

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Pavla Raková

Integrace vybraných literárních předloh a jejich filmových
adaptací do výuky literární výchovy na 2. stupni základní
školy

PALACKÝ UNIVERSITY IN OLOMOUC
FACULTY OF EDUCATION
DEPARTMENT OF CZECH LANGUAGE AND LITERATURE

DIPLOMA THESIS

Bc. Pavla Raková

Integration of selected literary drafts and their film adaptations
into the teaching of Literary Education in lower–secondary
school

ANOTACE

V diplomové práci se zabýváme integrací vybraných literárních předloh, filmových adaptací a jejich začleňováním do hodin literární výchovy na 2. stupni základní školy.

Značný úsek teoretické části diplomové práce je věnován obecné problematice adaptace, dále pak kurikulárnímu ukotvení filmu a filmové adaptaci v RVP ZV, vzájemné korelaci literatury a filmu, ale také interpretaci vybraných literárních děl a jejich filmových adaptací.

V části praktické jsou pak shrnuty výsledky výzkumného šetření, které se uskutečnilo formou polostrukturovaného interview na námi postulované pracovní listy k uvedeným literárním předlohám a filmovým adaptacím.

Klíčová slova:

adaptace, literatura a film, holokaust, šoa, Filmová a Audiovizuální výchova, Český jazyk a literatura, kurikulum, RVP ZV

ANNOTATION

In the diploma thesis, we deal with the integration of selected literary models, film adaptations and their incorporation into Literary Education lessons in the lower-secondary school.

A considerable section of the theoretical part of the thesis is devoted to the general issue of adaptation, as well as to the curricular anchoring of film and film adaptation in the FEP BE, the mutual correlation of literature and film, but also the interpretation of selected literary works and their film adaptations.

The practical part summarizes the results of the research carried out in the form of a semi-structured interview on worksheets on the above-mentioned literary models and film adaptations.

Key words:

adaptation, literature and film, Holocaust, Shoah, Film and Audiovisual Education, Czech Language and literature, curriculum, FEP BE

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaná studentka, tímto čestně prohlašuji, že text mnou odevzdané závěrečné práce v písemné podobě je totožný s textem závěrečné práce vloženým v systému STAG.

V Olomouci dne

.....
podpis studentky

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Milanovi Mašátovi, Ph.D., MBA za odborné vedení, cenné rady, trpělivost, vstřícnost a podnětné připomínky při vzniku této diplomové práce.

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

(podpis)

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. PROBLEMATIKA ADAPTACE.....	10
1.1 Stručný exkurz do historie adaptací literárních předloh, vztah literatury a filmu. 12	
1.1.1 Teorie adaptací ve světovém kontextu.....	13
1.1.2 Teorie adaptací v českém kontextu.....	17
2 KURIKULÁRNÍ UKOTVENÍ FILMU A FILMOVÉ ADAPTACE V RVP ZV 19	
2.1 Film jako umělecká oblast	21
2.2 Filmová/Audiovizuální výchova.....	23
2.2.1 Stručný nástin dějin Filmové/audiovizuální výchovy	24
2.2.2 Cíle Filmové/Audiovizuální výchovy.....	26
3 LITERATURA A FILM V EDUKAČNÍM PROCESU.....	28
3.1 Integrace filmových adaptací s tematikou šoa a holokaustu do výuky Českého jazyka a literatury.....	29
4 INTERPRETACE VYBRANÝCH LITERÁRNÍCH PŘEDLOH A JEJICH FILMOVÝCH ADAPTACÍ.....	31
4.1 Chlapec v pruhovaném pyžamu	32
4.1.1 Interpretace literární předlohy	32
4.1.2 Interpretace filmové adaptace	35
4.2 Běž, chlapče, běž.....	37
4.2.1 Interpretace literární předlohy	37
4.2.2 Interpretace filmové adaptace	40
4.3 Nabarvené ptáče	42
4.3.1 Interpretace literární předlohy	42
4.3.2 Interpretace filmové adaptace	44
PRAKTICKÁ ČÁST	47
5 METODOLOGIE VÝZKUMU A CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	47
6 REALIZACE VÝZKUMU	50
6.1 Charakteristika respondentů.....	50
6.2 Průběh výzkumného šetření	51
6.3 Rozhovory s respondenty	51
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU, JEJICH ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	59

7.1	Analýza a interpretace jednotlivých okruhů výzkumných otázek	60
7.2	Shrnutí a závěr výzkumného šetření	70
ZÁVĚR		72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		73
SEKUNDÁRNÍ LITERATURA.....		73
PRIMÁRNÍ LITERATURA.....		75
SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ		76
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....		77
SEZNAM OBRÁZKŮ		78
SEZNAM GRAFŮ		79
SEZNAM PŘÍLOH.....		80
PŘÍLOHY.....		81

Úvod

V námi předkládané diplomové práci s titulem *Integrace vybraných literárních předloh a jejich filmových adaptací do výuky literární výchovy na 2. stupni základní školy* se pokoušíme o zachycení problematiky začlenění filmových zpracování do hodin literární výchovy a přiblížení vybraných literárních děl s tematikou holokaustu a šoa žákům 2. stupně základních škol skrze práci s textem a jeho případnou komparací s vizuálním filmovým zážitkem.

Diplomová práce si klade za cíl vypátrat, zdali učitelé předmětu Český jazyk a literatura na 2. stupni základní školy dostatečně pracují s integrací filmových adaptací v hodinách literární výchovy. Dalším cílem diplomové práce je stanovit a vymezit názory a postoje učitelů Českého jazyka a literatury na postulované pracovní listy a zamýšlený literární projekt autorky diplomové práce s názvem *Fenomén holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež* a jejich případnou implementaci do hodin literární výchovy.

Tato diplomová práce má dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části je nastíněna problematika adaptace, a to nejen z hlediska obecného pojetí, ale i z pohledu světového a českého kontextu.

Dále se pak zabýváme kurikulárním ukotvením filmu a filmové adaptace v RVP ZV, především pak Filmovou/Audiovizuální výchovou a jejími cíli v edukačním procesu vzdělávání žáků na 2. stupni základních škol.

Nelze opomenout vzájemnou souvztažnost a korelaci literatury a filmu a jejich oboustrannou implementaci do výuky Českého jazyka a literatury.

Klíčovým úsekem teoretické části diplomové práce je pak interpretace konkrétních literárních předloh a jejich filmových adaptací, jež sloužily jako podklad pro vyhotovení pracovních listů, které jsou součástí příloh této diplomové práce.

Praktická část prezentuje výzkumné cíle diplomové práce a rovněž informace o realizaci výzkumného šetření, charakteristiku respondentů, v neposlední řadě pak výsledky výzkumného šetření, jejich analýzu a interpretaci dat, jež se staly klíčovým a zásadním vodítkem pro shrnutí výzkumného šetření a vyvození komplexního a souhrnného závěru diplomové práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Problematika adaptace

Pojem adaptace vychází z latinského *adaptatio*, někdy se též uvádí varianta *adaptare*, což v doslovném překladu znamená přizpůsobovat.

Lederbuchová (2002, s. 7) jej ve své odborné stati dále rozvádí následovně: „Adaptace je úprava, převedení, přizpůsobení, způsob autorské interpretace původního textu. Výsledkem je nové svébytné umělecké dílo.“

Za nejčastější formu adaptace lze pokládat přepis literární předlohy do podoby filmové. Je nutné si však uvědomit, že se zdaleka nejedná o eventualitu jedinou.

Bubeníček (2013, s. 156) ve své studii *Zásahy adaptace* pojímá adaptaci v širším slova smyslu a předkládá nám ji jako komplexní projev kultury, kdy dochází přepisováním literárních textů k určitému narušení kulturních schémat a legendární literární hrdinové se mohou pod vlivem médií a technologických prostředků proměňovat v závislosti na dobovém kontextu, v němž daná filmová adaptace vzniká.

Mnozí filmoví tvůrci tak často sahají po umělecky hodnotných literárních dílech, ale i po těch tzv. divácky vděčných, aby mohli literární text převést do vizuální podoby. Uvedme zde základní charakteristický rys, jenž je společný literatuře i filmu, a tím je příběh. Filmařům i spisovatelům jde vlastně o totéž – odvyprávět příběh.

Podle Mravcové (1990, s. 9) je vyprávění příběhu jakousi vlohou fabulovaného filmu a literatury, ale obzvláště zájmem diváka, resp. čtenáře o osudy lidí a postav, o lidské charaktery a mezilidské vztahy, v neposlední řadě pak o dramatické zápletky lidských situací.

Pokud vzniká nová filmová adaptace na základě literární předlohy, je nezbytné, aby tvůrci zohlednili převedení jazykových, významových a kompozičních rovin do filmové podoby a tyto prostředky uzpůsobili „jazyku filmu“.

„Zatímco slovo navozuje představu, filmový obraz ukazuje smyslově konkrétní realitu. Konkretizace pak představuje jeden ze základních aspektů i problémů filmového adaptování, způsobuje automaticky významové posuny, redukci významově ideové vrstvy předlohy, potlačení, ne-li popření její interpretační otevřenosti apod.“ (Mravcová, 1990, s. 10)

Je zřejmé, že proces adaptace je velice náročný a vyžaduje od svých autorů především správné uchopení literárního díla a zdůraznění jeho nosných myšlenek v dějové linii filmu.

V mnoha případech je žádoucí redukce obsáhlé literární předlohy a převedení na filmové plátno pouze těch scén, které neuberou na smyslu, pointě a kvalitě adaptovaného díla.

Monaco (2004, s. 155) tvrdí: „Umělec má ve filmu neomezené volby; umělcovy volby v literatuře jsou omezené. Opak je pravdou o pozorovateli: ohromnou věcí na literatuře je, že si můžete představovat. Ohromnou věcí na filmu je, že to dělat nemůžete.“

Na adaptaci je přínosná skutečnost, že každý režisér (podobně jako spisovatel nebo básník) má svůj osobitý styl, který se odráží ve finální podobě jeho práce. Je tedy zcela na tvůrci, jakým způsobem se k předloze postaví a jakou formou ji transformuje; zdali dá přednost klasické formě adaptace a bude se striktně držet literární předlohy, nebo se příběhem nechá jen volně inspirovat a do nově vzniklého díla tak vloží i svůj individuální pohled.

Ať již vnímáme adaptaci jakkoliv, je to jedna z forem interpretace původního díla a díky ní je možno vytvořit dílo další, v některých aspektech dokonce inovativní. To může dosahovat různých kvalit.

Je třeba si uvědomit, že ne vždy je hodnotná literární předloha zárukou vynikajícího filmu. Stále je třeba mít na zřeteli skutečnost, do jaké míry se filmový tvůrce zhostil svého úkolu a s výzvou adaptace se vypořádal.

Již v počátečních fázích komparačních procesů vycházely modely adaptací především ze srovnávací analýzy, kdy docházelo k porovnávání knižní předlohy a filmového zpracování. Velmi často se opomíjela kvalita a hodnota filmové adaptace jen proto, že tvůrce se striktně nedržel a neopíral o literární předlohu.

Pokud divák zná původní literární text, jenž má být transformován do filmové podoby, tak dogmaticky předpokládá ve filmovém zpracování tentýž příběh, s totožnými postavami a replikami, se shodným rozuzlením. Zjednodušeně řečeno, očekává šablonu a „svého autora zrealizovaného do filmové podoby“.

Jestliže si však režisér dovolí adaptovat nezávisle a svobodně, často bývá nepochopen a je-li divák zároveň i čtenářem, skutečně může být z volné adaptace zklamán, protože v ní nedokáže nalézt, co již dávno zná z literárního pretextu.

Je podstatné si uvědomit, že každý filmový přepis jakéhokoliv literárního díla je ojedinělý, individuální a specifický. Vzniká za určitých podmínek, kdy svoji nezanedbatelnou roli sehrává především znalost literární předlohy a její interpretace, autorský záměr filmového tvůrce a určení konečným recipientům. Je nezbytné se k filmovým adaptacím stavět nekonvenčně a umět přijímat skutečnost, že se jedná pouze

o inspiraci literárním textem, ale ne jeho doslovným filmovým převyprávěním a plně tak respektovat tvůrčí originalitu díla nově vzniklého.

1.1 Stručný exkurz do historie adaptací literárních předloh, vztah literatury a filmu

Považovat adaptaci za pouhý moderní fenomén by bylo zcela mylné, neboť s různými modifikacemi a varietami adaptací se můžeme setkávat již v medievalistické literatuře, kdy mnozí středověcí autoři sahali po antických dramatech a tuto látku oživovali pro aktuální dění; uchopovali tyto náměty a zpracovávali je tak, jak to vyžadovala tehdejší historická epocha a společnost.

Pokud ale chceme uvažovat a vést polemiky o adaptaci filmové, musíme její počátky spatřovat až v raných fázích zrodu kinematografie. Kresta (2013, s. 1) například uvádí skutečnost, že dějiny filmu se odvíjejí od roku 1895, kdy byl v Paříži představen kinematograf¹ bratří Lumièrů² a film tak lze pokládat za nejnovější a nejmladší druh umění.

Literatura a film jsou obory velmi úzce spjaté, propojené a vzájemně se ovlivňující. Tuto kontinuální relaci definuje a vymezuje Corrigan (1999, s. 1) následovně: „Historie vztahu mezi filmem a literaturou je historií ambivalence, konfrontace a vzájemné závislosti. Od devatenáctého století doposud se tyto dvě cesty pozorování a popisování světa napříč časem nenáviděly, podporovaly, učily se od sebe navzájem a zkreslovaly navzájem svou vlastní vyhlášenou integritu.“

Kinematografie byla ve svých počátcích obviňována ze zneužívání literatury a velmi často jí byla podsouvána role zavrhaného umění; nicméně opětovně vyhledávaného a žádaného.

Film pojímaný jako nový druh umění byl jednou z možných variací, jak transformovat literární dílo do obrazové podoby a přiblížit jej divákovi, ale i čtenáři v nové, „oživené“ podobě, a to nejen ve smyslu hýbajících se obrazů a vjemů, ale i v transformaci a vzkříšení staršího literárního díla a jeho vsazení do kontextu

¹ Kinematograf – zastaralý výraz pro první filmové promítací přístroje. Víceúčelový přístroj, pomocí něhož se dalo natáčet a promítat.

² Auguste (1862–1954) a Louis (1864–1948) Lumièrové – první filmoví tvůrci, vynálezci kinematografu. Jejich filmy byly spíše záběry nebo fotografie, na nichž je zachycen pohyb.

aktuálního dění. Takto vzniklé dílo bezpochyby ovlivňuje současné generace diváků a čtenářů a poukazuje na paralely problémových situací v každém historickém období.

Vzájemné spolupůsobení literatury a filmu vytváří nepřetržitý tok napětí, jež přímo definuje ve své publikaci Monaco (2004, s. 43): „Napětí románu vychází ze vztahu mezi materiály příběhu (zápletka, postavy, prostředí, téma atd.) a jeho narací jazykem; jinými slovy mezi vyprávěním a vyprávěčem. Na druhou stranu napětí filmu vzniká mezi materiály příběhu a objektivní povahou obrazu. Je to jako kdyby autor/režisér byl v neustálém konfliktu se scénou, kterou točí. Konečným výsledkem je, že pozorovatel má možnost se na prožitku podílet mnohem aktivněji. Slova jsou na stránce vždycky stejná, ale obraz na plátně se neustále mění.“

Fenomén adaptací literárních děl je velmi aktuální, o čemž svědčí neustále rostoucí počet filmů, jež vznikají na základě literárních předloh. Tuto oboustrannou vazbu „literatura – film, film – literatura“ dokládá také celá řada vycházejících publikací, jež se věnují analýze adaptace a procesu vzájemné konvergence.

Ze závěrů mnohých studií, odborných statí a článků vyplývá, že tento vývoj není finální, ale neustále probíhá.

Je žádoucí si uvědomovat reciproční integritu literatury a filmu, navíc v době rozvíjejících se moderních technologií, audiovizuálních médií, počítačových aplikací a v možnostech každodenního používání dalších technických vymožeností.

1.1.1 Teorie adaptací ve světovém kontextu

Pokud se chceme zabývat teoriemi adaptací ve světových souvislostech, je nezbytné zmínit se o „otci“ adaptačních studií, za něhož je pokládán filmový teoretik a scenárista George Bluestone. Za jeho zcela klíčové dílo je považována publikace *Novels into Film*, jež byla vydána již v roce 1957 a znamenala naprostý přelom v dějinách filmové teorie.

Bluestone se ve své knize poprvé snažil poukázat na reciproční vztah literatury a filmu. Zdůrazňoval fakt, že literatura je především o jazyku, kdežto hybnou silou filmu je jeho vizualita a obraz. Na základě výše zmíněných tezí byl Bluestone přesvědčen o tom, že v praxi nelze film a literaturu žádným způsobem sloučit a jakkoliv sjednotit, jelikož obě zmíněná média disponují odlišným způsobem vyjádření klíčových myšlenek.

Autor filmu tedy nemůže vytvářet adaptaci v pravém slova smyslu, ale formuje nové dílo a literární předloha mu slouží pouze jako inspirační zdroj. (Aragayová, 2005, s. 13)

Zcela jistě lze konstatovat, že Bluestoneovy myšlenky byly převratné a ovlivnily celou řadu dalších filmových teoretiků, kteří na něho posléze navazovali a jeho dílem se nechali ovlivnit.

V roce 1975 Geoffrey Wagner³ publikuje odbornou studii *The Novel and the Cinema*, v níž zavádí nové pojmy v teorii adaptace. Rozlišuje v ní tři zásadní termíny: transpozici, komentář a analogii. Transpozicí Wagner rozumí převedení románové nebo knižní předlohy na filmové plátno, komentář pojímá jako volnější obměnu původního díla a analogii chápe jako cílený záměr oprostít se od předlohy a vytvořit dílo naprosto nové a originální. Analogii lze v tomto případě posuzovat jako protipól transpozice, jejíž hlavní charakteristikou je držet se striktně původní literární předlohy. (Szczepanik & Mareš, 2005, s. 134)

Začátkem 80. let 20. století se začaly prosazovat odborné stati předního amerického filmového teoretika Dudleyho Andrewa⁴. Určitým způsobem navazuje na Wagnera, zejména v tom smyslu, že adaptaci opětovně charakterizuje ve třech situačních pojmech, které definuje jako výpůjčku, transformaci a křížení.

Dle Szczepanika & Mareše (2005, s. 134) se v případě Dudleyho Andrewa jedná o tzv. triadický model, kdy je výpůjčka pojímána jako nejsvobodnější adaptační proces a v níž sehrávají jednu z nejdůležitějších rolí motivy, témata, myšlenky, scény a zápletky.

Pokud hovoříme o transformaci v myšlenkové koncepci Andrewa, musíme ji chápat jako adaptaci, jež se bude snažit zachovat primární rysy originální předlohy. Dudley Andrew transformaci líčí následujícím způsobem: „Kostra originálního textu se může stát, více či méně, kostrou filmu“ (Corrigan, 1999, s. 266). Andrew samozřejmě nevyklučuje odlišnost obou médií, nicméně byl vždy stoupencem takových adaptačních teorií, v nichž se zachová co největší věrnost původnímu dílu.

Křížení je pak takovou formou adaptace, kdy si její autor musí být vědom důležitosti zachování originálního textu, byť z podstaty odlišnosti obou médií nelze zcela dodržet striktní literární naraci.

³ Geoffrey Wagner (1927) – angloamerický vědec a spisovatel, emeritní profesor angličtiny a humanitních věd na univerzitě v New Yorku. Kromě filmových studií vydává také publikace zaměřené na feminismus v literatuře, literaturu faktu a významné jsou i jeho překlady básní Charlese Baudelaira.

⁴ James Dudley Andrew (1945) – americký filmový teoretik a profesor filmové a srovnávací literatury na univerzitě v Yale. Jeho specializací je především světová kinematografie a filmová teorie a estetika.

Zásadní přelom v myšlenkových koncepcích adaptačních teorií přinesla až 90. léta 20. století a znovuobjevený zájem o jejich studium z hlediska literární a filmové teorie. Tato vlna náklonnosti se snažila zcela odpoutat od starších východisek; mnozí filmoví teoretici se snažili hledat nová a komplexnější vysvětlení, jakým způsobem posuzovat a chápat adaptaci.

Již se nekladl důraz na věrnost vůči původní literární předloze, ale na komplexnost pochopení vzájemné provázanosti literárního textu knihy a vizuálního obrazu filmu.

Velmi pozoruhodné myšlenky a postřehy k teorii adaptací přinášejí např. Brian McFarlane, Kamilla Elliottová nebo Linda Hutcheonová.

Filmová teoretička Kamilla Elliottová velmi význačným způsobem přispěla svými odbornými publikacemi do teorií adaptací. Ve své zásadní knize *Rethinking the Novel/Film Debate* z roku 2003 přináší originální postřehy k adaptaci jako takové.

Předkládá tu koncepci až šesti modelů adaptace a klade filmové médium nad literární dílo, neboť film a kinematografie dle jejích teorií zhmotňuje text a jeho nově vytvořená podoba tak opětovně ovlivňuje čtenářovo, resp. divákově čtení knihy.

Elliottová (2003, s. 210–212) zastává názor, že při čtení černých písmen nebo znaků na bílých stránkách si představujeme obrazy světa textu, přičemž při sledování filmu na plátně jsou naše představy závislé na světě obrazů, vjemů, zvuků a slov. Tento vztah nazývá „...recipročním vztahem mezi mentálním zobrazováním a mentálním verbalizováním...“ (Elliottová, 2003, s. 210–212)

V podstatě se snaží nahlížet na filmovou adaptaci tak, aby se stala „kvalitnější než prvotní literární pretext“ a vzniklo tak dílo nové, ojedinělé a reprezentativní.

Jednou z nejzásadnějších publikací v oboru adaptačních teorií se však stala kniha Lindy Hutcheonové *A Theory of Adaptation*. Kniha byla publikována v roce 2006 a vyšla také v České republice ve slovenském překladu Simony Nyitrayové pod záštitou Janáčkovy akademie múzických umění v Brně v roce 2012.

Respektovaná kanadská literární a filmová teoretička Linda Hutcheonová ve své knize prezentuje čtenářům nový náhled na to, jakým způsobem pracuje adaptace v různých médiích a žánrech.

Linda Hutcheonová se ve svých myšlenkových koncepcích nechala inspirovat Elliottovou, ale v mnohém tato pojetí komplexněji rozvíjí a tvrdí, že o adaptaci nemůžeme uvažovat pouze v rovině: literární předloha-film, ale je nutné brát v potaz další prvky, jako jsou např. divadelní hry, opery, počítačové hry, zpracování písní ve videoklipech aj.

Hutcheonová (2012, s. 28) uvádí zásadní myšlenku, že vidět příběh není totéž jako ho slyšet. Hlavním důvodem je skutečnost, ve kterém sehrává svou roli nejen obecenstvo, ale především adaptátor. S každým druhem takového zapojení se adaptují odlišné věci odlišným způsobem.

Podle Hutcheonové (2012, s. 178) by nově vzniklé dílo mělo být plně a naprosto autonomní, nezávislé a volné ve finálním zpracování; jakákoliv adaptace by pak měla obstát sama o sobě, být požitkem pro recipienty, v žádném případě neznamenanat pouhý opis a kopii své literární předlohy.

Celá řada adaptačních teorií se prosazovala především v angloamerickém prostředí, nicméně velký vliv zaznamenali i polští teoretici, zejména pak Alicja Helmanová.

Její zásadní myšlenkové principy k teoriím adaptací zmiňují Szczepanik & Mareš (2005, s. 133-144) ve sborníku *Tvořivé zrady: současné polské myšlení o filmu a audiovizuální kultuře*.

Helmanová se ve svém článku *Tvořivá zrada, filmové adaptace literárních děl* pokouší definovat adaptaci a rekapituluje různé pohledy autorů adaptačních teorií v kontextu doby.

Uvádí zásadní poznatky z hlediska vztahu diváka znajícího literární předlohu, když tvrdí: „Recipient adaptace si je vědom toho, že film natočený podle románu bude pravděpodobně obsahovat četné změny a odchylky od originálu, avšak vzpomínka na originál stále vystupuje jako referenční rámec. A ve vztahu k tomuto rámci se aktivizuje další důležitý mechanismus, který jen velmi zřídka působí při sledování filmů natočených podle původních scénářů (např. v případě remaku⁵), a to mechanismus porovnávání knihy a filmu.“ (Helmanová, 2005, s. 141)

Zásadním přínosem teoretických studií Helmanové je skutečnost, že díky filmovým adaptacím vstupuje dílo do stále nových komunikačních situací, získává si neustále další a další recipienty a navazuje s nimi kontakt, v němž ale nejdůležitější roli zastává literatura, i přes jakkoliv kvalitní originalitu a svébytnost filmového zpracování.

⁵ Remake – nové zpracování staršího uměleckého díla, nejčastěji filmu. Nevychází z originální literární předlohy, ale napodobuje předchozí zpracování.

1.1.2 Teorie adaptací v českém kontextu

Podobně jako ve světovém kontextu, tak i v českém prostředí se snažili někteří literární a filmoví vědci o vytvoření uceleného a komplexního souboru poznatků, které by poskytly recipientům zásadní informace o adaptacích .

Problematice adaptačních teorií se věnovalo několik výrazných teoretiků, převážně od 80. let 20. století.

Pokud budeme zmiňovat adaptaci v českých souvislostech, nelze opominout osobnost literární a filmové historičky Marie Mravcové, jež se věnuje komparativním studiím literárních předloh a jejich filmových adaptací od pol. 80. let 20. století.

Mezi zásadní publikace, jimiž obohatila literární a filmovou vědu, řadíme odborné stati *Literatura ve filmu* (vydána v roce 1990) a *Od Oidipa k Francouzově milence* (vydána v roce 2001).

Autorka zde vytváří prostor pro své čtenáře, aby si povšimli specifických bodů a základních rysů u obou zmiňovaných oblastí umění. Důležité je si uvědomit, že Mravcová se věnuje literatuře i filmu zcela objektivně, ani jednu oblast ve svých studiích nepreferuje. Pozornost je tedy přikládána nejen kompoziční výstavbě literárního díla, ale i struktuře filmové adaptace.

Mravcová (2001, s. 8) doslova uvádí: „Teorie, zvláště pak sémiologie, nám pomůže jen málo, neboť popírá, což je její výsadou, jedinečnost. Při interpretaci literárního i filmového díla se však ocitáme tváří v tvář jedinečnému (tedy dvěma jedinečnostem) a originálnímu (tedy dvěma originalitám). Originální jedinečnost či jedinečná originalita jsou pochopitelně vždy jiné; vždy jiný je rovněž úkol, před nímž stojí scenárista a režisér, a vždy v jiné situaci se nalézá také ten, kdo se pokouší zjistit, co se na cestě mezi literárním textem a jeho obrazovou transformací odehrálo.“

Mravcová analyzuje literární díla a jejich filmová zpracování i s důrazem na transformaci syžetu z jednoho média do druhého, všímá si rozdílů a odchylek, jež provázely adaptace v různých kulturách, ale i historických epochách.

Dalším významným českým filmovým teoretikem je Petr Mareš, jenž se společně s Petrem Szczepanikem podílel na vydání sborníku *Tvořivé zrady: současné polské myšlení o filmu a audiovizuální kultuře*, v němž má český čtenář možnost obeznámit se s koncepcemi a odbornými statemi nejvýznamnějších polských kritiků k problematice adaptací, filmu a audiovizuální kultuře.

Nalezneme zde příspěvky vědců z oblasti literární vědy a filmu, jakými jsou např. Alicja Helmanová, Mirosław Przyłipiak, Jacek Ostaszewski, Andrzej Zalewski aj.

V 90. letech 20. století se objevují práce Petra Málka, převážně vydávané ve filmovém časopise *Illuminace*. V souvislosti s adaptačními teoriemi jsou často citovány autorovy odborné články, z nichž za některé můžeme jmenovat např. *Teorie intertextu a literární kontexty filmu* nebo *Konkretizace v literatuře a ve filmu*.

Za současného badatele na poli literární teorie a filmu se zcela jistě dá považovat Petr Bubeníček, jenž je iniciátorem některých tematických čísel filmového periodika *Illuminace*, *Pandora* nebo *Česká literatura*.

2 Kurikulární ukotvení filmu a filmové adaptace v RVP ZV

Po roce 1989 začal být do českého pedagogického prostředí postupně integrován termín kurikulum, jehož význam nemusí být dosud chápán zcela jednoznačně, jak to ostatně dokládají mnohé zahraniční, ale i české studie.

Značná část zahraničních vědců jej charakterizuje jako „soustavu učebních plánů a osnov, případně dalších programů školního vyučování.“ (Průcha, 2015, s. 103)

Další skupina odborníků se ke kurikulu staví jako ke koncepci, jež má zahrnovat obsah všeho toho, co se žáci ve škole učí a jaké dovednosti si osvojují.

Průcha (2015, s. 103) pojem širěji definuje a stanovuje myšlenku, že „teorie kurikula je teorií o obsahu vzdělávání (včetně cílů a výsledků vzdělávání) a že tento obsah vzdělávání má různé formy své existence.“

Dle Národního ústavu odborného vzdělávání pochází odborný termín kurikulum z latiny a v původním významu znamenal běh, v pedagogickém smyslu ho pak přeneseně chápeme jako pohyb nebo plánovanou trasu vzdělávání.

Je nezbytné si uvědomit, že kurikulum nemůžeme pojímat za dogmatické a konstantní vymezení vzdělávání, ale naopak za proměnlivou veličinu, která se neustále vyvíjí v závislosti na potřebách žáků a hodnotových postojích společnosti.

V českých edukačních podmínkách pod termínem kurikulum rozumíme především *Rámcové vzdělávací programy*, a to na úrovni státu a na úrovni jednotlivých škol, kde jsou pojmenovány jako *Školní vzdělávací programy*.

Tyto kurikulární dokumenty vymezují především cíle vzdělávání, vzdělávací obsahy, učební plány, časové dotace aj. Jejich realizace probíhá v edukačním prostředí, jež je ovlivňováno zejména faktory, co a jak by si žáci měli osvojit za dovednosti. Vzájemná interakce na školní úrovni pak probíhá mezi žáky a učiteli, a to i v mimoškolním prostředí.

Jak je již v této diplomové práci zmíněno výše, uvedené kurikulární dokumenty by měly být aktuální a reflektovat současný stav potřeb žáků a společnosti.

Z tohoto důvodu jsou do rámcových vzdělávacích programů začleňována např. průřezová témata, která představují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání.

Velmi zajímavé je sledovat kurikulární ukotvení filmu v RVP ZV. Dokument *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* zahrnuje několik podstatných úseků, v nichž v části C jsou vymezeny jednotlivé vzdělávací oblasti.

Mezi těmito oblastmi se objevuje okruh nazvaný *Doplňující vzdělávací obory*, ale jak již vyplývá z jejich názvu, vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují; nejsou ovšem povinnou součástí základního vzdělávání. Záleží tedy na jednotlivých základních školách, zdali obor do své výuky začlení nebo ne.

Pod *Doplňující vzdělávací obory* se mj. řadí vzdělávací obor Filmová/Audiovizuální výchova, jejíž charakteristiku uvádí RVP ZV (2021, s. 117) následovně:

„Doplňující vzdělávací obor Filmová/Audiovizuální výchova poskytuje školám možnost obohatit vzdělávací obsah základního vzdělávání ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. Vymezený vzdělávací obsah podporuje rozvoj žáků jako uživatelů filmových a obecně audiovizuálních produktů a zároveň rozvíjí jejich vnímavost a tvůrčí schopnosti prostřednictvím filmových/audiovizuálních výrazových prostředků.“

Pokud škola vyučuje tomuto oboru a zařadí jej do výuky, je na základě RVP ZV doporučováno, aby byla výuka metodicky koncipována ve třech vzájemně propojených tvůrčích činnostech.

Tyto tvůrčí aktivity žáků RVP ZV (2021, s. 117) popisuje v těchto bodech:

- vlastní tvůrčí zkušenost z filmové/audiovizuální tvorby a jejího výsledku;
- schopnost vnímat díla vytvořená audiovizuálními výrazovými prostředky a uvědomovat si jejich hodnoty;
- potřeba zaujmout a formulovat názor na filmové/audiovizuální dílo.

Osvojováním si tzv. „řeči filmu“ se žákům dostává nejen estetického prožitku vnímání uměleckého filmového/audiovizuálního díla, ale žáci si rovněž uvědomí důležitost umění v jakékoliv podobě a jeho nezanedbatelný význam pro současnou lidskou společnost.

V RVP ZV jsou rovněž ukotvena tzv. průřezová témata, z nichž obzvláště *Mediální výchova* má úzkou vazbu ke vzdělávací oblasti Umění a kultura, kdy je tento vztah vystihován jako „vnímání specifické řeči znakových kódů, jež média užívají, a jejich kombinací, a to nejen přirozeného jazyka, ale i obrazu a zvuku. Přispívá ke schopnosti vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit artefakty umělecké i běžné mediální produkce.“ (RVP ZV, 2021, s. 136)

Na základě poznatků ve výuce se žáci naučí přistupovat kriticky k předkládaným mediálním nebo filmovým/audiovizuálním obsahům a sdělením, dokáží zaujímat postoje, obhajovat své názory, argumentovat a posuzovat kvalitu, příp. nekvalitu předkládaných děl.

2.1 Film jako umělecká oblast

V současné době je film považován za jeden z nejdůležitějších, ale také zároveň nejvlivnějších komunikačních prostředků. Od doby svého vzniku na konci 19. století urazila filmová kinematografie dlouhou vývojovou cestu, kdy na počátku této pomyslné trati stálo opovrhované a zatracované „umění“, ale postupem doby si film získával svoji popularitu a dnes si jen velmi obtížně dokážeme život bez filmu, kina nebo televize představit.

Melounek (1994, s. 43) filmem rozumí a chápe „souhrnné označení pro kinematografii a veškeré její aspekty – umělecké, technické, komerční a společenské. Spolu s tiskem, rozhlasem a televizí a dnes už i internetem patří film mezi komunikační prostředky s největším dosahem a vlivem, společně s televizí bývá řazen mezi tzv. scénická umění.⁶ Bývá označován za desátou múzu.“

Vynález kinematografu bratří Lumièrů, posléze progresivní vývoj nových a dokonalejších technologií posilovaly rovnost ve vztahu mezi pozorovatelem a umělcem. Pozorovatel se nyní ocitá v postavení, kdy může využívat technologických vymožeností k tomu, aby umělcovy výtvoř transformoval a nalézal tak svobodu a prostor ke své vlastní interpretaci.

„Umělecké dílo už není svaté. Spíše, než aby produkoval hotové dílo, umělec teď produkuje – ať se vám to líbí nebo ne – suroviny, které my konzumenti můžeme uspořádat, jak se nám zlíbí...dochází k volbě.“ (Monaco, 2004, s. 34)

Film, resp. kinematografie se za specifický druh umění začal považovat zhruba od konce 60. let 20. století, kdy docházelo především ke zkvalitňování barevného filmu a nebyly to tedy už jen pouze „pohyblivé obrázky“, jež nahrazovaly do té doby dominující fotografie, ale plynulý tok scén a obrazů, jež zachycovaly reálný svět.

Tento aspekt byl zcela průlomový, neboť chápání filmu jako „umění“ bylo dlouhý časový úsek vnímáno jako neutrální. Poté, co mohly být různé situace zaznamenávány pomocí filmového záznamu, začal se film vymykat již existujícímu dogmatu a byl percipován zcela odlišným způsobem.

Monaco (2004, s. 35) k tomuto fenoménu dodává: „Raní filmoví experimentátoři dělali malbu ve filmu, dělali román, dělali drama a tak dále, a postupně se stávalo zřejmé, které prvky těchto umění fungují ve filmové situaci a které ne. Stručně řečeno: umění filmu se

⁶ Scénická umění – jinak také múzická umění nebo performativní umění. Umělci při svém vystoupení používají svůj hlas či pohyby těla (patří sem např. hudba, tanec nebo divadlo).

vyvinulo procesem replikace. Neutrální šablona filmu byla překryta komplexními systémy románu, malby, dramatu a hudby, aby odhalila nové pravdy o jistých elementech těchto umění.“

Divákům přinesl rozvoj filmové kinematografie možnost prožívání příběhu zcela osobitým a originálním způsobem, jež jim jiná média ve své době nedokázala poskytnout. Dle Bordwella a Thompsonové (2011, s. 23) je nezbytné si uvědomit následující fakta: „Filmoví tvůrci zjistili, že mohou kontrolovat aspekty kinematografie a poskytnout publiku zážitky ještě bohatší a přitažlivější. Učili se jeden od druhého, rozvíjeli a vylepšovali dostupné možnosti a získávali schopnosti, které vytvořily základ filmu jako umělecké formy.“

Právě vnímání krásy, estetična a celkového zážitku z uměleckého díla pokládali za jednu z nejdůležitějších priorit ve vzdělávání esteticko-výchovných předmětů i mnozí průkopníci inovativních pedagogických metod, přední představitelé evropské filozofie nebo významní literáti.

Lev Nikolajevič Tolstoj (1828–1910) k přednostem uměleckých aspektů dodává: „Mám za to, že potřeba uměleckého požitku a služba umění tkví v každé lidské bytosti, ať je jakéhokoliv původu a náleží ke kterékoliv společenské vrstvě, a že tato potřeba je oprávněná a musí být ukojena.“ (1957, s. 226)

Pokud se zamyslíme nad filmem z komparačních hledisek a budeme jej porovnávat s jinými druhy umění, dojdeme nepochybně k závěru, že se jedná o mladé médium, jež si však za velmi krátkou dobu své existence získalo mnoho příznivců a dokázalo se stát vlivnou uměleckou formou.

Film je ovlivňován celou řadou faktorů, které je potřeba brát v potaz při jeho vzniku a jsou úzce propojeny se společenskými, technickými a ekonomickými souvislostmi. Neustále však mějme na paměti, že „film jako umění nabízí zážitky, které jsou pro diváky smysluplné – zábavné, provokativní, matoucí nebo strhující.“ (Bordwell, Thompsonová, 2011, s. 24–25)

S filmem tedy divák prožívá nejen konkrétní událost, jenž nám poskytne ucelený zážitek nebo vizuální vjem, ale dokáže i podnítit a rozvinout naši mysl, vzbudit v nás emoce a možnost ztotožnění se s postavami, s nimiž v danou chvíli a moment „žijeme“ jejich příběh.

2.2 Filmová/Audiovizuální výchova

Filmová/Audiovizuální výchova reprezentuje část mediální gramotnosti, jejíž nejpoužívanější, ale patrně i nejpřesnější definici vymezil Šebesta & Jiráček ve stati *Mediální výchova a její výhledy* (1995, *Učitelství* č. 19) takto: „Tento pojem by měl sdružovat základní schopnosti – vyhledávání informací, vyhledávání obsahů, porozumění všech jejich významů, schopnosti sdělení analyzovat a porovnávat s dosavadními zkušenostmi, schopnost kriticky hodnotit.“

Filmovou, resp. Audiovizuální výchovu lze na školách oficiálně vyučovat od září 2010, kdy byla MŠMT schválena jako doplňující vzdělávací obor rámcových vzdělávacích programů pro základní školy a gymnázia.

Vzhledem ke skutečnosti, že je tento obor v rámci vzdělávání na základních školách a gymnáziích nepovinný a do své výuky ho zařadily pouze některé školy, vyvstal zde problém s celkovou koncepcí a obsahem vzdělávacího oboru.

Pastorová v *Tiskové zprávě*⁷ (VÚP, 2010) k uvedené problematice formuluje následující stanoviska: „Vnímání a hodnocení vizuálních produktů, stejně jako vlastní tvorba žáků, tak probíhá bez jakékoli opory v cílech a vzdělávacím obsahu.“ Dále Pastorová dodává: „Žáci vytvářejí nekvalitní produkci anebo nekriticky konzumují audiovizuální záznamy, bez schopnosti zařadit je do uměleckého kontextu, společenských a historických souvislostí.“

S ohledem na přílišnou obsahovou obtížnost a náročnost se předmět ve výuce na základních školách a gymnáziích příliš neprosadil, někteří pedagogové ho spíše využívají jako inspirační zdroj ve výuce příbuzných nebo těsně spjatých předmětů.

Kršiak & Königsmarková (2014) se ve svém internetovém článku *Co je filmová výchova a proč je potřeba?* zamýšlejí nad navzájem se prolínající terminologií u pojmů audiovizuální, mediální a filmová výchova. Zdůrazňují jejich rozdílnost a různorodost v pohledu na média.

Doslovně uvádějí: „Mediální výchova pohlíží na téma tištěných, rozhlasových, digitálních i televizních médií okem sociologa. Audiovizuální výchova se věnuje tomu, co není film, například videa na Youtube, seriály v televizi apod. Filmová výchova je uměnovědný obor zaměřený na (hrané a dokumentární) filmy od krátkometrážních až po celovečerní.“

⁷ Příloha č. 1

Na uvedené obory je nutno vždy pohlížet ze dvou hledisek, a to nejen z aspektu výchovného, ale i vzdělávacího. Tyto dvě složky by se měly v edukačním procesu vzájemně prolínat a doplňovat a vytvářet tak komplexní podmínky pro vzdělávání každého žáka.

Jůva ve své publikaci *Úvod do pedagogiky* (1994, s. 37) poukazuje na skutečnost, že „před pedagogem vyvstává otázka, co se má vlastně rozvíjet, zda vědomosti, nebo i dovednosti, návyky a schopnosti. Týká se výchova také postojů jedince ke skutečnosti, jeho zájmů, potřeb, chování?“

Pokládat si zde tuto otázku a nastiňovat tento konkrétní problém je zcela adekvátní a na místě, neboť v pedagogické praxi velmi často dospějeme ke zjištěním a závěrům, jenž nám poukáží na reálná fakta, že vzdělávání a výchova jsou pojmy naprosto neoddelitelné a v procesu edukace je přímo žádoucí zachovávat jejich vzájemnou kontinuitu a integritu.

2.2.1 Stručný nástin dějin Filmové/audiovizuální výchovy

O dějinách Filmové výchovy lze v užším slova smyslu hovořit až od roku 1989, ježž můžeme neoddiskutovatelně považovat za zásadní historický a kulturní mezník, a to nejen v oblasti filmové edukace.

Od tohoto roku se totiž zcela výrazně pozměňuje role a postavení médií. Film dosáhl zásadního vlivu a působení na tehdejší společnost.

Pokud se chceme zabývat stručným a základním historickým exkurzem v této oblasti, nelze opominout první práce s filmem již ve 30. letech 20. století, kdy docházelo v rámci zájmových spolků a hnutí k pravidelným filmovým večerům, nicméně pouze pro omezený a uzavřený okruh diváků.

Česálková (2010, s. 106) se k formování filmové vzdělanosti vyjadřuje následovně: „Na rozdíl od zábavnosti bylo společným rysem spolkového uvádění filmů posilování vzdělávacího aspektu představení.“

O vzdělávání ve filmu šlo především avantgardistům⁸, kteří se snažili o diferenciaci školního filmu a o jeho funkční rozlišení od filmu kulturně – výchovného. (Česálková, 2010, s. 111)

⁸ Avantgardisté – členové tzv. Avantgardy. Umělci, jejichž tvorba je pro danou dobu inovativní a průkopnická.

V polovině 60. let 20. století došlo v Československu k několika pokusům začlenit Filmovou výchovu do výuky, nicméně tyto snahy nebyly nikdy realizovány, a to především z hlediska nepřipravenosti a neodbornosti tehdejších učitelů.

Situace ohledně implementace Filmové výchovy do osnov základního vzdělávání se stala chaotickou, zejména pak po roce 1968 a vygradovala v následujícím období normalizace. Normalizační tendence zapříčinily pozastavení vývoje inovativních procesů v oblastech filmových kroužků a klubů; veškerá činnost se proto z těchto důvodů orientovala na Dětské filmové kluby, jež spadaly pod Domy pionýrů a učňovská mládež byla odkázána na tzv. Domy kultury.

Dvořáková (2006, s. 20) charakterizuje pojetí Filmové výchovy do roku 1989 ve třech následujících proudech:

- film jako součást výuky;
- pokusy o integraci filmu do školních osnov;
- filmové kluby dětí a mládeže;

Zásadní problémy ve výuce Filmové výchovy po roce 1989 spatřovali Krátká, Vacek (2008, s. 7) obzvláště v nedostatečné vybavenosti škol, dále pak v samotných učitelích, neboť jen mizivé procento z nich využívalo ve své výuce audiovizuálních pomůcek, v neposlední řadě pak v konkrétních filmech, které by byly vhodné ke školnímu vzdělávání.

Filmová výchova je v současné době realizována skrze *Rámcové vzdělávací programy základního vzdělávání*, resp. na jednotlivých základních a středních školách dle *Školních vzdělávacích programů*.

Na základě nynějších inovací učebních programů tak lze využívat filmu a dalších médií k moderní edukaci žáků v 21. století. K těmto aktivitám lze zahrnout i mnohé filmové a mediální projekty, jež vznikají a jsou uskutečňovány na podporu mediální gramotnosti v České republice, např. *Film a škola*, *Rozumět médiím*, *Film aktivně* aj.

2.2.2 Cíle Filmové/Audiovizuální výchovy

RVP ZV (2021, s. 117) vymezuje Filmovou/Audiovizuální výchovu jako oblast vzdělávání, která: „poskytuje žákům příležitost lépe pochopit společný základ umění a jeho význam v životě člověka a společnosti. Posiluje schopnost intenzivněji vnímat společnost a procesy, které v ní probíhají. Přispívá k rozvoji osobnosti žáka, vytvoření jeho hodnotového systému, etických postojů a aktivního vztahu ke společnosti.“

Pokud budeme Filmovou/Audiovizuální výchovu posuzovat skutečně jako „výchovně-vzdělávací“ obor, pak bychom ji měli úzce spojovat nejen s vnímáním estetiky a krásna, ale i s rozvojem charakteru a osobnosti jednotlivých žáků.

Baumann (1963, s. 23) se v této souvislosti vyjadřuje o tzv. „výchově vkusu“. Upřednostňuje zde cíle především výchovně-estetické a formotvorné.

Velmi žádoucí je vést žáky od počátku k umění rozlišovat kvalitní tvorbu od tvorby konzumní, a to až kýčovitě.

Tím, jak je dnešní společnost přesycena informacemi z médií a tisku, je potřeba sdělované umění kriticky hodnotit, vyvozovat a chápat v širších souvislostech. Přestože je naše doba v mnohých odborných statích nazývána jako „doba vizuální kultury“, přece jsou tyto moderní prostředky ve výuce z nepochopitelných důvodů opomíjeny.

Adler (2018, s. 8) potřebu využití audiovizuální techniky vytyčuje jako zásadní, když ve své publikaci uvádí: „Tato absence filmové řeči se může perspektivně projevit bezpochyby negativně, neboť základní orientace v hodnotovém systému, informace o výrazových prostředcích, možnostech a zejména vlastní tvůrčí zkušenost s filmovým výrazem jako významným zdrojem komunikace může k rozvoji osobnosti žáka právě v současnosti a budoucnosti jistě výrazně přispět.“

Jůva (1995, s. 78) rovněž zdůrazňuje nezanedbatelnou roli sdělovacích prostředků, když tvrdí: „Sdělovací prostředky vychovávají výběrem faktů, které poskytují, jejich uspořádáním v komplexních relacích, jejich interpretací i hodnocením. Otázky politické, sociální i kulturní nejen exponují, ale vtahují do nich účastníky a umožňují podílet se na jejich řešení. Učí tak vidět problémy, chápat je v širších souvislostech a hledat jejich optimální řešení. Současně působí i silou příkladů, které před čtenáře, posluchače nebo diváka staví a které komentují a hodnotí.“

Cílem Filmové/Audiovizuální výchovy na základních školách by mělo být především poskytnutí orientace ve filmovém umění, a to adekvátně k věku žáků. Žáci by

měli být schopni specifikovat, analyzovat a reflektovat umělecké hodnoty filmu jako druhu umění a prostředku masové komunikace.

3 Literatura a film v edukačním procesu

Průcha (2009, s. 481) edukačním procesem rozumí „veškeré činnosti lidí, při nichž dochází k učení. K učení dochází přímo v kontaktu s jiným člověkem nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.).“

Velmi závažnou otázkou soudobého edukačního procesu na základních školách je skutečnost, jak podpořit, rozvíjet a inovovat nejen filmové vzdělávání, ale i čtenářskou gramotnost.

Literatura a film jsou již velmi dlouhou dobu úzce spjaté umělecké obory, které se obsahově vzájemně prolínají, doplňují a obohacují. Je tedy jen logickým vyústěním fakt, že v rámci hodin literární výchovy by měl být zařazován i audiovizuální aspekt vzdělávání.

Mnohé literární předlohy jsou přetřansformovány do velice hodnotných filmových adaptací a jsou tak pro současné žáky mnohem atraktivnější a zábavnější, a právě tato provázanost může být tou cestou, jak podnítit u žáků zájem o literaturu a čtení, příp. o konkrétní literární dílo.

Žáky je v dnešní době značně obtížné motivovat k četbě jakéhokoliv literárního žánru, proto je velmi vhodné a příhodné výuku literatury prokládat názornými ukázkami z filmů a žákům tak poskytovat i dojem vizuální s cílem rozvíjet jejich další vzdělávání a podněcovat osobnostní růst.

„S produkty filmové a audiovizuální tvorby a díly vytvořenými souborem výrazových prostředků, pro něž se vžil obecný název filmová řeč–filmový jazyk, se setkáváme stále častěji. Lze konstatovat, že jejich vliv v současném mediálním prostoru je převažující. Díky intenzitě vizuálního sdělení a působení na lidské smysly a psychiku (většinu informací z okolního prostředí vnímáme zrakem) je vliv audiovize prakticky ve všech oblastech života, příčně generacemi stále silnější.“ (Adler, 2018, s. 7)

Filmovou/Audiovizuální výchovu učí v současné době stále více škol, což je bezesporu pozitivní zjištění, neboť je žádoucí, aby dnešní žáci rozvíjeli schopnost kritického myšlení nejen o filmu a kvalitní světové kinematografii, ale i o hodnotných dílech české a světové literatury. V neposlední řadě je vzájemná interakce literatury a filmu významná pro rozvoj kreativity, praktických a technických znalostí a dovedností dítěte.

3.1 Integrace filmových adaptací s tematikou šoa a holokaustu do výuky Českého jazyka a literatury

Již na počátku této kapitoly je nutné objasnit dva naprosto zásadní pojmy, které se velmi často zaměňují, byť každý z nich nese odlišné a zcela osobité významy.

Mašát (2019) ve svém odborném příspěvku *Vzdělávací potenciál tematiky Šoa v kontextu literární výchovy* cituje původní text *Mémorial de la Shoah: What is the Shoah?* z roku 2017 a uvádí následující vymezení pojmů : „Šoa je hebrejský výraz pro katastrofu. Tento termín se specificky váže k zavraždění téměř 6 milionů evropských Židů nacistickým Německem a kolaboranty s tímto režimem během druhé světové války. Anglicky mluvící země častěji užívají termín holokaust, jenž je řeckého původu a znamená obětování ohněm.“

Z výše uvedené definice vyplývá, že bychom měli upřednostňovat užívání termínu šoa, a to především v odborných statích nebo publikacích nebo v souvislosti se židovskými autory, nicméně pojem holokaust se již natolik adaptoval v této oblasti, že uvedené termíny lze vnímat pro potřeby této diplomové práce i jako synonymní.

Tematiku šoa a holokaustu lze s určitou mírou nadsázky chápat jako fenomén ve smyslu její aktuálnosti a naléhavosti, a to bezmála i po osmdesáti letech od skončení druhé světové války.

Holokaust se řadí v dějinách k těm nejotřesnějším a nejhrůznějším událostem, jaké v historii lidstva dokázal člověk na člověku spáchat. Toto období je velmi dobře zdokumentováno, ať již ve formě autentických filmových záběrů, fotografií nebo na základě memoárové a deníkové literatury přeživších obětí.

„Uvědomujeme si, že výčet výše uvedených oblastí, které šoa konotuje, není (snad ani nemůže být) úplný. Obecně můžeme konstatovat, že šoa varuje před dehumanizací člověka a lidské společnosti, před degradací a ztrátou zodpovědnosti jedince i politických reprezentací.“ (Mašát, 2017, s. 69)

Dějiny by pro nás tedy měly být jakýmsi varováním, vodítkem a pomyslným ukazatelem toho, že se uvedené situace mohou kdykoliv a kdekoliv opětovně reprodukovat a je velmi podstatné, aby se současné generace mladých žáků s touto problematikou seznamovaly vhodnou a adekvátní formou již na druhých stupních základních škol.

U žáků je tak nutné stanovit cíle, aby si primárně dokázali formovat hodnotové postoje k uvedené dějinné problematice.

Pro učitele tato skutečnost není vůbec snadná a jednoduchá, jelikož u žáků velmi často absentují potřebné kontextové faktografické vědomosti z Dějepisu; rovněž na danou problematiku někteří z nich nemusí být ještě psychicky připravení anebo je pro ně období holokaustu již příliš vzdálené, tedy neatraktivní a nezajímavé.

Integrace literárních textů s návazností na filmové adaptace s tematikou šoa nebo holokaustu je velmi náročná, protože každý učitel by měl přihlížet k dané problematice z mnoha úhlů pohledu a pojímat ji jako komplexní celek; tedy aby dokázal vybrat a zvolit adekvátní text přiměřený schopnostem a mentálnímu vývoji žáků, aby žáky nevystavil zbytečnému stresujícímu zážitku volbou nevhodného a drastického filmového nebo fotografického materiálu apod.

Motiv holokaustu rozhodně patří mezi obtížná, často diskutabilní a nejednoznačná témata, a vzhledem k nepochopitelnosti, jaká zvěrstva se mohla odehrát v civilizovaném 20. století, pro dětskou psychiku i těžko rozumově uchopitelná, někdy dosahující až abstraktní roviny.

Abychom žákům tuto dobu přiblížili a eliminovali určitým způsobem podíl generalizace šoa a holokaustu v dětské percepci, nabízí se nám celá řada příhodných filmových adaptací, jež se mohou zařazovat právě do výuky literární výchovy.

I zde je potřeba (u filmové adaptace, podobně jako u literární předlohy) dodržovat didaktické zásady zohlednění věku žáků, zájmů a jejich potřeb, příp. jejich zkušenosti s moderní audiovizuální technikou a médií; v neposlední řadě pak rovněž kurikulární a institucionální aspekty dané problematiky.

Zcela jistě se velká většina odborníků shodne na skutečnosti, že o problematice šoa a holokaustu je potřeba vyučovat a žáky s tímto dějinným aspektem seznamovat, obzvláště v současné době, kdy se ve světě opětovně rozrůstá rasová nesnášenlivost a xenofobní tendence.

4 Interpretace vybraných literárních předloh a jejich filmových adaptací

Lederbuchová (2002, s. 125) interpretací literárního díla rozumí především „...výklad, objasňování významů uměleckého textu ve významových vazbách ke kontextu literárnímu, uměleckému a kulturně společenskému. Jako interpretaci označujeme proces komunikace s literárním textem, který vede čtenáře k porozumění i skrytým významům textu, ale i výsledek tohoto procesu – obsah literárního díla a smysl.“

Literárním předlohám s tematikou holokaustu/šoa se v současnosti věnuje celá řada odborníků, kteří nám předkládají nespočet interpretací a východisek; holokaust a šoa se tak stávají čtenářsky vděčným a vítaným tématem, až bychom je s určitostí mohli označit za literární fenomény.

Pozitivním faktem je skutečnost, že po roce 1989 se v České republice objevuje na knižním trhu celá řada kvalitní překladové, ale i domácí literární produkce přibližující tematiku holokaustu. Vedle autentických deníků se tu objevují i další texty, které se liší pouze formou a obsahem zpracování.

Assmann (2015, s. 57) tyto texty člení a vyslovuje následující tvrzení: „Rozlišujeme osobní vyprávění (memoáry), které představují komunikativní paměť, a beletrizující umělecké rekonstrukce. Ty se nejednou stávají součástí uměleckého historického žánru, zvláště když se pamětník spojí s poučeným odborníkem.“

Při výběru literárních předloh je nutné si klást otázky, co se stalo hlavní pohnutkou, příp. inspirací k napsání konkrétního textu, nebo jakým způsobem se do narativu příběhu promítá identita autora.

A jak dodává ve své publikaci Urbanová (2018, s. 14): „Zpracování tématu holokaustu se vyznačuje tím, že je zohledněn historický čas (zahrnuje většinou období druhé světové války) a pracuje se v kategorii prostorovosti ve smyslu lidského bytí. Jedná se většinou o vytržení člověka (dítěte, rodiny) z běžného života, o vnější společenské represe a vytváření násilných hranic mezi lidmi, o překročení humánních, morálních a etických norem.“

Pro potřeby této diplomové práce jsou k interpretaci zvoleny takové literární předlohy, jež považovala autorka práce za závažné a podstatné, a to z hlediska schopnosti čtenářů umět kriticky posoudit jednak důležitost a naléhavost sdělovaného textu, dále pak vnímat

a percipovat tragické osudy dětských hrdinů, s nimiž se čtenáři mohou ve velmi častých případech věkově, ale i intelektuálně a morálně identifikovat.

Záměrem zvolených literárních předloh a v jejich návaznosti i filmových adaptací je především žáky aktivizovat a podnítit k dalším dovednostem než jen k samotnému čtení literárního díla, příp. vizuálnímu vnímání filmového zpracování. Důraz je kladen zejména na skutečnost, aby se žáci komplexně zamýšleli nejen nad konkrétním textem/filmovou adaptací, ale i nad sebou samými.

Žáci by se měli dokázat orientovat v základních tématech dané oblasti a v problematice holokaustu, rozpoznat charakter a význam sdělovaného textu nebo promítaného obrazu, dokázat třídit informace, analyzovat je, ale také by měli umět nalézat logiku v obsahu sdělovaného a čteného poselství.

4.1 Chlapec v pruhovaném pyžamu

4.1.1 Interpretace literární předlohy

Irský spisovatel John Boyne⁹ vydal knihu *Chlapec v pruhovaném pyžamu*¹⁰ v roce 2006 a téměř ihned po svém uveřejnění se dostala v literárních žebříčcích na přední místa čtenářské oblíbenosti. Není proto divu, že dílo posbíralo celou řadu mezinárodních ocenění. V Irsku byla dokonce zvolena dětskou knihou roku a úspěchy poté slavila i v Německu a Itálii.

Žánrově je určena primárně dětem a mládeži, ale pro svůj osobitý a originální autorský styl si ji oblíbili i dospělí čtenáři.

John Boyne nám zde prezentuje tematiku druhé světové války s důrazem na problematiku holokaustu a tzv. židovské otázky prostřednictvím dvou devítiletých chlapců, Bruna a Šmuela.

Urbanová (2018, s. 189) je směle nazývá „zcela nevhodnými kamarády“, ač jsou to chlapci identického věku (v knize se dokonce dočteme, že jsou narození i ve shodný den, a to 15. dubna). Zatímco Bruno je synem vysoce postaveného nacistického důstojníka, oproti tomu Šmuel je pouhým židovským vězněm v koncentračním táboře.

⁹ John Boyne (1971) – irský spisovatel, autor románů pro dospělé i mládež. Jeho knihy byly přeloženy do více než padesáti jazyků.

¹⁰ Z angl. originálu *The Boy in the Striped Pyjamas*.

Kniha se skládá celkem z dvaceti kapitol, jejichž názvy přímo korespondují s obsahem díla. Pro názornost je zde uvádíme: *Bruno udělá objev; Nový dům; Beznadějný případ; Co viděli oknem; Vstup zakázán, a to bez výjimky, za všech okolností; Předplacená služka; Kterak si matka připsala zásluhu, na kterou neměla právo; Proč se babička rozzlobila; Bruno si vzpomněl, že ho dříve bavilo bádát a zkoumat; Jak byla z tečky skvrnka, z ní kaňka, z kaňky figurka, a jak se z figurky nakonec vyklubal kluk; Fíra; Šmuel se zamýšlí nad Brunovou otázkou; Láhev vína; Jak si Bruno vymyslel věrohodnou lež; Co rozhodně neměl dělat; Stríhání vlasů; Matka prosazuje svou; Plánování posledního dobrodružství; Co se stalo příští den; Kapitola poslední.*

Holokaust je zde zpodobněn a umělecky ztvárněn na pozadí osudů dvou chlapců ze zneprátelených stran, kteří v příběhu vystupují jako imaginární protipóly, ale zároveň mají mnohé společné charakteristiky, byť je diferencuje sociální status, válečný konflikt, ostatný drát koncentračního tábora a nesmyslná nacistická antisemitská ideologie.

Ve své podstatě je celý narativ vyprávění nahlížen z perspektivy těchto dvou malých hochů, kteří jsou rozděleni válkou. Nerozděluje je však pouze válka, ale i ostatný drát, u kterého se pravidelně setkávají a rozmlouvají spolu a který můžeme chápat jako pomyslný symbol rozděleného válčícího světa, v nichž se oba chlapci pohybují a stávají se tak nevědomky aktéry dějin.

Na jedné straně Bruno, syn nacistického pohlavára a velitele koncentračního tábora, jenž je plný života a her, radostného dětského objevování; na straně druhé Šmuel, židovský chlapec, který chodí v „pruhovaném pyžamu a pracuje s dalšími divnými lidmi na farmě.“

Na čtenáře ihned zapůsobí dětská přirozenost a prostoduchost, a to prostřednictvím dialogů, které chlapci mezi sebou vedou. Jsou vtaženi do soukolí dějin, ale nevnímají je, protože je pro ně důležitější jejich kamarádství. Nechápu, proč by měli být nepřáteli, když si spolu tak rozumí, i když se kolem nich dějí nelidská zvěrstva a ve světě zuří válečný konflikt.

„Oba chlapci se toho odpoledne vraceli v povznesené náladě. Bruno si v duchu maloval, jaké ho čeká dobrodružství, konečně se mu rýsovala možnost uvidět, než se vrátí do Berlína, jaké to opravdu je na té druhé straně plotu, a zároveň mu kynula naděje, že si bude moct udělat i malý průzkum. Šmuel měl zase vyhlídku, že mu někdo pomůže hledat tatínka. Vzato všechno dohromady, vypadalo to jako velice rozumný plán a správný způsob, jak jeden druhému dát sbohem.“ (Boyne, 2020, s. 171)

John Boyne přistoupil ke zpracování tématu zcela originálním a osobitým způsobem a do protikladu surové a drsné vyhlazovací mašinerie postavil dětskou naivitu, čistotu smýšlení a prostou střízlivost dětského nazírání na svět kolem nás.

Z knihy se tak dozvídáme, že Bruno neví, kdo jsou ti „lidé, kteří pracují na farmě a nosí pruhovaná pyžama“; krutou realitu zjišťuje až od své propagandisticky smýšlející starší sestry Gretel.

Autorovi byla velmi často vytýkána tato naivizovaná koncepce vidění holokaustu, neboť se v románu dopustil i mnoha faktografických omylů. Zcela jistě by nebylo možné, aby spolu dva chlapi diskutovali u ostnatého drátu, a to nikým nepozorováni nebo se domnívat, že Brunova dětská naivita a nevědomost by byla natolik velká, že by v tehdejší nacistickém Německu nevěděl, kdo je to Žid.

Je ovšem na místě si položit otázku, zdali právě toto nebyl autorův záměr, jak zprostředkovat válečné hrůzy očima dětí dětem.

Urbanová (2018, s. 191) zastává stanovisko, ve kterém se vyjadřuje následovně: „Boyne vytvořil fiktivní román, v němž je nastolena řada situací, které si sice můžeme představit a jako čtenáři se do nich vžít, kterým se však pamětníci brání. Nicméně se domníváme, že motivy stěhování rodiny, opuštění domova, obtížné přivykání na neznámé prostředí, bloudění, průzkum možností, navazování přátelství, střet s nepříjemnými dospělými, nepochopení v širších souvislostech, to všechno patří k syžetům společenské prózy.“

Tematika holokaustu a šoa je samozřejmě zpracována v celé řadě dalších publikací a literárních děl, která dosahují mimořádných hodnot (na tomto místě můžeme jen za některé jmenovat např. Kosińského¹¹ *Nabarvené ptáče*, Orlevovo¹² *Běž, chlapče, běž*, Littelovu¹³ obsáhlou knihu *Laskavé bohyně*...).

Boyneho dílo bude v komplexním hodnocení literárních kritiků zcela jistě zaostávat, nicméně své čtenáře si dozajista najde. Je zcela podstatné si uvědomit, že příběh je pouhou fikcí, která vychází z historických událostí, jež se staly v průběhu druhé světové války na řadě okupovaných míst, především pak v Polsku, přesněji řečeno na území tehdejšího polského gouvěnementu.

¹¹ Jerzy Kosiński (1933–1991) – anglicky píšící spisovatel židovského původu. Původním jménem Jozef Lewinkopf, proslavil se románem *Nabarvené ptáče*.

¹² Uri Orlev (1931–2022) – polsko-izraelský autor literatury pro děti a mládež. Vydal více než třicet knih pro čtenáře různého věku.

¹³ Jonathan Littell (1967) – francouzsky píšící americký spisovatel. Ve Francii je považován za francouzského spisovatele amerického původu. Proslul románem *Laskavé bohyně*.

Po skončení války a odhalení nacistických zvěrstev, která se odehrávala ve vyhlazovacích koncentračních táborech, nedovedli mnohdy ani dospělí lidé pochopit míru všech těchto hrůz a utrpení, jak by to tedy ve své dětské mysli a chápání mohly pochopit devítileté děti?

I když John Boyne ve svém románu nedosáhl těch nejvyšších kvalit, tak mistrně dokázal pracovat s jazykem a čtenáře tak získal pro svůj příběh, z něhož číší emoce z každé stránky knihy. Není proto překvapením, že čtenáři autorovi odpustili mnohé chyby, jichž se v díle dopustil.

4.1.2 Interpretace filmové adaptace

Filmová adaptace literární předlohy *Chlapec v pruhovaném pyžamu* byla natočena pod stejnojmenným názvem¹⁴ v roce 2008, tedy pouhé dva roky po vydání knižní předlohy.

Režie se tehdy ujal britský režisér Marc Herman¹⁵ a do hlavních rolí obsadil dětské herce Asu Butterfielda v roli Bruna a Jacka Scanlona v roli Šmuela.



Obr.1 – Jack Scanlon a Asa Butterfield jako Bruno a Šmuel ve filmu *Chlapec v pruhovaném pyžamu*

Zdroj: www.moviezone.cz

¹⁴ Původní orig. název – *The Boy in the Striped Pyjamas, The Boy in the Striped Pajamas*

¹⁵ Marc Herman (1954) – anglický režisér. Jeho zatím nejznámějším filmem je *Chlapec v pruhovaném pyžamu* z roku 2008.

Marc Herman, podobně jako autor literární předlohy John Boyne, zpracoval ve svém filmu tematiku holokaustu za druhé světové války očima devítiletého arijského chlapce Bruna, syna nacistického důstojníka a velitele vyhlazovacího koncentračního tábora.

Již samotný titul a název filmu *Chlapec v pruhovaném pyžamu* od počátku v divákovi evokuje silný metaforický název poplatný dětskému vidění reality a tehdejšího okolního světa.

Film může na mnoho diváků zpočátku působit dosti naivně a mírumilovně v komparaci se závažností tématu, které nám předkládá. Zásadní zlom nastává ve chvíli, kdy se začíná hovořit o „farmě“ a divákovi dochází, že snímek vybočí z poklidného plynutí a bude gradovat. Počáteční naivita se setká se syrovou skutečností a narace příběhu bude směřovat k fatálnímu vyústění.

Dá se s určitostí konstatovat, že krása celého snímku tkví v jeho jednoduchosti, až přímočarosti, která je však civilně zpracována a pro leckterého diváka je tak přístupnější a v mnohém atraktivnější. Emocionálně nám film dotváří nádherná a podmanivá hudba amerického skladatele Jamese Hornera.¹⁶

Podobně jako knižní předloha, není ani tento film primárně o válce samotné, ale spíše o lidech pohybujících se ve lžích, o nacistické propagandě, o přehlížení masového vyvražďování židovského obyvatelstva, ale i o hodnotách a postojích jednotlivých postav.

Bruno je malý chlapec, který žije ve svém dětském fantazijním světě, plném dobrodružných her a objevování, z nichž je ale neúprosně vytržen a je donucen souhrou okolností přijmout krutou pravdu (např. o svém otci a vyrovnat se se skutečností, že jeho tatínek není ten dobrý člověk, který je „sice taky voják, ale ne ten typ, co bere lidem oblečení“).

Filmový scénář byl mírně upraven v závěru snímku, kdy se Ralf (Brunův otec) zahledí do dálky a pak mu vlastní logika myslí napoví, co se stalo. V literární předloze je ukončení románu vylíčeno věrohodněji.

V některých sekvencích a pasážích filmové adaptace lze objevit i jistý schematismus a šablonovitost hollywoodského chápání tematiky holokaustu, např. v předvídatelném srdcervoucím zvratu, kdy Bruno pronikne za ostnatý drát k Šmuelovi a kdy tato scéna vyvolá v nejednom divákovi silné emoce, nicméně ve finálním důsledku to může působit jako pouhý sladkobolný kalkul režiséra, jak si pohrát s city diváka, což v konečném posuzování může filmovému snímku spíše uškodit a ubrat na důvěryhodnosti.

¹⁶ James Roy Horner (1953–2015) – americký hudební skladatel, autor filmové hudby. Komponoval hudbu pro filmy jako např. *Titanic*, *Apollo 13*, *Statečné srdce*, *Star Trek I.–III.*

V souhrnném a globálním hodnocení však je filmová adaptace literární předlohy poměrně zdařilá, o čemž vypovídají i četné pozitivní recenze diváků.

4.2 Běž, chlapče, běž

4.2.1 Interpretace literární předlohy

Autorem literární předlohy *Běž, chlapče, běž*¹⁷ je polsko-izraelský spisovatel Uri Orlev, vlastním jménem Jerzy Henryk Orłowski, jenž za tento román obdržel v roce 2003 *Cenu Bruna Brandta*. Kniha získala v téže roce rovněž italské ocenění *Premio Cento* a dále *Cenu Mildred L. Batchelderové* za nejlepší cizojazyčnou knihu.

V České republice kniha vyšla v roce 2014 ve velmi zdařilém překladu Lenky Bukovské a za nemalé finanční podpory Velvyslanectví Státu Izrael v nakladatelství Práh.

Ve svých dílech se Uri Orlev vyrovnává se svou bolestnou zkušeností, kdy sám jako malý chlapec zakusil hrůzy holokaustu a je tedy logické, že toto téma tvoří ústřední motiv a opěrný bod autorovy poetiky.

Román *Běž, chlapče, běž* je tvořen osmnácti kapitolami a autorským doslovem, ve kterém Uri Orlev objasňuje historickou souvztažnost literární postavy Srulika Frydmana (Jurka Staniaka) s postavou skutečně existující.

Autor v doslovu o Joramu Friedmanovi říká: „Během prvních let svého pobytu v Izraeli několikrát vyprávěl o tom, co jako chlapec prožil, lidé mu však nevěřili. Několik let po jomkipurské válce navštívil školu, kde Joram učil, válečný veterán, který přišel o ruku i obě nohy, a hovořil o svém zranění i o tom, jak se léčil. Po jeho návštěvě se Joram rozhodl vyprávět svůj příběh znovu. Tentokrát ho čekalo překvapení. Po celou dobu, co hovořil, vládlo v sále hluboké ticho. Obecenstvo poslouchalo se zatajeným dechem a bylo dojata až k slzám. A já zrovna tak.“ (Orlev, 2014, s. 178–179)

Běž, chlapče, běž je kniha založená na skutečných a faktických událostech z období druhé světové války. Vypráví a přibližuje nám životní osudy malého židovského hochy Srulika Frydmana, jenž je předobrazem reálné postavy Jorama Friedmana.

¹⁷ Z hebrejského originálu *Ruc jeled, ruc*.

V uvedené próze se autor zamýšlí nad tím, jak se člověk dokáže v mezních a kritických situacích postavit nepřízni osudu, vyvinout nesmírnou statečnost a obrovskou houževnatost k tomu, aby uhájil holý život a přežil.

Jak uvádí Urbanová (2018, s. 167): „V románu *Běž, chlapče, běž* nabývá ústřední postava Srulik již ve svých devíti letech zkušenosti srovnatelné s dospělým. Rychle intuitivně rozpozná, kdo by mu mohl pomoci, vytuší, že každý člověk, bez ohledu na to, zda se jedná o dítě, nebo dospělého, má svá tajemství. Ta nesmí prozradit, jinak se vystavuje mnohem většímu nebezpečí.“

Uvedený román lze žánrově začlenit mezi společenskou prózu, která postihuje hlavního hrdinu ve věku zhruba devíti let, což je období mladšího školního věku. Tato skutečnost je velmi podstatná pro korelaci a souvztažnost světa dětí a dospělých, což je v mnoha zemích u knih tohoto autora využíváno při výuce ve společenskovědních předmětech. (Urbanová, 2018, s. 167)

Srulik žije ve varšavském ghettu s maminkou, ale při jedné akci, kdy z popelnice vyhrabávají zbytky jídla, maminka náhle zmizí, Srulik zůstane sám, a protože nemůže najít cestu domů, přidá se k partě dětských zlodějů. Po útěku z ghetta se schovávají v lese, který jim skýtá bezpečí a pocit relativního klidu. Němcům se však podaří partu chlapců rozpráší a Srulik zůstává osamocen, musí čelit obtížným životním zkouškám a překonávat různé nebezpečné a život ohrožující situace.

Velmi zásadní je úryvek, ve kterém otec nabádá svého syna Srulika, aby se choval jako gój¹⁸, přijal falešnou křesťanskou identitu a vystupoval pod jménem Jurek Staniak, nesvlékal se před ostatními donaha, ale zároveň mu silně kladl na srdce, že nikdy nesmí zapomenout, kým doopravdy je – tedy Židem.

Hrdina Srulik (Jurek) je tak po celou dobu vyprávění v neustálém napětí, strachu z udání a prozrazení, střídá rodiny, u kterých se schovává a tuší, že u žádné nemůže zůstat delší čas. Čtenáře může nemile překvapit surové, až naturalistické vyličení nenávisti, která se objevovala u některých Poláků, kteří byli ochotni udat člověka za drobný úplatek německým okupantům.

Kniha má velmi rychlý spád, události se čtenáři doslova mění před očima, ale každá situace předkládá jiné varianty dějovosti příběhu.

¹⁸ Gój – pochází z hebrejského slova gojim, které znamená doslova „národ“ nebo „pronárod“. Je to pojem označující příslušníka jiného než židovského národa nebo náboženství. (cit: Dominik Opatrný cituje biblistu Josefa Krejčího – <http://www.vira.cz/otazky/Jaky-je-rozdil-mezí-narodem-a-pronarodem.html>)

„Orlev dovede vyprávět bez patosu, dramaticky, neuvěřitelně věrohodně. V románech se prolínají časové roviny, proto vnímáme některé události jako přítomnost a jindy se vracíme do minulosti. Střídají se situace eticky vypjaté, neskrývaně protizidovské ze strany zfanatizovaných Němců i nenávislných Poláků, kteří chtějí vydělat na ještě větší bídě a neštěstí, než v jaké se sami nacházejí, takže např. odchytávají židovské děti a vezou je na velitelství, protože něco dostanou.“ (Urbanová, 2018, s. 171)

V románu *Běž, chlapče, běž* není narace příběhu nijak idealizována, hlavní hrdina projevuje v průběhu celého příběhu nesmírnou odvahu, vynalézavost, naučí se jednat racionálně a pragmaticky. Za jakýsi ústřední motiv celého vypravování lze považovat útěk, ale zároveň i chlapcovu touhu přežít, setkat se opět s maminkou a vrátit se do rodného města Blonie.

Srulikova (Jurkova) ostražitost a získaná obezřetnost vede k tomu, že i po skončení války věří své fiktivní a smyšlené identitě a dlouho si nepřiznává, kým doopravdy je. Hrdina je ztracen i v mírovém světě, na své původní jméno téměř zapomene, a i po válce zůstává neustále ve střehu a bdělosti.

„Orlev se v tomto románu ničemu nevyhýbá, nevykrucuje se, neodbíhá, dokonce jeho hrdina je zbaven možnosti sdělovat svůj osobní příběh, protože kdysi měl na paměti, že by mu hrozilo nebezpečí.“ (Urbanová, 2018, s. 172)

Autor nám zde předložil závažný námět, místy až s filozofickým přesahem, kdy se malý devítiletý židovský chlapec vydává na nechtěné a nucené putování napříč nepřátelskou a nehostinnou válečnou krajinou kdesi na polském venkově, aby zachránil holý život, ale přitom mnohé ztratí. Často se zachová hrdinsky, leckdy jen tak, jak mu velí pud sebezáchovy.

Svým dílem se Uri Orlev snažil poukázat na zásadní problém, co by hlavní hrdina ještě mohl ztratit více než svůj život a jak nahradit něco, co už navrátit nelze, protože je to s definitivní platností nenávratně zničeno a rozbito.

4.2.2 Interpretace filmové adaptace

Filmová adaptace *Běž, chlapče, běž*¹⁹ byla natočena v roce 2013 v německo-francouzsko-polské koprodukci podle stejnojmenného románu polsko-izraelského spisovatele Uriho Orleva. Do češtiny byl román přeložen až o rok později, tedy v roce 2014.

Režie se ujal německý scenárista a producent Pepe Danquart²⁰, jehož pracovní oblastí působnosti jsou především krátkometrážní nebo dokumentární filmy a filmové zpracování této literární předlohy je zatím režisérovým nejvýznamnějším profesním počinem v rovině celovečerních filmů. Do role Srulika alias Jurka Staniaka obsadil herecká dvojčata Andrzeje Tkacze a Kamila Tkacze.



Obr.2 – Andrzej Tkacz v roli Srulika (Jurka Staniaka) ve filmu *Běž, chlapče, běž*

Zdroj: www.totalfilm.cz

Filmová adaptace se poměrně striktně a věrně drží literární předlohy a narace vyprávění není nikde zásadním způsobem pozměněna. Ve filmovém snímku se často obměňují scény a úplný příběh se tak divák dozvídá prostřednictvím série skládaných retrospektivních obrazů.

¹⁹ Původní orig. název – *Lauf Junge lauf, Cours sans te retourner*.

²⁰ Pepe Danquart (1955) – režisér, scenárista, producent. Držitel Oscara za titul *Černý pasažér* v kategorii krátkometrážní hraný film. (zdroj: www.fdb.cz)

Velmi silným a dojemným okamžikem je scéna a výjev, kdy se Srulik (Jurek) setkává s Marií, která ho učí smyšlený příběh o jeho identitě a vštěpuje mu základní křesťanská pravidla, aby dokázal jako Žid přežít mezi přísně katolickými Poláky a několikrát mu tím vlastně zachrání život, i když riskuje svůj.

„Autor v těchto epizodách odkazuje na různé pohnutky v chování a stereotypy v přístupech k Židům. Jako dítě přijímá Srulik tyto katolické symboly s úplnou samozřejmostí a nastanou okamžiky, kdy si modlitbu sám pro sebe drmolí, protože ho slova uklidňují. Zvláště když je smutný, např. po zastřelení milovaného psa, kterého se kdysi ujal a vyléčil ho.“ (Urbanová, 2018, s. 170)

Režisér se skrze svůj film snažil divákům poskytnout komplexní vizuální výpověď o nelehké době druhé světové války a problematice holokaustu očima malého devítiletého židovského chlapce, který musí přežít neuvěřitelné životní peripetie a strasti.

Příběh se odehrává většinou v polských lesích nebo na venkovských zemědělských usedlostech, s velmi emočně silnými záběry na okolní krajinu. Oproti tomu je pak v kontrastu těmito scénériím snímán Srulik (Jurek), jakožto osamocený jedinec v kruté životní realitě okupovaného Polska. Musí vydržet často kruté a nelidské zacházení polských sedláků, utrpí úraz ruky, která je mu posléze amputována, ale setkává se i s lidskostí, a to od lidí, od kterých by to nejméně očekával.

Nejen knižní, ale i ten filmový příběh je přeplněn neuvěřitelnými, někdy až nevěrohodnými a bizarními situacemi. Čtenář, resp. divák tak může často nabývat dojmu, že je dílo překomponované a předimenzované dějovými zvraty a on je jen pouhou obětí spisovatelovy fantazie a režisérova filmařského umu, nicméně příběh je založen na skutečných událostech, které prožila reálná postava Joram Friedman.

Příběhy dětí (zvláště pak těch, jež byly poznamenány stigmatem židovství) převedené na filmové plátno nebo stylizované na stránky knih, které přežily druhou světovou válku, nikdy nepřestanou diváky a čtenáře fascinovat a okouzlovat, o to více pak ty, jež se udály podle pravdivých a faktických událostí.

Příhody Srulika (Jurka), resp. Jorama Friedmana jsou velmi inspirujícími i pro dnešní mladou generaci, neboť se může s hlavní postavou ztotožnit a identifikovat, prožívat radosti i bolesti s ní.

4.3 Nabarvené ptáče

4.3.1 Interpretace literární předlohy

Románový debut *Nabarvené ptáče*²¹ polského pisatele Jerzyho Kosińskiego byl poprvé publikován v roce 1965 ve Spojených státech amerických. Spisovatel sem emigroval v roce 1957 a do rodného Polska se již nikdy poté nevrátil.

Autor knihu dedikoval své manželce a napsal: „Věnuji památce své ženy Mary Haywardové-Weirové, bez které by i minulost pozbyla smysl.“ (Kosiński, 2019, s. 11)

Knihla téměř ihned po svém vydání vzbudila řadu rozporuplných emočních reakcí a odezev. K románu se vyjadřovali mnozí literární kritici tehdejší doby a dílo tak vyvolalo celou vlnu odborných polemik a diskusí. Stalo se bestsellerem, jelikož bylo považováno v jistém smyslu za Kosińskiego autobiografii a s tímto vědomím, že se nejedná o fiktivní, ale o autentický příběh, bylo uvedeno i na český knižní trh, a to po třiceti letech od amerického prvního vydání, tedy v roce 1995.

Odborné stati, publikované články a debaty literárních expertů ohledně míry autenticity a zpodobnění reálnosti vyprávěného příběhu pobouřily a rozjitřily polskou veřejnost proti Kosińskému natolik, že se spisovatelova literární tvorba ocitla od té doby pod neustálým drobnohledem. Jerzy Kosiński tomuto tlaku podlehl a v roce 1991 spáchal sebevraždu tím, že se ve svém bytě na Manhattanu v New Yorku předávkoval barbituráty. Bylo mu pouhých 57 let.

Titul *Nabarvené ptáče* lze pokládat za metaforický a vyjadřuje svou podstatou obrazný přenesený význam, jenž vychází především z dovedností a zkušeností ptáčníků, kteří již ví, že pokud dojde k nabarvení ptáčete, ostatní v hejnu ho nepřijmou a uklovají dotyčné mládě k smrti jako vetřelce a cizí element.

Kosiński (2019, s. 249) se v doslovu svého románu vyjadřuje k problematice názvu titulu následujícím způsobem: „Jednou z nejoblíbenějších zábav vesnických lidí bylo chytat ptáky do pastí, barvit jim peří a pak je vypouštět do vzduchu, aby se mohli znovu připojit ke svému hejnu. Když tyto pestře nabarvení tvorečky hledali bezpečí mezi svými, viděli v nich ptáci nepřátele, kteří by je mohli ohrozit, a tak tyto chudáky napadali a klovali do nich tak dlouho, až je nakonec zabili. Rozhodl jsem se, že i já umístím svoje vyprávění

²¹ Z angl. originálu *The Painted Bird*.

do blíže neurčeného kraje a do nadčasové, historicky i geograficky neohraničené fiktivní přítomnosti. Můj román se měl jmenovat *Nabarvené ptáče*.“

Metaforickou symboliku názvu titulu lze pak spatřovat i v analogickém příběhu hlavního protagonisty románu. Chlapec je černovlasý a tmavooký, vybočuje a vymyká se tak dosti často svým vizuálním vzezřením světlovlasým obyvatelům venkova, u kterých pracuje. V mnoha případech vesničané věří totiž tomu, že chlapec má moc je uhranout a očarovat je a uchvátit tak jejich majetek. Nezřídka ho považují za Roma, někdy za Žida, a mají neustálou a ustavičnou potřebu ho bít.

Kniha líčí osudy malého chlapce, který je nucen přežít druhou světovou válku kdesi na odlehlém venkově, snad ve východním Polsku nebo na Ukrajině; sám autor však nikdy nespécifikoval prostor ani místo, kam umístil děj *Nabarveného ptáče*.

Chlapec působí mezi ostatními jako vyvrhel a vetřelec, je často ponižován, týrán a vystaven nepředstavitelným násilnostem primitivních venkovanů, a to jen kvůli své rasové odlišnosti. S lidskostí se setká až u rudoarmějců nebo u německého vojáka, který se ho rozhodl nezastřelit. Je zřejmé, že v závěru knihy nebude pro chlapce jednoduché vrátit se do běžného života, ani čelit poválečnému setkání s rodiči.

Kosiński (2019, s. 248–249) dodává: „Začal jsem psát a postupně s tím, jak se příběh rozvíjel, jsem si uvědomil, že chci některá témata rozšířit a také je od sebe odlišit. Rozhodl jsem se pro pětidílný cyklus románů, který by se zabýval typickými aspekty vztahu jednotlivce ke společnosti. Člověk v ní měl být zobrazen v nejzranitelnějším stadiu svého života – jako dítě – a společnost ve své nejhrůznější podobě – v situaci za války. Doufal jsem, že střetnutí bezbranného jednotlivce s všemocnou společností, v mém případě dítěte s válkou, bude dostatečně názorným příkladem nelidského údělu člověka.“

Román je psán mistrovským literárním jazykem, kdy autor jednotlivé úvahy a pasáže popisuje z perspektivy dětského vypravěče. Velmi kruté, někdy až naturalisticky vyličené úryvky jsou popisovány zcela racionálně a logicky, což ještě umocňuje a znásobuje brutalitu popisovaných událostí a dodává tak celé knize a narativu vyprávění značnou míru autenticity.

Těžištěm a nosnou myšlenkou celého příběhu je na jedné straně konfrontace válečných hrůz a páchaných krutostí, na straně druhé pak zpodobnění nevinnosti a lásky. Je zcela nezpochybnitelné, že se románu nedá upřít jeho nadčasové a aktuální poselství, zejména pak v současné době, kdy se evropská společnost potýká s migrační krizí nebo

celou řadou xenofobních předsudků. Stěžejní a zásadní myšlenky Kosińského díla tak nabývají naléhavého sdělení právě pro soudobé generace čtenářů.

Mnozí literární kritici považují *Nabarvené ptáče* za pikareskní román²², neboť hlavní hrdina neustále putuje válečným světem, kdy na své cestě zažívá rozličná dobrodružství, ve velké míře podbarvená krutými zážitky, bitím a týráním. Ve své podstatě román nemá ani klasickou dramatickou gradaci; lze ho tedy vnímat jako sled neustálého a nesmyslného putování, které je umocňováno vršením dalších a dalších násilností a zvěrstev.

I přes všechny silné a mohutné kontroverze, které se k tomuto románu pojí, nezbyvá nám než konstatovat nepopiratelnou skutečnost a fakt, že se jedná o dílo výrazně nadčasové, osobité a svým poselstvím a tématem o osamělém putování malého chlapce nehostinnou válečnou krajinou kdesi na polsko-ukrajinském pomezí také velice aktuální.

4.3.2 Interpretace filmové adaptace

Filmové adaptace románu *Nabarvené ptáče* polského spisovatele Jerzyho Kosińského se ujal český režisér Václav Marhoul²³. Jedná se o koprodukční film Česka, Polska, Slovenska a Ukrajiny a jeho zfilmování bylo dokončeno v roce 2019.

Je zajímavé zmínit, že snímek byl natáčen v tzv. mezislovanštině, což je jeden z umělých slovanských jazyků a jehož autorství se připisuje doc. Ing. Vojtěchu Merunkovi, Ph. D.

„Režisér Václav Marhoul zvolil pro své *Nabarvené ptáče* neutrální neexistující jazyk, aby – v souladu se záměrem autora knižní předlohy – nezasadil místo děje do konkrétní země, aby nepoukázal na konkrétní národ. Výborně se mu pro ten účel hodila mezislovanština.“ (Slezáková, 2019, zdroj: *Deník N* [online])

Film se promítal na 76. ročníku Benátského filmového festivalu v hlavní soutěži, v tomtéž roce byl představen na Mezinárodním filmovém festivalu v kanadském Torontu. (zdroj: Novinky CTK [online])

²² Dle *Akademického slovníku cizích slov* (Petráčková a Kraus, 1997, s. 589) se pikareskní román vyskytuje zejména ve španělské literatuře v 16. a 17. století a lze ho chápat jako dobrodružný román s ústřední postavou potulného šibala a darebáka. Vznikl jako protipól a parodie klasických rytířských románů.

²³ Václav Marhoul (1960) – český scenárista, režisér, producent, podnikatel a manažer. Rovněž herec, je členem Divadla Sklep a divadelního uskupení Pražská pětka.

Václav Marhoul obsadil do některých hlavních rolí svého snímku světoznámé hollywoodské hvězdy (např. Stellan Skarsgård v roli německého desátníka Hanse nebo Herveiho Keitela v roli kněze), ale také se ve filmu objevují a představují neherci, a to především vynikající Petr Kotlár v roli hlavního aktéra Josky Nikodéma.



Obr.3 – Petr Kotlár v roli Josky Nikodéma a Stellan Skarsgård v roli Hanse ve filmu *Nabarvené ptáče*
Zdroj: www.idnes.cz

Film se natáčel zhruba dva roky a byl Českou filmovou a televizní akademií navržen americké Akademii filmového umění na Oscara za nejlepší cizojazyčný film v roce 2020. Oscara snímek sice nezískal, nicméně o jeho nesporných kvalitách svědčí jeho výběr mezi deset nejlepších filmů uvedeného roku. V České republice získal celkem devět Českých lvů.

Václav Marhoul ve své filmové adaptaci *Nabarvené ptáče* navazuje na Klimovův film *Jdi a dívej se* z roku 1985 a zkušeného filmového diváka nepřekvapí černobílé zpracování a návaznost na poetiku filmů Františka Vláčila ze 60. let 20. století.

Marhoul divákovi nabízí zcela osobitý pohled a prezentuje mu jej formou černobílého obrazu; některé scény (např. znásilnění pomatené ženy skleněnou lahví nebo sexuální akt se zvířetem) jsou režisérem pouze načrtnuty a nedopovězeny a divák si je jen ve své obrazotvornosti a fantazii domýšlí.

Režisér Václav Marhoul ve svém snímku kladl velmi silný důraz na evokaci prostředí, venkované a fakticky všechny postavy jsou až naturalisticky a věrně ztvárněné. Jejich vrásčité, deformované tváře při bližších záběrech kamery ostře kontrastují s „dokonale“ uhlazenými obličejí nacistů.

Autor filmové adaptace se poměrně striktně drží literární Kosiínského předlohy, nicméně vzhledem ke dlouhé stopáži snímku se mnohé motivy z knihy ve filmu neobjevují. Je tedy dosti překvapivé, že naopak některými scénami autor filmového zpracování film oživuje a přidává je do adaptace navíc, což je např. situace a výjev výše zmíněného sexuálního aktu s kozlem.

Podobně jako literární předloha nemá dějovou gradaci, tak i filmové zpracování postrádá nějaký výraznější dramatický dějový zvrat. Ve filmu se setkáme s absencí emočních prožitků, postavy vyznívají dosti ploše a jednají jaksi automatizovaně, ve snímku se téměř nehovoří, což ale ve finální a konečné fázi filmu prospívá, neboť tak udržuje diváka v neustálém kontaktu s hlavními hrdiny.

Celému filmu dominují motivy krutosti, páchaných zvěrstev, pověřivosti, žárlivosti a pomsty a také je zde poukázáno na to, jak na vše kolem reaguje a nahlíží malý chlapec Joska, který je zprvu velmi vnímavý ke svému okolí a k situacím, které se kolem něho odehrávají, ale postupem času a na základě prožitých hrůz se stane zcela otupělým.

S každou prožitou hrůzou, s jakoukoliv zkušeností se Joska vlastně učí; jako filmový hrdina se proměňuje a snaží se získané prožitky využít v dalších setkáních při svém putování.

Jednotlivé kapitoly filmu působí zdánlivě disharmonicky, ale jsou zdařile promyšlené a snaží se o kontinuitu narace filmového vyprávění. Film se divákovi v žádném případě nepodbízí, ale svým pojetím naopak nutí diváka, aby si kladl otázky, na které možná nenalezne odpověď, přesto však před nimi neunikne.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumu a cíle výzkumného šetření

Tato diplomová práce nese název *Integrace vybraných literárních předloh a jejich filmových adaptací do výuky literární výchovy na 2. stupni základní školy* a klade si za jeden z hlavních a stěžejních cílů zjištění názorů učitelů nejen na postulované pracovní listy, ale také na obecné postoje ohledně zařazení filmových adaptací s tematikou holokaustu nebo šoa do hodin literární výchovy. V rámci této diplomové práce je do příloh zařazen i zamýšlený projekt autorky diplomové práce na téma *Fenomén holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež*.

Pracovní listy byly vytvářeny se snahou, aby byl kladen důraz na „čtení mezi řádky“ a aby se čtenář učil vnímat poselství textu skrze své smysly, neboť těmi vnímáme okolní svět a přetváříme ho ve svět našich významů. Úkoly v pracovních listech se zaměřují na to, aby čtenáři – žáci dokázali poznávat sami sebe a hledali skryté významy a objevovali v literárních textech dosud nepoznané.

Při tvorbě pracovních listů byl kladen důraz na to, aby se žáci dokázali orientovat v obsahu, rozpoznali charakter textů a pochopili jejich význam a smysl, dokázali třídít informace, kriticky přemýšlet a hledat logiku v obsahu sdělení. Žáci (čtenáři) by neměli být pouze pasivními recipienty literárního textu, ale především aktivními spoluaktéry dění, tzn. aby dokázali sami vytvořit jakýkoliv text v návaznosti na ten interpretovaný.

Jako východisko výzkumného šetření této diplomové práce bylo zvoleno polostrukturované interview (viz příloha č. 2), neboť tato metoda kvalitativního sociologického výzkumu je považována za jednu z nejčastěji používaných forem výzkumu. Nese s sebou značné přednosti, kdy „kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních forem rozhovoru, tj. nestrukturovaného a strukturovaného.“ (Reichel, 2009, s. 111–112)

K problematice polostrukturovaného interview se vyjadřují i Ježek, Vaculík & Wortner (2009, s. 10) a tvrdí, že se jedná o „jednu z nejrozšířenějších forem rozhovoru. (...) Pro tazatele obsahuje závazné schéma, které specifikuje okruhy a témata pokládaných otázek. Obvykle je možné měnit znění otázek a pořadí jednotlivých okruhů podle situace.“

Hlavní cíle výzkumného šetření této diplomové práce bychom tedy mohli shrnout následujícími body:

- 1) zjistit, zdali učitelé předmětu Český jazyk a literatura na 2. stupni základní školy dostatečně pracují s integrací filmových adaptací v hodinách literární výchovy
- 2) zjistit názory a postoje učitelů Českého jazyka a literatury na postulované pracovní listy a zamýšlený literární projekt autorky diplomové práce s názvem *Fenomén holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež* a jejich případnou implementaci do hodin literární výchovy

Na základě výše formulovaných cílů diplomové práce bylo specifikováno celkem dvanáct konkrétnějších a detailnějších **výzkumných otázek**:

1. Jak dlouho působíte v pedagogické praxi?
2. Zařazujete do svých vyučovacích hodin tematiku holocaustu a šoa? Proč ano? Proč ne?
3. Domníváte se, že je vhodné tematiku holocaustu a šoa zmiňovat i dnešním generacím?
4. V jakém ročníku si myslíte, že je implementace tematiky holocaustu a šoa vhodná? Zkuste zdůvodnit.
5. Co vnímáte jako přínosné na postulovaných pracovních listech autorky této diplomové práce? Proč?
6. Co vnímáte naopak na těchto pracovních listech jako nedostačující, příp. co byste na uvedených pracovních listech pozměnili?
7. Jaký je Váš názor na předložený projekt s názvem *Fenomén holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež* autorky diplomové práce? Zařadili byste ho do výuky? Do jakého ročníku? Co byste projektu vytkli?
8. Jaké vyučovací metody nebo formy volíte při vzájemné kooperaci literární předlohy a filmové adaptace (bez ohledu na tematiku)?
9. Domníváte se, že jsou v současném školství a výuce dostatečně integrovány filmové adaptace (s jakoukoliv tematikou) do hodin literární výchovy?

10. Čtou Vaši žáci literaturu s tematikou holokaustu a šoa? Pokud ano, zkuste si vzpomenout na díla a autory, o které se žáci zajímají. (příp. i ročník)

11. Jakou literaturu čtete Vy?

12. Jakou četbu preferujete u žáků?

Charakter výzkumných otázek je koncipován primárně pro učitele předmětu Český jazyk a literatura na 2. stupni základní školy a výzkumné otázky jsou pojímány tak, abychom získali cenné informace o současném pohledu a stanovisku učitelů k problematice začleňování Filmové/Audiovizuální výchovy do hodin literární výchovy, dále pak implementování tematiky holokaustu a šoa do hodin Českého jazyka a literatury.

K potřebě konkretizace výzkumných otázek u metody polostrukturovaného interview se vyjadřují např. Eger & Egerová, 2017, s. 40) následovně: „...jsou detailnější a konkrétnější. Lze na ně na rozdíl od obecné výzkumné otázky odpovědět přímo, protože ukazují na data, která jsou pro odpověď potřebná a která budeme za použití vhodných metod a dalších procedur sbírat a hodnotit.“

Jak již bylo zmíněno výše, některé výzkumné otázky jsou „více specifické a osobité“, a to především z toho důvodu, aby konkretizovaly otázky obecnější povahy a poskytly tak jasnější a zřetelnější data pro pozdější analýzu výzkumného šetření.

6 Realizace výzkumu

Realizace výzkumného šetření pro potřeby této diplomové práce proběhla formou polostrukturovaného interview, někdy též zvaného jako řízený nebo moderovaný rozhovor, kdy bylo připraveno tazatelkou základní schéma otázek, jež můžeme chápat a posuzovat jako „jádro interview“ a v průběhu dotazování se kladly případné doplňující a více konkretizující otázky.

Vzhledem k časové náročnosti polostrukturovaného rozhovoru byl se souhlasem všech respondentů použit diktafon a odpovědi jednotlivých respondentů byly následně přepsány do písemné podoby.

6.1 Charakteristika respondentů

Při výběru vzorku respondentů pro účely výzkumného šetření této diplomové práce bylo přihlíženo ke dvěma základním kritériím, a to zejména s ohledem na charakter a profilaci výzkumných otázek, jež byly respondentům v průběhu polostrukturovaného interview kladeny.

Kritéria výběru vzorku respondentů byla následující:

- pracovní kvalifikace (učitel na 2. stupni základní školy, aprobace Český jazyk a literatura);
- délka pedagogické praxe (alespoň tři roky);

Výzkumného šetření se v konečné fázi zúčastnilo celkem 7 respondentů, z toho byli 2 muži. Všichni oslovení učitelé působí na 2. stupni základních škol ve Středočeském kraji.

Jednalo se o následující základní školy a školská zařízení: Základní škola Amos, Pražská 1000, Dolní Jirčany, 252 44 Psáry; Základní škola a Základní umělecká škola v Jesenici, K Rybníku 800, 252 42 Jesenice a 1. Základní škola Masarykovo nám. Říčany, Masarykovo nám.71, 251 01 Říčany.

6.2 Průběh výzkumného šetření

Rozhovory probíhaly po osobní domluvě, v předem určený čas a na dohodnutém místě. Jak již bylo uvedeno a zmíněno v kapitole 6 (Realizace výzkumu), interview byla se souhlasem všech respondentů nahrávána na diktafon a poté přetransformována do písemné podoby pro výzkumné potřeby této diplomové práce. Všichni dotazovaní respondenti si přáli zůstat v anonymitě, což je samozřejmě v diplomové práci respektováno.

Všem účastníkům výzkumného šetření bylo položeno celkem 12 výzkumných otázek (viz příloha č. 2: Schéma polostrukturovaného rozhovoru) a písemný přepis těchto rozhovorů je doslovně uveden v následující podkapitole 6.3.

6.3 Rozhovory s respondenty

V této podkapitole je představen a prezentován doslovný přepis polostrukturovaného interview se všemi respondenty výzkumného šetření.

Pro větší názornost a přehlednost je vždy uvedena konkrétní otázka a odpovědi všech respondentů k tomuto dotazu. Otázky jsou tučně zvýrazněny, opět pro lepší orientaci v textu.

1. Jak dlouho působíte v pedagogické praxi?

Respondent 1: Celkem dvanáct let.

Respondent 2: Celkem čtyři roky. První rok jsem byla asistentkou pedagoga a vychovatelkou v družině, poté jsem rok učila na SOU a nyní působím na 2. stupni ZŠ.

Respondent 3: Nyní učím na základní škole šestým rokem, dva roky jsem učil angličtinu, v současné době Český jazyk a literaturu.

Respondent 4: S malými přestávkami, kdy jsem pracovala ve zcela jiném oboru, tak šest let.

Respondent 5: Letos to bude deset let.

Respondent 6: Hned od školy, nejdříve jsem pracovala jako tandemový učitel, nyní už učím Český jazyk a literaturu pátým rokem.

Respondent 7: Třináct let.

2. Zařazujete do svých vyučovacích hodin tematiku holokaustu a šoa? Proč ano?

Proč ne?

Respondent 1: Ano. Podle mého názoru je nutné probrat s mladými lidmi toto téma, které bylo, je a navždy bude spjato s našimi dějinami.

Respondent 2: Zatím jsem k tomu neměla moc příležitostí. Neměla jsem toto téma v tematických plánech. Vzhledem k tomu, že máme velmi malou hodinovou dotaci, tak se spíše zabýváme významnými spisovateli a jejich tvorbou.

Respondent 3: Do svých hodin se tematiku holokaustu zařazovat snažím, např. v rámci nějakých významných dnů, událostí apod., ale časově jsem velmi limitován.

Respondent 4: Snažím se, ale není na to moc času. V tematických plánech je příliš mluvnice, takže literaturu děláme vždy, když zůstane čas a prostor.

Respondent 5: Ano, má druhá aprobace je Dějepis, takže se to téma nabízí.

Respondent 6: Ano, kdykoliv to jde.

Respondent 7: Spíše ne, protože na to nemám časový prostor.

3. Domníváte se, že je vhodné tematiku holokaustu a šoa zmiňovat i dnešním generacím?

Respondent 1: Je to velmi důležité.

Respondent 2: Určitě ano, je důležité, aby měli žáci a studenti povědomí o tomto tématu.

Respondent 3: Samozřejmě, vnímám to jako velmi důležité téma.

Respondent 4: Ano. Na tohle se nesmí nikdy zapomenout a mělo by to být varovným mementem.

Respondent 5: Ano. Řekla bych, že je to přímo nezbytné.

Respondent 6: Ano, bezpochyby. Knihy s touto tematikou jsou velmi naléhavé a nesou v sobě důležité poselství. O tomto tématu nesmíme mlčet. Naopak.

Respondent 7: Ano. Právě dnešní generaci je potřeba toto téma zdůrazňovat.

4. V jakém ročníku si myslíte, že je implementace tematiky holokaustu a šoa vhodná? Zkuste zdůvodnit.

Respondent 1: Nejdříve 8.–9. ročník, mladší žáci by mohli téma holokaustu pochopit špatně, mohlo by pro ně být toto téma velmi psychicky náročné.

Respondent 2: Já bych volila spíše vyšší ročníky, kdy už si žáci uvědomují závažnost, takže dejme tomu od 8. ročníku.

Respondent 3: Cíleně bych tematiku holokaustu zařazoval zhruba od 8. ročníku, s jistou mírou adekvátnosti sdělení a citu bych se nebál již od 6. ročníku.

Respondent 4: Nevím, možná bych s tímto tématem začala až na středních školách, příp. na víceletých gymnáziích. Na základní škole bych byla ohledně této tematiky opatrná.

Respondent 5: Žáky s tímto tématem seznamuji již od 7. ročníku, ale velmi citlivě. Od 8. ročníku bych již téma holokaustu do výuky zařazovala více, a to i konkrétní cílenou četbu, příp. podpořenou filmovými ukázkami a dokumenty.

Respondent 6: Určitě bych tematiku holokaustu zařazovala již od 6. ročníku. Možná je to příliš brzy, ale pokud by se zvolila vhodná metoda, citlivý text k práci...děti by byly připravené o této problematice přemýšlet.

Respondent 7: Vzhledem k vyspělosti, resp. nevyspělosti a nevyzrálosti mnohých žáků bych téma holokaustu zvolil až do 9. ročníku, ne-li až na střední školu.

5. Co vnímáte jako přínosné na postulovaných pracovních listech autorky této diplomové práce? Proč?

Respondent 1: Jako velmi přínosné vnímám obrázky obálek knih, které v žácích mohou vyvolat silné emoce, se kterými musí pracovat a nutí je přemýšlet nad osudy a neštěstím nevinných lidí. Dále pak pracovní úlohy, které se váží k velmi závažné celosvětové problematice a které nutí žáky k diskusi, k zamyšlení a vytváření si vlastního názoru.

Respondent 2: Různé techniky, a to jak práci s textem, tak i s obrazovým materiálem. Líbí se mi i metoda předvídání.

Respondent 3: Líbí se mi celkové pojetí pracovních listů, jejich barevnost a nápaditost. Jako pozitivní hodnotím jejich kreativitu a snahu o vedení žáků ke kritickému myšlení.

Respondent 4: Pracovní listy nutí žáky přemýšlet, v učebnicích moc takových materiálů není, takže více takových inovativnějších nápadů.

Respondent 5: Především nápaditost úkolů, dětem by se mohla líbit jejich jinakost a zvolené výukové metody.

Respondent 6: Velmi oceňuji a jako pozitivní hodnotím autorčinu práci s obrazovým materiálem a v návaznosti na tento materiál zapojení smyslů do výuky, nejen důraz na textovou složku.

Respondent 7: Originalita předkládaných úkolů, nápaditá práce s textem.

6. Co vnímáte naopak na těchto pracovních listech jako nedostačující, příp. co byste na uvedených pracovních listech pozměnili?

Respondent 1: Neměnila bych nic.

Respondent 2: Pracovní listy se mi líbí. Obrazový materiál, kde je část zakrytá, bych zařadila až za první text, protože žáci mají možnost odhadnout, co je malá tečka...Na základě tohoto obrázku si žáci mohou odvodit, že to bude chlapec, takže jim to hodně napoví.

Respondent 3: Asi bych nic zásadního neměnil.

Respondent 4: Pracovní listy jsou velmi zdařilé, osobně bych asi neměnila nic. Určitě bych ale na základní školy nezařazovala tematiku *Nabarveného ptáče*. Jsem i na pochybách, zdali by to zvládli středoškoláci.

Respondent 5: Úkoly jsou hodně provázané a zaměřené na logické uvažování, to se mi moc líbí. Nejsm si jistá, jestli by žáci dokázali tak hluboce přemýšlet nad touto tematikou již na základní škole. Některé úkoly k zamyšlení mi přijdou obtížné.

Respondent 6: Neshledala jsem žádný závažný nedostatek.

Respondent 7: Asi bych pracovní listy ponechal, ale pokud bych něco měnil, tak možná uzpůsobení úkolů konkrétní třídě, protože vím, že s některými žáky bych třeba určité úkoly dělat nemohl.

7. Jaký je Váš názor na předložený projekt s názvem *Fenomén holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež* autorky diplomové práce? Zařadili byste ho do výuky? Do jakého ročníku? Co byste projektu vytkli?

Respondent 1: Dle mého názoru je předložený projekt velmi pěkně uchopený a více takových projektů. Když jsem učila na středním odborném učilišti stavebním, tak jsem zásadní problém spatřovala v tom, že žáci se na základních školách málokdy setkali s historií druhé světové války. Nemají znalosti o dané

problematice, i když jsou již dostatečně staří na to, aby pochopili, jak je důležité se s tímto tématem seznámit.

Respondent 2: Projekt vypadá dobře, líbí se mi. Na základní škole bych ho do výuky zcela jistě zařadila. Ročníkově bych to viděla zhruba na ten 8.–9. ročník.

Respondent 3: Projekt je velmi hezky vystavěn a logicky strukturován, ale spíše bych ho využil v hodinách Dějepisu. Nebál bych se část projektu zařadit s citlivým pojetím už do 6. ročníku.

Respondent 4: Projekt je pěkný, líbí se mi. Jak jsem již řekla dříve, jsem v této tematice opatrnější a zdrženlivější. Na víceletých gymnáziích bych projekt zcela jistě zařadila, na základní školu mi v některých pasážích přijde pro současné děti náročný. Ale je to samozřejmě jen můj názor.

Respondent 5: Projekt je zajímavý a promyšlený. Do výuky bych ho zařadila, cíleně až tak od 8. ročníku.

Respondent 6: Projekt v celkovém dojmu působí velmi zdařile, ale spíše bych jeho využití volila do hodin Dějepisu nebo Výchovy k občanství. Líbí se mi komplexnost jeho pojetí, tzn. jsou tam i faktografické údaje o historických osobnostech, které skutečně žily, zároveň jsou zde dotazy s přesahem do nedávné minulosti (viz např. údaje a informace o Petru Ginzovi, jeho *Měsíční krajina* a spojitosti s izraelským kosmonautem Ilanem Ramonem); tento úkol je velmi vydařený.

Respondent 7: Projekt autorky diplomové práce je hezký, zvláště se mi líbí práce na lapbooku. Sám jsem za svoji celkem dlouhou praxi neměl zkušenost s tímto typem aktivity a vlastně jsem se nechal tak trochu inspirovat, za což děkuji.

8. Jaké vyučovací metody nebo formy volíte při vzájemné kooperaci literární předlohy a filmové adaptace (bez ohledu na tematiku)?

Respondent 1: Nejčastěji volím diskusi a vysvětlování, případně práci s textem.

Respondent 2: Různé metody, asi dle tématu, prostoru a času – brainstorming, kritické myšlení, diskusní metody a projektovou výuku.

Respondent 3: I když je času velmi málo, jednou za čas se snažím vybrat vhodnou literární ukázkou a příslušnou filmovou scénou a pokouším se o to, aby mi žáci uvedené ukázky porovnali. Myslím si, že komparace je baví.

Respondent 4: Filmové adaptace do výuky z časových důvodů téměř nezařazuji.

Respondent 5: Filmové ukázky dokumentárního charakteru, ale je to asi tím, že učím i Dějepis a pak se snažím provazovat s literaturou, volím diskusi s žáky a brainstormingové metody.

Respondent 6: Především diskusní metody a brainstorming, žáci rádi diskutují.

Respondent 7: Volím hlavně diskusní metody, které se mi již v praxi dobře osvědčily.

9. Domníváte se, že jsou v současném školství a výuce dostatečně integrovány filmové adaptace (s jakoukoliv tematikou) do hodin literární výchovy?

Respondent 1: Domnívám se, že ne.

Respondent 2: Myslím si, že spíše ne.

Respondent 3: Zcela jistě ne.

Respondent 4: Určitě nejsou.

Respondent 5: Pokud budu mluvit za sebe, já se o toto začleňování snažím, ale v obecném měřítku si myslím, že tato integrace je absolutně nedostačující.

Respondent 6: Myslím si, že situace se začíná zlepšovat, ale stále je tato integrace velmi malá a mizivá.

Respondent 7: Bohužel nejsou a je to samozřejmě velká škoda.

10. Čtou Vaši žáci literaturu s tematikou holokaustu a šoa? Pokud ano, zkuste si vzpomenout na díla a autory, o které se žáci zajímají. (příp. i ročník)

Respondent 1: Bohužel, žádný z mých žáků nečte knihy s touto tematikou.

Respondent 2: To netuším.

Respondent 3: Ano. Někteří žáci tuto tematiku přímo vyhledávají. Mám asi tři takové žáky a zmiňovali mi především díla: *Chlapec v pruhovaném pyžamu*, *Spočítej hvězdy* a sérii Morrise Gleitzmanna (*Brzy, Potom, Když, Kdysi*).

Respondent 4: Nejsem si jistá, ale myslím si, že pokud čtou, tak určitě ne knihy s tematikou holokaustu.

Respondent 5: Občas. Vzpomínám si, že mi děti uváděly do čtenářského deníku *Transport za věčnost* a také *Chlapce v pruhovaném pyžamu*.

Respondent 6: Někteří ano. Např. *Zakázané holky* od Bořkovcové, Lowryové knihu *Spočítej hvězdy*, dokonce jsem zaregistrovala u jednoho žáka v 9. ročníku Keneallyho *Schindlerův seznam*.

Respondent 7: Učím třídy, kde vyloženě nadšeného čtenáře nemám. Bohužel.

11. Jakou literaturu čtete Vy?

Respondent 1: Já osobně čtu ráda knihy současných českých autorů a autorů severských zemí. Pokud bych měla volit mezi knihou ze současnosti a minulosti, pak dám přednost knihám z období druhé světové války (mou nejoblíbenější knihou je *Sophiina volba*).

Respondent 2: Nyní to, co musím ke státnicím. Jinak čtu různé příběhy ze života, detektivní příběhy, kriminálky, thrillery.

Respondent 3: V podstatě čtu vše, co se mi dostane pod ruku. Nemám rád fantasy a sci-fi literaturu, jinak přečtu opravdu snad téměř vše.

Respondent 4: Současné české autorky, hlavně Mornštajnovou, Lednickou, Jakubu Katalpu.

Respondent 5: Podle nálady, ale mám ráda příběhy s historickou tematikou nebo dle skutečných událostí.

Respondent 6: Preferuji četbu s tematikou holokaustu, ale asi je to tím, že moji příbuzní přežili holokaust a doma se o této problematice vždy hovořilo otevřeně. Mohu doporučit Styronovu *Sophiinu volbu*, Keneallyho *Schindlerův seznam*, Sem-Sandbergovu dokumentární knihu *Chudí v Lodži...* a mohla bych jmenovat dál.

Respondent 7: Rád si odpočinu u nějaké detektivky, mám rád i náročnou literaturu. Zjednodušeně řečeno, záleží na rozpoložení, ale dobrých knih není nikdy dost.

12. Jakou četbu preferujete u žáků?

Respondent 1: Nepreferuji žádnou četbu. Pokud žáci čtou, jsem velice ráda a vždy to ocením.

Respondent 2: Je fajn, že vůbec čtou, jen se snažím klást důraz na to, aby nečetli vyloženě nějakou brakovou literaturu.

Respondent 3: Nechci dětem nic diktovat, vždy jim řeknu nějaké tipy na knihy, o kterých si myslím, že by je mohly zaujmout. Jsem rád, když opravdu něco přečtou a na knihu si utvoří svůj vlastní názor.

Respondent 4: Žádnou. Úspěchem je, že si děti nějakou knihu vezmou do ruky a jsou ochotny si něco přečíst.

Respondent 5: Jakoukoliv, pokud budou skutečně číst a neopisovat čtenářské deníky z internetu.

Respondent 6: Pokouším se vcítit do jejich věku, co bych četla já. Snažím se doporučovat kvalitní knihy pro děti a mládež, které jsem sama četla. Ve své podstatě je mi jedno, co mi žáci předloží ve čtenářských denících, hlavně ať si odnesou nějaký čtenářský zážitek a četba je neodradí.

Respondent 7: Byl bych vděčný, kdyby mi četli, a to opravdu cokoliv. Někdy jsem bezradný, že se pro nic nenadchnou.

Přepis polostrukturovaných rozhovorů s dotazovaným vzorkem respondentů výzkumného šetření jsme v diplomové práci uvedli nejen pro orientaci a obeznámenost recipientů, ale především pro pochopení a porozumění některých stanovisek a postojů učitelů Českého jazyka a literatury k předem nastíněné problematice.

Tato komplexní a souhrnná transkripce polostrukturovaného interview se všemi sedmi dotazovanými respondenty bude sloužit jako výchozí materiál a badatelský podklad pro empirickou analýzu a interpretaci sběrných dat v následující kapitole.

7 Výsledky výzkumu, jejich analýza a interpretace dat

Před vlastní analýzou a interpretací sběrných dat je nutné předesílit, že v následujících podkapitolách se budeme zmiňovat o respondentech a učitelích v generickém maskulinu, tedy bez ohledu na gender dotazovaného respondenta, abychom předešli případné příznakovosti oslovení.

Valdrová (2015, zdroj: ABZ.cz: slovník cizích slov [online]) uvádí k heslu „maskulinum“ následující příspěvek pod názvem *Generické maskulinum v teorii a praxi*: „Teorie o nepříznakovosti maskulina vychází z teorie binárních opozic, vyvinutých Pražským lingvistickým kroužkem ve 30. letech minulého století, která pojednávala o opozicích dvou členů, z nichž jeden je neutrální a druhý nese určitý příznak. U názvů osob je například neutrální maskulinum vědec a příznakové je femininum vědkyně. V praxi se ale ukázalo, že pod pojmem vědec si v drtivé většině představujeme muže, a proto byla aplikace teorie nepříznakovosti na rody názvů osob v 70. letech kritizována.“²⁴

Hlavní cíle diplomové práce byly vymezeny a definovány již v předcházející kapitole 5 (Metodologie výzkumu) do dvou základních bodů:

- 1) zjistit, zdali učitelé předmětu Český jazyk a literatura na 2. stupni základní školy dostatečně pracují s integrací filmových adaptací v hodinách literární výchovy
- 2) zjistit názory a postoje učitelů Českého jazyka a literatury na postulované pracovní listy a zamýšlený literární projekt autorky diplomové práce s názvem *Fenomén holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež* a jejich případnou implementaci do hodin literární výchovy

Pomocí kladení výzkumných otázek respondentům výzkumného šetření, které přímo korespondovaly s hlavními cíli diplomové práce, bylo ústřední snahou získat zejména taková data a sdělení, jež by nám poskytla aktuální a objektivní informace o předložené problematice.

²⁴ Kritika vyústila v genderový management jazyka. (Valdrová ,2015, zdroj: ABZ.cz: slovník cizích slov [online])

7.1 Analýza a interpretace jednotlivých okruhů výzkumných otázek

V rámci následující podkapitoly byla provedena analýza a interpretace získaných dat na základě polostrukturovaných rozhovorů s dotazovanými respondenty.

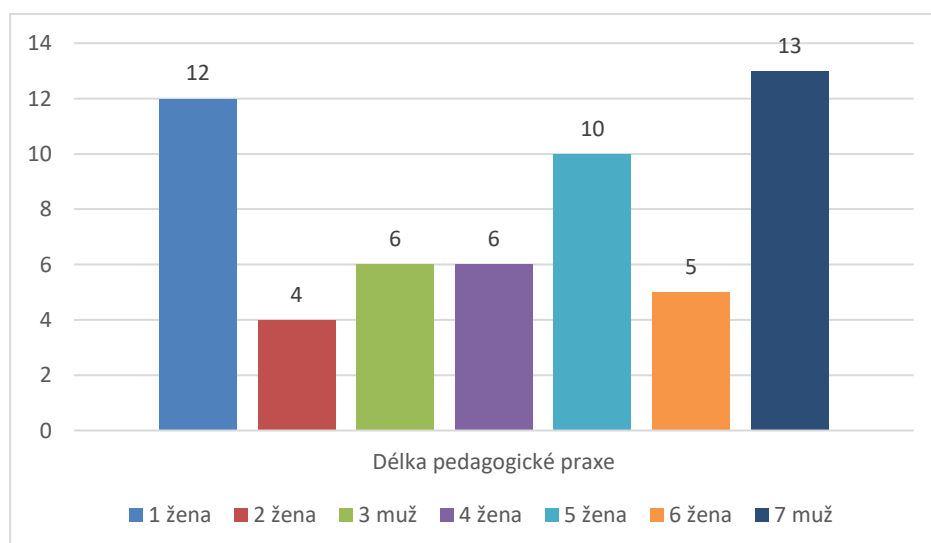
Jednotlivé výzkumné otázky jsou zvýrazněny tučným písmem, a to pro přehlednost a orientaci v textu. K valné většině konkrétních výzkumných otázek je pro snazší představu vytvořen sloupcový nebo výsečový graf, který nám data zpřehledňuje a umožňuje nám tak rychlejší analýzu získaných informací a údajů.

Z grafu 1 vyplývá, že všichni dotazovaní respondenti splnili kritéria a podmínku požadované minimální pedagogické praxe v délce 3 let; nejvyšší zastoupení ve vybraném výzkumném vzorku mají učitelé, kteří působí ve školství v délce 4–6 let, ale neméně zajímavé je také zjištění, že poměrně časté zastoupení pak zaujímají učitelé, kteří učí 10 a více let.

Ve zvoleném výzkumném vzorku respondentů byli dva muži (respondent 3 a 7), ale genderová identita nesehrávala v průběhu tohoto výzkumného šetření nijak zásadní roli.

V polostrukturovaném rozhovoru je zmíněno, že respondent 2 pracoval nejprve jako asistent pedagoga, respondent 3 učil angličtinu a respondent 6 působil jako tandemový učitel, ale důležité a podstatné pro tento výzkum byl především kritériální fakt, že všichni uvedení učitelé v současnosti působí na 2. stupni ZŠ jako vyučující Českého jazyka a literatury.

Graf 1: Vzorek respondentů dle délky pedagogické praxe.



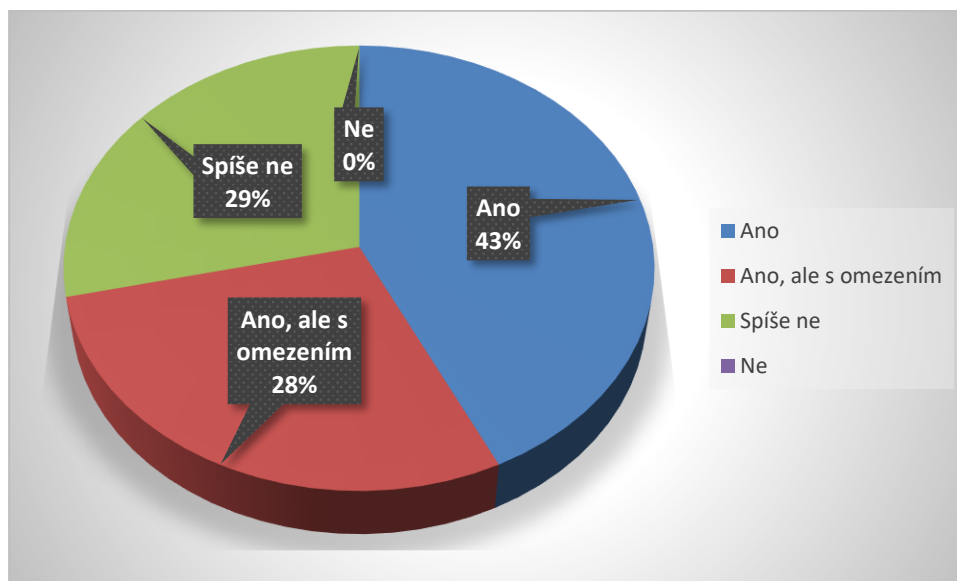
Druhá výzkumná otázka se přímo týkala implementace tematiky holokaustu a šoa do vyučovacích hodin Českého jazyka a literatury a její znění bylo následující: „Zařazujete do svých vyučovacích hodin tematiku holokaustu a šoa? Proč ano? Proč ne?“

Na základě získaných odpovědí se respondenti k implementaci tematiky holokaustu a šoa staví kladně a pozitivně, ale v mnoha případech jsou omezeni a limitováni buď hodinovými dotacemi nebo předimenzovanými tematickými plány.

Velmi pozitivním zjištěním je ale skutečnost, že i přes uvedené obtíže tematiku holokaustu a šoa do své výuky zcela jistě zařazuje 43 % dotazovaných respondentů, 28 % ji zařazuje, byť s omezením a 29 % ji spíše nezařazuje. Absence implementace tematiky holokaustu a šoa není však z důvodu, že by dotyčný učitel tuto tematiku vyučovat nechtěl, ale sehrává tu svoji roli právě nedostatek časového prostoru, jak ostatně dokládá odpověď respondenta 7: „Spíše ne, protože na to nemám časový prostor.“ Z této odpovědi lze vydedukovat, že pokud by časový prostor byl, tematiku by se začlenit pokusil.

Žádný z respondentů se nevyjádřil tak, že by tuto tematiku nezařazoval vůbec, jak ostatně vyplývá z grafu 2.

Graf 2: Zařazení tematiky holokaustu a šoa do výuky Českého jazyka a literatury.



Na výzkumnou otázku „**Domníváte se, že je vhodné tematiku holokaustu a šoa zmiňovat i dnešním generacím?**“ všichni respondenti shodně uvedli, že tematika holokaustu a šoa je pro současné generace nanejvýš důležitá a z pohledu učitelů je vnímána jako jedno z velmi závažných a stěžejních témat, které by ve školách mělo být zmiňováno.

Když jsme respondentům položili následující otázku: „**V jakém ročníku si myslíte, že je implementace tematiky holokaustu a šoa vhodná? Zkuste zdůvodnit.**“, jejich odpovědi již nebyly tak jednoznačné a došli jsme celkem k zajímavým zjištěním a závěrům.

Graf 3 na to ostatně názorně poukazuje a vyplývají z něho celkem jednoznačná data.

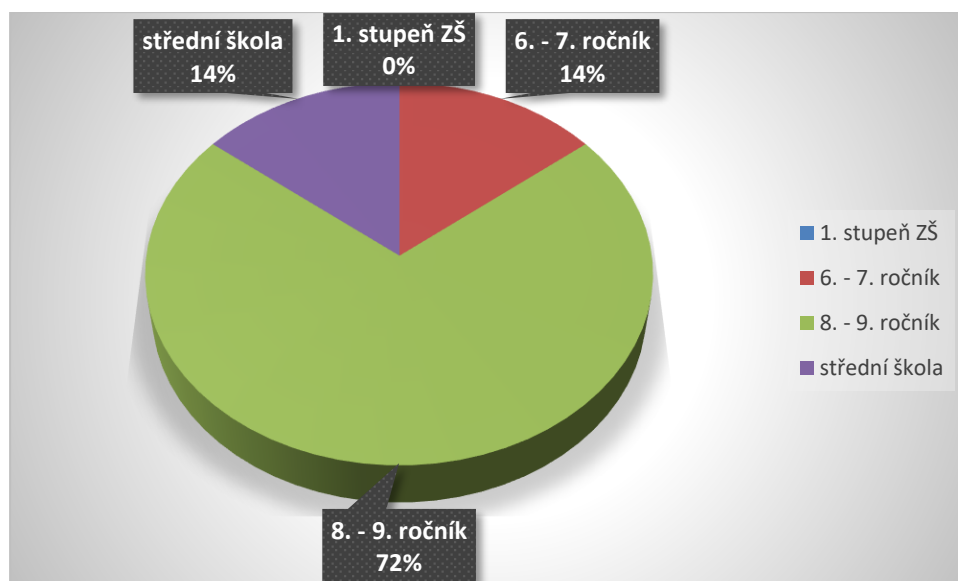
Zcela záměrně je v grafu uvedena položka „1. stupeň“. Ani jeden z námi dotazovaných respondentů, kteří učí na 2. stupni ZŠ, totiž 1. stupeň ZŠ nezmínil, i když v rámci výuky a některých ŠVP ZV se žáci s touto tematikou již na 1. stupni ZŠ mohou setkat.

Celkem 72 % respondentů by tematiku holokaustu a šoa začlenilo do 8.–9. ročníku, do 6.–7. ročníku 14 % dotazovaných a někteří učitelé by tuto problematiku implementovali až na střední škole, např. respondent 7 doslova uvádí: „Vzhledem k vyspělosti, resp. nevyspělosti a nevyzrálости mnohých žáků bych téma holokaustu zvolil až do 9. ročníku, ne-li až na střední školu.“

Jiného názoru je např. respondent 6, který zastává následující stanovisko: „Určitě bych tematiku holokaustu zařazovala již od 6. ročníku. Možná je to příliš brzy, ale pokud by se zvolila vhodná metoda, citlivý text k práci...děti by byly připravené o této problematice přemýšlet.“

Tato dvě vzorová a odlišná stanoviska nám jen dokladují reálnou skutečnost, že na výše položenou otázku dosud nepanuje jednoznačná shoda a soulad ani mezi učiteli.

Graf 3: V jakém ročníku zařadit tematiku holokaustu a šoa do výuky?

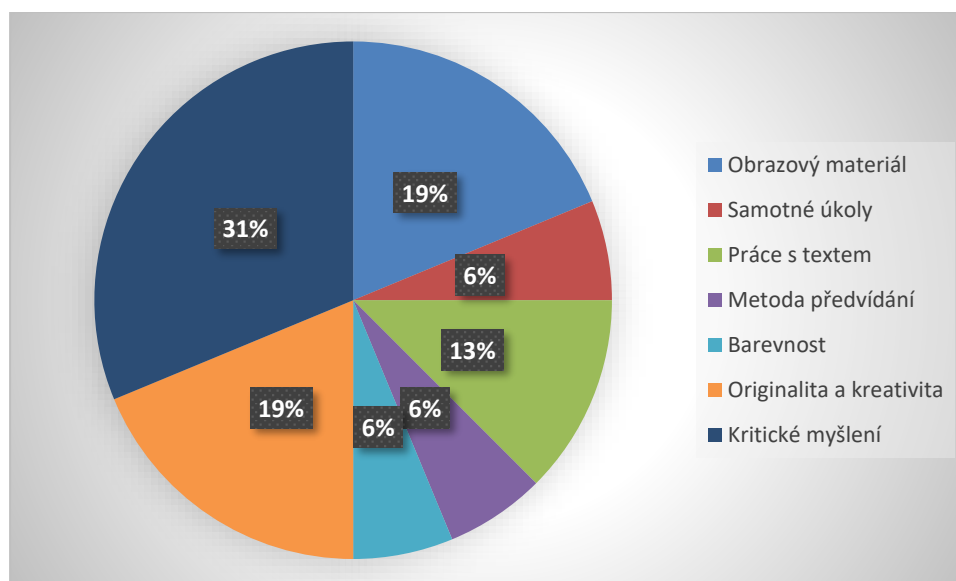


Jednou z klíčových a principiálních otázek je dotaz na předložené pracovní listy autorky diplomové práce. Přestože byla výzkumná otázka položena respondentům v rámci polostrukturovaného interview pouze jako dílčí, odpovědi na ni lze chápat jako východiska a opěrné body pro analýzu závěrů jednoho ze dvou hlavních cílů této diplomové práce.

Na otázku „**Co vnímáte jako přínosné na postulovaných pracovních listech autorky této diplomové práce? Proč?**“ odpovídali respondenti různorodě a nebylo úplně jednoduché jejich odpovědi vyhodnotit. Respondenti totiž zmiňovali několik hledisek a z důvodu co největší objektivity byly všechny jmenované aspekty do grafu zahrnuty. (viz graf 4)

Jako nejpřínosnější aspekt respondenti shledali možnost toho, že pracovní listy vedou žáky charakterem svých úkolů ke kritickému myšlení (31 %), v 19 % ocenili originalitu a kreativitu a shodných 19 % získal i obrazový materiál. Práci s textem kladně ohodnotilo 13 % respondentů.

Graf 4: Přínosné aspekty předložených pracovních listů.



V návaznosti na předcházející otázku respondenti odpovídali i na výzkumný dotaz **„Co vnímáte naopak na těchto pracovních listech jako nedostačující, příp. co byste na uvedených pracovních listech pozměnili?“**

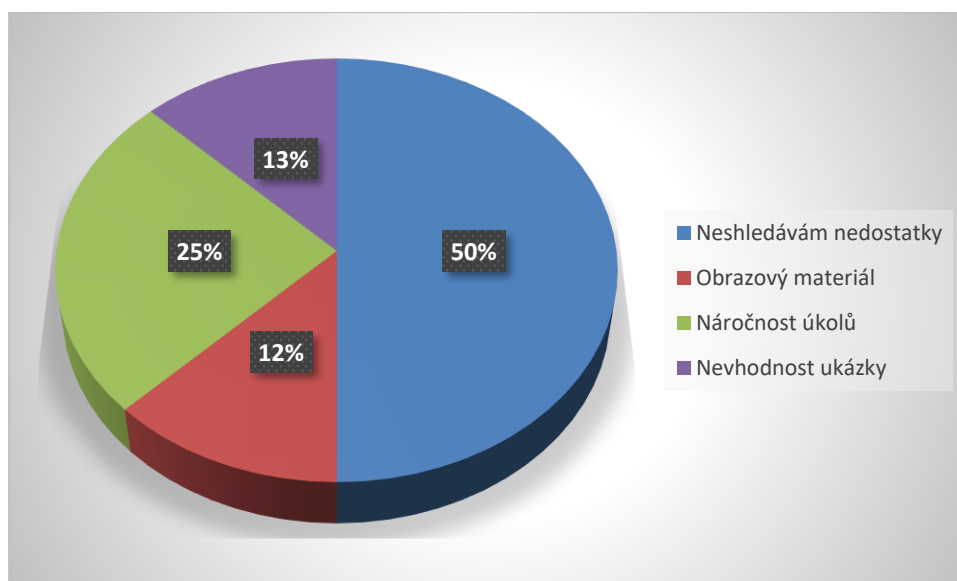
Z grafu 5 je zřejmé, že se respondentům postulované pracovní listy líbily (50 %), mnozí z nich by ani uvedené úkoly neměnili.

Celkem nepředpokládaným a nečekaným výsledkem je poměrně vysoké zastoupení názoru, že se jedná o úkoly obtížné a pro žáky základních škol nelehké (25 %), vyskytlo se dokonce i stanovisko o nevhodnosti předloženého materiálu, ač byly pracovní listy tímž respondentem posuzovány kladně a tento respondent (4) uvedený pracovní materiál hodnotí takto: „Pracovní listy jsou velmi zdařilé, osobně bych asi neměnila nic. Určitě bych ale na základní školy nezařazovala tematiku *Nabarveného ptáče*. Jsem i na pochybách, zdali by to zvládli středoškoláci.“

Pracovním listům byla vytknuta i jistá nedostatečnost v práci s obrazovým materiálem, na což upozorňuje respondent 2: „Pracovní listy se mi líbí. Obrazový materiál, kde je část zakrytá,²⁵ bych zařadila až za první text, protože žáci mají možnost odhadnout, co je malá tečka. Na základě tohoto obrázku si žáci mohou odvodit, že to bude chlapec, takže jim to hodně napoví.“

²⁵ Respondent 2 zmiňuje pracovní list ke knize *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. (viz příloha 3)

Graf 5: Případné nedostatky předložených pracovních listů.



Dalším zásadním cílem této diplomové práce bylo zjistit názory a postoje učitelů Českého jazyka a literatury na zamýšlený literární projekt autorky diplomové práce.

Na výzkumnou otázku „**Jaký je Váš názor na předložený projekt s názvem *Fenomén holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež* autorky diplomové práce? Zařadili byste ho do výuky? Do jakého ročníku? Co byste projektu vytkli?**“ se respondenti v 86 % shodli na tom, že se jim projekt líbí a zařadili by ho do výuky, v dalších 14 % se projekt sice zamlouval, ale do výuky Českého jazyka a literatury by ho učitelé nezařadili.

Někteří z respondentů by projekt včlenili spíše do výuky Dějepisu a Výchovy k občanství, někteří (vzhledem k jeho náročnosti) až na víceletá gymnázia a střední školy. Objevily se ale i názory, že by vůbec nebylo špatné projekt s jistou mírou adekvátnosti implementovat i do 6. ročníku. Opět se tu tedy respondenti v postojích a stanoviscích rozcházel, nicméně je zásadní vědět, že projekt se v komplexním hodnocení líbil a pro případnou výuku by zařazen byl.

Nikdo z respondentů se o projektu nevyjádřil záporně nebo negativně.

Dalším důležitým aspektem, který nás zajímal v rámci výzkumného šetření, byly výukové metody nebo formy práce učitelů. V rámci výzkumných otázek byl na respondenty vznesen dotaz „**Jaké vyučovací metody nebo formy volíte při vzájemné kooperaci literární předlohy a filmové adaptace (bez ohledu na tematiku)?**“

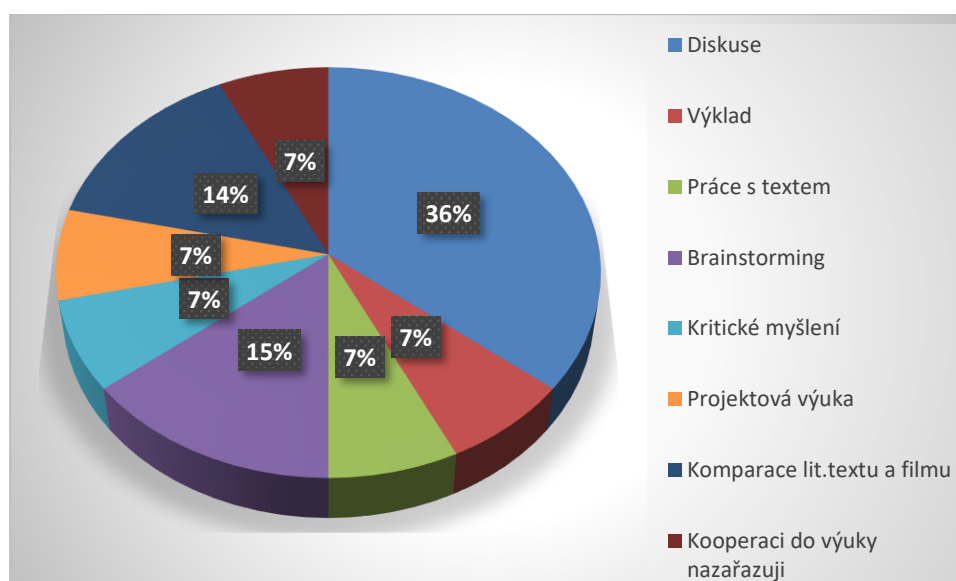
Je důležité zde zmínit dodatek ve výzkumné otázce „**bez ohledu na tematiku**“, neboť ve výzkumném šetření nám šlo především o zjištění, zdali vůbec probíhá nějaká kooperace mezi literární předlohou a filmovou adaptací; do jisté míry zde byla tematika holokaustu a šoa sekundární.

Odpovědi respondentů byly pečlivě vyhodnoceny a jejich četnost je graficky znázorněna v grafu 6.

Z grafického schématu vyplývá, že učitelé jsou při výběru metod a forem výuky poměrně variabilní, nicméně uvedený vzorek respondentů nejvíce preferuje diskusní metody (36 %) a brainstorming (15 %), komparaci literárního textu a filmové adaptace pak implementuje 14 % dotazovaných respondentů.

Poměrně překvapivým zjištěním je skutečnost, že velká většina respondentů ocenila na pracovních listech úkoly, jež vedou žáky ke kritickému myšlení, ale z grafu 6 přitom paradoxně vyplývá, že tento způsob výuky používá jen 7 % dotazovaných respondentů.

Graf 6: Nejčastěji používané výukové metody a formy při kooperaci literární předlohy a filmové adaptace.



V deváté výzkumné otázce **„Domníváte se, že jsou v současném školství a výuce dostatečně integrovány filmové adaptace (s jakoukoliv tematikou) do hodin literární výchovy?“** se všichni respondenti shodli na tom, že integrace filmových adaptací je zcela nedostačující.

Někteří z respondentů sice vnímají snahu o vylepšení výukových inovativních metod, ale stále je toto začleňování neuspokojivé. Např. respondent 6 tvrdí: „Myslím si, že situace se začíná zlepšovat, ale stále je tato integrace velmi malá a mizivá.

Zajímavou odpověď poskytl i respondent 5, který uvádí: „Pokud budu mluvit za sebe, já se o toto začleňování snažím, ale v obecném měřítku si myslím, že tato integrace je absolutně nedostačující.“

Výzkumná otázka **„Čtou Vaši žáci literaturu s tematikou holokaustu a šoa? Pokud ano, zkuste si vzpomenout na díla a autory, o které se žáci zajímají. (příp. i ročník)“** některé respondenty značně překvapila.

Jak vyplývá ze získaných dat v grafu 7, tak je celkem pozitivním aspektem skutečnost, že 29 % respondentů uvedlo, že jejich žáci tematiku holokaustu a šoa čtou. V této souvislosti zde uvádíme zajímavou odpověď respondenta 3: „Ano. Někteří žáci tuto tematiku přímo vyhledávají. Mám asi tři takové žáky a zmiňovali mi především díla: *Chlapec v pruhovaném pyžamu*, *Spočítej hvězdy* a sérii Morrise Gleitzmanna (*Brzy, Potom, Když, Kdysi*).“

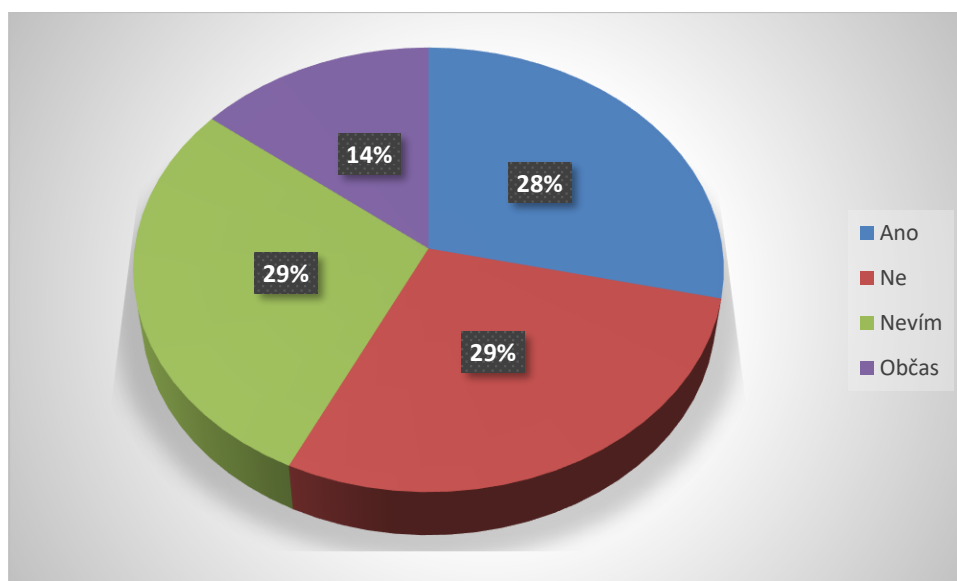
Je třeba vnímat i pozitivně nezanedbatelnou skutečnost, že 14 % respondentů uvedlo, že jejich žáci tuto tematiku sice cíleně nevyhledávají, ačkoliv občas si ji rádi přečtou.

Varujícím číslem je ovšem údaj a informace, kdy celkem 29 % dotazovaných respondentů sdělilo, že neví, co jejich žáci čtou. Odpověď respondenta 2 zněla: „To netuším.“

Respondent 4 třeba sděluje následující: „Nejsem si jistá, ale myslím si, že pokud čtou, tak určitě ne knihy s tematikou holokaustu.“

Bohužel statistice vévodí fakt, kdy respondenti uvedli, že jejich žáci tuto tematiku zcela jistě nevyhledávají, a to celých 29 %.

Graf 7: Čtou Vaši žáci knihy s tematikou holokaustu a šoa?



Výzkumná otázka „**Jakou literaturu čtete Vy?**“ byla respondentům položena se záměrem zjistit a vypátrat, zdali může být a existovat určitá spojitost a kontinuita mezi tím, co čte respondent a zdali touto skutečností dokáže svým příkladem působit i na žáky, které učí.

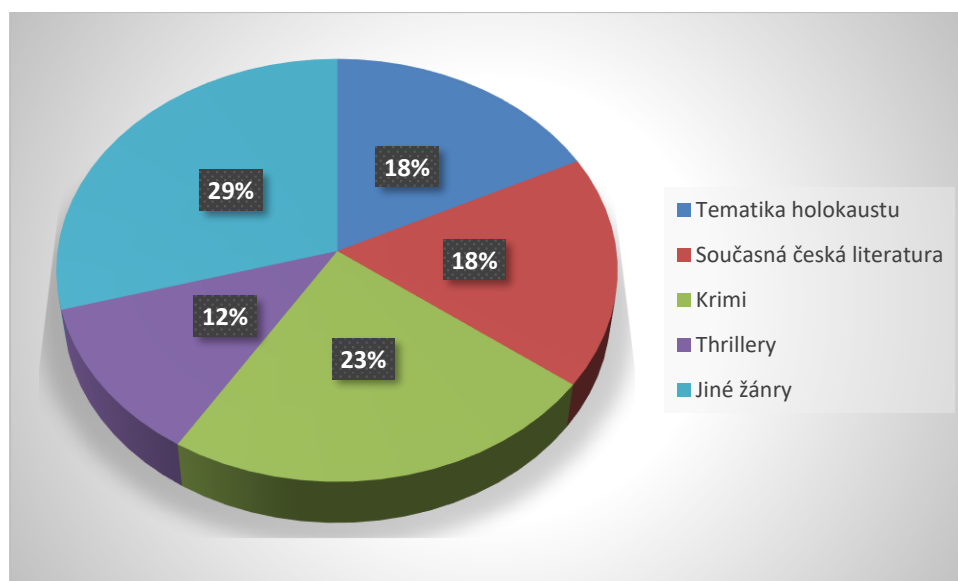
Tento předpoklad se nabídl v momentě, kdy respondent 6 uvedl: „Preferuji četbu s tematikou holokaustu, ale asi je to tím, že moji příbuzní přežili holokaust a doma se o této problematice vždy hovořilo otevřeně. Mohu doporučit Styronovu *Sophiiinu volbu*, Keneallyho *Schindlerův seznam*, Sem-Sandbergovu dokumentární knihu *Chudí v Lodži...* a mohla bych jmenovat dál.“

Tentýž respondent totiž na předcházející výzkumnou otázku, která se týkala četby žáků, uvedl: „Někteří ano. Např. *Zakázané holky* od Bořkovcové, Lowryové knihu *Spočítej hvězdy*, dokonce jsem zaregistrovala u jednoho žáka v 9. ročníku Keneallyho *Schindlerův seznam*.“

Lze se domnívat a předpokládat, že v tomto konkrétním případě se může jednat o jisté míře působení na četbu žáků.

Graf 8 poukazuje pouze na preference četby respondentů, neodkazuje však na míru souvislosti a ovlivnitelnosti četby respondentů na žáky.

Graf 8: Preference četby respondentů.



Žádný z dotazovaných respondentů o sobě neřekl, že by nečetl. V literárních žánrech, které respondenti zmínili, tak dominovaly např. historické romány, příběhy dle skutečných událostí, oddechová četba apod.

Pro potřeby diplomové práce a toto výzkumné šetření byly uvedené žánry zahrnuty pod položku „Jiné žánry“. (viz graf 8)

Jak vyplývá z grafického znázornění, jiné žánry preferuje 29 % respondentů, 23 % respondentů čte krimi, 18 % tematiku holokaustu a rovněž 18 % respondentů se zmínilo o současné české literatuře, což poukazuje na její nesporné kvality v posledních desetiletích.

Poslední otázka, která byla respondentům pokládána, se týkala individuální četby žáků. Na výzkumný dotaz „**Jakou četbu preferujete u žáků?**“ se respondenti v 86 % shodli na jakékoliv četbě.

Respondenti vnímají jako primární a zásadní především skutečnost, že si žáci najdou cestu k jakékoliv knize a jsou ochotni si ji skutečně přečíst.

Respondent 3 vyslovuje následující postřeh ze své pedagogické praxe: „Nechci dětem nic diktovat, vždy jim řeknu nějaké tipy na knihy, o kterých si myslím, že by je mohly zaujmout. Jsem rád, když opravdu něco přečtou a na knihu si utvoří svůj vlastní názor.“

Celkem 14 % dotazovaných respondentů se vyjádřilo tak, že sice nepreferují u svých žáků nějakou konkrétní četbu, nicméně se ostře vymezují proti brakové a nehodnotné literatuře, kterou by svým žákům nedoporučili.

Jako obrovský pozitivní posun v chápání hlavního poslání literatury lze chápat, že nikdo z respondentů nepožaduje po žácích „povinnou četbu“.

7.2 Shrnutí a závěr výzkumného šetření

Již v úvodu této diplomové práce jsme si stanovili a vymezili dva základní a stěžejní cíle, jež jsme poté uskutečňovali a realizovali pomocí dvanácti dílčích výzkumných otázek.

Cíle jsme definovali ve dvou výchozích částech a okruzích:

- 1) zjistit, zdali učitelé předmětu Český jazyk a literatura na 2. stupni základní školy dostatečně pracují s integrací filmových adaptací v hodinách literární výchovy
- 2) zjistit názory a postoje učitelů Českého jazyka a literatury na postulované pracovní listy a zamýšlený literární projekt autorky diplomové práce s názvem *Fenomén holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež* a jejich případnou implementaci do hodin literární výchovy

V této podkapitole je shrnuto výzkumné šetření, které proběhlo formou polostrukturovaného rozhovoru (interview) s celkem sedmi respondenty.

Pokud bychom měli vytvořit a empiricky stylizovat komplexní a ucelený závěr **k problematice dostatečné integrace filmových adaptací do hodin literární výchovy**, tak z výzkumného šetření vyplynulo, že tato implementace je zcela nedostačující. Na této formulaci se shodli všichni dotazovaní respondenti.

Jak vyšlo najevo z dalšího průběhu výzkumného šetření, učitelé by vzájemnou kooperaci literární předlohy a filmové adaptace uvítali. Z jejich odpovědí bylo zřejmé, že by ji rádi včleňovali do svých výukových hodin, ale mnohdy nemohou z nedostatku hodinové dotace nebo jsou limitováni a omezeni tematickými plány.

K této implementaci (tedy zařazování filmové adaptace do výuky) tak často dochází primárně v jiných předmětech než v hodinách Českého jazyka a literatury, přičemž prvotním zájmem, snahou a cílem učitelů Českého jazyka a literatury by mělo být

především žákům přibližovat literaturu i odlišnou formou než jen pouze textovou interpretací.

Pokud se pokusíme **vymezit názor, postoje a stanoviska učitelů Českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy na postulované pracovní listy a zamýšlený projekt s tematikou holokaustu**, tak celkové zhodnocení dotazovaných respondentů vyznívá velmi pozitivně.

Respondenti posuzovali pracovní listy z několika hledisek a jako velmi přínosné vnímali nejen rozvoj kompetencí žáků ke kritickému myšlení, originalitu a kreativitu v předkládaných úlohách, ale také používání obrazového materiálu, jehož nesporným cílem je rozvíjet u žáků vizuální a emoční vjemy z percipovaných materiálů.

Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že se učitelé Českého jazyka a literatury snaží podpořit čtenářskou gramotnost, mj. i tím, že pracovní listy analogického charakteru sami v hodinách integrují a jak je patrné ze znázornění v grafu 6 (viz tato diplomová práce, s. 66), tak ke své výuce používají celou řadu inovativních a aktivizujících vyučovacích metod a forem.

Závěr

V teoretické části diplomové práce se podařilo nastínit problematiku adaptace, kdy byl popsán stručný exkurz do historie adaptací literárních předloh, a to nejen ve světovém, ale i v českém kontextu. V této souvislosti byla zmíněna i velmi důležitá a podstatná korelace mezi literaturou a filmem, resp. mezi literárním textem a vizuálním obrazem.

Neméně důležité bylo poukázat na oblast kurikulárního ukotvení filmu a filmové adaptace v RVP ZV, kdy je zmiňována role filmu v umělecké oblasti a rovněž krátký nástin dějin Filmové/Audiovizuální výchovy a jejích cílů, které klade na žáky.

Vzhledem ke konkrétním vybraným literárním předlohám a jejich filmovým adaptacím s tematikou holokaustu a šoa byl do diplomové práce začleněn celek, kde je velká část věnována právě implementaci těchto děl do výuky Českého jazyka a literatury.

V jednotlivých interpretačních textech jsou pak předloženy nosné a stěžejní myšlenky daných děl, z nichž se vycházelo při tvorbě pracovních listů.

Ústředním a hlavním bodem praktické části diplomové práce bylo představení metodologie výzkumu a konkrétní výzkumné šetření, jež bylo realizováno formou polostrukturovaného rozhovoru s vybraným vzorkem respondentů pomocí dílčích výzkumných otázek. Do praktické části se zakomponovaly výsledky výzkumu, byla sem zahrnuta jejich analýza a nedílnou součástí je pak i interpretace získaných dat.

Závěrem lze konstatovat a prohlásit, že výsledky výzkumného šetření v mnohém překvapily; např. v tom, že z hlediska pedagogů a učitelů na 2. stupni základních škol je velký zájem o integraci filmových adaptací do výuky, a to i když budeme hovořit v obecné rovině o implementaci všeobecných témat a motivů, nejen o začleňování tematiky holokaustu a šoa.

Velmi přínosnou se jeví i skutečnost, že se učitelé snaží vycházet vstříc svým žákům výběrem vhodných a zajímavých literárních titulů, které by žáky mohly zaujmout a motivovat k další četbě a pozitivnímu vztahu k literatuře.

Zde je totiž ta pomyslná a imaginární cesta k tomu, aby se rozvíjela čtenářská gramotnost a vztah žáků ke knihám a k příznivému literárnímu citění.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

SEKUNDÁRNÍ LITERATURA

ADLER, Rudolf. *Audiovizuální a filmová výchova ve vyučování*. Praha: Gymnázium a hudební škola hl.m.Prahy ve spolupráci s Portedo o.p.s., 2018.

ARAGAYOVÁ, Mireia. *Books in Motion: adaptation, intertextuality, authorship*. Amsterdam: Rodopi, 2005.

ASSMANN, Jan. *Kolektivní paměť a kulturní identita*. In *Paměť a trauma pohledem humanitních věd. Komentovaná antologie teoretických textů*. Praha: Akropolis, 2015.

BAUMANN, Bedřich. *Velmoc v zádech učitele*. Film a doba. Praha: Orbis, 1963.

BORDWELL, David a Kristin THOMPSONOVÁ. *Umění filmu: úvod do studia formy a stylu*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2011. ISBN 9788073312176.

CORRIGAN, Timothy. *Film and literature: An introduction and reader*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 1999.

ČESÁLKOVÁ, Lucie. *Film před tabulí: idea školního filmu v prvorepublikovém Československu*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2010. Studie (Národohospodářský ústav Josefa Hlávky). ISBN 978-80-86729-57-2.

DVOŘÁKOVÁ, Tereza. *Film jako předmět výuky a výchovy dětí a mládeže před rokem 1989*. Cinepur 14, č.49, 2006.

EGER, L. & EGEROVÁ, D. *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017.

ELLIOTTOVÁ, Kamilla. *Rethinking the Novel/Film Debate*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HUTCHEONOVÁ, Linda. *Teória adaptácie*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2012. ISBN 9788074600272.

JEŽEK, S., VACULÍK M., & WORTNER V. *Základní pojmy z metodologie psychologie. Definice a vysvětlení*. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 2006.

JŮVA, Vladimír. *Estetická výchova (vývoj-pojetí-perspektivy)*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury.

JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1994. Edice pedagogické literatury. ISBN 8090173764.

KRÁTKÁ, Jana a Patrik VACEK. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4684-9.

KRESTA, David. *Dějiny světového filmu 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3608-1.

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

MELOUNEK, Pavel. *Biják: intimní osvětlení českého filmu*. Praha: Pragma, 1994. ISBN 8085213702.

MONACO, James. *Jak číst film: svět filmů, médií a multimédií : umění, technologie, jazyk, dějiny, teorie*. Praha: Albatros, 2004. Albatros Plus. ISBN 9788000014104.

MRAVCOVÁ, Marie. *Literatura ve filmu*. Praha: Melantrich, 1990. Estetika divadelní a filmové tvorby.

MRAVCOVÁ, Marie. *Od Oidipa k Francouzově milence: světová literatura ve filmu: interpretace z let 1982-1998*. Praha: Národní filmový archiv, 2001. Knihovna Iluminace. ISBN 80-7004-099-8.

PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia, 1997. ISBN 9788020006073.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualizované. a dopl. vyd. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SZCZEPANIK, Petr & MAREŠ, Petr. *Tvořivé zrady: současné polské myšlení o filmu a audiovizuální kultuře : sborník filmové teorie 3*. Praha: Národní filmový archiv, 2005. Knihovna Iluminace. ISBN 80-7004-119-6.

TOLSTOJ, Lev Nikolajevič. *Pedagogické spisy: výběr z pedagogického díla*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957. Odkaz pokrokové pedagogické minulosti.

URBANOVÁ, Svatava. *S holokaustem za zády: téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež vydávané po roce 1989*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2018. ISBN 978-80-7464-992-9.

PRIMÁRNÍ LITERATURA

BOYNE, John. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. Vydání třetí. Přeložil Jarka STUHLÍKOVÁ. [Praha]: Slovart, 2020. Brio. ISBN 978-80-276-0149-3.

KOSIŃSKI, Jerzy N. *Nabarvené ptáče*. Přeložil Ivana JÍLOVCOVÁ-FIELDOVÁ. [Praha]: OneHotBook, 2019.

ORLEV, Uri. *Běž, chlapče, běž*. Praha: Práh, 2014. ISBN 978-80-7252-537-9.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

cit. Dominik Opatrný cituje bibliсту Josefa Krejčího–<http://www.vira.cz/otazky/Jaky-je-rozdil-mezi-narodem-a-pronarodem.html>

Filmová výchova: Co je filmová výchova a proč je potřeba?
(filmovavychova.blogspot.com)

MAŠÁT, Milan.(2017). *K uplatnění tematiky šoa v literárních čítankách pro druhý stupeň základních škol.* [online]. In *Jazyk – literatura – komunikace.* [cit. 13. 2. 2023]. Dostupné z WWW: <<http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2017>>.

Mémorial de la Shoah. (2017). What is the Shoah? [online]. In *Mémorial de la Shoah.* [cit.22.9. 2017]. Dostupné z WWW: < <http://www.memorialdelashoah.org/>>.

Novinky CTK [online]

SLEZÁKOVÁ, Magdalena. Ljudi razumějut bez velikogo učenja: Nabarvené ptáče mluví mezislovansky. *Deník N* [online]. N Media, 2019-09-10 [cit. 2019-09-12]. Dostupné online. ISSN 2571-1717.

VALDROVÁ, Jana. (2015). *Generické maskulinum v teorii a praxi*, zdroj: ABZ.cz: slovník cizích slov [online]).

Výzkumný ústav pedagogický: dokumenty a publikace, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) (npi.cz)

Webové stránky Filmové databáze:
www.fdb.cz

Webové stránky iDnes zpravodajství:
www.idnes.cz

Webové stránky Moviezone, filmové novinky, trailery a recenze:
www.moviezone.cz

Webové stránky Národního ústavu pro vzdělávání:
www.nuov.cz

Webové stránky Metodického portálu RVP ZV:
www.rvp.cz

Webové stránky Totalfilm, recenze, trailery, festivaly, reportáže, televize:
www.totalfilm.cz

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj.	a jiné
angl.	anglický
apod.	a podobně
atd	a tak dále
č.	číslo
mj.	mimo jiné
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
nám.	náměstí
obr.	obrázek
orig.	originální
příp.	případně
resp.	respektive
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
s.	strana
SOU	střední odborné učiliště
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

1. **Obr.1** – Jack Scanlon a Asa Butterfield jako Bruno a Šmuel ve filmu *Chlapec v pruhovaném pyžamu*
2. **Obr.2** – Andrzej Tkacz v roli Srulika (Jurka Staniaka) ve filmu *Běž, chlapče, běž*
3. **Obr.3** – Petr Kotlár v roli Josky Nikodéma a Stellan Skarsgård v roli Hanse ve filmu *Nabarvené ptáče*

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Vzorek respondentů dle délky pedagogické praxe.

Graf 2: Zařazení tematiky holokaustu a šoa do výuky Českého jazyka a literatury.

Graf 3: V jakém ročníku zařadit tematiku holokaustu a šoa do výuky?

Graf 4: Přínosné aspekty předložených pracovních listů.

Graf 5: Případné nedostatky předložených pracovních listů.

Graf 6: Nejčastěji používané výukové metody při kooperaci literární předlohy a filmové adaptace.

Graf 7: Čtou Vaši žáci knihy s tematikou holokaustu a šoa?

Graf 8: Preference četby respondentů.

SEZNAM PŘÍLOH

1. Příloha č. 1: Tisková zpráva VÚP
2. Příloha č. 2: Schéma polostrukturovaného rozhovoru
3. Příloha č. 3: Návrh pracovního listu *Chlapec v pruhovaném pyžamu*
4. Příloha č. 4: Návrh pracovního listu *Běž, chlapče, běž*
5. Příloha č. 5: Návrh pracovního listu *Nabarvené ptáče*
6. Příloha č. 6: Projekt: *Fenomén holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež*

PŘÍLOHY

Příloha č.1



www.vuppraha.cz

Korespondenční adresa:
Výzkumný ústav pedagogický v Praze
Senovážné náměstí 1588/4
P. O. Box 3
110 06 Praha 1

Tisková zpráva

Filmová a audiovizuální výchova jako nový předmět

Praha, 28. června – Od září 2010 se na základních školách a gymnáziích začne vyučovat Filmová a audiovizuální výchova. Jde o nový doplňující, tedy nepovinný vzdělávací obor, který vyšel z dílny Výzkumného ústavu pedagogického v Praze.

Na některých školách se filmová a audiovizuální výchova již vyučuje, avšak nahodile, bez jasné koncepce a vzdělávacího obsahu. „*Vnímání a hodnocení vizuálních produktů, stejně jako vlastní tvorba žáků, tak probíhá bez jakékoli opory v cílech a vzdělávacím obsahu,*“ doplňuje Markéta Pastorová z VÚP a dodává: „*Žáci vytvářejí nekvalitní produkci anebo nekriticky konzumují audiovizuální záznamy, bez schopnosti zařadit je do uměleckého kontextu, společenských a historických souvislostí.*“ Začlenění filmové a audiovizuální výchovy do systému všeobecného vzdělávání se Výzkumný ústav pedagogický věnoval už v letech 2008 a 2009. V té době VÚP inicioval na Metodickém portále www.rvp.cz diskuzi mezi odborníky a pedagogy. Výsledkem výměny názorů se stal materiál, který obsahuje cíle, obsah i způsoby možného začlenění filmové a audiovizuální výchovy do základního a gymnaziálního vzdělávání. Na Metodickém portále www.rvp.cz je již nyní k dispozici metodická podpora, včetně databáze informačních zdrojů, která se bude doplňovat o příklady dobré praxe.

Rádi odpovíme na Vaše dotazy:

PaedDr. Markéta Pastorová
vedoucí oddělení koncepce všeobecného vzdělávání

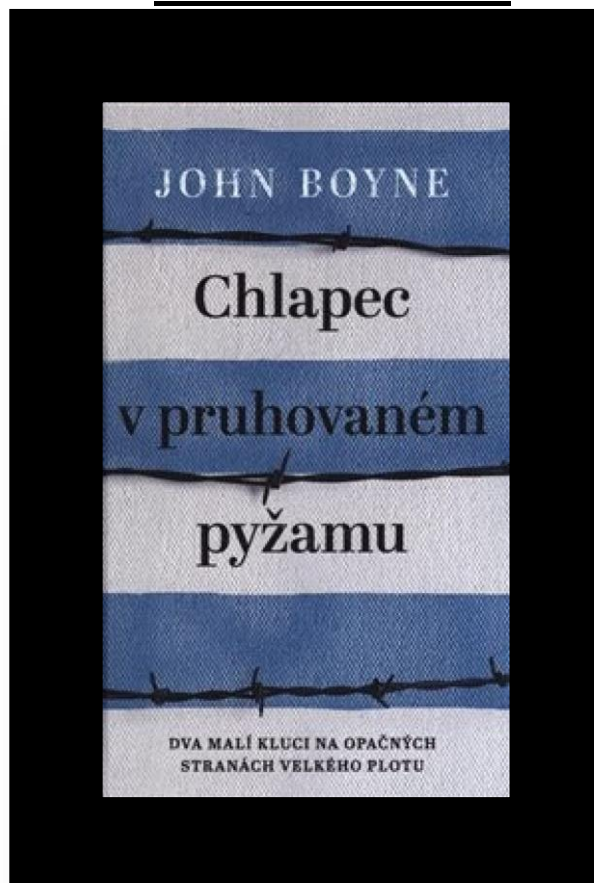
Tel.: 245 001 416
E-mail: pastorova@vuppraha.cz

SCHÉMA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

1. Jak dlouho působíte v pedagogické praxi?
2. Zařazujete do svých vyučovacích hodin tematiku holokaustu a šoa? Proč ano?
Proč ne?
3. Domníváte se, že je vhodné tematiku holokaustu a šoa zmiňovat i dnešním generacím?
4. V jakém ročníku si myslíte, že je implementace tematiky holokaustu a šoa vhodná? Zkuste zdůvodnit.
5. Co vnímáte jako přínosné na postulovaných pracovních listech autorky této diplomové práce? Proč?
6. Co vnímáte naopak na těchto pracovních listech jako nedostačující, příp. co byste na uvedených pracovních listech pozměnili?
7. Jaký je Váš názor na předložený projekt s názvem *Fenomén holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež* autorky diplomové práce? Zařadili byste ho do výuky? Do jakého ročníku? Co byste projektu vytkli?
8. Jaké vyučovací metody nebo formy volíte při vzájemné kooperaci literární předlohy a filmové adaptace (bez ohledu na tematiku)?
9. Domníváte se, že jsou v současném školství a výuce dostatečně integrovány filmové adaptace (s jakoukoliv tematikou) do hodin literární výchovy?
10. Čtou Vaši žáci literaturu s tematikou holokaustu a šoa? Pokud ano, zkuste si vzpomenout na díla a autory, o které se žáci zajímají. (příp. i ročník)
11. Jakou literaturu čtete Vy?
12. Jakou četbu preferujete u žáků?

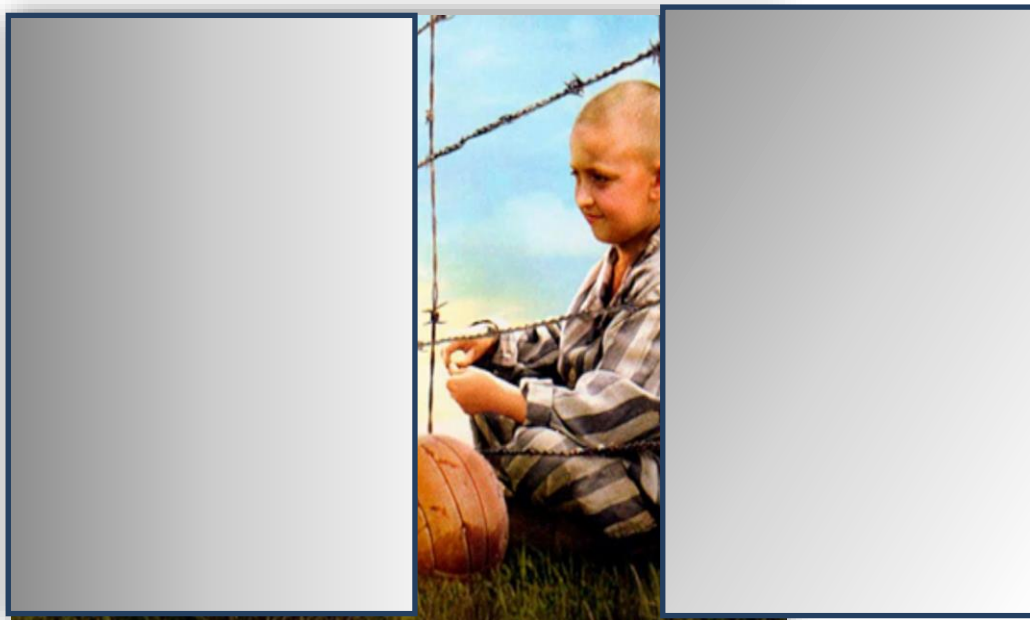
CHLAPEC V PRUHOVANÉM PYŽAMU

ÚKOLY, NA KTERÉ ODPOVĚZTE DŘÍVE, NEŽ SI PŘEČTETE TEXT



1. Pozorně si prohlédněte obálku knihy. O čem myslíte, že bude příběh vypovídat?
.....
.....
2. Co se Vám vybaví, když se řekne „pruhované pyžamo“?
.....
.....
.....
3. Na následující fotografii je záměrně zakryta její velká část. Zapište do prázdných polí, co si myslíte, že skrývají. Na základě čeho tak usuzujete?

Co je zde skryto ?



4. Podívejte se nyní na odkrytou fotografii. Mýlili jste se, nebo byl Váš odhad správný?



5. Pozorně si odkrytou fotografii prohlédněte. Zaujala Vás něčím? Popište čím.

.....
.....

6. Když zaměříte pozornost na oba chlapce, naleznete zde nějaké souvislosti, které je mohou spojovat? Které je naopak odlišují?

CO MŮŽE CHLAPCE SPOJOVAT	CO MŮŽE CHLAPCE ODLIŠOVAT

Text:

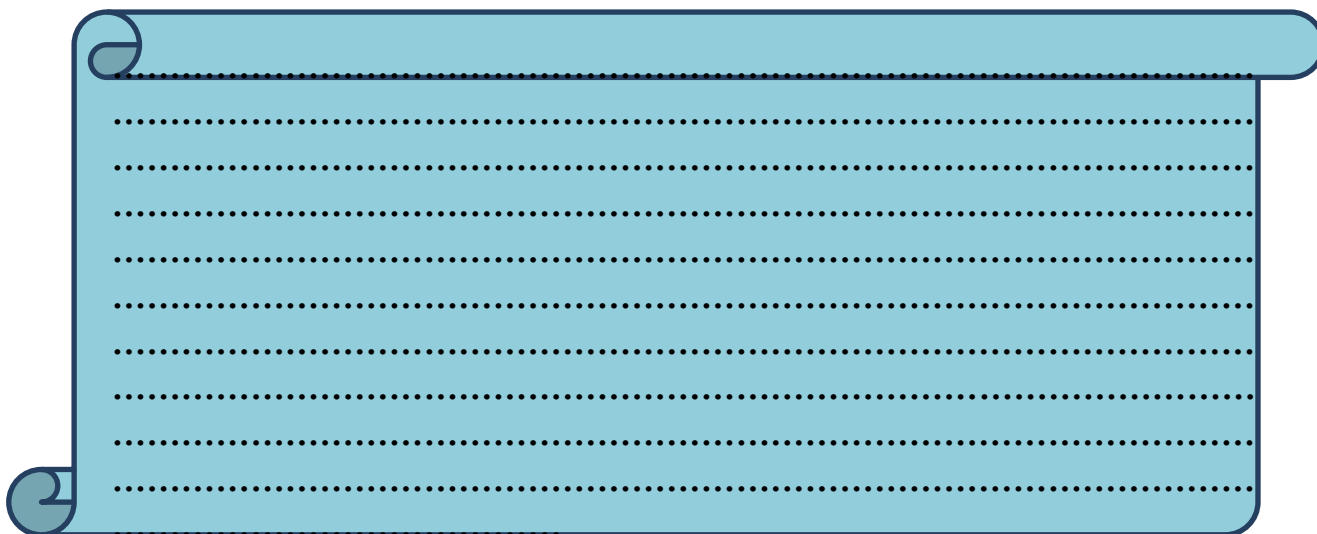
Cesta kolem plotu trvala Brunovi mnohem déle, než si představoval, zdálo se, že se táhne po dlouhé a dlouhé kilometry. A tak šel a šel, a když se ohlédl, dům, kde bydlel, se stával menším a menším, až nakonec zmizel. Během té doby u plotu nikoho neviděl, ani nezaznamenal nějaký vchod, kudy by se dalo projít, a tak si začal zoufat, že jeho průzkum skončí naprostým neúspěchem. To, že se plot táhl do dálky, kam až oko dohlédlo, také znamenalo, že se všechny boudy, budovy i vysoké komíny ztrácely v dálce, až plot nedělil nic jiného než pouhý prázdný prostor.

Když už pochodoval skoro hodinu a dostával hlad, rozhodl se, že je toho prozkoumávání terénu pro tento den až dost a že udělá nejlíp, když se otočí a půjde zpátky. Nicméně právě v tu chvíli se daleko na obzoru objevila drobná tečka. Přivřel oči a pokoušel se rozpoznat, co by to tak asi mohlo být.

1. O čem je daný úryvek?

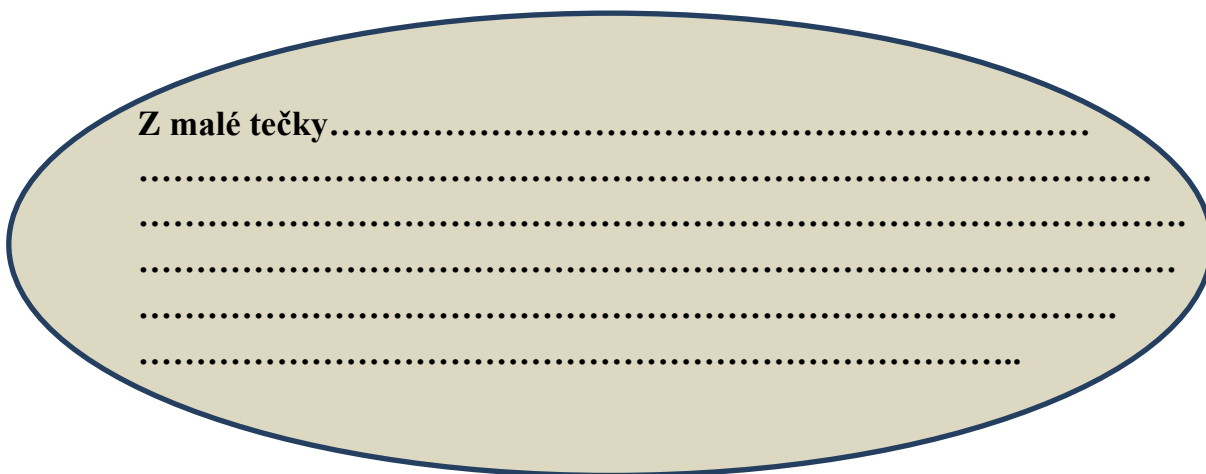
.....
.....
.....
.....
.....

2. Vžijte se do role spisovatele. Co mohlo předcházet této situaci? Napište, co se dle Vás odehrálo.



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

3. Zkuste odhadnout, co bude tou malou tečkou. Napište i krátký komentář, z čeho tak usuzujete.



Z malé tečky.....
.....
.....
.....
.....
.....

Text:

Bruno si vzpomněl, že jednou v nějaké knize četl, o muži, který se ztratil v poušti, a protože pár dní neměl ani jídlo, ani vodu, začal mít představy, že před sebou vidí skvělé restaurace a úžasné fontány, ale když se pokusil najíst a napít, vypařily se mu před očima, v rukou mu zůstaly jen hrsti písku. Co kdyby to byl i jeho případ?

Při těch úvahách ho nohy nesly až k té vzdálené tečce, z níž se mezitím stala skvrnka, a ze skvrnky se rychle udělala kaňka. A z kaňky se záhy stala figurka, a když Bruno přišel ještě blíže, zjistil, že to není ani tečka, ani skvrnka, ani kaňka, ani figurka, ale postava.

Byl to chlapec.

Bruno už přečetl dost knih o průzkumnících, aby věděl, že si člověk nikdy nemůže být předem jistý, co nakonec najde. Když přišli na něco zajímavého, tak to tam většinou prostě jen tak sedělo a ničeho si nevšímal, jako by trpělivě čekalo, až bude konečně objeveno (například Amerika). Jindy bylo objeveno něco, na co se sahat vůbec nedoporučovalo (třeba mrtvá myš vzadu v šuplíku).

Tenhle hoch patřil do té první skupiny, protože si tu opravdu jen tak seděl, ničeho si nevšímal a čekal, až bude objeven.

ÚKOLY K TEXTU PO PŘEČTENÍ

1. Změnila se pro Vás nějak atmosféra textu? Na základě čeho?

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

2. Jak rozumíte v tomto úryvku tomu, že je Bruno průzkumníkem? Doložte svými myšlenkami nebo citací z textu.

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

3. Zkuste si představit, že jste scenáristy filmu. Vložte chlapcům do úst dialog, o kterém si myslíte, že by mezi nimi mohl proběhnout. Zkuste zdůvodnit své úvahy.



NÁVRH PRACOVNÍHO LISTU

BĚŽ, CHLAPČE, BĚŽ
ÚKOLY, NA KTERÉ ODPOVĚZTE DŘÍVE, NEŽ SI
PŘEČTETE TEXT



1. Pozorně si prohlédněte obálku knihy. O čem myslíte, že bude příběh vypovídat?

.....
.....

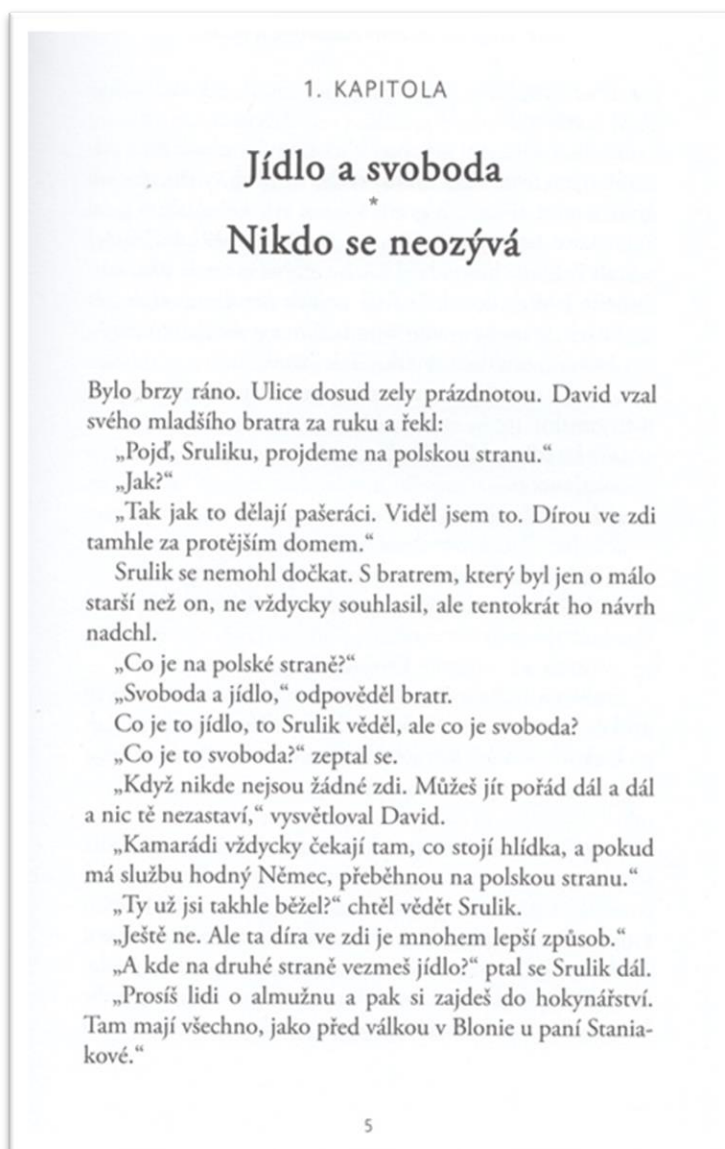
2. Zadívej se pozorně na chlapce na obálce knihy. Zkus tohoto hrdinu charakterizovat. Jaký bude? Co bude prožívat? Na základě čeho tak usuzujete?

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

3. Jak na Tebe působí titul knihy *Běž, chlapče, běž?* Zkus své dojmy a emoce popsat co nejvýstižněji.

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

Text:



ÚKOLY K TEXTU PO PŘEČTENÍ

1. O čem je daný úryvek?

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

2. Zkuste vydedukovat, kdy a kde se příběh odehrává. Proč si to myslíte? Své domněnky doložte ukázkou z textu.

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

3. V úvodu kapitoly se hovoří o svobodě. Čím je svoboda pro hrdiny knihy? Čím je svoboda pro Vás? Shoduje se, nebo se liší vaše pojetí svobody s tím, čím je pro aktéry příběhu?

SVOBODA PRO HRDINY KNIHY	SVOBODA PRO MĚ

4. Jak si myslíte, že bude kapitola pokračovat? Zkuste dopsat v několika větách.

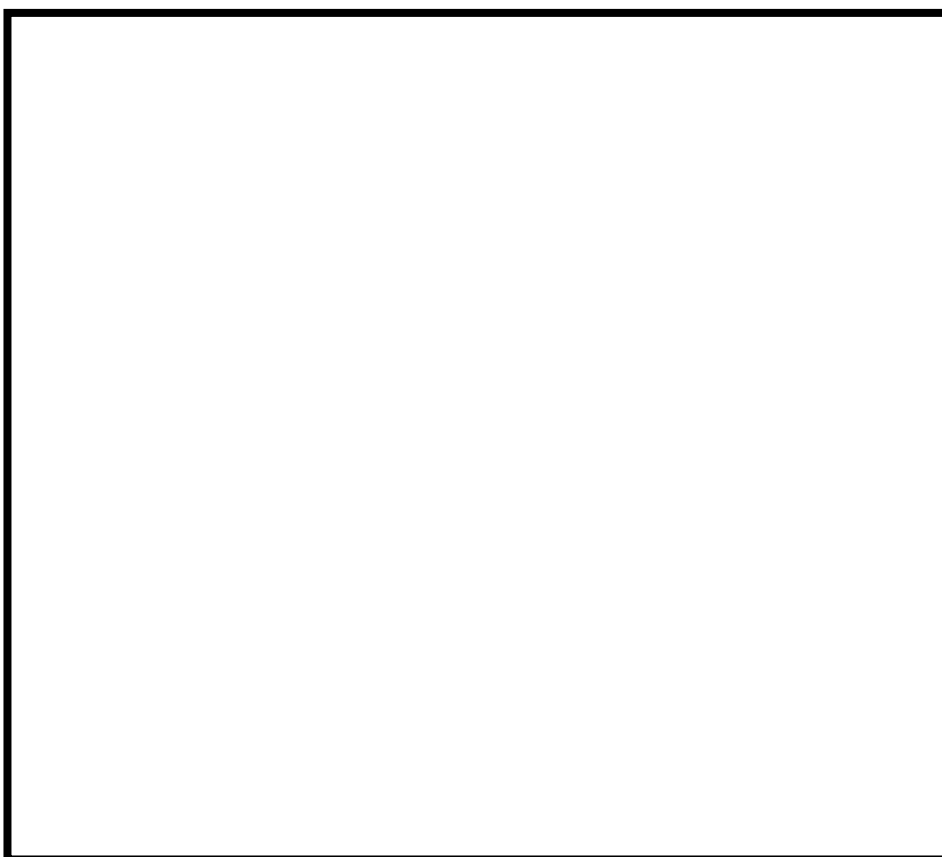
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

NÁVRH PRACOVNÍHO LISTU

NABARVENÉ PTÁČE

ÚKOLY, NA KTERÉ ODPOVĚZTE DŘÍVE, NEŽ SI PŘEČTETE TEXT

1. Co ve Vás evokuje název titulu *Nabarvené ptáče*? Proč si to myslíte?
.....
.....
.....
2. Zkuste si představit, že jste vydavateli knihy. Vytvořte ke knize s názvem *Nabarvené ptáče* návrh obálky.



3. Proč jste zvolili uvedené motivy? Zdůvodněte.
.....
.....
.....

4. Zadívejte se pozorně na níže uvedenou fotografii z filmové adaptace *Nabarvené ptáče*.

Jakým dojmem na Vás působí?.....

Jak byste danou fotografii nazvali a proč?.....

O čem přemýšlí chlapec?.....

Co dalšího Vás k této fotografii napadá? Z jakého důvodu?.....

.....



Text:

Zástup se zvětšoval. Ze všech domů vyběhaly další děti. Náhle jeden z vyšších a starších chlapců praštil vězně dlouhou březovou větví. Poraněný muž se zachvěl a odtáhl. Děti se rozdováděly a začaly nás ostřelovat a zasypávat odpadky a kamením. Poraněný muž se přihrbil a celý se tak trochu svezl.

Cítil jsem, jak je ke mně přilepený rameny mokkými od potu. I mě zasáhlo několik kamínků. Byl jsem však mnohem obtížnějším terčem, protože jsem seděl mezi poraněným mužem a dvěma vozky. Děti se ohromně bavily.

Strefovaly se do nás kusy suchých kravinců, shnilými rajčaty a páchnoucími mrtvolkami ptáků. Jeden z těch malých hrubiánů se začal soustřeďovat na mě. Šel podél vozu a metodicky rýpal klackem do vybraných částí mého těla. Marně jsem se snažil nashromáždit v puse dostatek slin, abych mu mohl plivnout do jeho posmívajícího obličeje.

K davu dětí hemžících se podél vozu se přidali i dospělí. Křičeli „zmlaťte židy, zmlaťte ty parchanty“, a nabádali děti k dalším útokům.

ÚKOLY K TEXTU PO PŘEČTENÍ

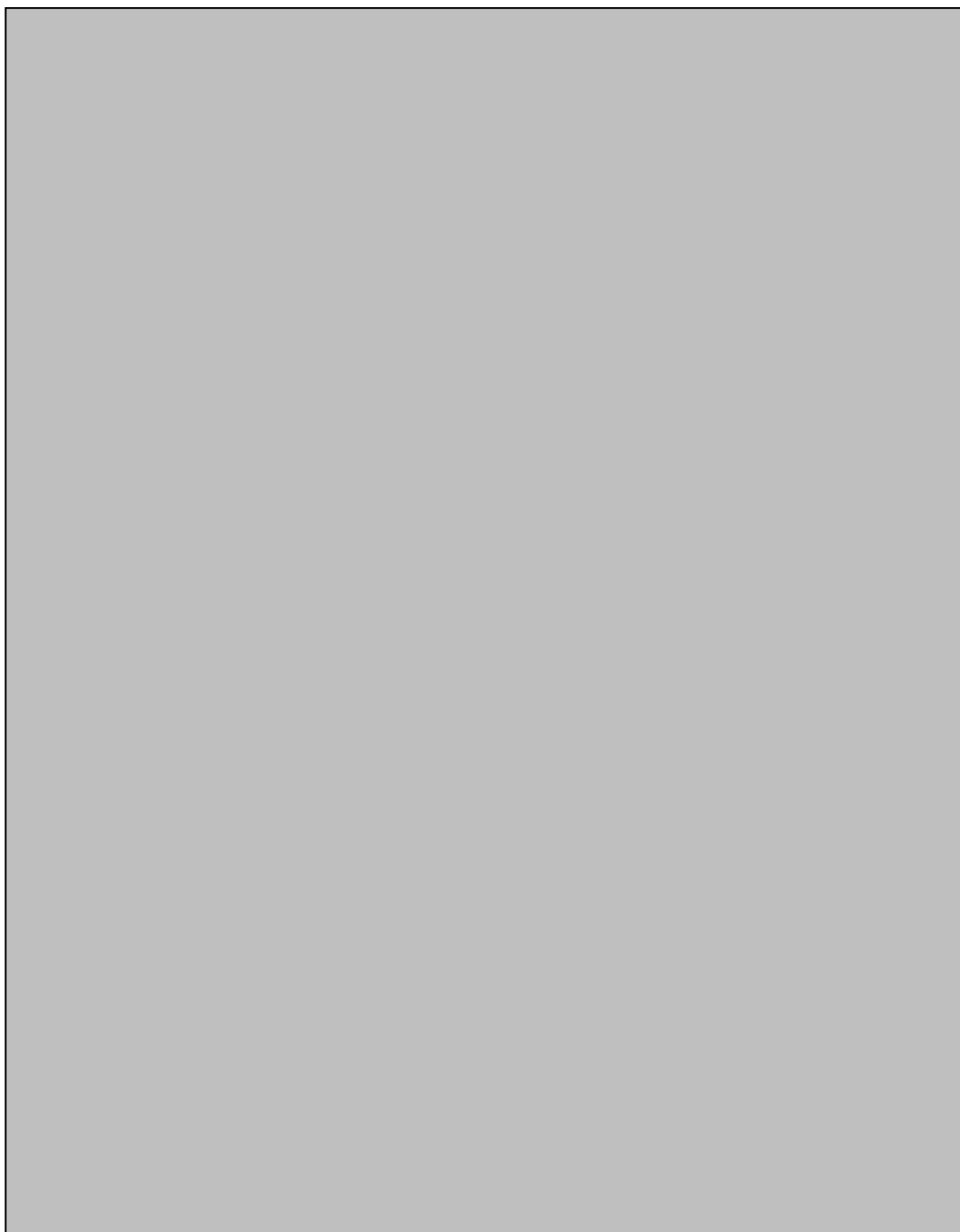
1. Co se odehrává v uvedeném úryvku? Popište a doložte ukázkami z textu.

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

2. Zkuste popřemýšlet nad tím, jaký název by mohl úryvek nést. Proč a na základě čeho jste došli k uvedenému závěru?

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

3. Uvedený úryvek přepište z pohledu jednoho z dospělých.



**Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta**



PROJEKT

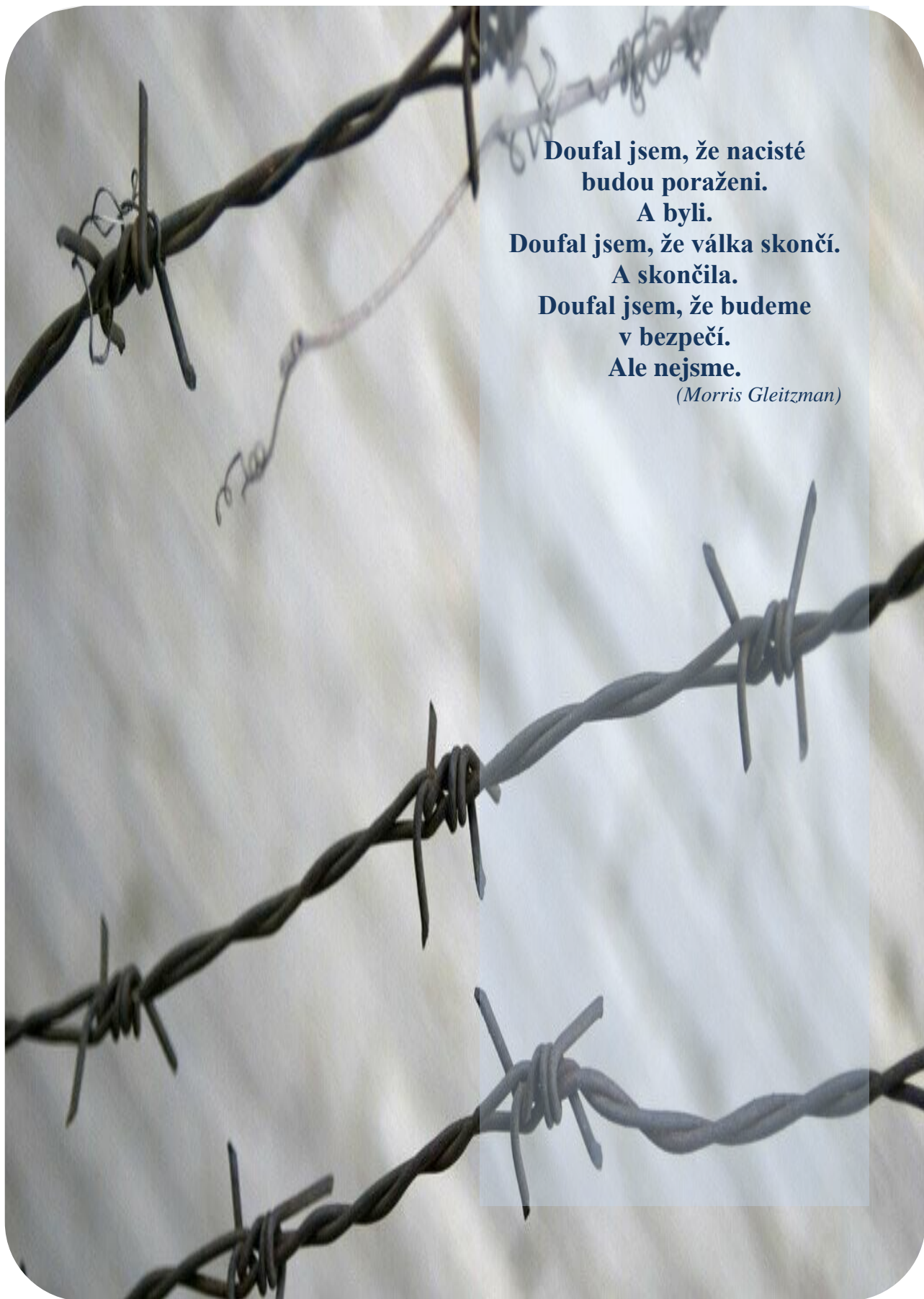
**Název projektu: Fenomén holocaustu v současné literatuře
pro děti a mládež
(KČJ/KCSS)**

Bc. Pavla Raková

Vyučující: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

Olomouc 2022

**Učitelství českého jazyka a literatury pro 2.stupeň ZŠ/
Učitelství základů společenských věd pro 2.stupeň ZŠ a SŠ**



**Doufal jsem, že nacisté
budou poraženi.
A byli.
Doufal jsem, že válka skončí.
A skončila.
Doufal jsem, že budeme
v bezpečí.
Ale nejsme.**

(Morris Gleitzman)

CHARAKTERISTIKA PROJEKTU

NÁZEV PROJEKTU: Fenomén holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež

AUTOR PROJEKTU: Bc. Pavla Raková

ČASOVÁ DOTACE PROJEKTU: 8 vyučovacích hodin (45minut), 7 vyučovacích dnů

VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ CÍLE PROJEKTU:

Žák se orientuje v základní mezinárodně politické situaci 40.let. Žák dokáže vlastními slovy definovat pojmy holocaust, šoa, genocida, konečné řešení židovské otázky, chápe ničivé důsledky holocaustu a dokáže o této době kriticky uvažovat.

Žák zná významné osobnosti, jež byly spjaté s obdobím holocaustu i knihy, které toto období popisují.

CÍLOVÁ SKUPINA: žáci 2.stupně ZŠ (8.-9.ročník)

MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY: primárně je projekt určen do literárních hodin Českého jazyka, ale svou povahou je blízký Dějepisu, Občanské výchově, Zeměpisu, Výchově k občanství a Výtvarné výchově.

HARMONOGRAM REALIZACE PROJEKTU:

27.ledna 2023 (Mezinárodní den památky obětí holocaustu a předcházení zločinům proti lidskosti) – **6.2.2023**, ZŠ Amos, Pražská 1000, 25244 Psáry projekt zatím nebyl realizován



STRUKTURA JEDNOTLIVÝCH HODIN – „ZASTAVENÍ“

TÉMATA JEDNOTLIVÝCH HODIN – ZASTAVENÍ:

<u>1.ZASTAVENÍ</u> – Holokaust za zády.....	6
<u>2.ZASTAVENÍ</u> – Konečné řešení židovské otázky.....	10
<u>3.ZASTAVENÍ</u> – Život s hvězdou v Protektorátu.....	14
<u>4.ZASTAVENÍ</u> – Život v Terezíně.....	19
<u>5.ZASTAVENÍ</u> – Život ve varšavském ghettu.....	24
<u>6.ZASTAVENÍ</u> – Život v úkrytu – Amsterdam.....	29
<u>7.-8.ZASTAVENÍ</u> – Tvorba vlastního lapbooku.....	34

POMŮCKY:

psací potřeby, sešity, pracovní listy, výukové prezentace, filmový a obrazový materiál, interaktivní tabule, lepidlo, papírové desky, fixy, barevné papíry, primární literatura o holokaustu (viz. jednotlivá zastavení)

METODY A FORMY PRÁCE:

METODY:

- slovní, písemné, aktivizující, diskuzní, naslouchání, brainstorming, práce s textem

FORMY:

- skupinové, individuální



PROČ VYUČOVAT O HOLOCAUSTU A SEZNAMOVAT ŽÁKY S GENOCIDOU ŽIDOVSKÉHO OBYVATELSTVA PO TÉMĚŘ 80 LETECH?

Dějinné události, jež se odehrály v Evropě v letech 1939-1945 a souvisely s pronásledováním a genocidou židovského obyvatelstva, nemůžeme považovat za uzavřenou kapitolu naší kulturní historie.

Důsledky nacistické politiky a propagandy jsou jedním z nejstrašlivějších, ale zároveň i nejlépe zdokumentovaných etap v lidských dějinách.

O těchto skutečnostech nesmíme mlčet, ale naopak promlouvat, a to ke generaci, která vyrůstá v době narůstající četnosti projevů různých forem rasismu.



1. ZASTAVENÍ

TÉMA: „HOLOKAUST ZA ZÁDY“

Vzdělávací cíle:

Žák vyjmenuje pojmy, jež se vztahují k problematice židovské otázky v období 2.světové války. Žák vysvětlí, co tyto pojmy znamenají. Žák umí uvést konkrétní dějinné události, které bezprostředně vedly k holokaustu a kriticky o nich uvažuje.

Hodnoty a pojmy: nástup Hitlera k moci, NSDAP, Norimberské zákony, křišťálová noc, Židé, árijská rasa, holokaust, šoa, antisemitismus, genocida, Davidova hvězda, koncentrační tábory, deportace

Organizace a struktura hodiny-zastavení:

A) Úvodní část hodiny:

Nejprve se s žáky pozdravíme a představím jim strukturu celého tohoto projektu. Dvě úvodní hodiny – zastavení jsou věnovány historickým událostem a dějinnému kontextu, který je třeba uvést proto, aby žáci byli schopni lépe pochopit okolnosti, v jakých situacích se židovské obyvatelstvo denně ocitalo, jaké příčiny k těmto událostem vedly a v co nakonec vygradovaly.

B) Učivo

Hodinu – zastavení začneme se žáky formou brainstormingu, kdy se žáků ptám a kladu jim dotazy, zdali a kde se setkali s pojmem holokaust, co si myslí, že tento pojem znamená; jejich postřehy a myšlenky zapisují na tabuli. Po této fázi si promítneme powerpointovou prezentaci se základními pojmy, událostmi, osobnostmi... Součástí zastavení je i samostatná práce žáků s pracovním listem, ve kterém si upevní osvojené informace. Důležité je, že některá data si mohou vyhledávat i sami, aby se uměli orientovat v důvěryhodných zdrojích a informace uměli najít a poté i vhodně použít.

C) Reflexe hodiny – zastavení:

V poslední části hodiny-našeho dějinného zastavení se žáků zeptám, co si z dnešní hodiny odnášejí, co si myslí, že se naučili nového a jaké informace třeba přehodnotili (v úvodu měli např. nějaké představy, ale neznali kontext), co je třeba i šokovalo (holokaust je obtížné téma a je o něm potřeba mluvit otevřeně).

UKÁZKA MATERIÁLŮ Z HODINY

Část powerpointové prezentace

Pojem holocaust	Počet mrtvých
<p>holocaust= spálený</p> <ul style="list-style-type: none">• šoa - hebrejsky - neštěstí, zničení, pohroma = systematické a státem provozované pronásledování a hromadné vyvražďování Židů během druhé světové války.• Termín holocaust byl později rozšířen i na systematické vyvražďování dalších etnických, náboženských a politických skupin (Romů, Poláků, občanů Sovětského svazu, tělesně či mentálně postižených, politických odpůrců, homosexuálů aj.)	<ul style="list-style-type: none">✦ Židé 5,9 milionů✦ Sovětský váleční zajatci 2-3 miliony✦ Poláci 1,8 - 2 miliony✦ Romové 220.000-1.500.000✦ Mentálně a fyzicky postižení 200.000-250.000✦ Homosexuálové 5.000-15.000✦ Svědkové Jehovovi 2.500-5.000

ŽIDÉ	Co napomohlo holocaustu
<p>vyznávají židovské náboženství (judaismus)</p> <p>Od roku 1948 na území Palestiny existuje stát Izrael (Židé tvoří většinu obyvatelstva)</p> <p>Hovoří hebrejsky</p> <p>Typickým symbolem je Davidova hvězda</p> 	<p>Po nástupu A. Hitlera k moci byl brzy připraven program na likvidaci Židů</p> <p>V březnu 1933 - byl otevřen 1. koncentrační tábor - Dachau (Německo)</p> <p>14. listopadu 1935 - Norimberské zákony (tyto zákony definovaly, kdo to je Žid), vyloučily Židy na okraj společnosti</p> <p>9.-10. 11. 1938 - Křišťalová noc - Goebbels zahájil vyvražďování Židů</p>

Výňatek z tzv. Norimberských zákonů

ZÁKON O OCHRANĚ NĚMECKÉ KRVE A NĚMECKÉ CTI

Proniknut poznáním, že čistota německé krve je předpokladem další existence meckého lidu, a prodchnut neochvějnou vůlí, zabezpečiti německý národ pro všeu budoucnost, usnesl se říšský sněm jednohlasně na následujícím zákoně, který se ti vyhlašuje:

§ 1.

1. Sňatky mezi židy a státními příslušníky německé nebo druhově příbuzné jsou zakázány. Manželství uzavřená proti tomuto zákonu jsou neplatná, i k byla k obcházení zákona uzavřena v cizině.
2. Žalobu na prohlášení manželství za neplatné může podat pouze státní návla

§ 2.

Mimomanželský styk mezi židy a státními příslušníky německé nebo druh příbuzné krve je zakázán.

§ 3.

Židé nesmějí ve své domácnosti zaměstnávat státní příslušnice německé ne druhově příbuzné krve mladší 45 let.

§ 4.

1. Židům se zakazuje vztýčovat říšské a národní vlajky a užívání říšských bare
2. Užívání židovských barev je jim naproti tomu dovoleno. Výkon těchto oprávně je pod státní ochranou.



PRACOVNÍ LIST

1. Vysvětli následující pojmy:

holokaust.....
šoa.....
antisemitismus.....
genocida.....

2. Pokus se k obrázkům přiřadit správnou dějinnou událost nebo jméno k osobnosti :

(náповěda: nástup Hitlera k moci, Joseph Goebbels, křišťálová noc, Adolf Hitler)



.....

3. Pokus se představit si, že jsi Žid a píše se rok 1942. Zkus si vzpomenout, co všechno Židé v období 2.světové války nesměli (využij i internetové zdroje) :

.....

.....

4. Kdo to byl árijec dle německé propagandy?

.....

5. Charakterizuj podstatu Norimberských zákonů. Kdo byl jejich autorem? (Využij adekvátní informační zdroje.)

2. ZASTAVENÍ

TÉMA: „KONEČNÉ ŘEŠENÍ ŽIDOVSKÉ OTÁZKY“

Vzdělávací cíle:

Žák vyjmenuje některé koncentrační tábory a vymezí jejich rozdílnost. Žák vysvětlí, jaký význam měla konference ve Wahnsee a jaký byl její dopad na další osudy židovského obyvatelstva. Žák charakterizuje vlastními slovy pojem „konečné řešení židovské otázky“. Žák si uvědomuje veškeré hrůzy vyhlazovacího procesu.

Hodnoty a pojmy: „konečné řešení židovské otázky“, konference ve Wahnsee, Reinhard Heydrich, ghetto, deportace, transporty, koncentrační tábory, vyhlazování, plynové komory, cyklon B

Organizace a struktura hodiny-zastavení:

A) Úvodní část hodiny:

Tato druhá hodina – zastavení je věnována tématu „Konečné řešení židovské otázky“, za jejímž zdánlivě nevinným označením se skrýval jeden z nejhorších zločinů lidské historie. Se žáky shrneme základní pojmy z předcházejícího zastavení a navážeme tím, co bylo plánem nacistů od samého počátku – vyhlazení Židů.

B) Učivo:

Hodinu – zastavení začneme se žáky formou brainstormingu, kdy žákům především položím dotaz, zdali slyšeli o „konečném řešení židovské otázky“, a pokud ano, jestli by tento pojem dokázali ozřejmit ostatním. Zastavení je opět vedeno formou aktivní diskuse v návaznosti a komparaci s dějinným kontextem. Žákům je formou prezentací, obrazových materiálů a krátkých videí zprostředkována problematika vyhlazování Židů v koncentračních táborech.

V další části pak žáci opět své poznatky aplikují v pracovním listě, kde mohou tentokrát pracovat individuálně, ale i ve skupinkách.

C) Reflexe hodiny – zastavení:

V poslední části hodiny-našeho dějinného zastavení se žáků zeptám, co si z dnešní hodiny odnášejí, co si myslí, že se naučili nového a jaké informace třeba přehodnotili (v úvodu měli např. nějaké představy, ale neznali kontext), co je třeba i šokovalo (holokaust je obtížné téma a je o něm potřeba mluvit otevřeně).

UKÁZKA MATERIÁLŮ Z HODINY

Vstupní brána koncentračního tábora Osvětim-Birkenau



Arbeit macht frei


Je německá věta, která v překladu doslova znamená „práce osvobozuje..“

Nápis „Arbeit macht frei“ byl umístěn u bran mnoha nacistických koncentračních táborů jako akési mystické prohlášení, že sebeobětování v podobě nekonečné práce může přinést jakousi duševní svobodu.“

Když bylo jasné, že Třetí říše je v rozpadu, dostali agenti SS rozkaz, aby vyvedli kolony Židů z koncentračních táborů, aby mohli být pozabíjeni v týlu

Označení vězňů v koncentračních táborech

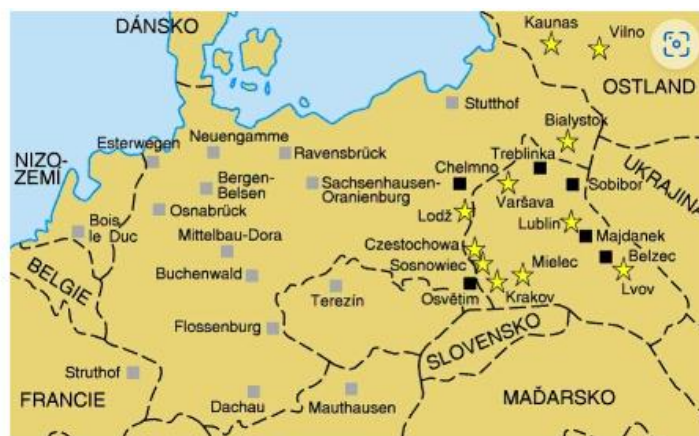
Označení vězňů v koncentračních táborech

žlutá	červená	fialová	zelená
			
Zidé	politici vězňové	svědkové Jehovovi	zločinci
modrá	černá	hnědá	růžová
			
osoby bez státní příslušnosti	asociálové (později také Romové)	Romové	homo-sexuálové

(c) iaboHistory.cz, 2004



Přehled některých ghet, koncentračních a vyhlazovacích táborů



- vyhlazovací tábory
- koncentrační tábory
- ★ hlavní ghetta

PRACOVNÍ LIST

1. Vysvětli následující pojmy:

Arbeit macht frei.....
koncentrační tábor.....
vyhlazovací
tábor.....
pracovní tábor.....

2. Kdo svolal konferenci do Wahnsee a co bylo jejím ústředním tématem?

.....
.....

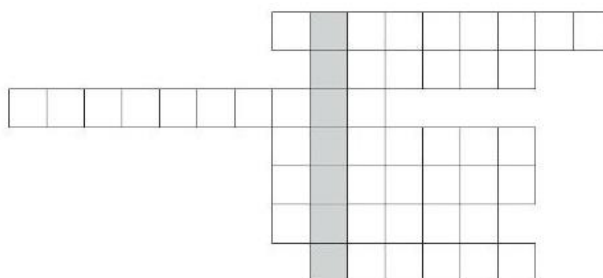
3. Vysvětli, co mysleli nacisté pod slovním spojením „konečné řešení židovské otázky“

.....
.....

4. Dle mapy (viz. výše) vypiš alespoň tři ghetta, koncentrační tábory a vyhlazovací tábory. Uved' stát, ve kterém se nacházely.

ghetta.....
koncentrační tábory.....
vyhlazovací tábory.....

5. V tajence zjistíš jméno nejznámějšího a největšího koncentračního tábora.



1. Ve kterém městě byly schváleny rasové zákony?
(Ve stejném městě se po válce konaly procesy s válečnými zločinci.)
2. Jak se jedním slovem označovalo naše pohraničí?
3. Jaké označení nese noc, během které byly ničeny a drancovány židovské obchody, domy a synagogy?
4. Který stát vyvolal 2. světovou válku?
5. Jaký druh bomby byl poprvé použit ve 2. světové válce? Tato bomba byla Američany svržena na dvě japonská města.
6. Vůdce tzv. Třetí říše.
7. Ve kterém městě bylo Československo "obětováno" svými spojenci, kteří podepsali dohodu mimo jiné o odtržení našeho pohraničí? (tzv. O nás bez nás)

3. ZASTAVENÍ

TÉMA: „ŽIVOT S HVĚZDOU V PROTEKTORÁTU“

Vzdělávací cíle:

Žák vyjmenuje základní informace o Protektorátu Čechy a Morava. Žák vysvětlí, jaká nařízení platila pro židovské občany v Protektorátu Čechy a Morava. Žák zná osobnost Nicholase Wintona a jeho významnou roli v dějinách.

Hodnoty a pojmy: Protektorát Čechy a Morava, Nicholas Winton, život Židů v Protektorátu Čechy a Morava

Organizace a struktura hodiny-zastavení:

A) Úvodní část hodiny:

Tato hodina – zastavení se zaměřuje na postavení a život Židů v Protektorátu Čechy a Morava. V úvodu si se žáky přiblížíme historickou situaci na našem území, především to, jak se Norimberské zákony a postupná perzekuce a omezování běžného života dotkla českých zemí.

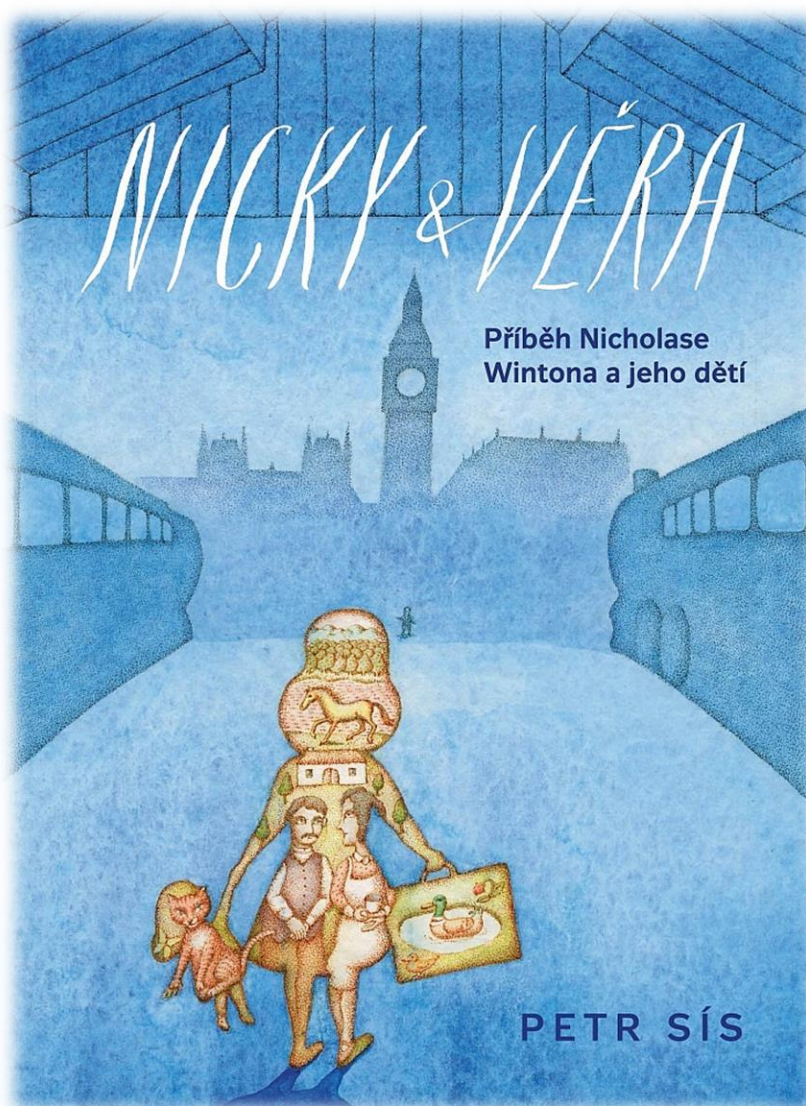
B) Učivo: práce s knihou Nicky & Věra

Hodina – zastavení bude věnováno jednomu z nejstatečnějších lidí – Nicholasi Wintonovi, jemuž se podařilo z okupovaného Československa zachránit 669 dětí. Žákům bude promítnut krátký dokument Nicholas Winton – Síla lidskosti a poté budou společně pracovat s textem knihy Petra Síse Nicky & Věra a své poznatky aplikují při práci s pracovním listem.

C) Reflexe hodiny – zastavení:

V poslední části hodiny-našeho dějinného zastavení se žáků zeptám, co si z dnešní hodiny odnášejí, co si myslí, že se naučili nového. Rovněž žáci shrnou své nové poznatky a pokusí se je komparovat se svými původními znalostmi o osobnosti Nicholase Wintona.

SOUČASNÁ LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ K UVEDENÉMU TÉMATU:



ANOTACE KNIHY:

Kniha Petra Síse vypráví skutečný příběh o holokaustu, který by neměl být zapomenut. Mladý Angličan Nicholas „Nicky“ Winton se v roce 1939 podílel na záchraně dětí a jejich převozu vlaky z Prahy do Londýna. Věra Gissingová je jednou ze zachráněných dívek. Opravdoví hrdinové bývají často nenápadní a skromní. Vizuálně působivé zpracování využívá autorovy charakteristické mapy, bludiště i razítka, jemné akvarelové obrázky skrývají tajemné perokresby. Kniha o odvaze a slušnosti je inspirující i pro dnešní dobu – všichni se totiž rodíme svobodní a sobě rovní, všichni máme stejné právo na život.

UKÁZKA MATERIÁLŮ Z HODINY

a) židovská otázka: holocaust (šoa)

- vyvlastňování židovského majetku
- Židé vyloučení z kulturního, hospodářského a společenského života
- zbavení možnosti obživy, vzdělání
- koncentrační tábor Terezín ⇨ vyhlazovací tábory – Osvětim, Treblinka (90% Židů z Česka bylo zavražděno)



PRACOVNÍ LIST

1. Jak rozumíš následujícímu citátu z Talmudu:

„Když někdo zachrání jediný život, je to, jako by zachránil celý svět; když někdo zničí jediný život, je to, jako by zničil celý svět.“

.....

.....

.....

2. Vyhledej v knize *Nicky & Věra* informace dle zadání.



Jsem Nicholas Winton. Zjisti o mně z výše uvedené knihy co nejvíce informací... Pro doplňující informace využij internetových zdrojů.

.....

.....

.....



Jmenuji se Věra a jsem jedna z hlavních postav knihy *Nicky & Věra*. Zkus mě popsat, kým jsem byla....

.....

.....

.....

3. Dolní obrázek představuje Wintonův vlak se zachráněnými dětmi na cestě z Prahy do Londýna. Zkus si představit, že jsi jedním z těchto dětí a popiš své pocity, obavy, dojmy...(prostě vše, co mohlo tehdejší dítě prožívat na své cestě).



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

4. Nicholas Winton zachránil 669 židovských dětí z Protektorátu Čechy a Moravy, jimž hrozila smrt. Často o sobě říkal následující větu (viz. úryvek z knihy). Zkus Nicholase Wintona na základě těchto tvrzení co nejpřesněji charakterizovat.

Šest set šedesát devět dětí by nepřežilo,
nebyť Nickyho, který přijel do Prahy a zachránil je.

„Nejsem žádný hrdina,“ namítal Nicky.
„Na rozdíl od opravdových hrdinů mi nikdy žádné nebezpečí nehrozilo.“

„Udělal jsem jen to, co bylo zapotřebí.“

4. ZASTAVENÍ

TÉMA: „ŽIVOT V TEREZÍNĚ“

Vzdělávací cíle:

Žák vyjmenuje základní informace o Protektorátu Čechy a Morava. Žák vysvětlí, co to bylo terezínské ghetto a jaká nařízení zde pro Židy platila. Žák zná osobnost Petra Ginze. .

Hodnoty a pojmy: Protektorát Čechy a Morava, terezínské ghetto, transporty na „Východ“, Petr Ginz, časopis Vedem, Měsíční krajina

Organizace a struktura hodiny-zastavení:

A) Úvodní část hodiny:

Tato hodina – zastavení se zaměřuje na život židovského obyvatelstva v terezínském ghettu. V úvodu si se žáky shrneme historickou situaci na našem území, především to, kam byla transportována převážná část Židů z Protektorátu Čechy a Morava a jenž byl tranzitním táborem k přesunu Židů do vyhlazovacích táborů v Polsku.

B) Učivo: práce s knihou Princ se žlutou hvězdou

Hodina – zastavení bude věnováno jednomu z nadaných chlapců– Petru Ginzovi, jenž byl vězněn v Terezíně a posléze deportován do vyhlazovacího tábora Osvětim. Žákům bude přiblížena kniha Princ se žlutou hvězdou, s jejíž pomocí mohou individuálně nebo ve skupinách vypracovat příložený pracovní list.

C) Reflexe hodiny – zastavení:

V poslední části hodiny-našeho dějinného zastavení se žáků zeptám, co si z dnešní hodiny odnášejí, co si myslí, že se naučili nového. Rovněž žáci shrnou své nové poznatky a pokusí se je komparovat se svými původními znalostmi o osobnosti Petra Ginze.

SOUČASNÁ LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ K UVEDENÉMU TÉMATU:



ANOTACE KNIHY:

Kniha přibližuje život a tvorbu nadaného pražského chlapce, který byl jako židovský míšenec v roce 1942 internován v terezínském ghettu a později, v necelých 17 letech, zavražděn v plynové komoře koncentračního tábora Birkenau. V Terezíně organizoval vydávání tajného časopisu *Vedem*.

Kniha přibližuje Petrovu rodinu, dětství, život v protektorátní Praze i aktivity v Terezíně. Podrobně se věnuje organizaci výchovy chlapců na domově 1 v terezínském ghettu, vč. vývoje dětské samosprávy i každodenním reáliím života v ghettu.

PRACOVNÍ LIST

1. Zkus na základě zjištěných informací o Petru Ginzovi v knize *Princ se žlutou hvězdou* (příp.na internetu) vyplnit transportní lístek do Terezína :

ÚSTŘEDNÍ KARTOTÉKA - TRANSPORTY.

K. č. _____

Rodná data: _____

Adresa před deportací: _____

1. transport

dne: _____

číslo: _____

do: _____

KLAŠEN C. D. EVIDENCE

2. Vlevo je originální ukázka obálky časopisu *Vedem*, do kterého Petr Ginz přispíval a jeden čas ho i vedl. Zkus vymyslet vlastní obálku tak, aby vystihovala každodenní život v terezínském ghettu:



3. Toto je kresba Petra Ginze z Terezína. Jakým názvem bys ji pojmenoval/a a proč. Zkus obrázek popsat...jakými

dojmy na Tebe působí, zkus k obrázku vymyslet krátký příběh.



4. Pozorně se zadívej na následující fotografie. Co si myslíš, že mají společného Petr Ginz, Měsíční krajina a izraelský kosmonaut Ilan Ramon?



5. ZASTAVENÍ

TÉMA: „ŽIVOT VE VARŠAVSKÉM GHETTU“

Vzdělávací cíle:

Žák vyjmenuje základní informace o židovské otázce v Polsku a jaká nařízení platila pro židovské občany ve varšavském ghettu. Žák zná osobnost Janusze Korczaka a jeho významnou roli v dějinách polského národa.

Hodnoty a pojmy: Polsko, varšavské ghetto, Janusz Korczak, židovská otázka v Polsku

Organizace a struktura hodiny-zastavení:

A) Úvodní část hodiny:

Tato hodina – zastavení se zaměřuje na postavení a život Židů v Polsku, konkrétně ve varšavském ghettu. V úvodu si se žáky přiblížíme historickou situaci na daném území, především to, jak se Norimberské zákony a postupná perzekuce a omezování běžného života dotkla polských Židů.

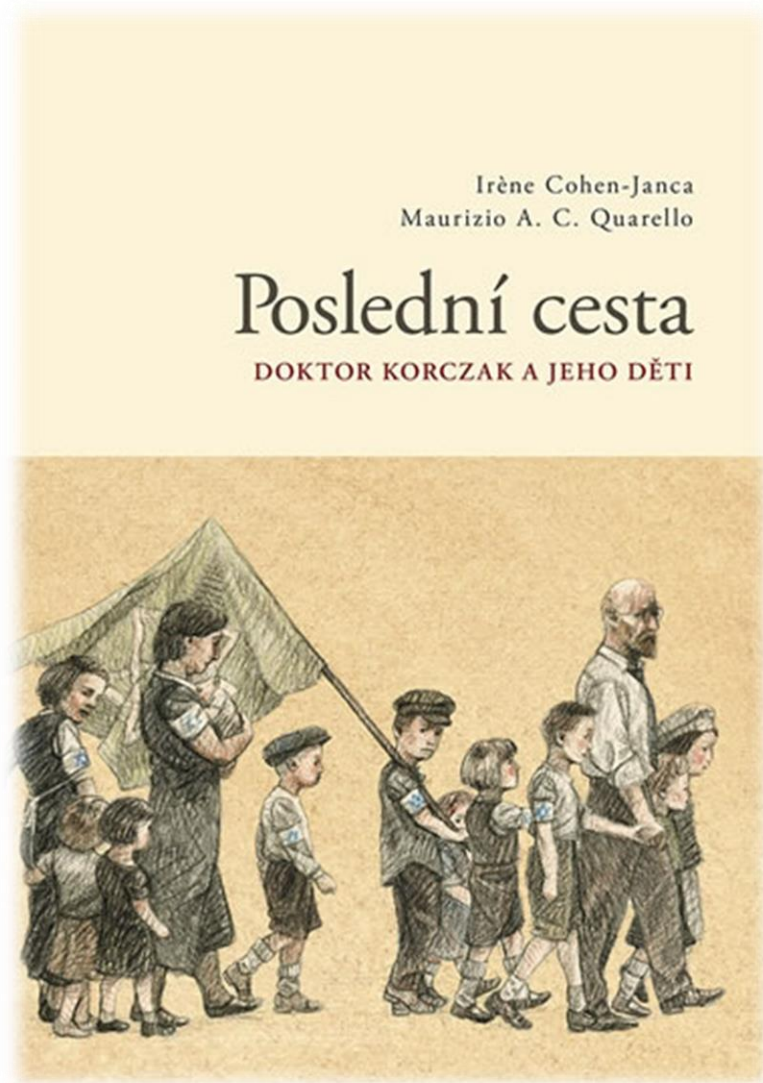
B) Učivo: práce s knihou **Poslední cesta: Doktor Korczak a jeho děti**

Hodina – zastavení bude věnováno polskému pedagogovi, pediatrovi a autorovi knih pro děti – Januszovi Korczakovi, jenž vedl ve varšavském ghettu dětský sirotčinec. Žákům bude přiblížen formou prezentace život Židů ve varšavském ghettu a pozornost bude také věnována dětskému sirotčinci Janusze Korczaka, především pak jeho životu, který zasvětil „svým“ sirotkům. Získané znalosti pak žáci aplikují při práci s textem knihy a pracovním listem.

C) **Reflexe hodiny – zastavení:**

V poslední části hodiny-našeho dějinného zastavení se žáků zeptám, co si z dnešní hodiny odnášejí, co si myslí, že se naučili nového. Rovněž žáci shrnou své nové poznatky o životě a činnosti polského pediatra a pedagoga Janusze Korczaka.

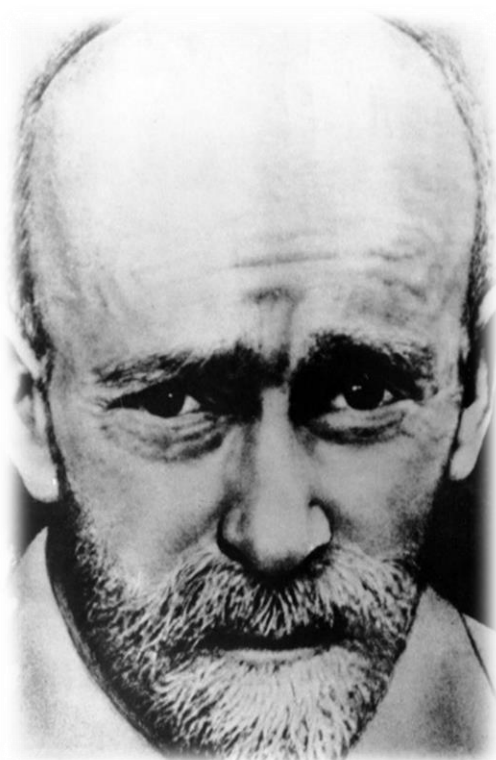
SOUČASNÁ LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ K UVEDENÉMU TÉMATU:



ANOTACE KNIHY:

29. listopadu 1940 kráčelo ulicemi Varšavy 192 dětí. Se sevřeným srdcem, ale vztyčenou hlavou opouštěly v čele s doktorem Korczakem svůj krásný sirotčinec na Krochmalné ulici a odcházely do varšavského ghetta. Jejich nový dům je daleko menší a ghetto vypadá jako vězení, kam zavírají každý den více a více Židů. Naštěstí nad nimi bdí doktor Korczak. Doprovodí je i na jejich poslední cestě... Pravdivý příběh muže, jehož myšlenky zásadně ovlivnily mezinárodní Úmluvu o právech dítěte.

UKÁZKA MATERIÁLŮ Z HODINY



Janusz Korczak

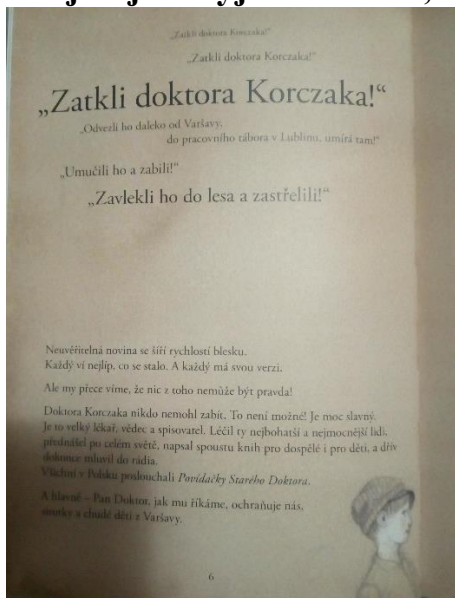


Korczak cca v roce 1930

Rodné jméno	Henryk Goldszmit
Narození	22. července 1878 Varšava, Kongresové Polsko
Úmrtí	7. srpna 1942 (ve věku 64 let) vyhlazovací tábor Treblinka
Pseudonym	Stary Doktor
Povolání	spisovatel, lékař, pedagog

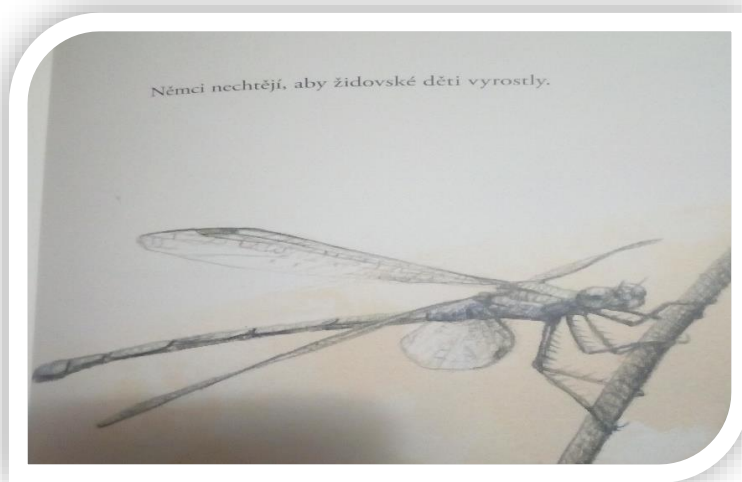
PRACOVNÍ LIST

1. Pozorně si přečti a prohlédni text v knize *Poslední cesta*. Proč si myslíš, že je zde písmo velikostně rozlišeno? Jakým dojmem na Tebe působí? Svůj dojem vyjádři slovně, ale i kresbou.



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

2. Pozorně si přečti větu a prohlédni následující obrázek z knihy *Poslední cesta*. Co chtěl autor touto větou říct? („*Němci nechtějí, aby židovské děti vyrostly.*“) Proč si myslíš, že je zde obrázek vážky, co může symbolizovat?



3. Přečti si následující úryvek z knihy. Jak si myslíš, že příběh dětí a Dr. Korczaka skončil? Z čeho tak usuzuješ?

Bylo tam 192 dětí a 10 dospělých.

Starý doktor Korczak šel v čele průvodu, s hlavou vztyčenou a pohledem upřeným do dálky, a držel za ruku dvě děti. Za ním následovala skupina, kterou vedla paní Stefa.

Na špinavém, sluncem sežehlém Umschlagplatzu, kterým se nesl nárek a výkřiky, se k nim připojily tisíce dětí, které přišly z jiných domovů, i celé rodiny.

Vypráví se, že přijel posel, který doktoru Korczakovi nabídl svobodu, ale ten odmítl opustit své děti.

Vagóny je všechny odvezly do tábora Treblinka na sever od Varšavy.

Byla to jejich poslední cesta.

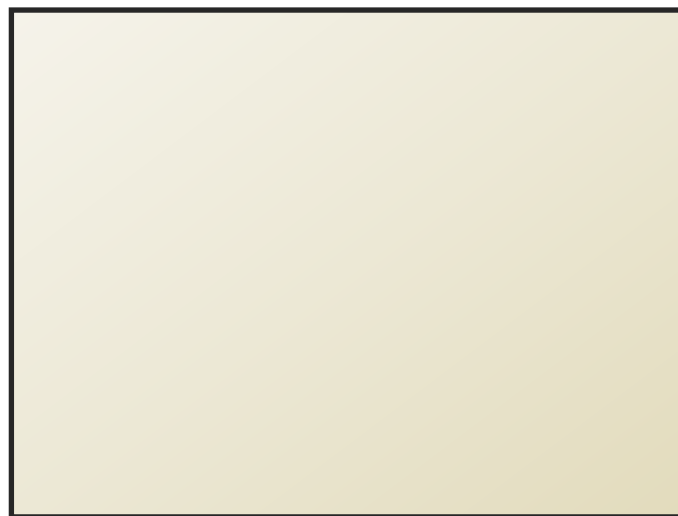
.....

.....

.....

.....

4. Jak si představuješ Janusze Korczaka Ty? Vyjádři kresbou, slovy, básní, příp. vším zde uvedeným.



6. ZASTAVENÍ

TÉMA: „ŽIVOT V ÚKRYTU – AMSTERDAM“

Vzdělávací cíle:

Žák vyjmenuje základní informace o perzekuci holandských Židů. Žák vysvětlí, jaká nařízení platila na okupovaném území Holandska. Žák zná osobnost Anne Frankové.

Hodnoty a pojmy: perzekuce holandských Židů, okupace Holandska, Anne Franková a její Deník, Bergen-Belsen, Amsterdam, komiksový životopis Anne Frankové

Organizace a struktura hodiny-zastavení:

A) Úvodní část hodiny:

Tato hodina – zastavení se zaměřuje na postavení a život Židů v Holandsku. V úvodu si se žáky přiblížíme ve stručnosti historickou situaci v okupovaném Holandsku a život jedné z nejznámějších dětských obětí holokaustu – Anne Frankové.

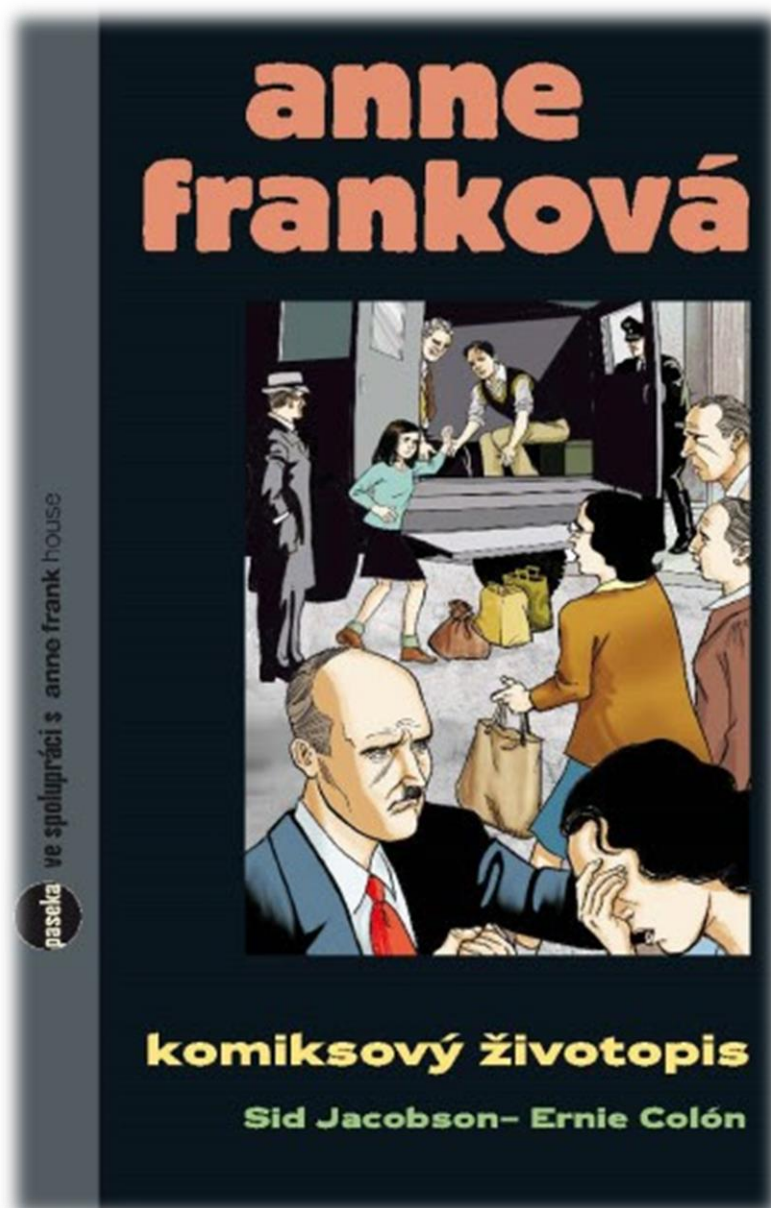
B) Učivo: práce s knihou Anne Franková: komiksový životopis

Hodina – zastavení bude věnována Anne Frankové, která se ukrývala v období nacistické perzekuce v holandském Amsterdamu a jejíž úkryt byl vyrazen 4.8. 1944. Žákům budou nejprve položeny otázky, zdali vědí něco o životě této dívky, následně jim bude nasdílena prezentace a posléze krátký dokument [Den, kdy byl vyrazen úkryt Anny Frankové \(4. srpen 1944\) | Stream](#). Žáci své poznatky p aplikují při práci s pracovním listem.

C) Reflexe hodiny – zastavení:

V poslední části hodiny-našeho dějinného zastavení se žáků zeptám, co si z dnešní hodiny odnášejí, co si myslí, že se naučili nového. Rovněž žáci shrnou své nové poznatky a pokusí se je komparovat se svými původními znalostmi o osobnosti Anne Frankové.

SOUČASNÁ LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ K UVEDENÉMU TÉMATU:



ANOTACE KNIHY:

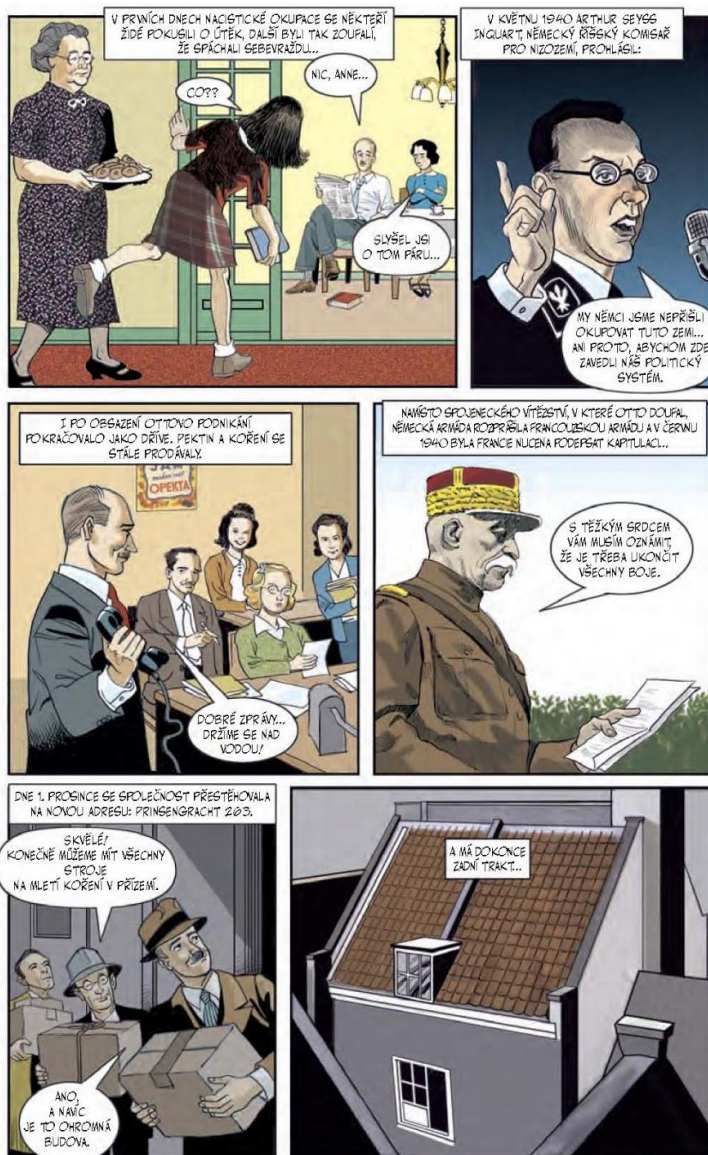
Komiksové zpracování Deníku Anne Frankové, která zahynula v koncentračním táboře a jejíž deníkové záznamy se staly pro další generace ukázkou hrůz války a vyhlazovacích akcí...

UKÁZKA MATERIÁLŮ Z HODINY



PRACOVNÍ LIST

1. Pozorně si přečti úryvek z komiksového vydání Deníku Anne Frankové. Zkus uvedené události pojmenovat a historicky zařadit. (Použij internetové zdroje.)



.....

.....

.....

.....

2. Proč si Anna začala psát deník?

.....

3. V jakém státě a ve kterém městě se společně s rodinou skrývala?

.....

4. Kolik měla Anna sourozenců?

.....

5. Jak dlouho se rodina skrývala?

.....

6. Víš, co je na obrázku a k čemu to sloužilo?



7. Proč se zákazy týkaly právě Židů?

.....
.....

8. Dokážeš zjistit, kde a kdy Anne Franková zahynula?

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

7.-8. ZASTAVENÍ

TÉMA: „TVORBA VLASTNÍHO LAPBOOKU“

Vzdělávací cíle:

Žák vytvoří vlastní lapbook na základě osvojených informací z předcházejících hodin-zastavení. Žák aplikuje osvojené poznatky a převede je do výtvarné podoby.

Hodnoty a pojmy: lapbook, události, vztahující se k holokaustu, osobnosti, s nimiž se seznámil v předchozích zastaveních

Organizace a struktura hodiny-zastavení:

A) Úvodní část hodiny:

Cílem tohoto dvouhodinového bloku je vytvořit vlastní lapbook jako tvůrčí výsledek a výstup každého žáka tohoto projektu. Žák si zvolí buď historickou oblast, kterou chce zpracovat, knihu, se kterou jsme v projektu pracovali nebo může zpracovat i osud postavy, která ho v průběhu projektových zastavení zaujala.

B) Učivo

Se žáky si zopakujeme velmi stručně vše, na čem jsme pracovali po dobu projektových zastavení, řekneme si zásady, jak se tvoří lapbook (jako vzor použiji ukázkou mého lapbooku) a nechám žáky tvořit dle jejich fantazie a výběru tématu.

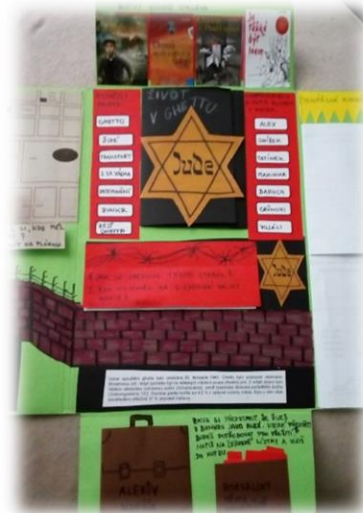
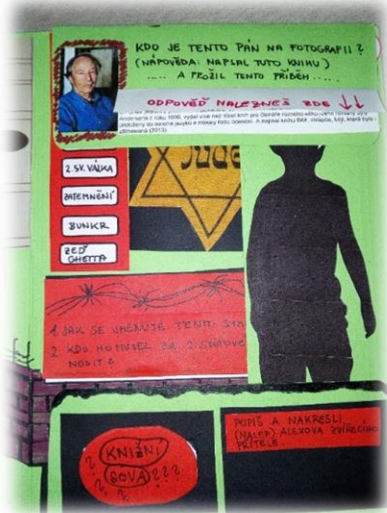
C) Reflexe hodiny – zastavení:

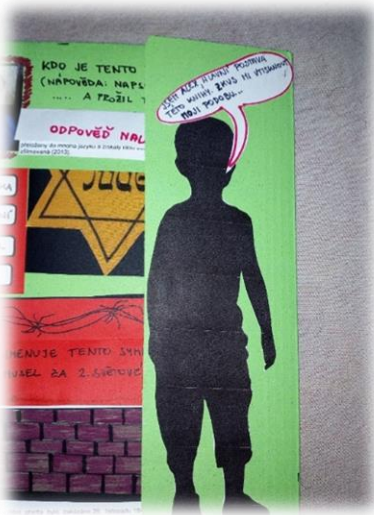
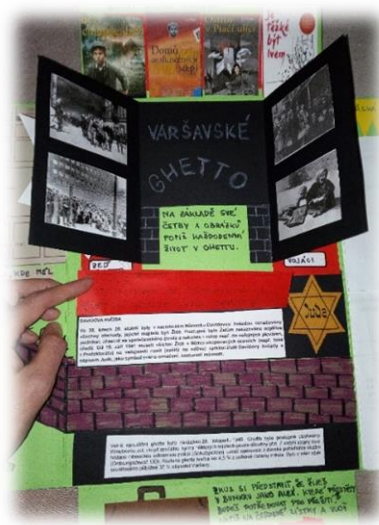
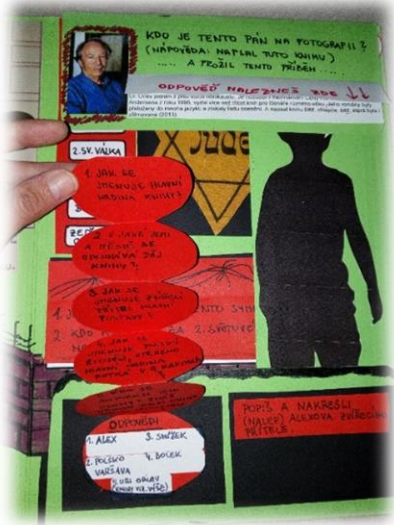
V poslední části hodiny-našeho dějinného zastavení se žáků zeptám, co si odnášejí z celého projektu. Čím je obohatil? Co se jim líbilo, co ne, čemu by se chtěli v projektových zastaveních věnovat.

Na závěr žáky poprosím o závěrečnou charakteristiku projektu ve třech slovech.

UKÁZKA MATERIÁLŮ Z HODIN

Ukázka vlastního lapbooku





ZDROJE

Primární literatura:

COHEN-JANCA, Irène. *Poslední cesta: doktor Korczak a jeho děti*. Ilustroval Maurizio A. C. QUARELLO, přeložil Jan MACHONIN. [Havlíčkův Brod]: Petrkov, 2017. ISBN 978-80-87595-65-7.

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

SÍS, Petr. *Nicky & Věra: příběh Nicholase Wintona a jeho dětí*. V Praze: Labyrint, 2021. ISBN 978-80-86803-72-2.

TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. ISBN 978-80-87969-05-2.

Internetové zdroje:

[Koncentrační tábory \(leporelo.info\)](http://leporelo.info)

[Nicky & Věra - LABYRINT & RAKETA \(labyrinthshop.cz\)](http://labyrinthshop.cz)

[Princ se žlutou hvězdou - František Tichý | Databáze knih \(databazeknih.cz\)](http://databazeknih.cz)

[Poslední cesta Irene Cohen-Janca | Knihkupectví Daniela \(knihydaniela.cz\)](http://knihydaniela.cz)

[Památník rozloučení – Wikipedie \(wikipedia.org\)](https://wikipedia.org)

["El último viaje de Petr Ginz" relata la invasión nazi vista por un niño - Enlace Judío \(enlacejudio.com\)](http://enlacejudio.com)

[Programy ADL "Celebrating Defiance" zdůrazňují, jak umění zkoumá holocaust - ARTS ATL](http://artsatl.org)

www.dumy.cz

www.yadvashem.org