrobného popisu větší množství cizích slov, ve kterých se žáci neorientovali – nepomohlo vysvětlení pojmů, protože jich bylo zkrátka příliš na první setkání s nimi a vnímání děje
- předpokládá se širší znalost tématu
- nejedná se o seznamování s tématem, nýbrž o jeho prohlubování
- pro žáky na prvním stupni jde o velký koncentrát informací
- nelze žáky skrze tuto literaturu s událostmi seznamovat, neboť nemají takovou zásobu událostí a pojmů vžitou ke vnímání něčeho nového
- děti velice mátla jména lidí v obrázcích – pravděpodobně by jim stačilo znát jména hlavní a ostatní mít pouze označeny jako: nevinný, oběť, politik, ministr…

výhody použití:

- dětem blízké komiksové podání
- jsou vybrány explicitní příběhy k tématu
- téma je zpracováno důkladně

Závěr: K výuce na prvním stupni nepoužiji.

Návrhy změn v koncepci vyučovací hodiny:

- 45 minut výuky s takovým počtem ukázek bylo málo, nutné přepracovat, nebo zvolit dvě vyučovací hodiny;
- ukázky volit krátké, abychom stihli během výuky dostatečně alespoň jedno téma;
- diagnostické rozhovory: Je nutné u rozhovorů mít méně žáků najednou. Nestíhala jsem reagovat na všechny (mluvili rychle a překrývali se) a velice se ovlivňovali v odpovědích. Volit otázky více obecné, nenavádět je do odpovědi.

Pilotní hodina v ZŠ Vínová

V hodině jsem se chtěla zaměřit jen na dvě témata: kolektivizace a cenzura. I to se ale ukázalo jako příliš náročné za pomoci tří ukázek.

První ukázka:

TOŽIČKA, Bohumil. ***Třešňový sad.*** Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1953. Knižnice pro národní školy.

Cíl: Žák charakterizuje výhody združstevnění a uvede, pro koho bylo združstevňování výhodné.

Konkrétní faktory zjištěné během výuky

nevýhody použití:

- nenašla jsem žádné zápory ukázky během výuky

výhody použití:

- žáci se seznamují jen s termínem družstvo, brigáda
- příběh je pro ně čtenářsky vhodný
- jazyk je dobový, dokresluje časový odstup příběhu od současnosti

Závěr: K výuce na prvním stupni použiji.

Druhá ukázka:

STRÁNSKÝ, Jiří. ***Perlorodky: román pro kluky (a trochu i pro holky).*** 1. vyd. Praha: Meander, 2005, 165 s. Modrý slon (Meander). ISBN 80-86283-40-2. s. 31-32

Cíl: Žák odůvodní, proč někteří lidé v době komunismu nesměli dělat svou práci a dostali od státu přidělenou práci jinou.

Je nutné vysvětlit, kdo je doktor práv. Žáci pojem neznají. Práce s úryvkem byla krátká, dlouhá byla diskuze o tom, co se stane, když má vedoucí postavení ve velké firmě/továrně někdo bez vzdělání.

Konkrétní faktory zjištěné během výuky

nevýhody použití:

- krátký příběh, nezvučný

výhody použití:

- žáci měli příběh přečtený rychle
- byla nutná diskuze, kde žáci domýšleli důsledky systému

Závěr: K výuce na prvním stupni použiji.

Třetí ukázka:

SÍS, Petr. ***Zeď: jak jsem vyrůstal za železnou oponou*****.** Praha: Labyrint, 2007. ISBN 978-80-86803-12-8.

Ukázku jsem použila v tomtéž schématu jako v první pilotážní hodině se stejnými výsledky.

Návrhy změn:

- vybrat jen jedno téma týkající se komunismu. Ustálit vyučovaní na rozsah 45 minut, následující rozhovor též na 45 minut;
- vybrat dva úryvky literatury, zbytek hodiny doplnit jinými zdroji.

5.3.2 První hodina v nové podobě

Při rozhodování, jaké dílčí téma budu vyučovat, jsem se zaměřila na to, jaké téma žákům lze nejvíce přiblížit. Nakonec jsem se rozhodla, že téma práva na vlastnictví jim bude nejbližší. Sami již mají oblíbené hračky, telefony nebo kola a chápou tedy, jaké to je něco „konečně" mít. Problém kolektivizace byl tedy nasnadě. Je to téma, které bývá stranou pozornosti (nacházíme ho jen ve vybraných učebnicích, někde okrajově zmíněné). Domnívám se ale, že je to něco, co by se děti měly učit stejnou intenzitou. Jedná se o velkou část obyvatel a kolektivizace. V té podobě, ve které byla realizována za doby komunismu, přispěla k úpadku hospodářství u nás. Oblast, kterou jsem se žáky probírala, jsem zobecnila na „komunismus na vesnici", neboť jsme se dotkli i tématu třídní boj a akce „K" – kulak.

Druhá otázka potřebná k vyřešení byla struktura hodiny. Jako základní jednotku jsem si určila jednu vyučovací hodinu. Za tento čas bude cílem, aby žáci nahlédli na jednu situaci ze dvou

úhlů. Jednak z pohledu chudých lidí, kterým se kolektivizací zlepšil život, a z druhého pohledu bohatých lidí, kteří o svůj majetek ve většině případů přišli. Rozhodla jsem se tedy použít ukázky z dětské beletrie, ústní prameny nejnovějších dějin ne starších než dvě generace, fotodokumentaci statku pana Vodňanského před, během a po združstevňování. Zdroje mám každý jiného typu, takže se mohou v hodině střídat jakkoliv. (viz příloha – Příprava „Komunismus na vesnici“)

Při výběru vhodných ukázek z literatury pro děti jsem si byla hned po jeho pilotáži jistá úryvkem z Třešňového sadu. Příběh je jednoduchý, psaný přímo pro děti a obsahuje všechny nutné informace.

Konkrétní myšlení dětí a morální myšlení hlediska důsledku se ukázalo u čtení úryvku *Neználek* a úryvku z knihy *Mé dětství v socialismu* – tento úryvek jsem se žáky četla v rámci hodiny literatury, proto jste ho nenašli mezi úryvky z hodin. Krátce ho alespoň nastíním zde: Po přečtení ukázky *Třešňový sad* se děti shodly na tom, že konání komunistů bylo správné. Zachránili třešňovku a ta vzkvétala. V úryvku z knihy *Mé dětství v socialismu* bylo chování komunistů špatné, továrna se rozpadla. Události si ale žáci nespojili dohromady. U takto explicitních úryvků je na místě zamyslet se nad tím, zda žáci prvního stupně vůbec dokážou nahlédnout na jednu situaci ze dvou perspektiv. Pokusím se to zjistit u jiného příkladu, jiného úryvku. U prvního úryvku jsem zůstala, neboť je vzhledem k věku dětí vhodný. Jako protiváhu jsem sestavila komiks v inspiraci z knihy *Moderní československé dějiny*.

Nepřebrala jsem přímo úryvek z Moderních československých dějin, protože k mému záměru v něm bylo mnoho informací navíc, které by se musely vysvětlovat, a to by žáky mohlo odradit. Volila jsem slova a termíny, které žáci potřebují k utvoření pojmu o kolektivizaci. Důraz jsem musela dát na to, že oba úryvky popisují události ze stejné doby.

Pro výuku komunismu doporučuji internetové stránky (www.pametnaroda.cz), ze kterých jsem čerpala znalosti o době pro tvorbu komiksu. Jsou to příběhy z 20. století. Píší sem lidé, kteří mají příběh od svého prarodiče, rodiče. Jsou zde i příběhy lidí, kteří věřili v komunismus, věřili v budoucnost bez sociálních tříd a stále věří, dokonce vyvracejí fakta o zločinech, které komunisté spáchali. Díky těmto příběhům lze pochopit, proč doba komunismu trvala tak dlouho a proč i dnes jsou mezi námi lidé, kteří popírají události a rádi

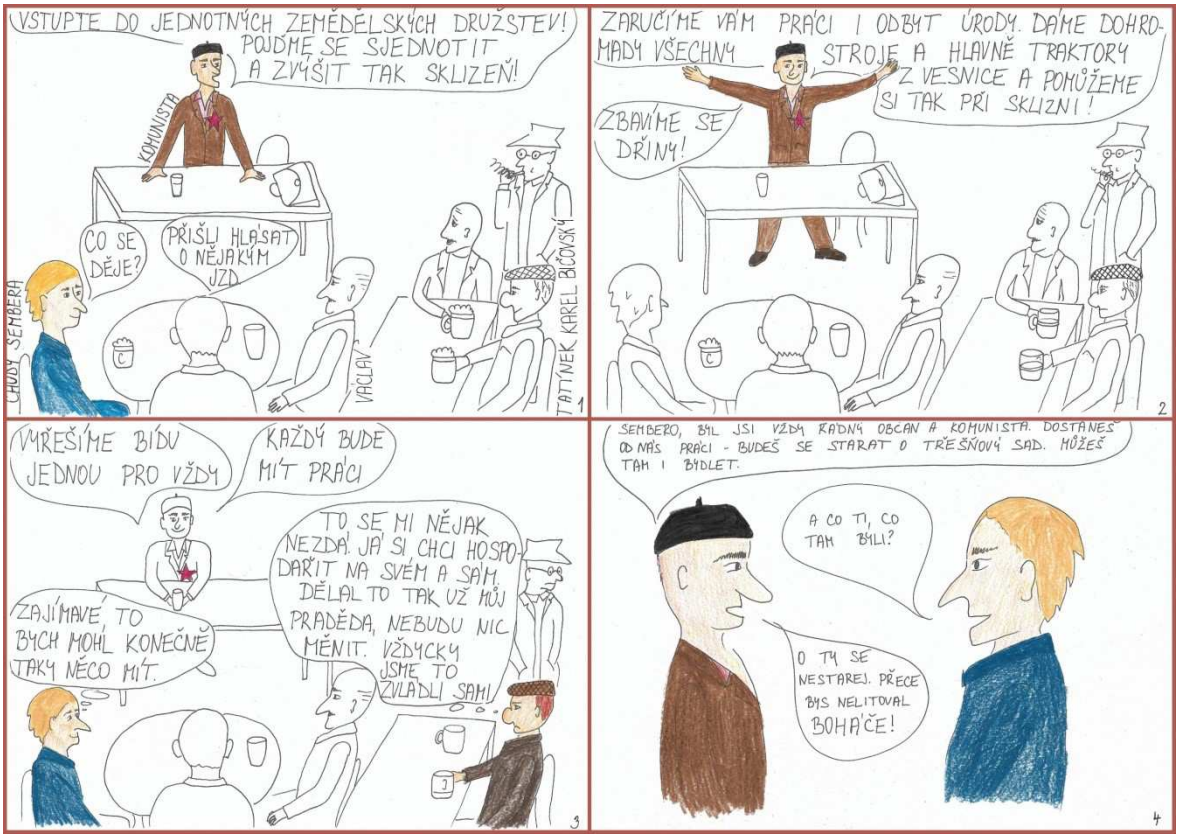
by režim vrátili… Je zajímavé, jak selektivní paměť dokáže zmást tolik lidí a jak silná byla moc komunistů nad médii, potažmo nad lidmi.

5.3.3 Tvorba komiksu

Co mě utvrdilo v přesvědčení, že do výuky musím zapojit příběh s konkrétními lidmi, byl i závěr článku Doing History, kde Levstik a Barton (2011) píší, že je ve vývoji pokročilého chápání historie důležité, aby žáci viděli příběh člověka, který je vytvořený interpretací, subjektivním pohledem, jenž je vyjádřen skrze více způsobů, žánrů (audio, video, kniha, komiks). Struktura příběhů povzbuzuje čtenáře, aby uviděli lidský aspekt historie. S trochou dopomoci rozvíjí pochopení v jejich interpretačních a orientačních aspektech. (Levstik a Barton, 2011) S tím souhlasí Činátl (2008), který říká, že aby žáky moderní i dávná historie oslovila, měla by být podávána jako „rodinné příběhy", na kterých by žák poznal, jak jsou historické události spjaty s jeho nynějším životem – s jeho rodinou. „Dějiny se tak stanou i jeho vlastním příběhem, o nějž se prostě musím zajímat." Proto jsem zvolila jako součást vyučování příběhy, nikoliv encyklopedie a učebnice, a když jsem nenašla vhodný k výuce, vytvořila jsem ho sama. Níže popisuji, jak jsem postupovala.

Po dlouhém hledání vhodného protikladu k úryvku z knihy Třešňový sad jsem dospěla k názoru, že budu muset použít buď audio ukázky, nebo si vyrobit vhodný text sama. Audio ukázek máme, naštěstí, v zásobě dost (www.pametnaroda.cz). Ty jsem tedy zapojila do výuky, ale přišlo mi, že hodině ještě něco chybí. Chtěla jsem něco, kde by byl děj komplexní, delší s neměnným hrdinou a navíc ukázku, kde budou schůze na vesnicích, kam chodili komunisté informovat o výhodách JZD. Po výuce pilotní hodiny s komiksem *Obrázky moderních československých dějin* jsem se rozhodla právě pro komiks, který u žáků vyvolal přirozenou motivaci a zájem. Autorský komiks jsem postavila na příběhu paní Dáši Bičovské, jejíž zpověď je na výše zmíněných internetových stránkách.

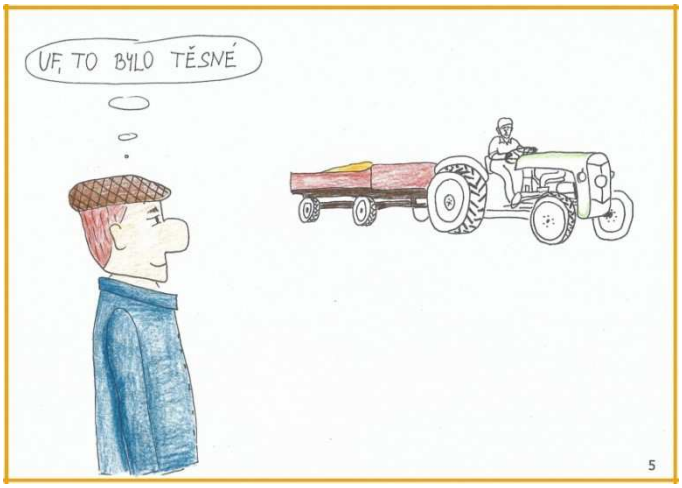
V komiksu jsem se v první části inspirovala postavami nakreslenými v knize *Obrázky moderních československých dějin*. Děj se odehrává na schůzce v obci, kde komunista představuje výhody vstupu do JZD. Do jeho výstupu jsem přidala hesla, kterými bylo období od roku 1948 do 1989 typické. Zapojila jsem i Šemberu z úryvku Třešňový sad. (viz Obrázek 4)



Obrázek 4 Komiks, první část - schůze

Druhou část komiksu tvoří příběh rodiny, která nechtěla vstoupit do JZD a jaké důsledky to mělo. Pana Karla, jakožto otce Dáši Bičovské (jeho jméno není skutečné, paní Bičovská ho ve své výpovědi neuvádí), jsem vypodobnila jako poctivého, hodného (pomáhal ostatním, snažil se dávky splnit) člověka, který byl obětí režimu. Pro důkaz, že se problém nedotknul jen otce, jsem do příběhu přidala zákaz o studiu dceři. Odstěhování do Banína je znovu z výpovědi paní Dáši.

Komiks je rozdělen na dvě části i opticky. První část na schůzi je se čtyřmi obrázky na jedné straně A4, mimo jiné také proto, že obsahuje mnoho textu v bublinách a žákům by se z menšího rozměru špatně četla. Na druhé straně je příběh otce Karla. Zde jsem u žákům cizích slov (dávky, kulak) napsala vysvětlivky. JZD už znali z výkladu v hodině, vysvětlovat tedy nebylo třeba. V jednotlivých obrázcích jsem barevně zvýraznila jen to, co je na něm klíčové (např. na pátém obrázku v druhé části komiksu je důležitý spokojený tatínek a kopa obilí na odjíždějícím valníku – viz Obrázek 5).



Obrázek 5 Ilustrace významu kolorování

Celý komiks je součástí přílohy.

5.4 Analýza žákovských odpovědí – dětská pojetí učiva

V rozhovorech jsem položila žákům celkem 16 otázek. Vznikl tak obsáhlý soubor dat, který jsem zatím zpracovala pouze částečně. V následující kapitole uvádím dosud zpracovaná data, která ilustrují dva typy otázek: Jde jednak o otázky ověřující porozumění učivu konkrétní hodiny (5.4.1 a 5.4.2), a jednak o obecnější postojovou otázku (5.4.3, 5.4.4 a 5.4.5), která umožňuje vhled do žákovských pojetí a abstraktnějších schémat.

5.4.1 Otázka: Jak se změnil život chudého zemědělce?

Tato a následující otázka sloužila jako důkaz o učení, popisuji tedy nejčastěji vyřčené, ilustrující odpovědi a ty, které byly svou odlišností zajímavé. Každou z uvedených skupin doplňuji citovanými typickými žákovskými výroky.

Život se mu zlepšil

Většinově se žáci shodli, že život se chudému zemědělci zlepšil. Argumentovali nejčastěji tím, že zbohatl, protože se přidal do družstva a mohl využívat jeho výhody. V těchto případech nemluví o tom, že se člověk stal bohatým (což by odporovalo komunistické ideologii), ale že byl „bohatší“ než předtím. BCH2: *Ten* (chudý)*, tak ten se právě asi spíš přidal do toho družstva a tam měli všichni všechno, takže. No všichni toho jakoby dohromady, tak to se mu asi zlepšilo.* PD3: *Jako teda co, pracoval, jako a byl bohatší, protože byl v JZD.* BD2: *Přidal se do JZD a jako těm jinejm, co brali třeba nějaký ty věci, tak on si je půjčoval*

a byl, jakože bohatší. NCH1: *No když se přidali do toho družstva, tak mu dávali peníze a dali mu vlastně i bydlení od těch bohatších lidí.*

Některé varianty ze skupiny těchto odpovědí ovšem obsahovaly určité miskoncepce: ND2: *Jakoby jak vstoupil do toho JZD, taky, že jakoby se všichni dělili, takže mohl, si mohl něco půjčit, nějak to rozvíjet a potom to půjčovat dál a dál a tím potom byl bohatší a bohatší. A měl výhodu, že si mohl od každýho něco půjčit, takže asi chudý moc nebyl.* BCH3: *Tím, že přistoupili do toho JZD, tak se mu to změnilo aspoň trochu k tomu lepšímu, že nemusel odevzdávat tolik, že musel odevzdávat jenom část.*

Zajímavou úvahu provedla žákyně ze základní školy Bordó. V JZD bylo potřeba hodně lidí, o tom jsme si říkali v hodině. Dívka to aplikovala tak, že když tam bylo více lidí, půjčovali si navzájem věci, takže museli být přátelé. To znamená, že zlepšení postavení chudého člověka nechápala přímočaře materiálně, ale také v sociální rovině. Pravděpodobně se promítla vlastní zkušenost – půjčujeme si, jsme kamarádi (ve třídě). BD3: *Měl práci, měl víc peněz, mohl si půjčovat ty věci od těch ostatních lidí, možná měl i víc kamarádů.*

Dalším častým argumentem bylo, že dostal od státu – komunistů majetek bohatých, kterým byl zabaven. PCH2: *No, když ten chudej vstoupil do družstva, tak když to byl nějakej bohatej, kterej tam samozřejmě nechtěl vstoupit, že mu to seberou, tak oni mu to vlastně zabavili a dali to tomu chudákovi, nebo jak bych to řekl.* LD3: *No, že když vlastně přistoupil do tý strany, ty komunisti chtěli, aby měli všichni stejně, tak třeba vzali bohatýmu a dali to tomu chudýmu.*

Posledním argumentem bylo, že mu komunisté zařídili práci, nebo tu stávající vylepšili. SD3: *No, že dostal práci a trošku se mu zlepšil ten život.* NCH2: *Dali mu práci a taky bydlení.* SCH3: *Vlastně jakože vlastně jako lepší jako post měl, než měl dřív. Měl to vlastně lepší.*

Pozitivní změnu života chudého zemědělce shrnul chlapec svým výrokem*:* PCH4: *Jo, že ten prostřední pán, co tam byl* (v komiksu – komunista) *vybral toho chudýho, než toho bohatýho, on vlastně potom se stal bohatším a ten bohatej se stal chudým.*

Život se mu nezměnil

Malá skupina žáků spekulovala, že ani chudý zemědělec nemusel chtít vstoupit do družstva a vypovídali, že se jim tedy život moc nezměnil, rozhodně ne k lepšímu, a dokonce se jim mohl zhoršit, protože v tu chvíli na tom byli stejně jako majetní lidé a věci jim mohli zabavit stejně. PCH3: *Oni mu vlastně všechno vzali.* U: *Teď se bavíme o tom chudém.* PCH3: *Tomu chudýmu uplně všechno vzali, nechali mu jenom to, co je nejpodstatnější, třeba něco, aby měl*

kde spát. SD2: No že se mu na začátku si řekl, že se mu to určitě zlepší, ale potom mu vzali majetek, a už se mu zhoršil. BCH1: *Když byli chudý, tak je odvezli dál od vesnice, kde bydleli. Když nechtěli do družstva.* PD1: *Když vstoupil do JZD, tak byl bohatší, ale když tam nevstoupil, což by pro něj nebylo uplně výhodný, tak byl třeba ještě chudší.*

Objevil se jeden případ, kdy žák nevěděl, co odpovědět, a jednu odpověď se nepodařilo interpretovat, resp. žák mluvil konkrétně o postavách z komiksu, které asi zaměnil.

5.4.2 Otázka: Jak se změnil život bohatého sedláka?

V této otázce se vytvořilo více kategorií, než u té předchozí. Bylo to pravděpodobně způsobeno tím, že příběh Třešňovky (která byla o chudém Šemberovi, který získal zaměstnání) byl kratší a na začátku hodiny, kdežto příběh z komiksu (který byl o Karlovi, který o vše přišel) byl delší a navíc byl podporován audio ukázkou. Žáci tak měli větší zásobu argumentů. Zároveň nikdo neodpověděl, že neví.

Vyprávění komiksového příběhu

Ve výpovědích se objevily odpovědi kopírující příběh z hodiny. Jeden žák začal a ostatní pravděpodobně jeho odpověď kopírovali, protože jsem nedala nijak najevo, že je to špatně, pojali odpověď stejně, aby byla taky „dobře". Je zde ukázán konkrétní způsob uvažování.

PCH3: *On jakoby odešel z toho, tam bejt nechtěl, takže dostal třešňovku, všechno si tam chtěl dělat sám, ale díky tomu navýšili ty dávky a on prosil toho vlastně nějakýho Vaška, jestli mu nepomůže, ale on mu nepomohl, protože by nemohl, kdyby to věděli (komunisti), tak by mu všechno vzali a vyhodili by ho z toho „jé es dé". A oni mu to vlastně navýšili a on to nezvládl, tak ho zatkli.* (sloučil dva příběhy: Třešňový sad - Šembera a komiks – tatínek Karel) PCH2: *No, ten bohatej vlastně většinou se nechtěl přidat do toho družstva, tak oni mu prostě, když to zjistili, že to nechce, navýšili ty dávky, aby kolik odevzdá toho obilí, předtím mu ještě sebrali traktor, tak to nemůže zvládnout, takže on musel poprosit toho svýho souseda, nějakýho kamaráda, kterej má ten traktor, je v družstvu, aby mu s tim pomohl, to sklidil. A když to dal, tak oni mu to ještě navýšili ještě víc a to už nezvládnul.*

PCH1: *No, že když chtěl do toho družstva, a sebrali mu traktor, navýšili mu dávky, on tu jednu nemohl zvládnout, ale udělal to o fous, oni mu teda navýšili tu dávku, šel poprosit toho souseda, oni mu to vzali všechno a že jo, takže to nezvládl a zatkli ho.* SD3: *No jakože mu sebrali ten majetek, jak říkala SD1, ale potom se mu to nějak špatně dařilo, protože ta dcera*

se nedostala na školu, protože jí říkali, že je, bohat, dcera bohatého sedláka no a bylo to špatný.

Popis celého procesu při nevstoupení do JZD

Nejvíce žáků odpovídalo tak, že popisovalo celý proces bohatého zemědělce, který nechtěl a nevstoupil do JZD – pravděpodobně způsobeno bezprostřední reakcí na vyučování. BD3: *Když se nepřidal do JZD, tak mu dávali větší dávky, třeba dcera, nebo syn, když měl, tak mu nedali maturitu. No, sebrali mu ty traktory, no a pak se musel odstěhovat.* BCH3*: Že pokud nepřistoupil do toho JZD, tak mu ty dávky furt zvyšovali a on to pomalu nestíhal nebo mu říkali, ať pěstuje něco, co mu nešlo pěstovat, pomalu mu začali dávat pole, který bylo se špatnou zemí.*

Následující odpovědi se snaží částečně zobecnit proces se sedlákem, který nechce vstoupit do JZD, ačkoliv i ti přidávají konkrétní příklad. PD3: *Jakoby opravdu, že když nevstoupil do JZD, tak to měl dopad na všechno, na práci, na rodinu. Třeba dceru, nebo syna nevzali na do učení, protože byla dcera a syn jako jeho, a on, takže dostával úkoly, a když je nesplnil, tak ho zavřeli do vězení a jeho rodinu vystěhovali.* ND3: *To si myslim taky, jako ND2, takže že ty bohatý byli chudší, než jako než předtim, že museli odjíždět někdy za Prahu, nebo na nějaký ty statky. Takže a i ta rodina to odnesla, protože ty děti nemohly studovat, protože byli bohatí a oni to neměli rádi, že nesmí mít, ten jeden nesmí mít víc, než ten druhej.*

Zabrání majetku je klíčové

Jako zásadní argument používali žáci napříč všemi školami zabavení majetku.

SD2: *No jakože nejdřív to bylo dobrý, ale potom mu vzali majetek a bylo to špatný.* SD1: *Měl to jako čím dál těžší, podle mě, a zároveň ta rodina, protože spousta rodin tam se musela stěhovat, a prostě spousta lidí byla něco, nějaký to, a vlastně ono… No ano, byla postižena, ale on byl zákon, že se zabavuje jenom těm, který maj nad 40 ha půdy, a vlastně bylo strašně moc rodin potrestáno a myslím nějak 20% mělo jenom víc než těch 40ha. No že tam byl nějaký zákon, ale v podstatě se to nějak zabavovalo a postěhovalo, všichni.* LCH3: *No tak, kdyby nevstoupil, tak mu to vzali, to část a dali ji někomu, kdo v té straně je.* NCH1: *No konkrétně mu vzali třeba jeho statek a stroje... Jako traktor a pak mu vzali zvířata.* (první zmínka v této skupině o zabavení zvířete)

Druhým více specifickým výrokem bylo, že mu komunisté zabrali majetek a chudí lidé si ho přišli rozebrat (příběh z hodiny o panu Vodňanském). NCH2: *Těm se to zhoršilo, že ho vyhodili z jeho domu a odstěhovali ho někam hodně daleko a ty ostatní, ty chudší, ty šli do jeho domu a vzali mu všechno, co se jim líbilo.*
O odebrání majetku mluví ve svých výpovědích také: SD1, SD2, SD3, SCH2, SCH1, LCH3, LCH1, BCH2, BD1, BD2, BD3, ND3.

Vzali mu majetek, ale nebyl chudý, měli pak všichni stejně.

Většina předchozích výpovědí byla postavena na tom, že se bohatému sedlákovi život zhoršil, takže byl chudý. Tři žáci ale odpověděli, že mu sice vzali majetek, ale měli potom všichni stejně, takže chudý nebyl. SCH2: *Ten potom na tom byl jakoby že potom, jak jim to všechno sebrali, že potom na tom byl stejně, jako ti ostatní. Takže spíš jako přišel o nějakou část a právě ty chudý měli víc a takhle vlastně pak měli všichni stejně*. LD1: *No, tak když jemu vzali ty pole, tak když si brali ty chudý, tak on si jako z toho mohl brát taky, protože to bylo všech, tak podle mě to bylo trochu k horšímu, ale zůstalo to podle mě.* ND2: *No, ty bohatý museli taky dát těm chudším, aby měl, aby to byli všichni stejně. Ale za těch komunistů byli ty bohatý, že se stali vlastně těma chudým a ty chudý na ty bohatý. Ale že jo, jak tam bylo ještě to JZD, tak vlastně byli všichni na stejné míře, stejné vlně. Takže bohat, ty, co byli uplně bohatí, byli takový jako mírně, jako ostatní, takže si byli všichni rovni.*

Život se mu zlepšil

Dva výroky, které argumentují, že se život bohatého sedláka mohl klidně ještě zlepšit (mohl být ještě bohatší) tím, že vstoupil do JZD. LD1: (když vstoupil do JZD) *No dali mu lepší práci, mohl se stát třeba ředitelem nějaký továrny, i když byl sedlák a nic o tom nevěděl, a dostal lepší byt.* ND1: *Že, ten bohatej, dával jako, půjčoval těm chudejm a, a měl jako víc, jako bohatší statek.* (když se u něj uchovávaly stroje)

Odchod z JZD

Jedna odpověď se dokonce dotkla toho, že někdo z družstva mohl i odejít. Poté ale popisuje příběh Karla z komiksu. PCH4: *Ten bohatej, odešel z tý, z toho družstva. On vlastně potom pracoval, ale oni mu vzali i ten traktor, tak to měl bez traktoru to celý pole udělat, a on to nemohl, protože to nešlo, tak to neudělal, tak mu sebrali skoro všechno.*

Zajímavá diskuze vznikla ve škole Lila, kde se spolu bavili dva chlapci. Jejich diskuzi vkládám celou. Žáci spontánně vnesli do diskuze další faktor – zda sedlák vstoupil či nevstoupil do strany (nezabýváme se teď otázkou, zda to bylo v dané situaci možné):

LCH3: *Jak se změnil, když nevstoupil do strany?*

Zkrátka za komunismu, i kdyby vstoupil, nebo nevstoupil.

LCH3: *No tak, kdyby nevstoupil, tak mu to vzali, to část a dali ji někomu, kdo v té straně je.*

LCH1: *Záleželo, jestli vstoupil nebo nevstoupil.*

U: *Tak když vstoupil?*

LCH1: *No, taky se to prostě rozdělilo, rozdělilo se to tak jako tak. Prostě nikdo nemohl mít svůj.*

5.4.3 Otázka: v kterém případě je správné někomu vzít majetek?

V této otázce se jevily postoje žáků jako nejvíce polarizované. Proto jsem ji vybrala k podrobnějšímu zpracování. Celkově jsem nalezla pět základních skupin odpovědí (a odpovědi, kdy žák nevěděl / nevyjádřil názor). Tři skupiny odpovědí připouštěly odebrání majetku a argumentovaly tím, že to lze v případě, když (1) ho současný majitel získal nezákonně; (2) když se o něj současný majitel špatně stará nebo ho někdo potřebuje víc; (3) majitel vykazuje charakterové vady. Další skupina (4) naopak v zásadě obhajovala nepodmíněné právo na vlastnictví a poslední skupina (5) preferovala hledání jiného řešení než zabavení majetku, ale vyvlastnění zcela nevylučovala.

Vyvlastnění je možné tehdy, když byl majetek současným vlastníkem získán nezákonně.

Logika „vzal mi to, beru si to zpět“. Zde aplikovali svou vlastní zkušenost na sebe. Pokud mně někdo něco vezme, opravdu mám právo si to od něj zpátky vzít, proti jeho vůli. SD1: *No a pak třeba, když mi někdo něco vzal, tak mám právo mu to vzít zpátky násilím.* SCH2: *Kdyby, no jak řikala (spolužačka) ve třídě, že když nám někdo něco vezme a když už ti to nechce dát zpátky, tak mu to i násilím můžeme vzít.*

Variantou byly odpovědi, kde žák nemluvil o sobě, ale obecněji o tom, že byl o majetek nezákonně připraven někdo jiný: LD3: *Nebo když to ukradne.* LD2: *Taky, když to ukradne.* Další varianta obecněji mluvila o tom, že současný vlastník nabyl majetek tak, že spáchal zločin, nebo pokud je propadnutí majetku uloženo jako spravedlivý trest: LCH3: *V tom, že*

spáchal nějakej zločin? To se dělalo ve středověku, že se trestalo majetkem ve statku – že mu vzali nějakou věc, že šidil. (Tady chlapec propojil otázku s poznatkem z četby o historii.)

Zajímavou variantou odpovědi je situace, kdy do ní vstupuje současná zkušenost (prézentizmus). Chlapci se snaží použít fakt, který znají, ze současnosti a ten aplikovat. Příkladem, kdy si žák situaci vysvětluje skrze současnost, je zadlužení exekuce, což se vyskytlo na více školách. PCH3: *Když je v exekuci.* LCH1: *No, jako to potom vykonává exekutor, co bere.* U: *Komu?* LCH1: *No, když se zadlužíš a neplatíš to, on ti potom bere ty věci, ale to je potom…*

K učivu hodiny se naopak vztahovalo vysvětlení, které nezkoumalo legitimitu požadavku na placení dávek, sledovaly formálně nesplnění požadavku, kterým se sedlák provinil. PCH1: *Ty, který nechtěj dávat to obilí.* Tento typ odpovědi už tvoří přechod k následující skupině.

Nestarali se

Tato skupina odpovědí v podstatě přejala argumentaci komunistů. Žáci ve svých výpovědích souhlasí se zabavením majetku, pokud se o něj jeho současný majitel nestará. SD3: *Třeba, když se o to fakt nestará.* BCH3: *V tom* (případě)*, když se o něj nikdo nestará, jakoby že ten majetek hnije a chátrá.* BD1: *Když se o to stará, tak by jim to spíš neměli vzít, ale ten, kdo se o to nestará, třeba tam jenom bydlí, chodí pryč, nestará se o to, ty stroje jsou zaprášený, nestará se o to, tak by mu to asi měli vzít.* Připustili možnost vzít majetek, pokud ten majetek nějaký způsobem „trpí".

Variantou odpovědi je, že se majitel nestará a je tu někdo jiný, kdo se starat bude. Zde bylo klíčové, že o úrodu majitel stejně přijde, tak by bylo lepší, aby ji alespoň někdo sklidil. LD1: *Když se třeba nedobře zachází, třeba když má řepu a takže jí jako se o ní nestará, nezalívá, a vlastně, když se o ni nestará, tak potom nebude mít nic, kdyby chtěl sklízet. Takže je správný mu to vzít a dát to někomu, kdo se o tu úrodu stará.* BD3: *No dyť se o to ten člověk nestará, dyť už to chátrá, ty věci by se třeba používali víc, kdyby si je vzali, ale třeba zase když se o to někdo stará a používá ty věci, tak zase to se jim nemá brát.*

Kromě možnosti, že se o majetek někdo postará lépe, se objevila i odpověď - nestará se a někdo jiný to potřebuje. BD2: *No, že měli by to dát tomu, kdo to nemá a potřebuje to, když se tamten o to nestará.*

Jako zvláštní podkategorii jsem vyčlenila variantu, kdy žák výslovně zmiňuje, že je možné odebrat majetek tomu, kdo se nestará o zvíře. To je situace, kterou i současné právo posuzuje

jinak než u věcí, a žáci mohou znát podobné případy například z médií, kdy jsou odebírána zanedbaná zvířata. Tato odpověď se sice vyskytla jen jednou, ale ukazuje, jak různorodé mohou být odpovědi na tuto otázku. SD2: *No třeba, když je to nelegální, tak mu to můžou sebrat, nebo když se o to nestará, třeba o nějaké zvíře.*

Pokud je to špatný člověk

Třetí, a poslední v kategorii, je skupina odpovědí zaměřená na charakterové vlastnosti člověka. První varianta reakce byla: *„Když se s tim vychloubá, tak je správný mu to vzít, aby měl jako ostatní.“* Pravděpodobně zkušenost, nebo zatím jen „poučka“ od vychovatelů (ať už rodiče, prarodiče, či pedagogové). SCH1*: Já si myslím, že v nějakým případě to je správný, že třeba když se s tím vychloubá, že má toho hrozně moc, tak je správný mu něco vzít, ale jako ne moc teda, ale jen třeba, aby měl jako ostatní třeba.*

Druhá varianta ospravedlňuje brát věci špatným lidem, kteří si nezaslouží cokoliv vlastnit. NCH2: *Jako že je špatnej člověk.* NCH1: *Když ho třeba ukradl, nebo když prostě s ním zachází, když je to třeba vrah nebo špatnej člověk jako hodně špatnej.*

Možná, ale za určitých podmínek

Následuje kategorie, kde žáci připouští, že by se majetek mohl zabavit, ale pouze, pokud by o něj majitel nestál. Uznává tedy bezpodmínečné vlastnění. BCH1: *Taky, kdyby o to nestál už.* V další odpovědi dokonce žák požaduje nalézt jiné řešení. Od začátku, kdy jsem položila otázku, kroutil hlavou, že nesouhlasí, aby byl majetek vůbec někdy zabaven. Jak odpovídali spolužáci (on byl poslední na řadě), postupně kroutil hlavou méně horlivě, ale názor už nezměnil, jen ho upravil, ačkoliv mu to nebylo příjemné (šklebil se u „krajním případě“). *BCH2 kroutí hlavou.* BCH2: *No jako jenom v opravdu krajním případě jako to že tak. Nebo jako nemělo by, já nevím, ale myslím, že by se to nemělo dělat. Že když se o to nestará, tak to od něj odkoupit. Nebo vzít, kdyby měl souhlas.*

Poslední výrok navazuje na výše zmiňovanou exekuci, jen upravuje své tvrzení, že pouze v případě, že majitel neplatí, jinak ne. Spojila příběh z audio ukázky. Pokud bude člověk dlužit, může se mu majetek vzít, ale ne, když neví, proč se tak děje a důvody jsou špatné. ND3: *Měl by to být... Ale když neplatí, třeba, tak ale (jinak) spíš ne, protože když tam přijde ten holič a vezme mu to (brambory na sadbu), tak ty statkáři nevědí, proč, co se děje.*

Neměl by se jim brát

Hned tři různé typy odpovědí patří do kategorie „Neměl by se jim brát“. První je přímočará: ND2: *Že jako, no, správné? Není to nikdy správné.* ND3: *To není správné.*

Druhá odsuzuje perzekuce za doby komunismu bez rozdílu. Nerozlišuje dobrý a špatný důvod – všechny důvody za komunismu byly špatné, protože oni byli nespravedliví. PCH2: *Já si myslim, že za tý doby komunismu to nebylo nikdy dobře, protože to bylo kvůli tomu, že nechtěli vstoupit do JZD a kvůli těm exekucím.*

Třetí výrok obhajuje bezpodmínečné vlastnictví a poskytuje odůvodnění v podobě „Když se o to nestará, sám na tom tratí“. NCH1: *Mně přijde, že to, že se o to staral hrozně, ještě není špatný, protože nic neprovedl, že to jeho majetek a že se o to stará špatně je jeho chyba, ale že mu potom vlastně nemusíme brát ty věci. Že to je špatný.*

Zvláštní případ v této skupině může představovat následující odpověď: PCH4: *Já si myslim, že jak jsem říkal předtím, tak jim to mohli půjčit, ale když byli zlí a lakomí, tak to nebylo dobře. Z* kontextu odpovědi vyplynulo, že chlapec považoval za zlé a lakomé komunisty, kteří pak chtěli víc a víc, ale nezabezpečili dobrý stav znárodněných resp. kolektivizovaných věcí/polí/budov. Zde tedy žák neargumentoval obecným právem na vlastnictví, ale mravními kvalitami těch, kdo majetek zabavují, i praktickými hledisky, že se noví majitelé o nabyté věci nestarali. Jde tedy o zrcadlově obrácenou logiku k tvrzení, že je možné majetek odebírat těm, kdo se nestarají, popř. kdo jsou morálně závadní.

Nevím

Na otázku ze všech dotazovaných neodpověděl pouze jeden žák (SCH3).

Nezařazeno

NCH2: *„ ...stará se o to hrozně a schovává si věci pro sebe na tu sadbu.“* NCH2 nepochopil důvod, proč si lidi schovávají část úrody na sadbu.

ND1: *Někdy jo.*(dále odmítla specifikovat)

Z následující tabulky vyplývá, že žákovské výpovědi nejčastěji patřily do kategorie „Chovali se nezákonně“. Druhou nejčastější odpovědí bylo „Nestarali se“ a o třetí a čtvrté místo v četnosti výroku společně zaujímají odpovědi „Pokud je to špatný člověk“ a vyhraněné „Neměl by se jim brát“. Na předposledním místě skončila odpověď „Možná ano, za určitých podmínek“ a na posledním „Nevím“.

Odpověď/základní školy		**Bordó**	**Lila**	**Nachová**	**Purpurová**	**Smaragdová**
Majetek získali nezákonně	Vzal mi to, beru si to zpět.					**OO**
	Vzal to někomu.		**OO**			
	Spáchal zločin.		**O**			
	Vysvětlení skrze současnost		**O**		**O**	
	Ty, který nechtěj dávat obilí.				**O**	
Nestarali se	Fakt se o to nestará.	**OO**				**O**
	Nestará se a někdo jiný bude.	**O**	**O**			
	Nestará se a někdo jiný to potřebuje.	**O**				
	Nestará se o zvíře.					**O**
Pokud je to špatný člověk	Když se vychloubá… tak je správný mu to vzít… aby měl jako ostatní.					**O**
	Byli zlí a lakomí.				**O**	
	Je to špatnej, hodně špatnej člověk.			**OO**		
Možná ano, ale za určitých podmínek	… kdyby o to nestál.	**O**				
	Mělo by se najít jiné řešení.	**O**				
	Pokud neplatí, jinak ne.			**O**		
Neměl by se jim brát	Není to nikdy správné.			**OO**		
	Za doby komunismu to nebylo nikdy dobře				**O**	

	Když se o to nestará, sám na tom tratí.			**O**		
Nevím						**O**

5.4.4 Otázka: Je správné udělat dobré věci násilím?

Ne, rozhodně ne

17 žáků rezolutně odmítlo, že by bylo někdy dobře dělat dobré věci násilím. Zajímavý názor měl chlapec ze základní školy Lila. Ten v podstatě odpovědí vyvrátil mou otázku. LCH1: *Ona dobrá věc, když se provede násilím, tak je to špatná věc.*

Když to jinak nejde…

Chlapec z Nachové školy nebyl spokojen s absolutním ne, ale zároveň chtěl najít jiné řešení, které by bylo bez násilí. NCH1: *Jako že když to nejde jinak, než násilím, tak to je celkem v pořádku, ale když to jde jinak, třeba mírovou smlouvu, jako třeba mezi státama, tak je to lepší.*

Je správné dělat dobré věci násilím

Ze všech dotazovaných se objevily dva výroky, které souhlasily, že je správné udělat dobré věci násilím, jeden dokládá reálnou situaci, pravděpodobně ze zkušenosti. PCH1: *Podle mě ano, protože to někdy bylo dobře.* PCH3: *Já dám příklad, že nějaký děti, když jsou, někdo někoho šikanuje, tak já jdu k němu a můžu do něj třeba strčit.*

Dívka, která souhlasila s násilím, pokud se jedná o případ, kdy se člověk o věc/majetek nestará, byla konfrontována s otázkou spolužačky (ta se jí velice pochybovačně zeptala), a tak v návaznosti na to rozvinula teorii, kterou má pravděpodobně z knih a dokumentů, které si sama hledá.

SD1: *No pokud by se o to teda jako nestaral, tak to by potom.*

SD2: *Ale zase jako násilím?*

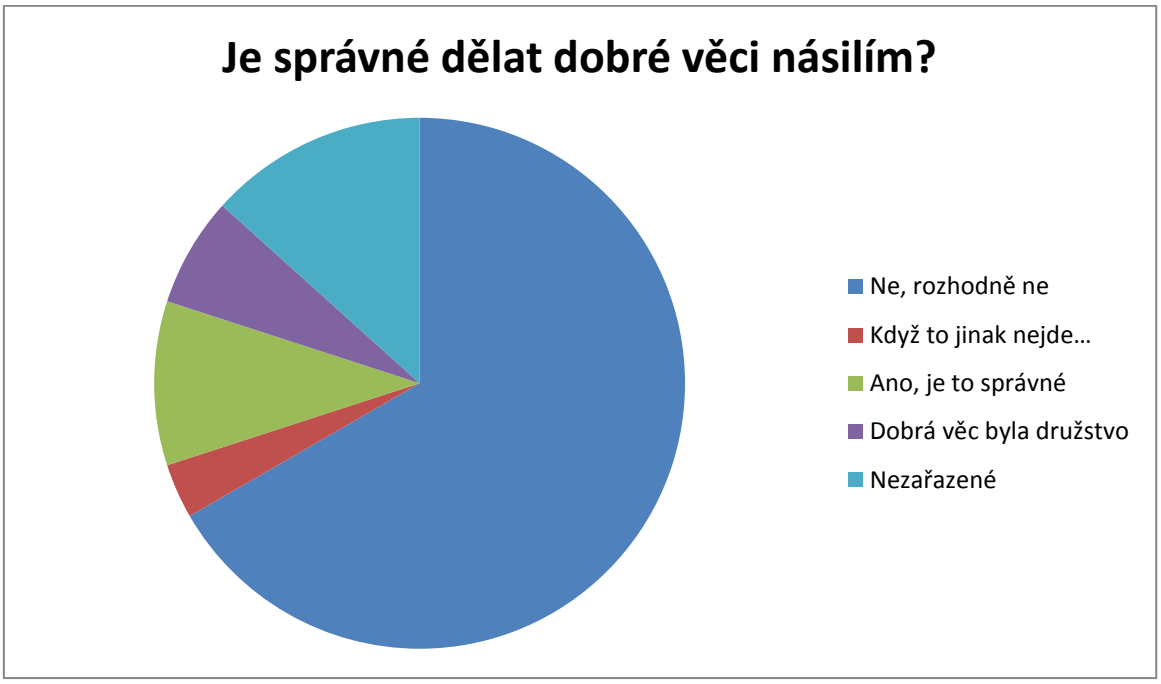
SD1: *Ale tak, jako víš co, když se o to nestará, tak to je potom škoda tý půdy, tak to bych potom zrovna… No, podle mě, kdyby družstva existovala teď, tak a jako ideální by bylo, kdyby to byl spolek, který nemá všechno společně, že má každý jakoby pořád ten svůj, jakoby něco, jo, ale prostě fakt si ty lidi navzájem pomáhaj, nemaj problém si půjčovat, ale jakože prostě byl by to spolek, do kterého by nikdo nemusel, mohl by kdykoliv vystoupit, ale prostě šlo by*

tam pořád o to samé, ale nebylo by to povinný. Protože ono někdy, když jsou věci povinné, tak to prostě lidi znechutí, už že je to povinné, že se to musí. Třeba kdyby řekli, že to není povinné, tak by tam nakonec ty lidi přišli.

Dobrá věc je družstvo, ale…

Vyskytly se znovu výroky odpovídající tématu probíraného učiva. Žáci si do otázky dosadili, že dobrá věc byl „nápad" s družstvy, ovšem s násilím to nemohlo fungovat dobře a navrhují změny. SCH2: *No to podle mě ne, kdyby to bylo jakoby bez násilí, že kdyby se jenom domlouvali, tak by to bylo podle mě dobrý. A ti, co by nechtěli, tak by prostě byli stranou a ti prostě by se společně, ti, co by chtěli, a to by byl podle mě dost dobrej nápad. To násilí byl podle mě špatnej nápad. Kdyby to bylo bez násilí, tak by to bylo dobrý.* SCH1: *Jakože oni, já souhlasím s klukama, že prostě ty, který chtěli, tak ty by tam byli a ty, který by nechtěli, tak by byli na svym, měli by svojí úlohu a neměli je vyhánět a násilím.*

K této otázce přikládám (jako k jediné) přehledný graf místo tabulky (viz Obrázek 4), protože obsahuje málo rozdílných odpovědí a jejich rozložení v rámci jednotlivých škol.



Obrázek 6 Graf znázorňující četnost odpovědi žáků (n = 30) na otázku

5.4.5 Otázka: Jak asi přišel bohatý sedlák ke svému majetku? Napadnou tě různé možnosti?

Tuto otázku jsem vybrala proto, že její výsledky jsou napříč škol zastoupeny rovnoměrně, ale přeci jen se objevily netradiční odpovědi typu „měnil, až vyměnil“ a „když je člověk chytrý, vydělá si“. Zajímavý je počet odpovědí apelující na poctivou práci a naopak minimum odpovědí, jak lze získat majetek špatným způsobem, či nezákonně.

Vlastní zásluhy

Jako první kategorii jsem zvolila reakce obsahující dobré charakterové vlastnosti jako slušné chování a poctivost. NCH2: *Slušně se choval, dobře pracoval*.

Další skupinou jsou výroky, kde žáci apelují na poctivou práci, která se vyplatila. Sedlák zbohatl díky práci v zemědělství. ND2: *Tvrdě pracoval a pěstoval si hodně úrodu, rozprodával ji.* SCH3: *No vlastně jako že se musí víc snažit a snažil by se sklidit víc, než normální člověk.* BCH2: *Že třeba hodně pracoval a hodně se snažil a vydělal si to.* LD3: *Pěstoval dobře.* NCH1: *No jako, že poctivě pracoval na rozdíl od těch ostatních.* LCH3: *Že poctivě dělal všechno, sám*. Ve výroku chlapce z purpurové školy je vidět pochopení dění za doby komunismu, prozření, že i (původně) chudí lidé byli okradeni, protože nemuseli mít svůj majetek dlouho… PCH2: *Třeba když byli chudý, tak měli třeba zrovna dobrou úrodu, neříkám v tý době komunismu, prodali to, stali se bohatý docela. Pak přišel komunismus a zase jim to vzal.* SD3: *Když má jako hodně velkou půdu a třeba nebo prodává, já nevím, třeba prasata, tak si pak vydělá.*

Do třetí skupiny jsem zařadila odpovědi, kde sedlák zbohatl nejprve jinou prací a potom si statek mohl koupit. Připouští tak variantu, že sedlák nemusel být předtím vůbec sedlák, ale mohl pracovat v jiném odvětví, popř. nevidí zemědělské hospodářství jako prostředek zbohatnutí, ten hledá jinde. BD2: *Třeba měl nějakou práci, která hodně vydělávala, a mohl si to pořídit.* BCH1: *Koupil si ho...* LCH1: *Nebo si šetřil…* SD2: *Jakože třeba když třeba nějaké oblečení prostě, nějakou věc, když už to nepoužívá, tak to může prodat, nebo pomalu vyměnit.* Žákyně aplikovala zkušenost typu „měnil, až vyměnil“ pravděpodobně proto, že ji zná z pohádky, nebo hráli s paní učitelkou/na táboře hru tohoto typu. Je zajímavé, v jakém kontextu ji použila.

Zvlášť se řadí odpověď – jediná svého druhu, kde chlapec aplikoval zkušenost se sázením a s tím spojené nabývání majetku (ať už drobných věcí, či peněz). LCH2: *Vyhrál sázku*.

Vnější podnět

První kategorií jsou výroky popisující získání majetku prostřednictvím dědictví a darování. NCH1: *Může ho zdědit, nebo když mu ho nějaký přítel, který nemá děti a neměl, komu by ho dal, tak mu ho nechá, když umře.* BD1: *Že to třeba zdědil?* BCH2: *Nebo například mu to někdo nechal.* BD3: *Nebo nějak dobrý kamarád třeba že umřel, že si hodně pomáhali, že třeba ten chudej ho nechal bydlet toho kamaráda chvíli u něj, tak on mu to nechal.* BD2: *Nebo třeba, že tam pracoval, ten majitel umřel a viděl, že se o to stará, tak mu to nechal.* LCH1: *Ale stejně to je většinou, že to zdědíš.* PCH4: *No podle toho pána, že třeba kdyby byl zlej, tak mu to nedá, ale kdyby byl hodnej, tak mu to dá, třeba skříň.* SD1: *Já si myslím, že většinou zdědili, taky třeba některý v 1. republice, nebo ještě dřív, třeba to mohli být nějaký významný prostě lidi, takže to prostě něco udělali, a dostali to darem třeba ti dědečci a pak to zdědili.*

Druhou kategorií ve složce jsou odpovědi související s komunismem – zakládání družstev. Někteří nepochopili princip komunistického hesla „všichni jsou si rovni“ (potvrdilo se to stejně tak v první i druhé otázce) – odpovídali, že bohatý sedlák získal majetek, když vstoupil do družstva, dostal ho od družstva (nespecifikované). Neopomíjeli fázi, že družstvo samo ho muselo získat odebráním předchozím vlastníkům. Nebo možná problém tkvěl v rozlišení: „někdo je bohatý“ (sedlák má velký pozemek, statek, zvířata…) a „někdo zbohatnul, ale pořád nebyl bohatý, byl jen bohatší, než předtím“ (chudý člověk dostal ubytování, ale pořád toho nevlastnil moc) - > relativita bohatství. Zajímavé je, že v každé škole tak odpověděl alespoň jeden žák (ze všech jen jedna dívka). V základní škole purpurové na odpověď PCH1: *Kvůli tomu, že vstoupil do JZD.* reagoval PCH3: *Ne, to nešlo, když oni nechtěli, aby byl někdo bohatý.;* NCH1: *Třeba že bylo to družstvo, že by ty komunisti ti ho dali, že by ho někomu sebrali a potom ti ho dali.* BCH1: *..., nebo ho dostal od družstva.* LD1: *Třeba mu to dali komunisti a vzali to někomu chudšímu a dali to tomu bohatýmu.* Žák si poměry v komunismu upravil, aby se mu povedlo pomocí tohoto pojmu odpovědět na položenou otázku. Nebo už prezentoval výsledný stav majetku člověka – věděl, že bude chudý, že druhý bude bohatý.

Objevil se i názor, který pracoval s děním po komunismu. Během vlády komunistů dostal majetek, který byl společný. Po pádu komunismu mu ale zůstal, a on se tak stal bohatý. SCH2: *Prostě že když byl chudej třeba, tak prostě když ty komunisti zavedli to, že všichni museji všechno dohromady, tak potom, co to skončilo, tak jakoby už měl víc toho majetku a díky tomu majetku se mu ještě zvýšil, že třeba dostal továrnu a stal se tak bohatší.*

„Špatný“ způsob nabytí majetku

Vyloženě špatný způsob získání majetku nepoctivě/podvodem žáky nenapadal. Ve škole Smaragdová po mé doplňující otázce: *„Šlo by to ještě jinak?“*odpověděla dívka „*Nebo třeba může krást…“*. Ve škole Bordó začaly dívky přemýšlet tímto způsobem, až když jsem se zeptala, zda existuje nějaký špatný způsob. Bezprostřední reakce byla *„násilím“,* pravděpodobně způsobena předchozí, desátou otázkou. BD2: *Třeba násilím. Že by mu vyhrožoval. Že když mu nedá ten statek, tak že mu něco udělá.* BD1: *Že mu ho nějak přebere, že mu začne vyhrožovat, on se bude hrozně bát a udělá si něco třeba, tak ho získá.*

Dvě dívky odpověděly, že majetek mohl sedlák získat neprávem. SD1: *Nebo třeba může krást…. Třeba po roce 89 rozkradli ty peníze.* BCH3: *Že ho získal nějak neprávem, že třeba měl od někoho majetek půjčený, ale akorát on zkrachoval, tak už si ho nechal.*

Otázku završila odpověď SD1, jejíž výrok zněl: *No tak když je člověk chytrý, tak se k tomu bohatství je podle mě celkem lehké dostat.*

Komentář k otázce: U této otázky jsem očekávala odpovědi typu: hodně pracoval, rozuměl hospodářství; zdědil ho; oženil se dobře; byl lakomý, málo platil zaměstnancům, měl tak hodně pro sebe; někomu to ukradl. Předpokládala jsem, že nebudou zapojovat do svých vysvětlení komunismus, protože během tohoto období by se bohatým nikdo vlastně stát neměl. Tady se moje očekávání ovšem nenaplnilo, stejně, jako u otázky číslo jedna a dva. Naopak nikdo neodpověděl, jak se někdo mohl stát bohatým „špatným“ způsobem, dokud jsem na to jednu skupinu dívek otázkou nenavedla.

Dále jsem se domnívala, že si souvislosti spojí s pohádkami a přidají odpověď „přiženil se do statku“. To se ale nestalo. Ani po zmínění pohádky *Princezna ze mlejna* (děti pohádku ani neznaly) se neozvala taková odpověď, ačkoliv jsem jim stručně popsala děj.

Níže přikládám tabulku, která názorně prezentuje, nakolik rovnoměrné je rozložení žákovských odpovědí z hlediska škol.

Odpověď/základní školy		**Bordó**	**Lila**	**Nachová**	**Purpurová**	**Smaragdová**
Vlastním	Dobrý charakter			**O**		

zapříčiněním	Poctivě pracoval	**O**	**OO**	**OO**		**O**
	Byl to správný obchodník/podnikatel	**OO**	**O**		**O**	**OO**
Vnější podnět	Dědictví/dar	**OOOO**	**O**	**O**	**O**	**O**
	Díky komunismu a družstvu	**O**	**O**	**O**	**O**	**O**
	Vyhrál sázku		**O**			
Špatným způsobem	Násilím	**OOO**				
	Získaný neprávem	**O**				**O**
Nezařazeno	Kdo je chytrý, vydělá si.					**O**

6 Diskuse

S. Julínek, který zkoumal náročnost dějepisného učiva, uvádí, že mnou vybrané téma a jeho zpracování se pro poznání jeví jako nejtěžší. Sestává se z faktů, zaměřuje se na dějiny státu a právo. (S. Julínek in Labischová, Gracová 2010, s. 45)

Při pročítání sekundárních a terciárních pramenů jsem zjistila, že se události období 1948-1989 prezentují pouze z „českého“ pohledu. Dětem jsou fakta předkládána již s emocemi a konkrétním pohledem na svět. Proč je ale nenecháme, aby si názor udělali samy? Neučíme je právě tím orientovat se v historických souvislostech a učti se z rozhodnutí jiných lidí? Jednoduše jim říct čistá fakta a následky, které rozhodnutí nejen vysoce postavených lidí mělo, a oni si tak samy budou moct utvořit představu o době.

Labischová a Gracová (2010) uvádějí, že v devadesátých letech 20. století byly zpracovány nejnovější dějiny, které byly následně zařazeny do učebnic, avšak ne vždy zcela respektovaly vývojové zvláštnosti cílové skupiny. Tato situace je vidět především v učebnici od nakladatelství Práce, kde se autoři obracejí spíše k dospělému než k dítěti zejména díky používání sarkasmu.

V žádných učebnicích jsem nenašla texty podobné těm, které jsem využívala ve výuce. V učebnici od nakladatelství Nová škola 2016 (Duhová řada) byly použity autentické ukázky (primární historické prameny - novinový článek z doby okupace sovětských vojsk a zpověď studenta z událostí 17. listopadu 1989), ale žádné popisující běžný život na vesnici.

V hodině žáci četbu příběhu a hlavně komiksu vítali s nadšením. Po přečtení první strany komiksu se vždy alespoň někdo ve třídě pustil do četby další strany. Překvapilo mě, že všichni celý příběh přečetli, ačkoliv na někoho jsme museli čekat déle. To se u pilotních hodin nedělo (někdo přečetl pár odstavců a ztratil pozornost). Někteří žáci dokonce použili příběh z komiksu v odpovědích na otázky rozhovoru, stejně tak příběh o třešňovém sadu. Největší dojem na žáky udělaly fotografie zchátralých statků a k nim čtený příběh majitele pana Vodňanského. Během této činnosti se ozývaly výroky „Páni“, „Ježiš…“, „To je hustý!“, „To je strašný!“ a podobné.

Na základě diagnostických rozhovorů se domnívám, že hodina ve své konečné podobě (po změnách na základě provedené pilotáže) vedla k dosažení stanoveného výukového cíle. V této

podobě zahrnovala různá média (mj. komiks, audio stopu) a odpovídala tak potřebám typově různorodé skupiny žáků (podněty sluchové a zrakové), a já nepozorovala nijak výrazně jejich omezení uváděná v charakteristikách třídního učitele (pouze dyslexii při čtení příběhů). Žák, o kterém mi učitelka uváděla, že má specifické poruchy učení a pozornosti, nebo že je pomalý, pracoval celou hodinu, přečetl jak úryvek, tak komiks a v rozhovoru se zapojoval stejně, jako premianti třídy.

Zároveň jsem si všimla, že někteří žáci se orientovali na hodinu a ukázky v ní, takže jejich odpovědi byli konkrétními příběhy ovlivněné. Neposunuli se tedy od konkrétna do obecna. Jiní se dokázali od uvedených příkladů oprostit a odpovědi byly více obecné – u těchto žáků došlo během hodiny ke generalizaci tématu. Ve společenských vědách je asi ideální výsledek, když je žák schopen zobecnění, ale zároveň dokáže obecné pojmy nebo generalizace doložit konkrétními fakty nebo událostmi.

Forma (skupinového) rozhovoru se ukázala jako vhodná pro zjištění žákovských pojetí po výuce. Samozřejmě se žáci mezi sebou ve výpovědích ovlivňovali. Jen v některých případech přišel v rámci skupiny zcela nový názor, nebo se dokonce žák postavil proti spolužákům. Z výsledků rozhovorů vyplývá, že ačkoliv jsem dělala rozhovor s dívkami a chlapci zvlášť, jejich odpovědi jsou podobné spíše v rámci školy než mezi genderově shodnými skupinami z různých škol. Přisuzuji to tomu, že každá hodina byla trochu jiná, ačkoliv jsem se držela stejné přípravy. Bylo to tím, že se v každé třídě ptali žáci na jiné věci, zajímali je jiné detaily. V hodinách tak navíc vznikaly rozhovory, které nebyly vzájemně totožné. V analyzovaných rozhovorech jsem tedy nezaregistrovala výrazné genderové rozdíly. Pravděpodobně to je tím, že žáci jsou stále ještě ve věku, kdy se rozdíly mezi nimi teprve vytváří a otázky nebyly cíleně sestavované pro ukázku rozdílu mezi dívčím a chlapeckým myšlením. Ovšem v případě žáka NCH3 se potvrdilo, že se rád předvádí před spolužáky – nechtěl nic říct, neustále odpovídal „nevím“. Kdybych měla více času (po rozhovoru zvonilo a žáci odcházeli), udělala bych s ním rozhovor zvlášť.

Během sestavování hodiny, která bude splňovat mé požadavky, záměr a bude zároveň úměrná k vývojové fázi žáků, jsem si uvědomila, jak musí být náročné tvořit celé učebnice a pracovní sešity. Na autory jsou kladeny obrovské nároky - musejí dokonale znát celou historii, dokázat

určit, co je důležité a co je pro děti vhodné. Vážím si každého člověka – učitele, kteří se do takové práce odpovědně pustil/pustí.

Činátl (2008) uvádí, že dnes je těžké výukou dějin konkurovat médiím – s jejich atraktivitou, širokou škálou příběhů. K tomu v mé výuce posloužil komiks, který je více interaktivní než výpisky z učebnice, a netradiční při použití ve vyučování. Dnešní žáci i studenti se často ptají učitele „Proč?“ namísto „Kdy?“ a s tím jde ruku v ruce porozumění tématu nejen jako části historie, ale jako celku vývoje lidské kultury, společnosti. Právě tu se snažíme pochopit skrze historické události, souvislosti. Historie nedávné doby je stále většinou řazena na poslední místo ve výuce a to z toho důvodu, že se v rámci třídního vzdělávacího plánu dějiny učí chronologicky. To způsobuje, že se moderní dějiny vyučují buďto ve zkrácené verzi, nebo se nestihnou vůbec. Řešení se nachází v Rámcově vzdělávacím programu, kde si učitel může sám určit, zda půjde chronologicky od nejstaršího období k současnosti, nebo jinak. Samozřejmě, řazení od dávné doby k současnosti má své opodstatnění vzhledem k časové ose a lepší orientaci žáků. Pokud ovšem máme i jiné možnosti řazení informací, měli bychom je zkusit využít. Jinou možností je vypustit některé témata ze starší historie, protože je to především nedávná historie, která ovlivňuje současnost. i to RVP umožňuje.

7 Závěr

V této práci jsem se snažila zmapovat současný přístup k výuce moderních dějin podložený psychologickými aspekty a pedagogickými zásadami na prvním stupni základní školy. Částečně jsem se zabývala současnou problematikou výuky historických témat. V návaznosti na teoretické poznatky jsem sledovala vývoj učebnic, kde jsem se soustředila na téma mnou sestavené hodiny – komunismus na vesnici. Po zjištění, že neobsahují narativa, jsem prozkoumala dobovou i současnou literaturu pro děti a mládež a vybrala z ní úryvky vhodné pro výuku pomocí multiperspektivy. Pro kontrolu, zda je můj záměr a cíl hodiny realizovatelný, jsem k výzkumu použila metodu *design-based research* a zjišťovala žákovská pojetí učiva následných rozhovorem.

Po prvních dvou pilotních hodinách jsem koncept výuky změnila. Poznatky z pilotáže vedly k tomu, že jsem téma zaměřila na kolektivizaci a třídní boj na venkově. Ve výuce jsem použila ukázku z dobové literatury pro děti a mládež, komiks, audio nahrávku a fotografie. Revidovaná hodina byla proučena na pěti různých základních školách. Během výuky jsem se utvrdila v přesvědčení, že hodina historie potřebuje i jiné zdroje, nejlépe autentické, ne jen učebnici a encyklopedii. Žáci na hodinu reagovali pozitivně, úryvky vítali a celou hodinu spolupracovali. Jako správná volba se tedy ukázal jak úryvek, tak vyrobený komiks i audio a vizuální ukázky. Je možné, že právě tato kombinace zapříčinila, že byla pro žáky hodina atraktivní.

Cíl použít účinně ve výuce multiperspektivu jsem splnila, žáci ve svých rozhovorech uváděli, že „nápad to byl dobrý“, ale „tak, jak to dělali oni (komunisté), to nebylo dobře“.

Díky vypracování této práce jsem zjistila, jak těžké je připravit kvalitní hodinu zaměřenou na část historické doby a celé učebnice. U známých témat (jako jsou války) se teoretická východiska hledají snáz, než u témat nedávné historie, která jsou většinou živá a společností i odborníky stále diskutovaná.

Na závěr bych ráda citovala učitele dějepisu a historika Kamila Činátla (2008), který nyní přesně vystihuje mé smýšlení o výuce historie: „Zejména v případě výuky moderních dějin by škola neměla historické vědění prezentovat jako hru na přiřazování událostí k letopočtům a naopak, ale jako otevřený problém, k němuž neexistuje jednoznačná a předem daná odpověď.“

8 Seznam použitých informačních zdrojů

Babický případ: Události v Babicích. *Totalita* [online]. [cit. 2017-07-08]. Dostupné z: http://www.totalita.cz/proc/proc_babice_01.php

BLAŽEK, Petr, Karel JECH a Michal KUBÁLEK. *Akce "K": vyhnání sedláků a jejich rodin z usedlostí v padesátých letech: studie, seznamy a dokumenty*. Praha: Pulchra, 2010. ISBN 978-80-87377-05-5.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČINÁTL, Kamil. *Jak a proč učit dějepis*. [online]. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2008. Dostupné na WWW: http://old.ustrcr.cz/cs/skupina-vzdelavani

ČORNEJ, Petr a Jiří POKORNÝ. *Dějiny českých zemí do roku 2000 ve zkratce*. Praha: Práh, 2000. ISBN 80-7252-026-1.

DVOŘÁK, Dominik, Michaela DVOŘÁKOVÁ a Jana STARÁ. Design-based research – výzkum učebnic prováděných jejich tvůrci. In P. Knecht & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu.* (2008) (s. 81-89). Brno: Paido.

CHVÁL, Martin, et al. Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis Scholae*, 2(3), (2008)107-130.

JIRÁNEK, František. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu.* Praha: Ústav pro učitelské vzdělání UK, 1974.

KAPLAN, Karel. *Proměny české společnosti (1948-1960)*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2012. Česká společnost po roce 1945. ISBN 978-85-8275-155-3.

LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 80-7178-585-7.

LEVSTIK, Linda S., a Keith C. BARTON. *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle School*. 2011, 15.

BYČKOVSKÝ, Petr a Jiří KOTÁSEK. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*. 2004, (4), 16. ISSN 2336-2189.

MAREŠ, Jiří, Miroslav OUHRABKA, Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva. In ČÁP, Jan, Mareš Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.str. 411-440.

Paměť národa[online]. Dostupné na WWW: http://www.pametnaroda.cz/theme/detail/id/7

PASCH, Marvin, Trevor G. GARDNER, Georgea M. LANGEROVÁ, Alane J. STARKOVÁ a Christella D. MOODYOVÁ. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Praha: Portá 1998.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. Psychologie dítěte. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-146-0.

PÝCHOVÁ, PÝCHA, Kamil ČINÁTL a Vojtěch RIPKA. Komiks a dějepis. *Dějiny a současnost*. 2017, **29**(5), 8. ISSN 0418-5129.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2013. Dostupné na WWW: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-vcr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy

RÁZEK, Adolf: *StB + justice, nástroje třídního boje v akci BABICE*, Praha, Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu 2002. in Případ Babice. *Ústav pro studium totalitních režimů* [online]. Praha [cit. 2017-07-08]. Dostupné z: https://www.ustrcr.cz/uvod/antologie-ideologickych-textu/pripad-babice/

SPILKOVÁ, Vladimíra. (Eds.). Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

STARÁ, Jana a Karel STARÝ. Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ. *Pedagogická orientace*. 2017, **27**(1), 6-29. ISSN 1805-9511.

STRNAD, Emanuel. Věcné učení na škole národní. *Pedagogika*. 1961, (2), 17.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.

8.1 Seznam uměleckých děl, jejichž použití bylo ověřováno:

ČERNÝ, Jiří. *Obrázky z moderních československých dějin: 1945-1989*. Ilustroval Lukáš FIBRICH. Praha: Knižní klub, 2016. ISBN 978-80-2425575-0.

KLOBOUČNÍK, Jan. *Utopený zetor*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1961.

NOSOV, Nikolaj Nikolajevič. *Neználkovy příhody*. 7. vyd., (v Lid. nakl. 5. vyd.). Praha: Lidové nakladatelství, 1977.

PEŘINA, Evžen J. *Za červenou stužkou: Příběh chlapců a děvčat z 3. A*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1952.

SEKORA, Ondřej a Ljuba ŠTÍPLOVÁ. *Kousky mládence Ferdy Mravence: pro děti od 3 do 6 let*. Praha: SNDK, 1950. Kulihrášek (Státní nakladatelství dětské knihy).

SEKORA, Ondřej a Ljuba ŠTÍPLOVÁ. *Kousky mládence Ferdy Mravence*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1968.

SIMKANIČ, Ján. *Mé dětství v socialismu*. 1. vyd. Brno: BizBooks, 2014, 255 s. ISBN 978-80-265-0297-5.

SÍS, Petr. *Zeď: jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. 1. české vyd. Praha: Labyrint, 2007, [54] s. ISBN 978-80-86803-12-8.

STRÁNSKÝ, Jiří. *Perlorodky: román pro kluky (a trochu i pro holky)*. 1. vyd. Praha: Meander, 2005, 165 s. Modrý slon (Meander). ISBN 80-86283-40-2.

TOŽIČKA, Bohumil. *Třešňový sad*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1953. Knižnice pro národní školy.

8.2 Seznam učebnic

AUGUSTA, Pavel a František HONZÁK. *Vlastivěda 5 pro 5. ročník: učebnice pro základní školu*. Praha: Práce, 1995. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-208-0365-3.

ČECHUROVÁ, Milana, Petr CHALUPA a Alena JEŽKOVÁ. *Vlastivěda 5 pro 5. ročník základní školy: člověk a jeho svět*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-477-1

DANIHELKOVÁ, Hana. *Člověk a jeho svět 2*. Olomouc: Prodos, 2007-. Modrá řada (Prodos). ISBN 978-80-7230-188-1.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela, Jana STARÁ a Zdeněk STRAŠÁK. *Společnost: člověk a jeho svět: pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-973-5. Komplikovanou dobu zde popsali

FEJFUŠOVÁ, Marie. *Vlastivěda 5: od začátku novověku po současnost: vytvořeno v souladu s RVP ZV, vzdělávací obor: Člověk a jeho svět*. Ilustroval Hana BERKOVÁ. Brno: Nová škola Brno, 2015. Duhová řada. ISBN 978-80-87591-41-3.

HRONEK, Milan. *Vlastivěda 5*. Olomouc: Prodos, 1997. ISBN 80-85806-46-0.

CHALUPA, Petr a Otto ZWETTLER. *Vlastivěda 5 pro 5. ročník základní školy*. Ilustroval Jiří PETRÁČEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství,1996. ISBN 80-85937-42-5.

CHRAMOSTOVÁ, Ivana. *Člověk a jeho svět: pro 5. ročník základní školy*. Ilustroval Ivan HELEKAL, ilustroval Lukáš HENZL, ilustroval Roman KÝBUS. Brno: Didaktis, c2011. ISBN 9788073581695.

MIKULENKOVÁ, Linda. *Lidé a čas: pro 4. a 5. ročník základní školy*. Olomouc: Prodos, 2008. Člověk a jeho svět (Prodos). ISBN 978-80-7230-225-3.

VYSKOČILOVÁ, Eva, Alena MATUŠKOVÁ, Alena ŠEBKOVÁ a Otto URBAN. *Vlastivěda pro 5. ročník: Žijeme v Evropě*. Úvaly u Prahy: ALBRA, 1997.

9 Seznam příloh

Příloha 1 – Učebnice

Příloha 2 – Ukázky literatury pro děti a mládež

Příloha 3 – Vzor písemného souhlasu

Příloha 4 – Příprava „Komunismus na vesnici“
Příloha 5 – Komiks
Příloha 6 – Strukturovaný rozhovor s dívkami ze základní školy Bordó