



Bakalářská práce

Reflexe 2. světové války v beletrii a filmu a audiovizuálních médiích jako zdroj pro badatelsky orientovanou výuku dějepisu na 2. stupni ZŠ

Studijní program:

B0114A300071 Dějepis se zaměřením na vzdělávání

Studijní obory:

Dějepis se zaměřením na vzdělávání
Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání

Autor práce:

Jesika Freibergová

Vedoucí práce:

PhDr. Milan Ducháček, Ph.D.
Katedra historie

Liberec 2024



Zadání bakalářské práce

Reflexe 2. světové války v beletrii a filmu a audiovizuálních médiích jako zdroj pro badatelsky orientovanou výuku dějepisu na 2. stupni ZŠ

<i>Jméno a příjmení:</i>	Jesika Freibergová
<i>Osobní číslo:</i>	P21000236
<i>Studijní program:</i>	B0114A300071 Dějepis se zaměřením na vzdělávání
<i>Specializace:</i>	Dějepis se zaměřením na vzdělávání Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra historie
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cílem BP je zpracování vybraných motivů zobrazování druhé světové války (rodinný život, dětství, vojáci ve válce aj.) podle metod badatelsky orientované výuky (BOV) na základě kriticky vybraných motivů z domácích a zahraničních kinematografických, fotografických a tištěných zdrojů.

Autorka na základě obeznámenosti s příslušnou odbornou literaturou k tématu provede výběr vhodných zdrojů s důrazem na individuální prožitek válečné reality na frontě i v zázemí, s důrazem na mezilidskou komunikaci (korespondence), stravu, ošacení, ale též reflexi bojových akcí a zločinů proti lidskosti. Následně po seznámení s relevantními odbornými tituly k aktuálním didaktickým trendům navrhne na základě vybrané baterie zdrojů jak didaktické materiály využitelné v duchu BOV, tak podklady k hodnocení výsledků učení.

V případě výběru textů půjde o výrazná díla české i světové beletrie, v případě kinematografie pak zejména (ač nejenom) o adaptace literárních předloh. Fotografické a objektové zdroje předpokládají i heuristickou složku práce. Kromě úvodní rekapitulace východisek badatelsky orientované výuky autorka bude vycházet z kritické reflexe možností využití kinematografických, fotografických a beletristických zdrojů ve výuce dějepisu. Výstupem BP bude kromě shrnutí teoretických východisek především série didaktických materiálů využitelných v praxi při výuce dějepisu, literatury či mediální výchovy na 2. stupni základních škol. Jeho součástí budou jak pracovní listy, tak metodika pro učitele. Vypracované proklady pro aktivity předpokládají využití formativních metod hodnocení.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce: tištěná/elektronická

Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

CLAYDON, Ivor - NOTLEY, David. *Wartime Recipes: A Collection of Recipes from the War Years*. London: Pitkin, 2009. ISBN 978-1841652641.

ČINÁTL, Kamil - PINKAS, Jaroslav. *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN: 978-80-87912-11-9.

DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4393-5.

EDWARDS, Elizabeth. *Photographs and the Practice of History: A Short Primer*. London: Bloomsbury Academic, 2022. ISBN 978-1350120655.

CHASSAIN-PICHON, Fanny. *Dopisy z wehrmachtu*. Praha: Volvox Globator, 2015. ISBN 978-80-7511-212-5.

JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3495-5.

KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny 2: Adolf Hitler a ti druzí. Filmové obrazy zla*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů; Casablanca, 2009. ISBN 978-80-87292-01-3.

TURNER, Nan. *Clothing Goes to War: Creativity Inspired by Scarcity in World War II*. Bristol: Intellect ntd, 2022. ISBN 978-1789383461.

WILLIAM, Dylan - LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: EDUkační LABoratoř, z. s., 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

Vedoucí práce:

PhDr. Milan Ducháček, Ph.D.

Katedra historie

Datum zadání práce:

1. října 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 24. dubna 2024

L.S.

doc. PaedDr. Aleš Suchomel, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Milan Svoboda, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 26. srpna 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce PhDr. Milanovi Ducháčkovi, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady, laskavý přístup, ochotu a věnovaný čas. Děkuji třídám 9.A, 9.B a vedoucí předmětu, díky nimž jsem měla možnost vyzkoušet svou teorii v praxi.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá reflexí kriticky vybraných motivů zobrazování druhé světové války (rodinný život, dětství, vojáci ve válce aj.) v domácích i zahraničních kinematografických, fotografických a tištěných zdrojích podle metod badatelsky orientované výuky (BOV). Teoretická část se zaměřuje na podstatu badatelsky orientované výuky a na její vliv na vzdělávání žáků nejen na 2. stupni základních škol. Dále se tato část věnuje kritickému zamyšlení nad možnostmi využití kinematografických, fotografických a psaných zdrojů ve výuce dějepisu, a především analýze otázek z těchto zdrojů vyplývajících.

Praktická část se zaměřuje na sérii didaktických materiálů a jejich uplatnění v rámci výuky dějepisu, literatury či mediální výchovy na 2. stupni základních škol. Součástí jsou pracovní listy, metodika pro učitele a metodika formativního hodnocení.

Klíčová slova

badatelsky orientovaná výuka, druhá světová válka, 2. stupeň ZŠ, dějepis, film, beletrie, audiovizuální média

Annotation

The bachelor's thesis focuses on reflecting critically selected themes of World War II portrayal (family life, childhood, soldiers in the war, etc.) in domestic and foreign cinematographic, photographic, and printed sources, based on inquiry-based learning (IBL) methods. The theoretical part concentrates on the essence of inquiry-based learning and its impact on the education of students, particularly at the secondary level of elementary school. This section also delves into critical contemplation of the possibilities of utilizing cinematographic, photographic, and written sources in history education and, primarily, the analysis of questions arising from these sources.

The practical part focuses on a series of didactic materials and their implementation within the context of teaching history, literature, or media education at the secondary level of elementary school. Included are worksheets, teacher methodology, and formative assessment methodology.

Keywords

inquiry-based learning, World War II, secondary school, history, film, fiction, audiovisual media

Obsah

Úvod.....	7
1. Teoretická část.....	9
1.1. Historická gramotnost.....	9
1.2. Badatelsky orientovaná výuka.....	10
1.2.1. Role učitele a žáka	11
1.2.2. Nevýhody a překážky BOV	12
1.2.3. Formativní hodnocení	13
1.3. Druhá světová válka ve výuce dějepisu.....	15
1.4. Beletrie ve výuce dějepisu.....	16
1.4.1. Didaktické hledisko a využití	16
1.4.2. Práce s textem a její úskalí	17
1.4.3. Rozbor vybraných děl	18
1.5. Film a audiovizuální média ve výuce dějepisu.....	19
1.5.1. Didaktické hledisko a využití	19
1.5.2. Práce s filmem a její úskalí.....	20
1.5.3. Rozbor vybraných děl	21
1.6. Doprovodné materiály, zdroje jiné než audiovizuální povahy.....	23
1.6.1. Didaktické hledisko a využití	23
2. Praktická část	25
2.1. Rodinný život za války	25
2.2. Vojáci ve válce.....	37
2.3. Válečné zločiny	47
2.4. Realizace badatelských lekcí v praxi.....	56
Závěr	60
Seznam použitých zdrojů a literatury.....	62
Literatura.....	62
Internetové odkazy.....	63
Filmové zdroje	64
Seznam příloh	65

Seznam obrázků

Obrázek 1: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 1	29
Obrázek 2: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 2	30
Obrázek 3: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 3	31
Obrázek 4: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 4	32
Obrázek 5: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 5	33
Obrázek 6: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 6	34
Obrázek 7: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 7	35
Obrázek 8: Pracovní list "I.N.S.E.R.T."	36
Obrázek 9: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 1	40
Obrázek 10: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 2	41
Obrázek 11: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 3	42
Obrázek 12: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 4	43
Obrázek 13: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 5	44
Obrázek 14: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 6	45
Obrázek 15: Pracovní list "I.N.S.E.R.T."	46
Obrázek 16: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 1	49
Obrázek 17: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 2	50
Obrázek 18: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 3	51
Obrázek 19: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 4	52
Obrázek 20: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 5	53
Obrázek 21: Pracovní list "I.N.S.E.R.T."	54
Obrázek 22: Pracovní list "Sebehodnocení"	55

Seznam tabulek

Tabulka 1: Použitý seznam beletrie	16
Tabulka 2: Použitý seznam filmů	19
Tabulka 3: Použitý seznam doprovodných materiálů	23

Úvod

Uplatňování rozmanitých didaktických materiálů a pomůcek na jakémkoliv stupni vzdělávání je nyní nedílnou součástí vyučovacích hodin. V užším smyslu se jedná o veškeré prostředky, vybavení a zařízení škol, které učitelé napomáhají zvýšit účinnost jeho práce a aktivizují žáky. Konkrétně mezi tyto nástroje mohou patřit nejen učebnice, tabulky, modely ale také edukační beletrie nebo audiovizuální média. Přesto jsou zde předměty, které se drží tradičních metod frontální výuky a jedinou pomůckou se často stává pouze učebnice a sešit. Jedním z těchto předmětů je právě dějepis. Pokud se zaměříme konkrétně na materiální podmínky pro výuku novodobých dějin, kam patří i téma druhé světové války, zjistíme, že přibližně každý čtvrtý dějepisář vnímá v materiálních podmínkách školy jisté nedostatky. Zároveň se ukazuje, že metodu výkladu v dějepisu dle studie z roku 2018 používá 92,1 % pedagogů na základní škole.¹ Jistě, výklad je pro tento předmět klíčový, avšak často se setkáváme se situacemi, kdy je vyučovací hodina zcela pohlcena mechanickým přepisováním učitelova výkladu. Tato skutečnost může být důvodem, proč mnoho žáků projevuje nechuť ke studiu dějin, a to i přesto, že druhá světová válka se řadí mezi jedno z nejoblíbenějších témat.²

Druhá světová válka byla jedním ze zlomových okamžiků moderních dějin. Její dramatické události a hluboké důsledky pro společnost a lidské životy dodnes ovlivňují náš pohled na minulost i současnost. Široké rozpracování její tematiky lze navíc nalézt i v beletrii, filmu a dalších médiích, což může sloužit jako bohatý soubor podkladů pro výuku dějin. Žáci takto mohou kriticky prozkoumávat zobrazování války z různých zdrojů a porovnávat je s historickými fakty. Využití zdroje dále mohou žákům přiblížit a pochopit události z osobní perspektivy, čímž dochází také k hlubšímu, emotivnějšímu a komplexnějšímu pohledu, který doplňuje získané faktografické informace z učebnic či jiných zdrojů ve vzdělávacím procesu. Tento způsob výuky, který získává postupně na popularitě, se nazývá badatelsky orientovaná výuka (BOV).

Právě BOV se bude zabývat segment teoretické části této práce. Tímto způsobem pojatá výuka se zaměřuje na rozvoj kompetencí žáka, především na kompetenci řešení problémů. Jedinec se tak učí zpracovávat informace, samostatně postupovat a docházet ke kritickým závěrům, které napomáhají formovat jeho osobnost. Mimo jiné se jedná o velmi aktivizační metodu, která převážně samostatně vede žáky ke vzdělávacímu cíli a také vzbuzuje zájem o probíranou látku. Mezi dějepisné pomůcky využívané v BOV lze zmínit badatelskou učebnici *Soudobé dějiny*³ pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, pracovní listy, knihy, technologické prostředky zejména webové stránky jako *Dějepis21*,⁴ *HistoryLab*⁵ nebo *Historiana*,⁶ výukové hry apod.

¹ NPI.cz: *Podkladová studie: Revize RVP – Člověk a společnost*. In: www.npi.cz [online]. [cit. 2023-08-04]. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/dejepis.pdf

² Tamtéž.

³ Kolektiv autorů ÚSTR. *Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník*. Plzeň: Fraus, 2022. ISBN 978-80-7489-617-0.

⁴ Dějepis21. In: www.dejepis21.cz [online]. [cit. 2023-08-04]. Dostupné z: <https://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti>

⁵ HistoryLab. In: historylab.cz [online]. [cit. 2023-08-04]. Dostupné z: <https://historylab.cz/>

⁶ Historiana. In: historiana.eu [online]. [cit. 2023-08-04]. Dostupné z: <https://historiana.eu/>

Hlavním cílem této práce je doložit, že dějepis je možné učit i jiným než tradičně výkladovým způsobem. Více a více se setkáváme s tím, že žáky hodiny naplněné monologem vyučujících nebaví a ptají se, z jakého důvodu se vůbec dějepis musejí učit. Tato práce na položenou otázku sice přímo neodpoví, ale poskytne nový pohled a nové možnosti pomocí badatelské výuky. BOV sice není již žádnou novinkou, ale v dějepisu se s ní setkáváme pouze zřídka, a to i přesto, že vznikají podpůrné materiály a stránky zmíněné výše. Zároveň je velmi náročné tyto materiály vytvářet. Z tohoto důvodu se v práci nachází i badatelské lekce a metodická příručka, která může učitelům pomoci s výrobou vlastních materiálů na jiná témata a inspirovat je k používání zdrojů jako je například film. Druhotným cílem práce je se soustředit na druhou světovou válku s využitím právě kinematografických, fotografických a psaných zdrojů. Práce zkoumá, jak spolu jednotlivé zdroje souvisí, jak mohou být využity a také zkoumá jejich vliv na vnímání historických událostí u žáků vybraných devátých tříd na základní škole.

1. Teoretická část

1.1. Historická gramotnost

Výuka novodobého dějepisu spadá zhruba do 19. století, ale její počátky můžeme sledovat již dříve, kdy byl dějepis poprvé zařazen jako samostatný předmět do školního řádu a dál se postupně proměňoval až do dnešní podoby.⁷ Dějepis se řadí do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Jedná se o klíčovou oblast, která rozvíjí a vychovává žáka jako aktivního člena demokratické společnosti. Jedinec by se měl dle RVP naučit orientovat v různých historických obdobích, historii svého národa a být schopen využívat jako zdroj informací různorodé zdroje.⁸ To vše vede k utváření osobnosti, která dokáže rozlišit dobro od zla a vyvarovat se opakování chyb z minulosti. „*Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů.*“⁹ Právě v tomto období jsou očekávané výstupy orientované na morální hodnoty jedince, kdy uvede a rozpozná příčiny světových válek, zneužití moderní techniky, rysy totalitních režimů, zločiny proti lidskosti a jiné.¹⁰ To vše poskytuje základ historickému myšlení a historické gramotnosti.

Historická gramotnost je pojem, který se využívá k popisu schopnosti plného porozumění historických událostí prostřednictvím aktivního zkoumání historických pramenů. S tímto souvisí i proces historického myšlení, který následně v návaznosti na prameny napomáhá formulovat otázky, hypotézy a vyvozovat závěry. „*Jedinci poté vědí, že historický film může vypadat „realisticky“, aniž by byl přesný. Chápou hodnotu poznámky pod čarou. Dokážou odhalit rozdíly mezi používáním a zneužíváním historie.*“¹¹ V této souvislosti se setkáváme s metodami bádání.

Historická metoda je jednou z nejzákladnějších, ale většinou se s ní setkají až studenti vysokých škol, kde zkoumají, popisují a hodnotí historické prameny. Dále jsou zde empirické a výzkumné metody, které zahrnují pozorování, experimentování, dotazníky ale i rozhovor.¹² Tyto prvky však můžeme zařadit nyní i do výuky na nižším stupni vzdělávání v rámci badatelsky orientované výuky, kde je možné využít nespočet druhů zdrojů podle smyslového vnímání. Jedná se především o slovní prostředky jako je výklad učitele, ale je také možné žáky zaúkolovat rozhovorem s pamětníkem, což může být i jejich rodič, prarodič, příbuzný či známý. Možností jsou i dobové prameny textové, obrazové či hmotné. To vše je možné pokládat za poměrně běžné, ale některé zmíněné metody mohou být pro mladší žáky příliš náročné a nezáživné. S postupující dobou je potřeba volit i jiné moderní prostředky, které jsou schopny přiblížit historickou událost daleko lépe. Jedná se o audiovizuální média a populárně naučné texty. Je možné vybrat filmové či textové ukázky, které souvisejí s probíranou učební látkou a přetvořit je v poutavou badatelskou lekci pomocí různých otázek, úkolů nebo dramatizace. Je však potřeba mít stále na paměti, že film jakožto fikce

⁷ JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3495-5, s. 19.

⁸ RVP.cz: *Vzdělávací oblast Člověk a společnost*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-12-12]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10612>

⁹ Tamtéž.

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ Badatelskydejepis.fraus.cz: *Koncept badatelské řady dějepisu*. In: badatelskydejepis.fraus.cz [online]. [cit. 2023-12-12]. Dostupné z: <https://www.badatelskydejepis.fraus.cz/>

¹² JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3495-5, s. 63-67.

inspirovaná skutečností, není přímou historickou realitou a je přetvořena rukou režiséra či spisovatele.¹³

1.2. Badatelsky orientovaná výuka

Badatelsky orientované vyučování je vzdělávací metoda, která je založena na přirozené touze žáků poznávat a aktivně se zapojovat do výuky. Přestože nyní slýcháme o BOV stále častěji, není v české pedagogice přímo definována. Problematikou se zabývají především zahraniční země jako je například Anglie, kde nalezneme hned několik titulů zabývajících se problematikou BOV. *A Practical Guide to Inquiry-Based Learning*¹⁴ je jedna z příruček, která napomáhá pedagogům implementovat metodu do svých hodin. Pedagog se spíše než dominantním řídicím elementem stává pouhým průvodcem, který podporuje své žáky na cestě za poznáním. Jeho úkolem je poskytnout dostatek prostředků, vést konverzace, motivovat k úspěšnému dokončení lekce a k získání nových vědomostí. Takový přístup umožňuje aktivizovat a podporuje kritické myšlení a samostatnost. Žák se stává samostatnou jednotkou, která pokládá otázky, hledá podložené informace a dochází k vlastním závěrům. „*Ve vztahu k učení žáka je badatelsky orientované učení aktivní proces, reflektující přístupy vědců ke zkoumání a bádání v přírodě. Zahrnuje zkušenost, důkaz, experimentování a konstrukci poznatkové struktury. Je tedy konzistentní s konstruktivistickým přístupem k učení.*“¹⁵

Koncept BOV sahá do 60. let 20. století jako výsledek snahy o efektivnější a více angažovaný přístup k výuce. Tento způsob výuky se nejdříve objevuje v USA v roce 1996 a o osm let později také v Evropě.¹⁶ Konkrétně i v České republice jsme se mohli setkat s metodami, které se částečně podobaly badatelským principům. Nyní má BOV již poměrně jasně dané strategie. První z nich je otevřené bádání, které není v podstatě ničím omezeno. Žáci pracují samostatně, tvoří vlastní otázky a postup, který je vede k cíli. Situace se lehce mění u nasměrovaného bádání, kde je otázka předem dána vyučujícím. Strukturované bádání představuje další stupeň, ve kterém je otázka i možný postup dán vyučujícím. Při potvrzujícím bádání se pouze ověřuje pravdivost již známého výsledku. Tato forma je vyučujícím řízena nejvíce.¹⁷ S ohledem na toto rozdělení je vhodné žáky seznamovat s bádáním postupně a upravovat obtížnost podle jejich věku a individuálních schopností jak třídy, tak jedince. Značné využití BOV a těchto výše zmíněných metod nacházíme především v přírodovědných předmětech jako je chemie, fyzika nebo biologie. Důvod je vcelku jasný. Přírodovědné předměty mohou využívat nespočet experimentů, které jsou velmi atraktivní pro velkou část jedinců. V poslední době se ale zájem rozšiřuje i v předmětech humanitních a sociálních věd jako je dějepis, občanská výchova i literatura. Tyto obory jsou vzájemně velmi provázané, proto je nasnadě badatelské lekce v rámci těchto předmětů propojovat. Zřetelnou výhodu má pedagog, který má možnost vyučovat tyto oborové specializace

¹³ JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3495-5, s. 204.

¹⁴ WATT, Jennifer - COLYER, Jill. *IQ: A Practical Guide to Inquiry-Based Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2014. ISBN 978-0199009343.

¹⁵ DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*. E-Pedagogium [online]. 2013, roč. 13, č. 3, s. 86 [vid. 7. 03. 2013]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <https://epedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2013/03/07.pdf>

¹⁶ RYPLOVÁ, Renata. *Učíme badatelsky – teorie a praxe badatelsky orientovaného vyučování* [online]. Dostupné z: <http://slideplayer.cz/slide/3164604/>

¹⁷ DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: UP, 2015. ISBN 978-80-244-4393-5, s. 36.

v bezprostředně navazujících hodinách. Takovéto uspořádání by bylo výhodné zejména proto, že jedna klasická badatelská lekce zpravidla přesahuje standardní délku jedné vyučovací hodiny.

K dosažení cíle vyučovací hodiny je stěžejní držet se správného postupu. Při každé prováděné aktivitě je nutná pozitivní motivace. Aktivitu zahajujeme představením situace, na jejíž základě formujeme otázky, vytváříme hypotézy a plánujeme postup. Ani získaný výsledek nelze opomenout, stává se podkladem pro další práci. Výsledků může být i více a lze je porovnávat. Vše zmíněné závisí na kvalitní interakci učitele a žáka.

1.2.1. Role učitele a žáka

Úspěch i neúspěch výchovného a vzdělávacího působení závisí do značné míry na pedagogovi. Je tím, kdo provádí jedince edukačním procesem a utváří bezpečné a podnětné prostředí pro utváření vědomostí, dovedností i návyků. Kladené požadavky mohou být velmi náročné na pedagogické dovednosti a schopnosti učitele. Badatelská výuka předpokládá samostatnou práci žáků, není tedy z hlediska přípravy ani kompetencí jednoduchá. Tento fakt je patrný i z výzkumu České školní inspekce, který ukazuje, že učitelé plně neovládají kompetence, jež jsou klíčové pro implementaci badatelsky orientované výuky.¹⁸ K těmto kompetencím patří především schopnost plánování, která vyplývá z rámcově vzdělávacího programu (RVP) a měla by se propisovat do školního vzdělávacího programu (ŠVP). Dále je nutné zajistit dostatek materiální podpory, vypracovat pracovní listy, které jsou mnohdy propojeny s technologiemi, jako je interaktivní tabule či jiná dostupná elektronika ve třídě. Každý pedagog, jehož záměrem je využívat tyto didaktické prostředky, musí navíc nejprve zvážit několik faktorů ovlivňujících možnosti realizace ve výuce a zvolené třídě. S tímto souvisí i zajištění bezpečného prostředí a dostatečného vybavení třídy. Nesmíme zapomínat ani na konceptní část výuky, kde je možné zařadit průřezová témata a navazovat na předchozí již získané vědomosti.

Role žáka je ve vzdělávacím procesu stejně fundamentální jako role učitelova. Žák své postavení často nemívá lehké, jelikož se stále nachází na různých stupních svého jak fyzického, tak psychického vývoje. Je velmi těžké ho motivovat a udržet jeho pozornost. BOV ale přichází s alternativním řešením. Žák se stává tím hlavním komponentem a je plně zapojen do vzdělávacího procesu. Při tomto procesu může nepřímo docházet k ovlivňování rysů, vlastností, postojů a potřeb. Rovněž se stává nástrojem poznání a činnosti a činí z člověka kultivovanou bytost, která něco dokáže a něco zná. Zvláště dějiny jsou oblastí, v níž žáci mohou lépe porozumět světu kolem sebe a utvářet si své názory na minulost, současnost i budoucnost. Žáci jsou aktivizováni a ovlivňováni vlastními myšlenkami a názory, zvláště díky simulaci situací, které by sami mohli v té určité době prožít.¹⁹ Badatelská výuka jim tak poskytuje poznání širších souvislostí a napomáhá upevnit pozitivnější, aktivní přístup k učení.

¹⁸ Tamtéž, s. 108-109.

¹⁹ DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: UP, 2015. ISBN 978-80-244-4393-5, s. 49.

1.2.2. Nevýhody a překážky BOV

Problémem badatelsky orientovaného vyučování je především srovnávání s tradičním pojetím výuky dějepisu, v němž se za „důkaz o učení“ pokládá replikace určeného objemu faktografie. Výklad obsahu učebnice a zápisky prováděné do sešitu jsou osvědčený způsob, který je znám žákům, kolegům i rodičům. Můžeme tedy narazit na odpor nebo na nedorozumění z více stran. Tradiční pojetí představuje jistoty, nikdo nezpochybňuje pravost informací obsažených v učebnici, nazpaměť se je naučíme a později zapomeneme. Oproti tomu BOV představuje širší pojetí nahlížení na minulost, na základě řešených úkolů a v nich obsažených souvislostí se „látka“ lépe ukotvuje, aniž by cílem byla pouhá replikace obsažené faktografie. Proces učení se uskutečňuje prostřednictvím pracovních listů, (případně u již ucelených koncepcí, jako je *Badatelský dějepis – Soudobé dějiny* /viz výše/ do pracovního sešitu), které si žáci většinou zakládají do svého portfolia nebo deníku. Jedná se však o systém, jež může být velmi obtížné mezi žáky zavést. Stejně tak žáci nejsou zvyklí na badatelské pojetí výuky a mohou k těmto metodám zpočátku projevovat nechuť. Zároveň může být lekce namáhavá, jelikož vyžaduje důslednou práci, přemýšlení, a je i časově náročná. Jeden výukový blok pro badatelskou výuku by měl ideálně trvat déle než jednu vyučovací hodinu. To je také jeden z faktorů, který znesnadňuje sestavování badatelské lekce. Dalším je i nedostatek materiálů, zvláště v případě starších dějin. V českém prostředí není dosud k dispozici ucelený soubor materiálů s přirozeným navazováním napříč ročníky. Pedagogovi může trvat několik let, než by byl s to vytvořit sadu materiálů pro všechny ročníky. Některé lekce se také nemusí osvědčit a je potřeba je upravovat. Vzhledem k těmto překážkám se dosud výrazně nepodařilo nahradit tradiční výklad učitele aktivnějšími metodami, které by umožňovaly žákům větší zapojení do procesu získávání vědomostí a především dovedností spjatých s konceptem historické gramotnosti.²⁰

Jednou z dalších podstatných oblastí, na kterou je potřeba se zaměřit, je hodnocení. Zde narážíme opět na poměrně komplikovanou situaci, jelikož BOV se v rámci své komplexnosti nedá hodnotit stejně, jako konvenční modely výuky. Je třeba brát v potaz obsah badatelské lekce, postup žáka a jeho schopnosti řešení problémů, ať už pracuje samostatně či skupinově. Dalším důležitým faktorem je, že každý jedinec může dospět k lehce odlišným závěrům a různorodost odpovědí nemusí být nutně chybná. Z těchto důvodů je velmi obtížné práci žáka efektivně ohodnotit tradičními sumativními formami hodnocení. Nabízí se však několik alternativních možností, jak badatelskou výuku hodnotit. Každý pedagog si může zvolit svůj způsob, ať už prostřednictvím jednotlivých metod, jejich kombinací nebo vlastních hodnotících nápadů. Přísně vzato školy nejsou povinny hodnotit známkami, ale pokud BOV zařadíme jako součást běžné výuky na školách, je potřeba zařadit i známkové hodnocení, bez něž by standartně vyžadovaná pololetní klasifikace nebyla možná. Lze však hodnotit i bez pětěk, a to tím způsobem, že žákův neúspěch je nehodnocen a místo známky ho čeká pouze zpětná vazba. Zpětná vazba je jinak samozřejmostí každého hodnocení a je poskytována v průběhu celého procesu učení. Důležitá je též vzájemná zpětná vazba jak pro učitele, tak pro žáky. Každá ukončená lekce by se měla alespoň slovně ohodnotit a sami žáci se na hodnocení podílejí. Skvělé mohou být také osobní dotazníky, například formou vybarvování hvězdiček, které se dají vyplňovat po zvládnuté aktivitě nebo v průběhu roku, což umožňuje sledovat pokroky žáků. Zbytek známkování by měl být jasně definován a pro žáky

²⁰ DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*. E-Pedagogium [online]. 2013, roč. 13, č. 3, s. 90 [vid. 7. 03. 2013]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <https://epedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2013/03/07.pdf>

znám. Znamky žáci mohou získávat za práci v hodině, průběžné testy nebo za provedenou ucelenou práci v průběhu roku. Kritéria si určuje učitel individuálně a podle charakteru zadání. Kritéria v rámci BOV mohou zahrnovat originalitu, kreativitu, proces zvládnutí výzkumu, kritické myšlení, schopnost spolupráce či výstup práce. Nesmíme zapomínat ani na individuální hodnocení a přístup, jelikož každý žák je jiný a má rozdílné schopnosti. Tento přístup je důležitý obzvláště u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.2.3. Formativní hodnocení

Ve vztahu k badatelské výuce je zde však potřeba zmínit formativní hodnocení. „*Jedná se o koncept plánování, realizace a reflexe výuky, který probíhá v bezpečném prostředí a s použitím respektující komunikace. Je to způsob pedagogické práce, která má za cíl maximálně podpořit každého žáka v jeho učení.*“²¹ Formativní hodnocení se zaměřuje na princip zpětné vazby s ohledem na potřeby žáka. Také pedagog získává zpětnou vazbu, čímž mohou být upravovány pedagogické postupy tak, aby se dosáhlo maximálního možného úspěchu ve vzdělávacím procesu. Formativní nicméně nejsou známky,²² a proto se s formativním hodnocením příliš nesetkáváme a není možné jej prozatím plně integrovat do školního systému. Zároveň osvojování této metodiky hodnocení pedagogem vyžaduje postupný a dlouhotrvající proces.²³ Je však více než přínosné při hodnocení BOV.

Mezi zásady formativního hodnocení patří definování zřetelných cílů lekce, jejich hodnotící kritéria, která mohou být detailně rozpracována ke každému úkolu a zpětná vazba.²⁴ Je však někdy poměrně obtížné získat si žákovu důvěru zvláště ve větším počtu. Nejlépe v tomto případě funguje nestrukturovaný dialog v menších skupinkách.²⁵ Narážíme zde také na sebehodnocení žáků. Není však směrodatné, a to zejména pokud je sebehodnocení projevováno nahlas před třídou. Žáci mohou své hodnocení nadsazovat nebo naopak podceňovat.²⁶ Z tohoto důvodu je vhodnější pracovat s písemně formulovanými kritérii.

1.2.3.1. Techniky formativního hodnocení

Pravděpodobně nejznámější technikou formativního hodnocení je semafor. Princip této techniky spočívá v barevném rozlišení typickém právě pro semafor, konkrétně tedy na zelené, oranžové a červené. Zelená barva znamená, že žák látce rozumí a zvládá daný úkol. Oranžová značí, že si žák není zcela jistý a pravděpodobně potřebuje pomoc. Červená si již žádá pomoc učitele, jelikož učivu žák vůbec neporozuměl. Semafor může být realizován pomocí barevných kartiček, kelímků anebo si ho můžete vyrobit a každý žák si nalepí své jméno do barevného pole. Tímto způsobem lze využívat i grafické symboly jako smajlíky, gesta či pohyby jako je například palec nahoru, uprostřed, dolů nebo postavení se na pomyslnou hodnotící škálu vytvořenou ve třídě. Grafické symboly využívá například metoda

²¹ Formativně.cz: *Zavádění formativního hodnocení by ze strany MŠMT mělo probíhat formou podpory*. In: formativně.cz [online]. [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: <https://formativne.cz/zavadeni-formativniho-hodnoceni-by-ze-strany-msmt-melo-probihat-formou-podpory/>

²² VINCEJOVÁ-VALÁŠKOVÁ, Eva. *Jak na formativní hodnocení*. In: www.nidv.cz [online]. [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/bulletiny?task=bulletins.download_pdf&id=38

²³ BARTOŠEK, Miroslav - SOCHOROVÁ, Alena. et al. *Formativní hodnocení*. In: In: www.projektsypo.cz [online]. [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Metodicka_pri-rucka_SYPO_MAT_Formativni_hodnoceni.pdf

²⁴ VINCEJOVÁ-VALÁŠKOVÁ, Eva. *Jak na formativní hodnocení*. In: www.nidv.cz [online]. [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/bulletiny?task=bulletins.download_pdf&id=38

²⁵ WILLIAM, Dylan - LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: EDUkační LABoratoř, z. s., 2020. ISBN 978-80-906082-8-3, s. 62.

²⁶ Tamtéž, s. 168.

I.N.S.E.R.T., konkrétně se jedná o znaménka plus, mínus, otazník a vykřičník. Ke znaménku plus žáci píší, co vnímají jako pozitivní, ke znaménku mínus, co vnímají jako negativní. K otazníku píší otázky a k vykřičníku momenty, které je zasáhli. Tyto techniky však mohou být nejednoznačné, neboť jak bylo zmíněno výše, jejich výsledky mohou být ovlivněny prostředím třídy. Nicméně může být prospěšné je čas od času do výuky integrovat, jelikož se jedná o rychlou zpětnou vazbu pro pedagoga.

Implementací techniky „A-B-C“ podporujeme spolupráci mezi spolužáky a utužujeme i kolektiv třídy. V podstatě se jedná o koncept tří pravidel, kterými se žáci řídí v průběhu badání. Pokud nevím, nejdříve se zeptám se souseda. Pokud neví soused, zeptám se spolužáka, až poté, co neví ani třetí spolužák, zeptám se učitele.

„Žádné ruce nahore“ řeší problematiku zapojení všech žáků v průběhu hodiny. Lze tím opět dosáhnout více způsoby ať už za pomoci dřevěných dřívěk se jmény, které učitel losuje nebo využitím online losovacího kola. Na podobném aktivizačním principu funguje i technika „basketbal“, kde učitel položí otázku a vyvolá žáka, který otázku zodpoví. Tento žák poté vyvolává druhého žáka, který odpověď zhodnotí a tímto způsobem se dál pokračuje, dokud nedojdeme k závěru. K této metodě můžeme využít třeba i malý míček, který si žáci předávají.

Dále je zde potřeba zmínit i metody vztahující se k reflexi probírané látky a aktivizaci žáků při badatelské výuce. Velmi dobře zde funguje skupinová organizace třídy, kterou můžeme využít u metody „kostka“. Tato metoda napomáhá rozboru různého úhlu pohledu, tedy každé strany kostky. Žáky rozdělíme do skupin a přidělíme jim role. Pokud se opět zaměříme na druhou světovou válku můžeme žákům přidělit postavu vojáka, vůdce, dítěte, otce apod. Tuto metodu lze aplikovat i při reakci na konkrétnější téma a přidělit žákům postavy ze zhlédnutého filmu či knižní ukázky. Žáci následně mezi sebou diskutují a vypracují podrobný popis své postavy na základě pedagogem daných kritérií. Mezi tyto kritéria může pedagog zahrnout otázky k postavě, její popis nebo její roli ve filmu. Výslednou práci poté žáci odprezentují. Srovnatelnou metodou, která zapojuje žáky, ale také přináší skvělou reflexi pro učitele je metoda hledání otázek. Žáci jsou opět rozděleni do skupin, kde k danému tématu zpracují alespoň tři otázky, na které chtějí znát odpověď. Poté se všichni snaží otázky pomocí diskuse zodpovědět.

Zvláště při výuce dějepisu má učitel možnost využít jako historický pramen dopisy. Autentický dopis sám osobě může vyvolat hned několik emocí a zprostředkuje historickou událost přímými očima. Přesně k těmto lekcím se nejlépe hodí „dopis“ neboli R.A.F.T. Tato metoda tvoří prostředníka mezi žákem a vybranou postavou z dějin. Úkolem žáka je napsat této postavě krátký dopis, která žákovi jako žádná jiná metoda umožňuje přímou interakci s historickou událostí, postavami a emocemi.

V neposlední řadě sem patří i již zmíněné dotazníky. Tyto dotazníky lze koncipovat hned několika způsoby. Může se jednat o pouhé zodpovězení otázek týkajících se hodiny nebo zvládnutého tematického celku. Žáci uvádí, co je zaujalo nebo naopak, co jim dělalo problémy. Metoda může být provedena například pomocí malého papírku, na který každý žák napíše jedno slovo nebo emoci spojenou s probíraným tématem. Následně papírky vybereme, vložíme do pytlíčku či krabičky a necháme žáky papírky losovat. Odpovědi poté mohou být předmětem společné diskuse. Obdobnou metodou je i pětílístek, který funguje na principu rozvíjení podstatného jména až vznikne něco jako básnička. Podstatné jméno může

pedagog sám určit nebo ho může nechat určit samotnými žáky. U válečného tématu můžeme zvolit kupříkladu slovo „voják“. K tomuto slovu žáci vymýšlejí následně dvě přídavná jména, tři slovesa poté krátkou větu nebo čtyři slova, a nakonec napíše synonymum k danému podstatnému jménu. Vzniklou básničku poté mohou recitovat před třídou. Více běžné jsou však dotazníky, které mají komplexnější strukturu. Pedagog má možnost kombinovat několik typů otázek. Mezi základní patří otázky otevřené, polootevřené a zavřené, ale častěji se v rámci BOV setkáváme s maticí otázek, hvězdičkovým hodnocením, Likertovou škálou nebo s dokončováním vět.

Všechny tyto výše zmíněné techniky jsou využity a ukázány v praktické části a přílohách této práce. Byly aplikovány v průběhu badatelských lekcí a na základě nich byla posouzena jejich efektivita a přínos. Zároveň nám tyto techniky poskytly zpětnou vazbu a potvrdily přínosy badatelské výuky v dějepise.

1.3. Druhá světová válka ve výuce dějepisu

Druhá světová válka představuje dobu ohromného utrpení a zkoušek. Jedná se o velmi náročné téma, které je nutné dobře uchopit. Již zde pár slov o druhé světové válce bylo zmíněno, nyní je však potřeba ponořit se hlouběji, a to i v didaktické rovině.

V průběhu 20. století došlo k významnému vědeckému, technickému i sociálnímu vývoji. Na druhé straně však vidíme, jak se tento vývoj proměnil v nástroj hromadného ničení. Válka zasáhla celý svět a od základu ho přestavěla. Z tohoto důvodu je klíčové porozumět příčinám a důsledkům historických událostí včetně jejich dopadu na dnešní svět. Současně je také důležité zkoumat tyto události z více perspektiv, například z pohledu vojáků, rodinného života nebo válečných zločinů.

Vojáci, ti, kdož se stávají nástroji ve službě pro větší cíle, nejsou nositeli pouze svého osudu, ale osudu i samotné války. Většina narukovala na základě povinnosti, mnozí se však rozhodli vstoupit do služby motivováni odpovědností či pod vlivem propagandy. Většina z nich neunikla trvalým následkům, ať už na těle či na duši. Tuto skutečnost nezlepšuje ani omezenost lékařských postupů a léků v porovnání s dnešní dobou. Naším didaktickým cílem je tedy pokusit se proniknout do prožívání vojáka.

Zatímco většina mužů byla povolána na frontu, jejich rodiny se ocitly bez hlavního živitele a ochránce. Ženy se tak staly pilířem rodiny, zajišťujícím péči o děti, vedení domácnosti a práci, aby udržely finanční stabilitu. Přesto se v porovnání s předchozími konflikty civilisté v mnohem větší míře setkávali s přímými dopady války, ale také s nedostatkem a s obavami o budoucnost. Je především řeč o nedostatku jídla, oblečení a dalších nezbytností, které jsou dnes pro nás samozřejmostí. Lidé se museli přizpůsobit nedostatku surovin, upravit své recepty a být stejně tak kreativní i v jiných aspektech. To vše mělo vliv i na děti, jež ani často neměly šanci pochopit, co se kolem nich odehrává.

V neposlední řadě by se žáci měli v hodinách dějepisu setkat s válečnými zločiny spojenými nejen s druhou světovou válkou. Vyhlazovací tábory, systematické krveprolití, nelidské podmínky totální války a další zvěrstva zanechaly nevymazatelné stopy. Také víme, že jedním z těchto zločinů nacistického Německa bylo i nemilosrdné vyvražďování Židů (případně lidí za Židy označených) a dalších skupin lidí označených z různých, nikoli pouze „rasových“ důvodů za nežádoucí. Je tedy důležité hledat kořeny projevů antisemitismu a položit žákům otázku proč se (především) Židé stali terčem tak brutální perzekuce.

Vhodným prostředkem k naplnění těchto vzdělávacích cílů se opět stávají již několikrát zmiňované historické prameny, jako jsou fotografie a dopisy, ale i válečné filmy, což zmiňuje i samotné MŠMT. Každá škola si dle liberální koncepce školního vzdělávání v ČR vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program, tj. ŠVP. ŠVP je zpracováváno v souladu s RVP, které určuje učební obsahy a cíle výuky pro daný ročník. Pokud se zaměříme pouze na základní školy, druhá světová válka je zařazena do 9. ročníku, ale může se lehce lišit její zařazení do průběhu školního roku. Někteří žáci se proto s tématem druhé světové války setkávají dříve a jiní později. Školám je však doporučeno věnovat tomuto období poměrně velkou pozornost, což zdůrazňuje i vydané doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století s účinností od roku 2013. Doporučení obsahuje metody, formy práce, přístupy a prostředky tak, aby došlo ke splnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí v oboru dějepis. Pedagog by měl žákům napomáhat analyzovat a interpretovat historické události a zdroje pomocí nových technologií nebo i dramatizace.²⁷ Doporučení dále zmiňuje metody jako je objevné učení s principem samostatné aktivní činnosti žáků, analytický přístup s využitím badatelských postupů nebo také projektové vyučování.²⁸ Z těchto bodů vyplývá, že nejvhodněji zvoleným přístupem k výuce dějin 20. století je právě BOV, a to s použitím textů či audiovizuálními médii.

1.4. Beletrie ve výuce dějepisu

<i>Habermmanův mlýn</i>	Josef Urban	Praha: Albatros Média a.s., 2016	Popis převozu raněných vojáků
<i>Chlapec v pruhovaném pyžamu</i>	John Boyne	Praha: Slovart, 2020	Popis myšlenkových procesů malého dítěte za války
<i>Wartime Recipes: A Collection of Recipes from the War Years</i>	Ivor Claydon a David Notley	London: Pitkin, 2009	Ukázka receptů

Tabulka 1: Použitý seznam beletrie

1.4.1. Didaktické hledisko a využití

Využívání textových prostředků je pro výuku dějepisu zcela běžné. Jedná se o efektivní využití mezipředmětových vztahů s českým jazykem a literaturou. Práce s textem rozvíjí hned několik klíčových kompetencí, které napomáhají žákům v celkovém osobním a intelektuálním vývoji. Mluvíme především o osvojení čtenářské gramotnosti a kritického myšlení. Čtením a analýzou textů si žák osvojuje schopnost porozumění a interpretace textů, díky čemuž je schopen posuzovat informace a formulovat vlastní názory. K těmto zmíněným bodům patří i další dlouhodobé cíle, kterých chceme u žáka dosáhnout. Jedním z těchto cílů je právě zaujetí. V této době je velmi vzácné vzbudit v dítěti touhu po čtení, zvláště když je starší. Je tak potřeba alespoň ze začátku volit texty, které jsou krátké a výstižné. Časem se tak vyvine i schopnost seberegulace, kdy si sám začne volit vlastní texty na základě obsahu a porozumění.²⁹

²⁷ MŠMT.cz: *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*. In: msmt.cz [online]. [cit. 2023-12-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/37235/>

²⁸ Tamtéž.

²⁹ ALTMANOVÁ, Jitka. et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce*. In: npi.cz [online]. [cit. 2024-01-02]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

Nejrozšířenějším typem didaktického textu nadále zůstává již zmíněná učebnice.³⁰ Učebnice poskytuje žákům historická fakta v lineární posloupnosti a může také nabízet úkoly na procvičení látky. Mimo to pedagogové mohou využívat i texty jako jsou články, odborné publikace, historické korespondence nebo jiné písemné prameny. Pro období druhé světové války je vhodné využít právě dopisy vojáků či oficiální dokumenty, které obsahují informace z daného období.

S využitím beletrie jako pramene se při výuce dějepisu běžně nesetkáváme a dle výzkumu s ní pracuje minimum škol (4-8 %).³¹ Jedná se o pojem označující literární tvorbu, jejíž popisované události jsou chápány jako smyšlené. Ve výuce dějepisu se však vyučující většinou zaměřují na faktografické informace, a to nejlépe podložené dobovými prameny. Avšak jsou zde i beletristická díla, která nabízejí možnost nahlédnout do historie, a to skrze osobní příběhy, události a emoce. Autoři právě těchto děl byli často svědky nebo přímo účastníky historických událostí, díky čemuž nám tak nabízí hlubší kontext, jež „čistá fakta“ nedokážou zcela zprostředkovat.

1.4.2. Práce s textem a její úskalí

Práce s textem a s tím spojené rozvíjení čtenářské gramotnosti nejsou na úrovni ZŠ snadné. Je nutné tuto dovednost postupně rozvíjet a začít již na prvním stupni základního vzdělávání. Bohužel se stále více setkáváme s tím, že děti nečtou. „*Čím starší jsou dotazovaní žáci a žákyně, tím častěji uvádějí, že čtou jen velmi zřídka nebo nikdy.*“³² Prvním krokem je proto vybrání správné knihy, která zaujme. Vzhledem k tématu práce se nyní zaměříme na knihy s válečnou tematikou. Je zde hned několik možností, jak s knihami pracovat a jak knihy zvolit. Téma může být dáno v širším okruhu, v našem případě druhá světová válka, nebo také užším, což mohou být válečné zločiny, život v koncentračním táboře či život v zázemí. S vybranou knihou dále můžeme pracovat přímo v hodinách tak, že necháme žákům prostor na čtení zvoleného úryvku a následně využijeme některé z možných reflexivních aktivit.

Nejběžnější metodou bude pravděpodobně zodpovídání otázek týkajících se textu a následná diskuse s možností zahrnutí jedné ze zmiňovaných aktivit formativního hodnocení. Tuto metodu lze obohatit o podtrhávání textu, kde jsou předem určené barvy. Kupříkladu text podtržený červenou barvou označuje pasáž, které žák nerozuměl a text podtržený modrou barvou označuje, co ho v textu zaujalo. Žáky je možné pověřit napsáním svého příběhu, popisu postavy nebo také dopsáním příběhu. V neposlední řadě stojí za zmínku i porovnávání dvou textů anebo také vytvoření vlastního textu.

Texty je nutné vybrat s ohledem na úroveň žáků a na jejich specifické požadavky. Jsou třídy, kde se nacházejí žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo třídy, se kterými je práce z nějakého důvodu komplikovanější. K těmto faktorům je nezbytné přihlížet a vybrat texty a aktivity tak, aby odpovídaly schopnostem třídy. Skrze příběhy lze žáky motivovat k učení a často si ani neuvědomují, že se učí. Správně zvolený text přináší nové

³⁰ ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vzdělávání*. In: projekty.osu.cz [online]. [cit. 2024-01-02]. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>

³¹ NPI.cz: *Podkladová studie: Revize RVP – Člověk a společnost*. In: www.npi.cz [online]. [cit. 2024-01-02]. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/dejepis.pdf

³² ALTMANOVÁ, Jitka. et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce*. In: npi.cz [online]. [cit. 2024-01-02]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

poznatky, které nejsou obsaženy v klasických učebnicích a také se mnohem lépe pamatují díky aktivizačním metodám. Je však stále potřeba mít na paměti rozdíl mezi fikcí a realitou, jak již bylo dříve zmíněno. S touto problematikou je nezbytné seznámit i žáky, a to například formou porovnávání faktografických informací se smyšlenými.

1.4.3. Rozbor vybraných děl

Tato práce se zabývá reflexí kriticky vybraných motivů zobrazování druhé světové války. Mezi vybrané motivy patří rodinný život, vojáci a válečné zločiny, z nichž jsou utvořeny tři badatelské lekce. Téma války nabízí nespočet knižních titulů, avšak pokud se chceme zaměřit na konkrétnější události vztahující se k očekávaným výstupům základní školy, volba jasně padne na díla popisující skutečné události, což platí zejména u válečných zločinů. Naopak v případě námětů z rodinného života není vždy jednoduché najít příběh, který by byl autentický a posloužil stanoveným vzdělávacím cílům.

Kniha *Chlapec v pruhovaném pyžamu*³³ je román autora Johna Boyneho, jenž vypráví příběh malého chlapce, Bruna, netušícího nic o době, do které se narodil. Brunův otec je důstojník nacistického Německa, jehož novým úkolem je dohled nad koncentračním táborem. Při prozkoumávání okolí se Bruno dostane až k oplocení, kde se seznámí se židovským chlapcem jménem Šmuel. Kniha končí tragickou smrtí obou chlapců. Tento příběh demonstruje nevinnost dítěte, které nerozumí událostem kolem sebe, a dokládá, jak válka narušuje morální profil jednotlivce. Příběh není založen na skutečné události, avšak dobře slouží jako ukázka dětského myšlení a dopadů války na dětskou psychiku a hodnotový horizont. Kniha se dotýká také rodinného života, ale chybí zde detailnější popis rodinného zázemí, které je jednak zkreslené lepší finanční situací a jednak neobsahuje potřebné informace k stanovené badatelské lekci. Z tohoto důvodu je zde potřeba zmínit další dva tituly zabývající se stravou a oblečením za války. Prvním titulem jsou v anglickém originále *Wartime recipes*,³⁴ kde byly vybrány dva recepty a pro účely lekce přeloženy. Z dalšího anglického originálu *Clothing goes to War*³⁵ byla využita fotografie určena k porovnávacímu cvičení.

Skutečnými historickými událostmi byla inspirována kniha Josefa Urbana, *Habermannův mlýn*.³⁶ Úryvek z této knihy byl použit v lekci „Vojáci ve válce“, přesto že se kniha původně tímto tématem nezabývá. Nicméně, v knize se nachází část popisující převoz zraněných vojáků z fronty, kde autor zmiňuje zajímavé informace o používaných lékařských metodách jako využití jódu a pervitinu. Tyto informace běžně v učebnicích dějepisu nenalezneme, a žáci je tak mohou považovat za poutavé. Při tvorbě pracovních listů k badatelské lekci byla také použita díla, jež se řadí mezi písemné prameny, o nich však bude zmínka až později.

³³ BOYNE, John. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. Praha: Slovart, 2020. ISBN 978-80-276-0149-3.

³⁴ CLAYDON, Ivor – NOTLEY, David. *Wartime Recipes: A Collection of Recipes from the War Years*. London: Pitkin, 2009. ISBN 978-1841652641.

³⁵ TURNER, Nan. *Clothing Goes to War: Creativity Inspired by Scarcity in World War II*. Bristol: Intellect ntd, 2022. ISBN 978-1789383461.

³⁶ URBAN, Josef. *Habermannův mlýn*. Praha: Albatros Media a.s., 2016. ISBN 978-80-253-2729-6.

1.5. Film a audiovizuální média ve výuce dějepisu

<i>Běž, chlapče, běž</i>	Pepe Danquart.	Francie/Německo, 2013	Ukázka života v zázemí, myšlenkové procesy dítěte
<i>Habermmanův mlýn</i>	Mark Herman	Velká Británie/USA, 2008	Ukázka převozu vojáků, důležité informace o Norimberských zákonech
<i>Chlapec v pruhovaném pyžamu</i>	Juraj Herz	Česko/Německo/Rakousko, 2010	Myšlenkové procesy dítěte, zločiny války
<i>Králíček Jojo</i>	Taika Waititi	USA/Nový Zéland/ Česko, 2019	Vliv nacistické propagandy na život
<i>Lidice</i>	Petr Nikolaev	Česko/Slovensko, 2011	Válečný zločin, rozebrání události, porovnání faktografických informací
<i>Poslední vlak</i>	Joseph Vilsmaier a Dana Vávrová	Německo/Česko, 2006	Podmínky transportů do koncentračních táborů
<i>Zlodějka knih</i>	Brian Percival	USA/Německo, 2013	Ukázka života v zázemí
<i>Železná srdce</i>	David Ayer	USA, 2014	Odvaha a smrt na bojišti

Tabulka 2: Použitý seznam filmů

1.5.1. Didaktické hledisko a využití

Současná forma dějepisného vzdělávání by se bezpochyby měla přizpůsobit novým generacím. Film, jedno z hlavních audiovizuálních médií, umožňuje člověku vnímat obraz i zvuk souběžně, čímž přináší unikátní prožitek nejen zfilmovaných historických událostí. „*Pokud chceme vliv dějepisného vzdělávání na kolektivně sdílené představy o minulosti posílit, pak bychom měli zohlednit, nakolik je film pevnou součástí žitého světa dnešní mládeže, a využít jej jako prostředníka a nástroj moderního vzdělávání.*“³⁷ Dnešní kinematografie nabízí nepřeberné množství vhodných snímků, ať už české či zahraniční. Jestliže ve třídě položíte otázku na téma oblíbeného filmu nebo seriálu, máte záruku živé diskuse na celou hodinu. Žáci žijí audiovizuálním obsahem, ať už nám to připadá žádoucí či nikoliv. Toto tvrzení potvrzuje i průzkum zkvalitnění výuky soudobých dějin, kde žáci uvedli, že by nejčastěji uvítali exkurze a prezentace filmových dokumentů.³⁸ Film tedy nabízí aktivizaci žáků a zároveň umocňuje představivost, vědomosti a probouzí emoce, což pouhý výklad nemůže poskytnout. Možnosti využití filmu jsou skutečně mnohostranné, a pokud se s ním jako

³⁷ ČINÁTL, Kamil - PINKAS, Jaroslav. *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN: 978-80-87912-11-9, s.6.

³⁸ NPI.cz: *Podkladová studie: Revize RVP – Člověk a společnost*. In: www.npi.cz [online]. [cit. 2024-02-04]. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/dejepis.pdf

informačním zdrojem pracuje správně a s kritickým odstupem, pomáhá rozvíjet hned několik klíčových kompetencí, především se jedná o komunikaci či prostorovou představivost.³⁹

1.5.2. Práce s filmem a její úskalí

Ve školním prostředí bohužel vyvolává pojem „film“ ve výuce namnoze představu volné odpočinkové hodiny, což může být i v některých případech pravdivé. Jestliže ale chceme využít film jako prostředek kvalitního a efektivního vzdělávání, je nezbytné s ním také korektně pracovat. Bylo natočeno opravdu nespočet snímků s válečnou tematikou, a to ať dokumentárních či hraných. Prvním krokem bude tedy opět výběr vhodné ukázky. Filmová ukázka by neměla trvat déle než dvacet minut, ideální je spíše výrazně kratší stopáž. Tyto ukázky lze využít komplexně, nejen k pouhému doplnění učitelova výkladu o vizualizaci, ale zejména jako podnět k rozboru a diskusi.

Badatelskou lekci lze vytvořit téměř na jakémkoliv téma, ke kterému zvolíme filmovou ukázku. V první řadě je však úvod a seznámení s tématem. Ukázce také může předcházet aktivita jakou může být kupříkladu tzv. brainstorming na tabuli či do sešitu, při které žáci napíší jakékoliv slovo, které je spojeno s motivem lekce, nebo popřípadě přímo s ukázkou. Po shlédnutí nejčastěji navazujeme opět se zodpovídáním otázek a následnou diskusí spojenou s využitím formativních metod jako s již zmiňovanou metodou basketbal. Pomocí této metody lze zapojit všechny žáky, získat konstruktivní zpětnou vazbu a též hodinu skvěle rozvíjet. Diskusi pedagog může podněcovat vlastními doplňujícími otázkami, aby diskusi směřoval ke vzdělávacímu cíli.

V rámci jedné lekce je možné zhlédnout také více ukázek, se záměrem poukázat na rozdíly mezi vyobrazením téže historické události, rozdíly mezi jistými skutečnostmi, zobrazení motivů (např. život bohatých a chudých), či rozdíl mezi dokumentárně zachycenou realitou a režírovanou filmovou fikcí. V tomto případě je vhodné zvolit metodu porovnávání, kde žáci buďto rozdíly přímo vypisují, odškrtaávají předem připravená tvrzení, ale lze také opět využít metodu pravda nebo lež. Na tento způsob lze porovnávat i fakta s fiktivními prvky, které se mohou v historických snímcích vyskytovat.

Metodou „kostka“ či dramatizací se lze naopak zaměřit na vnitřní povahu příběhu a postav. Pedagog pro skupinu žáků připraví kartu s pokyny scénky, kterou nacvičí a následně předvedou před třídou. Karta by měla obsahovat výčet postav, průběh události a popřípadě potřebné rekvizity. Zbytek třídy poté může i hádat o jakou historickou událost se jedná a jaké zde hrály postavy. Celé to může být též pojato jako projekt.

Práce s filmem má však i svá úskalí. Pravděpodobně jedním z největších je již několikrát zmíněný rozdíl mezi dokumentárně zobrazovanou realitou a filmovou fikcí. Často tak může docházet k mylnému pochopení minulých událostí, ba i k manipulaci. Jedná se též o tzv. nebezpečí imaginace, kde si divák spojí historickou událost s konkrétním filmovým obrazem.⁴⁰ S tímto se lze setkávat zvláště u hraného filmu, jež vizualizuje obraz minulosti na první pohled věrněji než jiná média, a tak může vést ke zvýšené tendenci emocionálního zapojení diváka a záměně skutečnosti za obraz zprostředkovaný filmovou fikcí. Podobným jevem je též sympatizace s antagonistou, při níž diváci začnou v rámci sledování filmu

³⁹ KOPAL, Petr. et al. *Film a dějiny 2: Adolf Hitler a ti druzí*. Filmové obrazy zla. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů; Casablanca, 2009. ISBN 978-80-87292-01-3, s. 29.

⁴⁰ KOPAL, Petr. et al. *Film a dějiny 2: Adolf Hitler a ti druzí*. Filmové obrazy zla. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů; Casablanca, 2009. ISBN 978-80-87292-01-3, s. 33.

zápornou postavu vnímat v pozitivním světle. Právě z těchto důvodů je důležité vybírat vhodné ukázky a také se s žáky předem zaměřit na tuto problematiku pomocí již zmíněných metod.

Dalším aspektem, který je zde zcela jistě potřeba zmínit, je problematika autorských práv, a to ať už se jedná o film nebo jiná díla chráněna autorským zákonem. Ve školním prostředí nám však MŠMT poskytuje legislativní volnost, a to formou tzv. výukové licence. Tato licence pedagogům umožňuje ve výuce využívat ukázky filmů či jiných děl, pokud splňuje všechny podmínky § 31 odst. 1 písm. a) nebo b) autorského zákona.⁴¹ Jinými slovy, pedagog smí využívat ukázky filmu či jiných děl, pokud je užije pro účely výuky či výzkumu, bez záměru vlastního hospodářského nebo obchodního prospěchu, a je-li je to možné, uvede jméno autora.⁴²

1.5.3. Rozbor vybraných děl

Jak již bylo zmíněno, téma války zpracovává nespočet audiovizuálních děl, ať už filmových, seriálových či dokumentárních. I zde by měla zdánlivě samozřejmě padnout volba na dokumentární filmy, jelikož jsou pravděpodobně nejuvěrnější historické události, kterou zachycují. Nicméně, u žáků nesklízejí příliš velký úspěch, a to pravděpodobně kvůli tomu, že pouhý monotónní výčet událostí nenabízí dostatečnou dramatickou a emoční napětí. Řešením jsou tak, pro žáky mnohem atraktivnější, filmy hrané. „*Hraný film navíc zobrazuje historii jako proces, který integruje různé aspekty skutečnosti – faktory sociální, politické, ekonomické, kulturní – a tím dosahuje nebývalé komplexnosti popisu minulosti. Z této perspektivy nemohou jiná vzdělávací média hranému filmu konkurovat.*“⁴³ Nicméně, právě spojení dokumentárního a hraného filmu zprostředkovává vyniknutí žánrového kontrastu, a tudíž je více než vhodné aplikovat oba žánry současně.

Film, který opravdu zaujme svým zpracováním, je bezesporu *Králíček Jojo*.⁴⁴ Jedná se o komedii, která ale skrývá mnoho hlubších skutečností a detailů, než se na první pohled může zdát. Jojo je malý německý chlapec, jehož nejlepším přítelem je dle scénáře Adolf Hitler, který je však pouhým výplodem jeho fantazie. Jojo má své priority jasně stanovené a chce se stát správným nacistou, který ze všeho nejvíc nenávidí Židy. Vše se ale obrací vzhůru nohama, když zjistí, že jeho matka doma ukrývá dívku židovského původu. Jojo postupně začne odkrývat lži, kterými byl ve svém okolí krmen, a nakonec se s dívkou spřátelí. Filmový obraz ukazuje, jak velký vliv měla právě ideologická propaganda a organizace Hitlerjugend na ty nejmenší. V badatelské lekci „*Rodinný život*“ byla využita úvodní scéna satiricky popisující Hitlerjugend a též scény, ve kterých se objevovala domácnost a strava. Při práci s tímto filmem mají žáci možnost pozorovat, rozlišit a pracovat s přibarvenými komediálními scénami pomocí úkolů a diskuse. Vybavení domácnosti, ale také chudou stravu lze spatřit i ve filmu *Zlodějka knih*.⁴⁵ Tento příběh obsahuje též několik silných momentů a ukazuje, jak děti vnímaly válku a jak těžké pro ně bylo se orientovat a hlavně pochopit, co se kolem nich skutečně dělo. Děj se opět odehrává v Německu a vyobrazuje těžkosti rodinného života, období nedostatku a strádání. Bohužel pro účely práce nebylo možné vybrat více

⁴¹ MŠMT.cz: *Autorský zákon ve školách – Otázky a odpovědi*. In: msmt.cz [online]. [cit. 2024-02-11]. Dostupné z: MŠMT.cz

⁴² Tamtéž.

⁴³ ČINÁTL, Kamil - PINKAS, Jaroslav. *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN: 978-80-87912-11-9, s.73.

⁴⁴ *Králíček Jojo* [film]. Režie Taika Waititi. USA/Nový Zéland/ Česko, 2019.

⁴⁵ *Zlodějka knih* [film]. Režie Brian Percival. USA/Německo, 2013.

scén, proto je v lekci využit pouze krátký sestřih domácnosti a stravy. Stejně tak to platí i u filmu *Běž, chlapče, běž*,⁴⁶ na němž by se dala vystavět i samostatná hodina. Tento film sleduje osudy devítiletého židovského chlapce Srulika, jež se snaží přežít v nepřátelském prostředí plném nebezpečí a hladu. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*⁴⁷ se lehce vymyká od předchozích již zmíněných snímků. Rodinný život je zde vedlejší a hlavní roli zde přebírá kontrast mezi nevinností dětského chápání a hrůzami válečných zločinů. Jedná se o v celku věrné zpracování knižní předlohy, o níž byla řeč v předchozí kapitole. Krátká ukázka v badatelské lekci slouží k porovnání knižního a filmového zpracování závěrečné scény.

První ukázka z filmového zpracování *Habermannova mlýnu*⁴⁸ též slouží k porovnání s knižní předlohou, a to konkrétně scény převozu vojáků z fronty v lekci „*Vojáci ve válce*“. Zde můžeme sledovat značné rozdíly mezi postavami, dějem, ale i podrobným popisem, jež poskytuje knižní ukázka, a dějem v ukázce filmové. Druhá ukázka z tohoto filmu je zařazena v lekci „*Válečné zločiny*“, kde žákům pomáhá nastínit kořeny antisemitismu. V lekci „*Vojáci ve válce*“ byla použita nejdelší ukázka, a to z filmu *Železná srdce*.⁴⁹ Tento příběh byl inspirován skutečnou událostí a odvahou skupiny amerických vojáků, jež čelili jistě smrti při obraně strategické křižovatky proti početní převaze německého vojska. V lekci byla využita téměř třicetiminutová závěrečná scéna, jež obsahuje násilné scény a smrt. Je tak potřeba žáky předem na tento aspekt upozornit.

Válečné zločiny se nepochybně řadí mezi nejhrušnější průvodní jev každé války. Události druhé světové války však v dějinách přinesly zcela nový rozměr těchto zločinů. Ani zde se proto nevyhneme scénám, které zanechávají dojmy hrůzy a smutku. Film *Poslední vlak*⁵⁰ těchto scén obsahuje nespočet. Děj se odehrává na počátku války a sleduje osudy berlínských občanů označených nacisty za Židy a jejich vlakového transportu do koncentračního tábora Osvětim. Tyto transporty probíhaly za nelidských podmínek bez osobního prostoru, jídla či pití. Samotný film tyto skutečnosti velmi věrně ztvárňuje, a to včetně vyobrazení úmrtí dospělých i dětí. V badatelské lekci byly tyto scény ale vynechány a místo nich se žáci mají soustředit na sestřih ukázek zobrazující kruté podmínky ve vlaku a také na otázku útěku. Posledním použitým snímkem, jež tvoří nedílnou součást lekce, je film *Lidice*.⁵¹ Není potřeba tento filmový snímek dlouze představovat a je též velmi pravděpodobné, že se sním již žáci setkali. Pro účely lekce byla zvolena přímo scéna vypálení Lidic, která byla kriticky analyzována žáky s využitím historických pramenů zmíněných v předchozí kapitole. I zde je opět potřeba žáky předem upozornit na znepokojující záběry.

⁴⁶ *Běž, chlapče, běž* [film]. Režie Pepe Danquart. Francie/Německo, 2013.

⁴⁷ *Chlapec v pruhovaném pyžamu* [film]. Režie Mark Herman. Velká Británie/USA, 2008.

⁴⁸ *Habermannův mlýn* [film]. Režie Juraj Herz. Česko/Německo/Rakousko, 2010.

⁴⁹ *Železná srdce* [film]. Režie David Ayer. USA, 2014.

⁵⁰ *Poslední vlak* [film]. Režie Joseph Vilsmaier, Dana Vávrová. Německo/Česko, 2006.

⁵¹ *Lidice* [film]. Režie Petr Nikolaev. Česko/Slovensko, 2011.

1.6. Doprovodné materiály, zdroje jiné než audiovizuální povahy

<i>Dopisy z wehrmachtu</i>	Fanny Chassain-Pichon	Praha: Volvox Globator, 2015	Život vojáků na bojišti, analýza dopisů
<i>Lidice</i>	Vladimír Konopka	Praha: Naše vojsko, 2022	Analýza dokumentů a fotografií
<i>Photographs and the Practice of History: A Short Primer</i>	Elizabeth Edwards	London: Bloomsbury Academic, 2022	Analýza fotografie

Tabulka 3: Použitý seznam doprovodných materiálů

1.6.1. Didaktické hledisko a využití

Využití beletrie a audiovizuálních médií v dějepisu v duchu BOV je více než vhodné spojit i s doprovodnými historickými prameny. Doposud tyto prameny plnily v hodinách dějepisu především ilustrativní funkce, přesto však není pochyb o jejich vlivu na rozvíjení klíčových kompetencí a aktivizaci žáků. Doprovodné prameny poskytují přímý pohled na historické události a osobnosti, což žákům umožňuje získat informace, které nelze nalézt v žádné učebnici či filmu. Dokonce ani učitel není schopen tak věrně zprostředkovat žákům dějiny, jako dopis vojáka z války nebo dobové fotografie. „Žáci mohou s pomocí pramenů prožívat historii „z první ruky“, do jisté míry sledovat poznávací proces historika a dospět k vlastním výkladům minulosti.“⁵² Právě prací s primárními informačními zdroji dochází k rozvíjení historické gramotnosti, kritického myšlení, vnímání rozdílných kontextů dějin a jejich analýze.

Historické prameny lze klasifikovat do několika kategorií, z nichž pro účely této práce je třeba zmínit prameny obrazové a písemné.⁵³ V českém školství se však žáci s těmito historickými prameny setkávají jen zřídka. Nejčastěji využívaným pramenem je fotografie (21 %) a pouze zanedbatelné procento učitelů (4 %) fotografii s žáky v dějepisu analyzovalo.⁵⁴ Opět se tedy vracíme pouze k ilustrativní funkci, která ale může být snadno transformována do procesu poznávání minulosti. Na rozdíl od filmu, jenž obsahuje řetězec propojených momentů a též nabízí i kontext, fotografie zachycuje pouze jeden jediný moment. Fotografie nabízí vlastní formy paměti a podmínek, jež se různými způsoby prolínají s historií, a i když se to do značné míry týkalo historiografické platnosti, zdrojů a důkazů, vizuální obrat v dějinách se rozšířil a stal se analyticky stále sofistikovanější, což přivádí fotografii do samého středu analýzy.⁵⁵ Předtím než byla vynalezena fotografie se historici upínali především na studium textových pramenů. Přeci jen to byly právě dopisy, deníky, kroniky a oficiální úřední dokumenty, jež člověku přispěly k porozumění velké části historie. Stejně tak mohou textové prostředky a jejich analýza přinášet porozumění i žákům.

Aplikace pramenů ve výuce zcela jistě povede též ke zvýšenému zájmu žáků, zvláště když k nim pedagog přidá badatelské úlohy a správnou motivaci. V BOV nám jde především o zapojení žáků do výukového procesu a rozvoji kritického myšlení. Žákům předložíme

⁵² GRACOVÁ, Blažena. *Historické prameny ve školní výuce dějepisu ve světle empirických šetření*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISSN 2695-060X.

⁵³ STORCHOVÁ, Lucie. et al. *Koncepty a dějiny*. Praha: Scriptorium, 2014. ISBN 978-80-87271-87-2, s. 15.

⁵⁴ NPI.cz: *Podkladová studie: Revize RVP – Člověk a společnost*. In: www.npi.cz [online]. [cit. 2024-02-19]. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/dejepis.pdf

⁵⁵ EDWARDS, Elizabeth. *Photographs and the Practice of History: A Short Primer*. London: Bloomsbury Academic, 2022. ISBN 978-1350120655.

fotografii, jež byla vybrána k určitému tematickému celku a zapadá do výukového celku. Kupříkladu řekněme, že chceme žákům přiblížit vypálení obce Lidice a vybereme fotografii Horákova statku nebo fotografii vojáků stojících před hořícími budovami. Tyto fotografie mohou žáci i bez většího kontextu samostatně analyzovat a na pracovní list označit klíčové prvky nebo aspekty, které je zaujali. Procesu lze však i napomoci předem vloženými indikačními otázkami či nedokončeným tvrzením, jak je možné vidět v praktické části této práce. Porovnávání dvou fotografií anebo celkový popis snímku, prostředí, postav a emocí. Alternativní metodou může být také tvůrčí psaní a žáci k fotografii vymyslí příběh, který poté budou sdílet se zbytkem třídy a závěrem bude odhalení skutečného příběhu fotografie učitelem.

Metodika práce s textem byla již v předchozích kapitolách zmíněna, není ji tak potřeba znovu rozebírat u použití písemných pramenů ve výuce. Přesto je zde potřeba zmínit prameny, jež byly při tvorbě pracovních listů využity. Prvním z nich je kniha *Lidice*⁵⁶ od Vladimíra Konopky. V této knize lze nalézt kompletní chronologický popis vypálení obce Lidice s dokumenty, fotografiemi a seznamy obětí. Je zde však nutno zmínit, že původní vydání vyšlo v roce 1957 a vlastní text knihy byl ovlivněn politickým a společenským klimatem. Nicméně, dokumenty a fotografie nacházející se v této publikaci nejlépe splňovaly cíle badatelské lekce. V badatelské lekci „*Válečné zločiny*“ byl použit dopis psaný Václavem Říhou, jenž celou tragickou událost odstartoval a rovněž i zpráva velitele nacistické bezpečnostní policie. Tyto prameny poskytují bližší pohled na celou událost a žáci tak mají možnost detailně pochopit všechny souvislosti.

Druhým autentickým dílem použitým v lekci „*Vojáci ve válce*“ jsou *Dopisy z wehrmachtu*, psané skutečnými vojáky.⁵⁷ Edice dopisů přináší žákům reálné prožitky z fronty a vybrat z nich nebylo jednoduché. Autorem prvního z vybraných dopisů je Alois, voják u 321. pěšího pluku, který píše své manželce Friedě. Z dopisu je snadné vyčíst jeho postoj k válce, ale také obsahuje zmínku o organizacích „Matka a dítě“ a NSV. Další dopis od Rudolfa K., který zemřel při plnění vojenské povinnosti u Ladožského jezera v Rusku, je doprovázen psaním oznamující jeho úmrtí. Tento dopis je velmi srdcervoucí a ukazuje ztrátu, kterou musely rodiny padlých vojáků prožívat. Při práci je vhodné využít již uvedené metody práce s textem, ale také metodu R.A.F.T. Žáci pomocí této metody odpovídají na dopis od vojáka druhé světové války. Žáci si mohli vybrat jeden z předložených dopisů a pokusit se na něj pisateli odpovědět. Jedná se o velmi dobrý způsob, jak se vžít do role rodiny vojáka a utřídit si emoce, které při této aktivitě jistě nastanou. Napsané dopisy lze následně přečíst nebo je rozmístit po třídě, kde si je může každý sám nerušeně přečíst.

⁵⁶ KONOPKA, Vladimír. *Lidice*. Praha: Naše vojsko, 2022. ISBN 978-80-206-1391-2.

⁵⁷ CHASSAIN-PICHON, Fanny. *Dopisy z wehrmachtu*. Praha: Volvox Globator, 2015. ISBN 978-80-7511-212-5.

2. Praktická část

Každá badatelská lekce je koncipována do tří částí, jež žáky postupně provedou kriticky vybranými motivy druhé světové války. Tyto části je možné rozdělit do několika vyučovacích hodin, též lze však využít pouze jednu část, a to samostatně bez další návaznosti. Lekce jsou barevně rozlišeny, ale mají stejnou legendu, podle níž se žáci mohou řídit. Konkrétně se jedná o otazník, žárovku a mozek. Otazník označuje otázku, žárovka odpověď a u kresleného mozku žák nalezne zajímavost nebo nápovědu k otázce. Ke všem lekcím jsou dále připojeny listy s metodou I.N.S.E.R.T. a sebehodnocení. Specifická metodika k pracovním listům pro učitele je k dispozici níže a byla ozkoušena v praxi.

2.1. Rodinný život za války

Badatelská lekce „*Rodinný život za války*“ představuje úvod do problematiky druhé světové války, jež se zabývá těžkostmi rodinného života a postupně odrývá všechny jeho aspekty. Lekce se skládá z celkem sedmi stránek a konkrétně se zabývá životní úrovní, vybavením domácnosti, stravou a v neposlední řadě dětmi, co přišly vlivem války o své dětství. Pracovní listy lekce a badatelské otázky byly zpracovány na základě aktuálně platného RVP a průřezových témat.

Druhá světová válka se řadí do tematického celku Moderní doba. Obsah lekce je orientován na očekávané výstupy, kdy je žák schopen popsat příčiny, průběh a důsledky druhé světové války, uvede její sociální a kulturní důsledky, charakterizuje a popíše důsledky jednotlivých totalitních režimů, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech.⁵⁸ Dle nové revize RVP též vysvětlí rozdíl mezi zobrazováním minulosti ve filmu, literatuře, v nových médiích a posoudí jejich důvěryhodnost.⁵⁹ Dále vytvoří, sdílí a reflektuje dějepisný výstup na základě vhodných a kriticky posouzených primárních i sekundárních zdrojů.⁶⁰ Formulace a obsah badatelských otázek byl rovněž založen na průřezových tématech, jež jsou důležitým formativním prvkem reflektující aktuální problémy současného světa.⁶¹ V lekci „*Rodinný život ve válce*“ se jednalo především o Environmentální výchovu, Multikulturní a Mediální výchovu.

2.1.1. Badatelské otázky

BO 1: Bylo v ukázkách něco, co tě zaujalo?

(MEV – kritické čtení a vnímání mediálních sdělení)

BO 2: Co se z vybavení domácnosti můžeme dozvědět o rodinné situaci?

(EV – Vztah člověka k prostředí, ekosystémy, podmínky života)

BO 3: Porovnej rozdíly mezi prvními třemi domácnostmi a tou poslední:

Proč si myslíš, že jsou zde tak velké rozdíly?

(EV – Vztah člověka k prostředí, ekosystémy, podmínky života)

⁵⁸ RVP.cz: *Vzdělávací obor – Dějepis – Moderní doba*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10622>

⁵⁹ RVP.cz: *Revize rámcově vzdělávacích programů – dějepis*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej>

⁶⁰ Tamtéž.

⁶¹ RVP.cz: *Průřezová témata*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>

BO 4: Porovnej vybavení domácností z doby druhé světové války se současným standardem.

(EV – Vztah člověka k prostředí, ekosystémy, podmínky života)

BO 5: Porovnej dvě fotografie:

- a) Která je podle tebe starší?
- b) Která fotografie je podle tebe z protektorátu Čechy a Morava?
- c) Která fotografie je podle tebe ze Spojeného království?
- d) Na které fotografii by mohlo být oblečení více ovlivněno aktuálními módními trendy doby?
- e) Která fotografie má podle tebe lepší atmosféru?
- f) Která fotografie se ti líbí celkově více?

(EV – Vztah člověka k prostředí, ekosystémy, podmínky života)

BO 6: Jaké jídlo se v ukázkách objevuje nejčastěji a proč?

(EV – Vztah člověka k prostředí, ekosystémy, podmínky života)

BO 7: Jaké suroviny lidé podle ukázek používali?

(EV – Vztah člověka k prostředí, ekosystémy, podmínky života)

BO 8: Poslední scéna ze sestřihu večere Joja a Adolfa Hitlera:

Co tě zaujalo a co myslíš, že tato scéna znamená?

(EV – Vztah člověka k prostředí, ekosystémy, podmínky života)

(MEV – kritické čtení a vnímání mediálních sdělení)

BO 9: Porovnej dva recepty z válečných let:

- a) Co mají oba recepty společné?
- b) Myslíš si, že omezené suroviny během války ovlivnily chuť nebo kvalitu pokrmu?
- c) Jedl bys sis vůbec jednu z těchto polévek? Proč ano/ne?
- d) Jak bys případně modernizoval tyto recepty do dnešní doby?

(EV – Vztah člověka k prostředí, ekosystémy, podmínky života)

BO 10: Existovaly opravdu ideologické tábory pro děti?

(MV – etnické odlišnosti, solidarita)

(OSV – hodnoty a postoje)

(VDO – demokracie)

BO 11: Co si myslíš o poskytovaných informacích o Židech?

(MV – etnické odlišnosti, solidarita)

(OSV – hodnoty a postoje)

(VDO – demokracie)

BO 12: Jaký myslíš, že byl vliv nacistické ideologie na děti?

(MV – etnické odlišnosti, solidarita)

(OSV – hodnoty a postoje)

(VDO – demokracie)

(MEV – Fungování a vliv médií ve společnosti)

BO 13: Které prvky jsou ve filmu reálné a které naopak smyšlené?

(MEV – kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, fungování a vliv médií ve společnosti)

BO 14: Jaké praktiky děti potřebovaly znát nebo umět, aby dokázaly přežít ve válečném prostředí?

(EV – podmínky života, ekosystémy)

(MV – lidské vztahy)

(OSV – kreativita)

BO 15: Ukázka z knihy a filmu „*Chlapec v pruhovaném pyžamu*“:

- a) Porovnej vzhled obou chlapců
- b) Zaujalo tě něco na rozhovoru chlapců?
- c) Myslíš, že šlo konci zabránit? Jak?
- d) Kdo si myslíš, že byl Brunův otec?
- e) Co si myslíš o otcově lítosti?
- f) Co bys jako rodič udělal jinak?

(EV – podmínky života)

(MV – kulturní diference, etnický původ)

(OSV – hodnoty a postoje, psychohygienu)

2.1.2. Rozbor pracovních listů

První část lekce je zahájena sestřihem z filmů *Králíček Jojo*,⁶² *Zlodějka knih*,⁶³ *Běž, chlapče, běž*⁶⁴ a *Chlapec v pruhovaném pyžamu*.⁶⁵ Sestřih trvá deset minut a poté následuje první cvičení s otázkami zaměřeným na vybavení domácnosti. Zmíněné filmy byly dále využity k porovnávání ve druhém a třetím cvičení jak mezi sebou, tak i s fotografií vyobrazující dnešní standard. Poslední cvičení využívá dobové fotografie z knihy *Lidice*⁶⁶ a *Clothing goes to war*.⁶⁷ Tyto fotografie žáci mezi sebou porovnávají pomocí tabulky a předem vytvořených otázek, zde však můžeme lehce narazit, jelikož fotografie neobsahují zcela směrodatné prvky.

Druhá část je zaměřena na chudou stravu a je opět zahájena krátkým sestřihem trvajícím čtyři minuty. Poté opět následují badatelské otázky vztahující se k ukázce, a to i u druhého cvičení, kde žáci musí zapřemýšlet nad satirou vyobrazení večere Joja a Adolfa Hitlera. Ve třetím cvičení mají žáci možnost podívat se na dobové recepty z knihy *Wartime recipes*⁶⁸ a zapřemýšlet nad jejich modernizací. Těmito recepty se dá krásně navázat v další hodině, jelikož si jeden z nich můžeme i uvařit ve školní kuchyňce.

⁶² *Králíček Jojo* [film]. Režie Taika Waititi. USA/Nový Zéland/ Česko, 2019.

⁶³ *Zlodějka knih* [film]. Režie Brian Percival. USA/Německo, 2013.

⁶⁴ *Běž, chlapče, běž* [film]. Režie Pepe Danquart. Francie/Německo, 2013.

⁶⁵ *Chlapec v pruhovaném pyžamu* [film]. Režie Mark Herman. Velká Británie/USA, 2008.

⁶⁶ KONOPKA, Vladimír. *Lidice*. Praha: Naše vojsko, 2022. ISBN 978-80-206-1391-2.

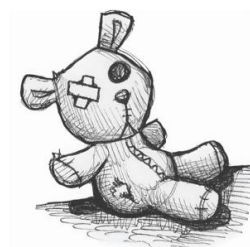
⁶⁷ TURNER, Nan. *Clothing Goes to War: Creativity Inspired by Scarcity in World War II*. Bristol: Intellect ntd, 2022. ISBN 978-1789383461.

⁶⁸ CLAYDON, Ivor - NOTLEY, David. *Wartime Recipes: A Collection of Recipes from the War Years*. London: Pitkin, 2009. ISBN 978-1841652641.

Třetí část se již dostáváme hlouběji do tématu rodinného života, konkrétně do problematiky vlivu války a nacistické ideologie na ty nejmenší. Zde opravdu apelujeme na emoce a na názorné příklady s porovnáváním života žáků a právě dětí, co zažily válku přímo v jejich věku. Pravděpodobně nejlepším filmem, který pro tuto část můžeme využít je *Králíček Jojo*. Ukázka má necelých devět minut a komplexně předává vliv nacistické ideologie. Druhé cvičení je zaměřeno na to, co vše děti musely umět nebo znát, aby přežily ve válečném prostředí, k čemuž nám nejlépe posloužila třiminutová ukázka z filmu *Běž, chlapče, běž*. Třetí a čtvrtý úkol bude pro žáky nejvíce emotivním, vzhledem k tragickému konci filmové a knižní ukázky *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. Zde též poprvé využijeme delší text k získání odpovědí na badatelské otázky.

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE

ČÁST 1



Během druhé světové války prožívaly rodiny nespočet výzev a změn ve svém každodenním životě. Otcové byli povoláni na frontu, čímž rodina ztratila hlavního živitele a ochránce. Ženy se tak staly pilířem rodiny, zajišťující péči o děti, vedení domácnosti a práci, aby udržely finanční stabilitu. Přesto se civilisté setkávali s nedostatkem a obavami o budoucnost. To vše mělo vliv i na ty nejmenší. Podívejme se nyní na to, jaké výzvy a radosti utvářely jejich každodenní život ve válce.

- 1 Pusťte si sestřih ukázek z filmů "Králíček JoJo", "Zlodějka knih", "Běž, chlapče, běž" a "Chlapec v pruhovaném pyžamu". Sledujte pozorně vybavení domácnosti a poté odpovězte na otázky pod obrázkem.



Zdroj: Králíček JoJo [film], režie Taika Waititi, 2019; Zlodějka knih [film], režie Brian Percival, 2013; Běž, chlapče, běž [film], režie Pepe Danguart, 2013; Chlapec v pruhovaném pyžamu [film], režie Mark Herman, 2008

? Bylo v ukázkách něco, co tě zaujalo?



.....

? Co se z vybavení domácnosti můžeme dozvědět o rodinné situaci?



.....

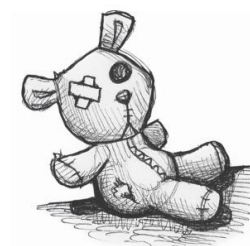
.....

.....

Obrázek 1: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 1

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE

ČÁST 1



2 Porovnej rozdíl mezi prvními třemi domácnostmi a tou poslední:
Proč si myslíš, že jsou zde tak velké rozdíly?



Zdroj: *Běž, chlapče, běž* [film], režie Pepe Danquart, 2013



Zdroj: *Chlapec v pruhovaném pyžamu* [film], režie Mark Herman, 2008

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3 Porovnej vybavení domácností z doby druhé světové války se současným standardem:

Obrázek Panny Marie tu byl asi proto...

Umývali se ...

Máme...

Rodinná situace je...



Interiér je...

Nemají...

Obrázky jsou tu asi proto...

Interiér je...

Obrázek 2: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 2

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE

ČÁST 1



V ukázkách jste také viděli, jaké oblečení lidé v této době nosili. Věděli jste ale, že některá města neměla obchody s oblečením? Ne, že by na tom záleželo, jelikož během války byly stejně všechny obchody prázdné nebo vybombardované. Valerii Mayer však našla východisko a napadlo ji ušít šaty z německé vlajky. Pokud by se na to přišlo, mohlo to však skončit špatně, protože by to bylo bráno jako urážka státu.

4 Podívejte se nyní na dvě fotografie z období druhé světové války a porovnejte je:



Fotografie č. 1



Fotografie č. 2

Která fotografie je podle tebe starší?	Fotografie č.1 <input type="radio"/>	Fotografie č.2 <input type="radio"/>
Která fotografie je podle tebe z protektorátu Čechy a Morava?	Fotografie č.1 <input type="radio"/>	Fotografie č.2 <input type="radio"/>
Která fotografie je podle tebe ze Spojeného království?	Fotografie č.1 <input type="radio"/>	Fotografie č.2 <input type="radio"/>
Na které fotografii by mohlo být oblečení více ovlivněno aktuálními módními trendy té doby?	Fotografie č.1 <input type="radio"/>	Fotografie č.2 <input type="radio"/>
Která fotografie má podle tebe lepší atmosféru?	Fotografie č.1 <input type="radio"/>	Fotografie č.2 <input type="radio"/>
Která fotografie se ti líbí celkově více?	Fotografie č.1 <input type="radio"/>	Fotografie č.2 <input type="radio"/>

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE

ČÁST 2



Člověk je schopen bez jídla vydržet dle odborníků až 70 dní, druhá světová válka však trvala 6 let a jeden den. Lidé se museli přizpůsobit nedostatku surovin a vytvářet z nich jednoduché recepty. Podívejte se, které suroviny to byly a jaká nejčastější jídla si lidé vařili v této obtížné době, aby přežili.

- 1 Pusťte si další sestřih ukázek z filmů "Králíček JoJo", "Zlodějka knih" a "Běž, chlapče, běž". Po zhlédnutí odpověz na otázky pod obrázkem.



Zdroj: Králíček Jojo [film], režie Taika Waititi, 2019; Zlodějka knih [film], režie Brian Percival, 2013; Běž, chlapče, běž [film], režie Pepe Danquart, 2013

? Jaké jídlo se v ukázkách objevuje nejčastěji a proč?



? Jaké suroviny lidé podle ukázek používali?



- 2 Poslední scéna ze sestřihu vyobrazuje večeři Joja a Adolfa Hitlera. Co tě zaujalo a co myslíš, že tato scéna znamená?

Zaujalo mě...



Zdroj: Králíček Jojo [film], režie Taika Waititi, 2019

Myslím si, že...

Obrázek 4: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 4

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE

ČÁST 2



- 3 Podívejte se nyní na dva recepty z období druhé světové války a odpovězte na otázky pod nimi:

Bramborová polévka

450g/lb oškrábaných brambor
1 cibule
Trochu tuku
900ml vody
Pepř a sůl
300ml mléka

Nakrájejte brambory, cibuli a tu nechte zezlátnout na trošce tuku. Přidejte brambory, vodu, sůl a pepř na chuť, přiveďte k varu a vařte 2 hodiny. Přecedte a přidejte 300ml mléka a ohřejte.

Doba vaření: 3 hodiny/6 ingrediencí

Fazolová polévka

450g/lb haricotských fazolí
1 cibule
2 malé brambory
1l. litru zeleninového vývaru nebo vody
150ml mléka (volitelné)
koření

Umyjte fazole a nechte je přes noc ve studené vodě. Dejte do hrnce s vývarem a vodou, ve které byly namočený. Přiveďte k varu. Umyjte, oloupejte a nakrájejte zeleninu a přidejte. Nechte provařit dvě hodiny, nebo dokud fazole nezměkknou. Vše přecedte. Přidejte mléko. Vraťte do hrnce a vařte. Přidejte koření a podávejte.

Doba vaření: 3 hodiny/6 ingrediencí

Zdroj: *Wartime recipes* [knihka], autor Ivor Claydon, 2009 (přeloženo)

? Co mají oba recepty společné?



? Myslíš si, že omezené suroviny během války ovlivnily chuť nebo kvalitu pokrmu?



? Jedl bys sis vůbec jednu z těchto polévek? Proč ano/ne?



? Jak bys případně modernizoval tyto recepty, aby lépe odpovídaly dnešním chutím a dostupným surovinám?



Haricotské fazole jsou také známé jako "navy beans" díky jejich použití v potravinových zásobách amerického námořnictva.

Obrázek 5: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 5

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE

ČÁST 3



Již jsme viděli, jak rodiny bojovaly s hladem a nedostatkem všeho, co je pro nás nyní samozřejmostí. Zapomněli jsme však na ty nejmenší. Dokázali byste si představit prožívat své dětství za války? Moci odolat nacistické propagandě? Moci sami přežít nebo vůbec pochopit, co se kolem vás děje? Podívejte se na 3 krátké ukázky a zjistěte odpovědi na tyto otázky.

- 1 Podívej se na poslední ukázkou z filmu "Králíček Jojo", který sleduje příběh chlapce pod přímým vlivem propagandy v nacistickém Německu.



Zdroj: Králíček Jojo [film], režie Taika Waititi, 2019

? Existovaly opravdu takovéto ideologické tábory pro děti?



? Co si myslíš o poskytovaných informacích o Židech?



? Jaký myslíš, že byl vliv nacistické ideologie na děti?



Přemýšlejte o tom, které prvky ve filmu jsou realistické a které jsou zjednodušené nebo upravené. Jaký má takový přístup vliv na naše vnímání historie?

- 2 Podívej se na poslední ukázkou z filmu "Běž, chlapče, běž", který sleduje příběh židovského chlapce na útěku.

? Jaké zkušenosti nebo události děti mohly naučit takovými praktikám pro přežití?



? Co vše by děti potřebovaly znát nebo umět, aby přežily ve válečném prostředí?

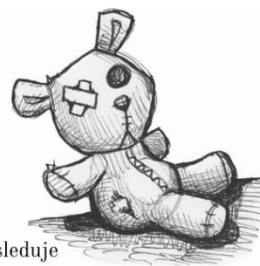


Zdroj: Běž, chlapče, běž [film], režie Pepe Danquart, 2013

Obrázek 6: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 6

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE

ČÁST 3



- 3 Podívej se na poslední ukázkou z filmu "Chlapec v pruhovaném pyžamu", jež sleduje příběh malého chlapce, který nerozumí tomu, co se kolem něj děje, a to ho nakonec stojí život.



Zdroj: Chlapec v pruhovaném pyžamu [film], režie Mark Herman, 2008

- ? Porovnej vzhled obou chlapců:



.....

- ? Zaujalo tě něco na rozhovoru chlapců?



.....

- ? Myslíš, že šlo konci zabránit? Jak?



.....

- 4 Podívej se ještě na ukázkou z knihy "Chlapec v pruhovaném pyžamu", která nám doplní kontext:

Otec tam zůstal ještě rok a všichni důstojníci ho nenáviděli, protože je nemilosrdně proháněl. Když usínal, myslel jenom na Bruna. Když vstával, nemyslel na nikoho jiného než na Bruna. Jednoho dne si vytvořil určitou teorii, co se asi mohlo stát. Vrátil se zpátky k místu u plotu, kde byla před rokem objevena ta hromádka šatů. Na tom místě nebylo nic zvláštního, ale otec se pustil do vlastního pátrání a přitom zjistil, že spodek plotu není u země zajištěný tak pevně jako jinde, a když se trochu nadzvedl, vznikla dost velká mezera, aby dovolila malému tělíčku (třeba chlapce) se skrze ni protáhnout.

Otec se zadíval do dálky a pak už mu vlastní logika napověděla, co bylo dál, a když si to krok za krokem představoval, zjistil, že najednou mu přestaly sloužit nohy, jako by nemohly unést jeho tělo, a on se svezl k zemi a zůstal tam dlouho sedět skoro ve stejné pozici, v jaké tam po celý rok každé odpoledne se dával Bruno, jenom neměl nohy zkrácené pod sebou.

Za pár měsíců dorazili do Ouisicu vojáci jiné armády a nařídili otci, aby šel s nimi, a on bez odporu šel. Byl dokonce rád, protože už mu bylo docela jedno, co s ním udělají.

Zdroj: Chlapec v pruhovaném pyžamu [knihy], autor John Boyne, 2006

- ? Kdo si myslíš, že byl Brunův otec?



.....

- ? Co si myslíš o otcově lítosti?



.....

- ? Co bys jako rodič udělal jinak?



.....

.....

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

- + Napište, co vnímáte jako pozitivní
- Napište, co vnímáte jako negativní
- ? Otázky, které vás k tématu napadají
- ! Momenty, které vás zasáhly



Obrázek 8: Pracovní list "I.N.S.E.R.T."

2.2. Vojáci ve válce

Badatelská lekce „*Vojáci ve válce*“ provádí žáky životem, hrdinstvím a fyzickými výzvami vojáků na frontě. Lekce se skládá z celkem šesti stránek a konkrétně se zabývá vojenskými střetnutími, zdravotnickými možnostmi a studiem dopisů od vojáků z wehrmachtu. Dopisy z wehrmachtu byly záměrně vybrány s cílem demonstrovat, že bez ohledu na válečnou stranu, všichni vojáci sdílejí stejné emoční a fyzické výzvy. Dále byly vybrány s úmyslem ukázat postoj německých vojáků a jejich vnímání války, často ovlivněné nacistickou propagandou.

Pracovní listy lekce a badatelské otázky byly zpracovány na základě RVP a průřezových témat. Obsah lekce je orientován na očekávané výstupy, kdy je žák schopen popsat příčiny, průběh a důsledky druhé světové války, pojmenovat hlavní mocenské bloky a státy, které proti sobě stály a též demonstrovat zneužití techniky ve válce a jeho důsledky.⁶⁹ Dle nové revize RVP též vysvětlí rozdíl mezi zobrazováním minulosti ve filmu, literatuře, v nových médiích a posoudí jejich důvěryhodnost.⁷⁰ Dále vytvoří, sdílí a reflektuje dějepisný výstup na základě vhodných a kriticky posouzených primárních i sekundárních zdrojů.⁷¹ Mezi průřezová témata zahrnutá v této lekci patří dle dosud platného RVP především Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova a Výchova demokratického občana.⁷²

2.2.1. Badatelské otázky

BO 1: Otázky k ukázce z filmu „*Železná srdce*“:

- Kdybys měl na výběr, zůstal bys a bojoval, nebo by ses schoval?
- Proč si myslíš, že k obraně využili tělo mrtvého vojáka?
- Všiml sis uvnitř tanku něčeho zajímavého?
- Proč si myslíš, že přeživšího Američana německý voják ve filmu neprozradil?

(OSV – *Seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu, sebepoznání a sebepojetí, komunikace, kooperace, řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty a postoje*)

BO 2: Ukázka z knihy a filmu „*Habermannův mlýn*“:

- Proč si myslíš, že zraněný voják nechtěl do nemocnice a chtěl, aby ho vzali s sebou?
- Srovnej podmínky ve vlaku a podmínky v dnešních nemocnicích
- Jaké emoce asi prožívají různé postavy v textu?
- Proč si myslíš, že byl ve vzduchu cítit silný zápach jódu?
- Proč řádové sestry podávaly zraněným pilulky pervitinu?

(EV – *Vztah člověka k prostředí, ekosystémy, podmínky života*)

(OSV – *Rozvoj schopností poznávání*)

⁶⁹ RVP.cz: *Vzdělávací obor – Dějepis – Moderní doba*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10622>

⁷⁰ RVP.cz: *Revize rámcově vzdělávacích programů – dějepis*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej>

⁷¹ Tamtéž.

⁷² RVP.cz: *Průřezová témata*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>

BO 3: Dopisy z wehrmachtu:

- a) Co se z dopisu dozvídáme rodinné situaci?
- b) Co si Alois myslí o světě kolem něj, válce a službě armádě, v níž se nachází?
- c) V dopise jsou zmíněny organizace „Matka a dítě“ a NSV. O jaké organizaci si myslíš, že se jedná?
- d) Jaké pocity může mít rodina při čtení dopisů?
- e) Proč si myslíš, že kapitán nabízí poslat fotografii hrobu?
- f) Jaký význam má uvedení, že Rudolf "padl jako hrdina za führera, lid a vlast"?
- g) Jak byste reagovali, kdybyste obdrželi podobný dopis?
- h) Který dopis obsahuje více konkrétních událostí nebo informací o aktuálním životě autora?
- i) Který dopis ti připadá více uzavřený a tajemný?
- j) Který dopis zdůrazňuje více osobní boj a obtíže?
- k) Který dopis zdůrazňuje více rodinnou lásku a spojení?
- l) Který dopis se tě nejvíce emočně dotknul?

(EV – základní podmínky života)

(MV – Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení)

(OSV – Seberegulace, psychohygienu)

(VDO – Občan, občanská společnost a stát)

2.2.2. Rozbor pracovních listů

Badatelská lekce „*Vojáci ve válce*“ obsahuje celkem šest listů, jež žáky provádí životem, hrdinstvím a fyzickými výzvami, jimž čelili vojáci na frontě. Při práci s vybranými filmovými ukázkami je třeba předem upozornit na scény vyobrazující smrt. Tyto scény jsou přítomny v úvodní ukázkě filmu *Železná srdce*, která má necelých třicet minut. Jedná se o nejdélší ukázkou ze všech lekcí, přestože je ideální výrazně kratší stopáž. Ukázkou však nebylo možné více zkrátit, aniž by došlo k narušení kontextu a emočního prožitku, jelikož má tato část za úkol uvést žáky do tématu lekce a umožňuje jim plně prožít emoční a fyzické vypětí přímo na bojišti. Badatelské otázky jsou formulovány na přítomnost detailů a na myšlenkové pochody, které zažívají postavy ve filmu. Na otázky je možné navázat metodou „basketbal“.

Druhá část lekce se zaměřuje na aspekt válečných zranění a zdravotních podmínek, jež se dostávalo těžce raněným vojákům. Vhodným východiskem informací k této problematice je porovnání filmové a knižní ukázky *Habermannův mlýn*, kde žáci mají možnost zjistit, jaké prostředky byly využívány k léčbě a vcítit se do emocí vystupujících postav. Lekce začíná přehráním minutového sestřihu, pokračuje zodpovězením otázek a dále navazuje na práci s textem. Žáci mají v textu po přečtení označit modře části, které je zaujali a červeně části, které se rozcházejí s filmem. Pomocí legendy mozku rozluští záhadu zmíněného pervitinu a jódu v textu.

Závěrečná část lekce nám nabízí přímý pohled do prožívání vojáka druhé světové války. Na řadě tedy není nic jiného než *Dopisy z wehrmachtu*. Žáci mají možnost nahlédnout do života dvou vojáků, Aloise a Rudolfa. Každý z nich prožívá jiné strasti, ale oba nám přináší nová poznání. Alois zmiňuje organizaci „Matka a dítě“ a NSV, což může být pro žáky

zajímavým detailem a též jim umožňuje vnímat mezilidské vztahy. Rudolfův dopis je opatřen zprávou o jeho úmrtí, což žákům umožňuje se naopak soustředit na morální aspekty války. U obou dopisů mají žáci za úkol zvýraznit modře prvky, které je zaujali a odpovědět na otázky pod textem. Dále následuje cvičení s porovnáváním obou dopisů pomocí tabulky s otázkami a metoda „R.A.F.T.“. Při této metodě dochází k přímé interakci mezi žákem a historickou postavou. Jak dále pracovat s touto metodou bylo již zmíněno výše, každopádně se jedná o jednu z nejzajímavějších a nejpřínosnějších metod v rámci této lekce.

VOJÁCI VE VÁLCE

ČÁST 1



Druhá světová válka představuje dobu ohromného utrpení a zkoušek. Zatímco politici podepisují dohody a vytvářejí strategie, na frontě se odehrává život plný hrdinství, obětí a nezměrných emocionálních a fyzických výzev. Vojáci, ti, co se stávají nástroji ve službě pro větší cíle, nejsou nositeli pouze svého osudu, ale osudu i samotné války. Mnozí z nich se rozhodli vstoupit do služby z důvodu zasvěcení, odpovědnosti, nezbytnosti či pod vlivem propagandy. Naším cílem je proniknout do prožívání vojáka a porozumět tomu, co motivuje jednotlivce k tomu, aby se postavil tváří v tvář hrůzám války. Dnes nám k tomu pomohou filmové ukázky a dopisy, poskytující přímý pohled na život vojáků ve válce.

- 1 Pusťte si ukázku z filmu "Železná srdce", který vypráví příběh odvážné skupiny amerických vojáků, kteří čelí jisté smrti při obraně strategické křižovatky proti početní převaze německého vojska. Přečtěte si otázky pod obrázkem a po shlédnutí ukázky na ně odpovězte.



Zdroj: Železná srdce [film], režie David Ayer, 2014

? Kdybys měl na výběr, zůstal bys a bojoval, nebo by ses schoval?



.....

? Proč si myslíš, že využili tělo mrtvého vojáka?



.....

? Všiml sis uvnitř tanku něčeho zajímavého?



.....

? Proč si myslíš, že přeživšího Američana německý voják neprozradil?



.....

Obrázek 9: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 1

VOJÁCI VE VÁLCE

ČÁST 2



Jak již bylo zmíněno, vojáci v průběhu války čelili mnoha hrůzám bojiště.

Většina z nich neunikla ani válečným zraněním. Pokud měli štěstí, vyvázli pouze s lehkým zraněním, zatímco zbytek byl předurčen nevyhnutelnému osudu smrti či trvalého postižení. Tuto skutečnost nezlepšuje ani omezenost lékařských postupů a léků v porovnání s dnešní dobou. Podívejte se nyní na to, co prožíval zraněný voják a všimněte si, jaké prostředky se tehdy běžně používali k léčbě zranění či umírnění bolesti.

- 1 Pusťte si ukázkou z filmu "Habermannův mlýn", jež sleduje příběh skutečné historické postavy Augusta Habermanna. Nás však zajímá scéna, kde je vyobrazen převoz zraněných vojáků z fronty. Přečtete si otázky pod obrázkem a po shlédnutí ukázky na ně odpovězte.



Zdroj: Habermannův mlýn [film], režie Juraj Herz, 2010

? Proč si myslíš, že zraněný voják nechtěl do nemocnice a chtěl, aby ho vzali s sebou?



? Srovnej podmínky ve vlaku a podmínky v dnešních nemocnicích:



VOJÁCI VE VÁLCE

ČÁST 2



- 2 Film "Habermannův mlýn" byl natočen podle stejnojmenné knižní předlohy. Přečti si krátký úryvek z knížky, který je totožný s právě zhlédnutou scénou z filmu. Po přečtení zvýrazni **modře** části, co tě zaujaly a **červeně** označ části, které se rozcházejí s filmem. Poté odpověz na otázky pod textem.

Všude kolem bylo cítit silný zápach jódu. Vojáci byli jako přidušení, nikdo příliš nemluvil. Kdo mohl, zapálil si cigaretu, sedl na meč a vychutnával klid. Jejich tváře byly zarostlé a prázdné pohledy se s beznadějí upíraly kamsi k horám, jenom ty byly svobodné jako vždy. Ten den jim mnohý z vlaku polomrtvých až kdesi od Stalingradu záviděl, ano záviděl jejich klid, krásu a nezávislost. „Máte tu někde pitnou vodu,“ zeptala se německy mladá řádová sestra a krátce se rozhlédla po okolí. Její tvář vypadala z profilu unaveně. Z očí však proudila energie a v pohledu byla znát tvrdost z nedávno přečkaných těžkých válečných událostí. Mezitím vojáci se samopaly ze strážního doprovodu otevírali nákladní vagonů. Železný rachot se na přeskáčku střídal s úderem tvrdých dorazů otevíraných dveří dobytčáků. Z útrobu těchto vagonů nevyšel nikdo, jen občas se ozvalo zasténání či osamělý výkřik. Když vynášeli první těžce raněné, muž s kloboukem konečně odtrhl zrak od právě začínajícího krvavého divadla. „A, ano, ano,“ jakoby nepřítomně zakoktal, „pojdte se mnou,“ pohlédl do světle modrých očí řádové sestry, „je tu kousek mlýna a taky voda.“ Oba společně odešli k železničnímu přejezdu, potom spěšně přes koleje, po silnici, pár desítek metrů do mlýna.

Všude páchno chlór z desinfekce, kterou provádějí v jednotlivých vagoněch vojáci z doprovodu. Někteří muži na lehátkách jsou bez nohou nebo bez rukou, ošetřeni v primitivních podmínkách polních nemocnic. Řádové sestry v hábitech jim podávají bílé pilulky pervitinu na tlášení bolesti. Všude se ozývá sténání. Jak dlouhá bude ještě jejich cesta, napadá mlýnáře, když pozoruje muže s ovázanou hlavou, jak se dívá přímo na něj. Přes bílý obvaz mu na čele prosakuje velké rudé kolo. Muž se nehýbe, pohled má stmužený. Přicházejí vojáci z doprovodu, Habermann se na povoze ještě otáčí. Muže s ovázanou hlavou vytahují z lehátka – je mrtvý.

Zdroj: Habermannův mlýn [knihka], autor Josef Urban, 2001

? Jaké emoce asi prožívají různé postavy v textu?



.....

? Proč si myslíš, že byl ve vzduchu cítit silný zápach jódu?



.....

? Proč řádové sestry podávaly zraněným pilulky pervitinu?



.....



Jód byl používán k čištění a dezinfekci ran, což pomáhalo prevenci infekcí a podporovalo hojení.



Během druhé světové války byl pervitin v armádě využíván pro své povzbuzující účinky s cílem zvýšit výkonnost a snížit únavu vojáků.

Obrázek 11: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 3

VOJÁCI VE VÁLCE

ČÁST 3



Již jsme sledovali vojáky bojovat o život na bojišti i na nemocničním lůžku, nic však nezprostředkuje vojenskou realitu víc než skutečný dopis z pera vojáka druhé světové války. Podívejte se na dva vybrané dopisy od vojáků z wehrmachtu, kteří byli sice Hitlerovi bojovníci, ale stále byli prostými muži. V dopisech reflektují svůj každodenní život ve válce s jeho strastmi i radostmi, své názory či strach o rodinu, od níž byli odloučení.

- 1 Přečti si dopis od Aloise, vojáka u 321. pěšího pluku, který píše své manželce Friedě. Zvýrazni modře části, které tě zaujaly a poté odpověz na otázky pod textem.

Na východě 9. června 1941

Má drahá, včera jsem neměl pěknou neděli, neboť jsem marně očekával dopis od tebe, má lásko. Ačkoliv příroda venku je nádherná, nemůžu mít opravdovou radost, pokud nejsem s vámi. Raději bych o světě nic neslyšel, ani z něj nic neviděl a utekl se do hluboké samoty. Jak by mohl být život krásný, kdyby byl takový, jaký by měl být. Bohužel ho musíme brát takový, jaký je. Kdy lidé přijdou zase k rozumu? Kdy si budeme opět vychutnávat odpočinek, mír, spořádaný život? Věřím, že musíme hledat víru a pomoc u Boha. Spása není v člověku a tahle válka nepřináší zlepšení mravů. Dokud budu u armády, nebudu svobodným mužem, ale mužem bržděným a svázaným, aniž bych prakticky mohl cokoli udělat pro tebe a naše děti. Z celého srdce mě trápí, že nemůžu být u tebe, když potřebuješ mou pomoc nebo když chybím našemu malému Albertovi. Neseš statečně svou oběť a žiješ v tichém hrdinství, které vše svou ušlechtilostí překoná. Svět o tom mlčí a neexistuje pro to žádná pocta. Přesto je to ušlechtilý skutek. S důvěrou a s vírou v Boha se dívej na příští měsíce a týdny. Nemohu zmenšit tvou bolest, ale chci ti ji ulehčit. Jsem ochoten udělat vše, co je v mé moci, abych ti pomohl, i když nyní se jedná jen o několik řádek, které mi diktuje láska k tobě. Chci pro tebe udělat ještě něco: každý den, i když to bude jen krátce, se za tebe budu přimlouvat u našeho Pána, aby ti přišel na pomoc a aby ti žehnal. V tomto čase potřebuješ zvláštní ochranu a pomoc. Obrať se, pokud možno, o pomoc na službu „Matka a dítě“ nebo NSV. Ještě tě žádám, aby sis nedělala starosti s úsporami a myslela na sebe. Tvoje zdraví je prvořadé. Pro dnešek vás silně objímám, tebe a malého Alberta.

Alois a tatínek

Zdroj: Dopisy z wehrmachtu [kniha], autor Fanny Chassain-Pichon, 2015

? Co se z dopisu dozvídáme o jeho rodinné situaci?



.....

? Co si Alois myslí o světě kolem něj, válce a službě armádě, v níž se nachází?



.....

? V dopise jsou zmíněny organizace „Matka a dítě“ a NSV. O jaké organizace si myslíš, že se jedná?



.....

.....

VOJÁCI VE VÁLCE

ČÁST 3



- 2 Přečti si dopis od Rudolfa K., který zemřel při plnění vojenské povinnosti u Ladožského jezera v Rusku. Zde je jeho poslední dopis, který doprovází psaní oznamující úmrtí jeho ženě. Zvýrazni **modře** části, které tě zaujaly a poté odpověz na otázky pod textem.

V Rusku 23. září 1942

Dnes jsme změnili ubytování. Hodně prší. Již jsme si připravili zimní oblečení. Počasí jsem se přizpůsobil docela dobře. Na rozdíl od mých kamarádů, kteří to prožívají těžce. Doufám, že mé dopisy ti dorazily v pořádku. Často, téměř pořád, na tebe myslím. Ještě jsem neměl čas napsat ti delší dopis, a ani to nebude prozatím možné. Těším se dobrému zdraví. Doufám, že je tomu stejně i u vás. Teplota je velmi proměnlivá. Před týdnem si každý stěžoval na horko, dnes mám na sobě dva svetry, dva páry ponožek, dvě kukly a rukavice. Sním na sebe nenechám dlouho čekat. Zdá se mi nepravděpodobné, že bych mohl mít v říjnu opušťák, abych se zúčastnil svatby Elisabeth. Každopádně bych teď neměl náladu na slavení. Obejmi mé chlapce a řekni jim, že je velmi miluji. Jdu nyní spát.

Libám tě.
Tvůj Rudolf

O. U. I. října 1942

Drahá paní K., mám smutnou povinnost oznámit Vám úmrtí vašeho muže, desátníka Rudolfa K. Došlo k němu 29. září 1942 kolem 16 hodin 30 minut během plnění vojenské povinnosti. Padl jako hrdina za Führera, lid a vlast. V dotyčný den byl Vašemu manželovi přidělen úkol rychlého posla pracovního komanda, které bylo vysláno napřed. Dopoledne na oblast zaútočilo ruské dělostřelectvo. Přimo u něj vybuchl granát. Střepina ho zasáhla do hrudi a on byl okamžitě mrtvý. Alespoň Váš muž už netrpí, neboť zde je smrt věčné. 30. září 1942 jsme ho uložili k poslednímu odpočinku na hřbitově hrdinů v Kelkovu 216 (severní úsek, na jihu Ladožského jezera), 217 za přítomnosti pastora divíze. Odpočívá po boku kamarádů, kteří ho ve smrti předešli. Tímto Vám a Vaším dětem, v rámci bolestné ztráty, kterou trpíte, vyjadřuji jménem všech jeho kamarádů hlubokou a upřímnou soustrast. Rota si na Vašeho manžela uchová vzpomínku hrdiny. Byl to věrný voják a dobrý kamarád. Konstatoval jsem to mnohokrát. Kéž jistota, že Váš muž položil život za velikost a existenci lidu, Führera a Říše, utiší Vaši bolest. Napište mi prosím, pokud si přejete dozvědět se o Vašem manželovi více. Vynasnažím se dát Vám odpověď na každou z vašich otázek. Jakmile místo posledního odpočinku Vašeho muže získá s konečnými úpravami důstojnou podobu, sám Vám zašlu fotografii.

S upřímnou soustrastí
S., kapitán a velitel roty

Zdroj: *Dopisy z wehrmachtu [kniha]*, autor Fanny Chassain-Pichon, 2015

? Jaké pocity může mít rodina při čtení obou dopisů?



.....

? Proč si myslíš, že kapitán nabízí poslat fotografii hrobu?



.....

? Jaký význam má uvedení, že Rudolf "padl jako hrdina za Führera, lid a vlast"?



.....

? Jak byste reagovali, kdybyste obdrželi podobný dopis?



.....

.....



Obrázek 13: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 5

VOJÁCI VE VÁLCE

ČÁST 3



3 Porovnej dopis od Aloïse a dopis od Rudolfa:

?		
Který dopis obsahuje více konkrétních událostí nebo informací o aktuálním životě autora?	Dopis od Aloïse <input type="radio"/>	Dopis od Rudolfa <input type="radio"/>
Který dopis ti připadá více uzavřený a tajemný?	Dopis od Aloïse <input type="radio"/>	Dopis od Rudolfa <input type="radio"/>
Který dopis zdůrazňuje více osobní boj a obtíže?	Dopis od Aloïse <input type="radio"/>	Dopis od Rudolfa <input type="radio"/>
Který dopis zdůrazňuje více rodinnou lásku a spojení?	Dopis od Aloïse <input type="radio"/>	Dopis od Rudolfa <input type="radio"/>
Který dopis se tě více emočně dotknul?	Dopis od Aloïse <input type="radio"/>	Dopis od Rudolfa <input type="radio"/>

4 Představte si, že jste součástí rodiny Aloïse, nebo Rudolfa a právě jste obdrželi jejich dopis. Vžijte se do role jednoho ze členů rodiny a krátce na jeden dopis odepište.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Obrázek 14: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 6

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

- + Napište, co vnímáte jako pozitivní
- Napište, co vnímáte jako negativní
- ? Otázky, které vás k tématu napadají
- ! Momenty, které vás zasáhly



Obrázek 15: Pracovní list "I.N.S.E.R.T."

2.3. Válečné zločiny

Třetí a závěrečná badatelská lekce „*Válečné zločiny*“ se skládá z pěti pracovních listů a odhaluje nejkřutější stránku druhé světové války. Konkrétně se jednotlivé části zabývají deportací občanů do koncentračních táborů, „židovskou otázkou“ a též vyhlazením obce Lidice.

Pracovní listy lekce a badatelské otázky byly zpracovány na základě RVP a průřezových témat. Obsah lekce je orientován na očekávané výstupy, kdy je žák schopen vyložit antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv, vyjmenovat zločiny proti lidskosti totalitních systémů, uvést příklady pamětních míst (objektů) v České republice a v Evropě spjatých s projevy židovského a romského holokaustu.⁷³ Dle nové revize RVP též vysvětlí rozdíl mezi zobrazováním minulosti ve filmu, literatuře, v nových médiích a posoudí jejich důvěryhodnost.⁷⁴ Dále vytvoří, sdílí a reflektuje dějepisný výstup na základě vhodných a kriticky posouzených primárních sekundárních zdrojů.⁷⁵ Mezi průřezová témata zahrnutá v této lekci patří především Environmentální výchova a Výchova demokratického občana.⁷⁶

2.3.1. Badatelské otázky

BO 1: Ukázka z filmu „*Poslední vlak*“:

- Kdo by podle tebe měl dostat napít a proč? Jak bys situaci vyřešil?
- Měli by se pokusit utéct nebo ne? Zkus najít důvody pro a proti.
- Co myslíš, že se s dospělými a dětmi nakonec stalo?

(EV – podmínky života)

(MV – lidské vztahy, etnický původ)

(OSV – Seberegulace a sebeorganizace, komunikace, kooperace, kompetice, hodnoty, postoje)

(VDO – demokracie, občan, občanská společnost a stát)

BO 2: Ukázka z filmu „*Habermannův mlýn*“:

- Víš, co obsahovaly Norimberské zákony?
- Myslíš si, že žena byla právem prohlášena za Židovku? Proč ano/ne?
- Proč myslíš, že právě Židé byli cílem pronásledování během druhé světové války?

(MV – lidské vztahy, etnický původ)

(OSV – Seberegulace a sebeorganizace, komunikace, kooperace, kompetice, hodnoty, postoje)

(VDO – demokracie, občan, občanská společnost a stát)

BO 3: Ukázka z filmu „*Lidice*“:

Proč si myslíš, že se voják v ukázce zastřelil? Víš, kdo byl ve vozidle?

(MV – Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, lidské vztahy)

⁷³ RVP.cz: *Vzdělávací obor – Dějepis – Moderní doba*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10622>

⁷⁴ RVP.cz: *Revize rámcově vzdělávacích programů – dějepis*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej>

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ RVP.cz: *Průřezová témata*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>

(OSV – Seberegulace, psychohygienu, hodnoty, postoje)

BO 4: Otázky k pramenům z knihy „Lidice“:

- a) Co si o dopisu myslíš? Je autorem opravdu jeden z atentáčníků?
- b) Byl rozkaz k vyhlazení obce Lidice a každý jeho bod opravdu splněn?

(MV – Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, lidské vztahy)

(OSV – Seberegulace, psychohygienu, hodnoty, postoje)

(VDO – demokracie, občan, občanská společnost a stát)

2.3.2. Rozbor pracovních listů

První část lekce je odstartována sestřihem sedmiminutové ukázky z filmu *Poslední vlak*, kterou následují otázky a též úkol na pro a proti. K těmto cvičením je opět vhodné využít metodu „basketbal“ či myšlenkovou bouři. Otázky jsou formulovány k řešení morálních dilemat a k zamyšlení nad odpověďmi, které nejsou tak jednoduché, jak se zprvu mohlo zdát. Diskusi lze napomoci doplňujícími otázkami.

Ve druhé části lekce se žáci ponořují hluboko ke kořenům antisemitismu a mají možnost zjistit důvody, proč se právě Židé (či lidé za Židy označení) stali cílem brutální perzekuce nacistického Německa. Pracovní list začíná spojováním pojmů s definicemi jako je například právě antisemitismus, křišťálová noc, Norimberské zákony a další. S těmito pojmy je též možné provést jednoduchou a rychlou aktivitu, při které jsou žáci rozděleni do skupin maximálně po pěti. Jeden z těchto pěti sedí na židli zády k tabuli. Vyučující na tabuli následně napíše jeden z vybraných pojmů a ostatní žáci mají za úkol sedícímu žákovi slovo popsat. Ten, kdo rychleji slovo uhodne, získává bod. Na toto cvičení navazuje list další ukázkou z filmu *Habermannův mlýn*, jež má necelých sedm minut a obsahuje zmínku o Norimberských zákonech. Po shlédnutí ukázky odpovídají na otázky s možností společné myšlenkové bouře na tabuli k druhé či třetí otázce.

Závěrečná část se zabývá událostí, jež se navždy zapsala nejen do českých dějin, vypálení obce Lidice. Tato třetí část je zahájena patnáctiminutovým sestřihem vyobrazujícím vypálení a vyhlazení obce. Dále následuje cvičení pravda nebo lež a otázky, na které žáci odpovídají podle zmíněných informací v ukázce. Jádrem této části jsou však skutečné dokumenty a fotografie z knihy *Lidice*. Tyto prameny žáci mají za úkol analyzovat, odpovídat na otázky a označit klíčové prvky. Úkoly je možné kontrolovat hromadně či ve skupinkách a zapojit se tak do diskuse. V závěru hodiny odpovědi vyhodnotíme pomocí formativního hodnocení.

VÁLEČNÉ ZLOČINY

ČÁST 1



Válečné zločiny spojené s druhou světovou válkou představovaly ukázkou nezměrné krutosti, která se snad ani nedá srovnat s jiným obdobím dějin lidstva. Vyhlažovací tábory, systematické masakry, nelidské podmínky války a další zvěrstva zanechaly nevymazatelné stopy na mapě historie. Je potřeba udržovat paměť o těchto událostech a porozumět jim, abychom mohli předcházet opakování podobných hrůz.

- 1 Pusťte si ukázkou z filmu "Poslední vlak", jež vypráví příběh občanů Berlína, označených nacisty za Židy, a jejich cesty z Berlína do Osvětimi prostřednictvím vlaku za nelidských podmínek. Přečtěte si otázky pod obrázkem a po shlédnutí ukázkou na ně odpovězte.



Zdroj: *Poslední vlak* [film], režie Joseph Vilsmaier, Dana Vávrová, 2006

? Kdo by podle tebe měl dostat napít a proč? Jak bys situaci vyřešil?



.....

? Měli by se pokusit utéct nebo ne?

Zkus najít důvody pro a proti:



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



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

? Co myslíš, že se s dospělými a dětmi nakonec stalo?



.....

.....

Obrázek 16: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 1

VÁLEČNÉ ZLOČINY

ČÁST 2



Jedním ze zločinů nacistického Německa bylo nemilosrdné vyvražďování Židů, jak jsme mohli zaznamenat v předchozí ukázce. Ale proč byli právě Židé terčem tak brutální perzekuce? Kdo jsou vlastně Židé a jakou roli hráli v kontextu nacistické ideologie? Abychom odpověděli na tyto otázky, je nezbytné podívat se na následující zadání.

1 Spojte pojem se správnou definicí:

- | | |
|----------------------|--|
| 🔦 Žid s velkým "ž" | Místo, kde byly vězněny nebo internovány skupiny lidí během válečných nebo ideologických konfliktů. |
| 🔦 Žid s malým "ž" | Omezení práv a svobod židovského obyvatelstva, včetně jejich sociálního a pracovního života. |
| 🔦 Antisemitismus | Část města, kam byla dobrovolně či nedobrovolně soustředěna většina obyvatelstva stejné náboženské, národnostní nebo rasové skupiny. |
| 🔦 Árijská rasa | Osoba, vyznávající židovské náboženství. |
| 🔦 Norimberské zákony | Nepřátelský postoj nebo nenávisť vůči Židům. |
| 🔦 Křišťálová noc | Nacistický pogrom, během kterého byly napadány židovské obchody, synagogy a domovy. |
| 🔦 Ghetto | Osoba, která má židovský původ. |
| 🔦 Koncentrační tábor | Směr, zastupující myšlenku nadřazenosti určité skupiny lidí. |

2 Nyní se podívejte na ukázkou z filmu "Habermannův mlýn" a poté odpovězte na otázky:



Zdroj: Habermannův mlýn [film], režie Juraj Herz, 2010

? Víš, co obsahovaly Norimberské zákony?



.....

? Myslíš si, že žena byla právem prohlášena za Židovku? Proč ano/ne?



.....

? Proč myslíš, že právě Židé byli cílem pronásledování během druhé světové války?



.....

Obrázek 17: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 2

VÁLEČNÉ ZLOČINY

ČÁST 3





Zločin, který se navždy zapsal do dějin, vyhlazení obce Lidice. Tento den představuje vrchol krutosti nacistického Německa, jehož obětí se staly nevinné životy, a to jen kvůli nesprávné interpretaci jednoho dopisu. To již o tomto osudném dni jistě víte, víte ale vše?

- 1 Pusťte si ukázkou z filmu "Lidice" a poté rozhodni, zda je tvrzení pod obrázkem pravdivé či nikoliv:



Zdroj: Lidice [film], režie Petr Nikolae , 2011

		
Lidice byly vypáleny roku 1942.	Ano <input type="radio"/>	Ne <input type="radio"/>
Lidice byly vybrány nacisty k vypálení náhodně.	Ano <input type="radio"/>	Ne <input type="radio"/>
Všichni muži od 15 let byli popraveni.	Ano <input type="radio"/>	Ne <input type="radio"/>
Všechny ženy z Lidic byly odvezeny do koncentračního tábora.	Ano <input type="radio"/>	Ne <input type="radio"/>
Všechny děti z Lidic byly rozděleny a umístěny do německých rodin.	Ano <input type="radio"/>	Ne <input type="radio"/>

- 2 Nyní odpověz na otázky vztahující se k ukázce:

? Jaké pocity v tobě ukázka vyvolává?



? Proč si myslíš, že se voják v ukázce zastřelil? Víš, kdo byl ve vozidle?



Obrázek 18: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 3

VÁLEČNÉ ZLOČINY

ČÁST 3



Je 5. června 1942 - šest dní po atentátu na Heydricha. Továrník Pála dostává s denní poštou i jeden dopis, který neoprávněně otevřel a přečetl. Byl si jistý, že dopis musel napsat jeden z atentátníků a celou situaci ohlásil.

3 Přečti si osudných pět vět, které odstartovaly vypálení obce Lidice a poté odpověz na otázky:

Drahá Aničko,
promiň, že Ti píši tak pozdě a snad mne pochopíš, neboť víš, že mám mnoho práce a starostí. Co jsem chtěl udělat, tak jsem udělal. Onoho osudného dne jsem spal někde na Čabárně. Jsem zdrav. Na shledanou tento týden a pak se již nevidíme.

Milan

Zdroj: Lidice [kniha], autor Vladimír Konopka, 2022

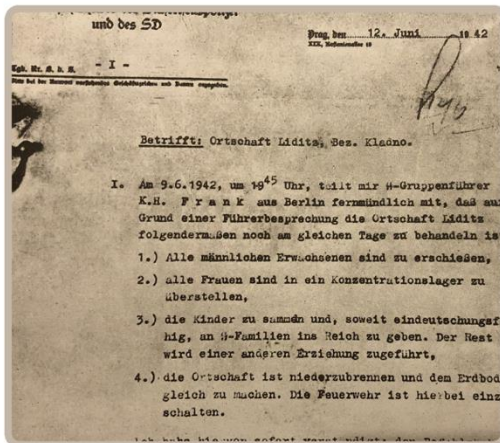


Čabárna = přírodní areál blízko Kladna.

? Co si o dopise myslíš? Je autorem opravdu jeden z atentátníků?



4 Přečti si zprávu velitele nacistické bezpečnostní policie a poté odpověz na otázku:



Zdroj: Lidice [kniha], autor Vladimír Konopka, 2022

Dne 7. června v 19:45 hodin mi sdělil gruppenführer Frank telefonicky po rozmluvě s Hitlerem, že s obcí Lidice má být naloženo takto:

1. všichni muži mají být zastřeleni,
2. všechny ženy mají být poslány do koncentračního tábora,
3. děti mají být shromážděny, a pokud jsou schopni poněmčeni, dodány do SS-rodin v Německu, ostatní děti do jiné výchovy,
4. obec má být vypálena a srovnána se zemí.

? Byl tento rozkaz a každý jeho bod opravdu splněn? (Vzpomeň si na ukázkou se zastřeleným vojákem.)



Obrázek 19: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 4

VÁLEČNÉ ZLOČINY

ČÁST 3



- 5 Prohlédni si další prameny a označ, co tě zaujalo:
 Pozn. seznamy nejsou úplné např. celkem bylo u Horákově statku zastřeleno 175 mužů.



Zdroj: Lidice [kniha], autor Vladimír Konopka, 2022

Zaujalo mě...

Matrace jsou tu asi proto...

Zaujalo mě...

Fotili se asi proto...



Zdroj: Lidice [kniha], autor Vladimír Konopka, 2022

LIDIČTÍ MUŽI, ZASTŘELENI DNE 10. ČERVNA 1942 NA ZAHRADĚ HORÁKOVA STATKU

1. Brojcha Karel, hutník, narozen 1909 v Lidicích,
2. Bublík Josef, řidič, narozen 1885 ve Vel. Hydčicích,
3. Bulina Karel, učeň, narozen 1926 v Lize,
4. Čermák František, dělník, narozen 1903 v Buštěhradě,
5. Čermák Václav, výměnkář, narozen 1876 v Lidicích,
6. Doležal Josef, hutník, narozen 1901 v Bělkách,
7. Dvořák Arnošt, dělník, narozen 1896 v Praze,
8. Farský František, stavbyvedoucí, narozen 1896 ve Vel. Horoušanech,
9. Fořtík Josef, dělník, narozen 1886 v Srbci,
10. Freja Václav, hutník, narozen 1906 v Buštěhradě,
11. Frühauf František, číšník, narozen 1911 v Lukách,
12. Generačov Vasil, dělník, narozen 1889 ve Vasilovcích,

Zdroj: Lidice [kniha], autor Vladimír Konopka, 2022

ŽENY, JIMŽ SE NARODILY DĚTI PO TRAGÉDIÍ A KTERÉ BYLY ROVNĚŽ DODATEČNĚ DOPRAVENY DO RAVENSBRÜCKU

- | | | | |
|--------------------|------|--------------------|------|
| 1. Hanzlová Marie | 1910 | 3. Müllerová Marie | 1917 |
| 2. Koblíčková Anna | 1920 | 4. Pešková Žofie | 1907 |

ŽENY ZAPLYNOVANÉ A TY, KTERÉ PODLEHLY ÚTRAPÁM KONCENTRAČNÍCH TÁBORŮ

- | Rok naroz. | | Rok naroz. | |
|------------------------|------|--------------------------|------|
| 1. Barrůtková Rozalie | 1863 | 21. Kovařovská Rozalie | 1886 |
| 2. Bendová Rozalie | 1893 | 22. Kozlová Marie | 1897 |
| 3. Bradová Anastazie | 1891 | 23. Müllerová Marie | 1888 |
| 4. Čermáková Valerie | 1883 | 24. Müllerová Marie | 1912 |
| 5. Hanřová Anna | 1907 | 25. Nechvítalová Marie | 1871 |
| 6. Hanzlová Marie | 1888 | 26. Nováková Anna | 1876 |
| 7. Hanzliková Anna | 1879 | 27. Nováková Marie | 1894 |
| 8. Hanzliková Karolína | 1885 | 28. Novotná Kateřina | 1870 |
| 9. Hanzliková Marie | 1854 | 29. Pírová Ančička | 1874 |
| 10. Hejmová Anna | 1897 | 30. Pírová Blážena | 1906 |
| 11. Hejmová Rozalie | 1888 | 31. Pírová Marie | 1877 |
| 12. Himlová Anna | 1884 | 32. Pospíšilová Anthonie | 1894 |
| 13. Hlinková Terezie | 1870 | 33. Přibecová Julie | 1884 |
| 14. Hroníková Božena | 1871 | 34. Radová Alžběta | 1894 |
| 15. Jirásková Marie | 1882 | 35. Rákosová Marie | 1887 |
| 16. Kláčková Antonie | 1883 | 36. Rájenecová Alžběta | 1889 |
| 17. Klímová Marie | 1891 | 37. Rájičková Zdeňka | 1885 |
| 18. Korecká Marie | 1873 | 38. Sajtlová Ančička | 1888 |
| 19. Kotmelová Marie | 1879 | 39. Sajtlová Barbora | 1868 |
| 20. Kovařovská Marie | 1868 | 40. Sajtlová Marie | 1894 |

Zaujalo mě...

Zaujalo mě...

Obrázek 20: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 5

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

- + Napište, co vnímáte jako pozitivní
- Napište, co vnímáte jako negativní
- ? Otázky, které vás k tématu napadají
- ! Momenty, které vás zasáhly



Obrázek 21: Pracovní list "I.N.S.E.R.T."

SEBEHODNOCENÍ

Vybarvi počet žárovek podle toho, jak se ti dnes dařilo:

- 1 - Mám nedostatky ve znalostech, nezapojuji se
- 2 - Dopouštím se drobných chyb, potřebuji pomoc
- 3 - Učivo zvládám s občasnými chybami, úkoly plním
- 4 - Učivo s přehledem zvládám, zvládnou pracovat i samostatně



Odpověz na otázky podle toho, jak se ti dnes dařilo:

Bavila mě dnešní lekce? 	Rozuměl/a jsem všemu? 	Dozvěděl/a jsem se něco nového? 	Chtěl/a bych vzkázat něco paní učitelce?
---------------------------------	-------------------------------	---	---

SEBEHODNOCENÍ

Vybarvi počet žárovek podle toho, jak se ti dnes dařilo:

- 1 - Mám nedostatky ve znalostech, nezapojuji se
- 2 - Dopouštím se drobných chyb, potřebuji pomoc
- 3 - Učivo zvládám s občasnými chybami, úkoly plním
- 4 - Učivo s přehledem zvládám, zvládnou pracovat i samostatně



Odpověz na otázky podle toho, jak se ti dnes dařilo:

Bavila mě dnešní lekce? 	Rozuměl/a jsem všemu? 	Dozvěděl/a jsem se něco nového? 	Chtěl/a bych vzkázat něco paní učitelce?
---------------------------------	-------------------------------	---	---

Obrázek 22: Pracovní list "Sebehodnocení"

2.4. Realizace badatelských lekcí v praxi

Praktické ověření badatelských lekcí bylo realizováno v lednu 2024 v 9. třídách ZŠ Lovosice, Sady pionýrů. Tato škola mi poskytuje zaměstnání již tři roky, proto pro mě byla jasnou volbou „trenažéru“. Badatelské lekce jsou však vhodné i na víceletá gymnázia a střední školy.

Pro výzkum byly vybrány dvě 9. třídy, konkrétně 9.A a 9.B. V každé z těchto tříd byly využity rozdílné metody a postupy tak, aby vznikl co nejucelenější pohled na úskalí úspěšnost badatelských lekcí. Lednový termín byl vybrán s ohledem na ŠVP dané školy a na každou třídu jsem měla vymezené tři vyučovací hodiny. U obou lekcí byla přítomna vedoucí předmětu dějepis.

2.4.1. Charakteristika třídy 9.B

První tři hodiny jsem strávila ve třídě 9.B, která je složená z celkem 28 žáků, 15 chlapců a 13 dívek. Třída je milá, aktivní a většina z nich projevuje zájem o výuku a dějepis. Samozřejmě zde byli i žáci, kteří se tolik nezapojovali, ale překvapilo mě, že si i někteří z nich sami řekli o slovo při různých aktivitách. Při práci nebylo potřeba třídu usměrňovat, ale bylo lehce znát, že se žáci setkali s něčím novým. Ve třídě běžně neučím, ale zapamatovala jsem si pár žáků, jež projevovali velký zájem o badatelskou lekci a sami přispěli znalostmi, které mě při tvorbě lekcí ani nenapadly. Celkově je třída poměrně silná a extrovertní.

Uspořádání třídy je více méně obvyklé, ale jedná se o bývalou učebnu fyziky a chemie, což znamená spojené lavice v jedné řadě. Třída je vybavena dataprojektorem, interaktivní a bílou popisovací tabulí.

2.4.2. Průběh badatelské lekce

Do třídy 9. B byla zvolena badatelská lekce „*Válečné zločiny*“, a to vzhledem k pestrosti a možnostem lekce, jež byly vhodné pro hromadnou organizaci výuky zvolené do této třídy. Hromadná organizace výuky též sloužila k přesnému monitorování úspěšnosti lekce prostřednictvím sledování individuální práce a historické gramotnosti každého jednotlivce. Tato organizace mi tož umožnila sledovat zapojení jednotlivých žáků a zjistit, zda jsou lekce vodně nastaveny i pro slabší žáky. Nicméně, jak jsem již zmínila, každá lekce je rozdělena do tří částí, jež se dají využít samostatně bez další návaznosti či jako jeden celek. Já se rozhodla pro účely výzkumu využít všechny lekce jako celek, tudíž jsem její části rozdělila do tří navazujících vyučovacích hodin s upravenými přestávkami.

První hodinu jsem zahájila představením podstaty badatelské výuky a představením lekce „*Válečné zločiny*“. Následně jsem každému žákovi rozdala set pracovních listů, list s metodou I.N.S.E.R.T. a tři obdélníkové karty (zelenou, oranžovou, červenou) na metodu semafor. Barevné semafor karty sloužily jednak jako zpětná vazba, jednak jako hlasovací kartičky (zelená – ano, oranžová – nevím, červená – ne). Metoda I.N.S.E.R.T. byla žáky vyplňována v průběhu všech tří hodin a sloužila jako podklad k jejich hodnocení. Všechny listy a karty byly žákům vysvětleny. Tato úvodní část zabrala deset minut a dalších deset minut zabrala úvodní ukázka z filmu *Poslední vlak*. Následně žáci samostatně vyplňovali otázky do pracovních listů. V průběhu vyplňování jsem požádala o ukázání semaforu, žádná červená karta se neobjevila. O ukazování kartiček semaforu jsem žádala v průběhu všech tří částí lekce u různých cvičení. Párkrát se objevila oranžová i červená, těmto žákům jsem se následně věnovala. První aktivitou, kterou jsem zařadila k první otázce „*Kdo by podle tebe*

měl dostat napít a proč? Jak bys situaci vyřešil?“ byla metoda basketbal. Žákům jsem metodu opět vysvětlila a hodila malý hákisakový míček prvnímu odvážlivci. Ze začátku aktivity bylo znát, že nevědí úplně, co říct a báli se myšlenku rozvíjet. Všichni do jednoho by dali napít dětem, do této situace jsem však vstoupila a nechala je zamyslet nad tím, kam vlak míří, a jestli by neměli dostat napít spíše zdatní muži, kteří mají největší šanci na úplném konci přežít. V tuto chvíli diskuse nabrala úplně jiný směr a bylo velmi zajímavé poslouchat změněné názory a úvahy. Bohužel se nevyjádřili úplně všichni, aktivita trvala zhruba pět minut, a nakonec jsem ji uzavřela pomocí semaforových otázek ano/nevím/ne (př. Děti by měly dostat napít). Druhou aktivitou byla sedmiminutová myšlenková bouře na tabuli k otázce číslo dva a krátká diskuse. Poslední tři minuty hodiny vyzbyly na diskusi o poslední otázce první části lekce.

Druhou část jsem zahájila krátkým úvodem k problematice židovské otázky. Žáci měli následně za úkol vypracovat první úkol se spojováním pojmů a definicí. K následné kontrole jsem využila aktivitu, při které byli žáci rozděleni do skupin maximálně po pěti. Jeden z těchto pěti seděl na židli zády k tabuli. Na tabuli jsem pak postupně psala všech osm pojmů ze cvičení a zbytek žáků tyto slova sedícímu popisovali. Všichni měli možnost se na židli vystřídat a hádat. Aktivita trvající deset minut sklidila poměrně velký úspěch a atmosféra ve třídě se více rozproudila. Musím zde však zmínit chybu, které jsem se dopustila při vytváření definicí, což způsobilo zmatení některých chlapců a dívek. K pojmu *árijská rasa* měli přiřadit definici „*Směr, zastupující myšlenku nadřazenosti určité skupiny lidí.*“. Slovo „*směr*“ způsobilo zmatení a chybné přiřazení k jinému pojmu, je tedy nutné definici v pracovním listu přeformulovat. Na pojmy dále navazovala sedmiminutová ukázka z filmu *Habermannův mlýn*, zodpovězení otázek a diskuse zabývající se *Norimberskými zákony*. U druhé otázky „*Myslíš si, že žena byla právem prohlášena za Židovku? Proč ano/ne?*“ jsme se zastavili a opět použili metodu basketbal. Postřehy a názory zde byly překvapivě pestré. Diskusi jsem zakončila kartami na ano/nevím/ne, kde zhruba polovina žáků byla pro ano a polovina pro ne. Druhá část lekce byla ukončena pětiminutovou myšlenkovou mapou na téma „*Proč myslíš, že právě Židé byli cílem pronásledování během druhé světové války?*“ Nejvíce se na tabuli i v pracovních listech objevovalo slovo *bohatství*.

Závěrečná třetí část byla zahájena krátkou diskusí o obci Lidice a sedmnácti minutovou ukázkou vyobrazující její vyhlazení. V průběhu sledování ukázky žáci vyplňovali tabulku ano/ne podle zmíněných informací v ní. Odpovědi jsme zkontrolovali opět podle barevných kartiček. Dále měli vypracovat dvě krátké otázky. K otázce „*Jaké pocity v tobě ukázka vyvolává?*“ jsem použila metodu anonymní myšlenky, kde žáci své pocity napsali na malý papírek a vhodili do látkového pytlíku. Následně jsme lístky ve třídě losovali, mezi nejčastější odpovědi patřil smutek, krutost, hrůza a strach. Aktivita trvala zhruba deset minut. Následující poslední tři cvičení žáci pracovali samostatně. K otázce u třetího cvičení „*Co si o dopisu myslíš? Je autorem opravdu jeden z atentátníků?*“ jsme naposledy využili karty ano/ne/nevím. Na konci lekce jsem žákům poděkovala a rozdala jim lístky se sebehodnocením a hodnocením lekce.

Celkově hodnotím lekci pozitivně, neboť došlo k naplnění všech stanovených cílů zahrnujících potvrzení funkčnosti lekce a zvolených formativních či aktivizačních metod, rozvoj historické gramotnosti s novými informacemi a pohledy, úspěšné vypracování pracovních listů a emoční zapojení žáků. Zároveň myslím, že se žákům lekce velmi líbila vzhledem k jejich aktivnímu zapojení a závěrečného sebehodnocení. Překvapila mě jejich aktivita

a zájem o dějiny. Též jsem od nich cítila podporu a někteří žáci za mnou po skončení hodiny přicházeli s dalšími otázkami či povzbuzujícími slovy. Pracovní listy byly vyplněny poctivě, některé více, některé méně (vybrané z nich se nachází v přílohách této práce). Cítila jsem zde ale lehkou bariéru způsobenou tím, že jsme se se žáky vzájemně neznali. Nicméně předkládám zde výčet několika slov, jež žáci použili při svém hodnocení:

„Moc mě dějepis nebaví, ale ten s vámi byl zábavný, dobrý a zajímavý.“

„Práce se mi moc líbila.“

„Dobrá aktivita, bavilo nás to.“

„Krásné vedení hodiny!“

„Poprvé mě bavil dějepis.“

2.4.3. Charakteristika třídy 9.A

Poslední tři hodiny jsem strávila ve třídě 9.A, která je složená z celkem 23 žáků, 10 chlapců a 13 dívek. Třída je v porovnání s předchozí velmi rozdílná. Jsou zde žáci, kteří jsou aktivní a projevují o výuku zájem, zatímco druhá polovina nejeví zájem vůbec žádný a je těžké říct, čím to může být způsobeno. Tuto třídu znám osobně, jelikož jsem zde rok pracovala jako asistent pedagoga, což byl i hlavní důvod, proč jsem si třídu vybrala. Ve třídě se též nachází několik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a čtyři ukrajinští žáci. Celkově je třída slabší a spíše introvertní.

Třída je malá, její uspořádání je obvyklé, lavice jsou řazeny za sebou ve třech řadách. Třída je vybavena dataprojektorem, interaktivní a klasickou zelenou tabulí na křídly.

2.4.4. Průběh badatelské lekce

Do třídy 9. A byl zvolen zcela jiný přístup a postup, a to vzhledem k prozkoumání možností a realizace všech badatelských lekcí. Prvním krokem bylo opět představení konceptu badatelsky orientované výuky a rozdělení týmů do třech skupin. Skupiny jsem rozdělila pomocí losování barevných čtverečků. Zelená barva žáka řadila do skupiny „*Vojáci ve válce*“, oranžová „*Rodinný život za války*“ a červená „*Válečné zločiny*“. Bohužel ani barevné čtverečky nezajistily rovnoměrné roztržení žáků. V týmu „*Vojáci ve válce*“ se mi sešli skoro všichni pasivní žáci, ale už jsem s tím nemohla nic dělat. Po rozdělení a usazení žáků jsem každému týmu rozdala pracovní listy, semafor karty a také školní notebooky. Jednalo se tedy o samostatnou práci žáků v týmech s minimálními zásahy pedagoga. Na závěr si však každý tým měl připravit krátkou prezentaci o své lekci a podělit se o ni s ostatními. Cílem této tříhodinové lekce bylo poskládat ucelený obraz problematiky druhé světové války a otestovat možnosti a hranice badatelských lekcí.

Týmy začaly první hodinu pracovat na první části každé lekce. Zde se však objevily první problémy realizace. Některé ukázky byly obtížně slyšitelné kvůli nedostatečné hlasitosti notebooků nebo došlo k vzájemnému rušení mezi týmy. Další problém se vyskytl u týmu „*Vojáci ve válce*“, který se rozhodl, že se na ukázky vůbec dívat nepotřebuje a hlásil mi, že má za dvacet minut v podstatě hotovo. Musela jsem jim tedy znovu zvlášť vysvětlit, že se musí držet plánu lekce. Pozitivně mě však překvapil tým „*Válečné zločiny*“, který se do práce hluboko ponořil a jejich vzájemné diskuse byly dokonce nápaditější než

v předchozí třídě. Tým „*Rodinný život za války*“ na tom byl též dobře, jen mezi nimi lehce vážla komunikace. Časově vše vycházelo akorát, někteří byli s první částí hotovi dříve.

Druhá a třetí hodina probíhala více méně stejně. V průběhu hodin jsem žáky obcházela a zapojovala se do diskuse. Čas od času jsem se zeptala na semafor a v případě potřeby žáky navedla. V závěru poslední hodiny, po dokončení pracovních listů, jsem do celého procesu vstoupila s metodou basketbal. Žáci díky ní projektovali své myšlenky a pocity z lekcí a každý tým odprezentoval téma své lekce svým spolužákům. Měla jsem obavy, že své myšlenky nerozvinou, ale téměř každý se vyjádřil a měl zájem o diskusi. Posledním krokem byla metoda anonymní myšlenky na téma celé problematiky druhé světové války a sebehodnocení. Následně jsme anonymní myšlenky ve třídě losovali, mezi nejčastější odpovědi patřil opět smutek, lítost, ale i názory, že s tím nic nezmůžou a stalo se.

Celkově mám z tohoto provedení lekcí smíšené pocity. Myslím, že práce ve skupinách je určitě jedním ze způsobů, jak mé pracovní listy využít a může dopadnout skvěle. Nicméně úspěch závisí také na vlastnostech a dynamice dané třídy. Někteří žáci za mnou přišli a řekli mi, že to bylo zajímavé, ale zbytek se ani neobtěžoval vyplnit sebehodnocení. Předpokládám, že to bylo způsobeno jejich nezájmem o učivo jako takové, jelikož sebehodnocení nevyplnili pouze ti, co by ve škole raději ani nebyli. Určitě se nedá říct, že by zde hrál roli jiný typ hodnocení. Nevyplnili to proto, že nechtěli. Do budoucna bych lekce spíše propojila, aby žáci sice mohli pracovat v týmech na různých aspektech války, ale také abych mohla do průběhu zařadit zábavné aktivity, jako v předchozí třídě.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala reflexí kriticky vybraných motivů zobrazování druhé světové války (rodinný život, dětství, vojáci ve válce aj.) v domácích i zahraničních kinematografických, fotografických a tištěných zdrojích podle metod badatelsky orientované výuky (BOV). Důležitým segmentem této práce bylo právě pojetí BOV a její možnosti v rámci výuky dějepisu nejen na základních školách. BOV je jistě jednou z nejlepších možností, jak k výuce dějepisu přistupovat a ukázat, že dějepis je možné učit i jiným než frontálním způsobem výuky. Mě osobně dějepis bavil již na prvním stupni a je též důvodem, proč jsem se rozhodla stát učitelkou. Po nástupu do práce na základní školu jsem však zjistila, že způsob výuky, který jsem považovala za naprosto běžný, mé žáky nebaví a nebavilo to tenkrát ani mé spolužáky. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla, že chci učit dějepis jiným způsobem a řešením se stalo právě BOV. Hlavním cílem této práce tak bylo představit alternativního přístupu k výuce dějepisu, jeho tvorby a aplikace.

Teoretická část se stručně zaměřila na podstatu BOV, její metody a možnosti formativního hodnocení. Dále se tato část věnovala kritickému zamyšlení nad možnostmi využití kinematografických, fotografických a psaných zdrojů ve výuce dějepisu, a především analýze otázek z těchto zdrojů vyplývajících. Teoretická část do detailu rozpracovala didaktické možnosti, metody a úskalí práce s těmito zdroji. Následně uvedla a kriticky rozebrala konkrétní díla zabývající se druhou světovou válkou. Druhá světová válka je zde dalším klíčovým segmentem, jež celou práci sjednocuje a dává jí užší zaměření. Díky tomu jsem byla schopná se zaměřit na vypracování jednotného souboru tří badatelských lekcí.

Praktická část této práce představuje tři badatelské lekce, jež žáky postupně provádí kriticky vybranými motivy druhé světové války (rodinný život za války, vojáci ve válce a válečné zločiny) a mohou být uplatněny v rámci výuky dějepisu, literatury či mediální výchovy na 2. stupni základních škol. Součástí série těchto didaktických materiálů jsou pracovní listy, metodika pro učitele a metodika formativního hodnocení. Tato část je zpracována na základě aktuálně platných RVP a průřezových témat, jež jsou přiřazena k jednotlivým badatelským otázkám. Následně byla v praxi ozkoušena jejich funkčnost a metodika na žácích 9. tříd. Soubor badatelských lekcí byl vyhodnocen jako funkční a též byly úspěšně splněny stanovené cíle jak lekcí, tak této bakalářské práce.

Dějepis lze opravdu vyučovat jiným způsobem tak, aby bavil žáky i učitele. Měla jsem opravdu velké obavy, že žáky mé lekce bavit nebudou a že se nezapojí. Dějepis u nás na škole nepatří mezi oblíbené předměty a nové aktivity žáky také moc nelákají. Nakonec však hodiny předčily má očekávání, a ještě lépe jsem se cítila po přečtení zpětné vazby od žáků. Přesto jsem uviděla také zpětně několik nedostatků a nových možností, jak lekce dále upravit. Nejvíce jsem spokojená s hodinami v 9.B, kde jsem mohla pozorovat individuální práci žáků a jejich zapojení do procesu. Jejich práce mi ukázala některé nevhodné formulace otázek, které je do budoucna potřeba doladit. Lekce bych též rozdělila do menších bloků, myslím, že i jedna dobře mířená otázka by mohla posloužit cílům historické gramotnosti a lekce. S tímto souvisí i tvorba didaktických her a aktivit, kterých je v porovnání s ostatními předměty poměrně málo. Ráda bych vytvořila i soubor těchto aktivit a přiřadila je k jednotlivým lekcím tak, aby byly ještě o něco zajímavější. Bohužel, někdy i badatelská lekce se nám může zvrhnout do pouhého bezhlavého vyplňování otázek do pracovních listů. Něco podobného se stalo ve třídě 9. A, kde jsem žáky nechala pracovat víceméně samostatně a cíle lekcí najednou postrádaly smysl. Skupinová práce je stále jednou z možností, která

rozvíjí zase jiné aspekty učení než individuální práce, ale měla jsem to více uzpůsobit charakteru třídy a více „vstupovat do děje“. Co se týče způsobu hodnocení, již zde byly zmíněny různé možnosti, ale jistě není jednoduché začít s něčím inovativním, na co ostatní učitelé, žáci a rodiče nejsou zvyklí. Škola, na které byl proveden výzkum, též využívá klasické známkové hodnocení. Nicméně věřím, že brzy v českém školství nastane změna a běžnějšími se stanou formativní způsoby hodnocení jako uvádí nová revize RVP.

Bakalářská práce mi změnila pohled na vnímání výuky dějepisu i samotné historie. Tento fakt mě namotivoval k vytváření nových badatelských lekcí a her, které bych ráda zařadila do všech ročníků a sdílela je s ostatními učiteli nejen dějepisu. Chci, aby díky této práci bylo možné zodpovědět otázku, proč je důležité zabývat se historií a aby tuto otázku dokázali zodpovědět i samotní žáci.

Seznam použitých zdrojů a literatury

Literatura

BOYNE, John. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. Praha: Slovart, 2020. ISBN 978-80-276-0149-3.

CLAYDON, Ivor - NOTLEY, David. *Wartime Recipes: A Collection of Recipes from the War Years*. London: Pitkin, 2009. ISBN 978-1841652641.

ČINÁTL, Kamil - PINKAS, Jaroslav. *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN: 978-80-87912-11-9.

GRACOVÁ, Blažena. *Historické prameny ve školní výuce dějepisu ve světle empirických šetření*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISSN 2695-060X.

DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: UP, 2015. ISBN 978-80-244-4393-5.

DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*. *E-Pedagogium* [online]. 2013, roč. 13, č. 3, s. 86 [vid. 7. 03. 2013]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <https://epedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2013/03/07.pdf>.

EDWARDS, Elizabeth. *Photographs and the Practice of History: A Short Primer*. London: Bloomsbury Academic, 2022. ISBN 978-1350120655.

CHASSAIN-PICHON, Fanny. *Dopisy z wehrmachtu*. Praha: Volvox Globator, 2015. ISBN 978-80-7511-212-5.

JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3495-5.

KONOPKA, Vladimír. *Lidice*. Praha: Naše vojsko, 2022. ISBN 978-80-206-1391-2.

KOPAL, Petr. et al. *Film a dějiny 2: Adolf Hitler a ti druzí*. Filmové obrazy zla. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů; Casablanca, 2009. ISBN 978-80-87292-01-3.

Kolektiv autorů ÚSTR. *Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník*. Plzeň: Fraus, 2022. ISBN 978-80-7489-617-0.

STORCHOVÁ, Lucie. et al. *Koncepty a dějiny*. Praha: Scriptorium, 2014. ISBN 978-80-87271-87-2.

TURNER, Nan. *Clothing Goes to War: Creativity Inspired by Scarcity in World War II*. Bristol: Intellect ntd, 2022. ISBN 978-1789383461.

URBAN, Josef. *Habermmanův mlýn*. Praha: Albatros Media a.s., 2016. ISBN 978-80-253-2729-6.

WATT, Jennifer - COLYER, Jill. *IQ: A Practical Guide to Inquiry-Based Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2014. ISBN 978-0199009343.

WILLIAM, Dylan - LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edukační Laboratoř, z. s., 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

WITTLICH, Filip. *Fotografie - přímý svědek?! Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2012. ISBN 978-80-7422-157-6.*

Internetové odkazy

ALTMANOVÁ, Jitka. et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce*. In: npi.cz [online]. [cit. 2024-01-02]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

Badatelskydejepis.fraus.cz: *Koncept badatelské řady dějepisu*. In: badatelskydejepis.fraus.cz [online]. [cit. 2023-12-12]. Dostupné z: <https://www.badatelskydejepis.fraus.cz/>

BARTOŠEK, Miroslav - SOCHOROVÁ, Alena. et al. *Formativní hodnocení*. In: In: www.projektsypo.cz [online]. [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Methodicka_prirucka_SYPO_MAT_Formativni_hodnoceni.pdf

ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vzdělávání*. In: projekty.osu.cz [online]. [cit. 2024-01-02]. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>

Dějepis21. In: www.dejepis21.cz [online]. [cit. 2023-08-04]. Dostupné z: <https://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti>

Formativně.cz: *Zavádění formativního hodnocení by ze strany MŠMT mělo probíhat formou podpory*. In: formativně.cz [online]. [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: <https://formativne.cz/zavadeni-formativniho-hodnoceni-by-ze-strany-msmt-melo-probihat-formou-podpory/>

HistoryLab. In: historylab.cz [online]. [cit. 2023-08-04]. Dostupné z: <https://historylab.cz/>

Historiana. In: historiana.eu [online]. [cit. 2023-08-04]. Dostupné z: <https://historiana.eu/>

MŠMT.cz: *Autorský zákon ve školách – Otázky a odpovědi*. In: msmt.cz [online]. [cit. 2024-02-11]. Dostupné z: MŠMT.cz

MŠMT.cz: *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*. In: msmt.cz [online]. [cit. 2023-12-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/37235/>

NPI.cz: *Podkladová studie: Revize RVP – Člověk a společnost*. In: www.npi.cz [online]. [cit. 2023-08-04]. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/dejepis.pdf

RVP.cz: *Průřezová témata*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>

RVP.cz: *Revize rámcově vzdělávacích programů – dějepis*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej>

RVP.cz: *Vzdělávací oblast Člověk a společnost*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-12-12]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10612>

RVP.cz: *Vzdělávací obor – Dějepis – Moderní doba*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10622>

RYPLOVÁ, Renata. *Učíme badatelsky – teorie a praxe badatelsky orientovaného vyučování* [online]. Dostupné z: <http://slideplayer.cz/slide/3164604/>

VINCEJOVÁ-VALÁŠKOVÁ, Eva. *Jak na formativní hodnocení*. In: www.nidv.cz [online]. [cit. 2023-08-10]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/bulletiny?task=bulletins.download_pdf&id=38

Filmové zdroje

Běž, chlapče, běž [film]. Režie Pepe Danquart. Francie/Německo, 2013.

Chlapec v pruhovaném pyžamu [film]. Režie Mark Herman. Velká Británie/USA, 2008.

Habermannův mlýn [film]. Režie Juraj Herz. Česko/Německo/Rakousko, 2010.

Králíček Jojo [film]. Režie Taika Waititi. USA/Nový Zéland/ Česko, 2019.

Lidice [film]. Režie Petr Nikolaev. Česko/Slovensko, 2011.

Poslední vlak [film]. Režie Joseph Vilsmaier, Dana Vávrová. Německo/Česko, 2006.

Zlodějka knih [film]. Režie Brian Percival. USA/Německo, 2013.

Železná srdce [film]. Režie David Ayer. USA, 2014.

Seznam příloh

- Příloha 1: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 1
- Příloha 2: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 2
- Příloha 3: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 3
- Příloha 4: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 4
- Příloha 5: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 5
- Příloha 6: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 6
- Příloha 7: Pracovní list "Rodinný život za války" str. 7
- Příloha 8: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 1
- Příloha 9: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 2
- Příloha 10: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 3
- Příloha 11: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 4
- Příloha 12: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 5
- Příloha 13: Pracovní list "Vojáci ve válce" str. 6
- Příloha 14: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 1
- Příloha 15: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 2
- Příloha 16: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 3
- Příloha 17: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 4
- Příloha 18: Pracovní list "Válečné zločiny" str. 5
- Příloha 19: Pracovní list "I.N.S.E.R.T"
- Příloha 20: Pracovní list "I.N.S.E.R.T."
- Příloha 21: Pracovní list "I.N.S.E.R.T."
- Příloha 22: Pracovní list "Sebehodnocení"
- Příloha 23: Hospitační záznam z hodin 9.B
- Příloha 24: Hospitační záznam z hodin 9.A

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE



ČÁST 1

Během druhé světové války prožívaly rodiny nespočet výzev a změn ve svém každodenním životě. Otcové byli povoláni na frontu, čímž rodina ztratila hlavního živitele a ochránce. Ženy se tak staly pilířem rodiny, zajišťující péči o děti, vedení domácnosti a práci, aby udržely finanční stabilitu. Přesto se civilisté setkávali s nedostatkem a obavami o budoucnost. To vše mělo vliv i na ty nejmenší. Podívejme se nyní na to, jaké výzvy a radosti utvářely jejich každodenní život ve válce.

- 7 Pusťte si sestřih ukázek z filmů "Králíček JoJo", "Zlodějka knih", "Běž, chlapče, běž" a "Chlapec v pruhovaném pyžamu". Sledujte pozorně vybavení domácnosti a poté odpovězte na otázky pod obrázkem.



Zdroj: Králíček JoJo [film], režie Taika Waititi, 2019; Zlodějka knih [film], režie Brian Percival, 2013; Běž, chlapče, běž [film], režie Pepe Danguart, 2013; Chlapec v pruhovaném pyžamu [film], režie Mark Herman, 2008

? Bylo v ukázkách něco, co tě zaujalo?

☞ Tak je to * jiné doby. Všeobecně.

? Co se z vybavení domácnosti můžeme dozvědět o rodinné situaci?

☞ Byli víc věřící. Kříže, obrazy panny Marie.
Lena našla chlapce slovo na kost zmrzlé.
Sebrali jí Muže a syna.

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE



ČÁST 1

- 2 Porovnej rozdíly mezi prvními třemi domácnostmi a tou poslední:
Proč si myslíš, že jsou zde tak velké rozdíly?



Zdroj: Běh, chlapče, běh [film], režie Pepe Danquart, 2013

Větší a víc zabýdlené.
~~Bohatší~~ ale sama
Chudší



Zdroj: Chlapce o pruhovaném pyžamu [film], režie Mark Herman, 2008

Menší a zrovna tam
přišli, tak že to
je nezaabýdlené
~~Chudší~~ a k tomu s ~~chlapcem~~
Bohatí Dost nábitků.

- 3 Porovnej vybavení domácností z doby druhé světové války se současným standardem:

Obrázek Panny Marie tu byl asi proto...

že jsou věřící

Umývali se... jen v
lavoru, možná
nějaké společné
sprchy.

Máme elektroniku
pohodlí
internet

Rodinná situace je... v pohodě.
Není drastická



Interiér je...
Starší z jiné
doby

Nemají...
elektroniku a
moc peněz.
(pohodlí) moderní
věci.

Obrázky jsou tu asi proto... aby
to vypadalo
hezky.

Interiér je... moderní
drahý, stylový,

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE

ČÁST 1



V ukázkách jste také viděli, jaké oblečení lidé v této době nosili. Věděli jste ale, že některá města neměla obchody s oblečením? Ne, že by na tom záleželo, jelikož během války byly stejně všechny obchody prázdné nebo vybombardované. Valerii Mayer však našla východisko a napadlo ji ušít šaty z německé vlajky. Pokud by se na to přišlo, mohlo to však skončit špatně, protože by to bylo bráno jako urážka státu.

i Podívejte se nyní na dvě fotografie z období druhé světové války a porovnejte je:



Fotografie č. 1



Fotografie č. 2

	Fotografie č. 1	Fotografie č. 2
Která fotografie je podle tebe starší?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Která fotografie je podle tebe z protektorátu Čechy a Morava?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Která fotografie je podle tebe ze Spojeného království?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na které fotografii by mohlo být oblečení více ovlivněno aktuálními módními trendy té doby?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Která fotografie má podle tebe lepší atmosféru?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Která fotografie se ti líbí celkově více?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE

ČÁST 2



Člověk je schopen bez jídla vydržet dle odborníků až 70 dní, druhá světová válka však trvala 6 let a jeden den. Lidé se museli přizpůsobit nedostatku surovin a vytvářet z nich jednoduché recepty. Podívejte se, které suroviny to byly a jaká nejčastější jídla si lidé vařili v této obtížné době, aby přežili.

- 1 Pusťte si další sestřih ukázek z filmů "Králíček JoJo", "Zlodějka knih" a "Běž, chlapče, běž". Po zhlédnutí odpověz na otázky pod obrázkem.



Zdroj: Králíček Jojo [film], režie Taika Waititi, 2019; Zlodějka knih [film], režie Brian Percival, 2013; Běž, chlapče, běž [film], režie Pepe Danquart, 2013

? Jaké jídlo se v ukázkách objevuje nejčastěji a proč?

Polívka (dá se udělat skoro ze všeho)

? Jaké suroviny lidé podle ukázek používali?

brambory, poměrně málo masa,

- 2 Poslední scéna ze sestřihu vyobrazuje večeři Joja a Adolfa Hitlera. Co tě zaujalo a co myslíš, že tato scéna znamená?

Zaujalo mě...

že je tím nacistickým tak posedlý.
že se Adolf Hitler cítil nadřazený.



Myslím si, že...

Je to jeho představitivost. Hitler takm ve skutečnosti není.

Zdroj: Králíček Jojo [film], režie Taika Waititi, 2019

viděla jsem celý film

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE

ČÁST 2



3 Podívejte se nyní na dva recepty z období druhé světové války a odpovězte na otázky pod nimi:

Bramborová polévka

450g/lb oškrábaných brambor
1 cibule
Trochu tuku
900ml vody
Pepeř a sůl
300ml mléka

Nakrájejte brambory, cibuli a tu nechte zezlátnout na trochu tuku. Přidejte brambory, vodu, sůl a pepř na chuť, přiveďte k varu a vařte 2 hodiny. Přecedte a přidejte 300ml mléka a ohřejte.

Doba vaření: 3 hodiny/6 ingrediencí

Fazolová polévka

450g/lb haricotských fazolí
1 cibule
2 malé brambory
1,1 litru zeleninového vývaru nebo vody
150ml mléka (volitelné)
koření

Umyjte fazole a nechte je přes noc ve studené vodě. Dejte do hrnce s vývarem a vodou, ve které byly namočený. Přiveďte k varu. Umyjte, oloupejte a nakrájejte zeleninu a přidejte. Nechte provařit dvě hodiny, nebo dokud fazole nezměknou. Vše přecedte. Přidejte mléko. Vraťte do hrnce a vařte. Přidejte koření a podávejte.

Doba vaření: 3 hodiny/6 ingrediencí

Zdroj: Wartime recipes [knihy], autor Ivor Claydon, 2009 (přeloženo)

- ? Co mají oba recepty společné?
vají se dlouho.
- ? Je to polévka, hlavně luštěniny, použita voda dosti.
- ? Myslíš si, že omezené suroviny během války ovlivnily chuť nebo kvalitu pokrmu?
Ano 100% ne.
- ? Jedl bys sis vůbec jednu z těchto polévek? Proč ano (ne)?
Protože jsme zvyklí na lepší. Oni neměli na vy
- ? Jak byste případně modernizovali tyto recepty, aby lépe odpovídaly dnešním chutím a dostupným surovinám?
Kratší doba vaření a vaření za tepla.
Asi bez mléka.



Haricotské fazole jsou také známé jako "navy beans" díky jejich použití v potravinových zásobách amerického námořnictva.

Neumřel:
Hlady.

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE

ČÁST 3



Již jsme viděli, jak rodiny bojovaly s hladem a nedostatkem všeho, co je pro nás nyní samozřejmostí. Zapomněli jsme však na ty nejmenší. Dokázali byste si představit prožívat své dětství za války? Moci odolat nacistické propagandě? Moci sami přežít nebo vůbec pochopit, co se kolem vás děje? Podívejte se na 3 krátké ukázky a zjistěte odpovědi na tyto otázky.

- 1 Podívej se na poslední ukázkou z filmu "Králíček Jojo", který sleduje příběh chlapce pod přímým vlivem propagandy v nacistickém Německu.



Zdroj: Králíček Jojo [film], režie Taika Waititi, 2019

- ? Existovaly opravdu takovéto ideologické tábory pro děti?

Asi Ano

- ? Co si myslíš o poskytovaných informacích o Židech?

Je to blbost a

vyimysli.

- ? Jaký myslíš, že byl vliv nacistické ideologie na děti?

Spatný vliv, otloukají jim

vaci zmysl do ucha.

Přemýšlejte o tom, které prvky ve filmu jsou realistické a které jsou zjednodušené nebo upravené. Jaký má takový přístup vliv na naše vnímání historie?

by nože, pálení knih, zbraně,
i vybití uhy.

- 2 Podívej se na poslední ukázkou z filmu "Běž, chlapče, běž", který sleduje příběh židovského chlapce na útěku.

- ? Jaké zkušenosti nebo události děti mohly naučit takovýmto praktikám pro přežití?

osamostatnit se a
přežít v přírodě.

- ? Co vše by děti potřebovaly znát nebo umět, aby přežily ve válečném prostředí?

Jak se schovat,

Jak si opatřit jídlo pít,



Zdroj: Běž, chlapče, běž [film], režie Pepe Danquart, 2013

RODINNÝ ŽIVOT VE VÁLCE

ČÁST 3



- 3 Podívej se na poslední ukázkou z filmu "Chlapec v pruhovaném pyžamu", jež sleduje příběh malého chlapce, který nerozumí tomu, co se kolem něj děje, a to ho nakonec stojí život.



Zdroj: Chlapec v pruhovaném pyžamu [film], režie Mark Herman, 2008

- ? Porovnej vzhled obou chlapců:

Šmuel
Bruno upravený a neupravený. Brutální zacházení se Šmuelem. Šmuel hladový.

- ? Zaujalo tě něco na rozhovoru chlapců?

Bruno si myslel že si tam hraje. Ale oni pracují (musí)

- ? Myslíš, že šlo konci zabránit? Jak?

- 4 Podívej se ještě na ukázkou z knihy "Chlapec v pruhovaném pyžamu", která nám doplní kontext:

Otec tam zůstal ještě rok, a všichni důstojníci ho nenáviděli, protože je nemilosrdně proháněli. Když usínal, myslel jenom na Bruna. Když vstával, nemyslel na nikoho jiného než na Bruna. Jednoho dne si vytvořil určitou teorii, co se asi mohlo stát. Vrátil se zpátky k místu u plotu, kde byla před rokem objevena ta hromádka šatů. Na tom místě nebylo nic zvláštního, ale otec se pustil do vlastního pátrání a přitom zjistil, že spodek plotu není u země zajištěný tak pevně jako jinde, a když se trochu nadzvedl, vznikla dost velká mezera, aby dovolila malému tělíčku (třeba chlapce) se skrze ni protáhnout.

Otec se zadíval do dálky a pak už mu vlastní logika napověděla, co bylo dál, a když si to krok za krokem představoval, zjistil, že najednou mu přestaly sloužit nohy, jako by nemohly unést jeho tělo, a on se svezl k zemi a zůstal tam dlouho sedět skoro ve stejné pozici, v jaké tam po celý rok každé odpoledne se dával Bruno, jenom neměl nohy zkrácené pod sebou.

Za pár měsíců dorazili do Ouisicu vojáci jiné armády a nařídili otci, aby šel s nimi, a on bez odporu šel. Byl dokonce rád, protože už mu bylo docela jedno, co s ním udělají.

Zdroj: Chlapec v pruhovaném pyžamu [knihy], autor John Boyne, 2006

- ? Kdo si myslíš, že byl Brunův otec?

Vedoucí velitel důstojník.

- ? Co si myslíš o otcově lítosti?

Že se o svého syna bátl.

- ? Co bys jako rodič udělal jinak?

Netuším

VOJÁCI VE VÁLCE

ČÁST 1



Druhá světová válka představuje dobu ohromného utrpení a zkoušek. Zatímco politici podepisují dohody a vytvářejí strategie, na frontě se odehrává život plný hrdinství, obětí a nezměrných emocionálních a fyzických výzev. Vojáci, ti, co se stávají nástroji ve službě pro větší cíle, nejsou nositeli pouze svého osudu, ale osudu i samotné války. Mnozí z nich se rozhodli vstoupit do služby z důvodu zasvěcení, odpovědnosti, nezbytnosti či pod vlivem propagandy. Naším cílem je proniknout do prožívání vojáka a porozumět tomu, co motivuje jednotlivce k tomu, aby se postavil tvář v tvář hrůzám války. Dnes nám k tomu pomohou filmové ukázky a dopisy, poskytující přímý pohled na život vojáků ve válce.

- 1 Pusťte si ukázku z filmu "Železná srdce", který vypráví příběh odvážné skupiny amerických vojáků, kteří čelí jisté smrti při obraně strategické křižovatky proti početní převaze německého vojska. Přečtěte si otázky pod obrázkem a po shlédnutí ukázky na ně odpovězte.



Zdroj: Železná srdce [film], režie David Ayer, 2014

? Kdybys měl na výběr, zůstal bys a bojoval, nebo by ses schoval?

ZŮSTAL a BOJOVAL

? Proč si myslíš, že využili tělo mrtvého vojáka?

ABY JSI NĚMCI MYSLILI ŽE TANK JE PRAZDNÝ, APODĚ SE NALÁKALI

? Všiml jsi si uvnitř tanku něčeho zajímavého?

TERČ NA SÍPKY

? Proč si myslíš, že přeživšího Američana německý voják neprozradil?

PROTOŽE BIL TAKÉ HODNĚ MLADÝ A MŮŽNĚ PŘETO HO NECHAL

VOJÁCI VE VÁLCE

ČÁST 2

Jak již bylo zmíněno, vojáci v průběhu války čelili mnoha hrůzám bojiště. Většina z nich neunikla ani válečným zraněním. Pokud měli štěstí, vyvázli pouze s lehkým zraněním, zatímco zbytek byl předurčen nevyhnutelnému osudu smrti či trvalého postižení. Tuto skutečnost nezlepšuje ani omezenost lékařských postupů a léků v porovnání s dnešní dobou. Podívejte se nyní na to, co prožíval zraněný voják a všimněte si, jaké prostředky se tehdy běžně používali k léčbě zranění či umírnění bolesti.

- 1 Pustte si ukázkou z filmu "Habermannův mlýn", jež sleduje příběh skutečné historické postavy Augusta Habermanna. Nás však zajímá scéna, kde je vyobrazen převoz zraněných vojáků z fronty. Přečtete si otázky pod obrázkem a po shlédnutí ukázky na ně odpovzte.



Zdroj: Habermannův mlýn [film], režie Juraj Herz, 2010

? Proč si myslíš, že zraněný voják nechtěl do nemocnice a chtěl, aby ho vzali sebou?

PROTOŽE MĚ ZĚ BY TAM UNĚL A ZĚ SE O MĚ NEZASTARÁJÍ. A HLAVNĚ

? Srovnej podmínky ve vlaku a podmínky v dnešních nemocnicích: UŽ TAM BYL

UŠEHO MÁLO NEMĚJÍ. POTŘEBY K TOMU ABY ZRANĚNÝ VOJÁKEM

POMOHLI LADY V DNEŠNÍCH NEMOCNICÍCH MÁJÍ

SKĚLE VYDAVENÍ

VOJÁCI VE VÁLCE

ČÁST 2



- 2 Film "Habermannův mlýn" byl natočen podle stejnojmenné knižní předlohy. Přečti si krátký úryvek z knížky, který je totožný s právě zhlédnutou scénou z filmu. Po přečtení zvýrazni modře části, co tě zaujaly a červeně označ části, které se rozcházejí s filmem. Poté odpověz na otázky pod textem.

Všude kolem bylo cítit silný zápach jódu. Vojáci byli jako přidušení, nikdo přitíká nemluvil. Kdo mohl, zapálil si cigaretu, sedl na mez a vychutnával klid. Jejich tváře byly zarostlé a prázdné pohledy se s beznadějí upíraly kamsi k horám, jenom ty byly svobodné jako vždy. Ten den jim mnohý z vlaku polomrtvých až kdesi od Stalingradu záviděl, ano záviděl jejich klid, krásu a nezávislost. "Máte tu někde pítovou vodu," zeptala se německy mladá řádová sestra a krátce se rozhlédla po okolí. Její tvář vypadala z profilu unaveně. Z očí však proudila energie a v pohledu byla znát tvrdost z nedávno přečkanych těžkých válečných událostí. Mezitím vojáci se samopaly ze strážního doprovodu otvírali nákladní vagonů. Železný rachot se na přesáčku střídal s údery tvrdých dorazů otvíraných dveří dobytčáků. Z útrob těchto vagonů nevlézal nikdo, jen občas se ozvalo zasténání či osamělý výkřik. Když vynášeli první těžce raněné, muž s kloboukem konečně odtrhl zrak od právě začínajícího krvavého divadla. "A, ano, ano," jakoby nepřítomně zakoktal, "pojdte se mnou," pohlédl do světle modrých očí řádové sestry, "je tu kousek mlýna a taky voda." Oba společně odešli k železničnímu přejezdu, potom spěšně přes koleje, po silnici, pár desítek metrů do mlýna.

Všude páchne chlór z desinfekce, kterou provádějí v jednotlivých vagoněch vojáci z doprovodu. Někteří muži na lehátkách jsou bez nohou nebo bez rukou, ošetření v primitivních podmínkách polních nemocnic. Řádové sestry v kábítech jim podávají bílé pilulky pervitinu na tláčení bolesti. Všude se ozývá sténání. Jak dlouhá bude ještě jejich cesta, napadá mlynáře, když pozoruje muže s ovázanou hlavou, jak se dívá přímo na něj. Přes bílý obvaz mu na čele prosakuje velké rudé kolo. Muž se nehýbe, pohled má stmulej. Přicházejí vojáci z doprovodu, Habermann se na povoze ještě otáčí. Muže s ovázanou hlavou vytahují z lehátka – je mrtvý.

Zdroj: Habermannův mlýn [kniha], autor Josef Urban, 2001

? Jaké emoce asi prožívají různé postavy v textu?

BOLEST STRACH BÁL SE ŽE NEPŘEŽIJÍ

? Proč si myslíš, že byl ve vzduchu cítit silný zápach jódu?

ABY SE OTRAVILY PUSTI TJM PLYN MOŽNÁ I VE VAGONĚCH BYL PLYN

? Proč řádové sestry podávaly zraněným pilulky pervitinu? KONORÝ, A BYL POUŽÍVAN K ČISTĚNÍ ZČ

ABY JIM POMOHLI DD BOLESTI A ABY ZVÍŠEK VÝKON VOJÁKŮ



Jód byl používán k čištění a dezinfekci ran, což pomáhalo prevenci infekcí a podporovalo hojení.



Během druhé světové války byl pervitin v armádě využíván pro své povzbuzující účinky s cílem zvýšit výkonnost a snížit únavu vojáků.

VOJÁCI VE VÁLCE

ČÁST 3



Již jsme sledovali vojáky bojovat o život na bojišti i na nemocničním lůžku, nic však nezprostředkuje vojenskou realitu víc než skutečný dopis z pera vojáka druhé světové války. Podívejte se na dva vybrané dopisy od vojáků z wehrmachtu, kteří byli sice Hitlerovi bojovníci, ale stále byli prostými muži. V dopisech reflektují svůj každodenní život ve válce s jeho strastmi i radostmi, své názory či strach o rodinu, od níž byli odloučeni.

- 1 Přečti si dopis od Aloise, vojáka u 321. pěšho pluku, který píše své manželce Friedě. Zvýrazni modře části, které tě zaujaly a poté odpověz na otázky pod textem.

Na východě 9. června 1941
Má drahá, včera jsem neměl pěknou neděli, neboť jsem mamě očekával dopis od tebe, má lásko. Ačkoli příroda venku je nádherná, nemůžu mít opravdovou radost, pokud nejsem s vámi. Raději bych o světě nic neslyšel, ani z něj nic neviděl a utekl se do hluboké samoty. Jak by mohl být život krásný, kdyby byl takový, jaký by měl být. Bohužel ho musíme brát takový, jaký je. Kdy lidé přijdou zase k rozumu? Kdy si budeme opět vychutnávat odpočinek, mír, spořádaný život? Věřím, že musíme hledat víru a pomoc u Boha. Spása není v člověku a tahle válka nepřináší zlepšení mravů. Dokud budu u armády, nebudu svobodným mužem, ale mužem brzděným a svázaným, aniž bych prakticky mohl cokoli udělat pro tebe a naše děti. Z celého srdce mě trápí, že nemůžu být u tebe, když potřebuješ mou pomoc nebo když chybím našemu malému Albertovi. Neseš statečně svou oběť a žiješ v tichém hrdinství, které vše svou ušlechtilostí překoná. Svět o tom mlčí a neexistuje pro to žádná pocta. Přesto je to ušlechtilý skutek. S důvěrou a s vírou v Boha se dívej na příští měsíce a týdny. Nemohu zmenšit tvou bolest, ale chci ti ji ulehčit. Jsem ochoten udělat vše, co je v mé moci, abych ti pomohl, i když nyní se jedná jen o několik řádek, které mi diktuje láska k tobě. Chci pro tebe udělat ještě něco: každý den, i když to bude jen krátce, se za tebe budu přimlouvat u našeho Pána, aby ti přišel na pomoc a aby ti žehnal. V tomto čase potřebuješ zvláštní ochranu a pomoc. Obráť se, pokud možno, o pomoc na službu „Matka a dítě“ nebo NSV. Ještě tě žádám, aby sis nedělala starosti s úsporami a myslela na sebe. Tvoje zdraví je prvořadé. Pro dnešek vás silně objímám, tebe a malého Alberta.
Alois a tatínek.

Zdroj: Dopisy z wehrmachtu [knihka], autor Fanny Chassain-Pichon, 2015

? Co se z dopisu dozvídáme o jeho rodinné situaci?

že na tom nejsou finančně asi moc dobře

? Co si Alois myslí o světě kolem něj, válce a službě armádě, v níž se nachází?

nechce o světě nic slyšet říká si kdy lidé přijdou zase k rozumu

? V dopise jsou zmíněny organizace „Matka a dítě“ a NSV. O jaké organizace si myslíš, že se jedná?

sociální práce nebo charita

VOJÁCI VE VÁLCE

ČÁST 3



- 2 Přečti si dopis od Rudolfa K., který zemřel při plnění vojenské povinnosti u Ladožského jezera v Rusku. Zde je jeho poslední dopis, který doprovází psaní oznamující úmrtí jeho ženě. Zvýrazni modře části, které tě zaujaly a poté odpověz na otázky pod textem.

V Rusku 23. září 1942
Dnes jsme změnili ubytování. Hodně přel. Již jsme si připravili zimní oblečení. Počasí jsem se přizpůsobil docela dobře. Na rozdíl od mých kamarádů, kteří to prožívají těžce. Doufám, že mé dopisy ti dorazily v pořádku. Často, téměř pořád, na tebe myslím. Ještě jsem neměl čas napsat ti delší dopis, a ani to nebude prozatím možné. Težím se dobrému zdraví. Před týdnem si každý stěžoval na Teplota je velmi proměnlivá. Doufám, že je tomu stejně i u vás. horko, dnes mám na sobě dva svetry, dva páry ponožek, dvě kukly a rukavice. Sním na sebe nenechám dlouho čekat. Zdá se mi nepravděpodobné, že bych mohl mít v říjnu opušťák, abych se zúčastnil svatby Elisabeth. Každopádně bych teď neměl náladu na slavení. Obějmi mé chlapce a rekní jim, že je velmi miluji. Jdu nyní spát.
Libám tě.
Tvůj Rudolf

O. U. I. října 1942
Drahá paní K., mám smutnou povinnost oznámit Vám úmrtí vašeho muže, desátníka Rudolfa K. Došlo k němu 29. září 1942 kolem 16 hodin 30 minut během plnění vojenské povinnosti. Padl jako hrdina za Führera, lid a vlast. V dotyčný den byl Vašemu manželovi přidělen úkol rychlého posla pracovního komanda, které bylo vysláno napřed. Dopoledne na oblast zaútočilo ruské dělostřelectvo. Přimo u něj vybuchl granát. Střepina ho zasáhla do hrudi a on byl okamžitě mrtvý. Alespoň Váš muž už netrpí, neboť zde je smrt věude. 30. září 1942 jsme ho uložili k poslednímu odpočinku na hřbitově hrdinů v Kelkovu 216 (severní úsek, na jihu Ladožského jezera), 217 za přítomnosti pastora divize. Odpočívá po boku kamarádů, kteří ho ve smrti předešli. Tímto Vám a Vaším dětem, v rámci bolestné ztráty, kterou trpíte, vyjadřuji jménem všech jeho kamarádů hlubokou a upřímnou soustrast. Rota si na Vašeho manžela uchová vzpomínku hrdiny. Byl to věrný voják a dobrý kamarád. Konstatoval jsem to mnohokrát. Kéž jistota, že Váš muž položil život za velikost a existenci lidu, Führera a Říše, utiší Vaši bolest. Napíšte mi prosím, pokud si přejete dozvědět se o Vašem manželovi více. Vynasnažím se dát Vám odpověď na každou z vašich otázek. Jakmile místo posledního odpočinku Vašeho muže získá s konečnými úpravami důstojnou podobu, sám Vám zašlu fotografii.
S upřímnou soustrastí
S., kapitán a velitel roty

Zdroj: Dopisy z wehrmachtu [kniha], autor Fanny Chassain-Pichon, 2015

? Jaké pocity může mít rodina při čtení obou dopisů?

SMUTCE TRAVLENÍ, PO STRATY OTCE A MANŽELA LIDST STRACH

? Proč si myslíš, že kapitán nabízí poslat fotografii hrobu?

ABY HO POTÉ MOHLO RODINA NAVŠTIVIT

? Jaký význam má uvedení, že Rudolf "padl jako hrdina za Führera, lid a vlast"?

URČITE NĚC VĚCKOU ODVAHIV ALE MYSLIM SI ŽE TO BUDE RDANG ASI SEDNO

? Jak byste reagovali, kdybyste obdrželi podobný dopis? ALE URČITE NEZEMREČ JEŇ TALE

ZHROUTILA BYCH SE URČITE TO MUSI BÝT NEKUTEČNÁ BOLEST

ŽE SE S NIM RODINA NEMOHLA DOZCOUČIT

VOJÁCI VE VÁLCE

ČÁST 3



3 Porovnej dopis od Aloise a dopis od Rudolfa:

Který dopis obsahuje více konkrétních událostí nebo informací o aktuálním životě autora?	Dopis od Aloise <input type="radio"/>	Dopis od Rudolfa <input checked="" type="radio"/>
Který dopis ti připadá více uzavřený a tajemný?	Dopis od Aloise <input checked="" type="radio"/>	Dopis od Rudolfa <input type="radio"/>
Který dopis zdůrazňuje více osobní boj a obtíže?	Dopis od Aloise <input type="radio"/>	Dopis od Rudolfa <input checked="" type="radio"/>
Který dopis zdůrazňuje více rodinnou lásku a spojení?	Dopis od Aloise <input checked="" type="radio"/>	Dopis od Rudolfa <input checked="" type="radio"/>
Který dopis se tě více emočně dotknul?	Dopis od Aloise <input type="radio"/>	Dopis od Rudolfa <input checked="" type="radio"/>

4 Představte si, že jste součástí rodiny Aloise, nebo Rudolfa a právě jste obdrželi jejich dopis. Vžijte se do role jednoho ze členů rodiny a krátce na jeden dopis odepište.

AHO TATI ČUJI TI ŽEN ŘÍCT ŽE MŮJ TĚ MILUJU A STRAŠNĚ

MŮJ MI CHYBÍŠ ALE VÍM ŽE SI STATEC NÝ A

ŽE TO ZVLÁDNEŠ JINAK VÍČUN JSEM ZDRAVÍ

ALE MAMINKA FURT PLÁČE MŮJ SE NĚM PO TOBĚ

BTISKÁ' MŮJ TĚ MILUJEME TATI

VÁLEČNÉ ZLOČINY

ČÁST 1



Válečné zločiny spojené s druhou světovou válkou představovaly ukázkou nezměrné krutosti, která se snad ani nedá srovnat s jiným obdobím dějin lidstva. Vyhlazovací tábory, systematické masakry, nelidské podmínky války a další zvěrstva zanechaly nevymazatelné stopy na mapě historie. Je potřeba udržovat paměť o těchto událostech a porozumět jim, abychom mohli předcházet opakování podobných hrůz.

- 1 Pusťte si ukázkou z filmu "Poslední vlak", jež vypráví příběh občanů Berlína, označených nacisty za Židy, a jejich cesty z Berlína do Osvětimi prostřednictvím vlaku za nelidských podmínek. Přečtěte si otázky pod obrázkem a po shlédnutí ukázky na ně odpovězte.



Zdroj: Poslední vlak [film], režie Joseph Vilsmaier, Dana Vávrood, 2006

? Kdo by podle tebe měl dostat napít a proč? Jak bys situaci vyřešil?

Podle mě by měl dostat každý napít, každý vodu potřebuje. Asi bych to vyřešila tak, aby se voda snažila dostat pro nejvíce lidí a hlavně pro děti.

? Měli by se pokusit utéct nebo ne?

Zkus najít důvody pro a proti:

Mohli by mít srovnání
Byli by ve větším bezpečí.

Postřelili by je.
Nevěděli by co a kam jít.
Velké riziko.

? Co myslíš, že se s dospělými a dětmi nakonec stalo?

Nemtekli a jeli do Osvětimi do tábora a cestou vlakem možná někdo zemřel. Nedostávali skoro vůbec najíst ani napít.

VÁLEČNÉ ZLOČINY

ČÁST 2



Jedním ze zločinů nacistického Německa bylo nemilosrdné vyvražďování Židů, jak jsme mohli zaznamenat v předchozí ukázce. Ale proč byli právě Židé terčem tak brutální perzekuce? Kdo jsou vlastně Židé a jakou roli hráli v kontextu nacistické ideologie? Abychom odpověděli na tyto otázky, je nezbytné podívat se na následující zadání.

1 Spojte pojem se správnou definicí:

1 Žid s velkým "Ž"

2 Žid s malým "ž"

3 Antisemitismus

4 Árijská rasa

5 Norimberské zákony

6 Křišťálová noc

7 Ghetto

8 Koncentrační tábor

8 Místo, kde byly vězněny nebo internovány skupiny lidí během válečných nebo ideologických konfliktů.

5 Omezení práv a svobod židovského obyvatelstva, včetně jejich sociálního a pracovního života.

7 Část města, kam byla dobrovolně či nedobrovolně soustředěna většina obyvatelstva stejné náboženské, národnostní nebo rasové skupiny.

2 Osoba, vyznávající židovské náboženství.

3 Nepřátelský postoj nebo nenávisť vůči Židům.

6 Nacistický pogrom, během kterého byly napadány židovské obchody, synagogy a domovy.

1 Osoba, která má židovský původ.

4 Směr, zastupující myšlenku nadřazenosti určité skupiny lidí.

2 Nyní se podívejte na ukázkou z filmu "Habermannův mlýn" a poté odpovězte na otázky:



Zdroj: Habermannův mlýn [film], režie Juraj Herz, 2010

? Víš, co obsahovaly Norimberské zákony?

omezení práv a svobod židovského obyvatelstva

? Myslíš si, že žena byla právem prohlášena za Židovku? Proč ano/ne?

Ano, měla to v rodném listě kvůli otcevi, ale neznala ho.

? Proč myslíš, že právě Židé byli cílem pronásledování během druhé světové války?

To vůbec nevím proč právě židi.

VÁLEČNÉ ZLOČINY

ČÁST 3



Zločin, který se navždy zapsal do dějin, vyhlazení obce Lidice. Tento den představuje vrchol krutosti nacistického Německa, jehož obětí se staly nevinné životy, a to jen kvůli nesprávné interpretaci jednoho dopisu. To již o tomto osudném dni jistě víte, víte ale vše?

1 Pusťte si ukázkou z filmu "Lidice" a poté rozhodni, zda je tvrzení pod obrázkem pravdivé či nikoliv:



Zdroj: Lidice [film], režie Petr Nikolaev, 2011

Lidice byly vypáleny roku 1942.	Ano <input checked="" type="radio"/>	Ne <input type="radio"/>
Lidice byly vybrány nacisty k vypálení náhodně.	Ano <input type="radio"/>	Ne <input checked="" type="radio"/>
Všichni muži od 15 let byli popraveni.	Ano <input checked="" type="radio"/>	Ne <input type="radio"/>
Všechny ženy z Lidice byly odvezeny do koncentračního tábora.	Ano <input checked="" type="radio"/>	Ne <input type="radio"/>
Všechny děti z Lidice byly rozděleny a umístěny do německých rodin.	Ano <input type="radio"/>	Ne <input checked="" type="radio"/>

2 Nyní odpověz na otázky vztahující se k ukázce:

? Jaké pocity v tobě ukázka vyvolává?

Spíše špatná, je mi líto těch mužů co byli zastřeleni

? Proč si myslíš, že se voják v ukázce zastřelil? Víš, kdo byl ve vozidle?

byl zaryfál, měl toho dost a psychicky to nevládnul.

VÁLEČNÉ ZLOČINY

ČÁST 3



Je 5. června 1942 - šest dní po atentátu na Heydricha. Továrník Pála dostává s denní poštou i jeden dopis, který neoprávněně otevřel a přečetl. Byl si jistý, že dopis musel napsat jeden z atentátníků a celou situaci ohlásil.

3 Přečti si osudných pět vět, které odstartovaly vypálení obce Lidice a poté odpověz na otázku:

Drahá Aničko,
promiň, že Ti piši tak pozdě a snad mne pochopíš, neboť víš, že mám mnoho práce a starostí. Co jsem chtěl udělat, tak jsem udělal. Onoho osudného dne jsem spal někde na Čabárně. Jsem zdrav. Na shledanou tento týden a pak se již nevidíme.

Milan

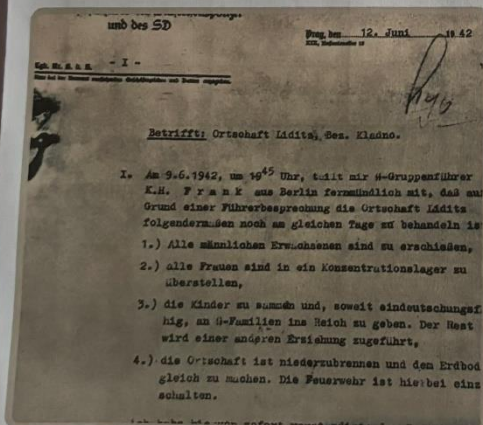
Zdroj: Lidice [kniha], autor Vladimír Konopka, 2022

Čabárna = přírodní areál blízko Kladna.

? Co si o dopise myslíš? Je autorem opravdu jeden z atentátníků?

Dopis je napsán velmi stručně. Nemyslím si, že by byl jeden z atentátníků.

4 Přečti si zprávu velitele nacistické bezpečnostní policie a poté odpověz na otázku:



Zdroj: Lidice [kniha], autor Vladimír Konopka, 2022

Dne 9. června v 19:45 hodin mi sdělil gruppenführer Frank telefonicky po rozmluvě s Hitlerem, že s obcí Lidice má být naloženo takto:

1. všichni muži mají být zastřeleni,
2. všechny ženy mají být poslány do koncentračního tábora,
3. děti mají být shromážděny, a pokud jsou schopni poněmčení, dodány do SS-rodin v Německu, ostatní děti do jiné výchovy,
4. obec má být vypálena a srovnána se zemí.

? Byl tento rozkaz a každý jeho bod opravdu splněn? (Vzpomeň si na ukázkou se zastřeleným vojákem.)

Ne, nebyl. 3. bod splněn nebyl

VÁLEČNÉ ZLOČINY

ČÁST 3



5 Prohlédni si další prameny a označ, co tě zaujalo:
Pozn. seznamy nejsou úplné např. celkem bylo u Horákovu statku zastřeleno 175 mužů.



Zdroj: Lidice [kniha], autor Vladimír Konopka, 2022

Zaujalo mě... Moc mě to nezaujalo, je to strašné a smutné.

Matrace jsou tu asi proto... Aby se to střeli neodráželi o stěny.

Zaujalo mě... Jak to fotili a ty zničený domy.

Fotili se asi proto... Aby to mohli zachovat prostě na památku.



Zdroj: Lidice [kniha], autor Vladimír Konopka, 2022

LIDIČTÍ MUŽI, ZASTŘELENI DNE 10. ČERVNA 1942 NA ZAHRADĚ HORÁKOVA STATKU

1. Brejcha Karel, hutník, narozen 1909 v Lidicích.
2. Bublík Josef, řidič, narozen 1885 ve Vel. Hydčicích.
3. Bulina Karel, učed, narozen 1926 v Lize.
4. Cermák František, dělník, narozen 1903 v Bukičině.
5. Čermák Václav, svářeč, narozen 1876 v Lidicích.
6. Dočkal Josef, hutník, narozen 1901 v Bělčicích.
7. Dvořák Arnošt, dělník, narozen 1896 v Praze.
8. Farský František, stavbyvedoucí, narozen 1896 ve Vel. Horouzkách.
9. Fotlík Josef, dělník, narozen 1886 v Šrbsci.
10. Freja Václav, hutník, narozen 1906 v Bukičině.
11. Fráňa František, čílník, narozen 1911 v Lukách.
12. Geneslov Václav, dělník, narozen 1899 ve Vasilovicích.

Zdroj: Lidice [kniha], autor Vladimír Konopka, 2022

ŽENY, JIMŽ SE NARODILY DĚTI PO TRAGÉDI A KTERÉ BYLY ROVNĚŽ DODATEČNĚ DOPRAVENY DO RAVENSBRÜCKU

1. Hanulová Marie	1910	3. Müllerová Marie	1917
2. Koblíková Anna	1920	4. Peňková Zdeňka	1907

ŽENY ZAPLYNOVANÉ A TY, KTERÉ PODLEHLY ÚTRAPÁM KONCENTRAČNÍCH TÁBORŮ

Rok naroz.	Rok naroz.	Rok naroz.	
1. Bartáková Rozalce	1863	21. Kovalová Rozalce	1886
2. Bendová Rozalce	1893	22. Kozlová Marie	1897
3. Bradová Anastasie	1891	23. Müllerová Marie	1888
4. Cermáková Valerie	1883	24. Müllerová Marie	1912
5. Hanulová Anna	1907	25. Nechvalová Marie	1871
6. Hanulová Marie	1880	26. Nováková Anna	1876
7. Hanulová Anna	1879	27. Nováková Marie	1884
8. Hanulová Karolína	1885	28. Nováková Karolína	1879
9. Hanulová Marie	1854	29. Pivová Anička	1874
10. Hejmová Anna	1897	30. Pivová Blahna	1906
11. Hejmová Rozalce	1888	31. Pivová Marie	1877
12. Hlinová Anna	1884	32. Dopplárová Anužka	1884
13. Hlinová Teresie	1870	33. Příhová Julie	1884
14. Hroníková Božena	1871	34. Radková Alžběta	1894
15. Jiráková Marie	1882	35. Rákosová Marie	1887
16. Káčlová Anužka	1883	36. Rákosová Alžběta	1889
17. Klímová Marie	1891	37. Rákosová Zdeňka	1995
18. Konečná Marie	1873	38. Šapilová Anička	1888
19. Konečná Marie	1879	39. Šapilová Barbora	1883
20. Kovalová Marie	1888	40. Šapilová Marie	1894

Zaujalo mě... Kolik jmen tam je.

Zaujalo mě... Je to prostě hrozné kolik žen a mužů bylo zabitých.

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

⊕ Napište, co vnímáte jako pozitivní

⊖ Napište, co vnímáte jako negativní

? Otázky, které vás k tématu napadají

! Momenty, které vás zasáhly

Byli víc věřící.
~~Stránil~~



Nebyli vybíraví (ohledně jídla)

Pomáhali si. (občas)

měli vězně jako sluhy

Bruno nevěдел proč ty lidé
chodí v puzámu



Museli odcházet do vály.
málo peněz. (chuťdoba)

Přišel o rodinu. (kluk)

Mají to v těch
domech neúctně.



kluk měl hlad

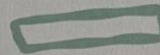
Otec Bruno hechtel
k přelit zřd.

Trou falost (Joja).



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

- + Napište, co vnímáte jako pozitivní
- Napište, co vnímáte jako negativní
- ? Otázky, které vás k tématu napadají
- ! Momenty, které vás zasáhly



VOJÁKŮ KTERÍ PŘŽÍTI A ŽE ISOJVOU

SMRT VOJÁKŮ

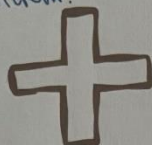
SMRT VOJÁKA A JEHO
OTCE POTÉ TI VOJÁCI
VO VČERU MUSOU TRPĚT



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

- + Napište, co vnímáte jako pozitivní
- = Napište, co vnímáte jako negativní
- ? Otázky, které vás k tématu napadají
- ! Momenty, které vás zasáhly

Nejaci lidi se snažili pomáhat
ostatním lidem.



Zastřelování všech těch mužů.
Jak zastřelili lidi a padali do
vody.



Proč zrovna od 15let se
popravili všichni muži?
Proč se nesplnil rozkaz s
téma dětma?



Když křičeli z vlaku o vodu.
Jak byla žena s dítětem od
Habermanna odvezena a Habermann
zabit.



SEBEHODNOCENÍ

Vybarvi počet žárovek podle toho, jak se ti dnes dařilo:

- 1 - Mám nedostatky ve znalostech, nezapouji se
- 2 - Dopouštím se drobných chyb, potřebuji pomoc
- 3 - Učivo zvládám s občasnými chybami, úkoly plním
- 4 - Učivo s přehledem zvládám, zvládnou pracovat i samostatně



Odpověz na otázky podle toho, jak se ti dnes dařilo:

<p>Bavila mě dnešní lekce?</p>	<p>Rozuměl/a jsem všemu?</p>	<p>Dozvěděl/a jsem se něco nového?</p>	<p>Chtěl/a bych vzkázat něco paní učitelce?</p> <p>Poprve mě bavil dějepis</p>
--------------------------------	------------------------------	--	--

SEBEHODNOCENÍ

Vybarvi počet žárovek podle toho, jak se ti dnes dařilo:

- 1 - Mám nedostatky ve znalostech, nezapouji se
- 2 - Dopouštím se drobných chyb, potřebuji pomoc
- 3 - Učivo zvládám s občasnými chybami, úkoly plním
- 4 - Učivo s přehledem zvládám, zvládnou pracovat i samostatně



Odpověz na otázky podle toho, jak se ti dnes dařilo:

<p>Bavila mě dnešní lekce?</p>	<p>Rozuměl/a jsem všemu?</p>	<p>Dozvěděl/a jsem se něco nového?</p>	<p>Chtěl/a bych vzkázat něco paní učitelce?</p> <p>bylo to velmi zajímavé a hezky zpracované.</p>
--------------------------------	------------------------------	--	---

SEBEHODNOCENÍ

Vybarvi počet žárovek podle toho, jak se ti dnes dařilo:

- 1 - Mám nedostatky ve znalostech, nezapouji se NE
- 2 - Dopouštím se drobných chyb, potřebuji pomoc ANO
- 3 - Učivo zvládám s občasnými chybami, úkoly plním ANO
- 4 - Učivo s přehledem zvládám, zvládnou pracovat i samostatně ANO



Odpověz na otázky podle toho, jak se ti dnes dařilo:

<p>Bavila mě dnešní lekce?</p> <p>omnoo</p>	<p>Rozuměl/a jsem všemu?</p> <p>že se hezky</p>	<p>Dozvěděl/a jsem se něco nového?</p> <p>omnoo</p>	<p>Chtěl/a bych vzkázat něco paní učitelce?</p> <p>mož mě někdy někomu ale bavilo mě byt se učím dobry a 2A 511111</p>
---	---	---	--

Příloha 22: Pracovní list "Sebehodnocení"

I. ÚVODNÍ ČÁST

Datum	19.1. 2024	Téma hodiny	Druhá světová válka (válečné zločiny)
Třída	9.B	Cíl hodiny	Prohloubit znalosti druhé světové války za pomoci beletrie a audiovizuálních médií.
Předmět/ vyuč. hodina	Dějepis		
Vyučující (aprobace)	dějepis – český jazyk	Hospitující	Mgr. Miluše Honzíková

II. ZÁVĚRY Z HOSPITAČNÍ ČINNOSTI

Co se v hodině povedlo:	časový plán aktivit, vhodný výběr ukázek, dostatečný prostor pro diskusi se žáky, vhodně sestavené pracovní listy
Co je potřeba ještě doladit:	pokusit se více zapojovat i žáky, kteří se nehlásí
Ostatní:	bez připomínek

III. ČINNOST UČITELE VE VYUČOVACÍ HODINĚ

<u>Učitel</u>	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Poznámka
Stanovení cíle hodiny <ul style="list-style-type: none"> ➤ ví, co je cílem hodiny a k tomu směřuje ➤ cíl zdůvodní ➤ poukáže na provázanost cíle s předchozí výukou ➤ cíl i obsah učiva odpovídá školnímu vzdělávacímu programu 	X				
Efektivní využívání didaktických metod <ul style="list-style-type: none"> ➤ využívá metody stanovené ve školním vzdělávacím programu ➤ využívané metody odpovídají potřebám žáků ➤ využívá badatelské metody a formuluje tak otázky 	X				
Používání pomůcek a digitálních technologií <ul style="list-style-type: none"> ➤ využívá pomůcky v souladu s cílem hodiny ➤ používá digitální technologie 	X				

Odborná správnost výuky ➤ vyučuje odborně správně	X				
Efektivní organizace hodiny ➤ vhodně střídá jednotlivé metody ➤ jednotlivým metodám věnuje odpovídající čas ➤ přihlíží k aktuálnímu stavu žáků ➤ dokáže si udržet pozornost žáků	X				
Vhodná komunikace se žáky ➤ jasně zadává instrukce a zjišťuje porozumění ➤ používá spisovný jazyk ➤ žáky vhodně oslovuje ➤ komunikuje formou dialogu ➤ vhodně využívá prostředky neverbální komunikace	X				
Motivace žáků ➤ vysvětlí smysl probírané látky ➤ poukazuje na provázanost učiva s reálným životem ➤ své působení zaměřuje na prožitky žáků	X				
Hodnocení žáků ➤ seznámí žáky s kritérii hodnocení ➤ poskytuje popisnou zpětnou vazbu (formativní hodnocení) ➤ průběžně hodnotí aktivity žáků (slovně, známkou)	X				
Sebehodnocení žáků a vrstevnické hodnocení ➤ poskytuje žákům prostor pro sebehodnocení ➤ umožňuje vrstevnické hodnocení žáka ➤ na základě sebehodnocení a vrstevnického hodnocení přijímá potřebná opatření	X				
Závěr hodiny ➤ v závěru hodiny vyhodnotí cíl hodiny	X				

IV. OSVOJENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ ŽÁKY

Žáci:	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Poznámka
K učení ➤ vyhledávají informace z různých zdrojů ➤ formulují postupy vedoucí k řešení určitého úkolu		X			
K řešení problémů ➤ v rámci zadané situace dokáží vyhledat problém ➤ pro vyřešení problému volí různé postupy ➤ pokud se v postupu objeví chyba, dokáží ji objevit a napravit		X			
Komunikativní ➤ mají možnost vzájemné výměny informací ➤ v rámci komunikace posuzují a hodnotí názory spolužáků ➤ dokáží prezentovat vlastní práci	X				

Sociální a personální ➤ dokáží spolupracovat s ostatními ➤ umí využít možnost pomoci od spolužáků	X				
Pracovní ➤ efektivně využívají pomůcky i materiál	X				

V. ČINNOST ŽÁKŮ

Žáci:	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Poznámka
Zájem o předmět ➤ vhodné pokládají otázky ➤ hledají souvislosti	X				
Znalosti žáků ➤ prezentují správně získané znalosti ➤ s případnou chybou dále pracují	X				
Důvěra v učitele ➤ nebojí se učitele zeptat ➤ vyjadřují (i neverbálně) důvěru v učitele	X				
Kázeň žáků ➤ věnují prezentaci učitele dostatečnou pozornost ➤ kázeň odpovídá použité metodě výuky	X				

VI. CELKOVÉ HODNOCENÍ A OSTATNÍ

Studentka během vyučovacích hodin splnila časový i tematický plán. Použila vhodné metody a pomůcky. Dokázala žáky motivovat a aktivizovat, během vyučování střídala formy práce, dávala žákům prostor pro vyjádření vlastních myšlenek a názorů a podporovala jejich samostatnost a iniciativu. Badatelská forma výuky žáky zaujala. Slovní projev studentky byl srozumitelný a kultivovaný.

I. ÚVODNÍ ČÁST

Datum	19.1. 2024	Téma hodiny	Druhá světová válka (válečné zločiny, vojáci ve válce, rodinný život za války)
Třída	9.A	Cíl hodiny	Prohloubit znalosti druhé světové války za pomoci beletrie a audiovizuálních médií.
Předmět/ vyuč. hodina	Dějepis		
Vyučující (aprobace)	dějepis – český jazyk	Hospitující	Mgr. Miluše Honzíková

II. ZÁVĚRY Z HOSPITAČNÍ ČINNOSTI

Co se v hodině povedlo:	časový plán aktivit, vhodný výběr ukázek, organizace aktivit, příjemná komunikace s žáky, prostor pro diskusi
Co je potřeba ještě doladit:	promyslet přehrání ukázky ve skupinách – vyzkoušet techniku před hodinou, pokud je pro skupiny jeden notebooku, tak by byl lepší menší počet žáků ve skupině
Ostatní:	bez připomínek

III. ČINNOST UČITELE VE VYUČOVACÍ HODINĚ

<u>Učitel</u>	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Poznámka
Stanovení cíle hodiny <ul style="list-style-type: none"> ➤ ví, co je cílem hodiny a k tomu směřuje ➤ cíl zdůvodní ➤ poukáže na provázanost cíle s předchozí výukou ➤ cíl i obsah učiva odpovídá školnímu vzdělávacímu programu 	X				
Efektivní využívání didaktických metod <ul style="list-style-type: none"> ➤ využívá metody stanovené ve školním vzdělávacím programu ➤ využívané metody odpovídají potřebám žáků ➤ využívá badatelské metody a formuluje tak otázky 	X				
Používání pomůcek a digitálních technologií <ul style="list-style-type: none"> ➤ využívá pomůcky v souladu s cílem hodiny ➤ používá digitální technologie 	X				

Odborná správnost výuky ➤ vyučuje odborně správně	X				
Efektivní organizace hodiny ➤ vhodně střídá jednotlivé metody ➤ jednotlivým metodám věnuje odpovídající čas ➤ přihlíží k aktuálnímu stavu žáků ➤ dokáže si udržet pozornost žáků	X				
Vhodná komunikace se žáky ➤ jasně zadává instrukce a zjišťuje porozumění ➤ používá spisovný jazyk ➤ žáky vhodně oslovuje ➤ komunikuje formou dialogu ➤ vhodně využívá prostředky neverbální komunikace	X				
Motivace žáků ➤ vysvětlí smysl probírané látky ➤ poukazuje na provázanost učiva s reálným životem ➤ své působení zaměřuje na prožitky žáků	X				
Hodnocení žáků ➤ seznámí žáky s kritérii hodnocení ➤ poskytuje popisnou zpětnou vazbu (formativní hodnocení) ➤ průběžně hodnotí aktivity žáků (slovně, známkou)	X				
Sebehodnocení žáků a vrstevnické hodnocení ➤ poskytuje žákům prostor pro sebehodnocení ➤ umožňuje vrstevnické hodnocení žáka ➤ na základě sebehodnocení a vrstevnického hodnocení přijímá potřebná opatření	X				
Závěr hodiny ➤ v závěru hodiny vyhodnotí cíl hodiny	X				

IV. OSVOJENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ ŽÁKY

<u>Žáci:</u>	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Poznámka
K učení ➤ vyhledávají informace z různých zdrojů ➤ formulují postupy vedoucí k řešení určitého úkolu		X			
K řešení problémů ➤ v rámci zadané situace dokáží vyhledat problém ➤ pro vyřešení problému volí různé postupy ➤ pokud se v postupu objeví chyba, dokáží ji objevit a napravit		X			
Komunikativní ➤ mají možnost vzájemné výměny informací ➤ v rámci komunikace posuzují a hodnotí názory spolužáků ➤ dokáží prezentovat vlastní práci	X				

Sociální a personální		X			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ dokáží spolupracovat s ostatními ➤ umí využít možnost pomoci od spolužáků 					
Pracovní	X				
<ul style="list-style-type: none"> ➤ efektivně využívají pomůcky i materiál 					

V. ČINNOST ŽÁKŮ

Žáci:	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Poznámka
Zájem o předmět	X				
<ul style="list-style-type: none"> ➤ vhodné pokládají otázky ➤ hledají souvislosti 		X			
Znalosti žáků					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ prezentují správně získané znalosti ➤ s případnou chybou dále pracují 	X				
Důvěra v učitele					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ nebojí se učitele zeptat ➤ vyjadřují (i neverbálně) důvěru v učitele 	X				
Kázeň žáků					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ věnují prezentaci učitele dostatečnou pozornost ➤ kázeň odpovídá použité metodě výuky 	X				

VI. CELKOVÉ HODNOCENÍ A OSTATNÍ

Studentka během vyučovacích hodin splnila časový i tematický plán. Použila vhodné metody a pomůcky. Dokázala žáky motivovat a aktivizovat, během vyučování střídala formy práce, dávala žákům prostor pro vyjádření vlastních myšlenek a názorů a podporovala jejich samostatnost a iniciativu. Badatelská forma výuky žáky zaujala. Slovní projev studentky byl srozumitelný a kultivovaný.