

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta

Diplomová práce

**DÍLNA PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU:
TÉMA VÁLKY V LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Aleš Procházka

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: kombinovaná

Ročník: 2.

2021

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Dne 23. března 2021

.....
Bc. Aleš Procházka

Děkuji vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Heleně Zbudilové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Dále děkuji všem, kteří mě za celou dobu studia podporovali, zejména své rodině, přátelům a spolupracovníkům.

Obsah

Úvod.....	7
I. Základní pojmy a souvislosti	9
1.1 Válka	9
1.1.1 Definice.....	9
1.2 Dopady a důsledky války	11
1.2.1 Perzekuce civilního obyvatelstva.....	11
1.2.2 Problematika dětí a mládeže	12
1.3 Válečné konflikty 20. století a jejich důsledky	13
1.3.1 První světová válka	13
1.3.2 Druhá světová válka.....	14
1.3.3 Holocaust	16
1.4 Literatura pro děti a mládež	17
1.4.1 Intencionální literatura pro děti a mládež	18
1.4.2 Próza s dětským hrdinou.....	19
1.5 Ohlas války v české literatuře pro děti a mládež.....	21
II. Téma války v současné literatuře pro děti a mládež.....	23
2.1 První světová válka	24
2.1.1 Stopa legionáře	24
2.2 Druhá světová válka a holocaust.....	25
2.2.1 Dítě s hvězdičkou.....	25
2.2.2 O chlapci, který se nestal číslem.....	25
2.2.3 Deník (Anne Frankové)	26
2.2.4 Série Kouzelný atlas Putování časem	27
2.2.5 O holčičce z jiného světa	29
2.2.6 Spočítej hvězdy.....	29
2.2.7 Dobrodružství pana Wellingtona	30

2.2.8	Série Felix a Zelda	32
2.3	Války 2. poloviny 20. století	34
2.3.1	Deník Zlaty Filipovičové	34
III.	Výukové metody vhodné pro práci s literárním textem	35
3.1	E-U-R	36
3.1.1	Fáze evokace	36
3.1.2	Fáze uvědomění si významu	37
3.1.3	Fáze reflexe	37
3.2	Čtenářská dílna	37
3.2.1	Schéma práce čtenářské dílny	38
3.2.2	Materiálně-organizační podmínky čtenářské dílny	40
3.3	Další vhodné analytické metody pro práci s textem	43
3.3.1	PQRST	43
3.3.2	V. CH. D.	44
3.3.3	Dialogický deník	44
IV.	Vývojová specifika vybrané cílové skupiny dětí	45
4.1	Školní věk	45
4.1.1	Mladší školní věk	45
4.1.2	Střední školní věk	46
4.1.3	Starší školní věk	47
V.	Metodické a pracovní listy	48
5.1	List č. I	49
5.2	List č. II	51
5.3	List č. III	53
5.4	List č. IV	55
5.5	List č. V	57
5.6	List č. VI	59

5.7	List č. VII	60
5.8	List č. VIII.....	62
5.9	List č. IX.....	64
5.10	List č. X	66
VI.	Realizace čtenářských dílen na 1. st. ZŠ.....	68
6.1	Realizace online dílny pedagoga volného času pro 4. ročník	69
6.2	Realizace online dílny pedagoga volného času pro 5. ročník	70
	Závěr	72
	Seznam příloh	74
	Seznam použitých zdrojů.....	84
	Abstrakt.....	90
	Abstract.....	91

Úvod

Tato diplomová práce se věnuje válce jako tématu v současné literatuře pro děti a mládež a jejímu využití v činnosti pedagoga volného času. Důvody, proč jsem si toto téma zvolil, jsou dva. Tím prvním je můj celoživotní zájem o historii, především o dějiny 20. století, z hlediska vojenství a politicko-sociálních aspektů. Druhý důvod je profesní. Řadu let pracuji jako vychovatel ve školní družině na prvostupňové venkovské malotřídce. Tato diplomová práce mi umožní spojit příjemné s užitečným – vypracovat materiál, který mohu já i moje kolegyně v pedagogické praxi sami využít.

Cílem práce je vymezit základní pojmy a souvislosti, vybrat relevantní díla pro děti a mládež, představit výukové metody vhodné pro práci s literárním textem a popsat vývojová specifika vybrané cílové skupiny dětí. Cílem praktické části práce je vytvoření souboru pracovních listů z vybraných literárních děl a jejich ověření v praxi.

Zdroje citovaných informací jsou svým zaměřením rozsáhlé. Od politicko-strategických textů o válce, např. z pera bývalého ministra obrany a velvyslance ČR při NATO J. Šedivého¹, přes historiografická díla jako je např. *Nacistické Německo a Židé, 1933-1945*², až po odborné příspěvky na téma dětská literatura od uznávaných odborníků, jako je doc. J. Toman³ či dr. J. Čeňková⁴. Rozsáhlý zdroj informací také představují díla o didaktice a metodách výuky. Inspirující knihou byla příručka moderní didaktiky *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*⁵ od D. Sieglové. Kapitoly o vývojových specifikách cílové skupiny dětí pak doplňují poznatky prof. M. Vágnerové⁶ či prof. J. Langmeiera⁷.

Největším omezením pro zpracování této práce byl soubor vládních protiepidemiologických opatření, který v roce 2020 a 2021 uzavíral knihovny a základní školy. Distanční výuka 4. a 5. ročníků a následné kompletní zavření prvních stupňů základních škol, včetně školních družin, zkomplikovalo ověření výsledků práce v praxi.

¹ Pozn. ŠEDIVÝ, Jiří. *Válka: rámeček pro analýzu*. In: TOMEŠ, Jiří, DANĚK, Petr, JEHLIČKA, Petr a Přírodovědecká fakulta. *Stát, prostor, politika: vybrané otázky politické geografie*. Praha: Univerzita Karlova, 2000.

² Pozn. FRIEDLÄNDER, Saul. *Nacistické Německo a Židé, 1933-1945*. Ostrava: Pant, 2017.

³ Pozn. TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999.

⁴ Pozn. ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006.

⁵ Pozn. SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019.

⁶ Pozn. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.

⁷ Pozn. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.

Díleč kompenzací byla možnost bezplatného použití Národní digitální knihovny ČR, bez které by teoretická část nemohla být zpracována v takovém rozsahu, jako je. Ostatně moderní digitální technologie pomohly i částečné realizaci dílen pedagoga volného času, s původně zamýšlenou cílovou skupinou.

Tato diplomová práce je rozdělena celkem do šesti kapitol. První kapitola představuje téma práce v širších souvislostech – termín *válka*, válečné konflikty ve 20. století a válku v kontextu literatury pro děti a mládež. Na tuto část navazuje kapitola druhá, která se věnuje výhradně současné válečné intencionální literatuře a představuje vybraná díla reflektující boje napříč 20. stoletím. Výrazná většina děl je však, z důvodu rozsáhlosti problému, situována do období 2. světové války. Vybrané knihy z různých pohledů odrážejí problematiku holocaustu i protinacistického odboje. Třetí kapitola se zabývá výukovými metodami vhodnými pro práci s literárním textem. Zde jsou uvedeny moderní didaktické nástroje k podpoře edukačních cílů. Čtvrtá kapitola specifikuje vývojové charakteristiky dětí školního věku, i s ohledem na jejich čtenářské preference. Předposlední kapitola představuje možnosti, jak tematiku války využít v pedagogické praxi a nabízí deset aktivit pro děti mladšího školního věku. Poslední, šestá kapitola, pak hodnotí aktivity v praxi.

Záměrem této diplomové práce, kromě uvedených cílů, je také přispět k podnícení zájmu dětí o nedávnou historii. Domnívám se, že znalost dějin může dětem pomoci pochopit fungování dnešního světa. Literární hrdinové mají schopnost zprostředkovat pozitivní vzory i varovat před opakováním nepravostí. V době, kdy ozbrojené konflikty jsou v různých částech světa realitou všedního dne, je důležité stále mít na paměti důsledky násilí a útlaku.

I. Základní pojmy a souvislosti

1.1 Válka

Najít pro termín *válka* jednu definici, která by zahrnovala a zohledňovala veškeré její aspekty, je velmi obtížné. Obecně by šlo říci, že válka je násilný akt, který si vyžádal mnoho obětí, za účasti dvou anebo více zneprátelených stran. Válku lze však definovat podle různých hledisek a neexistuje jedno pevně dané.

1.1.1 Definice

1.1.1.1 Etymologický pohled

Termín *válka* z etymologického hlediska vychází ze staročeského slovesa *váleti*⁸, které má pravděpodobně původ ve středohornoněmeckém slově *wal* – v překladu „bitevní pole“⁹. Obecně řečeno je *válka* tedy místo boje.

Zajímavostí je, že termín *válka* nemá v českém jazyce jen jeden význam, tedy označení místa násilného boje. Tento termín může fungovat jako tropus a metaforicky, v přeneseném slova smyslu – na základě vnitřní podobnosti, označovat například zcela nenásilnou „válku idejí“.

1.1.1.2 Sociologický pohled

Podle sociologa L. A. Cosera je konflikt, podobně jako přizpůsobení, spolupráce nebo soutěžení, sociálním procesem. Je to situace, v níž je určitý subjekt ve vědomé opozici k jinému subjektu, a to proto, že jejich zájmy a cíle jsou protichůdné, neslučitelné, vzájemně se vylučují. Konflikt může být řešen různými prostředky, ať již mírovými nenásilnými anebo naopak násilně, válkou. Násilný konflikt-válku definuje L. A. Coser jako „*boj o hodnoty a nárok na vzácný, omezený status, moc a zdroje, ve kterém je cílem protivníků neutralizovat, poškodit či zničit své rivaly*“.¹⁰

⁸ MACHEK, Václav. *Etymologický slovník jazyka českého*. s. 676.

⁹ REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. s. 698.

¹⁰ Srov. COSER, Lewis A. *The Functions of Social Conflict*. s. 8.

1.1.1.3 Vojensko-strategický pohled

Pruský vojevůdce a vojenský strateg 19. století K. von Clausewitze ve svém díle *O válce* definoval válku jako „*akt násilí s cílem přinutit protivníka, aby se podřídil naší vůli*“¹¹ či jako „*...pokračování státní politiky jinými prostředky*“.¹²

1.1.1.4 Historiografický pohled

Válka je podle G. C. Kohna „*...zjevný ozbrojený konflikt, který vznikl mezi národy nebo státy (mezinárodní konflikt), případně mezi stranami, frakcemi nebo skupinami lidí v rámci jednoho státu (občanská válka)*“.¹³ Expresivní definice války podle britského historika J. Keegana říká, že je to místo, kde „*...ego potírá rozumový důvod, kde vládne pýcha, kde převládají emoce, kde kraluje instinkt*“.¹⁴

1.1.1.5 Politologicko-ekonomický pohled

Dle Waisové je válečný konflikt „*...sociální situací, kdy v tomtéž okamžiku minimálně dva aktéři usilují o získání téhož statku – tohoto statku není dostatek, aby uspokojil poptávku obou (všech) aktérů*“.¹⁵

1.1.1.6 Kvantitativní pohled

Stockholmský institut mezinárodního mírového výzkumu definuje válku podle počtu ztrát na životech a rozděluje ozbrojené konflikty na *minoritní* (do 1000 obětí), *střední* (více než 1000 obětí) a na *válku*, která má nejméně 1000 obětí v každém roce konfliktu.¹⁶

1.1.1.7 Mezinárodněprávní definice

Válka je podřízena politice, není samoučelná. Alespoň tak to říká mezinárodní právo. A to také upravuje výsadní právo státu vést boj, který je zpravidla ozbrojený, kvůli určitým politickým cílům. Tento boj je veden k tomu zvláště vybranými a vycvičenými skupinami obyvatel, pomocí zvláštních nástrojů, určených speciálně k vedení tohoto boje.¹⁷ A tím také definuje termín *válka*.

¹¹ ŠEDIVÝ, Jiří. *Válka: rámeček pro analýzu*. In: TOMEŠ, Jiří, DANĚK, Petr, JEHLIČKA, Petr a Přírodovědecká fakulta. *Stát, prostor, politika: vybrané otázky politické geografie*. s. 183.

¹² KRATOCHVÍL, Miloš Václav. *Malé dějiny válek*. s. 17.

¹³ KOHN, George C.. *Velká encyklopedie válek: průvodce válečnými konflikty od starověku až po dnešek*. s. 5.

¹⁴ KEEGAN, John. *Historie válečnictví: [vývoj válečnictví od ritualizovaných kmenových bojů doby kamenné až po destruktivní masové války v moderní době]*. s. 17.

¹⁵ WAISOVÁ, Šárka. *Řešení konfliktů v mezinárodních vztazích*. s. 35.

¹⁶ Srov. WALLENSTEEN, Peter a Margareta SOLLENBERG. *Armed Conflict and Regional Conflict Complexes, 1989-97*. s. 621-634.

¹⁷ Srov. ČEPELKA, Čestmír a Pavel ŠTURMA. *Mezinárodní právo veřejné*. s. 681-711.

1.2 Dopady a důsledky války

1.2.1 Perzekuce civilního obyvatelstva

Válka se netýká jen armády a pro boj vycvičených vojáků, ale tíha válečného konfliktu dopadá i na civilní obyvatelstvo. Pro obyvatelstvo, které válkou není přímo dotčeno, nemusí být dopady tak hrůzné. Naopak pro civilisty, kteří žijí přímo na místě, kde zuří ozbrojený konflikt, je tato situace těžkou zkouškou. O to více, když je válečný konflikt spojen se systematickým pronásledováním nebo hrubým zacházením jednotlivci nebo skupinou osob – například na základě rozdílu barvy pleti, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, jazyka, víry, politického či jiného smýšlení, sociálního původu, majetku atd.

Perzekuce podle politického, náboženského, národnostního či etnického klíče v různých válečných konfliktech minulosti dosáhla až *zločinů proti lidskosti*. Tyto zločiny mohou mít různou podobu jako mučení, zotročování, vraždy, vyhlazování a podobně.

Přesto, že perzekuce a zločiny proti lidskosti se zdají být extrémním vyvrcholením řady konfliktů, které v 21. století nemusejí být pochopitelné, tak ještě nedávné 20. století bylo na tyto události bohužel velmi bohaté a plody těchto konfliktů mnohdy sklízíme dodnes. Dva příklady z evropského prostoru za všechny – *holocaust*: perzekuce židovského obyvatelstva, ve 40. letech – za 2. světové války a *etnické čistky* ve válce v bývalé Jugoslávii, v 90. letech 20. století.

Zločiny proti lidskosti na nejvyšší úrovni řeší mezinárodní právo a následně pak legislativy jednotlivých států. V českém právu jsou upraveny v díle 1 Hlavy XIII trestního zákoníku pod § 400 až 405: *Genocidium; Útok proti lidskosti; Apartheid a diskriminace skupiny lidí; Založení, podpora a propagace hnutí směřujícího k potlačení práv a svobod člověka; Projev sympatií k hnutí směřujícímu k potlačení práv a svobod člověka; Popírání, zpochybňování, schvalování a ospravedlňování genocidia*.¹⁸

Nicméně ani mezinárodní právo není všemocné. Přesto, že snahy omezit dopady války na civilní obyvatelstvo jsou vyvíjeny už od prvních globálních konfliktů, paradoxně válka stále méně rozlišuje mezi civilisty a vojáky. Jakkoliv nám války středověku mohou

¹⁸ § 400-405 zákona č. 40/2009 Sb. trestní zákoník.

připadat kruté, odhaduje se, že přímé civilní ztráty byly zanedbatelné. V první světové válce už civilisté tvořili celou jednu čtvrtinu celkových ztrát. Na padesáti procentech pak byli civilisté za druhé světové války, válka ve Vietnamu si v 60.-70. letech vyžádala už tři čtvrtiny civilních ztrát a v ozbrojených konfliktech 90. let 20. století bylo obětí z řad civilního obyvatelstva již devadesát procent.¹⁹

1.2.2 Problematika dětí a mládeže

Války, ale i ty nejmenší ozbrojené konflikty, mají vždy nějaké důsledky. Od politických, přes hospodářské, až po sociální. Dopad války na děti a mládež je však vždy největší, a to nejen v přímém důsledku ozbrojeného konfliktu. Absence dodržování základních lidských práv a hodnot má velmi negativní dopad na ty nejslabší členy společnosti.

Děti jsou vystaveny mezním situacím, které těžce zkoušejí jejich duševní i fyzický stav a mění jejich charakter. Stávají se oběťmi, ale mnohdy také aktéry násilných činů. Násilí, zneužívání, absence kvalitní zdravotnické péče a vzdělání má na děti velmi silný vliv a mnohdy vyústí ve změnu jejich morálních, kulturních a sociálních hodnot, v delikventní jednání či přímou participaci v bojích.

Ostatně např. fenomén *dětských vojáků* je mnohdy válčícími stranami přímo vyhledáván. Vzhledem k duševnímu vývoji jsou děti snáze manipulovatelné a tím i ochotnější plnit jakékoliv, i ty nejbrutálnější, úkoly. Absence řádného vzdělání a neustálá přítomnost v násilném prostředí pak znamená, že dítě agresivní prostředí bere jako normu a stává se přirozenou součástí jeho života.²⁰

Podle G. Machel jsou jednou z oblastí, která zásadně formuje dětskou duši, psychosociální dopady. Tedy dopady ve vztahu mezi sférou psychologickou a sociální. Z pohledu psychologie válka narušuje především emoce, chování, myšlenky, paměť, schopnost učení, vnímání a porozumění. Sociální dopady války jsou pak ve znamení zpřetrhání sociálních vazeb v důsledku smrti, odloučení či odcizení, některého rodinného

¹⁹ Srov. TOMEŠ, Jiří, DANĚK, Petr, JEHLIČKA, Petr a Přírodovědecká fakulta. *Stát, prostor, politika: vybrané otázky politické geografie*. s. 182.

²⁰ Srov. MEDUNOVÁ, Michaela. *Fenomén dětských vojáků na příkladech vybraných zemí: Uganda a Demokratická republika Kongo*. s. 11-12

příslušníka. Válka kromě toho, že ničí rodinu a její vnitřní vazby, také negativně působí na širší komunitu, ve které dítě žije a vyrůstá.²¹

Každé dítě reaguje na negativní dopady ozbrojeného konfliktu odlišně. Reakce je závislá na věku, pohlaví, osobnosti jedince, osobní a rodinné historii, kulturním zázemí, jakož i na povaze a době trvání ozbrojeného konfliktu. Stres se může projevit v celé řadě příznaků, včetně zvýšené úzkosti, zpoždění vývoje, poruchy spánku, noční můry, nechutenství či uzavřenosti. Děti mohou být naprosto apatické nebo naopak mohou mít potíže s agresivním a depresivním chováním.²²

Zpřetrhání sociálních vazeb může mít vliv i na socioekonomický status rodiny. Ztráta sociálního postavení, zaměstnání a pravidelného měsíčního příjmu znamená strádání především po materiální stránce. Děti v této situaci pak mohou být subjektem na trhu práce anebo v horších případech i objektem obchodu.

1.3 Válečné konflikty 20. století a jejich důsledky

1.3.1 První světová válka

Prvním globálním válečným konfliktem, který změnil pohled na válku byla tzv. „*Velká válka*“ neboli První světová válka. Jak už z přídavného jména *velká* vyplývá, byla válkou dosud nevídanou, válkou zasahující na téměř všechny kontinenty světa, s obrovským počtem obětí.

První světovou válku oficiálně odstartoval atentát na arcivévodu a následníka rakousko-uherského trůnu Františka Ferdinanda d'Este v srbském hlavním městě Sarajevu dne 28. června 1914. O měsíc později, 28. července 1914, vyhlásila Rakousko-uherská monarchie odvetou válku Srbskému království. Kvůli předchozím spojeneckým smlouvám následovala řetězová reakce ostatních evropských států a během zhruba dalšího měsíce se ve válečném konfliktu ocitla většina Evropy. Nicméně atentát byl jen záminkou pro válku, která naplno zažehla dosud tiše doutnající konflikt evropských mocností.²³

²¹ Srov. MACHEL, Graça. *The Impact of Armed Conflict on Children: A critical review of progress made and obstacles encountered in increasing protection for waraffected children*. In: *International Conference on War-Affected Children*. s. 20-22.

²² Tamtéž.

²³ Srov. WARNER, Philip a HRDINA, Jan. *První světová válka*. s. 9.

Válka, která probíhala v letech 1914 až 1918 si odhadem vyžádala necelých 10 milionů padlých vojáků,²⁴ ale i nebývale vysokou úmrtnost civilistů. Odhady hovoří o více než 6 milionech obětí. Kromě ztrát v důsledku vojenských operací, jako bylo odstřelování měst a obcí, okupace území apod., se největší měrou na jejich počtu podílely hladomory, kvůli zásobovacím potížím, jež dolehly na většinu ve válce zapojených států, epidemie nemocí, zvláště španělské chřipky, která se po celém světě rozšířila ještě před koncem světového konfliktu, a nakonec i masakry a pogromy. Jen během genocidy Arménské populace, v letech 1915 až 1918, bylo v osmanském Turecku zavražděno kolem 1,5 milionů civilistů.²⁵

Tematika první světové války byla v intencionální i neintencionální literatuře zpracována mnohokrát. V českém prostoru byla hned po válce oblíbená tzv. *legionářská literatura*, která s jistou patetičností oslavovala anabáze československých vojáků na všech válečných frontách. Dozvuky legionářské literatury a její intencionální části můžeme v českém literárním prostředí nalézt i dnes. Jeden příklad za všechny – komiksová dílogie *Stopa legionáře I. a II.* od Z. Ležáka a M. Kociána mapuje podle známých historických faktů i autentických pamětí legionářů všechna bojiště, kde československé jednotky za první světové války působily.

1.3.2 Druhá světová válka

Dalším, bohužel brutálnějším, globálním konfliktem 20. století je bezesporu druhá světová válka, která začala dne 1. září 1939 napadením Polska Německem. Stejně jako válka předchozí i ona měla svůj „oficiální – falešný“ důvod vzniku.

Dne 31. srpna 1939 uskutečnilo nacistické Německo operaci pod falešnou vlajkou, kdy speciální německé komando převlečené do polských uniforem přepadlo vysílačku-radiovou věž v tehdy německých Gliwicích. Útočníci odtud vysílali v polštině výzvu k boji proti Němcům. Po zinscenované přestřelce byla na místě zanechaná těla zavražděných vězňů koncentračních táborů převlečená do polských uniforem. Celá akce tak měla vyvolat dojem, že vpád do Polska, naplánovaný právě na 1. září, byl pouze odvetou za tento útok.²⁶

²⁴ Srov. FERGUSON, Niall. *Nešťastná válka*. s. 260.

²⁵ Srov. WESTWELL, Ian. *První světová válka den po dni*. s. 185.

²⁶ Srov. PROCHÁZKA, Aleš. *Poslední týdny druhé světové války na Písecku*. s. 16.

Důvod vypuknutí války byl však samozřejmě jiný. Prim hrála především imperiální rozpínavost. A přesto, že na odstartování 2. světové války mělo zásluhu výhradně nacistické Německo, byly státy, kterým se tato situace velmi hodila. Kromě států Osy, německých smluvních spojenců – Itálie a Japonska, to byl také Sovětský svaz. SSSR uzavřel s Německem, téměř měsíc před napadením Polska, tzv. *Pakt Ribbentrop-Molotov*, smlouvu o neútočení s tajným dodatkem o rozdělení Polska. V září 1939 bylo tedy Polsko nejprve ze západní strany napadeno Německem a posléze na východě anektováno Sovětským svazem. Dne 6. října 1939 Polská republika fakticky zaniká a její území je rozděleno mezi Německo a Sovětský svaz.²⁷

Tato okupace ale nebyla první událostí té doby. Kvůli dlouhodobé západoevropské politice tzv. *appeasementu*, kdy územní a politické ústupky měly zajistit snížení mocichtivosti nacistického Německa, byla celá centrální Evropa velmi oslabena. Anšlus Rakouska v březnu 1938, zabránění československých Sudet na podzim 1938 a následná okupace zbytků Československa v březnu 1939 předznamenávaly, že rozpínavost Německa není u konce.

Přesto, že západní mocnosti ihned po napadení Polska vyhlásily Německu válku, nekonal nic, byla to de facto jen formální záležitost, s téměř půlročním odkladem. Nenaplněná očekávání Západu a zdánlivá neaktivita Německa měla za následek nedůslednou a laxní přípravu západních spojenců na případný boj. Pro toto období se v západní Evropě vžil termín *Podivná válka*.²⁸ Období zdánlivého míru bylo ukončeno dne 10. května 1940, kdy německý Wehrmacht bleskově překročil hranice Belgie, Nizozemí, Lucemburska a Francie. Již za 4 dny vstoupila německá vojska do Paříže a po své porážce dne 22. června 1940 Francie kapitulovala. Druhá světová válka začala naplno.

Do války se v průběhu let zapojilo na 70 států ze všech kontinentů. Přímé bojové střety proběhly v Evropě, Africe, Asii a Oceánii. Druhá světová válka, která trvala přesně 6 let a 1 den, byla pro civilní obyvatelstvo tím nejkrvavějším konfliktem v moderních dějinách. Z celkového počtu zhruba 60-70 milionů obětí, jen 40 milionů vychází na civilisty. Většina civilních obětí zemřela kvůli neléčeným chorobám, hladu, perzekucím nebo genocidě. Odhady říkají že v koncentračních táborech zahynulo

²⁷ Srov. MELICHAR, Václav. *Dějiny Polska*. s. 389-403.

²⁸ Srov. SHORES, Christopher F.. *Začátek cesty: podivná válka: Dánsko a Norsko*. s. 7-8.

na 12 milionů civilistů. Další z půldruhého milionu zemřelo v důsledku bombardování a kolem 14,5 milionů z jiných příčin.²⁹

1.3.3 Holocaust

Holocaust – cílené „vyhlazování Židů i příslušníků jiných národů nebo národností nacisty“³⁰, byl jako „konečné řešení židovské otázky“ de facto oficiálně oznámen R. Heydrichem dne 20. ledna 1942 na konferenci říšských ministrů ve Wannsee. Přesto jeho první výhony začínají růst takřka o 7 let dříve změnou německé ústavy a vznikem tzv. *norimberských protižidovských zákonů*.

Antisemitismus nebyl ve 40. letech 20. století novinkou. Na Evropské půdě byl přítomen snad již od středověku a nemálo kdy vyústil v krvavé pogromy. Nacistické Německo ale zašlo ještě dál. Jedním z bodů Hitlerovy předválečné NSDAP bylo „řešení židovské otázky“, díky které i v roce 1932 vyhrál volby do říšského sněmu. Situace v neprospěch „neárijských“ obyvatel se pak razantně změnila po jmenování Adolfa Hitlera německým kancléřem dne 30. ledna 1933. Již pár měsíců poté, dne 1. dubna 1933, uspořádala NSDAP první veřejnou antisemitskou akci – bojkot namířený proti židovským obchodům, lékařům, advokátům a finančním ústavům. Pár dní na to, dne 7. dubna 1933, byla zákonem o úřednictvu provedena „rasová očista“ státního aparátu. Současně nacisté začali připravovat komplexní legislativní řešení této otázky – tou se staly, jak již bylo řečeno, tzv. *norimberské zákony*.³¹ V té době také již fungoval první německý koncentrační tábor *Dachau*.

Ačkoliv konference říšských ministrů ve Wannsee o „konečném řešení židovské otázky“ byla až roce 1942, již po ustanovení *norimberských zákonů* v roce 1935 začala soustavná perzekuce Židů i dalších „neárijských“ obyvatel – Romů, duševně a tělesně hendikepovaných, homosexuálů a dalších skupin, které nacisté považovali za méněcenné. Nejprve ostrakizace, poté zbavení občanských práv, zabavení majetku a nakonec fyzická likvidace. Vše začalo na území nacistického Německa, po rozpoutání 2. světové války i v Němci okupovaných státech.

Nacisté v rámci holocaustu ustanovili speciální vraždící komanda, tzv. *Einsatzgruppen*, které následovaly wehrmacht v dobývaných oblastech východní

²⁹ Srov. *Kronika druhé světové války*. s. 450.

³⁰ PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov*. s. 294.

³¹ Srov. FRIEDLÄNDER, Saul. *Nacistické Německo a Židé, 1933-1945*. s. 21-39.

Evropy. Velkoformátové masové vraždění Židů začalo již během invaze do Sovětského svazu v červnu 1941. Jen na konci září 1941, v případě jedné z největších masových vražd Židů spáchaných těmito komandy, bylo v Babím Jaru, roklině v blízkosti Kyjeva, zavražděno téměř 34 tisíc nevinných lidí.³²

Jádrem holocaustu podle historika S. Lehnstaedta byla tzv. *Operace Reinhard*, která začala v březnu 1942 a označovala nacistický plán vyhladit židovské obyvatelstvo žijící na okupovaném polském území. V rámci operace byly zbudovány tři vyhlazovací tábory – Bežec, Sobibor a Treblinka, ve kterých během jednoho a půl roku, kdy tyto tábory fungovaly, nacisté zavraždili kolem 1,36 miliónů lidí.³³ Nejen v bývalém Polsku byla místa, ze kterých nacisté udělali doslova „továrny na smrt“. Genocida byla vykonána velkým množstvím koncentračních a vyhlazovacích táborů rozsetých téměř po celé okupované Evropě. Mezi léty 1941 až 1945 v nich bylo zavražděno kolem 6 miliónů Židů, z toho skoro 1,5 milionů dětí do čtrnácti let.³⁴

1.4 Literatura pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež je část literatury určená dětskému a mladému čtenáři, která se rozděluje se na dvě větve – na intencionální a neintencionální literaturu. Intencionální literatura je pro dětského čtenáře vytvořena záměrně, literatura neintencionální byla původně psaná pro dospělé, nicméně děti si ji později přivlastnily (např. díla autorů: J. Verne, H. Ch. Andersen, K. May, B. Němcová, K. J. Erben).³⁵

Dalším dělením, jak již z názvu vyplývá, je rozdělení dle věku čtenáře. Například podle Čenkové je literatura pro děti a mládež určena pro věkovou skupinu 3–16 let.³⁶ Obecně by se dalo tuto věkovou skupinu ještě rozdělit na dvě části, na literaturu pro čtenáře dětské – mladšího školního věku, a dospívající – staršího školního věku.

Žánr v literatuře pro děti a mládež je různorodý. Výjimkou je literatura pro děti předškolního věku a pubescentní mládež, kdy si charakteristiky vývojového stupně dětí žádají své specifické žánry.

³² Srov. STRÁNSKÝ, Matěj. *Einsatzgruppen*. Holocaust.cz [online].

³³ Srov. *Masového vraždění evropských Židů nacisty*. Holocaust.cz [online].

³⁴ Srov. FRIEDLÄNDER, Saul. *Nacistické Německo a Židé, 1933-1945*. s. 276.

³⁵ Srov. ČENKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. s. 12.

³⁶ Tamtéž.

Předškolní čtenáři mají v oblíbě říkadla, klasické pohádky i ty se zvířecím hrdinou, prózu o přírodě i ze života dětí či dětské obrázkové encyklopedie. Pro pubescenty je typický dobrodružný žánr s hrdinou. Rozdíly v tomto věku jsou i v rámci pohlaví. Čtenářky se zaměřují na psychologizující či detektivní prózu s dívčím hrdinou, chlapci se naopak zaměřují na vědeckofantastickou či válečnou prózu s chlapeckým hrdinou.³⁷

1.4.1 *Intencionální literatura pro děti a mládež*

Prapočátek vzniku evropské tvorby intencionální literatury, tedy literatury primárně určené pro děti a mládež, se odhaduje na 2. polovinu 18. století. Do té doby se na děti pohlíželo jako na „malé dospělé“ a ve stejném smyslu s nimi bylo nakládáno, včetně (ne)tvorby specifické literatury. Až s rozvojem pedagogiky a zájmem o výchovu, bylo dětství pochopeno jako další vývojový stupeň člověka, který má svá specifika. První dílo, které je možno označit za intencionální, bylo však vydáno již o sto let dříve, v roce 1658. Jedná se o slavné dílo J. A. Komenského *Orbis pictus*. Nicméně i to, stejně jako díla pozdější, bylo zaměřeno spíše výchovně.³⁸

Literatura pro děti a mládež od 2. poloviny 18. do 2. poloviny 19. století byla literaturou didaktickou a moralizující. Jejím cílem bylo vychovat dobré a poslušné dítě, které má úctu ke společnosti a Bohu. Kontrast hodného a zlého dítěte byl typickým motivem obsahu děl té doby. V českém prostoru byly vlivem národního obrození zařazeny ještě národní a vlastenecké prvky.

Vlivem romantismu nastaly od druhé poloviny 19. století v dětské literatuře změny. Žánry lidové slovesnosti, zejména balada, pověst a pohádka a následně i ohlasová tvorba, se dostávaly do popředí zájmu. Tato tvorba, na rozdíl od moralizujících děl, byla již umělecky náročnější. Objevuje se próza s dětskými hrdiny, historické a dobrodružné romány (např. příběh Robinsona Crusoa), cestopisy, poezie cílená na dětského čtenáře apod. Zásadnějším dílem intencionální literatury pro české čtenáře jsou *Broučci pro malé a velké děti* od J. Karafiáta. Malý Brouček, hlavní postava pohádkového příběhu,

³⁷ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. s. 10-11.

³⁸ Srov. ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. s. 13.

je ukázkovým protikladem schematicky znázorněných postav dětí, které se v literatuře té doby objevovaly.³⁹

Na začátku 20. století pedagogický realismus, ale především po 1. světové válce utilitární a pozitivistický duch, mění obsahovou strukturu děl literatury pro děti a mládež. Nově vznikající fenomény, jako například skauting, dávají dobrodružným románům s dětskými hrdiny další rozměr. Foglarovy romány toho budiž příkladem.

Druhá polovina 20. století se vyznačuje již intencionální literaturou pro mladého čtenáře. Základním žánrem tvorby se od 60. let 20. století stává autorská pohádka. Specifičnost tohoto žánru je kromě samotného faktu, že obsah nevychází z folklórních tradic, v tom, že zde není určena jasná věková skupina adresáta.⁴⁰ Autorská pohádka tak může oslovit široké mladé i dospělejší publikum.

1.4.2 *Próza s dětským hrdinou*

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, největší obliba (dobrodružné) prózy s dětským hrdinou se objevuje u dětí na konci mladšího školního věku, v pubescenci. V tomto věku mladý čtenář v literatuře hledá postavu, která se podobá jemu samému. Vžívá se do situací hlavních hrdinů a ztotožňuje se s nimi. Próza s dětským hrdinou tak mladému recipientovi přináší žádané modelové situace, ponaučení ale i vzory, na základě, nichž si utváří vlastní postoje a hodnotovou orientaci.

Obraz dítěte a mladého člověka je zde zobrazován autenticky a je bezprostředně spjat s každodenními činnostmi a rutinami mladého čtenáře, kterému je předkládán. Život dětského hrdiny musí být tak pro čtenáře uvěřitelný, jak z hlediska psychiky, tak z hlediska sociálního prostředí. Děti jsou v tomto světě hybateli děje a vystupují jako dominantní postavy v rámci děje, který je pro účastníky dramatický. V příběhu se odrážejí různé soudobé problémy, s nimiž je mladý protagonista konfrontován. Dochází ke střetu s realitou a k prověřování charakteru a odhodlání dětského hrdiny.⁴¹

Ačkoliv existuje mnoho dobrodružných příběhů, kde se vyskytují děti, nemusí se vždy jednat o *prózu s dětským hrdinou*. V těchto příbězích převážnou většinou nemají

³⁹ Srov. JANÁČKOVÁ, Blanka a Pedagogická fakulta. *Přehled vývoje literatury pro děti a mládež*. s. 19.

⁴⁰ Srov. ČENKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. s. 16-17.

⁴¹ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. s. 73.

děti či mládež ústřední role, ale pouze epizodický charakter. „Skutečná“ próza s dětským hrdinou je taková, kde děti jsou ústředními postavami a hybateli děje.

Tematicky je *próza s dětským hrdinou* spjata s určitými motivy, které podle Čenkové vycházejí „z pozice hrdiny a jeho roviny poznání sama sebe v daném prostoru a v časové určenosti (sebeuvědomování dítěte, hrdinství dítěte, překonávání existenčních problémů, osamocenosť, problémy dospívání, začleňování se do kolektivu (často třídního a prázdninového), hodnoty kamarádství, vztah mezi dospělým a dětským světem, erotika, rasové problémy, život handicapovaného dítěte aj.), které se neustále proměňují.“⁴²

Za období vzniku tohoto specifického žánru lze označit 19. století. Světová literatura v té době dala vzniknout dnes již klasickým a zároveň typickým žánrovým dílům jako je *Dobrodružství Toma Sawyera* M. Twaina, *Heidi, děvčátko z hor* od J. Spyrí či román *Oliver Twist* z pera anglického spisovatele Ch. Dickense.⁴³ Obdobná soudobá díla, jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, vynikala spíše ve výchovném a pedantském pojetí a dětského čtenáře neměla šanci příliš zaujmout.

Opravdu populárním, v pravém smyslu slova, se tento žánr stává až ve 20. století. Hned z jeho z kraje, alespoň co se týká českého prostředí, vzniká výrazné dílo F. Župana *Pepánek nezdara*, které poprvé realisticky zachycuje charakterové znaky a vlastnosti dětí. V meziválečném období, vlivem tehdy moderního levicového hnutí, byly populární tzv. socialisticko-realistické prózy s dětským hrdinou, které měly nenásilně prostřednictvím kritických a sociálně angažovaných příběhů vést mladé čtenáře k levicovým idejím. Příkladem může být *Poplach v Kovářské uličce* od V. Řezáče.

Ve stejné době zažívalo boom i apolitické *woodcrafterské hnutí* a na něj navazující literární ohlasy. U nás zastoupeno především tzv. *foglarovkami* – dobrodružnou prózou z prostředí klukovských part, ve kterých autor J. Foglar vyzdvihoval přirozenou dětskou touhu po přátelství, dobrodružství a lásku k přírodě.⁴⁴ Fenomén *Hochů od Bobří řeky* a *Rychlých šípů* inspiroval mnoho pozdějších autorů a svým morální kodexem se stal inspirujícím pro mnoho generací (československých) dětí. Ostatně neutuchající

⁴² ČENKOVÁ, Jana. *Proměny prózy s dětským hrdinou na přelomu 20. století*. In: *Proměny literatury pro mládež – vstup do nového tisíciletí*. s. 38.

⁴³ Srov. ČENKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. s. 23.

⁴⁴ Srov. URBANOVÁ, Svatava a Pedagogická fakulta. *Historický vývoj žánrů literatury pro mládež – antologie: žánry, osobnosti, díla*. s. 105-107.

popularita „foglarovek“, která překonala cenzurní regulace obou totalit a dodnes je nezbytnou součástí dětských knihoven, značí, jak významným autorem prózy s dětským hrdinou J. Foglar byl.

1.4.2.1 Dětský hrdina

Ústředním prvkem *prózy s dětským hrdinou* je samozřejmě onen dětský hrdina. Jeho správné uchopení a zobrazení je pro dílo klíčové. Se srozumitelností hlavního hrdiny „stojí a padá“ vyznění celého díla.

Spřízněnost a podobnost literárního hrdiny se čtenářem je jednou z podmínek úspěchu. Pokud je dětský hrdina svému dětskému čtenáři partnerem, jsou podobného věku, mají obdobné zájmy, problémy či vztahy s vrstevníky anebo rodiči, případně pokud mívají stejný pohled na své okolí a svět, jedná se o *referenční* typ hrdiny. V takovém případě se „*tento hrdina stává přirozeným etickým vzorem, jehož cítění, myšlení, jednání, chování a postoje malý čtenář napodobuje, které mimoděk srovnává s vlastními životními zkušenostmi a hodnotí a s nimiž se vnitřně ztotožňuje.*“⁴⁵

Nicméně, proto aby hrdina zaujal, nemusí být vždy podobný čtenáři. I *kompensační* typ hrdiny, který se zcela odlišuje od svého čtenáře, ať už prostředím, ve kterém žije nebo třeba jiným sociálním postavením, může mít úspěch. Ačkoliv je nápodoba činů takového hrdiny prakticky vyloučena, dětskému čtenáři mohou imponovat vnější projevy (např. řeč, gesta), které i napodobuje. Stejnou funkci mohou mít i vyloženě záporné postavy, které ve čtenářích vyvolávají emoce a tím jim de facto pomáhají upevňovat jejich etické a morální smýšlení.⁴⁶

1.5 Ohlas války v české literatuře pro děti a mládež

Válka a její reflexe se v literatuře věnované dětem a mládeži objevuje již záhy po První světové válce. Nicméně rozmach děl reflektující válku či její důsledky nastává až v 2. polovině 20. století. Tato díla v sobě nesou nejen jeden historický podtext, ale někdy i záměrnou ideovou propagandu. Autoři se snaží, stejně jako v obdobné literatuře pro dospělé, zaznamenat dobové poměry, které jsou dětskému čtenáři podávány nenásilnou formou. Cílem této prózy není ani tak recipientovi předat historiografická data,

⁴⁵ Srov. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. s. 73-74.

⁴⁶ Srov. CHMELÍKOVÁ, Věra. *Světová literatura pro děti a mládež*. s. 21.

nýbrž zprostředkovat mu zážitky a emoce přímých účastníků historických událostí. Historické a válečné prózy mají kromě umělecké také funkci výchovnou a vzdělávací.

Protože První „Velká“ válka byla pro soudobého člověka mocným zážitkem, objevují se ohlasy na ni již v jejím průběhu. V našem prostoru byly populární příběhy z pohledu československých exilových vojsk - tzv. *Legionářská literatura*. Autoři, většinou bývalí příslušníci legií, adresovali své knihy především dospělým, nicméně část své tvorby věnovali i mladším čtenářům a dětem. Byli to jak „klasici žánru“ R. Medek či F. Langer, tak i dnes již zapomenutí autoři jako například F. Kubka, A. Zeman nebo V. Valenta-Alfa. Některá jejich díla jsou více didaktická, jako např. nejznámější dětská kniha R. Medka *O našich legiích, dětech a zvířátkách v Sibiři*, jiná méně. Hrdiny povídek jsou kromě samotných legionářů i děti – váleční sirotci, a zvířata, například příběh psiho nalezence vypráví *Pes druhé roty* F. Langer.⁴⁷

Nicméně podstatná většina válečné literatury pro děti a mládež vydané ve 2. polovině 20. století se však zabývá Druhou světovou válkou. Důvodů je více. Kromě živých vzpomínek pamětníků, existovaly po roce 1948 snahy vládnoucího komunistického režimu vymazat z paměti národa československé legionáře, kteří z pohledu bolševiků bojovali, především v Rusku, na „nesprávné straně“, a s nimi i demokratický masarykovský stát. Paradoxem je, že prvním českým intencionálním dílem reflektující Druhou světovou válku byl dobrodružný román legionáře F. Langer – *Děti a dýka*, vydaný v britském exilu již v roce 1942.

Mezi lety 1945 a 1948 vychází knihy s druhoválečnou tematikou, které ještě nejsou prvoplánově propagandisticky zaměřeny. Tato první vlna zachycuje bezděčné dětské hrdinství a předává čtenáři mravní apel. Psychologicky věrohodní hlavní hrdinové se potýkají s pocity odpovědnosti a trestu, provinění. Příběhy prostupuje atmosféra posledních dnů války, opuštění domova i potřeba najít ztracenou identitu. K nejvýznamnějším dílům té doby jednoznačně patří *Janíček* K. Sojkové a dodnes oblíbená kniha Z. Bezděkové *Říkali mi Leni*.⁴⁸

Po komunistickém puči v únoru 1948 se československá dětská válečná literatura značně politizuje. Nikoliv kvalita příběhu, ale idea socialismu byla určující pro díla,

⁴⁷ Srov. POLÁČEK, Jiří. *Legionářská literatura*. s 10-11.

⁴⁸ Srov. URBANOVÁ, Svatava. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. s. 79-80.

kterým bylo dovoleno vycházet. Z tohoto důvodu se snížil počet publikujících autorů, někteří se sami odmlčeli, jiní byli zakázáni. Prorežimní autoři svá dosud publikovaná díla měnili a přepisovali tak, aby jejich aktuální vyznění vyhovovalo dobovému schematismu.⁴⁹ Uvolnění v 60. letech 20. století, znamenalo posun v kvalitě. V té době byl vydán například román J. Procházky *Ať žije republika*, který je osvěžujícím intencionálním dílem té doby. Román odehrávající se v krajíně jižní Moravy vypráví s bezprostřední přímočarostí příběh posledních dnů války pohledem dvanáctiletého chlapce. Další díla reflektující válku byla vydávána spíše sporadicky.

Větší boom dětské válečné literatury přišel s 30. výročí konce války, v polovině 70. let. Vycházejí knihy pohybující se v širokém spektru žánrů. Od historizujících románů věrně zobrazujících uplynulé události, přes akční povídky, až po komorní, psychologizující, příběhy otevírající dosud tabuizovaná témata.⁵⁰ Jedním z nich je příběh zakazovaného kamarádství českého a německého chlapce v díle V. Přibského *Můj zcela nevhodný kamarád*.

Další, již otevřenější možnosti, reflexe druhé světové války a důsledků válek obecně, nastaly až po pádu komunistického režimu. V 90. letech 20. století již mohla vycházet díla bez ideologického zabarvení, reflektující dosud opomíjené problematiky.

II. Téma války v současné literatuře pro děti a mládež

V této kapitole rozeberu vybranou intencionální válečnou literaturu. Výběr knih je dán především jejich aktuálními vydáními, především z poslední dvaceti let (2000-2020), a běžnou dostupností v knihkupectvích a knihovnách.

Nutné je také uvést, že literatura z konce 20. a začátku 21. století, která cílí na dětského a mladého čtenáře není jen o jenom literárním druhu, formátu či formě. Kromě prozaické literatury je moderním a oblíbeným literárním druhem, který spojuje jak prózu, tak drama, komiks. I zde uvedu několik publikací v této formě. Stejně tak vychází mnoho knih v různých formátech, ať už jde o digitální vydání knihy v tzv. e-booku, či o nahrávku mluveného slova, ve stále populárnějších audioknihách.

⁴⁹ Srov. URBANOVÁ, Svatava. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. s. 81.

⁵⁰ Srov. URBANOVÁ, Svatava a Pedagogická fakulta. *Historický vývoj žánrů literatury pro mládež – antologie: žánry, osobnosti, díla*. s. 111.

2.1 První světová válka

2.1.1 *Stopa legionáře*

Legionářská literatura pro 21. století – tak by se dalo v několika slovech charakterizovat dílo autorů M. Kociána a Z. Ležáka, které poprvé vyšlo v roce 2014. Knižní soubor *Stopa legionáře*, především jeho první svazek, představuje spojení beletrie a literatury faktu v komiksové formě. Pro mladého čtenáře jistě atraktivní čtenářská příležitost.

Stopa legionáře je dvousvazkové dílo zabývající se První světovou válkou z pohledu československých legionářů – exilové armády, v té době teprve budoucí Československé republiky. První svazek s podtitulem *Příběh československých legionářů* předkládá čtenáři chronologicky sepsané události z míst, kde legionáři v letech 1914 až 1920 působili. Od formování legií ve Francii, Itálii a Rusku až po odjezd posledního Čechoslováka z Vladivostoku. Děj komiksu nečerpá jen z historicky známých faktů, ale i z autentických pamětí samotných vojáků.

První svazek, na rozdíl od druhého, se „...nesoustředí na konkrétní postavy, ale co nejdříve popisuje dějinné události včetně základních situačních map a statistických údajů.“⁵¹ Obsáhlá stostránková publikace, ve které čtenáře doprovází dva fiktivní vypravěči: mladý legionář Fanda a jeho mluvící klisna Kira, byla napsána tak, aby mladému čtenáři poskytla kontext dějinných a politických událostí. Od příčin vypuknutí „Velké války“, přes ruskou bolševickou revoluci, až po rozpad Rakousko-Uherské monarchie a první léta samostatného státu Čechů a Slováků.

V roce 2015 vyšlo volné pokračování, s podtitulem druhého svazku: *Osudy československých legionářů*,⁵² které dává návod k obsahu tohoto díla. Celkem 20 osobností československých legií (např. H. Píka, S. Vojtechovský, R. Gajda, J. Švec) bylo čtenářům představeno, společně s jejich nevšedním příběhem. Ovšem zde již nikoliv jen v legiích, ale i v jejich dalším působení. Od První republiky, přes 2. světovou válku a třeba až po okupaci Československa v srpnu 1968.

⁵¹ LEŽÁK, Zdeněk. *Stopa legionáře: příběh československých legionářů: 1914-2014*. s. 108, obálka.

⁵² Pozn. LEŽÁK, Zdeněk. *Stopa legionáře 2: osudy československých legionářů*. Praha: Argo, 2015.

2.2 Druhá světová válka a holocaust

2.2.1 *Dítě s hvězdičkou*

Dalším komiksem, tentokrát z období Druhé světové války, je původní francouzské dílo *L'enfant caché* vydané v roce 2012. Autorská trojice L. Dauvillier, M. Lizano a G. Salsedo vytvořila komiks, který vypráví příběh židovské dívky Duni a její rodiny v nacisty obsazené Francii. České vydání na sebe nenechalo dlouho čekat a již v témže roce bylo dílo D. Melanovou přeloženo a vydáno pod názvem *Dítě s hvězdičkou*⁵³.

Duňa Kohenová, malé židovské děvče, je hlavní hrdinkou 75stránkového komiksu odehrávajícím se ve 40. letech 20. století ve Vichystické Francii, loutkové kolaborantské republiky. Navzdory tvrdé protizidovské politice se malé Duni žije relativně dobře, až do chvíle, kdy jsou její rodiče zatčeni a posláni do koncentračního tábora. Život malé dívky zachraňují francouzští odbojáři, kteří ji poskytnou změnu identity a bezpečný azyl.

Kniha *Dítě s hvězdičkou* je dílo s jednoduchým jazykem, ale vážným tématem. Není to ale jen dílo o jedné z temných epizod evropských dějin, je to také příběh hrdinství a ochoty riskovat svůj život pro záchranu jedné „cizí holky“. Komiksová kniha *Dítě s hvězdičkou* se na rozdíl od jiných děl nezabývá otázkou koncentračních táborů, ale přežitím lidí v odboji, kteří nekolaborovali s režimem, ale naopak proti němu bojovali.

2.2.2 *O chlapci, který se nestal číslem*

Toto útlé dílo s velkými písmeny a hravými obrázky je de facto společným dílem autorů, kteří spolu nikdy netvořili. Za to bydleli ve stejný čas, na stejném místě – v židovském ghettu koncentračního tábora v Terezíně. Kniha je vlastně kompilát dvou děl, obrázkového souboru, který výtvarník B. Fritta v roce 1944 namaloval svému synovi Tomášovi k jeho třetím narozeninám, aby poznal svět za zdí. Svět, který nikdy neviděl. A textu I. Klímy, jež podle obrázků napsal v roce 1998 příběh chlapce, který se shodou okolností nestal číslem v „knize mrtvých“.

Kniha *O chlapci, který se nestal číslem*⁵⁴ je autorem textu cílena na čtenáře mladšího školního věku a dětskýma očima vypráví o druhé světové válce. Obě části knihy, tedy část textová a obrázková, jsou ve vzájemném kontrastu. Hravé obrázky

⁵³ Pozn. DAUVILLIER, Loïc a Marc LIZANO. *Dítě s hvězdičkou*. V Praze: Albatros, 2012.

⁵⁴ Pozn. FRITTA, Bedřich a Ivan KLÍMA. *O chlapci, který se nestal číslem*. Praha: Židovské muzeum, 1998.

malého chlapce v různých vtipných situacích vzbuzují u dětského i dospělého čtenáře hravou a tvořivou fantazií. Část textová naopak přináší napětí i bázeň. I. Klíma předkládá malému čtenáři hrůznou realitu všedních dní zabalenou v pohádkovém hávu.

Krutý svět hitlerovského Německa zastupuje černý panovník a jeho černí ozbrojenci, kteří pronásledují lidi poctivé, moudré a čestné. Autor v jednoduchosti a s dětskou naivitou popisuje totalitní režim, který lidem systematicky a postupně ukrajoval svobody, až je poslal živořit do koncentračního tábora. Kromě skutečných příběhů se v publikaci objevují i reálné postavy jako jsou chlapec (Ivan Klíma), malíř (Bedřich Fritta) a jeho syn (Tomáš Fritta), který má na své rodiče nespočet otázek. Především o tom, co je za zdí – o koloběhu vody, slunci a jeho vzdálenost od Země atp. Kniha končí autorovým morálním doslovem zdůrazňujícím, že inspirace příběhu vychází z hrůzné skutečnosti, a apeluje, aby čtenáři na toto nezapomněli.

2.2.3 *Deník (Anne Frankové)*

Deník Anne Frankové je bezesporu jedno z neznámějších a nejoblíbenějších literárních děl zabývajících se dětmi ve válce. Tento fakt umocňuje to, že se jedná o deník skutečné dospívající dívky, která byla v roce 1945 zavražděna nacisty.

Svůj deník si židovská dívka Annelies Marie Frank, ukrývající se společně s rodiči v tajném amsterdamském úkrytu, vedla od 12. června 1942 do 1. srpna 1944. Nejprve ho psala jen sama pro sebe, ale po rádiové výzvě nizozemského exilového ministra školství, aby lidé shromáždili a po skončení války zveřejnili všechna svědectví, dokumenty a deníky o utrpení nizozemského lidu za německé okupace, se Annelies Frank rozhodla, že po válce svůj deník vydá. Od té doby, až do svého zatčení, ho přepracovávala do zveřejnitelné formy.⁵⁵ Vzhledem k tomu, že deník byl psán z pohledu dvanácti až patnáctileté dívky, je text blízký mladým čtenářům.

Deník Anne Frankové vyšel v několika vydáních a formách. První vydání bylo v roce 1947. Česky vyšel poprvé v roce 1956, v dalších letech vyšlo několik revidovaných vydání. Nejnovější vydání vyšlo v roce 2019 pod nakladatelstvím Triáda, kdy kniha má v české verzi poprvé původní název tak, jak jej zamýšlela Annelies

⁵⁵ Srov. MANDYS, Pavel. *2 x 101 knih pro děti a mládež: nejlepší a nejvlivnější knihy*. s. 286-287.

Frank: *Zadní dům*⁵⁶. Překlad Magdy de Bruin Hüblové vychází z poslední autorizované verze.

V minulosti *Deník* vyšel už i jako audiokniha či ve formě e-booků. Kniha má také svou komiksovou verzi. Dokonce dvě a obě vyšly v češtině. *Anne Franková, komiksový životopis*⁵⁷ od E. Colóna a S. Jacobsona, v překladu M. Ludvíkové, vydalo v roce 2013 nakladatelství Paseka. A v roce 2017 pak vyšel *Deník Anne Frankové*⁵⁸ z dílny autorů A. Folmana a D. Polonskyho, s překladem M. de Bruin Hüblové, ve vydavatelství Triáda.

2.2.4 *Série Kouzelný atlas Putování časem*

Spisovatelka V. Válková a ilustrátor P. Kopl vytvořili v českém literárním prostředí unikátní sérii historické beletrie pro děti a mládež – *Kouzelný atlas Putování časem: Dobrodružné výpravy do minulosti*. Tzv. „bárovky“ se těší velké oblibě čtenářů, jak ostatně dokazuje i hodnocení velkého množství vydaných knih⁵⁹. Každá kniha ze série se zabývá jedním historickým obdobím a očima dvanáctileté dívky ho přibližuje čtenářům.

Všechny knihy mají stejný úvod, ve kterém se mladí čtenáři dozvědí, kdo je hlavní hrdinkou a jaký je koncept dobrodružství: Bára našla na půdě domu, kam se s rodiči nedávno přestěhovali, truhlu, kde je tajemný atlas, který umí přenést do minulosti. Pro Báru je to vždy velmi zajímavé, ráda by si ale vždy vybrala, kam se podívá, žádný systém v tom ale nemůže nalézt. Proto se píše speciální deník, kam si svoje cesty zapisuje a snaží se atlasu přijít na kloub.

V rámci tématu této diplomové práce je nutné uvést, že Bára, hlavní hrdinka série, cestovala již do období husitských válek (3. kniha), byla účastníkem Trojské války (10. kniha) anebo poznala Island za třicetileté války (11. kniha) či Severní Ameriku v období sedmileté války (15. kniha). Tématu války, především československých legií, se okrajově dotýká i 18. kniha v sérii *Vznik ČSR 1918: Velezrada se trestá*. Druhou světovou válkou se v edici zabývají dvě knihy, a ty v této práci představím.

⁵⁶ Pozn. FRANK, Anne, PRESSLER, Mirjam a Otto FRANK, ed. *Zadní dům: deník v dopisech: 12. červen 1942–1. srpen 1944*. Praha: Triáda, 2019.

⁵⁷ Pozn. JACOBSON, Sidney. *Anne Franková: komiksový životopis*. Praha: Paseka, 2013.

⁵⁸ Pozn. FOLMAN, Ari. *Deník Anne Frankové*. Praha: Triáda, 2017.

⁵⁹ Pozn. Série Kouzelný atlas Putování časem / Dobrodružné výpravy do minulosti. *Databáze knih* [online].

2.2.4.1 Terezínské ghetto: Tajemný vlak do neznáma

Šestá kniha⁶⁰ v sérii *Kouzelný atlas Putování časem: Dobrodružné výpravy do minulosti* autorů V. Válkové a P. Kopla vyšla v roce 2013 a vypráví příběh terezínského ghetta a jeho obyvatel v roce 1944.

V tomto díle Bára zažije holocaust téměř na vlastní kůži. Když Atlas hlavní hrdinku přenáší do pustého nočního města, ještě netuší, do jak temné doby se dostala. Ve městě se Báře vůbec nelíbí, všude jsou zatlučená okna, nevidí žádné obchody, celé jí to připadá nějaké divné, a tak se rozhodne, že z města odejde. To ovšem nejde. Vojáci ji nepustí, a dokonce je jimi pronásledována. Postupně se seznamuje s židovskými obyvateli Terezínského ghetta. Ti ji ukrývají a pomáhají přežít. Bára se setkává i se stejně starými dětmi, sblížíjí se. Chce být s nimi, i když mají jet transportem na nucenou práci za hranice.

Autorka líčí Báru jako poměrně naivní děvče, které netuší, co je to například gestapo, ghetto či transport. V rámci příběhu jsou všechny pojmy důsledně vysvětleny a mladí čtenáři mohou snadněji pochopit kontext doby a najít i poučení.

2.2.4.2 Pražské povstání: Růže a barikády

V roce 2020 vyšla dvaadvacátá kniha⁶¹ série *Kouzelný atlas*, tentokrát o posledních dnech druhé světové války. Bára se díky Atlasu opět neočekávaně dostává do minulosti, do Prahy na konci dubna 1945. To, že do konce druhé světové války zbývají dva týdny, ví ale jen ona.

Dva týdny prožívá jako běžný občan Protektorátu. Poznává, co je to nedostatek, jak fungují potravinové lístky, seznamuje se s ilegálním odbojem. Poté, co tisk oznámí, že Hitler je mrtev nastává rychlý spád událostí. Vypuká české národní povstání. Praha je v obležení ustupující německé armády, která se nehodlá jen tak vzdát. Když v Praze začíná boj na barikádách, Bára cítí povinnost zapojit se do něj jako zdravotnice s oddílem skautů, s nimiž se zatím stačila spřátelit.

Autorka opět dostává Báru do mezních situací, ve kterých tuhne krev v žilách. Zjišťuje, že povstání není romantickou představou o poetickém boji za vytoužený ideál, ale o urputném boji o život. Vidí umírat své mladé kamarády, někteří jsou vážně raněni.

⁶⁰ Pozn. VÁLKOVÁ, Veronika. *Terezínské ghetto: tajemný vlak do neznáma*. Praha: Grada, 2013.

⁶¹ Pozn. VÁLKOVÁ, Veronika. *Pražské povstání: růže a barikády*. Praha: Bambook, 2020.

I přes ohrožení svého vlastního života riskuje, aby zachránila životy jiných. Kniha umí vtáhnout do děje a nejen mladým čtenářům přiblížit situace, které zažívali jejich předkové na vlastní kůži.

2.2.5 *O holčičce z jiného světa*

Útlá, 128stránková, knížka spisovatele A. Appelfelda *A girl from another world* vyšla poprvé v roce 2014. V témže roce byla vydána i s českým překladem Š. Doležalové pod názvem *O holčičce z jiného světa*, v nakladatelství Albatros. Kniha je napsána srozumitelným jazykem. Postavy příběhu, navzdory svému věku, uvažují docela racionálně a mnohdy až filosoficky. Hlavní devizou textu je nicméně to, že se propojuje s autorovým dětstvím.

Izraelský spisovatel A. Appelfeld se v roce 1932 narodil v Rumunsku, po propuknutí druhé světové války se z něj stal sirotek a byl internován v nacistických koncentračních táborech. Ve svých 9 letech se mu ze zajetí podařilo uprchnout a až do konce války se skrýval v ukrajinských lesích. Po osvobození se přidal k Rudé armádě, ve které sloužil do roku 1945, kdy emigroval do Izraele.⁶²

Kniha *O holčičce z jiného světa*⁶³ vypráví válečný příběh dvou devítiletých židovských chlapců Adama a Thomase, kteří se na konci druhé světové války musí ukrývat v lese a čekat, než bude v ghettu bezpečno a mámy si pro ně zase přijdou. Chlapci se v lese náhodou potkají a zjistí, že mají společný osud. Adam a Thomas prožijí velké dobrodružství spočívající v přežití v drsných podmínkách lesního ekosystému, ukrývání, shánění jídla, povídání si o rodinách, přátelství, o Bohu, lidech. Nečekaným „andělem“ se pro ně stává Mína, holčička, kterou chlapci potkají u ohrady s dobyt看kem. Ačkoliv toho moc nenamluví, je de facto jejich zachráncem. Jejich samotu občas přeruší nějaký uprchlík prchající před nacistickými pronásledovateli, jednou jsou i oni sami téměř odhaleni. Rudá armáda a osvobození se ale blíží.

2.2.6 *Spočítej hvězdy*

Pod originálním názvem *Number the Stars* vyšlo v roce 1989 pozoruhodné dílo reflektující dánskou odbojovou činnost při záchraně židovských spoluobčanů za druhé světové války. Americká spisovatelka Lois Lowry v něm vypráví fiktivní příběh útěku

⁶² Srov. Rozhovor s Aharonem Appelfeldem. *Festival spisovatelů Praha* [online].

⁶³ Pozn. APELFELD, Aharon. *O holčičce z jiného světa*. V Praze: Albatros, 2014.

židovské rodiny Rosenů z dánské Kodaně do neutrálního Švédska. Česky byla kniha poprvé vydána v roce 2015 pod názvem *Spočítej hvězdy*⁶⁴, v nakladatelství Argo. Na českém vydání se překladem podílela D. Křesťanová a ilustracemi M. „Nikkarin“ Menšík.

Příběh je zaměřen na desetiletou Annemarie Johansenovou, která žije se svou matkou, otcem a pětiletou sestrou Kirsti v Kodani v roce 1943. I když je válka chodí Annemarie do školy, i se svou nejlepší kamarádkou Ellen Rosenovou, která je Židovka. Kamarádky ale válku moc nepocítují, jen se nedá koupit tolik věcí a na ulicích bývají němečtí vojáci. Johansenovi i Rosenovi bydlí ve stejném domě, a tak jsou přáteli i jejich rodiče a děvčata i maminky se často navštěvují. Příběh se komplikuje v okamžiku, kdy se rodiny dozvědí o připravovaných transportech Židů do koncentračních táborů. Annemarie se stává součástí podzemní odbojové skupiny a událostí souvisejících se záchranou dánských židovských spoluobčanů. Annemarie riskuje svůj život, aby pomohla své nejlepší kamarádce Ellen Rosenové tím, že předstírá, že Ellen je Annemarieina starší sestra Lise, která zemřela dva týdny před svou svatbou, což ovšem Němci netuší. S pomocí dánských odbojářů, především rybářů, se pak Rosenovi a další Židé „pašují“ do bezpečí neutrálního Švédska.

Příběhu nechybí napětí ani obavy, smutek střídá vtipnost některých situací. Skrze příběh dvou dětí a jejich rodin autorka prezentuje skutečné historické události moderních dánských dějin. Dalším pozitivem je, že kniha, na rozdíl od podobných děl pro děti a mládež reflektujících problematiku holocaustu, nekončí smrtí protagonistů. Naopak, závěr je téměř happyendem - „Až se Rosenovi vrátí, můžeš ho Ellen zase dát,“ říká na konec, v den ukončení války, otec tehdy už dvanáctileté Annemarie, která vyndá z úkrytu kamarádkčin řetízek s Davidovou hvězdou. „Do té doby ho budu nosit sama,“ odpovídá symbolicky Annemarie.⁶⁵

2.2.7 *Dobrodružství pana Wellingtona*

Knihy s podtitulem *O klucích, letadlech a letcích RAF*⁶⁶, již napsala a sama ilustrovala H. Bergmannová Klímová, vypráví příběh vysloužilého britského bombardéru Vickers Wellington, jež sloužil společně s československými letci za druhé světové války

⁶⁴ Pozn. LOWRY, Lois. *Spočítej hvězdy*. Praha: Argo, 2015.

⁶⁵ Srov. LOWRY, Lois. *Spočítej hvězdy*. s. 121.

⁶⁶ Pozn. BERGMANNOVÁ KLÍMOVÁ, Hana. *Dobrodružství pana Wellingtona: o klucích, letadlech a letcích RAF*. Praha: Katzberg, 2018.

u 311. československé bombardovací peruti RAF. Knihu jako svou první publikaci vydalo nakladatelství Katzberg v roce 2018.

Pan Wellington je staré antropomorfizované letadlo, které od druhé světové války sídlí v jednom nejmenovaném aeroklubu v Čechách. Zde svým mladším kolegům – práškovacímu letadlu „Čmelák“, větroni „Vosa“, vrtulníku „Kolibřík“ a dalším strojům a přístrojům (např. starému rádiu), vypráví čechoangličtinou o svých zážitcích z druhé světové války, kdy jako „mladý“ bombardér bojoval společně s československými letci proti Hitlerovskému Německu.

Do aeroklubu chodí i dva desetiletí kluci, Tonda a Eda, synové místních pilotů. Ti mají v panu Wellingtonovi svůj tajný „bunkr“. Jednoho dne si hrají s přístroji ve starém bombardéru a náhodou se jim podaří telefragem oslovit pana Wellingtona. A ten jim náhle milou „čechoangličtinou“ začne odpovídat. Dokonce jim hned svěří závažné poslání: *„Tondo, piš! Pan Wellington nám ještě něco říká!“ zavelel Eda. Tonda zručně zapisoval tečky a čárky Morseovy abecedy, které pípaly z telegrafu. Pak zprávu rozluštil a přečetl ji Edovi: „Chlapci, zjistěte, co stalo s mojí poslední bojová osádka, když já měl nouzové přistání.“ Kluci mlčeli... Dostali od pana Wellingtona důležitý úkol.*⁶⁷ Rozvíjí se tak napínavý, místy až pohádkový, příběh, kdy kluci hledají bývalé československé piloty RAF a zároveň shání nový motor pro pana Wellingtona, protože se ho rozhodnou opravit, aby mohl po šedesát letech zase vzlétnout. S úkoly jim pomáhají antropomorfizované předměty, jako např. dopravní letadlo Avia-14, vzducholod' Zeppelin, jejich kola Favorit, remoska, stíhačka Spitfire z Technického muzea v Praze, vysílačka v Britském muzeu války a další.

Knihu Dobrodružství pana Wellingtona nenásilnou a vtípnou formou čtenáře seznamuje s druhou světovou válkou, letci Royal Air Force, stejně jako s technickými zajímavostmi, a nakonec i s represemi, které po válce v komunistickém Československu následovaly. Na konci knihy je „vysvětlovníček“, který dětem srozumitelným způsobem vysvětluje pojmy jako *protektorát, milicionář, knipl, ghetto, plynové komory, imperialismus, transport, svazarm* atp., i anglicismy, které se v textu hojně vyskytují.

⁶⁷ BERGMANNOVÁ KLÍMOVÁ, Hana. *Dobrodružství pana Wellingtona: o klucích, letadlech a letcích RAF*. s. 70.

2.2.8 *Série Felix a Zelda*

Knižní série *Felix a Zelda* australského autora M. Gleitzmana, reflektující tematiku holocaustu z dětsky naivní perspektivy, je určena spíše pro děti staršího školního věku, ale rozhodně stojí za zmínku. Série obsahuje celkem šest titulů, do češtiny byly (zatím) přeloženy čtyři z nich - 1. díl: *Once* (v čj. *Kdysi*), 2. díl: *Then* (v čj. *Potom*), 3. díl: *Now* (bez českého překladu), 4. díl: *After* (v čj. *Když*), 5. díl: *Soon* (v čj. *Brzy*) a 6. díl: *Maybe* (bez českého překladu).

Všechny v Česku publikované knihy z anglického originálu přeložila B. Punge Puchalská a v letech 2016-2020 vydalo nakladatelství Argo.

2.2.8.1 Felix a Zelda: Kdysi

První díl vyšel poprvé v roce 2006 pod originálním názvem *Once*. V českém překladu byl vydán jako *Kdysi*⁶⁸, o deset let později, v roce 2016.

Příběh pojednává o synovi polského židovského knihkupce jménem Felix. Felix od svých šesti let žije v odlehlém katolickém sirotčinci v horách, ačkoliv není sirotkem a vlastně není ani katolického vyznání. Jeho rodiče ho přivedli, aby byl v bezpečí. Felix věří, že se rodiče brzy vrátí, jen teď musí vyřešit potíže, které mají se svým knihkupectvím. Že už 3 roky pod vedením Adolfa Hitlera probíhá cílená likvidace Židů, ale již devítiletý Felix netuší. Naopak, dosud měl Adolfa Hitlera za hrdinu. Krutou realitu všedního dne poznává záhy poté, co do sirotčince vstoupí muži s černými kabáty a podivnými páskami na rukávech, kteří začnou pálit knihy z místní knihovny. Felix je zděšen. Své rodiče musí před spalovači knih varovat. Je rok 1942 a Felix podniká cestu přes nacisty okupované Polsko. Na své cestě zachraňuje pětiletou Zeldu a pomalu, i když s dětskou naivitou, začíná tušit, 'o co tady jde'.

2.2.8.2 Felix a Zelda: Potom

Druhý díl série se jménem *Then* vyšel poprvé v roce 2008. Český překlad pod názvem *Potom*⁶⁹ byl vydán v roce 2017.

Vyprávění druhého dílu plynule navazuje na díl první a čtenář zjišťuje, že Felix díky svým otřesným zkušenostem rychle dospěl. Jeho touha žít, ochránit svou kamarádku Zeldu a najít bezpečný domov je neutuchající. Ačkoliv jsou dopadení a jejich cesta

⁶⁸ Pozn. GLEITZMAN, Morris. *Kdysi*. Praha: Argo, 2016.

⁶⁹ Pozn. GLEITZMAN, Morris. *Potom*. Praha: Argo, 2017.

má skončit v transportu mířícího do koncentračního tábora, není všem dnům konec. Podaří se jim uprchnout, a dokonce najít bezpečný úkryt u statečné statkářky Genie. Zdá se, že téměř jedenáctiletý Felix a šestiletá Zelda konečně najdou své štěstí. Bohužel, válka není pohádka a smrt je stále její součástí.

Druhý díl série M. Gleitzmana je smutnější, surovější, ale reálnější než ten předchozí. Smrt jedné z hlavních postav dodává příběhu ještě větší hloubku.

2.2.8.3 Felix a Zelda: Když

Třetí, v originálním znění čtvrtý, díl série byl v Česku vydán v roce 2019⁷⁰. Kniha původně vyšla v roce 2011 pod názvem *After*.

Volným pokračováním předchozích dílů se čtenář dostává do roku 1945. Felix je již s válkou dobře seznámen, a i když je mu jen 13 let, stává se členem partyzánského oddílu. Od začátku války pochopil hodně věcí. Ví, že lidé jsou dobří a zlí, že ve skutečném životě nikomu nezáleží na národnosti, ani na rase, či že obě bojující strany dokáží být kruté až bezcitné. Válka se však konečně chýlí ke konci...

Třetí díl série je více o zamyšlení nad existencí člověka ve světě. Mladý Felix chápe, že rodinu potřebuje úplně každý, ale uvědomuje si, že ty, které miluje má navždy v srdci a nikdy je neztratí - „*Moje kamarádka Zelda jednou řekla, že slzy slouží k oplachování lásky, aby nám nezatuchla.*“⁷¹

M. Gleitzman dokáže skrze Felixe donutit čtenáře k zamyšlení nad tím, jaký mají vlastně dobrý život, když není válka. Používáním frází jako např. „*znáte to, jak se schováváte dva roky v jámě, aby vás nenašli nacisté*“ či „*znáte to, když už týden nemáte co jíst...*“ apod. si čtenář může snadněji uvědomit, že válka opravdu není žádná láce.

2.2.8.4 Felix a Zelda: Brzy

Zatím poslední díl série byl s českým překladem vydán v roce 2020 pod názvem *Brzy*⁷². První anglické vydání s názvem *Soon* bylo publikováno v roce 2015.

Tento díl uzavírá příběh holocaustu a druhé světové války. Třináctiletý Felix brzy zjišťuje, že důsledky války jsou skoro tak tragické jako válka sama. Život v poválečném, osvobozeném, ale zbídačeném Polsku není bezpečný. Vládne tu chaos, hlad, bezpráví.

⁷⁰ Pozn. GLEITZMAN, Morris. *Když*. Praha: Argo, 2019.

⁷¹ GLEITZMAN, Morris. *Když*. s. 205.

⁷² Pozn. GLEITZMAN, Morris. *Brzy*. Praha: Argo, 2020.

Nikdo na nikoho nebere ohledy, každý se snaží přežít, jak se dá. Felix je zklamán, jeho naděje a optimismus pohasíná. Neví, zda dokáže žít v zemi, kde nejen budovy, ale i lidské a morální hodnoty, jsou v troskách. Neví, zda dokáže v sobě nenechat zvítězit zlo. Všechno by bylo jednodušší.

M. Gleitzman v tomto díle otevírá důležitou kapitolu evropských poválečných dějin. Přesto, že je příběh fikcí, ukazuje tragičnost důsledků války. Zbídačené obyvatelstvo, ekonomicky zničená země, morální bída – to všechno za sebou nechává válka a je dobré si to připomenout. Nejen válečné boje zneprátelených stran ničí životy dospělých a dětí - „*Válka skončila. Tohle má být doba míru. V době míru by se nemělo střílet do lidí. Příliš pozdě. Prázdnými troskami budov se rozlehnou výstřely. [...] Vím přesně, co jsou ti zabijáčtí gauneři zač. Nemusím ani vidět odznaky na jejich kožených bundách. ‚Polsko Polákům‘, je na nich napsáno.*“⁷³

2.3 Války 2. poloviny 20. století

Když se řekne „válka“, většina dětí si jistě představí druhou světovou válku, která probíhala ve 40. letech 20. století, případně první „Velkou válku“. Války ale s druhou světovou neskončily, a ač třeba již nejsou celosvětové, tak stejně nemálo pustoší životy a duše lidí. I v době nedávné se jen pár stovek kilometrů od nás odehrávaly válečné konflikty, které ničily rodiny, matkám braly syny a otcům dcery. Ostatně soudobé konflikty mohou současným dětem válečné utrpení ještě více přiblížit.

2.3.1 *Deník Zlaty Filipovičové*

Jako „Anne Franková ze Sarajeva“ je někdy označována Zlata Filipovičová, bosenská dívka, která si ve svých 11 letech, v roce 1991, začala psát deník. Deník měl být plný zápisků života mladé dospívající dívky. Po začátku bombardování Sarajeva v rámci války v Jugoslávii v roce 1992 se však změnil na svědectví válečných útrap nevinných civilistů.

Deník poprvé vyšel tiskem v roce 1993 pod názvem *Le journal de Zlata*. České vydání vzniklo o rok později díky překladu A. Pflimplové. Vydavatelství Magnet-Press publikaci vydalo s názvem *Deník Zlaty Filipovičové*⁷⁴.

⁷³ GLEITZMAN, Morris. *Brzy*. s. 11-12.

⁷⁴ Pozn. FILIPOVIČ, Zlata. *Deník Zlaty Filipovičové*. Praha: Magnet-Press, 1994.

Zlata Filipovičová se narodila 3. prosince 1980 v Sarajevu. V roce 1991, kdy si po vzoru Anne Frankové začala psát deník, byl válečný konflikt v Jugoslávii na začátku. Kdyby o válce četla v novinách nebo neviděla televizní reportáže, tak by ani nepoznala, že nějaký takový konflikt v její zemi je a sílí. Zlatin deník začíná na začátku školního roku 1991/1992 běžnými starostmi dospívající šestáčky – narozeninovými oslavami s kamarádkami, pizzou, sledováním žebříčků MTV či lekcemi klavíru. Po necelém půl roku se situace dramaticky mění. Sarajevo je v dubnu 1992 obléháno srbskými vojsky. Její kamarádky umírají na ulicích. Zlata Filipovičová si zaznamenává útrapy bombardovaného města, skrývání se v přízemí domů, nedostatek jídla, vody, elektřiny, pohonných hmot. Zlatin deník obsahuje mnoho popisů válečných hrůz z pohledu nevinného dítěte.

Srovnání Zlaty Filipovičové s Anne Frankovou je možná v důsledku nepatřičné, ale motiv obou deníků je shodný – zaznamenání právě probíhající války vlastníma očima a snaha žít alespoň trochu normálně. Oba deníky se navíc odehrávají během konfliktů, které jsou částečně motivované imperialismem a etnickými rozdíly. A ani jeden z nich není fikce, ale hrůzná realita všedních dnů, plná strachu - „*Srovnávají mě s Annou Frankovou. A to mi nahání strach, Mimmy. Bojí se, abych neskončila jako ona.*“⁷⁵

III. Výukové metody vhodné pro práci s literárním textem

Proto, abychom mohli zvolit vhodnou metodu pro práci s literárním textem, si musíme nejprve ujasnit co je to výuková metoda, komu má sloužit a jaký má být její cíl.

Podle J. Maňáka výuková metoda je „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.*“⁷⁶ Jak už z této definice vyplývá, jedná se o prostředek pedagogické interakce mezi pedagogem a žákem, který má v jednotě výchovy a vzdělávání celostně rozvíjet jedince.

Výukových metod existuje celá řada. Tradiční, inovativní či aktivizující a komplexní. V rámci práce s literárním textem, která by se měla podílet na rozvoji celé osobnosti žáka, na osvojování vztahů mezi různými jevy a fakty, na vytváření vlastního

⁷⁵ FILIPOVIČ, Zlata. *Deník Zlaty Filipovičové*. s. 124.

⁷⁶ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. s. 23.

názoru a celkovém pochopení hloubky problému, volím *komplexní výukové metody*, konkrétně metody rozvíjející *kritické myšlení*.

Téma války, nejen v literatuře pro děti a mládež, je vážnou a nelehkou problematikou. Tím spíše potřebuje metody, kdy jedinec je schopen samostatného a zodpovědného řešení problémů, stejně jako kritického myšlení. Příznačným znakem tohoto myšlení je, že v rámci dětského recipienta důsledně respektuje specifické dětské myšlení, které se vlivem činností jedince postupně vyvíjí a zraje.

Kritické myšlení podle J. Maňáka vychází z koncepce konstruktivistické pedagogiky, podle níž jedinec „*při učení nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě svých dřívějších zkušeností a dříve osvojených znalostí*“⁷⁷.

V následujících kapitolách představím výběr konkrétních metod, které patří do oblasti kritického myšlení a zároveň rozvíjí čtenářskou gramotnost.

3.1 E-U-R

Metoda E-U-R neboli *Třífázový model učení*, je ústřední metodou kritického myšlení a vymezuje se na tři na sebe navazující fáze – evokace, uvědomění (si) a reflexe.⁷⁸ Tento model sleduje potřeby učícího se jedince a dává mu dostatek intelektuálních a emocionálních stimulů, které podporují zapamatování si učiva na delší dobu. Žák je aktivnější ve vyučovacím procesu, je více motivován k učení a projevuje vyšší míru tvořivosti. Metoda dále podporuje schopnost týmové práce a skupinové kooperace. Jedinec si osvojuje dovednost pracovat s informacemi, využívat různé zdroje a díky nim samostatně vyhledávat důležitá fakta.⁷⁹

3.1.1 Fáze evokace

První fáze modelu učení zjišťuje, co žáci o tématu či problému vědí, nebo co si myslí, že vědí. Cílem této fáze je vyvolání představy o problematice. Nejasnosti a otázky

⁷⁷ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. s. 159.

⁷⁸ Srov. DOMINOVÁ, Daniela, Nová role učitele – budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji (projekt) a Filozofická fakulta. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. s. 28.

⁷⁹ Srov. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. s. 115.

k tématu, které žáci formulují, by v ideálním případě měly vyvolat zaujetí pro řešení úkolů souvisejících se zkoumaným problémem.⁸⁰

3.1.2 Fáze uvědomění si významu

Druhá fáze má za cíl podnítit žáka ke sledování vlastních myšlenkových pochodů. Žák na základě daného problému hledá nové, dodatečné, informace (například z knih, filmů, novinových článků apod.) a díky nim si upřesňuje své vědomosti a názory. Stejně tak je konfrontuje se svými původními představami a názory.⁸¹

3.1.3 Fáze reflexe

Poslední, třetí, fáze vede k prohloubení poznatků. Smyslem této fáze je systematizace získaných vědomostí a uvědomění si souvislostí a vztahů mezi nimi. Žáci si uvědomí, jaké nové poznatky jim rozšířily vědění, co nového se naučili, které původní představy byly vyvráceny a které naopak potvrzeny. Reflexe probíhá při diskusích a disputacích s pedagogem i mezi žáky navzájem.⁸²

3.2 Čtenářská dílna

Čtenářská dílna je jednou z metod kritického myšlení rozvíjející čtenářskou gramotnost. Pro téma této diplomové práce se použití metody čtenářské dílny jeví jako nejvýhodnější, proto zde podrobněji rozeberu její možnosti.

Základní myšlenka pochází z konceptu mezinárodního programu *RWCT: Reading and Writing for Critical Thinking – Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, pro který je typické záměrné a strukturované využití čtení, psaní a diskuse ke kritickému zhodnocení určité problematiky.⁸³ Metoda rozvíjí myšlení žáků a jejich tvůrčí přístupy, způsobilost spolupráce a akceptování názorů druhých.

Cílem čtenářské dílny je pomoci jedincům, bez ohledu na jejich věk, k tomu, aby si ke knize, potažmo problematice, o které pojednává, vytvořili bližší vztah. Pravidelné čtení souvislých textů, jejich promýšlení, diskuse a psaní hodnocení prodlužuje dobu

⁸⁰ Srov. DOMINOVÁ, Daniela, Nová role učitele – budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji (projekt) a Filozofická fakulta. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. s. 28.

⁸¹ Tamtéž.

⁸² Tamtéž.

⁸³ Srov. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. s. 114.

soustředění a zlepšuje koncentraci žáků. Žáci si navzájem knihy doporučují, hodnotí jejich klady a zápory a v rámci čtenářské dílny vytváří určité „čtenářské společenství“.⁸⁴

Každá čtenářská dílna musí být v rámci práce se čtenářem přesně strukturována. Od času na čtení, přes schéma práce v dílnách až po podmínky zdárné realizace. Samotná práce ve čtenářské dílně by se dala rozdělit na několik na sebe navazujících částí. Obecně to jsou aktivity před čtením, vlastní čtení a aktivity po čtení.

Metoda čtenářská dílny by měla být do časového harmonogramu dětí pravidelně zařazována tak, aby žáci mohli, podle svých dovedností, nerušeně a samostatně číst alespoň 20-30 minut.⁸⁵ Knihy, které při této příležitosti čtou, by si měli vybírat sami. S tím samozřejmě souvisí materiální zabezpečení školní knihovny, ale o tom budu psát ještě později.

Čtenářská dílna, která se drží obecného schématu práce a organizačně-materiálních podmínek, má předpoklad být ve svých cílech úspěšná.

Dobře zorganizovaná práce uvolňuje pedagogům ruce – strategie, jež jsou podstatou čtenářské dílny, přirozeně vedou účastníky k samostatné práci, respektují jejich svobodu a odpovědnost. Předpoklad úspěchu je také zvyšující se náročnost zadaných úkolů tak, aby se účastníci mohli plynule rozvíjet.

3.2.1 Schéma práce čtenářské dílny

Autoři příručky *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*⁸⁶ M. Šlapal, H. Košťálová a O. Hausenblas vytvořili schéma práce ve čtenářských dílnách, které rozdělili do šesti částí:

i. Úvodní minilekce

Minilekce je důležitou úvodní aktivitou před čtením. Prvním krokem je, aby všichni účastníci čtenářské dílny byli v jeden čas na jednom místě. K tomu slouží výukový kruh, do něhož si sednou účastníci se svými knihami. Na tomto místě je seznámen s jevem,

⁸⁴ Srov. ŠLAPAL, M.: *Dílna čtení v praxi*. In: Kritické listy. s. 13.

⁸⁵ Srov. KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. s. 30.

⁸⁶ Pozn. ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠŤÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012.

který se má sledovat. Pedagog vysvětlí, co má čtenář při čtení sledovat a na co zaměřit svou pozornost.

ii. Zadání sledovaného jevu

Sledovaný jev nesmí být triviální, naopak má být takový nad kterým bude účastník moci hlouběji přemýšlet. Vybraný jev nebo téma musí umožňovat otevřené a zajímavé rozhovory. Pedagog však musí vybrat takový jev, který se objevuje v různorodých knihách a žánrech (každý účastník čtenářské dílny totiž mnohokrát čte něco jiného).

Podle M. Šlapala může sledovaný jev obsahovat například:

- Hlavní a vedlejší kladné postavy, co je na nich sympatického, co nesympatického
- hlavní a vedlejší záporné postavy
- stáří postav a prostředí z kterého pocházejí
- vztahy (kdo koho nesnáší, miluje...)
- s kým by se čtenář/ka chtěl/a kamarádit a proč
- zážitky postav a co by čtenář/ka dělal/a na místě postavy
- zvíře či předmět a jeho role v příběhu
- nečekaná zjištění a odhalení, zvraty
- jaké problémy vyvstaly před postavou, jak je řešila a jak by postupoval/a čtenář/ka apod.⁸⁷

iii. Samostatné čtení

Po zadání jevu si účastníci najdou pohodlné místo na čtení a 20-30 minut se věnují pouze samostatné četbě. U začínajících čtenářů může být doba čtení libovolně zkrácena (u pokročilých naopak prodloužena) podle jejich aktuálních dovedností.⁸⁸

⁸⁷ Srov. KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. s. 31.

⁸⁸ Srov. ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. s. 37.

iv. *Individuální reakce na četbu*

Po čtení je čas na reflexi. Účastníci jsou rozděleni (rozlosováni) do dvojic, ve kterých si vzájemně sdělují zážitky z četby, především sledovaný jev. Oba čtenáři by měli mluvit stejně dlouhý čas.

v. *Společná práce v kruhu*

Po individuální reflexi následuje skupinová. Všichni účastníci dílny sedí ve výukovém kruhu. Každý vylosovaný žák nemluví o svém textu, ale má za úkol říci, co se dozvěděl od svého souputníka. Jaké jevy se v jeho textu vyskytovaly a co ho zaujalo.

vi. *Proces čtení*

Poslední část čtenářské dílny se zabývá průběhem a významem samotné četby.

3.2.2 *Materiálně-organizační podmínky čtenářské dílny*

Proto, aby čtenářská dílna mohla být úspěšným projektem, musí být splněny tyto materiální a organizační podmínky⁸⁹:

a. *Množství různorodých knih*

Základní a nejdůležitější podmínkou pro úspěšnou dílnu je velké množství různorodých knih. Podle M. Šlapala je důležité ve čtenářské dílně mít k dispozici „*knihy pro nečtenáře i čtenáře velmi pokročilé, knihy atraktivní, ale i knihy představující pro žáky čtenářskou výzvu, knihy rozličných žánrů a také více knih stejného žánru a často i stejného autora.*“⁹⁰

Tyto knihy musí být ve školní knihovně také v dostatečných počtech. Ačkoli v se předpokládá, že některé knihy budou mít účastníci dílny vlastní, tak se doporučuje mít k dispozici minimálně dvojnásobné množství knih, než je celkový počet čtenářů. Ideálním počtem podle M. Šlapala je pak 5 knih na jednoho žáka.⁹¹

⁸⁹ Srov. ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. s. 30-37.

⁹⁰ ŠLAPAL, Miloš. *Dílna čtení, její možnosti a místo v rozvoji čtenářské gramotnosti*. In: *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. s. 30

⁹¹ Srov. ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. s. 30.

b. Stanovená pravidla čtenářské dílny

Pro vhodné čtenářské klima musí být v rámci čtenářské dílny stanovena pravidla, která budou dodržována všemi účastníky dílny. Pravidla by měla být zaměřena především na zajištění klidného a pohodlného prostředí. Je vhodné, když se na vymýšlení pravidel podílí všichni zaangażovaní účastníci čtenářských dílen, ale není to podmínkou.

Pravidla by měla obsahovat například požadavky na klidné a nerušené čtení po celou dobu konání dílny, žádné svačínové pauzy a odbíhání na toaletu, pozornost při výkladu minilekcí, výběr čtené knihy již před začátkem čtenářské dílny či libovolnost místa, kde čtenář bude čtení provozovat.⁹²

c. Výukový kruh

Aby mohla být čtenářská dílna prospěšná pro všechny své účastníky je nutné, aby existovalo místo, kde si čtenáři vzájemně sdělí své čtenářské zážitky, myšlenky a názory. Tím místem je *výukový kruh*. Na začátku a na konci čtenářské dílny je proto vhodné posadit účastník dílen do kruhu, aby se zvýraznila vzájemná skupinová – čtenářská – příslušnost a zároveň otevřel prostor pro komunikaci.⁹³

Výukový kruh poskytuje otevřený a bezpečný prostor pro vyjádření jednotlivých účastníků o čtených textech, zpětnou vazbu i nové nápady a doporučení od ostatních. Vzájemné sdílení čtenářských zážitků a myšlenek o právě přečtených textech povzbuzuje účastníky k aktivitě a zájmu o probíraných tématech.

d. Čtenářské záznamy

Čtenářské záznamy jsou důležitou součástí reflexe – představují možnost, jak o přečteném textu důkladněji přemýšlet. Proto, aby účastník čtenářské dílny svůj zážitek z četby zpracoval do svého textu, je nucen nad ním nejdříve přemýšlet, poté formulovat myšlenku, znovu o ní přemýšlet a až na konec ji teprve zapsat. To pomáhá čtenáři uvědomit si smysl textu.⁹⁴

⁹² Srov. KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. s. 30.

⁹³ Srov. ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. s. 30-37.

⁹⁴ Tamtéž.

Čtenářské záznamy odkrývají nevyřčené myšlenky, které by se běžnou reflexí ve výukovém kruhu nedostaly na světlo. Psané záznamy také pomáhají čtenáři, aby neztratil s knihou kontakt i ve chvílích, kdy se ke čtení, například po delší době, vrací.

e. Pokyny, návody, postupy

Rozvíjení čtenářských dovedností každého konkrétního žáka vyžaduje, aby v rámci čtenářské dílny všichni měli stejné možnosti. Proto, aby se mohli zapojit všichni žáci, bez ohledu na jejich momentální čtenářskou úroveň, je nutné překlenout jejich rozdíly. V tom pomáhají jednotné návody a postupy. Písemné postupy pomáhají žákům zadané úkoly v klidu zvládnout.⁹⁵

Při jejich tvorbě je však nutné mít na mysli vývojová specifika konkrétní věkové skupiny a zároveň si uvědomovat aktuální zónu nejbližšího vývoje, která pomáhá při stanovování složitosti úkolů. Příliš lehké úkoly nudí, příliš těžké naopak vedou k rezignaci.⁹⁶

f. Seznam přečtených knih, graf přečtených stran

Přehled přečtených knih anebo stran umožňuje čtenáři názorně vidět svůj pokrok a zároveň si může kontrolovat plnění svého čtenářského plánu. Seznam přečtených knih je vždy na konkrétní školní rok a zapisuje se do něj veškerá přečtená literatura, případně jen části knih včetně stran. Graf přečtených stran se tvoří každý měsíc, vždy na jeho konci si žáci sečtou přečtené stránky a hodnotu zanesou do grafu. Seznam i graf musejí být ve shodě.

Důležitou podmínkou tvorby čtenářských přehledů je jejich tajnost. Seznamy mají motivovat své tvůrce, nikoliv být terčem veřejného posměchu či obdivu, nejsou určeny pro veřejné hodnocení. Do seznamů a grafů by měl mít přístup jen konkrétní žák a pedagog. Čtení knih se nesmí stát soutěží o nejvíce přečtených stran. Cílem je kvalita, nikoliv kvantita.

⁹⁵ Srov. ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. s. 30-37.

⁹⁶ Srov. VYGOTSKIJ, Lev Semenovič, PRŮCHA, Jan a SEDLÁKOVÁ, Miluše. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. s. 313-314.

g. Losovací kartičky

Existuje spousta způsobů, jak rozdělit žáky do dvojic, trojic, nebo větších skupin. Podle M. Šlapala jsou zvláště praktickým pomocníkem kartičky se jménem žáka. Losování je dílem náhody a žákům takový způsob může připadat spravedlivější než výběr pedagoga, navíc je i rychlejší.

Losovací kartičky jsou vhodným nástrojem i u skupiny dětí, která se příliš často nepotkává a navzájem se neznají jménem. To platí i v případě pedagoga.

h. Promyšlení vzdělávacích cílů a organizace čtenářské dílny

Nejpodstatnější podmínka pro správné fungování čtenářské dílny tkví v nejen promyšlené struktuře a organizaci, ale hlavně ve stanovených vzdělávacích cílech. Podle M. Šlapala čtenářská dílna ve své podstatě umožňuje splnit převážnou většinu očekávaných výstupů obsažených v rámcovém vzdělávacím programu, potažmo ve školních vzdělávacích programech.⁹⁷

3.3 Další vhodné analytické metody pro práci s textem

3.3.1 *PQRST*

Metoda *PQRST: Preview-Questions-Read-Summary-Test* je zaměřena na důkladné porozumění textu. Čtenáři si musí nejprve udělat základní přehled (P) o textu, ať už z obsahu, předmluvy, anotace, úvodní kapitoly nebo závěru, poté si připraví otázky (Q), na které se budou v rámci četby zaměřovat, aby s pomocí studovaného textu na ně mohli odpovědět. Následně přikročí k samotné četbě (R). Při četbě si mohou dělat poznámky, aby pochopili podstatu vybraného textu. Po důkladném prostudování samotného textu přichází rekapitulace (S) obsahu. Čtenáři nahlas říkají poznatky, které z textu pochytili. V orientaci jim mohou pomoci jimi napsané poznámky, které si pořizovali v průběhu četby. V poslední fázi se čtenáři zaměří na ověření (T) získaných znalostí. Nahlas se pokouší zodpovědět otázky, které byly stanoveny ve fázi Q. Ke každé

⁹⁷ Srov. ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. s. 37.

otázce ocitují odpověď z textu, pokud ji tam našli. Pokud odpověď na první pokus nenašli, mohou četbu opakovat, případně odpovědi dohledat z jiných zdrojů.⁹⁸

3.3.2 V. CH. D.

Metoda V. CH. D.: *Vím. Chci se dozvědět. Dozvěděl jsem se.* je vhodná při seznamování s novou problematikou a spočívá v tom, že si žáci do sešitu udělají tři široké sloupce, které pojmenují jako „Vím“, „Chci se dozvědět“ a „Dozvěděl jsem se“. Stejný úkon udělá pedagog na tabuli. Po vyhlášení nového tématu si žáci do prvního sloupce napíší vše, co o dané problematice již ví. Následně si do druhého sloupce zapíší otázky na které by chtěli znát odpovědi. Poté jsou děti pedagogem vyzvány, aby si samy začaly vyhledávat informace a pročitat texty, např. i knihy, které jim k této příležitosti připravil pedagog. Po dostudování textů si žáci do třetího sloupce, naproti otázkám z druhého, napíší nové informace, odpovědi. Žáci nejprve pracují sami, poté probíhá společná reflexe nových poznatků zakončená dopsáním zjištěných informací na tabuli.⁹⁹

3.3.3 Dialogický deník

Metoda dialogického – podvojného deníku pomáhá čtenářům lépe porozumět textu, osvojit si význam probírané problematiky a potažmo si k ní najít osobní vztah. Dialogický, podvojný deník je obdobou klasického čtenářského deníku, jen s tím rozdílem, že se obvykle jedná o zápis jednotlivých myšlenek vyplývajících z četby a reakcí na ně.¹⁰⁰

Základní formou deníku je tabulka o dvou sloupcích. Do prvního sloupce má čtenář ocitovat pasáž z textu, která na něj zapůsobila (například připomněla vlastní zážitek, vyvolává otázky, pocit odporu apod.). Do druhého sloupce poté čtenář napíše svou reakci, komentář, k citované pasáži (například proč si vybral právě tuto část, co mu připomíná, proč vyvolává odpor apod.).¹⁰¹ Pokud by z nějakého důvodu nemohli čtenáři své komentáře psát, je možné reflexi textu provést metodou *hovory o četbě*.

⁹⁸ Srov. SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. s. 129-130.

⁹⁹ Srov. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. s. 138-140.

¹⁰⁰ Srov. SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. s. 148.

¹⁰¹ Srov. ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. s. 36.

Alternativou je *Trojity deník*, ve kterém je kromě citace textu a komentáře čtenáře také komentář třetí osoby, nejčastěji spolužáka či pedagoga, k předchozím částem (k citaci i k primárnímu komentáři).

IV. Vývojová specifika vybrané cílové skupiny dětí

4.1 Školní věk

Kolem sedmého roku života dítěte nastávají důležité změny, jednou z nejdůležitějších je dozrávání centrální nervové soustavy, které způsobuje zvýšení emoční stability, odolnost vůči zátěži, ale hlavně změnu ve způsobu uvažování a zpracování informací. Nastává „hlad“ po poznání a pochopení světa kolem sebe. Ne náhodou je tento věk stanoven pro nástup dítěte do školy. Dítě se v tomto věku, kdy kromě práv přicházejí i povinnosti, de facto stává oficiálním členem společnosti. Toto stádium bývá označováno také jako *etapa snaživosti a píle*, kdy je cílem dítěte prosadit se a uspět. A to nejen ve vztahu k dospělým – učitelům, vychovatelům, ale i k vrstevníkům.¹⁰²

Vzhledem k tématu této práce je nutné zmínit, že pro školní věk je také charakteristický vývoj induktivního uvažování. To má za následek, že dílčí poznatky, z výuky i ze svých zkušeností, dokáží školáci využít k určitému zobecnění.¹⁰³ Zároveň dochází i k vývoji uvažování deduktivního, které umožňuje dětem pochopit a vyřešit problém i v případě, že nemají dostatek informací.¹⁰⁴ Tyto typy uvažování se hodí zejména při práci s informacemi, se kterými školáci nemají žádnou osobní zkušenost, což tematika války jistě je.

Školní věk – čas dozrávání, se ve vývojové psychologii dělí na dvě až tři na sebe navazující fáze:

4.1.1 Mladší školní věk

První fáze školního věku by se dala charakterizovat jako období docházky na první stupeň základní školy. Začíná kolem 6. roku života dítěte a končí přibližně v 8 až 9 letech. V tomto věku se dítě učí zvládat novou sociální roli, která je spojena s nástupem do základní školy a začátkem intenzivního vzdělávání. Dítě se učí psát, číst a počítat.

¹⁰² Srov. VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. s. 254-255.

¹⁰³ Srov. Tamtéž. s. 270-271.

¹⁰⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. s. 273.

Změna dosavadního postavení ve společnosti stimuluje další vývoj v osobnosti jedince a nové zkušenosti mu pomáhají v rozvoji různých dílčích dovedností a schopností. Podle J. Piageta se způsob myšlení dětí mladšího školního věku dá nazvat *fází konkrétních logických operací*.¹⁰⁵

Jedinec v tomto věku respektuje základní zákony logiky a konkrétní realitu. Dětské poznávání se stává objektivnějším a více než v předškolním věku vyžaduje pravdivost. Kromě duševního zrání je tento vývojový krok velmi významně ovlivněn učením. Dítě chce vědět, jaký je svět, podle jakých pravidel funguje, případně jak jej lze ovlivňovat. Aby mohlo o světě uvažovat, potřebuje k tomu nějakou zkušenost, která mu pomůže v představitelnosti. Učení a získávání zkušeností pomáhají v utváření logického myšlení a ovlivňují uvažování.¹⁰⁶

V této fázi je charakteristická tzv. *decentrace*, tj. postupná schopnost posuzovat realitu z více hledisek, souvislostí a vztahů a tyto poznatky kombinovat s vyvozením celkových závěrů. Mladší školák snáze chápe postoje jiných lidí, protože dokáže vidět svět očima někoho jiného. A nejen postoje. I důvody chování či potřeby druhých. Současně s decentrací se projevuje tzv. *konzervace* a *reverzibilita*. Konzervace, jak již z podstaty slova lze postřehnout, umožňuje jedinci pochopit trvalost podstaty určité skutečnosti, bez ohledu na její aktuální vnější vzhled. Dítě mladšího školního věku chápe schopnost proměny jako jednu z vlastností určité trvalé skutečnosti. Například, že voda je vodou, i když je sněhem, ledem nebo kapkou. S proměnlivostí pak souvisí reverzibilita, vratnost. Tedy schopnost určitou změnu vrátit do původního stavu.¹⁰⁷

4.1.2 Střední školní věk

Druhá „mezi“ fáze, od 9 do 11 až 12 let, nepředstavuje žádný významný biologický ani sociální mezník, snad jen přechod z prvního na druhý stupeň základní školy. Je to období relativního „klidu před bouří“ dospívání. Dítě si buduje určitou pozici v hierarchickém uspořádání školní třídy, ale i ve vrstevnické skupině. Rozvoj jedince probíhá plynule ve všech oblastech a vytvářejí se psychické předpoklady pro následné dospívání.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. s. 148-149.

¹⁰⁶ Srov. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. s. 118.

¹⁰⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. s. 268-270.

¹⁰⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. s. 255.

4.1.3 Starší školní věk

Poslední fáze školního věku je první fází dospívání. Trvá po celý druhý stupeň základní školy, přibližně do 15. roku života dítěte. V této fázi se mění psychická úroveň jedince v oblasti prožívání a uvažování.¹⁰⁹ Dítě je schopno, na základě poznávání logických souvislostí, se účinněji učit. Rychlý rozvoj schopností vede k prohlubování a objevování nových zájmů. Jedinec se více zajímá o kulturní aspekty života jako je film, divadlo, výtvarná nebo literární tvorba. V této době také roste obliba vážnějších témat v rámci četby – společenská témata, drogová problematika, historická a válečná literatura, sci-fi, ale také poezie.¹¹⁰

Od prvních momentů dospívání se rychleji vyvíjí také inteligence. Neznamená to jen vyšší počet úspěšně vyřešených problémů a překážek v životě pubescentního jedince, ale také radikální změnu celého způsobu myšlení, především ve vzrůstající kvalitě myšlenkových operací. Jednak je jedinec schopen pracovat s pojmy abstraktními a symbolickými, které mohou být velmi vzdálené jeho světu a přímým zkušenostem (například spravedlnost, právo, svoboda, odpovědnost atp.), a jednak při řešení problému se často nespokojí s jedním řešením, s jednou „pravdou“. Uvažuje o alternativách, které podrobuje kritickému rozboru a hodnocení. S tím souvisí i schopnost podrobovat stejnému podobnému kritickému přezkušování lidské chování, ve srovnání s různými normami a ideály. Dospívající dokáže uvažovat i v rovině metafyziky, přemýšlet o přemýšlení, podrobovat kritické nazírání kritickým nazíráním apod. Formálně abstraktní myšlení je důležitým projevem dospívajícího, který značí rozumové uchopení světa. Stádium formálních operací významně ovlivňuje postoj dospívajícího k okolnímu světu a společnosti. Střízlivé přijímání z mladšího školního věku střídá kritičnost a ctění ideálu. Jedinec se stává „soudcem morálky a mravnosti“.¹¹¹

¹⁰⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. s. 256.

¹¹⁰ Srov. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. s. 118.

¹¹¹ Tamtéž. s. 149-152.

V. Metodické a pracovní listy

Následující stránky obsahují metodické listy, které mohou pedagogové využít pro tvorbu pracovních listů účastníkům čtenářských dílen. Listy jsou koncipovány jako pomůcka pro práci se žáky 4. a 5. ročníků základní školy, nicméně s drobnými změnami (v náročnosti úkolů) je jejich využití samozřejmě širší. Ostatně mohou sloužit i jako pouhý zdroj inspirace.

Všechny použité knihy je možné nahradit adekvátní alternativou tak, aby činnost v metodickém listě neztratila svůj duch a smysl. U některých listů je však žádoucí, aby literatura nebyla měněna (např. list č. VII nebo č. IX).

V rámci metodických listů jsou kromě postupů, metod, prostředků a časových dotací, uvedeny také edukační cíle a rozvíjené klíčové kompetence. Klíčové kompetence jsou zpracovány podle příručky¹¹² Výzkumného ústavu pedagogického.

¹¹² Pozn. BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

5.1 List č. I

Název aktivity	Co je to válka?
Edukační cíl	Kognitivní: Účastník čte s porozuměním, přečtený text interpretuje vlastními slovy; umí charakterizovat termín „válka“.
Doporučená věk. skupina	Mladší školní věk
Časová dotace	Týden na individuální čtení + 45 min. na čtenářskou dílnu
Prostředky a materiální zabezpečení	Kniha: Válečná literatura pro děti a mládež (výběr knih); Pomůcky: papírové kartičky, nůžky.
Metody	Čtenářská dílna
Postup	<p>A/ Minilekce (5 minut)</p> <p>Účastníci si uvnitř výukového kruhu vylosují knihu z výběru a je jim zadán hledaný jev: „Co je to válka?“</p> <p>B/ Samostatné čtení (168 hodin)</p> <p>Následující týden mají účastníci čas na to, aby se začetli do děje a porozuměli podstatě příběhu a reflektovali zadaný jev.</p> <p>C/ Individuální reakce na četbu (5 minut)</p> <p><i>Která slova podle tebe symbolizují válku?</i></p> <p>Účastníci píší jednotlivá slova zvlášť na jednotlivé kartičky, čerpají přitom z poznatků četby.</p> <p>D/ Společná práce ve výukovém kruhu (35 minut)</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Znáš tohle slovo? Co podle tebe znamená?</i> <p>Kartičky se slovy jsou rozmístěny uvnitř výukového kruhu a každý z účastníků si postupně vybere jednu (kterou sám nepsal) a pokusí se vysvětlit, jak toto slovo chápe a zda zapadá i do příběhu jeho knihy.</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Můj kontext</i> <p>Po vysvětlení slova se každý účastník pokusí ve své knize najít úryvek či situaci, která toto slovo obsahuje, přečte ho nahlas a vysvětlí kontext. Ostatní posoudí, jestli se obdobná situace z ukázky vyskytuje i v jejich příbězích.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Co je to tedy ta válka?</i> <p>Účastníci ve výukovém kruhu shrnou poznatky a v jednoduchosti vysvětlí, co je to válka.</p> <p>E/ Reflexe četby a čtenářské dílny (5 minut)</p> <p>Účastníci ve výukovém kruhu sdělí, jaké mají dojmy z četby, co nového se v dílně dozvěděli a naučili.</p>
Rozvíjené klíčové kompetence	<p>Kompetence k řešení problémů: analýza problému; k. komunikativní: práce s informacemi (jejich výběr, třídění), způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika), ústní projev, naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci; k. sociální a personální: upevňování vztahů s druhými; k. pracovní: vlastní práce, hodnocení.</p>

5.2 List č. II

Název aktivity	Útěk z vlaku smrti
Edukační cíl	Kognitivní: Účastník čte s porozuměním, přečtený text interpretuje vlastními slovy; umí charakterizovat termín „transport“ (v kontextu 2. světové války) a „koncentrační tábor“; Psychomotorická: dokáže nakreslit jednoduchý a srozumitelný strip; Afektivní: Účastník si uvědomuje těžkosti války a oceňuje dobu míru; vnímá potřeby druhých; umí hodnotit jednání; je empatický.
Doporučená věk. skupina	Mladší školní věk
Časová dotace	60 minut
Prostředky a materiální zabezpečení	Kniha: GLEITZMAN, Morris. <i>Potom</i> . Praha: Argo, 2017, s. 9-17.; Pomůcky: listy papíru, psací potřeby, tabule / whiteboard /smartboard.
Metody	Čtenářská dílna
Postup	<p>A/ Minilekce (5 minut)</p> <p>Účastníci ve výukovém kruhu dostanou za úkol přečíst si vybranou ukázkou z knih <i>Potom</i> a sledovat jevy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pocity hlavních hrdinů</i> • <i>Co čtenář/ka udělal/a na jejich místě</i> • <i>jak by příběh mohl pokračovat</i> <p>Vylosují si partnera do své dvojice, ve které budou později reflektovat svou četbu a hledané jevy.</p> <p>B/ Samostatné čtení (20 minut)</p> <p>Porozumění podstatě příběhu, reflektování zadaných jevů.</p> <p>C/ Individuální reakce na četbu (5 minut)</p> <p>Čtenář si na list papíru utřídí myšlenky ohledně sledovaných jevů</p> <p>D/ Společná práce ve výukovém kruhu (20 minut)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Brainstorming pocitů – účastníci nahlas říkají domnělé pocity hlavních hrdinů. Pedagog všechny pocity zapisuje na tabuli tak, aby je všichni viděli.

	<p>2. Jak bych se zachoval já... - každý z účastníků popíše své řešení situace.</p> <p>3. Pokračování příběhu – každý z účastníků na připravenou tabuli schematicky namaluje svou „komiksovou“ verzi pokračování příběhu (buď v návaznosti na předchozího nebo samostatně).</p> <p>F/ Reflexe četby a čtenářské dílny (10 minut)</p> <p>Pedagog zrekapituluje děj příběhu a porovná nakreslená pokračování účastníků s realitou 2. světové války a holocaustu.</p> <p>Následně účastníci ve výukovém kruhu sdělí, jaké mají dojmy z četby, co nového se v dílně dozvěděli a naučili.</p>
Rozvíjené klíčové kompetence	<p>Kompetence k řešení problémů: analýza problému, plánování řešení;</p> <p>k. komunikativní: práce s informacemi (jejich výběr, třídění), způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika), ústní projev, písemný projev, naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci;</p> <p>k. sociální a personální: přípravná fáze práce ve skupině, realizace práce ve skupině, upevňování vztahů s druhými;</p> <p>k. občanská: respekt k druhým, odmítání násilí;</p> <p>k. pracovní: vlastní práce, hodnocení.</p>
Poznámka	<p>V této aktivitě se od účastníků očekává určité povědomí o existenci 2. světové války. Proto buď účastníky předem informovat anebo realizovat s účastníky, kteří válku již probírali (např. ve vlastivědě). Stejně tak pedagog musí mít o této době přehled.</p>

5.3 List č. III

Název aktivity	Tři roky v lese
Edukační cíl	Kognitivní: Účastník čte s porozuměním, přečtený text interpretuje vlastními slovy; umí charakterizovat termín „ghetto“ a „transport“ (v kontextu 2. světové války); Afektivní: Účastník si uvědomuje těžkosti války a oceňuje dobu míru; vnímá potřeby druhých; umí hodnotit jednání; je empatický; vytváří si žebříček hodnot.
Doporučená věk. skupina	Mladší školní věk
Časová dotace	90 minut
Prostředky a materiální zabezpečení	Kniha: APELFELD, Aharon. <i>O holčičce z jiného světa</i> . V Praze: Albatros, 2014. s. 7-14, 21-23, 65-68.; Pomůcky: listy papíru, pastelky, losovací kartičky (se jmény účastníků).
Metody	Čtenářská dílna
Postup	A/ Minilekce (7 minut) Účastníci ve výukovém kruhu dostanou zadaný hledaný jev: „Co prožívají Tomáš a Adam v lese a co by čtenář/ka dělal/a na místě postav: <ul style="list-style-type: none"> • <i>moje hnízdo na stromě by vypadalo tak, že...</i> (kresba); • <i>do svého batohu bych si sbalil/a...</i>“ Vylosují si partnera do své dvojice, ve které budou později reflektovat svou četbu a hledané jevy. B/ Samostatné čtení (30 minut) Porozumění podstatě příběhu, reflektování zadaného jevu. C/ Individuální reakce na četbu (20 minut) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Moje hnízdo na stromě</i> – účastníci si nakreslí, jak by vypadalo jejich „hnízdo“ na stromě. • <i>Obsah mého batohu</i> – sepsání seznamu věcí z batohu

	<p>D/ Společná práce ve dvojicích (8 minut): Účastníci si v (již dříve) vylosovaných dvojicích vzájemně sdělují zážitky z četby a představují sledované jevy – popisují svá „hnízda“ a porovnávají obsahy batohů. Oba čtenáři by měli mluvit stejně dlouhý čas.</p> <p>E/ Společná práce v kruhu (20 minut) Společná reflexe četby – pedagog diskutuje s účastníky nad tématem knihy a pokládá otázky a odpovědi na ně rozvíjí, jako např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Proč vlastně maminky odvedly své děti, Tomáše a Adama, do lesa?</i> • <i>Co s tím má společného válka a ghetto (co je to ghetto)?</i> • <i>Umiš si představit, že bys na místě Adama a Tomáše byl/a ty?</i> <p>F/ Reflexe četby a čtenářské dílny (5 minut) Účastníci ve výukovém kruhu sdělí, jaké mají dojmy z četby, co nového se v dílně dozvěděli a naučili.</p>
Rozvíjené klíčové kompetence	Kompetence k řešení problémů: analýza problému, plánování řešení; k. komunikativní: práce s informacemi (jejich výběr, třídění), způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika), ústní projev, písemný projev, naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci; k. sociální a personální: přípravná fáze práce ve skupině, realizace práce ve skupině, upevňování vztahů s druhými; k. občanská: respekt k druhým, samostatné jednání; k. pracovní: vlastní práce, hodnocení.

5.4 List č. IV

Název aktivity	Proč?
Edukační cíl	Kognitivní: Účastník čte s porozuměním, přečtený text interpretuje vlastními slovy; umí charakterizovat 2. světovou válku; dokáže řešit problémové úkoly; umí vyhledávat informace (v knihách a na internetu); Účastník si uvědomuje těžkosti války a oceňuje dobu míru; umí hodnotit jednání.
Doporučená věk. skupina	Mladší školní věk
Časová dotace	45 minut (úvodní hodina), 168 h. (četba), 45 minut (vyhodnocení četby)
Prostředky a materiální zabezpečení	Knihy: FRITTA, Bedřich a Ivan KLÍMA. <i>O chlapci, který se nestal číslem</i> . Praha: Židovské muzeum, 1998 (nebo obdobná válečná literatura pro děti a mládež – ideálně, aby každý účastník měl stejnou knihu); Pomůcky: listy papíru, psací potřeby; knihy o 2. světové válce, přístup k internetu.
Metody	Čtenářská dílna, PQRST
Postup	<p>A/ Minilekce (10 minut)</p> <p>Pedagog vysvětlí účastníkům plán činnosti na následující týden a požadavky na čtenáře (v rámci metody PQRST).</p> <p>B/ Základní přehled a otázky (35 minut)</p> <p>Čtenář si udělá prvotní přehled o knize. Přečte si obsah, předmluvu, anotaci, úvodní kapitoly a závěr. Následně si připraví otázky a jevy, na které se bude v rámci četby chtít zaměřovat, aby s pomocí studovaného textu na ně mohl při následném setkání odpovědět.</p> <p>C/ Četba (168 h.)</p> <p>Čtenář si během čtení dělá poznámky, aby si utřídil myšlenky při hledání jím požadovaných jevů.</p> <p>D/ Reflexe četby ve výukovém kruhu (15 minut)</p> <p>Po týdnu, kdy měl čtenář čas na četbu, se účastníci čtenářské dílny scházejí, aby si navzájem řekli poznatky, které z textu pochytily.</p>

	<p>V orientaci jim mohou pomoci jimi napsané poznámky, které si pořizovali v průběhu své četby.</p> <p>E/ Odpovědi na otázky (15-30 min)</p> <p>Po reflexi četby se každý účastník pokouší zodpovědět otázky, které si stanovil ve fázi B. Ke každé otázce ocituje možnou odpověď z textu, pokud ji tam našel.</p> <p>F/ Hledání odpovědí na nezodpovězené otázky (0-15 minut)</p> <p>V případě, že nebyly zodpovězeny všechny otázky, jsou účastníci odkázáni na sekundární zdroje (historické knihy a prameny, internet).</p>
Rozvíjené klíčové kompetence	<p>Kompetence k řešení problémů: analýza problému, plánování řešení;</p> <p>k. komunikativní: práce s informacemi (jejich výběr, třídění), způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika), ústní projev, písemný projev;</p> <p>k. sociální a personální: upevňování vztahů s druhými;</p> <p>k. občanská: respekt k druhým, odmítání násilí, samostatné jednání;</p> <p>k. pracovní: vlastní práce, hodnocení.</p>

5.5 List č. V

Název aktivity	Odboj
Edukační cíl	Kognitivní: Účastník čte s porozuměním, přečtený text interpretuje vlastními slovy; dokáže řešit problémové úkoly, umí vyhledávat informace; umí charakterizovat a vysvětlit termín „odboj“; Afektivní: Účastník si uvědomuje těžkosti války a oceňuje dobu míru; vnímá potřeby druhých; umí hodnotit jednání; je empatický; vytváří si žebříček hodnot.
Doporučená věk. skupina	Mladší školní věk
Časová dotace	135 minut
Prostředky a materiální zabezpečení	Knihy s tematikou protinacistického odboje – např. LOWRY, Lois. <i>Spočítej hvězdy</i> . Praha: Argo, 2015., GLEITZMAN, Morris. <i>Když</i> . Praha: Argo, 2019., VÁLKOVÁ, Veronika. <i>Pražské povstání: růže a barikády</i> . Praha: Bambook, 2020., DAUVILLIER, Loïc a Marc LIZANO. <i>Dítě s hvězdičkou</i> . V Praze: Albatros, 2012. atp.; Pomůcky: tabule/whiteboard, doplňkové tematické materiály (filmy, noviny, historické dokumenty apod.).
Metody	E-U-R, Čtenářská dílna
Postup	<p>A/ Minilekce (5 minut)</p> <p>Pedagog seznámí účastníky s programem čtenářské dílny a zadá jev, který budou účastníci reflektovat: <i>odboj</i>.</p> <p>B/ Evokace (20 minut)</p> <p>Na minilekci plynule navazuje brainstorming na téma (protinacistický) odboj. Ve společné diskusi účastníci zjistí, co o tématu vědí, nebo co si myslí, že vědí. Pedagog všechny nápady zapisuje na tabuli.</p> <p>Cílem této fáze je vyvolat představu o problematice. Nejasnosti a otázky k tématu, které žáci formulují, by v ideálním případě měly vyvolat zaujetí pro řešení úkolů souvisejících se zkoumaným problémem.</p>

	<p>C/ Četba a bádání (90 minut)</p> <p>Účastník hledá informace o hledaném jevu. Primárním zdrojem by měla být válečná literatura, ale může použít jakéhokoliv zdroje (filmy, novinové články apod.) a díky nim si upřesňuje své vědomosti a názory. Stejně tak je konfrontuje se svými původními představami a názory.</p> <p>Tato část by účastníky měla podnítit ke sledování vlastních myšlenek a k uvědomění si významu hledaného jevu.</p> <p>D/ Reflexe (20 minut)</p> <p>Po ukončení bádání se účastníci sejdou ve výukovém kruhu, aby podebatovali nad významem hledaného jevu a všech jeho nalezených variacích.</p> <p>Smyslem reflexe je systematizace získaných vědomostí a uvědomění si souvislostí a vztahů mezi nimi. Účastníci si v ideálním případě prohloubí poznatky a získají uvědomění, co nového se naučili, které původní představy byly vyvráceny a které naopak potvrzeny.</p>
Rozvíjené klíčové kompetence	<p>Kompetence k řešení problémů: analýza problému, plánování řešení;</p> <p>k. komunikativní: práce s informacemi (jejich výběr, třídění), způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika), ústní projev, písemný projev, naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci;</p> <p>k. sociální a personální: upevňování vztahů s druhými;</p> <p>k. občanská: respekt k druhým, odmítání násilí, samostatné jednání;</p> <p>k. pracovní: vlastní práce, hodnocení.</p>

5.6 List č. VI

Název aktivity	Můj život
Edukační cíl	Kognitivní: Účastník čte s porozuměním; dokáže řešit problémové úkoly; Afektivní: Účastník si uvědomuje svůj život; umí hodnotit jednání; je empatický.
Doporučená věk. skupina	Mladší školní věk
Časová dotace	45 minut
Prostředky a materiální zabezpečení	Kniha: Válečná literatura pro děti a mládež; Pomůcky: listy papíru, psací potřeby.
Metody	Čtenářská dílna
Postup	<p>A/ Minilekce (1 minuta)</p> <p>Pedagog vybídne účastníky k četbě (rozečtené) knihy z 2. světové války a s informací, že úkol (hledaný jev) čtenářské dílny bude zadán po 15 minutách soukromého čtení.</p> <p>B/ Četba (15 minut)</p> <p>C/ Srovnání životů (14 minut)</p> <p>Po 15 minutách soukromého čtení pedagog zadá účastníkům úkol: „Do sešitu si nakreslete dva shodné kruhy se společným průnikem a do nich vepište porovnání vašeho života (levý kruh) s životem hlavního hrdiny vaší knihy (pravý kruh). Do průniku obdélníků pište, v čem se vám vaše životy zdají být shodné.“</p> <p>D/ Reflexe (15 minut)</p> <p>Účastníci si ve výukovém kruhu vzájemně nahlas čtou své práce a snaží se objevit podobné či jedinečné myšlenky u svých spolužáků.</p>
Rozvíjené klíčové kompetence	Kompetence k řešení problémů: analýza problému; k. komunikativní: způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika), ústní projev, písemný projev, naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci; k. sociální a personální: upevňování vztahů s druhými; k. občanská: respekt k druhým, samostatné jednání; k. pracovní: vlastní práce, hodnocení.

5.7 List č. VII

Název aktivity	Já a ona
Edukační cíl	Kognitivní: Účastník čte s porozuměním, přečtený text interpretuje vlastními slovy; dokáže řešit problémové úkoly, umí vyhledávat informace; Afektivní: Účastník si uvědomuje těžkosti války a oceňuje dobu míru; vnímá potřeby druhých; osvojí si význam probírané problematiky a potažmo si k ní najde osobní vztah; je empatický.
Doporučená věk. skupina	Mladší školní věk
Časová dotace	45 minut (úvodní setkání) + čas pedagoga na dopsání svých komentářů, 45 minut (závěrečné setkání)
Prostředky a materiální zabezpečení	Kniha: Deník Anne Frankové (libovolné vydání) nebo FILIPOVIČ, Zlata. <i>Deník Zlaty Filipovičové</i> . Praha: Magnet-Press, 1994; Pomůcky: listy papíru, psací potřeby.
Metody	Čtenářská dílna, Trojitý deník
Postup	<p>A/Minilekce (10 minut)</p> <p>Pedagog účastníkům vysvětlí metodu podvojného, resp. trojitého deníku a vybídne je k vytvoření trojitého deníku (tabulky o třech sloupcích) a následně k četbě a zápisu jejich jednotlivých myšlenek vyplývajících z četby.</p> <p>B/ Četba a zápis (35 minut)</p> <p>Čtenář čte a přitom do prvního sloupce ocituje pasáž z textu, která na něj zapůsobila (například připomněla vlastní zážitek, vyvolává otázky, pocit odporu apod.). Do druhého sloupce poté čtenář napíše svou reakci, komentář k citované pasáži (například proč si vybral právě tuto část, co mu připomíná, proč vyvolává odpor apod.). Třetí sloupec nechává volný.</p> <p>C/ Pedagogova reflexe</p> <p>Na konci dílny účastníci své deníky odevzdají a pedagog do nich následně napíše svou reakci k předchozím částem (k citaci i k primárnímu komentáři).</p>

	<p>D/ Individuální reflexe (20 minut)</p> <p>Doplněné deníky žáci získají při další dílně. Nejprve se soukromě seznámení s obsahem třetího sloupce a následně o poznámce přemýšlí.</p> <p>E/ Společná reflexe (25 minut)</p> <p>Po individuální reflexi proběhne diskuze o samotném deníku, možných pocitech samotné autorky, jejím osudu, o době, ve které žila (2. světová válka, válka v Jugoslávii) apod.</p>
<p>Rozvíjené klíčové kompetence</p>	<p>Kompetence k řešení problémů: analýza problému; k. komunikativní: práce s informacemi (jejich výběr, třídění), způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika), ústní projev, písemný projev, naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci; k. sociální a personální: upevňování vztahů s druhými; k. občanská: respekt k druhým, odmítání násilí; k. pracovní: vlastní práce.</p>

5.8 List č. VIII

Název aktivity	Můj FB kamarád
Edukační cíl	Kognitivní: Účastník čte s porozuměním; umí vyhledávat informace; Psychomotorické: dokáže kreslit dle vzoru a své fantazie; Afektivní: Účastník si uvědomuje těžkosti války a oceňuje dobu míru; vnímá potřeby druhých; je empatický.
Doporučená věk. skupina	Mladší školní věk
Časová dotace	45 minut
Prostředky a materiální zabezpečení	Kniha: Válečná literatura pro děti a mládež (výběr knih); Pomůcky: listy papíru, čtvrtky velikosti A4, psací potřeby, pastelky.
Metody	Čtenářská dílna
Postup	<p>A/ Minilekce (5 minut)</p> <p>Pedagog objasní účastníkům program dílny – vytvořit (na čtvrtku) „facebookový“ profil literárního hrdiny z právě čtené knihy. Čtenářům, kteří sociální sítě neznají, vysvětlí princip. A zadá jim hledané jevy: <i>jaká je hlavní postava? Co vše o ní dokážeš zjistit?</i></p> <p>B/ Četba (20 minut)</p> <p>Účastníci čtou a listují vybranou knihou a zjišťují podrobnosti o hlavní postavě. Poznámky si zapisují.</p> <p>C/ Facebookový profil (20 minut)</p> <p>Po ukončení četby nastává čas na tvorbu profilu. Účastníci na čtvrtku rozvrhnou úvodní stranu profilu a vyplňují jednotlivé části (status, Informace o mně, Přátelé, Timeline/nástěnka, To se mi líbí) podle toho, co o dané literární postavě zjistili.</p> <p>D/ Výstava</p> <p>Po skončení hodiny se vyhotovené profily pověsí do prostoru místnosti, nástěnku apod., aby si je mohli žáci libovolně prohlížet.</p>
Rozvíjené klíčové kompetence	Kompetence k řešení problémů: analýza problému, plánování řešení; k. komunikativní: práce s informacemi (jejich výběr, třídění), způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika), písemný projev;

	k. občanská: respekt k druhým, odmítání násilí, samostatné jednání; k. pracovní: vlastní práce, hodnocení.
--	---

5.9 List č. IX

Název aktivity	Bitva o Británii
Edukační cíl	Kognitivní: Účastník čte s porozuměním, přečtený text interpretuje vlastními slovy; dokáže řešit problémové úkoly, umí vyhledávat informace; umí charakterizovat a vysvětlit termín „bitva o Británii“; Afektivní: Účastník si uvědomuje těžkosti války a oceňuje dobu míru; oceňuje význam protinacistického odboje; umí hodnotit jednání; je empatický; vytváří si žebříček hodnot.
Doporučená věk. skupina	Mladší školní věk
Časová dotace	90 minut
Prostředky a materiální zabezpečení	Kniha: BERGMANNOVÁ KLÍMOVÁ, Hana. <i>Dobrodružství pana Wellingtona: o klucích, letadlech a letcích RAF</i> . Praha: Katzberg, 2018. Kapitola 3. (s. 14-18), kap. 7 (s. 29-33); Pomůcky: vytištěný plán letadla ze str. 18, běžná místnost/třída (s nábytkem, lavicemi, židlemi atd.).
Metody	Čtenářská dílna, dramatická výchova (improvizace)
Postup	A/ Minilekce (5 minut) Pedagog uvede účastníky do tematiky 2. světové války (v krátkosti vysvětlí, o co šlo, pokud o ní ještě neslyšeli) a sdělí jim hledané jevy v dnešní četbě: <i>zážitky hlavního hrdiny a události, kterých se účastnil.</i> B/ Četba (20 minut) Účastníci dílny si přečtou 3. a 7. kapitolu knihy <i>Dobrodružství pana Wellingtona</i> . C/ Kokpit (30 minut) Po četbě sdělí pedagog účastníkům výzvu této dílny: seskládat daný prostor (lavice, židle apod.) do podoby kokpitu bombardéru Vickers Wellington (dle plánu ze str. 18) a rozdělit si funkce/role obsluhy letadla. D/ Bitva o Británii (10+15 minut) Po sestavení „letadla“ dostanou účastníci čas na promyšlení scénky, kterou následně společně zahrají – bitvu o Británii.

	<p>E/ Reflexe (10 minut)</p> <p>Ve výukovém kruhu si účastníci sdělí, jaké mají dojmy z celé hodiny, co nového se dozvěděli a co si ze čtenářské dílny odnáší.</p>
Rozvíjené klíčové kompetence	<p>Kompetence k řešení problémů: analýza problému, plánování řešení; k. komunikativní: práce s informacemi (jejich výběr, třídění), způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika), ústní projev, naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci; k. sociální a personální: přípravná fáze práce ve skupině, realizace práce ve skupině, upevňování vztahů s druhými; k. občanská: respekt k druhým; k. pracovní: hodnocení.</p>

5.10 List č. X

Název aktivity	Cesta za svobodnou
Edukační cíl	Kognitivní: Účastník čte s porozuměním, přečtený text interpretuje vlastními slovy; dokáže řešit problémové úkoly; umí charakterizovat a vysvětlit termín „zajatec“; Afektivní: Účastník si uvědomuje těžkosti války a oceňuje dobu míru; uvědomuje si, co je odvaha; vnímá potřeby druhých; umí hodnotit jednání; je empatický; vytváří si žebříček hodnot.
Doporučená věk. skupina	Mladší školní věk
Časová dotace	90 minut
Prostředky a materiální zabezpečení	Kniha: BERGMANNOVÁ KLÍMOVÁ, Hana. <i>Dobrodružství pana Wellingtona: o klucích, letadlech a letcích RAF</i> . Praha: Katzberg, 2018. Kapitola 17., s. 73-80.; nebo libovolná kniha/kapitola s tematikou koncentračního/zajateckého tábora; Pomůcky: listy papíru, psací potřeby, vybavení místnosti (lavice, židle atd.).
Metody	Čtenářská dílna, dramatická výchova (improvizace)
Postup	A/ Minilekce (1 minuta) Pedagog zadá účastníkům jevy hledané v této čtenářské dílně: <i>jména hlavních hrdinů a jejich dobrodružství</i> . B/ Četba (24 minut) Účastníci dílny si přečtou 17. kapitolu knihy <i>Dobrodružství pana Wellingtona</i> . C/ Lágr (15 minut) Účastníci mají za úkol postavit z vybavení místnosti (lavic, židlí atd.) vězení (např. podle plánu ze s. 78). D/ Věznitelé (10 minut) Po postavení vězení účastníci napíší na papírové lístky, jaké tresty by svým vězňům provedli. Lístky poté (anonymně) odevzdají na určené místo. E/ Trest (20 minut)

	<p>V této části se role otáčí. Pedagog „zavře“ účastníky do jimi vybudovaného vězení a čte jim (z lístků, které účastníci napsali), jak budou potrestáni. Úkolem účastníků je vymyslet, jak by z vězení bylo možné uprchnout.</p> <p>F/ Reflexe (20 minut)</p> <p>Ve výukovém kruhu si účastníci sdělí, jaké mají dojmy z celé hodiny, jak se cítili v roli vězňů a zda se něco změnilo na jejich nahlížení, když byli v pozici vězňů. Své zážitky reflektují s možnými pocity literárních hrdinů.</p>
<p>Rozvíjené klíčové kompetence</p>	<p>Kompetence k řešení problémů: analýza problému, plánování řešení; k. komunikativní: práce s informacemi (jejich výběr, třídění), způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika), ústní projev, písemný projev, naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci; k. sociální a personální: přípravná fáze práce ve skupině, realizace práce ve skupině, upevňování vztahů s druhými; k. občanská: respekt k druhým, odmítání násilí, samostatné jednání; k. pracovní: vlastní práce, hodnocení.</p>

VI. Realizace čtenářských dílen na 1. st. ZŠ

Realizace čtenářských dílen a tím i praktické vyzkoušení metodických listů bylo naplánováno jako součást činnosti školní družiny. Bohužel okolnosti epidemie, způsobené SARS-CoV-2 a na ní navázaných protiepidemiologických vládních nařízení, od zavedení distanční výuky pro část školáků až po následné kompletní uzavření všech školských zařízení, znamenaly, že realizace nemohla proběhnout v plném rozsahu tak, jak byla plánována.

Shodou okolností se alespoň podařila vyjednat alternativní možnost realizace dílny pedagoga volného času. Mohl jsem využít dvě 45minutové online hodiny v rámci výuky českého jazyka. Jednu se žáky 4. ročníku a druhou se žáky 5. ročníku základní školy. Této situaci musely být uzpůsobeny i metodické listy a jejich forma. Smysl a obsah listů jsem se snažil zachovat.

Pro žáky 4. ročníku jsem modifikoval list č. III (Tři roky v lese) a pro hodinu se žáky 5. ročníku list č. II (Útěk z vlaku smrti). Vzhledem k pevnému rozvrhu distanční výuky byla omezena možnost s účastníky udělat minilekce dle metodiky. Veškeré instrukce a hledané jevy proto byly pro účastníky připraveny ve formě papírových pracovních listů. Společně s pracovními listy byly vytištěny i výňatky z literatury, se kterou měli účastníci pracovat.

Obě části byly účastníkům připraveny k vyzvednutí v čase, kdy jsou žáci zvyklí si úkoly pro distanční výuku ze školy vyzvedávat. Následující pátek proběhly obě online hodiny, které jsem osobně vedl.

6.1 Realizace online dílny pedagoga volného času pro 4. ročník

Realizovaný list: č. III; Tři roky v lese

Datum: 5. března 2021, 8:45-9:30 h.

Místo: Základní škola Kluky, 398 19 Kluky (Google Meet)

Věková skupina: Mladší školní věk - 4. ročník

Počet účastníků: 5

Žáci 4. ročníku, obdobně jako jejich starší kolegové, v předstihu dostali pracovní list s následujícím zadáním:

Přečti si přiloženou ukázkou z knihy Aharona Appelfelda: O holčičce z jiného světa.

Až budeš mít ukázky dočtené, tak nakresli, jak by vypadalo tvoje hnízdo na stromě:

Proč si myslíš, že maminky odvedly své děti, Tomáše a Adama, do lesa? Co s tím má společného válka a ghetto?

Adam dostal od maminky plný batoh věcí, které by se mu mohly v lese hodit. Co by sis do něj sbalila/sbalil ty, kdybys byla/byl na místě Adama a Tomáše?

Napadají tě k příběhu nějaké otázky? Tak si je zapamatuj, v pátek si o tom popovídáme.

Hodina začala otázkou, jak účastníci ukázkám z knihy rozuměli – odvedení Tomáše a Adama z ghetta do lesa, postavení úkrytu v korunách stromů a pomoc dětí pronásledovanému židovskému muži, který před nacistickými vojáky prchá lesem. Všechny ukázky se dětem líbily.

Na úvod jsem uvedl, že příběh, který četly byl inspirován skutečnými událostmi, kdy se autor knihy po tři roky ukrýval před nacisty v lese. Tato informace účastníky zaujala. Zeptal jsem se jich, zda by si oni dokázali představit, být takovou dlouhou dobu bez domova. Děti si takovou situaci představit nedovedly. Nicméně je to dovedlo ke vzpomínkám na vyprávění svých praprarodičů, kteří válku zažili. Některé děti začaly vyprávět o jejich zážitcích. Následně jsem proto vyzval i ostatní účastníky, aby vyzpovídali své příbuzné ohledně 2. světové války.

Po úvodní diskusi jsme společně porovnávali nakreslené úkryty dětí s úkrytem Adama a Tomáše. Děti měly mnoho nápadů, jak takový úkryt má vypadat a co všechno

v něm má být ukryté. Od věci pro vlastní pohodlí, až po zásobu potravin. Dále byly rozebírány možnosti, proč maminky odvedly své syny do lesa. Tato otázka byla již částečně probrána při úvodní diskuzi, ale v tuto chvíli bylo tématem ghetto a dotaz Adama s Tomášem k prchajícímu muži, ohledně vlaků jedoucích do Polska (z ukázky na s. 66). Proč se ptali na Polsko a zda vlak dorazil do cíle? Děti správně pochopily, že se jednalo o vlak do koncentračního tábora. Většinou také věděly, proč a pro koho byly koncentrační tábory zřízeny. A ačkoliv v ukázce nebyl význam ghetta explicitně objasněn, tušily oč jde. Společně jsme se dobrali vysvětlení tohoto termínu. Při té příležitosti jsem jim doporučil knihu Veroniky Válkové, *Terezínské ghetto: Tajemný vlak do neznáma*, která se v ghettu přímo odehrává, a kterou mají možnost zapůjčit si ve školní žákovské knihovně.

Poslední částí reflexe knižní ukázky byl „batoh plný věcí“. Děti se ukázaly jako skuteční praktici. Kromě obligátního jídla a pití, u nikoho nechyběl nůž a baterka. Touto částí jsme se de facto dostali zpět na začátek k otázce přežití tří let v lese, nejen za války. Ale i s ohledem na současnou „lockdownovou“ situaci. V rámci diskuse si děti uvědomily, že v dnešní situaci, i přes všechna přísná opatření, se máme lépe než naši předkové.

6.2 Realizace online dílny pedagoga volného času pro 5. ročník

Realizovaný list: č. II; Útěk z vlaku smrti

Datum: 5. března 2021, 7:45-8:30 h.

Místo: Základní škola Kluky, 398 19 Kluky (Google Meet)

Věková skupina: Mladší školní věk - 5. ročník

Počet účastníků: 8

Pracovní list, který byl účastníkům zaslán předem, obsahoval toto zadání:

Přečti si ukázku z knihy Morrise Gleitzmana: „Potom“. Strany 9 až 17.

Po přečtení si nech příběh pár dní projít hlavou, přemýšlej a pak napiš odpovědi na tyto otázky:

a) Jaké pocity mohli mít Zelda a Felix? A jaké pocity jsi měla/měl, po přečtení této ukázky, ty?

b) Víš, co byly vlaky a transporty smrti a jaký byl cíl jejich cesty? Kdo tímto vlakem cestoval a proč? Souvisí s tím i to, co Zelda viděla na konci příběhu?

c) Co bys udělal /udělala na místě Felixe a Zeldy?

d) Napiš, jak by podle tebe příběh mohl pokračovat:

Napadají tě k příběhu nějaké otázky? Tak si je zapamatuj, v pátek si o tom popovídáme.

Hodina začala nejprve mým dotazem, jak snadno se ukázka účastníkům dílny četla a zda knihu znali. Neznal nikdo, kromě jednoho účastníka, jenž podotkl, že existuje video, které o knize pojednává. Pro dokreslení kontextu jsme si video¹¹³ přes sdílenou obrazovku pustili.

Následně byly rozbírány odpovědi v pracovním listu. Odpovědi na otázky byly veskrze podobné, nicméně odpovědi byly jen jakousi „startovní pozicí“ pro následnou diskuzi na téma 2. světová válka a holocaust. Žáci 5. ročníku povědomí o událostech této doby měli. Věděli, co jsou „transporty smrti“ a kam mířily. Stejně tak, že oběťmi pronásledování byli Židé.

Ukázka příběhu Felixe a Zeldy (str. 9-17), explicitně zmiňuje zabíjení, s takřka beznadějným východiskem. Proto v úkolu d) byla možnost (dle fantazie účastníků) příběhu naději vrátit. Žáci se toho zhostili na výbornou. Svou fantazii rozvinuli, a aniž by děj z knihy znali, ve většině případů Zeldu a Felixe zachránili. Dále jsme diskutovali o dopadech války na děti, i o válkách současných. Překvapilo mě, že děti o současných válkách (uvedl jsem Sýrii, Afghánistán a Jugoslávii/Chorvatsko) měly menší povědomí, než o událostech starých 80 let.

Cílem hodiny bylo empaticky přiblížit události 2. světové války generaci, která válku a útlak zná pouze z televize nebo počítačových her. A také pomoci k uvědomění si, že v minulosti lidé zažívali daleko horší události než my v přítomnosti. Podle reakcí si děti uvědomovaly, že doba války byla zlá. Někteří vyprávěli o svých prarodičích, kteří válku na vlastní kůži zažili.

¹¹³ Pozn. Recenze: *Morris Gleitzman – Kdysi, Potom, Když*. In: Youtube [online].

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se věnoval tématu války v současné literatuře pro děti a mládež a jejímu využití v práci pedagoga volného času.

Práci jsem rozdělil na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsem se pokusil vymezit základní pojmy a souvislosti vzhledem k tématu práce: všeobecný výklad o termínu *válka*, ve většině jeho kontextů, rozbor intencionální literatury s tematikou válečných konfliktů, výukové metody vhodné pro práci s literárním textem, a nakonec vývojová specifika věkové skupiny na kterou je tato literatura cílena. V části praktické pak bylo cílem vytvoření souboru pracovních listů, jenž práci s cílovou skupinou podpoří.

Tematika války a novodobých válečných konfliktů v literatuře pro děti a mládež je zajímavým a poměrně různorodým prvkem. Přesto, že většina současné žánrové literatury je zaměřena převážně na dobu 2. světové války a holocaust, lze najít i díla reflektující neméně důležité konflikty. Od dob starověkých válek, přes husitské boje a první světovou válku, až po současnost. V této diplomové práci nebylo možné podchytit všechnu vydanou literaturu, přesto jsem se pokusil vybrat díla, která jsou tématem zásadní pro náš prostor. Například zážitky našich prapradědečků z „Velké války“ vypráví komiksová *Stopa legionáře*, hrdinství Čechoslováků v barvách RAF *Dobrodružství pana Wellingtona*, obdivuhodná je edice *Kouzelného atlasu*, která mladé čtenáře zavede do Terezínského ghetta i na pražské barikády, či trochu naturalistická série *Felix a Zelda*. Novodobé konflikty, vzdálené jen pár hodin o České republiky, jsem nakouzl *Deníkem Zlaty Filipovičové*.

Tématika bezpráví, genocidy, tyranie apod. je v dnešním světě, bohužel, stále živá. I z těchto důvodů mě mrzí, že jsem nemohl plně využít potenciál vytvořených materiálů při práci s cílovou skupinou. Nouzový stav a soubor vládních opatření, který uzavřel základní školy nebo jejich části, znamenal výrazné omezení praktické realizace dílen pedagoga volného času.

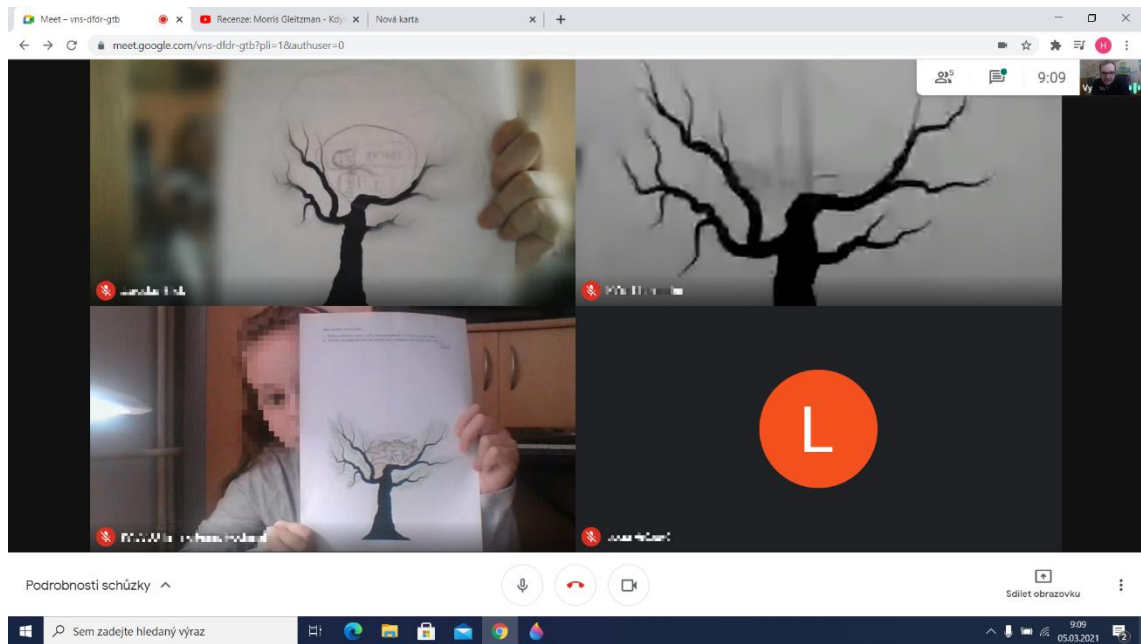
Pokus realizovat dílnu pedagoga volného času přes online setkání vymezené krátkým časovým úsekem byla spíše nouze než ctnost. Osobní setkání nad knihou a tématem, má vždy větší interakci mezi přítomnými účastníky. Emoce přes obrazovku počítače nejdou dost dobře zachytit. Diskuse v uzavřeném kruhu, kde se účastníci cítí v bezpečí, nelze nahradit virtuálním setkáním přes webové kamery. Napadají mně i další metody, jak práci s žáky ještě vylepšit, jak je zaujmout přes další audiovizuální materiály, ale v danou chvíli jiné možnosti nebyly k dispozici.

Věřím, že pro děti 4. a 5. ročníku naší školy, byly tyto hodiny alespoň zajímavým zpestřením, jinak již dlouhé, poměrně monotónní, distanční výuky. Ostatně zpětná vazba přišla bezprostředně po realizaci výuky – kniha *O holčičce z jiného světa*, ze které byly vybrány některé ukázky, měla takový úspěch, že v žákovské knihovně byla okamžitě vypůjčena. Tato skutečnost mi udělala radost. Pokud by moje diplomová práce podpořila činnost dalších pedagogů a pomohla jim vyvolat obdobný zájem u „jejich“ dětí, považoval bych to za úspěch.

Seznam příloh

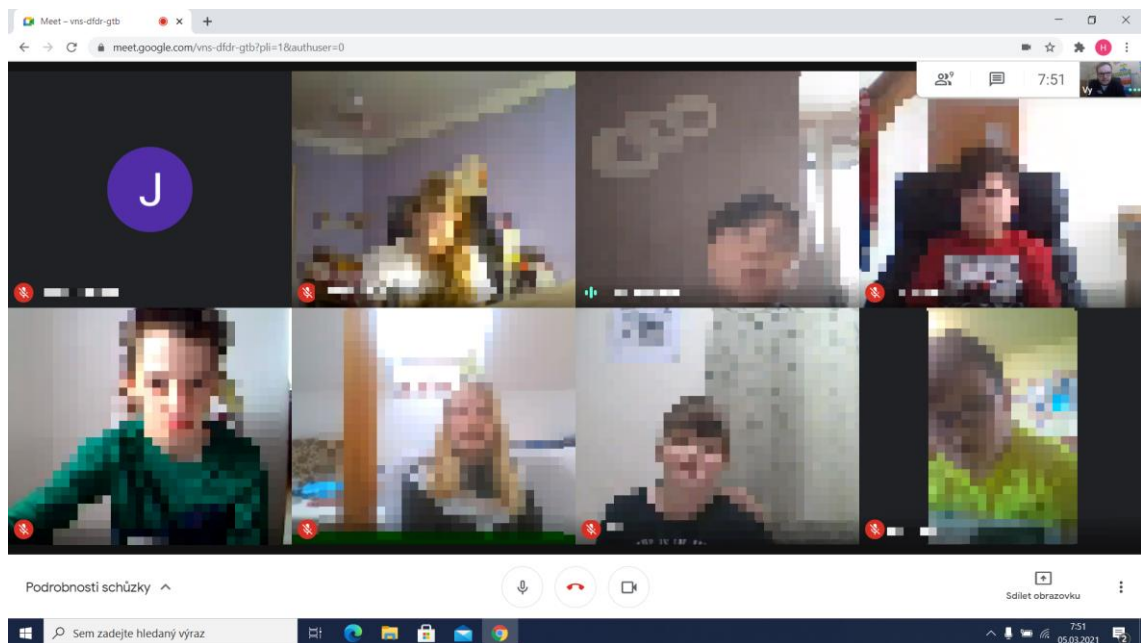
- Příloha I. Záznam hodiny, 4. ročník
- Příloha II. Záznam hodiny, 5. ročník
- Příloha III. Ukázky vyplněných pracovních listů, 4. ročník
- Příloha IV. Ukázky vyplněných pracovních listů, 5. ročník

Příloha I. – Záznam hodiny, 4. ročník



Snímek obrazovky – online hodina byla vedena přes Google Meet.

Příloha II. – Záznam hodiny, 5. ročník



Snímek obrazovky – účastníci online hodiny.

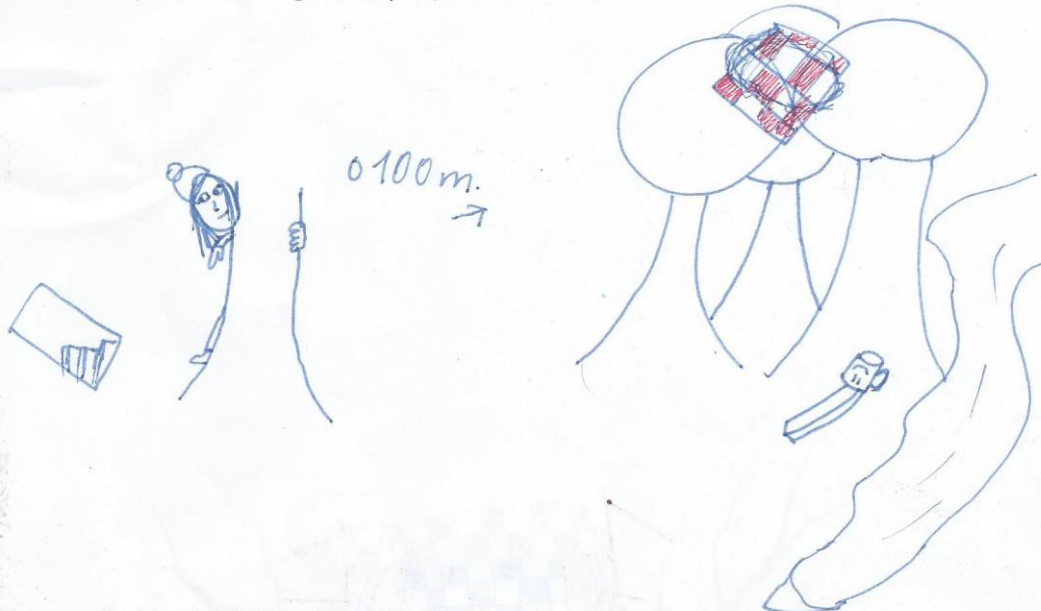
Příloha III. – Ukázky vyplněných pracovních listů, 4. ročník

Realizovaný list: č. III; Tři roky v lese

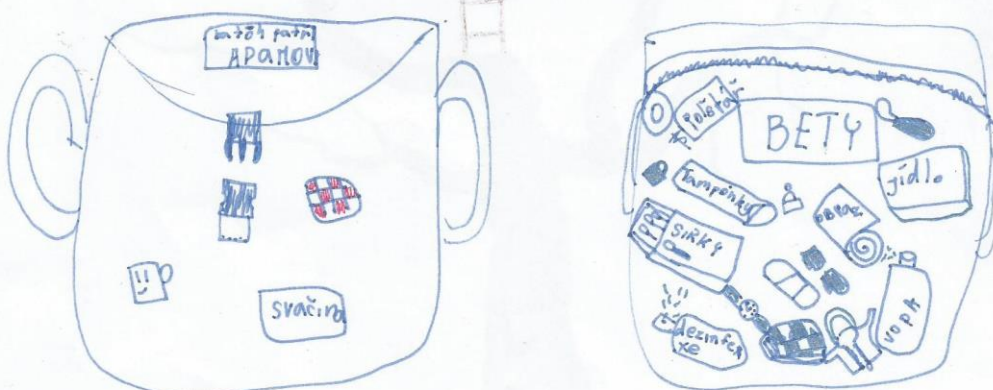


B. Z. - přední strana

- 3) Proč si myslíš, že maminky odvedly své děti, Tomáše a Adama, do lesa? Co s tím má společného válka a ghetto? Napiš: hledali úkryt



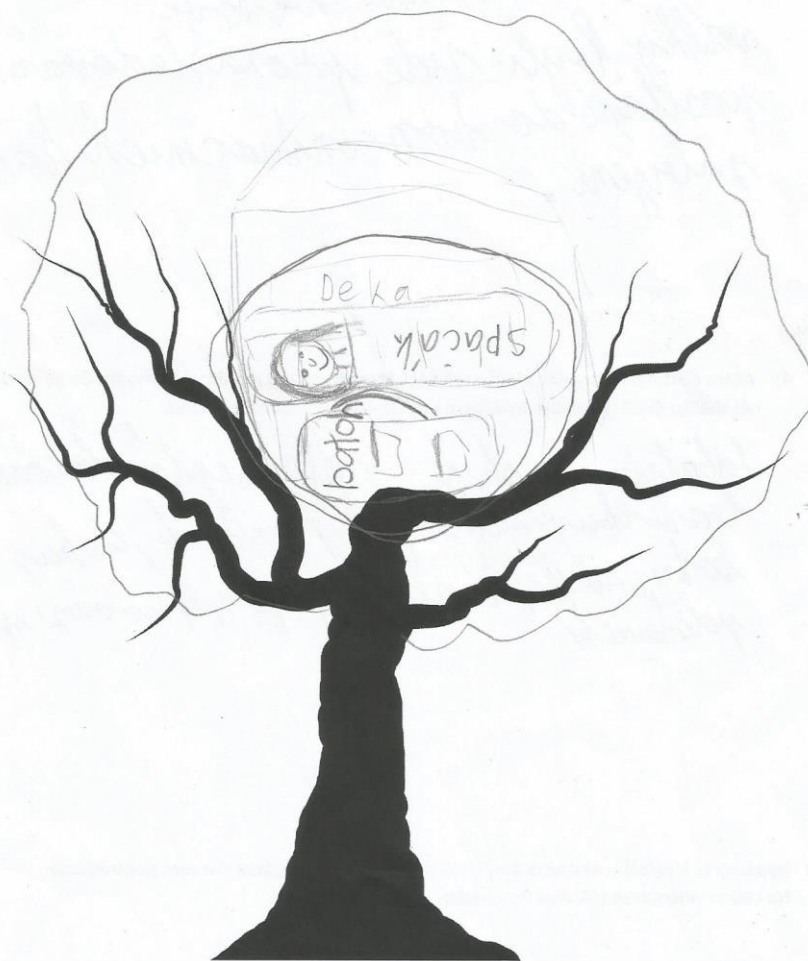
- 4) Adam dostal od maminky plný batoh věcí, které by se mu mohlo v lese hodit. Co by sis do něj sbalila/sbalil ty, kdybys byla/byl na místě Adama a Tomáše? Napiš:



- 5) Napadají tě k příběhu nějaké otázky? Tak si je zapamatuj, v pátek si o tom popovídáme. Na online viděnou se těší Aleš Procházka

Milá čtvrtačko, milý čtvrťáku,

- 1) Přečti si přiloženou ukázkou z knihy Aharona Appelfelda: O holčičce z jiného světa.
- 2) Až budeš mít ukázkou dočtené, tak nakresli, jak by vypadalo tvoje hnízdo na stromě:



- 3) Proč si myslíš, že maminky odvedly své děti, Tomáše a Adama, do lesa? Co s tím má společného válka a ghetto? Napiš:

Maminky odvedly své děti do lesa,
aby je ochránily, chlapečci byli
šidě, muselo jim nebe speci,
protože za druhé světové
války byli šidě pronásledováni a
posíláni do koncentračních táborů a
zabíjeni.

- 4) Adam dostal od maminky plný batoh věcí, které by se mu mohlo v lese hodit. Co by sis do něj sbalila/sbalil ty, kdybys byla/byl na místě Adama a Tomáše? Napiš:

Sabalila bych si: jídlo, teplé oblečení,
ležadku/sítky, puš, deštník, deku,
boty, mýdlo, svíčku a papír, provaz, spacák a
polskáček.

- 5) Napadají tě k příběhu nějaké otázky? Tak si je zapamatuj, v pátek si o tom popovídáme.
Na online viděnou se těší Aleš Procházka

Příloha IV. – Ukázky vyplněných pracovních listů, 5. ročník

Realizovaný list: č. II; Útěk z vlaku smrti

D. M. 5. Arida

Milá páťáčko, milý páťáku,

- 1) Přečti si ukázkou z knihy Morrise Gleitzmana: „Potom“. Strany 9 až 17.
- 2) Po přečtení si nech příběh pár dní projít hlavou a pak napiš odpovědi na tyto otázky (pracuj samostatně, jde mi o Tvoje myšlenky):
 - a) Jaké pocity mohli mít Zelda a Felix? A jaké pocity jsi měla/měl, po přečtení této ukázky, ty?

Zelda a Felix museli mít velký strach proto se ubírali od nacistů. Ji nem rád že mřijou v té době kdy byla válka. Bylo mi je líto.
 - b) Víš, co byly vlaky a transporty smrti a jaký byl cíl jejich cesty? Kdo tímto vlakem cestoval a proč? Souvisí s tím i to, co Zelda viděla na konci příběhu? Napiš:

Vlaky smrti byly určeny k převozu lidí a lidí do koncentračních táborů. Ano souvisí to s tím co viděla Zelda na konci příběhu. Nacisté tam ty lidi vraždili.
 - c) Co bys udělal /udělala na místě Felixe a Zeldy?

Je bych měl mítam puce

D. M. – přední strana

d) Napiš, jak by podle tebe ten příběh mohl pokračovat:

Lelka a Felix se vzdaly a navíc je
vzaly do koncentračního tábora. V
koncentračním táboře musely pracovat a měly málo
jídla a pití.

3) Napadají tě k příběhu nějaké otázky? Tak si je zapamatuj, v pátek si o tom popovídáme.
Na online viděnou se těší Aleš Procházka

Milá páťačko, milý páťáku,

- 1) Přečti si ukázkou z knihy Morrisse Gleitzmana: „Potom“. Strany 9 až 17.
- 2) Po přečtení si nech příběh pár dní projít hlavou a pak napiš odpovědi na tyto otázky (pracuj samostatně, jde mi o Tvoje myšlenky):
 - a) Jaké pocity mohli mít Zelda a Felix? A jaké pocity jsi měla/měl, po přečtení této ukázky, ty?
ZOUFALI

b) Víš, co byly vlaky a transporty smrti a jaký byl cíl jejich cesty? Kdo tímto vlakem cestoval a proč? Souvisí s tím i to, co Zelda viděla na konci příběhu? Napiš:

ZABIT CO NEJVÍCE ŽIDOVSKÝCH DĚTÍ.
TÍMTO VLAKEM, CESTOVALY NACISTICKÝ VOJÁCI.
ANO SOUVISÍ.

c) Co bys udělal /udělala na místě Felixe a Zeldy?

SNAZIL BYCH SE UČÍT

d) Napiš, jak by podle tebe ten příběh mohl pokračovat:

NACISTICKÝ VOJÁCI SLOŽILY SAMOPALY A
NECHALY FÉLIXÉ SE ZELDOU V KLIDU
ŽÍT.

3) Napadají tě k příběhu nějaké otázky? Tak si je zapamatuj, v pátek si o tom popovídáme.
Na online viděnou se těší Aleš Procházka

Seznam použitých zdrojů

Primární literatura

APELFELD, Aharon. *O holčičce z jiného světa*. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03665-6.

BERGMANNOVÁ KLÍMOVÁ, Hana. *Dobrodružství pana Wellingtona: o klucích, letadlech a letcích RAF*. Praha: Katzberg, 2018. ISBN 978-80-270-4477-1.

DAUVILLIER, Loïc a Marc LIZANO. *Dítě s hvězdičkou*. Ilustroval Greg SALSEDO. V Praze: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-03038-8.

FILIPOVIĆ, Zlata. *Deník Zlaty Filipovičové*. Praha: Magnet-Press, 1994. Magnet Plus. ISBN 80-85847-14-0.

FOLMAN, Ari. *Deník Anne Frankové*. Ilustroval David POLONSKI, přeložil Magda de BRUIN-HÜBLOVÁ, přeložil Miroslav DRÁPAL, přeložil Michaela JACOBSENOVÁ. Praha: Triáda, 2017. Delfin (Triáda). ISBN 978-80-7474-219-4.

FRANK, Anne, PRESSLER, Mirjam a Otto FRANK, ed. *Zadní dům: deník v dopisech : 12. červen 1942 - 1. srpen 1944*. Přeložil Magda de BRUIN-HÜBLOVÁ. Praha: Triáda, 2019. Delfin (Triáda). ISBN 978-80-7474-258-3.

FRITTA, Bedřich a Ivan KLÍMA. *O chlapci, který se nestal číslem*. V tomto souboru 1. vyd. Praha: Židovské muzeum, 1998. ISBN 80-85608-20-0.

GLEITZMAN, Morris. *Brzy*. Přeložila Barbora PUNGE PUCHALSKÁ. Praha: Argo, 2020. ISBN 978-80-257-3320-2.

GLEITZMAN, Morris. *Kdysi*. Přeložila Barbora PUNGE PUCHALSKÁ. Praha: Argo, 2016. ISBN 978-80-257-1885-8.

GLEITZMAN, Morris. *Když*. Přeložila Barbora PUNGE PUCHALSKÁ. Praha: Argo, 2019. ISBN 978-80-257-2742-3.

GLEITZMAN, Morris. *Potom*. Přeložila Barbora PUNGE PUCHALSKÁ. Praha: Argo, 2017. ISBN 9788025722268.

JACOBSON, Sidney. *Anne Franková: komiksový životopis*. Ilustroval Ernie COLÓN. Praha: Paseka, 2013. ISBN 978-80-7432-289-1.

LEŽÁK, Zdeněk. *Stopa legionáře: příběh československých legionářů: 1914-2014*. Ilustroval Michal KOCIÁN. Praha: Argo, 2014. ISBN 978-80-257-1336-5.

- LEŽÁK, Zdeněk. *Stopa legionáře 2: osudy československých legionářů*. Ilustroval Michal KOCIÁN. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1684-7.
- LOWRY, Lois. *Spočítej hvězdy*. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1361-7.
- VÁLKOVÁ, Veronika. *Pražské povstání: růže a barikády*. Praha: Bambook, 2020. Kouzelný atlas putování časem. ISBN 978-80-271-0362-1.
- VÁLKOVÁ, Veronika. *Terezínské ghetto: tajemný vlak do neznáma*. Praha: Grada, 2013. Kouzelný atlas putování časem. ISBN 978-80-247-4761-3.

Sekundární literatura

- ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.
- BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- COSER, Lewis A. *The Functions of Social Conflict*. New York: Free Press, 1964. ISBN 0-02-906810-X.
- ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X
- ČEPELKA, Čestmír a Pavel ŠTURMA. *Mezinárodní právo veřejné*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-57-2.
- DOMINOVÁ, Daniela, Nová role učitele – budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji (projekt) a Filozofická fakulta. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-540-9.
- FERGUSON, Niall. *Nešťastná válka*. Praha: Dokořán, 2004. ISBN 80-86569-56-X
- FRIEDLÄNDER, Saul. *Nacistické Německo a Židé, 1933-1945*. Přeložil Petruška ŠUSTROVÁ. Ostrava: Pant, 2017. Moderní dějiny (Občanské sdružení Pant). ISBN 978-80-906778-1-4.
- CHMELÍKOVÁ, Věra. *Světová literatura pro děti a mládež*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7082-440-9.

- KEEGAN, John. *Historie válečnictví: [vývoj válečnictví od ritualizovaných kmenových bojů doby kamenné až po destruktivní masové války v moderní době]*. Praha: Beta-Dobrovský, 2004. Historie (Beta-Dobrovský Ševčík). ISBN 80-7306-116-3.
- KOHN, George C.. *Velká encyklopedie válek: průvodce válečnými konflikty od starověku až po dnešek*. Brno: Jota, 1997. ISBN 80-7217-010-4.
- KRATOCHVÍL, Miloš Václav. *Malé dějiny válek*. Praha: Albatros, 1971.
- Kronika druhé světové války*. Praha: Fortuna Print, c2000. ISBN 80-86144-61-5.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0
- MACHEK, Václav. *Etymologický slovník jazyka českého. 2., opr. a dopln. vyd.* Praha: Academia, 1968.
- MACHEL, Graça. *The Impact of Armed Conflict on Children: A critical review of progress made and obstacles encountered in increasing protection for waraffected children*. In: *International Conference on War-Affected Children*. Winnipeg, Canada, September 10-17, 2000.
- MANDYS, Pavel. *2 x 101 knih pro děti a mládež: nejlepší a nejvlivnější knihy*. V Praze: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03336-5.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MEDUNOVÁ, Michaela. *Fenomén dětských vojáků na příkladech vybraných zemí: Uganda a Demokratická republika Kongo*. Hradec králové, 2017. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové.
- MELICHAR, Václav. *Dějiny Polska*. Praha: Svoboda, 1975.
- PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0524-2.
- POLÁČEK, Jiří. *Legionářská literatura*. Brno: CERM, 1994. ISBN 80-900590-9-0.
- PROCHÁZKA, Aleš. *Poslední týdny druhé světové války na Písecku*. České Budějovice, 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Proměny literatury pro mládež – vstup do nového tisíciletí: [sborník konference konané dne 19. dubna 2000. Katedra české literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně]*. V Brně: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-2521-2.

- REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2012. ISBN 978-80-7335-296-7.
- SHORES, Christopher F. *Začátek cesty: podivná válka: Dánsko a Norsko*. Plzeň: Mustang, 1996. ISBN 80-7191-119-4.
- SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.
- ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.
- TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ISBN 80-7204-111-8.
- TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1992. ISBN 80-7040-055-2.
- TOMEŠ, Jiří, DANĚK, Petr, JEHLIČKA, Petr a Přírodovědecká fakulta. *Stát, prostor, politika: vybrané otázky politické geografie*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-238-5566-2.
- URBANOVÁ, Svatava. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. V Olomouci: Votobia, 2003. ISBN 80-7198-548-1.
- URBANOVÁ, Svatava a Pedagogická fakulta. *Historický vývoj žánrů literatury pro mládež – antologie: žánry, osobnosti, díla*. 2. (upr. a dopl.) vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-7042-136-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VYGOTSKIJ, Lev Semenovič, PRŮCHA, Jan a SEDLÁKOVÁ, Miluše. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- WAIISOVÁ, Šárka. *Řešení konfliktů v mezinárodních vztazích*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-390-0.
- WARNER, Philip a HRDINA, Jan. *První světová válka*. Ostrava: OLDAG, 1997. ISBN 80-85954-28-1.

WESTWELL, Ian. *První světová válka den po dni*. V Praze: Naše vojsko, 2013. ISBN 978-80-206-1351-6.

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

Periodika

ŠLAPAL, M.: *Dílna čtení v praxi*. In: Kritické listy: Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. 2007. ISSN 1214-5823.

WALLENSTEEN, Peter a Margareta SOLLENBERG. *Armed Conflict and Regional Conflict Complexes, 1989-97*. Journal of Peace Research. 1998, **35**(5). ISSN 00223433.

Elektronické zdroje

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2020-12-29]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/2010_ctenarska_gramotnost_vzdelavaci_cil.pdf

Recenze: Morris Gleitzman – Kdysi, Potom, Když. In: Youtube [online]. 27. 4. 2019 [cit. 2021-03-5]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=TyDvvoekRhI>. Kanál uživatele Moje počteničko.

Série Kouzelný atlas Putování časem / Dobrodružné výpravy do minulosti. *Databáze knih* [online]. Polná: Daniel Fiala, c2008 - 2021 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/serie/kouzelnny-atlas-putovani-casem-dobrodruzne-vypravy-do-minulosti-1407>

Masového vraždění evropských Židů nacisty. *Holocaust.cz* [online]. Praha: Institut Tereziánské iniciativy, 2016, 27. 08. 2019 [cit. 2020-12-29]. Dostupné z: <https://www.holocaust.cz/dejiny/soa/Nacionalnesocialisticke-konecne-resenkonecne-reseni-zidovske-otazky-v-evrope/pocatek-masoveho-vrazdeni/>

Rozhovor s Aharonem Appelfeldem. *Festival spisovatelů Praha* [online]. Praha, c1998–2021, 18. 3. 2009 [cit. 2021-02-01].

Dostupné z: https://www.pwf.cz/archivy/texty/rozhovory/rozhovor-s-aharonem-appelfeldem_2239.html

STRÁNSKÝ, Matěj. Einsatzgruppen. *Holocaust.cz* [online]. Praha: Institut Tereziánské iniciativy, 2016, 27. 08. 2019 [cit. 2020-12-29]. Dostupné z:

<https://www.holocaust.cz/dejiny/soa/Nacionalnesocialisticke-konecne-resenkonecne-reseni-zidovske-otazky-v-evrope/nemecke-napadeni-polska/einsatzgruppen/>

Úřední a legislativní dokumenty

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, ve znění platném k 1. 12. 2020.

Abstrakt

PROCHÁZKA, Aleš. *Dílna pedagoga volného času: Téma války v literatuře pro děti a mládež*. České Budějovice, 2020. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce H. Zbudilová.

Klíčová slova: válka, literatura pro děti a mládež, metodické listy.

Diplomová práce se věnuje tématu války v literatuře pro děti a mládež a jeho využitím v pedagogice volného času. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část analyzuje válku v širších souvislostech (charakteristika, války 20. století, válečná literatura), výběr ze současné válečné literatury pro děti a mládež, vhodné výukové metody pro práci s literárním textem a vývojová specifika dětí školního věku. Praktická část obsahuje soubor metodických listů z vybraných děl, s jejich následným ověřením v praxi včetně reflexe.

Abstract

Leisure-time pedagogues workshop: War as theme of literature for Children and Youth

Key words: war, literature for children and youth, methodical sheets.

The diploma thesis deals with the topic of war in literature for children and youth and its use in leisure time pedagogy. The thesis is divided into two parts: theoretical and practical. The theoretical part analyzes the war in a broader context (characteristics, wars of the 20th century, war literature), a selection of contemporary war literature for children and youth, suitable teaching methods for working with literary texts and developmental specifics of school-age children. The practical part contains a set of methodical sheets from the chosen books, containing their verification in practice, including reflection.