

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

**Bc. Radka Kohoutová**

**KONCENTRAČNÍ TÁBOR V UMĚLECKÉ  
LITERATUŘE**

**(návrhy pracovních listů do literární výchovy)**

**Diplomová práce**

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

OLOMOUC 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 30. 3. 2012

.....  
vlastnoruční podpis

Mé poděkování patří především vedoucímu diplomové práce panu Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci. Děkuji také svým blízkým za podporu při psaní této práce.

## **OBSAH:**

Úvod .....	1
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b>	
1 Historické souvislosti .....	3
1.1 Německé nacistické tábory .....	3
1.1.1 Vytvoření systému koncentračních táborů .....	3
1.1.2 Dějiny koncentračních táborů.....	4
1.1.3 Vnitřní organizace KL.....	5
1.1.4 Vyvražďování vězňů.....	7
1.1.5 Experimenty s vězni.....	8
1.1.6 Přehledy.....	9
1.2 Gulag .....	11
1.2.1 Gulag v ruských dějinách.....	11
1.2.2 Život a práce .....	15
1.3 Politické věznění a procesy v 50. letech v ČSR.....	19
2 Literární výchova a interpretace textu .....	21
2.1 Pojetí literární výchovy na základní škole .....	21
2.2 Mezipředmětové a vnitřipředmětové vztahy a literární výchova.....	23
2.3 Práce s uměleckým textem .....	23
2.3.1 Četba jako první kontakt žáka s textem .....	24
2.4 Didaktická interpretace uměleckého textu .....	25
2.4.1 Funkce didaktické interpretace .....	27
2.4.2 Determinanty didaktické interpretace textu .....	28
2.5 Zážitkovost, tvořivost a kreativní interpretace .....	30
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b>	
3 Úvod k pracovním listům .....	34
4 Pracovní listy .....	37
4.1 Josef Čapek: Oheň a touha .....	37
4.1.1 Metodický přehled .....	37
4.1.2 Reflexe vyplněných pracovních listů .....	39
4.2 Imré Kertész: Člověk bez osudu .....	43

4.2.1 Metodický přehled .....	43
4.2.2 Reflexe vyplněných pracovních listů .....	45
4.3 Rudolf Vrba: Utekl jsem z Osvětimi .....	46
4.3.1 Metodický přehled .....	46
4.3.2 Reflexe vyplněných pracovních listů .....	49
4.4 Jiří Weil: Žalozpěv za 77 297 obětí .....	51
4.4.1 Metodický přehled .....	51
4.4.2 Reflexe vyplněných pracovních listů .....	53
4.5 Orlando Figes: Šeptem .....	54
4.5.1 Metodický přehled .....	54
4.5.2 Reflexe vyplněných pracovních listů .....	56
4.6 Alexander Solženicyn: Jeden den Ivana Děnísoviče .....	57
4.6.1 Metodický přehled .....	57
4.6.2 Reflexe vyplněných pracovních listů .....	59
4.7 Varlam Šalamov: Kolymské povídky .....	60
4.7.1 Metodický přehled .....	60
4.7.2 Reflexe vyplněných pracovních listů .....	63
4.8. Dagmar Šimková: Byly jsme tam taky .....	64
4.8.1 Metodický přehled .....	64
4.8.2 Reflexe vyplněných pracovních listů .....	66
Závěr .....	67
Bibliografie.....	69
Přílohy	

# ÚVOD

*„V kartách je to jako v lágru: objevíš, že se tě štěstí i neštěstí nemůžou držet od začátku do konce. Když člověk vydrží hrát, nemůže mu padat jenom špatná karta. Někdy se karta obrátí a dostaneš všechno zpátky. Nebo víc. Vyhraješ. Máš příště.“*

*Arnošt Lustig*

Neodmyslitelnými kapitolami našich dějin, které nejdou smazat, jsou druhá světová válka, holocaust a s ním spojené koncentrační tábory, Stalinovy gulagy či věznění a politické procesy v 50. letech v Československu. Logickým odrazem a reakcí na tyto události jsou mnohdy vzácná a dech beroucí literární díla autorů, kteří si tím prošli. Tato diplomová práce se jimi zabývá. Tito lidé je napsali s určitým záměrem – sdělit světu, další generaci, co se tehdy dělo a varovat tak, aby se již nikdy nic takového neopakovalo. Oni vyhráli. Měli šanci. Měli příště. Dluží to společnosti a těm, kteří nepřežili, aby o tom napsali.

V této práci se zaměřím na osm uměleckých děl domácích i světových autorů, kteří psali o koncentračních táborech, gulazích či věznění v 50. letech u nás a z nich pak navrhnu pracovní listy do literární výchovy, které vyzkouším přímo v praxi a provedu zpětnou vazbu.

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí – do části teoretické a praktické. V teoretické části se zaměřím na historickou kapitolu koncentračních táborů, gulagů a věznění v 50. letech u nás. Současně se zmíním o pojetí literární výchovy na základních školách a také o jejich mezipředmětových vztazích. Dále se budu věnovat didaktické interpretaci uměleckých textů v hodinách literární výchovy. V praktické části zpracuji metodický přehled k jednotlivým pracovním listům a připojím i následnou zpětnou reflexi. Do přílohy vložím pracovní listy, které byly žákům předloženy.

Cílem mé diplomové práce je představit žákům v hodinách literární výchovy pomocí zajímavých metod a forem práce vybraná díla, která se věnují tematice koncentračních táborů, gulagů či věznění v 50. letech u nás. Pracovní listy koncipuji na aktivizačních metodách, zážitkovosti a kreativní interpretaci.

# **I TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 HISTORICKÉ SOUVISLOSTI

## 1.1 NĚMECKÉ NACISTICKÉ TÁBORY

### 1.1.1 VYTVOŘENÍ SYSTÉMU KONCENTRAČNÍCH TÁBORŮ

Mimořádnou roli sehrály v celkovém systému nacistického teroru zcela jistě a bezpochyby koncentrační tábory. Karol Grünberg (1981, s. 322) uvádí, že první nacistický koncentrační tábor vznikl na území Bavorska v březnu roku 1933 a nacházel se v Dachau. Tento tábor se stal prvním „experimentálním cvičišťem“ (pod vedením Theodora Eickeho). Pravidelně se zde používalo charakteristického systému trestů a jiných forem fyzického i psychického týrání vězňů. Grünberg (1981) se dále věnuje hlavnímu úkolu koncentračních táborů v letech 1933 až 1939, který spočíval v internaci a fyzické likvidaci politických odpůrců (zejména komunistů) podezřelých z toho, že dále pokračují v konspirační činnosti. Do koncentračních táborů byli posíláni funkcionáři Sociálně demokratické strany Německa (SDP), opoziční kněží a pastoři, stoupenci pacifismu.

Před začátkem druhé světové války existovaly v Německu tyto koncentrační tábory: Sachsenhausen, Buchenwald, Flossenburg, Mauthausen a Ravensbrück. V těchto koncentračních táborech dosáhl celkový počet uvězněných osob výše asi 21 400 osob. Když vypukla válka v září roku 1939, začaly se pak v koncentračních táborech v masovém měřítku realizovat nacistické genocidní plány. Tímto okamžikem začíná nové období v dějinách koncentračních táborů, které trvalo až do počátku roku 1942. Ke značnému rozšíření již existujících táborů došlo v letech 1939 až 1942. Navíc došlo ke zřízení nových, a to Auschwitz v Osvětimi, Neuengamme, Gusen, Natzweiler, Gross-Rosen, Majdanek v Lublinu, Niederhagen a Stutthof ve Sztutově. Koncentrační tábory se stále více naplňovaly četnými transporty vězňů, zpočátku rakouských a českých, po zahájení války i polských. Stále rozsáhlejší deportace do koncentračních táborů postihovaly obyvatelstvo všech dalších zemí, které byly okupovány třetí říší. (Grünberg, 1981, s. 323)

Karol Grünberg (1981, s. 324) hovoří o tom, že v této době došlo k rozšíření pojmu toho, co se rozumělo pod označením koncentrační tábor. Například se pod tímto pojmem chápал nejen vlastní koncentrační tábor, ale celý systém: „ústřední“ tábor i jeho tábory pobočné, tzv. pracovní. Vznikají rovněž koncentrační tábory, kde se provádějí okamžité



likvidace vězňů: Belžec, Chelmno nad Nerem, Sobibór, Treblinka. Kromě toho existovaly tři tábory spojené organizačně s tábory Brzezinka, Majdanek a Sztutow. Na polském území se nacházelo 435 pracovních táborů. Četné byly i tzv. internační tábory, plnící funkci v souvislosti s přesídlováním Poláků z oblastí přivtělených k třetí říši na území Generálního gouvernementu, v souvislosti s masovými přesídlovacími akcemi zejména v jižní oblasti Lublinska, z východního území a po potlačení povstání v roce 1944 z Varšavy. V oficiální terminologii se používalo označení koncentrační tábor (Konzentrationslager, zkráceně „KL“).

### 1. 1. 2 DĚJINY KONCENTRAČNÍCH TÁBORŮ

Dějiny koncentračních táborů v období války dělí Grünberg (1981, s. 324) na tři základní etapy: v prvním období, od počátku roku 1940 do dubna roku 1942, přijíždí do táborů stále větší počet transportů s vězni různých národností. V této době představuje jejich prvořadý úkol zkracovat život internovaných osob prostřednictvím vyčerpávající práce, hladu a současně i nejrafinovanějšími formami mučení.

Dne 3. března 1942 byl podle rozkazu Himmlera Inspektorát koncentračních táborů zařazen do Hlavního administrativně hospodářského úřadu SS. Právě v tomto druhém období si tedy okolnosti vynutily jisté zlepšení existenčních podmínek vězňů, což se odrazilo i v tom, že uvěznění směli dostávat balíčky od svých rodin i charitativních institucí. Dne 30. dubna 1942 šéf WVHA obergruppenführer Oswald Pohl napsal v hlášení adresovaném Himmlerovi:

*„... Válka přinesla zjevnou změnu struktury koncentračních táborů a v otázce zaměstnanosti vězňů zásadně změnila jejich poslání. Držení vězňů v koncentračních táborech jedině z bezpečnostních, výchovných nebo preventivních aspektů již není jejich prvořadým úkolem. Těžiště se posunulo hospodářským směrem. Do popředí se stále více dostává mobilizace veškerých sil vězňů, především v oblasti válečného úsilí (vzrůst výroby zbrojního průmyslu), později pak v oblasti mírových úkolů.“*

Ve své odpovědi na Pohlovo hlášení Himmler přikázal, že dosavadní „výchovný systém“ musí zůstat v koncentračních táborech beze změny, „nezávisle na zařazení vězňů do práce“. Právě toto druhé období, trvající od jara roku 1942 do počátku zimy 1944, charakterizuje masový přísun vězňů do přeplněných táborů. SS pronajímají statisíce vězňů velkým podnikům, především Kruppovým či Flickovým koncernům, koncernu IG – Farben apod. (Grünberg, 1981, s. 325)

V koncentračních táborech se v tomto období také provádějí lékařské a farmakologické pokusy na vězňích, hlavně pro vojenské účely. Rovněž dále pokračuje různými formami „selekcí“, jejímž cílem je masové biologické vyhlazení celých národů.

Karol Grünberg (1980) upozorňuje na fakt, že určit přesný počet nacistických koncentračních táborů je dosti obtížné, protože právě v tomto období se tábory rychle rozrůstají, hlavně na území okupovaných států. V letech 1942 – 1943 se některé koncentrační tábory, zejména KL v Osvětimi, rozrostly do takových monstrózních rozměrů, že jedno velitelství nebylo schopno je administrativně zvládnout. Došlo proto v listopadu 1943 k rozdělení KL v Osvětimi na tři tábory: koncentrační tábor Auschwitz I – Stammlager čili kmenový tábor, Auschwitz II – Birkenau a koncentrační tábor Auschwitz III, spravující všechny pobočné koncentrační tábory.

Poslední, třetí období existence koncentračních táborů dle Grünberga (1981, s. 327) zahrnuje dobu jejich evakuace a likvidace, k čemuž docházelo s blížící se frontou v zimě roku 1944 a v prvních měsících roku 1945.

### **1.1.3 VNITŘNÍ ORGANIZACE KL**

Vnitřní organizace koncentračních táborů byla v zásadě totožná, i když se v některých táborových institucích a v jednotlivých táborech projevovaly jisté rozdíly.

V čele koncentračního tábora stál velitel (Lagerkommandant) a zástupce velitele. Jednotlivé vedlejší pobočné tábory pak měly své lagerführery. Jak dále uvádí Grünberg (1981, s. 327), podle kompetencí se správa KL dělila na jednotlivá oddělení:

- I. – velitelství a adjunktura
- II. – politické oddělení
- III. – vedení tábora
- IIIa. – vedení pracovního využití vězňů
- IV. – administrativní správa
- V. – hygienicko-zdravotnické záležitosti
- VI. – školení

Velitel plnil svou funkci prostřednictvím vedoucích jednotlivých oddělení a jejich personálu. Se souhlasem nadřízených orgánů povyšoval a překládal své podřízené do jiných táborů. Měl se osobně zúčastnit všech významnějších událostí na území tábora, zejména příjezdů a odjezdů transportů s vězňi a velet akcím vyhlášených k pronásledování uprchlých vězňů.

II. oddělením velitelství bylo tzv. Politische Abteilung. Jeho vedoucí byl zpravidla pracovníkem gestapa, ve vzácnějších případech kriminální policie (kripo). Na příkaz velitele tábora, policie nebo soudu vedoucí politického oddělení vyslýchal vězně. Pracovníci tohoto oddělení prováděli cenzuru korespondence rodinám, vedli evidenci, kartotéku a archív osobních spisů vězňů. Tomuto oddělení zasílal Hlavní úřad říšské bezpečnosti instrukce a přípisy, týkající se osudu celých skupin nebo jednotlivých vězňů. Sem přicházely rovněž rozsudky smrti vynesené v Berlíně. Takové rozsudky se často vynášely i přímo na místě, na základě vyšetřování gestapem, a popravy byly vykonávány okamžitě. Kancelář tohoto oddělení pak rodinám zasílala jen krátké oznámení, ve kterém nejčastěji uváděla vymyšlené příčiny úmrtí vězně. Pracovníci politického oddělení asistovali při popravách vězňů koncentračních táborů anebo těch osob, které do táborů nebyly odeslány a jejichž veřejná poprava se nepokládala za žádoucí. Politické oddělení samostatně, z vlastní iniciativy, vedlo také všechny záležitosti vězňů, provádělo výslechy a vynášelo i rozsudky. (Grünberg, 1981, s. 328)

Grünberg (1981, s. 329) se také zmiňuje o blockführerovi, který odpovídal za stav bloku. Jemu pak podléhali blokaři – vězňové pověřeni touto funkcí zpravidla na základě vytipování strážní službou. Táborový starší, takzvaný Lagerältester stál v čele vězňů, který z pověření blockführera vyměřoval tresty a rovněž vedl přesnou každodenní evidenci vězňů. Blokaři (Blockälteste) pomáhali Lagerältesterům – odpovídali za dodržování táborové „disciplíny“, za rozdělování stravy apod. Jim pak podléhali dozorcí jednotlivých světnic – štubáci (Stubedienst) a písaři bloku (Blockschreiber). Rozkazy, které se týkaly bití vězňů, vykonávali tzv. káповé. Někteří se takto často z vlastní iniciativy přímo sadisticky ukájeli a mnoha vězňům způsobili smrt anebo trvalé zmrzačení. Byli to právě káповé, kteří osobně dohlíželi na práci vězňů, měli dozor nad jednotlivými pracovními skupinami od ranního nástupu až po návrat z práce. Měli tím „pevnější“ postavení, čím brutálněji se chovali vůči vězňům.

Koncentrační tábory byly obehnané ostnatým drátem, kterým vedl elektrický proud vysokého napětí. U kulometů ve strážních věžích nepřetržitě bděly hlídky. Větší tábory, vybavené vlastními plynovými komorami a krematorii, se stávaly skutečnými továrnami na smrt.

Ve všech koncentračních táborech se nacházeli lidé nejrůznějších národností: Poláci, Židé, Rusové, Ukrajinci, Rakušané, Angličané, Němci, Norové, Srbové, Chorvati, Bulhaři, Češi, Slováci. Samostatnou skupinu tvořili Cikáni, které nacisté odsoudili k totálnímu vyhlazení. (Grünberg, 1981, s. 329)

Komplikované podmínky táborového života tváří v tvář hladu, věznění provázené nelidským pronásledováním ze strany krutého, bezohledného a přitom lstivého nepřítele vytvářely v každém koncentračním táboře pro jednotlivého vězně situaci se specifickými lidskými problémy. Docházelo ke změnám v psychice vězňů. Produktem beznaděje a deprese, zoufalého boje o chleba, byla apatie a pasivita. Avšak vedle toho se formovala i solidarita a rodil se vzdor vězňů, kteří si spojení společným osudem vzájemně pomáhali, často s nasazením vlastního života. V koncentračních táborech vyvíjely svou činnost podzemní organizace (v osvětimském táboře již od roku 1940), jejich počátečním cílem byl boj proti morální depresi a úsilí o to, čelit zhroucení duchovních hodnot vězňů. Těmto organizacím se podařilo zachránit mnoho lidí před jistou smrtí. Snažily se navázat a udržovat spojení s hnutím odporu v evropských zemích. Z prostředí za dráty koncentračních táborů byly odesílány zprávy nejen o tragickém osudu, ale také o boji vězňů. (Grünberg, 1981, s. 330)

#### **1. 1. 4 VYVRAŽDOVÁNÍ VĚZŇŮ**

Ve válečných letech se pak v koncentračních táborech v širokém měřítku realizovalo masové vyvražďování vězňů. S rozrůstajícím se rozsahem hromadných vyhlazovacích akcí se dosavadní „tradiční“ metody zabíjení zastřelením anebo oběšením ukázaly jako nedostačující. Pro použití mnohem dokonalejších metod podle Grünberga (1981, 330) hovořily i určité „komplikace“, které se projevovaly při popravách, kdy vojáci, znervóznělí zoufalým křikem žen a dětí, nedokázali přesně mířit a velitelé pak museli oběti dobíjet takzvaným „Gnadenschuss“ („výstřelem z milosti“), ukončujícím jejich utrpení. Mezi první „zlepšení“, zaměřená na zjednodušení, především ale na urychlení masového vyhlazování, patřily pojízdné plynové komory, připomínající svým vnějším vzhledem autobusy. Do těchto „autobusů“ příslušníci SS naložili ženy, děti, starce, a to pod záminkou jejich přesídlení a spojení s rodinou v novém místě určeném k dalšímu pobytu. Po naložení lidí a spuštění motoru se do hermeticky uzavřeného vozidla vhněly spalné plyny a oběti se pak odvážely do hrobů vykopaných na opuštěných místech.

Avšak ve většině vyhlazovacích táborů se používalo stálých plynových komor v budovách přizpůsobených tomuto účelu. Esesmani zde inscenovali přípravu celého transportu vězňů ke koupeli a dezinfekci. Lidé určené „do plynu“ odkládali oděvy, později odvážené do říše anebo dodávané německým kolonistům na východě, veškeré cenné věci odevzdávali „do úschovy“ a holiči jim ostříhali vlasy, jichž se později využívalo jako surovin. Vězni dostali mýdlo a ručníky. Prikázali jim, aby se svlékli donaha a zapamatovali si číslo

svého věšáku, na němž zanechali oděv. Do místnosti s nápisem „Wasch – und Desinfektionsraum“ (koupelna a dezinfekce) nahnali potom dozorcí několik set, ba dokonce až dva tisíce obětí, natlačených takto na ploše dvou set čtverečních metrů. Dveře komory se hermeticky uzavřeli a vyčerpali vzduch. Příslušný esesman vpustil otvory ve stropě obsah plechovek s „cyklónem B“, přivážených automobilem, označeným symbolem Červeného kříže. Do plynových komor se vězňové posílali buď přímo po příjezdu transportu (např. ve vyhlazovacích táborech), anebo po provedení selekce nemocných či práce neschopných osob. Tuto funkci vykonávali lékaři SS. Aktivně se podíleli na vyhlazování, vězně zabíjeli injekcemi fenolu nebo strychninu či aplikováním jiných otravných prostředků. Táborový lékař byl tedy především příslušníkem SS. Od roku 1942 se část lékařů v koncentračních táborech zabývala selekcí, tzn. vybíráním osob posílaných do plynových komor. Tak např. v Osvětimi pracovalo takovýchto lékařů několik. Nejkrutějším a nejsadističtějšími mezi nimi byl dr. Joseph Mengele. (Grünberg, 1981, s. 331)

### **1. 1. 5 EXPERIMENTY S VĚZNI**

Táboroví lékaři (Lagerarzt) využívali příležitostí, aby experimentováním na vězních zdokonalovali své znalosti, zejména v oblasti chirurgie. Vězňové nacistických koncentračních táborů byli tedy objekty lékařských pokusů prováděných lékaři SS. Není třeba zdůrazňovat, že tyto experimenty představovaly další formu zločinů proti lidskosti. V zásadě lze hovořit o třech tendencích při uskutečňování pokusů: pro potřeby wehrmachtu, při realizaci cílů národnostní politiky (sterilizace) a pak se jednalo o pokusy prováděné z vlastní iniciativy jednotlivých táborových lékařů v souladu s jejich specializovanými zájmy.

Ve vybraných koncentračních táborech se prováděly takové experimenty, jako např.: pokusy spočívající v ponechání vězňů po dobu několika hodin v ledově studené vodě a potom jejich ožívování zahříváním nahými těly vězenkyň z Ravensbrücku. Ke zjištění mezí lidské odolnosti a schopnosti žít ve velkých výškách byli vězni umístěni ve speciálních nízkotlakových komorách. Provádělo se infikování vězňů malárií a zkoušely se na nich účinky různých léků. Do ran záměrně vězňům způsobených zaváděli lékaři různé bakterie, např. tetanu, flegmóny, i zde šlo o to, odzkoušet si účinnost různých léků. Vyřezávali vězňům části kostí, svalů i nervů a přenášeli je jiným osobám, aby mohli sledovat možnosti transplantace a regenerace. Jiná skupina vězňů nedostávala vůbec žádné jídlo a její příslušníci mohli pít pouze chemicky preparovanou mořskou vodu. Jindy zase záměrně vězně nakazili žloutenkou či tyfem skvrnitým a pak na nich zkoušeli účinky očkovacích látek. Vybrané

vězně opatřili lékaři fosforem ze zápalných bomb a potom na nich rovněž zkoušeli účinky farmaceutických preparátů. Vězňům se v jídle podávaly různé toxické látky, aby se zjistilo působení takovýchto jedů. Experimentovalo se i s různými metodami sterilizace, které by v krátkém časovém období umožnily vyvolat neplodnost u miliónů osob. (Grünberg, 1981, s. 335)

### 1.1.6 PŘEHLEDY

#### NACISTICKÉ KONCENTRAČNÍ TÁBORY

	<b>PROŠLO</b>	<b>ZAHYNULO</b>
Belžec	600 000	600 000
Bergen – Belsen	75 000	48 000
Buchenwald	238 000	60 000
Dachau	206 000	67 000
Dora-Mittelbau	32 000	10 364
Flossenbürg	111 400*	73 296*
Gross-Rosen	120 000	40 000
Chelmno	300 000	300 000
Majdanek	300 000	235 000
Mauthausen	194 464	102 796
Natzweiler	70 000	25 000
Neuengamme	106 000	82 000
Osvětim	1 250 000	1 150 000
Ravensbrück	123 000	92 000
Sachsenhausen	204 567	100 000
Sobibor	257 000	257 000
Stutthof	120 000	85 000
Svatobořice	3 500	30
Terezín ghetto	150 000	33 430
Treblinka	900 000	900 000

\*Až do poloviny roku 1944 dostávali nově příchozí čísla po zemřelých, takže evidenční počet vězňů byl nižší oproti skutečnosti. (Moulis, 1998, s. 73)

## ČEŠTÍ VĚZŇOVÉ V NACISTICKÝCH KONCENTRAČNÍCH TÁBORECH

	<b>PROŠLO</b>	<b>ZAHYNULI</b>	<b>PŘEŽILI</b>
Buchenwald	7 783	818	6 965
Dachau	3 613	1 399	2 214
Dora-Mittelbau	1 078	315	763
Flossenbürg	5 150	3 784	1 366
Gross-Rosen	995	535	460
Chelmno	82	82	-
Majdanek	10 000 Č	10 000 Č	-
	20 000 SI	20 000 SI	-
Mauthausen	7 700	4 473	3 227
Neuengamme	800	550	250
Osvětim	50 000	44 000	6 000
Ravensbrück	1 700	429	1 271
Sachsenhausen	4 000	500	3 500
Sobibor	10 000 Č	10 000 Č	-
	26 000 SI	26 000 SI	-
Svatobořice	3 500	30	3 470
Terezín ghetto	73 608	6 213	6 900
Treblinka	8 000	8 000	-

Údaje o počtu vězňů, kteří prošli koncentračními tábory a o těch, kteří tam zahynuli, jsou ze značné části nepřesné a nedoložené. Příslušníci SS často statistiky podle vlastních potřeb měnili a falšovali, ve vyhlazovacích táborech a při pochodech smrti koncem války je vůbec nevedli.

Po roce 1945 ve všech zemích mnohokrát čísla zkoumali a často docházeli k nestejným závěrům. Autor publikace uvádí, že se v této práci opírá jen o nejčastěji používaná a pokud možno nejnovější čísla. Poukazuje na to, že konečné údaje nikdy nebude možno uvést. (Moulis, 1998, s. 75)

## 1. 2 GULAG

### 1. 2. 1 GULAG V RUSKÝCH DĚJINÁCH

Anne Applebaum (2004, s. 11) vnímá historii gulagů jako dějiny obrovské sítě pracovních táborů, které byly kdysi roztroušené křížem krážem po celém Sovětském svazu, od ostrovů v Bílém moři k břehům Černého moře, od polárního kruhu k pláním Střední Asie, od Murmaňsku a Vorkuty po Kazachstán, od centra Moskvy k leningradským předměstím.

Slovo GULAG vykládá (Applebaum, 2004, s. 11) jako akronym, který znamená *Glavnoje Upravlenije Lagerej*, čili: Hlavní správa táborů. Časem ovšem slovo „gulag“ označovalo nejen správu koncentračních táborů, ale také samotný systém sovětské otrocké práce ve všech podobách a variantách: pracovní tábory, kárné tábory, kriminální a politické tábory, dětské tábory, tranzitní tábory. Ba ještě mnohem víc, „gulag“ se stal vyjádřením celého sovětského represivního systému, celého souboru procesů, kterým vězňové říkali „mlýnek na maso“: zatčení, vyšetřování, transport v nevytopených dobytčích vagonech, nucenou práci, rozpad rodin, roky ve vyhnanství, předčasnou a zbytečnou smrt.

Svého předchůdce měl gulag v carském Rusku, a to v oddílech nucených prací, které fungovaly na Sibiři od sedmnáctého do začátku dvacátého století. Po ruské revoluci dostaly téměř bezprostředně moderní a známější podoby a staly se nedílnou součástí sovětského systému. Hromadný teror vůči skutečným i údajným odpůrcům patřil k revoluci od samého začátku – již v létě 1918 revoluční vůdce Lenin požadoval, aby byly „nespolehlivé živly“ zavřeny do koncentračních táborů mimo velká města. Řada aristokratů, kupců a dalších lidí označených za potenciální „nepřátele“ byla řádně uvězněna. V roce 1921 už ve čtyřiceti třech provinciích existovalo čtyřiaosmdesát táborů, určených hlavně k „nápravě“ těchto prvních nepřátel lidu. Od roku 1929 získaly tábory nový smysl. Stalin v tom roce rozhodl o používání nucené práce jednak k urychlení industrializace Sovětského svazu, a jednak k dobývání surovin na těžko obyvatelném dalekém severu Sovětského svazu. V tomtéž roce také začala kontrolu sovětského trestního systému přebírat sovětská tajná policie, která si pomalu vynutila všechny tábory a vězení v zemi z oblasti justiční pravomoci. S přílivem z masového zatýkání v letech 1937 a 1938 vstoupily tábory do nového období rychlé expanze. Na konci třicátých let je šlo najít v každém z dvanácti časových pásem v Sovětském svazu. Oproti obecně rozšířenému přesvědčení se růst gulagů ve třicátých letech nezastavil, ale jeho rozšiřování pokračovalo během druhé světové války ve čtyřicátých letech a vrcholu dosáhlo na začátku let padesátých. V té době začaly tábory hrát ústřední roli v sovětském hospodářství. Těžily



třetinu sovětského zlata, spoustu uhlí a cínu a velkou část téměř všeho ostatního. Během existence Sovětského svazu vzniklo nejméně 476 táborových komplexů, které sdružovaly tisíce jednotlivých táborů, a v každém z nich bylo od několika stovek po mnoho tisíc lidí. Vězňové pracovali skoro v každém myslitelném odvětví – v dřevorubectví, hornictví, na stavbách, v továrnách, v zemědělství, při konstrukcích letadel a děl – a žili fakticky v jakési zemi uvnitř země, v takřka odlišné civilizaci. Gulag měl vlastní zákony, vlastní zvyky, vlastní morálku a dokonce vlastní slang. Zplodil svou vlastní literaturu, vlastní zločiny a vlastní hrdiny, a zanechal své znamení na každém, kdo jím prošel, ať to byl vězeň nebo dozorce. Ještě léta po propuštění často obyvatelé gulagů dokázali jiné bývalé obyvatele poznat na ulici prostě „pohledem do očí“.

Taková setkání byla častá, protože tábory měly velkou fluktuaci. Přestože se pořád zatýkalo, často se také propouštělo. Vězňové se dostávali na svobodu, protože jim skončil trest, protože byli posláni do Rudé armády, protože byli invalidní nebo ženy měly malé děti, protože byli z uvězněných povýšeni na dozorce. Výsledkem bylo, že se celkový počet vězňů v táborech pohyboval kolem dvou miliónů, ale celkový počet sovětských občanů, kteří měli s tábory nějakou zkušenost, je daleko vyšší. Od roku 1929, kdy začalo hlavní rozšiřování gulagu, do roku 1953, kdy zemřel Stalin, naznačují nejmírnější odhady, že tímto mamutím systémem prošlo asi osm milionů lidí. Dalších asi šest milionů bylo posláno do vyhnanství, deportováno do kazašských pouští nebo do sibiřských lesů. Ti měli ze zákona povinnost zůstat ve vesnicích, kam byli posláni, a často se také podrobovali nucené práci, i když nežili za ostnatým drátem.

Jako masový systém nucené práce zahrnující miliony lidí byly tábory rozpuštěny po Stalinově smrti, ačkoli Stalin celý život věřil, že gulag byl rozhodujícím pro sovětský hospodářský růst, jeho političtí dědicové dobře věděli, že tábory ve skutečnosti představovaly zdroj zaostalosti a deformované investici. Jakmile Stalin zemřel, začali je jeho zástupci demontovat. Tři velké vzpoury a spousta menších, ale neméně nebezpečných incidentů pomohly tento proces urychlit.

Nicméně tábory nezmizely úplně. Místo toho se vyvinuly. V sedmdesátých letech a na začátku osmdesátých let bylo několik z nich přetvořeno a použito jako vězení pro novou generaci demokratických aktivistů, antisovětských nacionalistů – kriminální vězňů. Díky sovětské disidentské síti a mezinárodnímu hnutí za lidská práva se zprávy o poststalinských táborech pravidelně dostávaly na Západ. Postupně začaly hrát roli v diplomacii studené války. Ještě v osmdesátých letech americký prezident Ronald Reagan diskutoval se svým sovětským

protějškem Michailem Gorbačovem o sovětských táborech. Až v roce 1987 začal Gorbačov, který byl sám vnuk vězně gulagu, rušit politické tábory v Sovětském svazu nadobro.

A přece – ač sovětské koncentrační tábory trvaly tak dlouho, jako samotný Sovětský svaz, a ač jimi prošlo mnoho milionů lidí, nebyla až do nedávna jejich historie vůbec známá. A v některých ohledech není známá dodnes. Dokonce i zmíněná holá fakta už sice zná většina západních vědců, kteří se věnují sovětským dějinám, ale do západního veřejného mínění nepronikla. „Lidské poznání,“ napsal jednou francouzský historik komunismu Pierre Rigoulot, „nenarůstá jako cihly zdi, kterých pravidelně přibývá podle toho, jak zedník pracuje. Vývoj lidského poznání, ale také jeho stagnace nebo ubývání, závisí na společenském, kulturním a politickém kontextu.“ (Applebaum, 2004, s. 12-13)

- **Sovětské tábory versus nacistické**

Zajímavou částí knihy Anne Applebaum (2004) je její srovnání sovětských a nacistických táborů. Samozřejmě nikdo netvrdí, že sovětské a nacistické tábory byly totožné. Každý, kdo má obecné znalosti o holocaustu, během četby knihy Anne Applebaum zjistí, že se život v sovětských táborech v mnohých věcech, a to nenápadných i docela očividných, lišil od života v nacistických táborech. Rozdíly najdeme v organizaci každodenního života a práce, odlišného typu dozorců a trestů, odlišný byl i typ propagandy. Je třeba zmínit i časové hledisko. Gulag trval mnohem déle a prošel obdobím relativní krutosti i relativní humánnosti. Dějiny nacistických táborů jsou kratší a je v nich méně variací: byly prostě krutější a krutější, dokud je ustupující Němci nezlikvidovali nebo okupační Spojenci neosvobodili. V gulagu se také vyskytovala rozsáhlejší škála rozličných táborů, od vražedných zlatých dolů na Kolymě po „luxusní“ tajné instituce u Moskvy, kde vězňové vědci navrhovali zbraně pro Rudou armádu. Přestože i v nacistickém systému byly různé typy táborů, škála byla daleko užší.

Anna Applebaum (2004, s. 29) uvádí dva zásadní rozdíly. První je, že definice „nepřítele“ v Sovětském svazu byla vždycky mnohem hůř uchopitelná než definice „Židů“ v nacistickém Německu. Až na zanedbatelný malý počet mimořádných výjimek nemohl žádný Žid v Německu změnit své postavení, žádný Žid nemohl důvodně předpokládat, že unikne smrti, a všichni Židé o tom po celou dobu věděli. Přestože se miliony sovětských vězňů obávaly, že zemřou – a miliony jich zemřely – neexistovala tam žádná kategorie vězně, jehož smrt byla naprosto jistá předem. Úděl některých vězňů se ovšem mohl časem zlepšit, mohli pracovat v poměrně pohodlných zaměstnáních jako inženýři nebo geologové. V každém táboře existovala vězeňská hierarchie, po které mohli někteří šplhat na úkor jiných anebo s pomocí

jiných. V různých dobách – když byl gulag přeplněn ženami, dětmi, starci, nebo když byli na frontě potřeba vojáci, aby bojovali – byli vězňové při hromadných amnestiích propouštěni. Někdy se stávalo, že se náhle změnilo k lepšímu postavení celých kategorií „nepřátel“. Stalin například na začátku druhé světové války uvěznil statisíce Poláků – a pak je najednou v roce 1941, když se z Polska a SSSR stali spojenci, z gulagu propustil. Pravdou byl i opak, v Sovětském svazu se z pachatelů mohly stát oběti. Dozorci z gulagu, správcové, ba i vysocí důstojníci tajné policie také mohli být zatčeni a octnout se jako odsouzení v táborech. Ne každé „jedovaté býlí“ zůstalo jedovaté navždy, nebo jinak řečeno – neexistovala žádná konkrétní skupina sovětských vězňů, kteří by žili ve stálém očekávání smrti.

Druhý rozdíl tkví v tom, že prvotní účel gulagu byl podle soukromých výroků i podle oficiální propagandy ekonomický. To neznamena, že byl humánní. V tomto systému se s vězni zacházelo jako s dobyt看em, nebo spíš jako s kusem železné rudy. Dozorci je libovolně přesouvali sem a tam, nakládali je do dobytčích vagonů a zase je vykládali, vážili je a měřili, krmili je, když jim to připadalo užitečné, anebo je, když se jim to užitečné nezdálo, nechávali hladovět. Vězňové byli, řečeno marxistickým jazykem, vykořisťování, „zhmotňování“ a stávali se zbožím. Jejich život měl pro jejich pány hodnotu jedině, když byli produktivní. Jejich zkušenosti byly nicméně dost odlišné od zkušeností židovských a dalších vězňů, které nacisté posílali do zvláštních táborů, které se nejmenovaly *Konzentrationslager*, ale *Vernichtungslager* – vlastně to nebyly pracovní tábory, ale spíš továrny na smrt. Takové byly čtyři: Belzec, Chelmno, Sobibor a Treblinka. V Majdanku a Osvětimi byly obojí tábory: pracovní i vyhlazovací. Malá skupinka vězňů byla poslána na několik týdnů nuceně pracovat. Zbytek přímo do plynových komor, kde byli vražděni a rovnou spalováni.

Podle zjištění Anne Applebaum neměla tato forma vraždění, užívaná v době rozkvětu holocaustu, žádný sovětský ekvivalent. Ano, Sovětský svaz našel jiné způsoby, jak hromadně vyvraždit stovky tisíc svých občanů. Obvykle byli v noci vyhnáni do lesa, postaveni do řady, postříleni ranou do hlavy a pohřbeni v hromadných hrobech dřív, než se vůbec dostali do blízkosti koncentračního tábora - byla to forma neméně „průmyslová“ a anonymní, než jaké používali nacisté. Existují ostatně i vyprávění o tom, že sovětská tajná policie používala k zabíjení vězňů výfukové plyny – jakousi primitivní podobu plynu - , jako to dělali v prvních letech nacisté.

V gulagu také sovětští vězňové umírali, obvykle ovšem nikoli díky schopnostem vězňů, nýbrž kvůli jejich neschopnosti a nedbalosti. V určitých sovětských táborech měli v určité době smrt prakticky jistou ti, kdo byli posláni kácet v zimě v lese stromy nebo pracovat v nejhorších kolymských zlatých dolech. Vězňové také bývali zavíráni do korekce,

kde umírali zimou a hladem, byli necháni bez ošetření v nevytápěných nemocnicích, nebo byli prostě zastřeleni při „pokusu o útěk“. Sovětský systém táborů však jako celek nebyl úmyslně vytvořen, aby hromadně vyráběl mrtvolu – i když to někdy dělal.

Rozdíly jsou jemné, ale mají význam. Jakkoli Gulag a Osvětim patří ke stejné intelektuální a historické tradici, jsou přece jen různé a liší se od sebe navzájem i od systému táborů, které vznikly v jiných režimech. Myšlenka koncentračních táborů je možná dost obecná na to, aby se dala použít v mnoha různých kulturách a situacích, ale i povrchní studium koncentračních táborů napříč kulturními dějinami odhalí, že jejich specifické detaily – jak byl život v táborech organizován, jak se tábory vyvíjely v průběhu času, jak se zpříšňovaly nebo naopak upadaly do chaosu, jak byly kruté či liberální – závisely na konkrétní zemi, kultuře a režimu. Pro ty, kdo byli uvězněni za ostnatým drátem, byly tyto detaily rozhodující, závisel na nich jejich život, zdraví a možnost přežití.

Když čteme záznamy těch, kdo přežili oba tábory, je pro nás vlastně víc zarážející rozdíl mezi zkušenostmi jednotlivých obětí, než rozdíl mezi oběma táborovými systémy. Každé vyprávění má jedinečné kvality, každý tábor představoval pro lidi různých povah různé druhy hrůz. V Německu vás mohla zabít krutost, v Rusku vás mohlo zabít zoufalství. V Osvětimi jste mohli zemřít v plynové komoře, na Kolymě zmrznout ve sněhu. Mohli jste zemřít v německém lese nebo v sibiřské pustině, mohli jste zemřít při důlním neštěstí nebo v dobytčím vagoně. Nakonec to však byl příběh vašeho života, vlastní pouze vám samým. (Applebaum, 2004, s. 29-31)

Symbolem pro všechny nacistické koncentrační tábory se stala Osvětim, synonymem největšího strádání v Gulagu se stalo slovo „Kolyma“. Ohromná kolymská oblast se nachází ve vzdáleném severovýchodním cípu Sibíře, je bohatá na minerály a především na zlato, zároveň je to asi nejnehostinnější kout celého Ruska. Teplota tam v zimě pravidelně klesá pod minus 45 stupňů Celsia, a ještě níž. Aby se vězňové dostali do táborů na Kolymu, jeli vlakem přes celou délku SSSR, někdy to byla i třítýdenní cesta, do Vladivostoku. Zbytek cesty se plavili na lodi kolem severního Japonska přes Ochotské moře do přístavu Magadan, který byl vstupní branou do údolí Kolymy. (Applebaum, 2004, s. 99)

## **1. 2. 2 ŽIVOT A PRÁCE**

V říši gulagu bylo v letech 1929 až 1953 podle nejpřesnějších dosavadních čísel celkem 476 táborových komplexů. Je to však zavádějící číslo. Ve skutečnosti každý z táborových komplexů obsahoval desítky či dokonce stovky menších táborů. Tyto menší

tábory – *lagpunkty* – dosud nikdo nespočítal a možná to ani nejde, protože některé byly dočasné, jiné trvalé, a některé v různých dobách oficiálně patřily pod různé tábory. Nedá se toho moc říci ani o zvycích a praxi, které se dodržovaly v každém jednotlivém lagpunktu.

„*Každý tábor je svět sám pro sebe, samostatné město, samostatná země,*“ napsala sovětská herečka Taťjana Okuněvskaja – a každý tábor měl vlastní charakter. Život v táboře během nejtvrdšího období druhé světové války, kdy ročně umíral každý čtvrtý vězeň, se dost lišil od života na začátku padesátých let, kdy tam byla úmrtnost skoro stejná jako ve zbytku země. Život v táboře, kterému stál v čele poměrně liberální velitel, nebyl stejný jako v táboře, který vedl nějaký sadista. Lagpunkty se také velmi lišily velikostí, mívaly od několika desítek po několik tisíc vězňů, a totéž platilo o časovém rozměru jejich existence. Některé trvaly od dvacátých let do osmdesátých let, kdy stále ještě fungovaly jako věznice pro kriminálníky. Jiné, jako třeba ty, jež byly vytvořeny, aby stavěly silnice a železnice napříč Sibiří, existovaly jen jedině léto. (Applebaum, 2004, s. 178)

Ke gulagům patří neodmyslitelně otrocká práce. Tematiku nucených prací popisuje Anne Applebaum (2004, s. 215) prostřednictvím vzpomínky jednoho vězně, kterého se stavební brigádou poslali na 600 kilometrů na sever od Magadanu stavět most. Když tam přijeli, uvědomili si, že nikdo v celé brigádě předtím nikdy most nestavěl. Jeden z vězňů byl inženýr, a ten dostal za úkol most vyprojektovat, i když to nebyl jeho obor. Most postavili. A smetla ho první povodeň.

Ve srovnání s jinými katastrofami však tato byla menšího rozsahu. Existovaly celé projekty gulagu, kde byly zaměstnány tisíce lidí a vynaloženy obrovské prostředky – a ukázalo se, že byly nevhodné a špatně koncipované. Možná nejproslulejší z nich byl pokus postavit železniční trať z oblasti Vorkuty k ústí řeky Ob do Arktického moře. Rozhodnutí zahájit stavbu přijala sovětská vláda v dubnu 1947. Měsíc nato začaly současně probíhat průzkumné a vyměřovací práce a byla zahájena stavba. Vězňové také začali stavět nový přístav na mysu Kamennyj, kde Ob ústí do moře. Jako obvykle věc provázely komplikace: nebylo dost traktorů, a tak vězni místo nich používali staré tanky. Nedostatek strojů se plánovači snažili nahradit tím, že vězňům ukládali o to víc práce. Jedenáctihodinová pracovní doba byla běžná, a dokonce civilní zaměstnanci za dlouhých letních dnů někdy zůstávali v práci od devíti hodin ráno až do půlnoci. Na konci roku začaly být problémy vážnější. Vyměřovací tým usoudil, že mys Kamennyj není vhodné místo pro přístav: voda nebyla dost hluboká pro velké lodě a půda na souši nebyla dost pevná pro těžký průmysl. V lednu 1949 svolal Stalin půlnoční schůzi, na které se sovětské vedení rozhodlo celé pracoviště a železnici přemístit: trať už neměla spojoval Ob s oblastí Vorkuty na západě,

nýbrž s Jesenijem na východě. Byly postaveny dva nové tábory: staveniště č. 501 a staveniště č. 503. Na obou zároveň začali pokládat koleje a uprostřed se měly obě skupiny sejít. Staveniště byla od sebe skoro 1300 km daleko. Práce pokračovaly. Když byly v nejlepším, pracovalo na této železnici podle jedněch 80 000, podle jiných 120 000 lidí. Projekt proslul jako „Cesta smrti“. Ukázalo se, že v polární tundře je stavba skoro nemožná. Protože se povrch věčně zmrzlé půdy v létě rychle měnil v hluboké bláto, musely být koleje stále chráněny před prohýbáním a propadáním. I tak však vagony často vykolejily. Kvůli problémům s dodávkami začali vězni používat při stavbě trati místo oceli dřevo, což zaručovalo, že celý projekt dopadne špatně. V době, kdy Stalin v roce 1953 zemřel, bylo z jednoho konce trati postaveno asi pět set kilometrů kolejí, z druhého asi dvě stě kilometrů. Přístav existoval jen na papíře. A v týdnech kolem Stalinova pohřbu byl celý projekt, který si vyžádal na čtyřicet miliard rublů a desítky tisíc lidských životů, opuštěn nadobro.

Podobné příběhy se v malém opakovaly denně po celém gulagu. Jenomže bez ohledu na počasí, nezkušenost a špatné řízení tlak na správy táborů ani na vězně nepolevoval. Náčelníci byli vystaveni nekonečným inspekcím a prověřování, věčně je kárali a přemlouvali, aby pracovali lépe. Výsledky, třebaže smyšlené, se braly vážně. Vězňům, kteří perfektně věděli, jak podřadná práce se odvádí, to sice mohlo připadat směšné, ale ve skutečnosti to byla smrtelně vážná hra. Mnozí ji nepřežili. (Applebaum, 2004, s. 215)

Další kapitolou, která je bohužel součástí tohoto systému, je umírání. Jevgenija Ginzburg sama přežila provaz, na kterém visela její přítelkyně Polina Melnikova, a obdivně o ní napsala: „...*tímhle činem pouze uplatnila svoje lidské právo...rozhodla o sobě podle svého.*“ Todorov také píše, že mnozí z těch kdo přežili gulag i nacistické tábory, viděli v sebevraždě příležitost, jak projevit svobodnou vůli: „*Spácháním sebevraždy člověk změnil běh věcí – i kdyby jen naposled v životě – místo aby na ně prostě reagoval. Takové sebevraždy jsou projevem odporu, nikoli zoufalství.*“ (Applebaum, 2004, s. 305)

Správě tábora, jak popisuje Anne Applebaum (2004, s. 305), bylo úplně jedno, jak jejich vězni umírali. Šlo jim hlavně o to, aby se úmrtnost udržela v tajnosti, či aspoň napůl v tajnosti: velitel lagpunktu, jehož úmrtnost byla shledána „příliš vysokou“, riskoval potrestání. Přestože se směrnice prosazovaly nepravdělně a přestože některé zastávaly názor, že by mělo umírat víc vězňů, velitelé některých obzvláště smrtících táborů občas přišli o práci. Proto se také vědělo, jak popisují někteří bývalí vězňové, že lékaři ukrývali mrtvá těla před inspektory táborů, a proto také bylo v některých táborech běžné co nejrychleji propustit umírající vězně. Neobjevili se tak v táborové statistice úmrtnosti.

I přestože se úmrtí pak zaznamenávala, nebyly záznamy vždycky pravdivé. Velitelé táborů si tím nebo oním způsobem zajišťovali, aby lékaři do úmrtních protokolů nepsali jako hlavní příčinu „smrt hladem“. Například chirurg Isaac Vogelfanger dostal přímý rozkaz psát „selhání srdečního svalu“, bez ohledu na to, co bylo skutečnou příčinou věžňovy smrti. Mohlo to mít i opačný účinek: v jednom táboře lékař zaznamenal tolik případů „infarktu“, že to inspektorátu začalo být podezřelé. Prokuratura přiměla lékaře, aby mrtvolky vykopali, a stanovila, že ti lidé ve skutečnosti zemřeli na pelagru. Takový chaos nebyl vždycky záměrný: v jiném táboře byly záznamy v takovém nepořádku, že si jeden inspektor stěžoval: „mrtvý se započítávají jako živí, uprchlíci jako uvěznění a naopak“.

Vězni byli často a záměrně drženi v nevědomosti o tom, že někdo zemřel. Přestože se úmrtí nedala úplně zatajit – jeden vězeň mluvil o mrtvolách ležících „na hromadě u plotu, dokud nezačal tát sníh“ – mohla být skrývaná jinak. V mnoha táborech mrtvá těla odstraňovali v noci a schovávali je na utajená místa. Edward Buca, který byl nucen zůstat déle v práci, aby splnil normu, jen náhodou viděl, co se dělo s těly ve Vorkutě:

*„Napřed je skládali jako klády v otevřeném přístřešku, dokud se jich nenashromáždilo dost pro hromadný pohřeb na táborovém hřbitově, a pak je naložili na saně nahé, hlavami ven a nohama dovnitř. Na každém těle byla dřevěná visačka, birka, připevněná k palci pravé nohy, a na té bylo jméno a číslo. Než saně opustily bránu tábora, vzal nadziratěl, důstojník NKVD, krumpáč, a prorazil jím všem hlavy. To mělo zajistit, že nikdo nevyjde ven živý. Jakmile byly saně mimo tábor, vyklopili těla do tranšeji, jednoho z několika širokých příkopů, vykopaných k tomuto účelu během léta. Jak však množství mrtvých vzrůstalo, měnil se proces, který měl zajistit, že jsou opravdu mrtví. Místo rozbíjení hlav krumpáčem začali strážníci používat šompol, tlustý drát s nabroušeným koncem, který vráželi do každého těla. Patrně to bylo snažší, než mávat krumpáčem.“*

Hromadné pohřby se držely v tajnosti z prostého důvodu, byly totiž oficiálně zakázané – čímž ovšem není řečeno, že byly neobvyklé. Kdybychom navštívili místa bývalých táborů po celém Rusku, našli bychom nepochybně stopy hromadných hrobů, a čas od času se tyto hrozby znovu objevují: věčně zmrzlá půda na dalekém severu těla nejen uchovává, a to někdy pozoruhodně zachovalá, ale také jimi při každoročním zamrzání a tání pohybuje a posouvá je, jak píše Varlam Šalamov: „Sever vši svou silou odolával této činnosti člověka, nepřijímal těla do svých útrob... země se otvírala a vyvrhovala podpovrchová úložiště, v nichž nebylo jen zlato a olovo, wolfram a uran, ale také neporušená lidská těla.“ To se ovšem nepředpokládalo, a tak v roce 1946 zareagovala správa gulagu vydáním rozkazu pro všechny velitele táborů, který jim ukládal pohřbívat těla jednotlivě, v řadách a do hrobů hlubokých

nejméně 1,5 m. Místa, kde byla těla uložena, měla také být označena – nikoli jménem, ale číslem. Jen správci táborových záznamů tedy měli vědět, kde byl kdo pohřben.

Hodně úmrtí prošla nepovšimnuta, nezaznamenána a nezapamatována. Úmrtní protokoly se nevyplňovaly, příbuzní nebyli upozorněni a dřevěné značky se rozpadly. Když člověk chodí kolem místa starých táborů na dalekém severu, vidí stopy hromadných hrobů: nerovnou a nestejně zbarvenou půdu, mladé borovice, vysokou trávu, pokrývající půl století stará pohřebiště. Někdy tam místní lidé vztyčili památník. Častěji tam žádné označení není. Jména, životy, individuální příběhy, rodinná spojení, dějiny – všechno je pryč. (Applebaum, 2004, s. 306)

### 1.3 POLITICKÉ VĚZNĚNÍ A PROCESY V 50. LETECH V ČSR

Hned po svém únorovém vítězství přistoupili komunisté k budování totalitního politického systému, kterým byla veškerá reálná moc soustředěna do úzkého kruhu nejvyšších funkcionářů komunistické strany, stojících mimo jakoukoli demokratickou kontrolu. Zákonodárné orgány i vládní instituce se staly pouhými vykonavateli stranických příkazů.

Demokratické síly se mobilizovali k protestům. 19. – 27. června 1948 proběhl v Praze již rok připravovaný Všesokolský slet. Jeho účastníci dali ve slavnostním průvodu otevřeně najevo své sympatie k bývalému prezidentu Benešovi a své pohrdání jeho nástupcem Gottwaldem. Ještě v průvodu bylo zatčeno několik desítek sokolů, okamžitě byla v této organizaci zahájena čistka. K dalšímu otevřenému střetu s Bezpečností a k následnému zatýkání došlo po zářijovém pohřbu E. Beneše. Komunisté reagovali vyhlášením „ostrého kursu proti reakci“, jehož výrazem se stal *Zákon na ochranu lidově demokratické republiky* a další represivní opatření umožňující bezohlednou likvidaci zbylé opozice. Byly zřízeny *tábory nucené práce*, nezákonnost, včetně fyzického mučení, se stala trvalým rysem postupu Bezpečnosti i justice. Jeho ostří bylo obráceno především proti příslušníkům bývalých nekomunistických stran, nekomunistického odboje za 2. světové války a vojákům z našich zahraničních jednotek na Západě. Zvláštní pozornost byla věnována katolické církvi, považované komunisty po únoru za nejnebezpečnějšího protivníka. Byl vytvořen pečlivě propracovaný systém „výroby“ politických procesů, jejichž obětí se stalo asi 230 000 našich občanů.

Dále se zmíníme o politických procesech 40. a 50. let, kdy se zastavíme jen u těch nejznámějších: Již na konci roku 1948 byli před soud postaveni představitelé našeho odboje



v čele s generálem Heliodorem Píkou a odsouzení k vysokým trestům, generál Píka byl popraven. V květnu 1950 byl zahájen největší politický proces s Miladou Horákovou a spol., na který přímo navazovaly další desítky soudních přelíčení. Celkově v nich bylo vyneseno 14 trestů smrti a 52 doživotních trestů.

Vlna represí v letech 1948 – 1953 rozbila veškerou protikomunistickou opozici. Na rozdíl od protektorátu se nepodařilo zorganizovat významné hnutí odporu. V prvních měsících po únoru se sice v zemi objevilo množství letáků, vyzývajících k odboji proti novému režimu, ale tato aktivita neměla dlouhého trvání. (Bělina a kol., 1992, s. 268)

Za viníky byli vždy systematicky vyhledáváni a označováni lidé, kteří měli poněkud odlišné názory než sověti, Komunistická strana Československa. K inscenaci procesů se v tisku, rozhlase, filmu, na pracovištích a ovšem i ve školách atd., uměle vytvářela atmosféra hrozícího nebezpečí třetí světové války a z tohoto důvodu vyplývala pak zákonitá nutnost potřebných tvrdých opatření a tedy především i zákroků tzv. Státní bezpečnosti. Vytvořil se takový systém, v němž si žádný občan v Československu nebyl jist svou budoucností a svým životem. Vyšetřovatelé museli za každou cenu dostat z obviněného přiznání, jinak měli nepřijemnosti. Přiznání tedy vymáhali psychicky a především fyzicky. (Kratochvíl, 1990, s. 17)

Zmíněná státní bezpečnost byla tedy jedním z hlavních nástrojů komunistického teroru od kolektivizace venkova až po věznění inteligence či náboženskou perzekuci. Byla vytvořena jednak z fanatických přívrženců komunismu, především mladší generace, ale také z protektorátních profilovaných policistů, kteří se zavázali ke speciální spolupráci. V řadách StB byly v padesátých letech soustředěny nejhorší živly komunistické strany, které terorem ovládaly veškerý veřejný život. StB prováděla politický masový teror, hromadná zatýkání a vraždy politických odpůrců. Státní bezpečnost používala v padesátých letech i později jako gestapo bestiálních vyšetřovacích metod. Odhalení jejích zvrstev v roce 1968 vyvolalo hluboký odpor v celém národě a její metody byly odsouzeny členy Společnosti pro lidská práva jako zločinné. (Kratochvíl, 1990, s. 44)

Antonín Kratochvíl (1990, s. 49) se ve svém díle zmiňuje i o československém politickém činiteli, publicistovi, diplomatovi a zároveň autorovi knihy Doznání – Arturovi Londonovi:

*„Artur London jako vězeň nacistických koncentráků byl přímo předurčen k tomu, aby mohl srovnat metody gestapa a tzv. Státní bezpečnosti. Jeho charakteristiky jsou vtípné, úderné a konkrétní. Za jejich celou řadu cituji jednu: „Estébáci jsou lidé, kteří pracují inkvizičními metodami, hodnými gestapa.““*

## **2 LITERÁRNÍ VÝCHOVA A INTERPRETACE TEXTU**

Ve své diplomové práci se zabývám tvorbou pracovních listů a jejich následným uvedením do praxe. Před praktickou částí se ale ještě krátce zastavme u didaktiky literární výchovy, s níž souvisí interpretace uměleckého textu. Nejprve se zmíním o pojetí literární výchovy na základní škole.

### **2.1 POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

Ivana Gejgušová (2009, s. 7) považuje za optimální (v souladu s probíhajícími reformami školství) takovou literární výuku na základních školách, v níž tvoří nezpochybnitelnou osu výukových aktivit četba žáků respektující jejich reálné čtenářské kompetence a poučená práce s uměleckým textem v těch nejrozmanitějších podobách, tedy výuka založená na čtenářském a komunikačním pojetí. V takto koncipované výuce neslouží umělecký text k tomu, aby se s jeho pomocí potvrzovaly konstatované teze, platnost definic literárních termínů, aby učitel pomocí textového materiálu jen doplňoval a zpestřoval literární výklad.

Jednotlivé výukové aktivity musí směřovat k inspirativnímu nakládání s textem, k uvědomění si skutečnosti, že umělecký text, s nímž recipient vstupuje do komunikace, neustále podněcuje ke zpětné reakci, tedy k jeho interpretaci, která je zčásti záležitostí silně individuální, ale současně ve školním prostředí nabízí možnost vzájemného sdílení postojů, prožitků a názorů jednotlivých recipientů.

Výuka literatury vytváří specifický prostor, v němž se realizuje komunikace na dvou úrovních. První z nich představuje podle Gejgušové (2009, s. 7) komunikaci, do níž vstupuje žák (čtenář, recipient, příjemce), umělecký text a jeho tvůrce. Další úroveň naplňuje didaktická komunikace založená na interakci mezi již uvedenými komunikanty a nově vstupujícími aktéry – učitelem, který by měl spíše plnit roli poučenějšího a čtenářsky i lidsky zkušenějšího čtenáře než jedince, který disponuje jediným možným a správným pohledem na umělecký text, případně dalšími žáky.

Aktéři komunikace s uměleckým textem by přes rozdílnou úroveň čtenářské kompetence měli ve výuce zůstat rovnocennými partnery. Při interpretaci textů v literární výchově se učitel nevyhne situacím, kdy se budou jeho pohledy na umělecký text lišit od jeho

vnímání žáky. Učitel se tak ocitá v nelehkém postavení, zvláště pokud se pracuje s ukázkou, kterou záměrně vybral na základě svého čtenářského vkusu, pod vlivem vzpomínek na čtenářské prožitky z vlastního dětství apod., a pokud očekával pozitivní reakci žáků. K profesní vybavenosti pedagoga by měla patřit potřebná dávka tolerance a schopnost akceptovat názor, s nímž se neztotožňuje, stejně tak je třeba mít na zřeteli, že postoj k danému textu není odrazem postoje žáků k učiteli samotnému. Ve školním prostředí se při četbě literárních ukázek automaticky předpokládá, že se budou tzv. líbit vždy a všem, což samozřejmě není možné, ale žáci leckdy nemají pro formulaci vlastních stanovisek ani odvalu dát své názory najevo. Má-li být nad uměleckým textem veden dialog, musí pro to být vytvořena i vhodná atmosféra v třídním kolektivu, neboť platí, že ochota žáků sdělovat své názory a vyjadřovat postoje, mnohdy velmi osobní, odráží kvalitu vztahů mezi žáky a pedagogem a míru důvěry mezi nimi. (Gejgušová, 2009)

Neměli bychom zapomínat na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), jak uvádí Gejgušová (2009) – v souladu s RVP pro ZV spěje komunikativně pojatá výuka literatury k osvojení potřebných vědomostí, ty se však stávají jen nutným výchozím základem pro pěstování požadovaných schopností a dovedností, které jsou využitelné v četných situacích. Tak jako ústí ve školní výuce realizované všestranné rozvíjení komunikačních dovedností žáků ve schopnost adekvátně reagovat v rozmanitých komunikačních situacích v reálném životě, tak soustavný kvalitní kontakt s uměleckými díly a literárními texty ve výuce literatury vytváří předpoklady pro zdárné mimoškolní celoživotní komunikování s dalšími, dosud nepoznanými uměleckými díly různých druhů a typů.

Ve výuce mateřštiny, ve všech složkách předmětu, by se žáci měli neustále přesvědčovat o tom, že se pomocí a prostřednictvím jazyka orientují ve světě, ve společnosti, která je obklopuje, v níž žijí. Existence každého jednotlivce je podmíněna schopností komunikovat, v první řadě jde o komunikaci prvoplánově jazykovou, nezastupitelné místo však zaujímá komunikace, která se děje vzájemnou interakcí recipienta a uměleckého díla. V centru našeho zájmu zůstává komunikace recipienta s literárními texty a schopnost jejich interpretace. Ve školním prostředí se realizuje didaktická interpretace, plně respektující potřeby žáka-čtenáře. Interpretace textů v literární výchově na základní i střední škole nemá podobu komplexní analýzy, která by v úplnosti postihla jednotlivé aspekty díla, jeho významy a souvislosti, ale směřuje k dílčí analýze, při níž je v konkrétním textu věnována pozornost vybranému okruhu problémů v závislosti na výukových, případně výchovných cílech. (Gejgušová, 2009, s. 9)

## 2.2 MEZIPŘEDMĚTOVÉ A VNITROPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY A LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Literární výchova je, jak poukazuje Gejgušová (2009), jednou ze složek výuky mateřštiny, specifická složka předmětu je výrazná a plyne i ze skutečnosti, že v porovnání s jazykovou a slohově komunikační výchovou je v literární výchově výrazněji zastoupena vedle kognitivní složky také složka estetická, emoční, prožitková, zážitková. Plně respektujeme, že literární výchovu spojuje mnohé s výukou společenských disciplín, zvláště s dějepisem a občanskou naukou, ale také s výukou uměnovědných předmětů, na základní škole zastoupených hudební a výtvarnou výchovou. Ve vztahu k literární výchově se v kurikulárních dokumentech nově hovoří o potřebě rozvíjet tvořivost dětí a vést je k pokusům o vlastní literární tvorbu. Plyne to z jednoho z očekávaných výstupů pro 2. stupeň základní školy (RVP ZV), v němž se konstatuje, že žáci „*tvorí vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie*“. I tím se literární výchova přibližuje ještě výrazněji k uměnovědným předmětům, pro něž jsou nezbytné hudební aktivity žáků a jejich výtvarná tvorba. I když jsou mnohdy postoje učitelů k literárním pokusům žáků poněkud rezervované a spojené se skepsí, mají tvůrčí aktivity své místo ve vzdělávání dětí a mládeže již pro svůj možný podíl na všestranném harmonickém rozvoji jedince a na vytváření obohacující vnitřní rovnováhy mladého člověka v přetechizovaném světě. Proto klademe důraz na mezipředmětové vztahy, současně však plně respektujeme nutnost soustavného utváření a posilování vnitropředmětových vztahů ve výuce mateřštiny, zdůrazňujeme potřebu vnitřní propojenosti předmětu, spjatosti jednotlivých složek – jazykové, slohově komunikační výuky a literární výchovy. (Gejdušová, 2009, s. 10)

## 2.3 PRÁCE S UMĚLECKÝM TEXTEM V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

Aby byl žák schopen interpretovat text, musí být vybaven potřebným minimem literárněteoretických znalostí, které nejsou v žádném případě cílem výuky, ale jen nutným výchozím prostředkem pro rozvíjení schopnosti komunikovat s uměleckým textem, pro rozvíjení čtenářských kompetencí. (Gejgušková, 2009, s. 16)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v oddílu učivo a očekávané výstupy pracuje s poměrně úzce vymezeným okruhem termínů, které Gejgušová (2009)

doplnila (v textu jsou napsány tučně). Tento uvedený výčet termínů by podle ní měl být v jednotlivých školních vzdělávacích programech obohacen podle konkrétní potřeby a v návaznosti na interpretované ukázky. Nyní se podíváme na její návrh:

- literární druh a žánr,
- poezie, próza, drama,
- vývojová období literatury, národní a světová literatura,
- žánry lyrické, epické a dramatické (rozpočítadlo, hádanka, říkanka, pohádka, pověst, bajka, **povídka, román, balada, romance, píseň, sonet a jiné, další žánry by měly být vymezeny v souladu s analyzovanými ukázkami a texty obraženými v používaných čítankových řadách**),
- struktura literárního díla (námět, téma, literární hrdina, kompozice literární příběhu), **název – titul, příběh,**
- **vypravěč, pásmo vypravěče a pásmo postav, promluva, přímá a nepřímá řeč,**
- individuální styl autora, jazyk literárního díla, obrazná pojmenování, **pojmenování na základě podobnosti, na základě vnitřních souvislostí, personifikace, opakování hlásek, slov nebo slovních spojení v textu,** zvukové prostředky poezie: **verš, sloka, rým, rytmus, volný verš, zvuková kvalita textu, zvukomalebnost, libozvučnost, nelibozvučnost, kontrast, stupňování (gradace),**
- literatura umělecká a věcná (populárně naučná, literatura faktu, publicistika a její žánry), hodnotná a konzumní literatura,
- spisovatel, básník, kniha, čtenář,
- divadelní představení, herec, režisér,
- fakta a hodnocení, subjektivní a objektivní sdělení,
- komunikační situace, klíčová slova v textu, hlavní myšlenka textu,
- **recitace, reprodukce textu, interpretace umělecké.**

### 2.3.1 ČETBA JAKO PRVNÍ KONTAKT ŽÁKA S TEXTEM

Když pracujeme s uměleckým textem v hodinách literární výchovy, tak následuje logicky první krok – jeho přečtení. Ve školní praxi se ve značné míře setkáváme s četbou přímo ve výuce, v některých případech však učitelé na 2. stupni základní školy zadávají přečtení textu jako formu domácí přípravy. Jak dále uvádí Gejgušová (2009), učitelé tak postupují zvláště tehdy, když chtějí v hodině literární výchovy pracovat s rozsáhlejší

prozaickou ukázkou, jejíž přečtení ve výuce by vzhledem k časové náročnosti neposkytlo dostatečný prostor pro další následné aktivity.

V domácím prostředí představuje četba určitá pozitiva. Jaká? Ivana Gejgušová (2009, s. 18) je shrnuje takto:

V optimálním případě se realizuje v klidnějším prostředí, které nabízí jistou dávku intimity při četbě, žák využívá metodu tichého čtení s volbou individuálního čtenářského tempa, může se v textu vracet, ale také například může přeskočit některé pro něho zdlouhavé pasáže, a učinit tak četbu ze svého hlediska poutavější, může číst ukázkou po částech atd. Gejgušová (2009) se také zastavuje nad otázkou doplňkových úkolů k domácí četbě, které učitelé zadávají žákům (tj. když učitel napíše seznam otázek, na něž si žáci musí připravit na základě své četby odpovědi) : I když se zadané otázky mohou stát jakýmsi průvodce při četbě, s jehož pomocí žák pochopí, co po něm ve vztahu k textu bude asi učitel ve výuce vyžadovat, mohou být příliš svazující a hlavně mohou ovlivňovat bezprostřední čtenářský zážitek. Dítě na sebe nenechá text působit spontánně, ale přistupuje k němu od počátku selektivně a záměrně hledá jen to, co využije k požadovaným odpovědím.

Domácí čtení současně komplikuje následnou školní práci s textem i tím, že vytváří výrazný časový odstup mezi okamžikem čtení textu a okamžikem komunikování o něm. Čtenářský zážitek je však většinou velmi prchavý, a proto je vhodné, ba přímo nutné, aby byl v hodině literární výchovy vzniklý dojem z četby nějakým způsobem oživen, např. poskytnutím krátkého časového prostoru pro alespoň letmé proběhnutí textem očima, přečtením několika vybraných pasáží, které mají např. klíčový význam pro pochopení významu textu aj. (Gejgušová, 2009, s. 18)

Pokud je text čten ve vyučovací hodině, snaží se obvykle učitelé do četby textu zapojit co nejvíce žáků v oprávněné snaze zkvalitňovat jejich techniku čtení a rozvíjet dovednost hlasité četby před početnějším auditoriem. Rozdílná úroveň čtenářské techniky vede ke vzniku efektu tzv. *mozaikovitého čtení* a mnohdy je svázána také se sníženým vnímáním a porozuměním textu a oslabením čtenářského prožitku. (Gejgušová, 2009, s. 18)

## **2.4 DIDAKTICKÁ INTERPRETACE UMĚLECKÉHO TEXTU**

Interpretace (výklad) uměleckého textu může mít podle Ladislavy Lederbuchové (1997, s. 6) různou motivaci, úroveň a hodnotu. Ve výsledku se může zcela míjet s autorskou

záměrností komunikace (např. v recepci textu bude komunikovanému celku dominovat funkce, která je v hierarchii funkcí textu z hlediska jeho záměrnosti méně důležitá, např. funkce terapeutická).

Interpretací uměleckého textu rozumíme čtenářské nalézání významovosti znakových struktur v textu v jejich vzájemných vztazích, s možností následující konkretizace obsahu textu, tj. s přisuzováním smyslu, který čtenář významům struktury textu jako celku v uměleckém kontextu (ale i jiných kontextech) přikládá.

Lederbuchová uvádí (1997, s. 6), že literárněvědná interpretace textu je zaměřena k textu jako k neznámé veličině a slouží poznávání textu v jeho významovosti a smyslu, zvláště z hledisek sociálních, v nichž aktualizuje hodnotící kritéria estetických, uměleckých, mravních i jiných sociálních norem, historických i současných.

Kdežto didaktická interpretace textu (Lederbuchová, 1997) je zaměřena na osobnost čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem. V procesu kultivace se také uplatňuje ohled na sociální normy komunikace, ale především se didaktická interpretace snaží ovlivňovat percepční aktivity ve smyslu tvořivé recepce.

Zatímco literárněvědná interpretace za svůj cíl považuje odkrytí uměleckého komunikačního kódu textu, didaktická interpretace, v souvislosti s navozením komunikační situace mezi textem a žákem a s modelováním specifických poznávacích procesů, za svůj cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žákově čtenářské kompetenci. (Lederbuchová, 1997, s. 7)

Didaktická interpretace by měla podle Ladislavy Lederbuchové (1997, s. 8) žáka vést k uvědomělé komunikaci s obsahem textu jako díla-věci i jako díla-znaku. Měla by adekvátně věku dítěte rozvíjet a kultivovat procesy četby ve všech fázích komunikace, tj. ve fázi percepce, apercepce, interpretace i konkretizace textu, jako procesy, které na sebe navazují, prostupují se a zároveň se doplňují. Tato metoda umožní žákovi modelovat obsah čteného v souladu s jeho přirozenou potřebou komunikace s literaturou.

Specifičnost didaktické interpretace vidí Lederbuchová (1997, s. 8) mj. v tom, že je svými aktivitami zaměřena na individuální komunikační situaci žáka, do níž se samozřejmě promítají i historicko-sociální aspekty komunikace, ale v níž jsou hlavními determinantami umělecký text a žákova individuální čtenářská kompetence. Učivo jako další důležitý činitel školní literární výchovy do četby žáka vstupuje sice zákonitě, ale pro žáka zprostředkovaně a zastřeně. Dítě (ale i student SŠ) přistupuje k textu právě jako k umělecké literatuře a ne jako k reprezentativní ukázce např. žánru, autorského stylu určitého spisovatele, historického knižního jazyka určité doby, určité literární školy či skupiny apod. Lederbuchová poukazuje,

že je přímo nežádoucí, aby didaktická interpretace byla jednostranně zaměřena jen k odhalení takové významovosti textu, která je součástí učiva, přestože v rámci rozvoje žákovy čtenářské kompetence bude cílevědomě a systematicky žákovi učivo představovat. Vždy se to však musí dít tak, aby šlo o poznávání určité složky učiva v komunikaci s širšími významovými komplexy textu. I při didaktické interpretaci zaměřené k osvojování učiva je třeba dbát na to, aby nebyla komunikační situace žáka ve svém obsahu násilně redukována na komunikaci jen s určitým rysem textu reprezentujícím např. určitý poznatek.

Didaktická interpretace není metoda jen k osvojování učiva, jde o metodu rozvíjející, významově obohacující a kultivující čtenářskou komunikaci žáka a textu. Jde o metodu rozvíjející spontánní potřebu čtenáře reflektovat četbu jako živý, neuzavřený proces bytí obsahu literárního textu ve svém duchovním bytí. (Lederbuchová, 1997, s. 9)

#### **2.4.1 FUNKCE DIDAKTICKÉ INTERPRETACE**

- **FUNKCE MOTIVAČNÍ**

Lederbuchová (1997, s. 10) upozorňuje na fakt, že by měla didaktická interpretace žákovi umět pomoci komunikovat s literaturou tak, aby přispěla k plnějším čtenářskému uspokojení žáka, aby rozvojem a kultivací těch fází percepce, jímž je žák úrovní své čtenářské kompetence vstřícně nakloněn (na ZŠ a nižším gymnáziu to bude především percepce, apercepce a konkretizace), podporovala v něm vedle uspokojení i čtenářské sebevědomí a subjektivní pocit radosti z výsledku četby. Jedině pocit libosti může motivovat vznik specifické potřeby čtenářského zážitku a jeho reflexe a prohlubovat žákův zájem o krásnou literaturu.

- **FUNKCE ZVYŠOVAT ČTENÁŘSKOU KOMPETENCI ŽÁKA**

Interpretace má vést žáka k významově obohacené komunikaci s textem, má využívat takových interpretačních postupů, které budou žákovi čtenářskou pozornost citlivě směřovat od díla-věci k dílu-znaku. Didaktická interpretace také rozvíjí čtenářský zážitek žáka, nově strukturuje jeho obsah, pomáhá restrukturalizovat žákovi čtenářskou zkušenost ve prospěch nově vzniklých významových vazeb mezi utvářeným čtenářským obsahem interpretovaného textu a už fixovanými významovými kontexty (literárním, uměleckým, životním). (Lederbuchová, 1997, s. 11)



- **FUNKCE PODPOROVAT ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ KREATIVITY**

Didaktická interpretace pěstuje, jak uvádí Lederbuchová (1997, s. 11), ve všech fázích a úrovních recepcí estetický smysl pro komunikaci samu – pěstuje estetickou citlivost ve vnímání textu, schopnost intuitivního „vhledu“ do jeho významovosti, dovednost tzv. emocionální komunikace, pěstuje schopnost představivosti a fantazie nad textem, schopnost text kreativně variovat, transformovat do polohy jiného žánru nebo umění. Didaktická interpretace může být zaměřena na výrazné čtení textu a pokusy recitační. Celkově vzato nabízí žákovi možnosti kreativního rozvoje jeho intelektu, respektuje a vítá silnou tvořivou individualitu.

- **FUNKCE VZDĚLÁVACÍ**

Didaktická interpretace má také, jak píše Lederbuchová (1997, s. 11), funkci prostředku osvojování učiva, jak ve sféře poznatků o literatuře (literárněteoretických, zvl. o poetice textu a historické poetice, literárněhistorických – pomáhá žákovi představit nejen historické determinanty literárního stylu, ale i originalitu autorského stylu určitých osobností). Didaktická interpretace je funkčně zaměřena i k učivu jako ke komunikační dovednosti, k dovednosti utvářet estetický soud o textu a návyku číst umělecky hodnotnou literaturu. Svou vzdělávací funkci didaktická interpretace naplňuje jen v souladu s funkcemi předchozími, neboť jde především o metodu rozvíjející a kultivující žákovo čtenářství. Informativní, vzdělávací funkci v užším slova smyslu plní literární výchova i pomocí jiných metod.

Všechny uvedené funkce sledované metody jsou ve vzájemných vztazích, jsou dialekticky spjaty, tzn., že účinnost didaktické interpretace jako metody poroste, bude-li využívána v komplexu popsanych funkcí. (Lederbuchová, 1997, s. 12)

## **2.4.2 DETERMINANTY DIDAKTICKÉ INTERPRETACE TEXTU**

Učitelovu volbu metody didaktické interpretace a její modifikaci ve vyučování ovlivňuje řada činitelů. Uvedeme si, jak je charakterizovala Ladislava Lederbuchová (1997, s. 16):

a) Především je to **významová struktura a obsahová nabídka uměleckého textu.**

Text jako průsečík a svébytný činitel komunikace svou záměrností sděluje, kam, do jakého významového komplexu má být soustředěna čtenářská a interpretační pozornost recipienta, aby mohl komunikovat s významovou dominantou textu. V tomto smyslu určuje

kompozice textu, zda interpretační pozornost bude soustředěna spíše k první významové rovině sdělení, anebo ke skryté významovosti, zda je pro tvorbu obsahu důležitější rozvoj komunikace v procesu percepce a apercepce (např. u textů fonické a vizuální poezie, u textů s esteticky významnou zvukovou výstavbou, u veršů, u textů jejichž významovost je založena na schopnosti tvorby bohatých smyslových představ ve vazbě na představy pocitů a stavů, např. u impresionistických básní), anebo v procesu vlastní interpretační fáze (např. u textů alegorických, symbolických, u parabol a podobenství, u textů se složitou znakovou výstavbou).

Determinantou modifikace metody didaktické interpretace je text sám – každý text určuje vlastní kanály příjmu a vyžaduje specifický interpretační přístup.

b) Další determinantou je **úroveň čtenářské kompetence žáka a jeho čtenářských potřeb.**

Pro školní práci je důležitá učitelova znalost pubescentního a postpubescentního čtenářství a určujících činitelů rozvoje. Záměrná didaktická pozornost by měla být zaměřena k takovým významovým komplexům textu, které v komunikaci s žákem provokují čtenářsky ověřené komunikační aktivity, s výsledkem čtenářského zážitku a spontánního porozumění základního významu textu a s efektem žákovy estetické libosti. Komunikovaný reálný obsah četby dítěte je vždy adekvátní jeho čtenářské kompetenci a dané komunikační situaci. Teprve pak je možné žákovi klást další interpretační otázky, které jsou mírně nad rámec jeho kompetence a pomáhají čtenářství rozvíjet. Zřetel k žakovým čtenářským potřebám a zájmům by se neměl jevit jen ve výběru oblíbených žánrů, popř. autorů (každá jednostrannost čtenářství paralyzuje), ale především v modifikaci didaktické interpretace i relativně čtenářsky náročného textu.

Dominantní složkou struktury čtenářských aktivit pubescenta (i postpubescenta) je proces identifikace (s postavou hrdiny v žánrech syžetových – potvrzuje se tak „mýtus hrdiny a exotiky“ a s lyrickým mluvčím v lyrice). Pubescent upřednostňuje déletrvající přímý zážitek, spontánně se dokáže pohybovat v tzv. imaginativní rovině textu.

c) Didaktická interpretace je určena **celkovou koncepcí literární výchovy a strukturací jejího učiva.**

V komunikativním pojetí literární výchovy je nadřazena komunikace s literaturou jako s uměním nad komunikací s literaturou jako s učivem. Tzn., že didaktická interpretace bude především rozvíjet žákovy recepční aktivity, tak aby podpořila zážitek z četby a pomohla ho efektivně fixovat v jeho čtenářské zkušenosti (v opoře o žakovo vědomí či povědomí

literárního i jiného uměleckého kontextu). Didaktická interpretace je však funkčně zaměřená i do struktury učiva, je to metoda pomáhající žákovi osvojit si obsah učiva jako strukturu textů, poznatků o literatuře, dovedností a návyků vymezených výchovně vzdělávacími cíli literární výchovy.

Didaktická interpretace pomáhá žákovi nejen představit literární text jako učivo, ale sama učivo představuje – sama je učivem. Jde o dovednost komunikace s uměleckým textem, o dovednost text interpretovat, uvažovat nad jeho významy ve významových kontextech, uvědomovat si strukturování obsahu textu, o nalézání jeho smyslu pro čtenáře, pro jeho život. Jde o utváření důležité čtenářské potřeby a návyku čtenářského chování.

d) V neposlední řadě je didaktická interpretace ve svých výchovně vzdělávacích funkcích determinována **sečtělostí a literárněvědní vzdělaností učitele**, stejně jako jeho **dovedností pedagogické komunikace s žákem**. Záleží na učiteli, na jeho didaktické invenci, jakou modifikaci didaktické interpretace zvolí ve vztahu k jejím funkcím a determinantám. Vždy by měl metodou sledovat cíl nejvyšší – motivovat žáka k četbě, tím že mu pomocí sledované metody představí literaturu jako komunikačního partnera, který dokáže obohatit jeho svět. (Lederbuchová, 1997, s. 20)

## **2.5 ZÁŽITKOVOST, TVOŘIVOST A KREATIVNÍ INTERPRETACE**

Ondřej Hník považuje právě tvořivou literární činnost za onen dominující nástroj, který pojímá literární výchovu jako skutečnou výchovu s vymezenou množinou konkrétních cílů. Tvořivou literární činností rozumíme: tvoření z písmen, slov, vět, textů kratších i celých literárních děl, práci s jazykem jako s živým estetickým materiálem a s tím i práci s myšlenkou coby obsahovou složkou textu, díla. Jak dále uvádí Ondřej Hník (2007, s. 14), tato činnost se bude týkat konkrétních literárních (uměleckých) textů, docházíme skrze ni k jejich interpretaci. Nejde jen o školsky chápanou a často praktikovanou interpretaci coby (přímočarý) výklad smyslu, ale především o individuální produkční (produkčně interpretační) etapu seznamování se s textem, dílem, tvorbu k textu. Tuto formu čtenářské interpretace nazýváme kreativní proto, že jde o tvořivou, a to mentální, artikulovanou ústní i písemnou činnost spojenou se zážitkem z textu.

Umělecký rozměr tvořivé činnosti, je podle Hníka (2007, s. 15) zajištěn tím, že:

- nebude pouze mechanická a u všech stejná,
- u každého žáka půjde o individuální hledání, které nebude mít praktický cíl,
- bude se pracovat s jazykem ne jako s pouhým nástrojem sdělení, ale jako s nástrojem ozvláštnění (bude se sledovat estetická funkce, v literárním díle dominující),
- půjde také o jednoduchou tvorbu symbolů a symbolického jazyka, který je vlastní uměleckého dílu,
- činnost žáků i její výsledky budou otevírat prostor pro intimní zážitky,
- v reflexi (prezentaci, hodnocení, diskusi) bude artefakt dostávat vlastní hermeneutickou identitu.

Produktem této tvořivé práce by měla být logicky u žáka tvořivost, která představuje celý komplex schopností. Ondřej Hník (2007, s. 15) poukazuje na schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné, nonkonformismus a obohacování kultury a společnosti.

Ve své knize se Ondřej Hník (2007, s. 16) dále zmiňuje o zážitku, který jak cituje podle Slavíka je *„individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pociťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace“* a který má svou prožitkovou (emotivní, motivační, postojovou) složku, vede k prvotnímu navození vztahu k danému předmětu, v našem případě jde tedy o literaturu. V navození situaci setkání s textem by měl žák projít zážitkem a tento zážitek by pak měl vyústit v tvůrčí činnost. Související tvořivá činnost (skládání příběhů do odstavců, vytváření obrázkové osnovy, pokus o přepsání lyrické básně do formy telegramu atd.) je potom další navozenou situací a prostorem pro další zážitek.

Kreativní interpretace, to je další pojem, se kterým se setkáváme v Hníkově Hravé interpretaci (2007, s. 17), kde uvádí, že se nerovná jakékoli tvořivé práci v literární výchově, není to zjednodušeně řečeno celá tvořivá literární výchova. Směřuje k individuálnímu i nadindividuálnímu výkladu uměleckého textu. Přesto je však zřejmé, že v kreativní interpretaci půjde o tvůrčí činnost, tvořivost. Proč? Žák, dítě, kterému je zadán úkol z oblasti umělecké literatury tak, že musí např. vymýšlet příběh, hádat pohádkovou postavu, přiřadit barvu lyrickému textu, dosadit do děje literární postavu nebo jen hledat adekvátní slovo,

zákonitě zaujímá vztah k textu okamžitě, zatímco člověk ve frontální výuce je od obsahu vzdálený. Zatímco první odvede mnoho myšlenkové a duševní práce, druhému zůstává jen jednotka k zapamatování.

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 ÚVOD K PRACOVNÍM LISTŮM

Pracovní listy jsou určeny pro učitele a žáky 2. stupně základních škol. Učitelům mají sloužit v hodinách literární výchovy k výkladu a interpretaci uměleckých děl s tematikou holocaustu, koncentračních a pracovních táborů. Žákům slouží mj. k tréninku práce s textem, rozvíjení myšlení a tvůrčí kreativity. Každý pracovní list je zaměřen na jedno umělecké dílo.

#### **Přehled pracovních listů a jejich autorů:**

<b>AUTOR</b>	<b>DÍLO</b>
Josef Čapek	Oheň a touha
Imré Kertész	Člověk bez osudu
Rudolf Vrba	Utekl jsem z Osvětimi
Jiří Weil	Žalozpěv za 77 297 obětí
Orlando Figes	Šeptem
Alexander Solženicyn	Jeden den Ivana Děnisoviče
Varlam Šalamov	Kolymské povídky
Dagmar Šimková	Byly jsme tam taky

Tyto pracovní listy jsem vytiskla v počtu 96 ks. Každý typ pracovního listu byl vytištěn celkem 12krát. Následně byly rozdány mezi žáky 8. a 9. tříd Základní školy v Jablonném nad Orlicí, kde je žáci vyplňovali v hodinách literární výchovy, konkrétně v hodinách dílny čtení. Nyní předkládám podrobnější přehledy:

<b>TŘÍDA</b>	<b>CELKOVÝ POČET ŽÁKŮ</b>	<b>POČET DÍVEK</b>	<b>POČET CHLAPCŮ</b>
8.A	28	17	11
9.A	23	12	11
9.B	23	13	10

## TŘÍDA 8.A

PRACOVNÍ LISTY	VYPLNĚNO	NEVYPLNĚNO
J. Čapek: Oheň a touha	5	0
I. Kertész: Člověk bez osudu	8	0
J. Weil: Žalozpěv za 77 297 obětí	12	0

## TŘÍDA 9. A

PRACOVNÍ LISTY	VYPLNĚNO	NEVYPLNĚNO
O. Figes: Šeptem	8	0
A. Solženicyn: Jeden den Ivana Děnisoviče	8	0
V. Šalamov: Kolymské povídky	12	0
D. Šimková: Byly jsme tam taky	8	0
R. Vrba: Utekl jsem z Osvětimi	11	1

## TŘÍDA 9.B

PRACOVNÍ LISTY	VYPLNĚNO	NEVYPLNĚNO
J. Čapek: Oheň a touha	5	2
O.Figes: Šeptem	3	1
I.Kertész: Člověk bez osudu	4	0
A. Solženicyn: Jeden den Ivana Děnisoviče	3	1
D. Šimková: Byly jsme tam taky	2	2

V další části mé diplomové práce se věnuji pouze jednotlivým pracovním listům, kde jsem se zaměřila na formu každého pracovního listu, použití metod a práce s textem. Navrhla jsem metodický přehled pro učitele, který mj. obsahuje i životopis autora a stručnou



charakteristiku díla. Následně jsem provedla reflexi rozdaných pracovních listů. Konkrétní pracovní listy jsou uvedeny v příloze.

## 4 PRACOVNÍ LISTY

### 4.1 JOSEF ČAPEK: OHEŇ A TOUHA

#### 4.1.1 METODICKÝ PŘEHLED

KLÍČOVÉ KOMPETENCE	komunikativní, sociální, občanská
MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY	dějepis, občanská výchova, výtvarná výchova
VZTAH K PRŮŘEZOVÝM TÉMATŮM	osobnostní a sociální výchova
VÝUKOVÉ METODY A STRATEGIE	metoda volného psaní, práce s básnickým textem, interpretace vybraného textu
POMŮCKY	pracovní list 1, psací potřeby

- ŽIVOTOPIS AUTORA

Josef Čapek se narodil 23. března 1887 ve Hronově. Je znám jako český malíř, spisovatel, fotograf, grafik a knižní ilustrátor a v neposlední řadě jako autor slova „robot“. Byl spoluzakladatelem Skupiny výtvarných umělců, poté členem Spolku výtvarných umělců Mánes, se kterou se rozešel, aby pak působil ve skupině Tvrdošíjných. Jako jevištní výtvarník spolupracoval s Národním divadlem v Praze, Státním divadlem v Brně a s Městským divadlem na Vinohradech. Začínal jako redaktor Národních listů, později (1921–1939) byl redaktorem a výtvarným kritikem v Lidových novinách. Mimo to působil jako redaktor v několika časopisech zabývajících se výtvarným uměním Umělecký měsíčník, Volné směry. Působil i jako karikaturista. Za protifašistickou činnost byl v září 1939 zatčen a do roku 1945 vězněn v nacistických koncentračních táborech (Dachau, Buchenwald, Sachsenhausen). Nejzazší datum, k němuž se podařilo získat svědectví, že Josef Čapek žil, je 4. dubna 1945. Jednotky britské armády obsadily 15. dubna Bergen-Belsen, v němž zuřila tyfová epidemie, ale až od 25. dubna byly teprve schopné zavést evidenci nově zemřelých. V této evidenci už se Čapkovo jméno neobjevuje. Zahynul pravděpodobně mezi 5. – 24. dubnem 1945. (Čapek, 1980, s. 271) Jeho symbolický hrob se nachází v Praze na Vyšehradském hřbitově.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> WIKIPEDIE – Josef Čapek. In Wikipedie [online]. Poslední změna 5.12. 2012 [cit. 2.3. 2012]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Josef\\_%C4%8Capek](http://cs.wikipedia.org/wiki/Josef_%C4%8Capek)

- CHARAKTERISTIKA DÍLA

*Oheň a touha* je název básnické sbírky Josefa Čapka, kterou napsal v koncentračním táboře za druhé světové války. Básně jsou doplněny kresbami, které vznikly rovněž v koncentračních táborech. Čapkovy básně vznikly za sachsenhausenského pobytu. Mezi prvními byla báseň *Za bratrem Karlem*. Autor o ní píše v dopise ženě: „vymyslel jsem žalozpěv na něho a celou báseň dovedl k poměrně definitivnímu znění v jeho úmrtní den, 25.“ Za jeho poslední báseň můžeme s určitostí považovat verše *Před velikou cestou*. Tyto poslední řádky zřetelně zrcadlí rozpoložení člověka určeného na samém konci války pro transport. (Čapek, 1980, s. 272)

Básně z koncentračního tábora byly vydány posmrtně v roce 1946. Sbírkou uspořádal Vladimír Holan. Básně vycházejí z konkrétních zážitků i vzpomínek a upínají se k existenciální reflexi údělu člověka vydaného vládě zla. Verše jsou vzdálené optimistickému patosu a rétorice. Roku 1980 byla kniha rozšířena o překlady básní a vydána pod titulem *Oheň a touha*.<sup>1</sup>

- METODICKÝ KOMENTÁŘ K PRACOVNÍMU LISTU:

Cílem tohoto pracovního listu je práce s poezií a její percepce, k čemuž směřují i dílčí úkoly, které jsou zaměřené na práci s básnickým textem.

Tento pracovní list se skládá celkem ze tří částí. Úvodním a také prvním úkolem, kterým se žáci zabývají je pomocí metody volného psaní zaznamenat, co si představují pod slovem báseň. Své myšlenky sepisují na volné řádky. Je nutné, aby učitel tuto metodu žákům představil, pokud s ní do této chvíle nebyli zvyklí pracovat (viz níže).

Druhá část obsahuje báseň *Vězeňská procházka* od Josefa Čapka, která není celá a je potřeba doplnit vynechaná místa. Žákům vysvětlíme, že si na chvíli zahrají na samotné autory a jejich úkolem je tedy báseň doplnit. Tento úkol je ještě doplněn o ilustrátorskou úlohu, kdy se požaduje od žáků jejich výtvarné vyjádření k následující básni.

Třetí a zároveň poslední částí tohoto pracovního listu je práce s textem vedoucí k jeho porozumění. K této části jsem vybrala báseň *Mrtvé z vozu*. Po samostatné četbě žáci vymýšlejí a zapojují svoji fantazii při plnění prvního úkolu, ve kterém se mají pokusit vymyslet název této básně. Dále mají v textu hledat přirovnání a zamyslet se nad cílem autorova tvoření, zda měl nějaký záměr či nikoli.

## METODA VOLNÉHO PSANÍ

Volné psaní popisuje Helena Grecmanová (2007, s. 82) tak, že nejprve učitel sdělí žákům téma. Jejich úkolem je v průběhu pěti minut napsat v celých větách vše, co se jim vynoří v hlavě. Smyslem je, aby vyjádřili co nejvíce myšlenek, které souvisí s námětem. Jistěže se jim může vybavit i něco, co s tématem nesouvisí. Například: ...mám hlad...právě mě vyrušil hluk a nemohu se soustředit... I to by si měli žáci zapsat. Mapují celý svůj myšlenkový proces. Žádoucí ovšem je, aby brzy upoutali svoji pozornost opět k tématu. Jejich myšlenky mají volně plynout kupředu. Nemají se vracet k napsanému textu. Neopravují, neškrtají. Nemusí se zabývat pravopisem, gramatikou, ani stylistikou. To všechno by je mohlo zdržovat. Po čtyřech minutách psaní učitel žáky upozorní, že jim zbývá pouze minuta. Důvody jsou dva: nenechat svá sdělení bez závěru, pod časovým tlakem někdy napadají člověka významné myšlenky. Po skončení volného psaní se texty prezentují, upravují a dále rozpracovávají nebo se v nich hledají a zvýrazňují myšlenky, o kterých bude učitel dále hovořit. Prezentace volného psaní by měla zohledňovat intimitu tématu. Když je sdělení hodně soukromé, není vhodné, aby učitel žáky nutil do jeho zveřejňování. Jinak by volné psaní příště již nesplnilo svůj význam. Žáci by byli opatrní při uvádění svých názorů a pocitů a tím by došlo k cenzuře vlastních myšlenek.

### **4.1.2 REFLEXE VYPLNĚNÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ**

Při vyplňování pracovních listů byla ve třídě, podle mého názoru, vyhovující pracovní a přátelská atmosféra. Žákům jsem vysvětlila, co je čeká a co se po nich bude chtít. Nesouhlas s navrženou prací většiny třídy se nekonal. Metodu volného psaní žáci z vyučování moc neznali, a tak jim činilo problém, aby se volně rozepsali. Bylo vidět, že se hodně kontrolovali, většinou napsali jen pár slov nebo jednu větu. Nejzdařilejšími myšlenkami žáků byly následující:

- *„Báseň má rýmy. Píše o lidech, přírodě, věcech, o tom, co se komu líbí nebo nelíbí. Básně mohou být smutné i veselé – podle autora a doby, ve které byla báseň napsaná.“*
- *„Báseň je veršovaná a měla by se rýmovat. Většinou vypráví nějaký příběh (o životě, o lásce). Nebo může poukazovat na smrt, strašné věci nebo o utrpení jiných lidí...“*

Z celého pracovního listu baval žáky zaručeně nejvíce úkol číslo dva. Žáci se do něj hluboce ponořili, promýšleli různé varianty doplnění slov, dokonce nad ním živě diskutovali mezi sebou. Jako bonus byla vlastní tvorba obrázku (často malovali vězně v cele, vězně s koulí na noze). Zajímavým byl obrázek, který znázorňuje vězeňský labyrint obehnaný ostnatým drátem, do něhož je vchod, ale už ne východ.

### **Správné znění:**

#### ***Vězeňská procházka***

Obdélník kamenných zdí

se čtvercem železných vrat,

zavřený dalekou oblohou,

nahoře ostnatý drát:

toť naše zahrada, toť náš sad.

Obdélník kamenných zdí,

vězňové dokola jdou,

v dálce vojenské povely zní,

pořád dokola za sebou

- tak naše dni –

## **Tvorba žáků:**

- *Vězeňská CELA*

Obdélník *PODÉL* zdí

se čtvercem *MŘÍŽOVÝCH* vrat,

zavřený dalekou oblohou,

nahoře *OSTNATÝ* drát:

toť naše zahrada, toť náš *MRAV*.

Obdélník *PODÉL* zdí,

*VĚZŇI* dokola jdou,

v dálce *DRSNÉ* povely zní,

pořád dokola za sebou

- tak naše dni –

- *Vězeňská SKRÝŠ*

Obdélník *PLNÝ* zdí

se čtvercem *DŘEVĚNÝCH* vrat,

zavřený dalekou oblohou,

nahoře *PLASTOVÝ* drát:

toť naše zahrada, toť náš *ŘÁD*.

Obdélník ZE zdí,  
KTERÉ dokola jdou,  
v dálce TRAPNÉ povely zní,  
pořád dokola za sebou  
- tak naše dni –

- ***Věžeňská CELA***

Obdélník BETONOVÝCH zdí  
se čtvercem ŽELEZNÝCH vrat,  
zavřený dalekou oblohou,  
nahore OCELOVÝ drát:  
toť naše zahrada, toť náš RÁJ.

Obdélník BETONOVÝCH zdí,  
UŽ ZAS dokola jdou,  
v dálce VOJENSKÉ povely zní,  
pořád dokola za sebou  
- tak naše dni –

Domnívám se, že cíl pracovního listu byl splněn. Žáci se zájmem pracovali s básnickým textem – metodu volného psaní je potřeba ještě procvičovat. Interpretace a práce s poslední básní se žákům vydařila, našli klíčové pojmy, pochopili záměr autora bez větších potíží. Cílem pracovního listu byla práce s poezií, která určitě měla svůj smysl, žáci sami bádali nad

smyslem, záměrem básní, ale i sami tvořili a přemýšleli, jak správně poskládat samotnou báseň.

## 4.2 IMRÉ KERTÉSZ: ČLOVĚK BEZ OSUDU

### 4.2.1 METODICKÝ PŘEHLED

KLÍČOVÉ KOMPETENCE	komunikativní, sociální, občanská
MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY	dějepis, občanská výchova
VZTAH K PRŮŘEZOVÝM TÉMATŮM	osobnostní a sociální výchova
VÝUKOVÉ METODY A STRATEGIE	metoda práce s první stránkou textu, interpretace textu, zapojení žákovy fantazie
POMŮCKY	pracovní list 2, psací potřeby, okopírovaná první dvojstránka z knihy <i>Člověk bez osudu</i> (viz příloha č. 9)

- ŽIVOTOPIS AUTORA

Imré Kertész je maďarský spisovatel židovského původu. Narodil se 9. listopadu 1929 v Budapešti. V jeho románech je hlavním tématem pronásledování Židů během holocaustu. Sám Kertész byl v roce 1944 kvůli svému židovskému původu odvečen přes Auschwitz-Birkenau do koncentračního tábora Buchenwald. Jen zázrakem přežil roční pobyt v KT. Když se vrátil, dokončil střední školu a začal pracovat v redakci deníku jako novinář. V roce 1950 musel redakci opustit, poté se živil psaním divadelních her a muzikálů, později se věnoval náročným překladům z němčiny (Freuda, Nietzscheho, Wittgensteina aj.). Po celou dobu psal i své novely, romány, eseje a studie. K jeho stěžejnímu dílu řadíme *Člověka bez osudu*, který vyšel v Maďarsku po několikaletých peripetiích teprve v roce 1975. Za tuto novelu obdržel v roce 2002 Nobelovu cenu za literaturu. Dále z jeho další tvorby jmenujme zejména novelu *Kaddiš za nenarozené dítě* (1990), romány *Fiasko* (1998) a *Likvidace* (2003), sbírku povídek *Anglický prapor* (1991) a svazek tří studií *Holocaust jako kultura* (1997).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>SOUVISLOSTI 3-4/98 – Imré Kertész: Člověk bez osudu. In Souvislosti, revue pro literaturu a kulturu [online]. Poslední změna 5.11. 2003 [cit. 13.3. 2010]. Dostupný z WWW: <<http://www.souvislosti.cz/398ker.html>>



- CHARAKTERISTIKA DÍLA

Hlavní postavou a zároveň vypravěčem této Kertészovy novely je teprve patnáctiletý chlapec György Köves, který čtenářům popisuje svou zkušenost věznění v koncentračních táborech Osvětim a Zeitz. Neobvykle pojaté vyprávění židovského mladíka staví na kontrastu děsivosti života v táboře a nezúčastněného, zdánlivě odtažitého vyprávění dospívajícího mladíka, který se snaží vyrovnat s nenormálními podmínkami a postupně zjišťuje, že se musí se svou zkušeností vyrovnat sám, že mu nepomůže ani židovství, ani příslušnost k maďarskému národu. Lajos Koltai, režisér maďarského původu, tento příběh v roce 2005 zfilmoval. (Kertész, 2009)

- METODICKÝ KOMENTÁŘ K PRACOVNÍMU LISTU:

Cílem následujícího pracovního listu je využití žakových čtenářských schopností při analýze vybraného textu. Zároveň v sobě nese určitý motivační potenciál k další čtenářské aktivitě.

Tento pracovní list je celý založen na metodě práce s první stránkou textu (viz níže). Žáci dostanou k pracovním listům nakopírovanou první dvojstránku z díla (viz příloha č. 9). Netuší, o co se jedná. Začínají vlastní četbou, po které následuje série otázek, které se zaměřují na: autora textu, vydání knihy, děj a jeho další pokračování, záměr autora k vytvoření díla, prostředí, charakteristiku hlavního hrdiny atd.

Po vyplnění je vhodné žákům knihu představit, zařadit ji, vysvětlit obsah atd. Když jsem zkoušela pracovní listy v praxi, žáci byli po vyplňování zvědaví, vyprávěli jsme si o druhé světové válce, koncentračních táborech, židovství atd. Velmi ocenili, když jsem jim přinesla knihu do hodiny ukázat.

#### METODA PRÁCE S PRVNÍ STRÁNKOU TEXTU:

Jak uvádí Ivana Gejgušová (2009, s. 35), je tento postup vhodný pro ta literární díla, v nichž můžeme z velmi krátkého úseku textu (v tomto případě z první stránky díla, případně je možno výběr obměnit a pracovat s libovolným krátkým úsekem textu) získat maximum informací o díle jako celku. Žáci jsou vedeni k maximálnímu využití získaných literárních znalostí (avšak s přiměřeným množstvím pojmů – postava díla, vypravěč, časové a prostorové vymezení děje), zásadní roli hrají v tomto případě čtenářská očekávání čerpající ze získaných čtenářských zkušeností. Po přečtení ukázky žáci sdělují své postřehy z četby, učitel je podle

potřeby nasměruje ke konkrétní problematice a doplňuje informace získané z textu o další nosné skutečnosti.

Metoda práce s první stránkou textu umožňuje žákům, aby využili svých literárně - teoretických poznatků, čtenářských zkušeností a životních postřehů při analýze a interpretaci uměleckého textu. Žáky mnohdy až překvapí, co vše o podstatě uměleckého díla, o literárním textu vědí, co jsou schopni předjímat. Tato metoda má v sobě také velký motivační potenciál. Četba úvodní stránky s vyvozením toho, co lze od dalších pasáží díla očekávat, se může stát silným impulsem k individuálním čtenářským aktivitám. (Gejgušová, 2009, s. 38)

#### 4.2.2 REFLEXE VYPLNĚNÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ

U praktické aplikace metody práce s první stránkou textu byli žáci nesví. Před rozdělením pracovního listu jsem žákům vysvětlila, o jakou metodu práce půjde, rozdali jsme si pracovní listy, stručně jsem shrnula ještě jednou vše podstatné, ale ani to zpočátku nestačilo. Žákům chvíli trvalo, než jim to postupně došlo. Někteří se hlásili s dotazy ještě další půlhodinu, takže bylo potřeba být připravena v klidu a znova dokola trpělivě opakovat totéž. Chvíli jim dělalo potíže se zabrat do práce, ale po chvíli se jim to konečně podařilo.

V osmé třídě se při vyplňování žáci samovolně začali bavit o druhé světové válce, koncentračních táborech, bylo zajímavé diskusí sledovat. Po čase jsem musela zasáhnout a některé drobnější věci doplnit, na ty větší se dostalo až po odevzdání pracovních listů. Žáci se sami dožadovali diskuse na téma holocaust, přímo dychtivě toužili vědět, co je to za knížku, ze které byla ukázka a jak to všechno dopadlo. Doporučuji vše žákům doplnit. Do hodiny jsem přinesla knížku, která má na přebalu i fotografii z filmového zpracování, o kterém je vhodné se také zmínit.

Při hodnocení pracovních listů musím uznat, že se žáci celkem trefili a pochopili, v jaké době se děj odehrává, proč autor knihu sepsal, vystihli prostředí děje i charakter hrdiny. Pro představu uvádím pár výtvorů:

- *AUTOR KNIHU SEPSAL: „Aby lidem, kteří v té době nežili, ukázal, jak strašné to bylo a co si museli židé vytrpět.“; „Aby napsal, jak to v té druhé světové válce bylo s židy, jak ta válka byla krutá a jak škaředě se lidi chovali k židům.“; „Třeba chtěl světu ukázat svůj životní příběh...“*

- **CHARAKTERIZACE HRDINY:** „Musí to být chlapec našeho věku, protože chodí ještě do školy. Má rozvedené rodiče, a když jde otec do pracovního tábora, musí zůstat s matkou. Musí být hodně statečný, protože je žid, a na ty měli v té době spadeno.“
- **POKRAČOVÁNÍ DĚJE:** „Budou se muset odstěhovat. Asi utíkají a schovávají se a rodiče moc dobře vědí, co je čeká, ale klukovi to neřeknou. Snaží se jen o to, aby kluk byl v bezpečí. Když se ale odstěhují, vše se najednou zvrtno a nikdo netuší, co se s nima stane...“
- **CO ŽÁKY ZAUJALO?** „Ten chlapec je žid a na nic, co v té době bylo, si nestěžuje.“, zakrytí žluté hvězdy – „nečekané“, pracovní tábor – „zajímavá informace; protože jsem nevěděla, že to existovalo a ani co to bylo; protože jsem o tom neslyšela, ale nelíbí se mi to“, noční letecký poplach – „protože bych to jednou chtěla zažít“, žlutá hvězda – „protože to byl blbý zvyk dělit židy od ostatních lidí“, rasové hledisko – „protože to je blbé, když se lidi musí dělit na rasy“

Žáci byli zvědaví, dychtiví, jak to bylo dál, čímž se splnil cíl pracovního listu, který měl mj. i čtenářsky aktivní záměr.

## 4.3 RUDOLF VRBA: UTEKL JSEM Z OSVĚTIMI

### 4.3.1 METODICKÝ PŘEHLED

KLÍČOVÉ KOMPETENCE	komunikativní, sociální, občanská
MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY	dějepis, občanská výchova, výtvarná výchova
VZTAH K PRŮŘEZOVÝM TÉMATŮM	osobnostní a sociální výchova
VÝUKOVÉ METODY A STRATEGIE	brainstorming, metoda volného psaní, interpretace textu – stručná charakteristika, vcítění se do hlavního hrdiny, práce s textem, zapojení žákovy fantazie při tvoření příběhu
POMŮCKY	pracovní list 3, psací potřeby, ukázka z díla k úkolu č. 2 (viz příloha č. 10)

- **ŽIVOTOPIS AUTORA**

Rudolf Vrba se narodil v roce 1924 v Topolčanech jako Walter Rosenberg. Strávil téměř dva roky v Majdanku a Osvětimi, odkud 7. dubna 1944 se spoluvězněm Alfredem Wetzlerem

uprchl. Ještě v dubnu 1944 sepsali oba uprchlíci v Žilině zprávu, která napomohla k odhalení nacistických zločinů a dodnes patří k základním dokumentům o vyhlazovacích táborech. V září 1944 se W. Rosenberg (pod svým válečným jménem Rudolf Vrba, které si posléze legalizoval) připojil k partyzánskému hnutí. Po osvobození studoval na Vysoké škole chemicko-technologického inženýrství v Praze a věnoval se výzkumu v oboru biochemie mozku. V roce 1958 odešel z Československa a působil jako výzkumný pracovník a vysokoškolský učitel v Izraeli, Anglii, USA a Kanadě. Od roku 1976 byl mimořádným profesorem farmakologie na lékařské fakultě University of British Columbia ve Vancouveru. Zemřel v březnu 2006. (Vrba, 2007)

## • CHARAKTERISTIKA DÍLA

Námětem knihy je příběh Waltera Rosenberga, jemuž osud určil, že bude na čas podléhat tzv. Židovskému kodexu. Walter Rosenberg - nebylo mu ještě ani osmnáct let - se pokusil dvakrát uprchnout za hranice. Při prvním pokusu se dostal do rukou maďarských pohraničnicků a jen náhodou vyvázl životem, podruhé ho chytl slovenský žandár a byl transportován do vyhlazovacího tábora. Strávil dvě léta v Majdanku a především v Osvětimi. Jeho zážitky a pozorování tvoří podstatnou část jeho knihy. Několikrát unikl jisté smrti: při selekci, při krutém tělesném trestu, při jiném pokusu o útěk, jehož se nezúčastnil jen omylem. V dubnu 1944 se spoluvězněm Alfredem Wetzlerem (původem z Trnavy) z Osvětimi uprchl.

Jejich útěk patří k velkým útěkům historie. Jen několika z obrovského počtu židovských vězňů se povedlo obelstít neprodyšný systém ochrany Osvětimi, dostat se do bezpečí a přežít. Oba vězňové však z tábora smrti neutíkali jen za životem a svobodou. Nesli také svou *Zprávu*, v které jako první podali světové veřejnosti – stále váhající uvěřit – podrobnou informaci o počtu lidí, kteří byli do té chvíle v Majdanku a Osvětimi zavražděni, a o metodách, jejichž pomocí nacisté dokázali vraždit v tak nepředstavitelných rozměrech. Jejich zprávu (dnes uložená v F. D. Roosevelt Library v New Yorku, ve vatikánských archivech a v jeruzalémském muzeu) patří k základním dokumentárním textům druhé světové války. Walter Rosenberg se na podzim roku 1944 přidal k partyzánskému oddílu na Slovensku a – pod krycím jménem Rudolf Vrba, které si pak ponechal – bojoval až do osvobození. Děj knihy končí ve chvíli, kdy protagonista, ještě nedávno osvětimský vězeň, jde se zbrání v ruce do prvního útoku proti německým vojákům. (Vrba, 2007)

- **METODICKÝ KOMENTÁŘ K PRACOVNÍMU LISTU:**

Pracovní list č. 3 si klade za cíl všeobecné uvědomění pojmu koncentrační tábor, s ním spojené nástrahy, útrapy, otázku života a smrti atd. To by si měl žák uvědomovat na základě uměleckých textů, se kterými pracuje. Důraz je kladen nejen na práci s textem, ale i na koncentraci žáků při mluveném projevu a zároveň na použití metody volného psaní a brainstormingu.

Následující pracovní list je koncipován celkem ze tří částí. V první části se žáci zamýšlejí (nejprve samostatně zápisem do pracovních listů, posléze společně pomocí brainstormingu (viz níže) na tabuli) nad tím, co se jim vybaví, když se řekne koncentrační tábor, Osvětim. Své myšlenkové pochody mohou vyjádřit i obrázkem.

Druhá část se skládá ze dvou sekcí. V první sekci žáci nic netvoří, pouze poslouchají učitele, který jim přečte úryvek z díla (viz příloha č. 10 - text pro učitele k úkolu č. 2). Po dočtení se dostává na řadu druhá sekce, která obsahuje tento úkol pro žáky: pomocí metody volného psaní napište vše, co vás k tématu napadá. Žáci mají psát své pocity a dojmy z přečteného textu.

Nejdelší a zároveň poslední je třetí část pracovního listu, která se zabývá interpretací uvedeného textu. Žáci si nejprve ukázkou přečtou, poté následuje stručná charakteristika obsahu, kterou shrnují do bodů. Následuje podtržení pasáže, která čtenáře nejvíce zaujala a vcítění se do role hlavního hrdiny. Posledním úkolem třetí části je tzv. jazyková rozcvička, kde dochází k propojení literární a jazykové složky. Žáci musí vybrat z textu deset sloves a deset podstatných jmen a doplnit je do příslušné tabulky. Z nich si vyberou pouze tři podstatná jména a slovesa a pomocí těchto slov vytvoří souvislý příběh.

### BRAINSTORMING

Úkolem žáků je ve vymezeném čase heslovitě napsat do sešitu, na papír nebo na tabuli všechno, co je napadne k danému tématu. Nemusí to být jen obecně platná fakta, uvádějí se i pocity, domněnky, otázky, na které by rádi znali odpověď. Pokud chtějí, mohou své nápady také nakreslit. Myšlenky se nekritizují. Když uplyne vymezený čas na danou aktivitu, vytřídí se všechno nevhodné. Z údajů, které zůstávají, se posléze formuluje odpověď. Může k tomu dojít až na konci vyučovací hodiny.

Brainstormingem mohou pracovat jednotlivci, dvojice nebo celá třída. Aplikovat se dají postupně všechny tři možnosti. Tím se zajistí aktivita každého žáka ve třídě. Když žáci komunikují ve dvojicích, často se utvrzují ve svých názorech a dojmech. To je posiluje.

Mohou si rovněž přepsat nápady svého spolužáka a zmnožit si svoje údaje. Diskuse ve dvojici usnadňuje následující vystoupení před třídou. Na tabuli mohou zaznamenávat myšlenky žáci nebo učitel – podle jejich diktátu. (Grecmanová, 2007, s. 81)

#### 4.3.2 REFLEXE VYPLNĚNÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ

U vyplňování pracovních listů *Utekl jsem z Osvětimi* mi žáci připravili nejedno překvapení. Atmosféra ve třídě byla zcela vyhovující, žáci se o koncentračních táborech právě učili v dějepise a toto téma je velice zajímavé. Nebrali tedy vyplňování jako „zabiják času“, ale celkem s chutí se do toho zabrali. Bohužel to byl časově náročný pracovní list. Nestačila jedna vyučovací hodina, proto to doporučuji rozložit alespoň do dvou vyučovacích hodin. Bohužel jsem měla vyhrazenou jen jednu vyučovací hodinu. Žáci, kteří to nestihli, za mnou osobně přišli s tím, že to sami o přestávce doplní a donesou. Opravdu se tak stalo, svědomitě všechno vyplnili a donesli zpět, což je od nich bylo velmi zodpovědné a nutno říct, že i mě to potěšilo.

Kvůli již zmíněnému nedostatku času jsme nestihli s žáky uskutečnit brainstorming na tabuli, žáci si pouze zaznamenávali do pracovních listů. Z celkové analýzy všech pracovních listů nutno podotknout, že žáci mají jisté informace a ucelený přehled o KT. Dovolím si pár prací citovat:

- *„Vybaví se mi vyvražďování Židů, plynové komory, krematorní pece. Pohublí lidé, žádná hygiena, ženy bez možnosti jakýchkoliv hygienických prostředků při menstruaci. Plné vlaky židovských dětí, dospělých, starých lidí... Dospělí muži museli pracovat. Ženy a děti šli do plynu jako první.“*
- *„ Polsko, spousta mrtvých Židů, krematoria, zbraně, hromadné hroby, doktor Mengele, žluté hvězdy, holocaust.“*

Co žáky absolutně oslovilo a vzalo jim dech, byl úkol číslo dva. I mně samotné. Nikdy nezapomenu na tento moment. Ten den jsem měla s nimi dvě hodiny literatury, v první hodině byli roztržití, musela jsem je neustále napomínat, usměrňovat. Druhá hodina nebyla o moc lepší, ale vše se změnilo v okamžiku, kdy jsme se dostali k druhému úkolu. Četla jsem úryvek z knížky, žáci ani nedutali. Napětí se stupňovalo a ve třídě kdyby upadl špendlík, tak je zřetelně slyšet. Je to nepopsatelný pocit - pro mě jako učitele, když vám žáci doslova visí na rtech. Po dočtení se dožadovali vyprávění, jak dál příběh pokračoval. V dalších hodinách

dílky čtení jsem jim znovu přinesla Vrbovu knížku a strhl se doslova boj o to, kdo si ji půjčí. Citace z pracovních listů k úkolu číslo dva:

- *„Měli štěstí. Bylo to napínavé a líbilo se mi to.“*
- *„Člověk je napnutý. Největší strach (napětí) bylo asi v tu dobu, když si povídali Němci o tom, že musí být někde v táboře, a pak je šli hledat. Zbývalo jen pár prken. Strach, že je najdou. Nervy, že je najdou. Kdo to četl, musel být asi hodně napnutý. Pak ten falešný poplach. Zachránil jim život. Bylo to hodně napínavé.“*
- *„Napětí, sevřené žaludky.“*
- *„Docela zajímavý příběh, asi bych to nechtěla zažít. Muselo to být hrozně stresující čekat, jestli vás najdou nebo ne, a když tam potom přišli ještě ti Němci...“*
- *„Obdivuji toho pána, že vydrželi být v tom úkrytu v klidu bez jediného hlesnutí a nervově se tam nezhroutili.“*

Domnívám se, že cíl pracovního listu byl naplněn. Ještě v dalších hodinách jsme s žáky rozebírali tuto tematiku a pracovali s dalšími texty. Žákům se práce s textem vcelku dařila, naprosto výborně reagovali a koncentrovali se na mluvený projev učitele. Metodu volného psaní je potřeba ještě více natrénovat, aby se žáci volně, nekřečovitě rozepisovali. Metoda brainstormingu nebyla bohužel dotažená z časového důvodu do konce. Na závěr uvedu pár příběhů, které žáci tvořili během jazykové rozcvičky:

- *„Jeden voják mi dal pár lekcí, abych měl, jak utéct a při tom, aby mě kulka od Němců nezabila. Nepohyboval jsem se moc rychle, aby mě nikdo neviděl. Po setmění jsem běžel, co mně nohy stačili, abych uprchl. Nevěřil jsem, že to dokážu, ale ještě ten den jsem byl volný.“*
- *„Dostal jsem se na bojiště. Jsem sice voják, ale to, co jsem viděl, mě zasáhlo jako kulka. I ostatní příchozí, kteří se mnou cestovali, pocítli to, co já při pohledu, jak začíná boj. V duchu jsem si říkal: „Neboj se!“ Ale vůbec mě to nepřesvědčilo. Od poručíků jsme dostali zbraně a byli jsme převeleni blíže k bojišti. Tím začala naše smrt...“*
- *„Škaredé nedělní odpoledne v koncentračním táboře Osvětim. Za tu dobu, co tu jsem, mě němečtí vojáci zlomili jak psychicky tak i fyzicky. Už jsem nemohl dále takhle trpět. Z látky podobající se polštáři jsem vytáhl starou a tupou žiletku a schoval jsem si ji do kapsy kalhot. Za chvíli přišel Němec, vzal mě a odvedl mě do komory. Nechtěl jsem umřít v plynu, a tak jsem si jemně a pomalu podřezal žíly...“*

## 4.4 JIŘÍ WEIL: ŽALOZPĚV ZA 77 297 OBĚTÍ

### 4.4.1 METODICKÝ PŘEHLED

KLÍČOVÉ KOMPETENCE	komunikativní, sociální, občanská
MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY	dějepis, občanská výchova
VZTAH K PRŮŘEZOVÝM TÉMATŮM	osobnostní a sociální výchova, mediální výchova
VÝUKOVÉ METODY A STRATEGIE	práce s neznámým obrázkem – vytvoření vlastního úsudku a následné ověření pomocí internetu, interpretace textu – práce s textem (klíčová slova, název, porovnání obyčejného života a vězeňského), trénink mluveného projevu (kultura mluveného projevu)
POMŮCKY	pracovní list 4, psací potřeby, obrázek výmalby Pinkasovy synagogy (viz příloha č. 11), počítačová učebna (internet)

- ŽIVOTOPIS AUTORA

Jiří Weil se narodil 6. srpna 1900 v Praskolesích u Hořovic. Byl prozaikem, překladatelem a publicistou. Vystudoval gymnázium v Praze, dále studoval slovanskou filologii a srovnávací dějiny literatur na FF UK. V roce 1929 podepsal skupinové vystoupení proti tzv. sedmičce – spisovatelům, kteří kritizovali bolševizaci KSČ. V polovině roku 1933 byl povolán do Moskvy, kde působil v cizojazyčném nakladatelství Kominterny jako člen překladatelské dílny pro marxisticko-leninskou literaturu. Za okupace Jiří Weil unikl perzekuci, nejprve tzv. smíšeným sňatkem v roce 1942, téhož roku nenastoupil do transportu, neboť předstíral sebevraždu a ukrýval se u přátel. Osvobození se dočkal v ilegalitě. Od roku 1949 byl zaměstnán jako redaktor v Evropském literárním klubu. Působil v Literárních novinách, v rozmezí let 1950-58 pracoval ve Státním židovském muzeu v Praze, kde mj. podnítil výstavu kreseb terezínských dětí. Ze Svazu českých spisovatelů byl vyloučen v roce 1951, o pět let později byl do něj znovu přijat. Byl také členem Děvětsilu. Zemřel na leukémii 13. prosince 1959 v Praze.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> JANÁČEK, Pavel. Jiří Weil. In Slovník české literatury [online]. Poslední změna 21.12. 2011 [cit.15.3.2012]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/>



- CHARAKTERISTIKA DÍLA

Jiří Weil, spisovatel židovského původu, se věnoval ve své tvorbě i tematice holocaustu. V této diplomové práci jsem se zaměřila na jeho pásmo *Žalozpěv za 77 297 obětí*, který vyšel v roce 1958. Autor své dílo věnoval všem českým a moravským Židům, kteří zahynuli během holocaustu ve druhé světové válce. Čtenáři se dozvídají o situaci Židů (nová nařízení, zákony, zákazy). Ve Weilově podání se dočítáme i o konkrétních lidských osudech. Autor své elegie doplňuje i úryvky z Bible.

*„V regálu z měkkého dřeva, hnědě natřeného, jsou zasunuty papírové krabice. V krabicích jsou seřazena v abecedním pořadí jména. Je jich 77 297. Jsou to jména obětí z Čech a Moravy. Každé jméno má číslo transportu, rok narození, poslední bydliště, datum a místo smrti. Někdy není udáno místo smrti a rok. To u těch, u kterých se neví, kde a kdy zemřeli. V Pinkasově synagoze, ležící u starého hřbitova, jsou vpisována tato jména na její stěny. Tak bude zachována jejich památka.“* (Weil, 1958, s. 7)

- METODICKÝ KOMENTÁŘ K PRACOVNÍMU LISTU:

Cílem toho pracovního listu je propojení několika složek v jednom zadání. Za prvé spojení s mediální výchovou, kdy žáci pátrají po záhadném obrázku, za druhé nácvik kultury mluveného projevu, kdy žáci vyberou z vybraného textu to nejdůležitější, což poté prezentují před třídou. K tomu nechybí ani samostatná práce s textem, kdy se žáci učí vybírat klíčové pojmy, vymýšlí název atd.

Pracovní list se skládá ze dvou částí. V první části žákům rozdáme obrázek výmalby Pinkasovy synagogy (viz příloha č. 11). Vysvětlíme jim, že si zahrají na detektivy, kteří musí zjistit, co je na obrázku – k čemu se to váže, co znamená atd. Nejprve se na něj podívají a sami si vytvoří vlastní úsudek, který poznamenají do pracovního listu. Poté začne opravdové pátrání, kdy mají žáci možnost využít internet.

Ve druhé části žáci pracují s textem, po přečtení vyplňují a vymýšlejí do obrázku název přečteného, slova charakterizující text atd. Následuje porovnání obyčejného života s vězeňským. Posledním úkolem je vlastní interpretace poslední části textu, s čímž je spojen trénink mluveného projevu před třídou.

#### 4.4.2 REFLEXE VYPLNĚNÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ

Pro následující vyplňování pracovních listů bylo třeba zajistit učebnu, která je vybavena počítači. Je potřeba zajistit kázeň, protože žáci si říkali, jak je skvělé, že jdeme do počítačové učebny a už je víc lákali jiné věci než to, co jim bylo zadáno. Zpočátku jsem měla tedy trochu problémy s kázní, ale pak jsme si to vyříkali, ujasnili a byl relativní klid pro práci.

Poměrně velkou část strávili hledáním a pátráním po záhadném obrázku, což je bavilo. Jen jeden žák se dopátral ke správnému řešení, tedy k Pinkasově synagoze. Pro ilustraci uvedu pár žakovských prvotních představ:

- *„Seznamy jmen lidí, kteří umřeli v období války v koncentračních táborech. Myslím si, že je to úmrtní deska a je někde pro čest těm lidem vystavená.“*
- *Data narození a data úmrtí nějakých lidí. Spousty jsou si dost podobné, podle mě to budou oběti nějaké války nebo tak něco. Mohlo by to být vidět na nějakém pomníku nebo společném hrobě.*

Žáci poměrně dobře charakterizovali text, uvědomují si rozdíl mezi obyčejným a vězeňským životem. Žádné výrazné odchylky jsem při celkové analýze nezaznamenala. Jak na ně umělecký text působil?

- *„Působí na mě smutně, nechtěla bych žít v této době a doufám, že tuto dobu nezažiju.“*
- *„Lidé v těchto dobách to neměli lehké, obzvláště židé. Byly to zlé časy. Můžeme být rádi, že dnes u nás válka není a my máme své rodiny a domy.“*
- *„Nevím, zvláštní pocit. Krása a krutost...tak nějak divně. Život je nevyzpytatelný.“*

Bohužel kvůli nedostatku času se nedostalo na trénink mluveného projevu před třídou. Uvedu jen pár myšlenek z připraveného projevu z jedné práce: *„Zabíjení lidí je zbytečná a hloupá věc. Blázni byli spíš ti, kdo zabíjeli nevinné lidi.“*

Cíl pracovního listu nebyl zcela naplněn, neboť jsme se nestihli plně věnovat kultuře mluveného projevu žáků, ale práce s textem se, podle mého názoru, žákům podařila.

## 4.5 ORLANDO FIGES: ŠEPTEM

### 4.5.1 METODICKÝ PŘEHLED

KLÍČOVÉ KOMPETENCE	komunikativní, sociální, občanská
MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY	dějepis, občanská výchova
VZTAH K PRŮŘEZOVÝM TÉMATŮM	osobnostní a sociální výchova
VÝUKOVÉ METODY A STRATEGIE	metoda alfa boxu
POMŮCKY	pracovní list 5, psací potřeby

- ŽIVOTOPIS AUTORA

Orlando Figes je profesorem historie na Birkbeck College na londýnské univerzitě. Narodil se v Londýně v roce 1959 a historii vystudoval v Cambridge, kde ji také v letech 1984-99 přednášel jako člen Trinity College. Je autorem knihy *Lidská tragédie: Ruská revoluce 1891 – 1924*, která v roce 1997 dostala následující ceny, a to Wolfson History Prize, WH Smith Literary Award, Longman/ History Today Book of the Year Award a Los Angeles Times Book Prize. Česky vyšla v roce 2000. Jeho kniha *Natašin tanec: Kulturní historie Ruska z roku 2002 (česky 2004)* se dostala do užšího výběru na cenu Samuel Johnson Prize. Figesova díla byla přeložena do více než dvaceti jazyků. (Figes, 2009)

Více o autorovi a výzkumném projektu spojeném s touto knihou najdeme na adrese: [www.orlandofiges.com](http://www.orlandofiges.com).

- CHARAKTERISTIKA DÍLA

Přesvědčivá, zasvěcená a přitom dojemná kniha Orlanda Figese líčí skutečný život milionů Rusů za Stalinovy tyranie. Kniha *Šeptem*, rozsáhlý panoramatický portrét společnosti, ve které všichni šeptají – buď aby chránili své rodiny a přátele, nebo aby na ně donášeli – osvětluje tak, jako žádná jiná publikace před ní, vnitřní svět obyčejných sovětských občanů, kteří bojovali o přežití uprostřed nedůvěry, strachu, morálních kompromisů a zrazování, jež prostupovaly celou jejich existenci. (Figes, 2009)

- **METODICKÝ KOMENTÁŘ K PRACOVNÍMU LISTU:**

Cílem následujícího pracovního listu je práce žáků s textem pomocí metody alfa boxu. Žáci mají za úkol identifikovat klíčové myšlenky nebo pojmy z textu a přenést je do tabulky. Cílem je tedy vyzkoušet především novou formu práce s textem při interpretaci uměleckého díla.

V tomto pracovním listu nacházíme celkem dvě části. V první se žáci setkávají s přebalem knihy a jejich úkolem je zamyšlení nad tím, o čem bude asi kniha pojednávat a proč jí autor takto pojmenoval.

Ve druhé části pracují žáci s metodou Alfa boxu (viz níže), kdy hledají v textu pojmy, souvislosti a příklady, které odpovídají jednotlivým písmenům abecedy.

#### METODA ALFA BOXU:

Tato metoda je popsána v článku Kritických listů – *Metody, které podporují zaujetí četbou* od autorek S. K. L'Allierové a L. Elishové – Piperové. Hlavním cílem tohoto článku je popsat metody, které podporují zaujetí textem a které autorky úspěšně používají už celá desetiletí se svými vysokoškolskými studenty v seminářích věnovaných metodám čtení. Zjistili, že jeden z nejlepších způsobů, jak pomoci studentům pochopit, ocenit a skutečně používat metody, jejichž činnost je doložena výzkumem, je nechat je vyzkoušet a používat strategie přímo v seminářích. Pak jsou schopni je použít později i ve vlastních třídách. Já se v této diplomové práci zaměřím na konkrétní metodu, a to na metodu *alfa-boxů*, kterou tu popisují a kterou jsem použila v pracovním listu č. 5.

Alfa-boxy jsou strategií, kterou používáme po přečtení textu. Může studentům pomoci shrnout hlavní myšlenky textu. K tomu je zapotřebí najít v textu pojmy, souvislosti a příklady, které odpovídají jednotlivým písmenům abecedy. Protože studenti musí najít alespoň jednu myšlenku ke každému písmenku abecedy, jsou nuceni odpoutat se od prvních několika nápadů a myšlenek, které je okamžitě napadnou, a přejít k těm, jež vyžadují hlubší přemýšlení.

Musí si znovu text přečíst, více o něm přemýšlet a propojit své dosavadní znalosti a zkušenosti s těmi, které jsou uvedeny v textu. To podporuje přemýšlení o tématu z více úhlů pohledu a vede k lepšímu porozumění. Když tuto metodu zavádíme, vysvětlujeme studentům, že až přečtou text, doplní u každého písmene v *alfa-boxu* alespoň jednu myšlenku. Říkáme jim, že při vyplňování tabulky mohou použít klíčová slova, pojmy, souvislosti a příklady,

keré se vztahují k textu. Také požádáme studenty, aby svůj zápis doplnili o krátkou poznámku anebo číslo stránky, což by jim mělo pomoci zapamatovat si, proč si myšlenku vybrali.

Když studenti přijdou na další hodinu s vyplněnými tabulkami, vysvětlíme jim, že budeme společně vytvářet třídní *alfa-box*, který bude reflektovat znalosti, myšlenky a souvislosti celé skupiny. Každý student si vybere lístek s jedním písmenem abecedy a na samostatný list papíru запиše svůj příklad, který musí obsahovat písmeno abecedy, myšlenku (s krátkou poznámkou nebo číslem stránky). Začneme s písmenem A, pak pokračujeme dalšími písmeny abecedy a požádáme postupně všechny studenty, aby ostatním vysvětlili svoji myšlenku, sdělili, proč si ji vybrali. Autorky článku zjistily, že je také velmi cenné, když požádají ostatní studenty, aby uvedli další myšlenky vztahující se k danému písmenu. Cílem je identifikovat další klíčové myšlenky nebo pojmy z textu. Většinou vyvěsíme studentské práce ve třídě, aby studenti měli důležité myšlenky z textu stále na očích.

Tato metoda může být využita ve třídách na středních školách, ale i základních školách. V článku se dozvídáme i o tom, jak může být tato strategie aplikována na nižších stupních škol. Za prvé mluví o tom, že tato strategie dobře funguje jako aktivita zakončující práci s textem či s určitým tématem. Za druhé říkají o tom, jak tuto aktivitu použít před čtením k tomu, aby žáci v rámci brainstormingu evokovali, co vědí o tématu, o kterém se budou učit. Za třetí vysvětlují, že při četbě dlouhého textu nebo dokončování nějakého dlouhodobého tématu nám může pomoci vytvoření nástěnky, na kterou jsou myšlenky, seskupené podle písmen abecedy, průběžně doplňovány. Čtvrtou možností, která dobře funguje, je začít tím, že si žáci vyplní tabulky již před čtením a vrátí se k nim poté, co se o tématu dozvědí víc. To jim umožní pochopit, že jejich prvotní představy mohou být neúplné či nesprávné, ale také to, že čtení a učení může jejich znalosti a pochopení tématu rozšířit a zdokonalit.<sup>4</sup>

#### **4.5.2 REFLEXE VYPLNĚNÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ**

První úkol někteří žáci popletli a vyplňovali jej až po přečtení a vyplnění úkolu číslo dva, což je ovlivnilo při jejich odpovědi, o čem kniha pojednává – někteří psali skutečný příběh, který se dočetli v níže uvedené ukázce. Ovšem většině žáků se podařilo první úkol

---

<sup>4</sup> L'ALLIEROVÁ S. K. a ELISHOVÁ-PIPEROVÁ L. Metody, které podporují zaujetí četbou. Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2008, č. 31 (4). [cit. 12. 3. 2012] ISSN 1214-5823. Dostupné z: <<http://www.kritickemysleni.cz>>.

splnit. Ve svých vizích se shodují v tom, že je příběh o dětech odehrávající se ve válečné době:

- „Nejspíše je to o malých dětech, které žili v nějakém domově bez rodičů (za dob A. Hitlera). Pojmenoval ji proto, co se v té knize dělo (nesmělo se o tom mluvit a když tak jen šeptem).“
- „Pojednává o dětech, které žili v nějaké špatné době. Nemohli se moc projevovat. Možná žili v úkrytu, utajení. Pojmenoval ji tak, protože se nemohli projevovat. Bylo zde něco tajného.“

Pracovní atmosféra nabyla trochu napětí při druhém úkolu, kdy byli žáci zpočátku ostýchaví, neboť viděli novou metodu práce, se kterou se doposud nesetkali. Žákům chvíli trvalo, než začali pracovat, neustále pokládali otázky, jak pracovat, co mají tedy vlastně hledat a dělat. Nicméně většina alfa boxů byla vyplněna. Žáci kromě konkrétních podstatných jmen (dcera, matka, vlasy, pěstounka, sirotčinec atd.) vypisovali i abstraktní podstatná jména – nesmělost, láska, osamělost, strach a také vypisovali přídavná jména a slovesa. Polovina žáků doplňovala do boxů i krátké poznámky vysvětlující dané klíčové slovo. Bohužel už nezbyl čas na zpětnou reflexi společně s žáky, která by měla určitě proběhnout. Nicméně se domnívám, že cíl pracovního listu byl naplněn, žáci se seznámili s novou metodou. Po počátečním ostychu se pustili do práce, se zaujetím hledali v textu a doplňovali do boxů. Pouze dva pracovní listy obsahovali téměř nevyplněné alfa boxy.

## 4.6 ALEXANDER SOLŽENICYN: JEDEN DEN IVANA DĚNISOVIČE

### 4.6.1 METODICKÝ PŘEHLED

KLÍČOVÉ KOMPETENCE	komunikativní, sociální, občanská
MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY	dějepis, občanská výchova
VZTAH K PRŮŘEZOVÝM TÉMATŮM	osobnostní a sociální výchova
VÝUKOVÉ METODY A STRATEGIE	vlastní zamyšlení nad obrazovým materiálem, práce s textem (děj, postavy, výklad zvýrazněných slov, jazyková rozcvička)
POMŮCKY	pracovní list 6, psací potřeby

- ŽIVOTOPIS AUTORA

Alexander Isajevič Solženicyn se narodil v Kislovodsku v roce 1918. Po střední škole byl přijat na dvě fakulty rostovské univerzity – filozofickou a matematicko-fyzikální. Na začátku války odchází jako dobrovolník na frontu, v roce 1943 byl jmenován velitelem dělostřelecké baterie a vyznamenán. V roce 1945 byl zatčen kvůli dopisu příteli, v němž kritizuje Stalina, a odsouzen na osm let k pobytu v trestném táboře. Po propuštění v roce 1953 zůstává ve vyhnanství v Kazachstánu. Po soudní rehabilitaci v roce 1957 se stává učitelem matematiky a fyziky v Rjazani. V roce 1962 publikuje literární časopis *Novyj mir* s mimořádným úspěchem Solženicynův *Jeden den Ivana Děnisoviče* (v češtině 1963). Tuto novelu promýšlel v Ekibastuzském pracovním lágru v letech 1950-51. Vzápětí vycházejí další dvě povídky *Matrjonina chalupa* a *Případ na stanici Krečetovka*. V roce 1968 byl vyloučen ze Svazu spisovatelů. Na podzim roku 1970 mu je udělena Nobelova cena za literaturu, kterou však nepřevzal. Na základě zahraničního vydání prvního dílu *Souostroví Gulag* je v roce 1974 vyhoštěn ze Sovětského svazu na Západ. Po dvou letech, v roce 1976, opouští Evropu a usazuje se i s rodinou v americkém státě Vermont. Zpět do Ruska se vrací roku 1994. Umírá na srdeční infarkt v roce 2008. (Solženicyn, 2002)

- CHARAKTERISTIKA DÍLA

Hlavní postavou, která provází čtenáře celou novelou, je Ivan Děnisovič Šuchov, který se nachází v pracovním táboře (gulagu) na Sibiři - děj se odehrává v 50. letech 20. století. Solženicyn prostřednictvím Šuchova čtenářům, jak už samotný název napovídá, popisuje jeden den v táboře – podmínky žití v táboře, vztahy, nedostatky jídla, pracovní činnost vězňů.

Autor začal novelu promýšlet na společných pracích v Ekibaustuzském zvláštním táboře v zimě 1950-51. Napsána byla v roce 1959 a původní název zněl „Šč-854 (Jeden den jednoho mukla). Postava Ivana Děnisoviče byla vytvořena podle vojína Šuchova, který bojoval s autorem za sovětsko-německé války (a nikdy nebyl ve vězení), podle obecných zkušeností zajatců a vlastních autorových zkušeností ve Zvláštním táboře, kde pracoval jako zedník. Všechny ostatní postavy jsou vzaty ze života v táboře i s jejich skutečnými životopisy. (Solženicyn, 2002, s. 308)

- METODICKÝ KOMENTÁŘ K PRACOVNÍMU LISTU:

Cílem pracovního listu 6 je seznámení žáků s novelou Alexandra Solženicyna prostřednictvím úvodního motivačního obrazového materiálu a především ukázkou z díla

s jednotlivými otázkami a úkoly k textu včetně propojení jazyka s literaturou v jazykové rozcvičce.

Pracovní list k dílu ruského spisovatele Alexandera Solženicyna je uspořádán do dvou částí. První a zároveň úvodní část je složena ze dvou obrázků (mapy Ruska s vyznačenými místy sovětských gulagů a fotkou gulagu z Belbaltagu). Úkolem žáků je vlastní zamyšlení nad obrázkou a propojení s dílem - v jakém prostředí se bude děj knihy odehrávat, v jaké zemi? Ve druhé části se snaží žáci interpretovat text – napsat děj ukázky, výčet postav, vlastní zaujetí některé části textu. Součástí je i tzv. jazyková rozcvička, se kterou už jsme se setkali v pracovním listu 3, jejímž cílem je spojení literární a jazykové složky. Žáci tvoří z písmen celého názvu knihy co nejvíce slov, u nichž posléze určují jejich slovní druh.

#### 4.6.2 REFLEXE VYPLNĚNÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ

Úvodní úkol se žákům celkem podařil. Psali, že se jedná o sibérii, Rusko a pracovní, válečné tábory. Vyskytla se i myšlenka, že se jedná o suché, hrubé prostředí, kde dřeli otroci a těžili horniny.

Ve druhé části některým žákům dělalo problém napsat, o čem daná ukázka byla a vymyslet přezdívku pro hlavního hrdinu. Problémy se vyskytly i u třetího úkolu, kdy měli žáci napsat, co je oslovilo:

- „V tomto textu mě bohužel nic nezaujalo, jelikož tomuto žánru zrovna neholduji, ovšem děj a vyprávění hlavního hrdiny je vcelku zajímavý.“
- „Nezaujalo mě to. Musela jsem si to přečíst dvakrát, abych to pochopila.“
- „Text mi přijde složitě napsaný, některým slovům nebo slovním spojením nerozumím. Text by mě možná mohl zaujmout, kdyby nebyl vytržen z kontextu (kdybych četla celou knížku).“

Na druhou stranu si někteří dokázali najít to, co je oslovilo:

- „Jak v pracovních táborech dostávali sotva najíst za takovou práci.“
- „Zaujalo mě hovorové vyjadřování.“
- „Vězni si nenechali vzít poslední trošiček svobody.“



Vysvětlování zvýrazněných slov nečinilo žákům takové potíže, pouze s jedním slovem si nevěděli rady – válenky. Žáci se domnívají, že je to matrace či peřina. U jazykové rozcvičky si žáci pohráli – nejvíce bylo vytvořeno dvacet slov (včetně předložek a spojek). Průměrně žáci vytvořili dvanáct slov.

Závěrem lze říct, že se žáci úspěšně seznámili s novelou Jeden den Ivana Děnisoviče, i když jim dělali některá cvičení problémy. Podle mého názoru se podařilo propojit jazykovou stránku s literární v jazykové rozcvičce. Ovšem co bych vytkla, je náročnost a velikost pracovního listu na jednu vyučovací hodinu, chtělo by to více času. Pro příště bych se také lépe zaměřila na výběr a délku ukázky.

## 4.7 VARLAM ŠALAMOV: KOLYMSKÉ POVÍDKY

### 4.7.1 METODICKÝ PŘEHLED

KLÍČOVÉ KOMPETENCE	komunikativní, sociální, občanská
MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY	dějepis, občanská výchova
VZTAH K PRŮŘEZOVÝM TÉMATŮM	osobnostní a sociální výchova
VÝUKOVÉ METODY A STRATEGIE	metoda poslední slovo patří mně, hra „tajný zápis“
POMŮCKY	pracovní list 7, psací potřeby

- ŽIVOTOPIS AUTORA

Varlam Šalamov se narodil v červnu 1907 v severoruské Vologdě v rodině pravoslavného kněze. Když mu bylo sedmnáct, odjel do Moskvy a po dvou letech práce na kožedělném závodě byl s vylepšeným kádrovým profilem přijat na moskevskou univerzitu. Místo studia práv se víc věnoval psaní. V únoru 1929 byl poprvé zatčen na základě udání, že se podílel na šíření tzv. Leninovy závěti, a odsouzen na tři roky nucených prací na severním Urale. Po vypršení trestu se vrátil do Moskvy, a dokonce mohl otisknout několik menších prací. Další zatčení na sebe nenechalo čekat – v lednu 1937 byl zatčen podruhé za podezření z protisovětské agitace a odsouzen k pěti letům nucených prací na Kolymě, jež se již v té době stala synonymem trestu smrti. Tady strávil 14 let, propuštěn byl v r. 1951, ale byl nucen zůstat na Kolymě jako vyhnanec až do r. 1953. O tři roky později byl rehabilitován jako oběť „kultu osobnosti“. Zemřel v lednu 1982 v Moskvě. (Šalamov, 1995)

- CHARAKTERISTIKA DÍLA

Kolymské povídky jsou souborem malých próz řazených do několika cyklů: Kolymské povídky, Levý břeh, Mistr lopaty, Vzkříšení modřínu. V rámci těchto cyklů ale i textů, jimiž jsou tvořeny, je zpracována řada nejrůznějších témat, od nejpodivnějších lidských osudů, přes rozličné události až po docela nepatrné detaily. Jednotlivé Šalamovovy povídky vypovídají například o sněhu, balíčku, dešti, přidělu, severských kosodřevinách, vázance, protézách, vlaku a dalších podobných střípcích lágrového života, z nichž se po přečtení knihy skládá pestrá mozaika, která ve čtenáři vytváří ucelenou představu lágru a života v něm. Většina povídek je přímo pojmenována podle nějaké takové či jí podobné skutečnosti, k níž je poté veškerý děj vztahován (nedá se však říci, že by jí byl podřízen – pouze z ní vychází a pro své vlastní potřeby i čerpá). Od těchto detailů, které představují pomyslné symboly lágrového světa, se odvíjí všechny příběhy a osudy Šalamovových hrdinů, uzavřených v tomto světě - ve světě lágrů. Tyto drobné prózy na sebe dějově nenavazují a jsou spolu spojeny jen svou lágrovou tematikou.<sup>5</sup>

- METODICKÝ KOMENTÁŘ K PRACOVNÍMU LISTU:

Cílem pracovního listu je porozumění uměleckého textu pomocí metody „Poslední slovo patří mně“, kdy je kladen důraz na to, aby byl poskytnut prostor jednotlivým žákům k vlastnímu zamyšlení nad textem a následné formulace svého vyjádření včetně diskuse s ostatními nad klíčovými částmi textu.

Pracovní list 7 začíná, jak už jsem se zmínila, metodou, která se jmenuje „Poslední slovo patří mně“ (viz níže). Spočívá v tom, že si žáci samostatně přečtou text, který je uveden v úkolu č. 1. Po četbě podtrhnou větu nebo odstavec, který je zaujal (tzv. závažné místo). K tomu napíší souvislý osobní komentář o tom, proč a jak tomu rozumí či jak ho cítí. Poté jednotliví žáci čtou v kruhu svůj výběr tzv. závažného místa a druzí odhadují, proč si ho žák asi vybral. Vybraný žák až nakonec doslovně přečte svůj komentář – má poslední slovo. Žáci se ta učí precizovat své porozumění a zároveň respektovat různost prožitků a pochopení.

Druhou částí žáky provádí hra „tajný zápis“. Úkolem žáků je doplnit vynechaná písmena tak, aby text dával smysl.

---

<sup>5</sup> VINTEROVÁ, Alena. Proměny ruské lágrové literatury. In Scriptorium- knihovnička rukopisů [online]. Poslední změna 28.2.2009 [cit.10.3.2012]. Dostupné z: <http://www.inext.cz/texty/Book/p084.html>

## METODA POSLEDNÍ SLOVO PATŘÍ MNĚ

Po lepší porozumění metody uvedu charakteristiku Heleny Grecmanové (2007, s. 73), která píše:

Učitel zvolí text ke čtení a analýze. Opět může být umělecký i odborný. Po jeho přečtení si každý žák vybere z textu jednu myšlenku, která jej zaujala. Podtrhne si ji nebo zapíše do sešitu (na kartičku) a vypracuje k ní písemný komentář. Zdůvodní, proč si myšlenku vybral, jaké k ní má stanovisko.

Potom učitel vyzve některého žáka, aby přečetl úsek, který si v textu zvolil. Zatím však bez komentáře. Když žák upozorní na pasáž, která jej oslovila, požádá učitel ostatní žáky, aby se k citátu vyjadřovali. Učitel celou diskusi moderuje a podněcuje. Opět dbá na to, aby vzájemně diskutovali především žáci. Sleduje, aby neodbíhali od tématu, „neskákali si“ do řeči, vyslechli si názor spolužáků, omezili posměšné a ironické požadavky, byli k sobě tolerantní, nesli zodpovědnost za svá sdělení.

Diskusi uzavírá učitel tím, že požádá žáka, který vybíral myšlenku, aby přečetl svůj komentář. Poslední slovo patří tomu, kdo upozorňoval na citát. Tak se může osmělit i žák, který se jindy obává vystoupit před třídou nebo učitelem z důvodu, že jeho slova budou vzbuzovat posměch a nevhodné poznámky. Potom může učitel vyvolat jiného žáka, aby přečetl další úryvek. Postup se opakuje. Většinou tak dlouho, než je text rozebrán.

Na této metodě si ceníme toho, že dává prostor jednotlivci k osobnímu zamyšlení se nad obsahem a vyjádření vlastního stanoviska, které musí nejdříve písemně zformulovat. To znamená, že se každý ve třídě zapojí do analýzy textu, nejen při jeho čtení, ale také při výběru zajímavé myšlenky a při zapsání komentáře. Jistěže se již nemusí přímo účastnit diskuse, buď z ostychu, nebo když na něj nevyjde čas. Avšak nemalou aktivitu již odvedl.

Další důležitý moment spatřujeme v tom, že se žáci učí orientovat v textu a vůbec vyhledávat v něm myšlenky, které mohou dále zpracovávat. Dokonce se někdy požaduje i doplnění vybrané pasáže o bibliografické údaje, což směřuje k rozvoji dovedností práce s citacemi.

Metodu poslední slovo patří mně lze využít při práci s celou třídou. Výhodou je, že učitel může aktivitu řídit a sledovat názory jednotlivců, kteří se zapojují do diskuse. Když je ale třída početná nedostane se na všechny žáky. Z toho důvodu doporučujeme jako další možnost práci ve skupinách. Počítat se musí ovšem s tím, že učitel neuslyší jednotlivé názory. Nemůže reagovat na eventuální sporná sdělení. V případě, že žáci mají myšlenky z textu a

komentáře na kartičkách mohou je vystavit ve třídě na nástěnce a vzájemně se tak informovat, o čem přemýšleli.

#### 4.7.2 REFLEXE VYPLNĚNÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ

Pracovní list 7 byl žáky vyplňován v celkem příjemné atmosféře. Žákům byla představena nová metoda práce s textem, kterou doposud neznali. Po výkladu se pustili do práce bez větších dotazů (pro srovnání – při metodě alfa boxu a práce s první stránkou textu měli žáci daleko více otázek). Bohužel se stihla jen první část. Díky nedostatku času se už nedostalo na druhou část, kdy mají žáci diskutovat nad svými vybranými závažnými místy. Pro ilustraci uvedu pár žákovských závažných míst s osobním komentářem:

- Když jsme se my čtyři sešli u pramene Duskaňja, věděli jsme všichni, že jsme sem nepřišli uzavřít přátelství. *„Když už jsou na tom tak špatně s jídlem, tak ať spolu vycházejí.“*
- ...andělé veky rezného chleba. *„Zaujalo mě to, ale vůbec tomu nerozumím.“*
- Člověk žije, protože umí zapomínat. Paměť je vždycky ochotna zapomenout špatné a pamatovat si jen to hezké.
  - *„Moc tomu nerozumím, protože přece člověk žije proto, že se narodil, ne proto, že umí zapomínat. Ale myslím si, že je tím člověkem myšlená spíše duše člověka. Že naše duše žije a doufá, protože dokázal zapomenout na to, co mu ublížilo a tížilo ho to. Když na to zapomene, bude se mu žít lépe. Bude žít volněji.“*
  - *„Moc s tím nesouhlasím. Např. když člověku ukřivdí nebo mu něco udělají, tak si to pamatuje hodně dlouho. Paměť se nedá dost dobře ovlivňovat, když chce člověk na něco zapomenout, tak na to ze zásady nezapomene – a naopak když si chce člověk něco zapamatovat, tak na to vždy ze zásady zapomene.“*
  - *„Protože i když člověk zažije špatnou věc, dokáže na to zapomenout a vzpomenout si na hezké okamžiky, které prožil. A ty hezké okamžiky mu pomohou se přenést přes to špatné a vydržet.“*

Tuto část ukázky si vybralo hodně žáků, je škoda, že jsme nestihli diskutovat, jistě by to bylo zajímavé.

Poslední úkol spočíval v doplňování písmen a žáky doslova nadchl. Soutěžili, kdo bude mít zadaný úkol dříve splněný, objevila se tu pravá a nefalšovaná třídní rivalita.

Cíl pracovního listu nebyl zcela naplněn díky nedovršení metody „Poslední slovo patří mně“, kdy byli žáci ochuzeni o diskusi nad svými závažnými místy. Ale splnil se předpoklad vlastního zamyšlení žáků nad textem a jejich alespoň písemné formulace osobního vyjádření.

## 4.8 DAGMAR ŠIMKOVÁ: BYLY JSME TAM TAKY

### 4.8.1 METODICKÝ PŘEHLED

KLÍČOVÉ KOMPETENCE	komunikativní, sociální, občanská
MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY	dějepis, občanská výchova
VZTAH K PRŮŘEZOVÝM TÉMATŮM	osobnostní a sociální výchova
VÝUKOVÉ METODY A STRATEGIE	interpretace textu – charakteristika postav, prostředí, vysvětlení významů zvýrazněných slov, zapojení vlastní fantazie při tvoření textu
POMŮCKY	pracovní list 8, psací potřeby

- ŽIVOTOPIS AUTORA

Dagmar Šimková se narodila v Praze roku 1929, dětství však strávila v Písku. Její otec, který byl bankéř, tam nechal postavit krásnou rodinnou vilu, kterou jim komunisté v roce 1954 zabavili. Dagmar pobývala dva roky v Ústavu moderních řečí, poté se ve školním roce 1948-49 zapsala na pražskou filozofickou fakultu, kde studovala dějiny umění a anglistiku. Po komunistickém převratu se vše změnilo. Z hlediska nového režimu měla nepřijatelný buržoazní původ, a tak mohla na studia zapomenout. Pracovala jako dělnice v písecké textilce Jitex, poté se živila jako kreslířka v národním podniku Textilia, nakonec si udělala ošetřovatelský kurz a získala práci v nemocnici. Dagmar Šimková nenáviděla nový totalitní režim. Nesouhlas vyjadřovala psaním a rozmnožováním protirežimních letáků, které roznášela po Písku. Roku 1952 si pro ni přišla Státní bezpečnost. Obviněna byla nejen z šíření letáků, ale také z toho, že poskytla úkryt kamarádům, kteří zběhli z vojny a chtěli se dostat na Západ. Soud konstatoval, že se „soustavně zabývala myšlenkou na ilegální útěk do

*nepřátelské ciziny*“. Nejvyšší soud ji poslal do vězení na patnáct let. Z vězení vyšla v roce 1966, o dva roky později založila v Písku s ostatními politickými vězni K 231. Po srpnové invazi odjela, nejprve do Rakouska a poté do Austrálie, kde začala pracovat jako ošetřovatelka v soukromé nemocnici, vystudovala dvě vysoké školy – dějiny umění a sociální práci. Dlouhodobě pracovala jako terapeutka ve věznici. Po roce 1989 několikrát navštívila Čechy, dočkala se rehabilitace. Umírá v roce 1995 na rakovinu. (Šimková, 2010)

## • CHARAKTERISTIKA DÍLA

Knížka Dagmar Šimkové *Byly jsme tam taky* je velmi silnou výpovědí o poměrech v komunistických ženských věznicích v Československu. Autorka vypráví, co po svém zatčení ona i ostatní ženy zažily. O surovosti vyšetřovatelů, o jejich vyšetřovatelských metodách, ponižování a potřebě zlomit člověka a vydíráním od něho získat podpis vylhaného prohlášení. Dagmar Šimková prošla několika věznicemi – z pardubické věznice ji poslali do slovenských Želiezovců, jednoho z nejdrsnějších lágrů. Okusila i neblaze proslulou korekci, což byla temná a plesnivá kobka, kde byla jen holá betonová podlaha. Do korekce byly vězeňkyně zavírány úplně nahé a dostávaly jen minimum jídla. Jak přežít léta vězeňského života, nesplnitelné normy, mizernou stravu a zdravotní péči, ale hlavně surovost a tupou buzeraci nevzdělaných vachařů? Politickým vězeňkyním pomáhala jejich vzájemná soudružnost a noblesa. Slovy Dagmar Šimkové (2010): „*Pro referenty jsme svině, smradlavý hnůj, kurvy, bestie. Náš protiklad je vzájemná něha a pozornost. Oslovujeme se zdrobnělinami. Chováme se podle Gutha-Jarkovského. Jsme dámy. Sřezíme své pohyby, vyjadřování, intonaci, je to stálá kontrola sebe sama, která pomáhá udržet důstojnost. Říkáme tomu „šustit hedvábím“.*“

## • METODICKÝ KOMENTÁŘ K PRACOVNÍMU LISTU:

Cílem tohoto pracovního listu je vlastní práce s textem Dagmar Šimkové spojená s žákovou fantazií, kreativitou a obecným přehledem.

Poslední pracovní list má celkem tři části. V úvodní části se žák seznamuje s knihou prostřednictvím komentářů významných osobností, které komentovali dílo Dagmar Šimkové. Podle nich a názvu knihy se žáci zamýšlejí nad dějem, dobou vyprávění a postavami, které budou v příběhu vystupovat. Druhá část se věnuje vlastní interpretaci uvedené ukázky. Žáci se zaměřují na postavy, prostředí, výklad významu zvýrazněných slov. V poslední části žáci

vymýšlí pokračování příběhu Karla Grubera, dochází tak k zapojení žákovy fantazie a vlastní kreativity.

#### 4.8.2 REFLEXE VYPLNĚNÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ

Úvodní úkol zjišťoval obecný přehled žáků o osobnosti Dominika Duky a Milana Paumera. První zmíněnou osobnost polovina žáků znala, druhou bohužel ne.

Je nutné podotknout, že žáci v rámci hodiny dějepisu navštívili v jablonském informačním centru výstavu o Dagmar Šimkové, takže už měli zhruba tušit, o koho se jedná. Charakterizace prostředí a výčet postav nedělal žákům až takové problémy. Kromě občasných poznámek, kdy žáci psali, že se jedná o prostředí koncentračního tábora a že si pod referenty představují nacisty. Daleko větší problémy žákům dělalo vysvětlení vyjádření u čtvrtého a pátého úkolu: *šustit hedvábím*; *Lidská duše tvrdošjně přežívá s odolností trávy zavalené balvanem*: 80 % žáků nedokázalo vysvětlit, co znamená šustit hedvábím, přestože to bylo vysvětlené v textu. Větu o lidské duši neumělo vysvětlit 60 % žáků. V tomto ohledu je velice špatná práce žáků s textem, vlastním pochopením a vyjádřením.

Poslední úkol, který pracoval s žákovou fantazií a kreativitou dopadl lépe, neboť 70 % žáků dovedlo vymyslet pokračování příběhu. Ovšem mnozí vymýšleli příběhy, kde vystupují Židé, kteří se ukrývají před transportem do koncentračních táborů.

Cíl pracovního listu byl naplněn jen do jisté míry. Žáci sice pracovali s textem, charakterizovali prostředí, postavy, ale přestože byli předtím na výstavě, pletli sem tematiku druhé světové války, holocaustu, nacistů, a to vše míchali s komunistickým režimem a vězněním. Neuměli vysvětlit jednotlivá rčení ve čtvrtém a pátém úkolu. Domnívám se, že v tomto případě by bylo potřeba zpětně žákům ještě jednou vysvětlit dobu díla Dagmar Šimkové, aby se předešlo případným nejasnostem.

Zajímavým doplňkem a porovnáním pro žáky, což bohužel nebylo v mých silách zorganizovat, by byla jistě návštěva Národního divadla v Praze, kde Karel Steigerwald uvádí hru, která se inspirovala tímto dílem. Zmíněná divadelní hra nese název *Má vzdálená vlast*.

## ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo pomocí aktivizačních metod a forem práce představit žákům literární díla, která se zabývají tematikou koncentračních táborů, gulagů či věznění v 50. letech u nás. Významnou částí diplomové práce je část praktická. Jejím výsledkem je celkem osm navržených pracovních listů, které byly posléze vyzkoušeny na Základní škole v Jablonném nad Orlicí v osmých a devátých třídách. Součástí praktické části je i zpětná reflexe včetně citací vlastní tvorby žáků. Domnívám se, že tyto pracovní listy lze do budoucna využívat v hodinách literární výchovy. Je k nim vytvořen metodický přehled, který obsahuje životopis autora, charakteristiku díla a samozřejmě metodický komentář pracovního listu, včetně výkladu použitých aktivizačních metod a výčtu pomůcek. Pracovní listy lze samozřejmě obměňovat – vybrat si jen ty části, které učitel potřebuje do své výuky, nebo pracovní list zkrátit.

Pro mě byla tato diplomová práce přínosem zejména v praktickém hledisku didaktiky literární výchovy. V dnešní době je těžké žáky zaujmout, připravit pro ně kvalitní plán vyučovací hodiny tak, aby je nejen tato hodina, ale i předmět zaujal. Snažila jsem se zahrnout do navržených pracovních listů co nejvíce aktivizačních metod – metodu volného psaní, poslední slovo patří mě, alfa boxu, brainstorming, metodu práce s první stránkou textu atd. Měla jsem možnost s žáky tyto metody vyzkoušet, což bylo velice zajímavé.

Mým záměrem bylo také žákům zpřístupnit informace týkající se koncentračních táborů, gulagů v literárních dílech. Jak píše Hana Androniková ve své knize *Zvuk slunečních hodin*:

*„Nejhorší je, že se všude píše o holocaustu, o číslech umučených, zavražděných lidí. Ale obyčejného člověka, který to nezažil, se víc dotkne, když sousedovi pojde pes, než fakt, že Hitler poslal na smrt miliony lidí. Stalin prý řekl, že smrt stovky lidí je katastrofa, ale milion zavražděných – to je jen statistika. Zní to hrozně, ale něco na tom bude. Počty tak kolosální, jako je šest milionů obětí, přesahují představivost a chápání běžného mozku. Zato prášivé psisko, které denně štěká u boudy v sousedství, je reálné. Jeden den je tu, druhý den je fuč. Pod drnem. Změna, kterou nepřehlédnete. Na rozdíl od zmizení šesti milionů anonymních lidí. Je těžké za tím číslem vidět jednotlivé osudy, jednotlivé tváře, jejich touhy, naděje, zklamání a smrt.“*

Domnívám se, že se mi podařilo pomocí pracovních listů alespoň u některých žáků vzbudit zájem o tuto problematiku. Žáci sami chtěli na dané téma diskutovat, ptali se, jak to dopadlo s hlavními hrdiny. To bylo mé malé osobní vítězství. Na závěr bych si dovolila



citovat slova Williama Arthura Warda, který pronesl: "*Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.*" Domnívám se, že by se tato slova měla stát mottem nás budoucích pedagogů.

## BIBLIOGRAFIE

APPLEBAUM, Anne. *Gulag: dějiny*. 1. vyd. Praha: Beta-Dobrovský, 2004. 604 s., [16] s. obr. příl. Historie. ISBN 80-7306-152-X.

BĚLINA, Pavel et al. *Dějiny zemí Koruny české. II., Od nástupu osvícenství po naši dobu*. 1. vyd. Praha: Paseka, 1992. 308 s. ISBN 80-85192-30-6.

ČAPEK, Josef. *Oheň a Touha: básně z koncentračního tábora - překlady z koncentračního tábora - reprodukce olejů z cyklů Oheň, Touha a kreseb z koncentračního tábora*. 1. vyd., (Básně z koncentračního tábora 2. vyd.). Praha: Odeon, 1980. 286 s.

FIGES, Orlando. *Šeptem: soukromý život ve Stalinově Rusku*. 1. vyd. Praha: Beta-Dobrovský, 2009. 655 s. ISBN 978-80-7306-406-8.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7368-729-8.

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5.

GRÜNBERG, Karel. *SS Hitlerova černá garda*. 1. vyd. Praha, 1981. 482 s.

HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2007. 157 s. ISBN 978-80-7319-067-5.

KERTÉSZ, Imre. *Člověk bez osudu*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 209 s. ISBN 978-80-200-1758-1.

KRATOCHVIL, Antonín. *Žaluji. Svazek I, Stalinská justice v Československu*. 1. vyd. v ČSFR. Praha: Česká expedice, 1990. 277 s. Čas; sv. 1. ISBN 80-900123-0-2.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

MOULIS, Miloslav. *Průvodce po nacistických koncentračních táborech*. 1. vyd. Praha: Sdružení osvobozených politických vězňů a pozůstalých, 1998. 78 s.

SOLŽENICYN, Alexandr. *Jeden den Ivana Děnisoviče*. 2. vyd. Praha: Academia, 2002. 310 s. Scarabeus; sv. 32. ISBN 80-200-0999-X.

ŠALAMOV, Varlam Tichonovič. *Kolymské povídky*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1995. 255 s. ISBN 80-204-0516-X.

ŠIMKOVÁ, Dagmar. *Byly jsme tam taky*. 5 vyd., v tomto vydavatelství 3. Praha: Monika Vadasová-Elšíková, 2010. 163 s. ISBN 978-80-902602-3-8.

VRBA, Rudolf. *Utekl jsem z Osvětimi*. 2. vyd. Praha: Sefer, 2007. 437 s. Edice prózy; sv. 5. ISBN 978-80-85924-50-3.

WEIL, Jiří. *Žalozpěv za 77 297 obětí*. 1. vyd. Praha, 1958. 28 s.

### **Internetové zdroje:**

L'ALLIEROVÁ S. K. a ELISHOVÁ-PIPEROVÁ L. Metody, které podporují zaujetí četbou. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2008, č. 31 (4). [cit. 12. 3. 2012] ISSN 1214-5823. Dostupné z: <<http://www.kritickemysleni.cz>>.

JANÁČEK, Pavel. Jiří Weil. In *Slovník české literatury* [online]. Poslední změna 21.12. 2011 [cit.15.3.2012]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/>

SOUVISLOSTI 3-4/98 – Imré Kertész: Člověk bez osudu. In *Souvislosti, revue pro literaturu a kulturu* [online]. Poslední změna 5.11. 2003 [cit. 13.3. 2010]. Dostupné z: <<http://www.souvislosti.cz/398ker.html>>

VINTEROVÁ, Alena. Proměny ruské lágrové literatury. In *Scriptorium- knihovnička rukopisů* [online]. Poslední změna 28.2.2009 [cit.10.3.2012]. Dostupné z: <http://www.inext.cz/texty/Book/p084.html>

WIKIPEDIE – Josef Čapek. In *Wikipedie* [online]. Poslední změna 5.12. 2012 [cit. 2.3. 2012]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Josef\\_%C4%8Capek](http://cs.wikipedia.org/wiki/Josef_%C4%8Capek)

## **PŘÍLOHY:**

Příloha č. 1: Pracovní list 1

Příloha č. 2: Pracovní list 2

Příloha č. 3: Pracovní list 3

Příloha č. 4: Pracovní list 4

Příloha č. 5: Pracovní list 5

Příloha č. 6: Pracovní list 6

Příloha č. 7: Pracovní list 7

Příloha č. 8: Pracovní list 8

Příloha č. 9: Imré Kertész: Člověk bez osudu – dvojstránka

Příloha č. 10: Rudolf Vrba: Utekl jsem z Osvětimi – text pro učitele

Příloha č. 11: Pinkasova synagoga - obrázek

# PRACOVNÍ LIST 1

## JOSEF ČAPEK: OHEŇ A TOUHA

1. Pomocí METODY VOLNÉHO PSANÍ se pokuste zaznamenat, co si představujete pod slovem BÁSEŇ. Sepište volně své myšlenky (co je podle vás báseň, jak ji poznáme, jak na Vás působí atd.).

Nevracejte se k napsanému:

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

2. Josef Čapek napsal následující báseň, pokuste se DOPLNIT vynechaná slova, zároveň si zahrajte na ilustrátora a pokuste se k básni NAMALOVAT obrázek (umístěte jej napravo od básně):

Vězeňská \_\_\_\_\_

Obdélník \_\_\_\_\_ zdí

se čtvercem \_\_\_\_\_ vrat,

zavřený dalekou oblohou,

nahoře \_\_\_\_\_ drát:

toť naše zahrada, toť náš \_\_\_\_\_ .

Obdélník \_\_\_\_\_ zdí,

\_\_\_\_\_ dokola jdou,

v dálce \_\_\_\_\_ povely zní,

pořád dokola za sebou

- tak naše dni -

3.

---

Mrtvé z vozu shazovali jako dříví – ne jak dříví,  
jak zkažený materiál, jako odpadky, jako smetí,  
ach, jak ubozí jsou mrtví, jak jsme žalostní my živí,  
jaká cizota je v smrti, jak nás mrazí uviděti  
života mez a jeho zmar, ten němý holý děs!

Jak je trýzeň vymořila! Na kost hubení a nazi,  
ne už lidé ani věci, všemu světu odcizeni –  
co to je, co jsou ti mrtví, to, co nás živé tak mrazí,  
co jen je tak strašně změněn, proč se z nich tak příkře cení  
ten němý zmar, ten hrozný škleb, ten ztuhlý nahý děs?

(...)

Všichni něco milovali, každý ten svůj úděl žití,  
ženu, dítě, svoje zboží, své dny, své sny, svoji práci,  
úsměvy a dobrá slova, co nám v srdci teple svítí,  
blahou volnost, mír a štěstí – kam se to vše v mrtvých ztrácí,  
ty hrozná tího Nicoty? Ten němý zmar a děs,  
ten jim rázem všechno vzal a nic, už nic jim nenechal  
než sama sebe, ta zhouba, lhostejnost vzpurná, nemá,  
jež stře rány na odív, nezná však lítost ani žal,  
k nám živým se už nehlásí, žádný vzkaz pro nás už nemá  
ten němý zmar, netečný škleb, mrazivý nahý děs!

Úkoly k textu:

1) Pokuste se vymyslet název básně a doplňte ho na prázdný řádek.

2) Zakroužkujte v textu, k čemu všemu přirovnává autor mrtvé.

3) Co všechno může podle autora člověk v životě milovat? Vyhledejte v textu a vypište:

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

4)

- Proč myslíte, že Josef Čapek napsal tuto báseň? Co ho k tomu vedlo?

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

- O čem píše?

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

- Chtěl čtenáře poučit?

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

## PRACOVNÍ LIST 2

**Autor:**

**Dílo:**

### 1. METODA PRÁCE S PRVNÍ STRÁNKOU TEXTU:

- Vezměte si text a pozorně si jej pročtěte.

- Zkuste se zamyslet:

➤ Kdo je autorem textu?

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

➤ Kdy si myslíte, že byla tato kniha vydána?

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

➤ V jaké době se děj knihy odehrává?

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

➤ Proč autor knihu sepsal?

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

➤ Přibližte nám prostředí, ve kterém se děj knihy odehrává.

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



- Jak si myslíte, že bude děj pokračovat?

.....

.....

.....

.....

.....

- Zkuste charakterizovat hlavního hrdinu.

.....

.....

.....

.....

- Podtrhujte v textu slova, která jsou pro Vás klíčová.

- Vlnkou naznačte to, co Vás zaujalo nebo překvapilo a napište proč:

.....

.....

.....

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST 3

### RUDOLF VRBA: UTEKL JSEM Z OSVĚTIMI

1. BRAINSTORMING – TABULE: Co se Vám vybaví, když se řekne koncentrační tábor, Osvětim?

Můžete to vyjádřit i obrázkem.

.....

.....

.....

.....

.....

2. Pohodlně se usadte a pozorně poslouchejte text, který vám učitel přečte. Po učitelově četbě bude

Vaším úkolem pomocí metody volného psaní napsat vše, co Vás k tématu napadá. Pište souvislý text, nevracejte se k napsanému.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Přečtěte si pozorně následující text:

A pak mi řekl, že mi dá několik lekcí o útěku, protože ví, že nejsem typ, který skončí v plynové komoře. „Jsi jako já. Buď se dostaneš ven, nebo zemřeš jako voják.“

Lekce jedna byla: „Nikomů nevěř. Neříkej mi, například, kdy chceš utéct nebo jak.“

Lekce dvě: „Neboj se Němců. Je jich hodně, ale jako jednotliví jsou malí. Tady v Osvětimi se tě snaží zlomit psychicky i fyzicky. Snaží se tě přesvědčit, že jsou nepřemožitelní. Víím ale, že umírají stejně rychle jako kdokoli jiný, protože jsem jich zabil víc než dost.“

Lekce tři: „Jakmile jsi venku, nespolehej se na své nohy, protože kulka je vždycky rychlejší. Nedej jim příležitost, aby stříleli. Buď neviditelný. Nikdy se nepohybuj za dne, protože to je doba odpočinku. Najdi si na spaní místo, kde tě nebude vidět, a hledej ho ještě před rozedněním.“

Lekce čtyři: „Neměj u sebe žádné peníze. Víím, že můžeš dostat od sonderkomanda v krematoriu, kolik budeš chtít. Ale nechtěj to. Když budeš trpět hladu, budou tě peníze svádět k tomu,

aby sis koupil něco k jídlu. Když nemáš nic, nemůžeš podlehnout. Žij z toho, co ti dává příroda. Krad' na polích a osamělých statech. Drž se stranou od lidí.“

Lekce číslo pět: „Cestuj nalehko. Potřebuješ nůž a žiletku. Nůž pro lov a sebeobranu. Žiletku pro případ, že by tě měli chytit. Nedej se zajmout živý. Budeš potřebovat zápalky, protože si musíš uvařit, cos ukrad. Budeš potřebovat sůl, protože se solí a s bramborami můžeš vydržet měsíce. Budeš potřebovat hodinky, aby sis cestu načasoval a měl jistotu, že tě nezastihne nekrytého. Můžeš je taky použít jako kompas.“ (...)

Poslední rada Dimitrije Volkova byla nejdůležitější ze všech. „Nikdy nezapomínej,“ řekl, „ že když jsi z lágru venku, boj teprve začíná. Dokud jsi na nepřátelském území, buď pořád ve střehu.“

Úkoly k textu:

1) Stručně charakterizujte, o čem ukázka byla. Pokuste se obsah ukázky shrnout do pár bodů.

- .....
- .....
- .....
- .....

2) V textu podtrhněte, která rada Vás nejvíce zaujala. Svoji odpověď zdůvodněte:

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

3) Zkuste se vcítit do role hlavního hrdiny, popište, jak byste se cítili před útekem, během útěku a po zdařilém útěku z koncentračního tábora?

Před útekem:

.....  
.....

Během útěku:

.....  
.....

Po zdařilém útěku:

.....  
.....

4) JAZYKOVÁ ROZCVIČKA: Vypište z textu deset sloves a deset podstatných jmen. Z vypsanych sloves a podstatných jmen si vyberte pouze tři slovesa a tři podstatná jména (ta v tabulce zakroužkujte), pomocí těchto slov vytvořte souvislý příběh.

	Podstatná jména	Slovesa
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

PŘÍBĚH:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## PRACOVNÍ LIST 4

### JIŘÍ WEIL: ŽALOPĚV ZA 77 297 OBĚTÍ

1. Do vaší skupinky jste dostali obrázek. Vaším úkolem bude zahrát si na detektivy a zjistit, co je na obrázku (k čemu se váže, co znamená atd.).

- Nejprve se na něj společně podívejte a zamyslete se – Co vidíte na obrázku? K čemu by se to mohlo vázat? Myslíte si, že je to jen obrázek nebo ho někde můžeme reálně vidět? Sepište Vaše názory:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Zapátrejte na internetu po záhadném obrázku. Na co jste přišli? Porovnejte s Vaším míněním, trefili jste se? ☺

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Přečtěte si pozorně následující text:

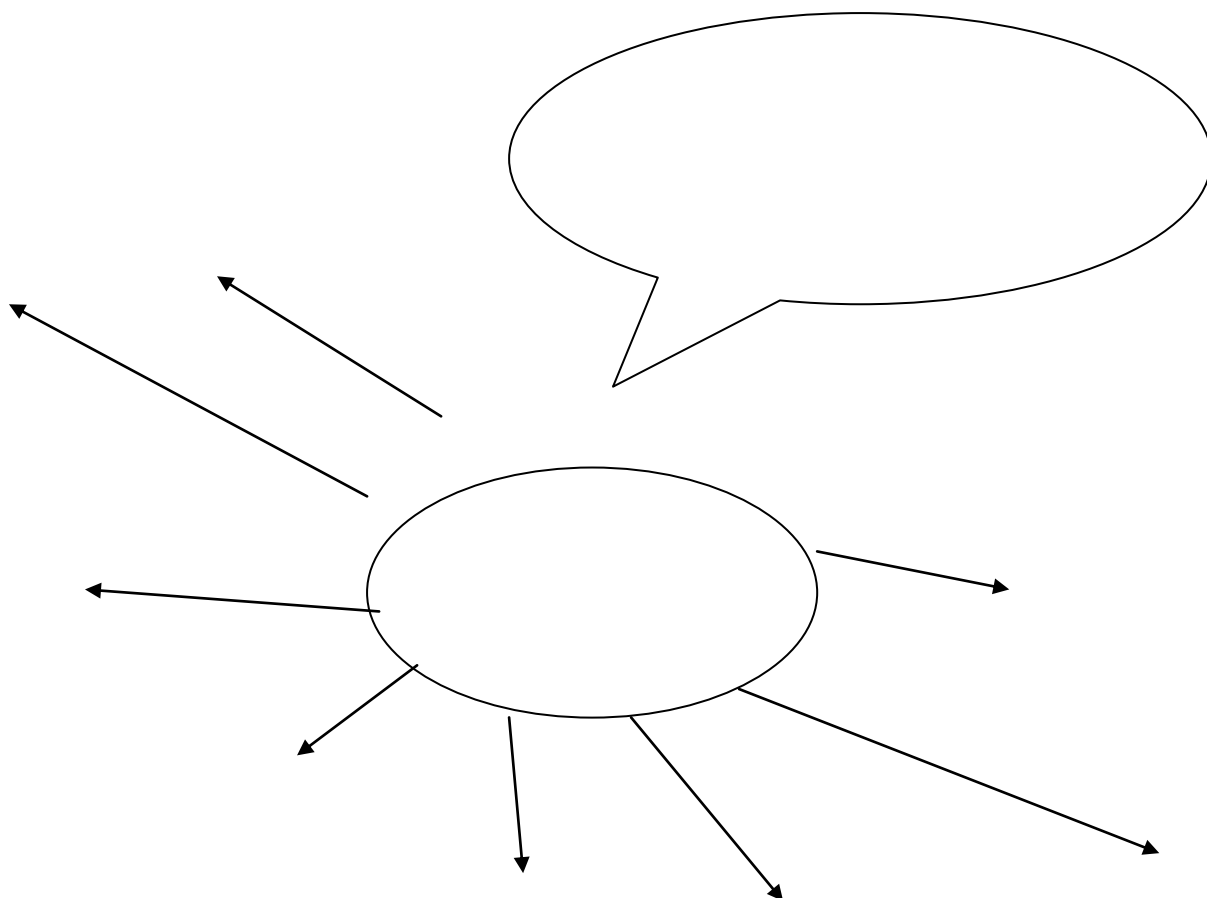
Mrtvolý svázeli na pohřebních vozech, na nichž byl předtím rozvážen chléb. Bylo mnoho mrtvol a lidé si ani nevšímalí beden, do kterých byly ukládány. A prach se vznášel nad městem a vnikal lidem do chřipí, lidé kýchali a trmáceli se po svých cestách. Pak leželi v ubikacích a vypravovali o svém dřívějším životě – byl to krásný život, mělo v něm mnoho dobrého jídla, jezdili vlaky a automobily a zastavovali se ve výletních hostincích, kde hrála hudba. A když přišli domů, napustili horkou vodu v kachlíkové koupelně, leželi dlouho a blaženě ve vaně, pak se utřeli osuškou,

oblékli si koupací pláště, vzali si pyžama a lehli si do postele s bílými prostěradly, vonícími čistotou. Pak ještě chvíli četli dobrou knihu, otočili knoflíkem rádia, aby se dověděli, co se děje ve světě. Tehdy přicházel spánek.

*Všichni slepci byli ubytováni v jedné ubikaci a tam čekali na smrt. Pro ně, jen pro ně, byla vykoupení. Neviděli, co se děje kolem, ale věděli. V stejných kasárnách byli ubytováni blázni. Ti již dávno odešli z tohoto světa do světa jiného, kde jim neměl kdo poroučet. Ale i blázni věděli. Pak tu byli ubytováni mrzáci bez rukou nebo nohou. Těm se vedlo nejhůře, protože viděli a věděli.*

Úkoly k textu:

- 1) Pokuste se vyplnit následující obrázek. ☺ Vymyslete název pro tento text a napište jej do *elipsy*. K *šipkám* doplňte slova, která charakterizují text. Do *bubliny* vepište, jak na vás text působil.



2) Jiří Weil v první části popisuje pro nás „obyčejný život“, dokonce jej nazývá krásným životem, ale bohužel dřívějším pro vězněné. Zkuste se zamyslet a napsat v čem se liší obyčejný život od života vězněných? Pokuste se o jejich porovnání, své myšlenky doplňte do tabulky:

OBYČEJNÝ ŽIVOT	ŽIVOT VĚZNĚNÝCH

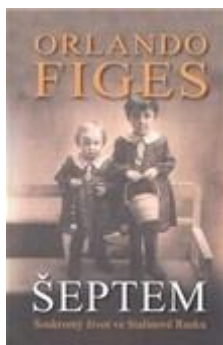
3) TRÉNINK MLUVENÉHO PROJEVU: zkuste jít před třídu a vlastními slovy říct, o čem byl poslední odstavec, který je napsán *kurzívou*. Pokuste se vyjádřit svůj názor a prožitek z četby. Pro lepší přednes si připravte stručnou osnovu s body vašeho projevu:

- .....  
.....
- .....  
.....
- .....  
.....
- .....  
.....
- .....  
.....
- .....  
.....

## PRACOVNÍ LIST 5

### ORLANDO FIGES: ŠEPTEM

1. Na obrázku vidíte přebal knihy. Zkuste se zamyslet, o čem kniha pojednává a proč ji autor tak pojmenoval?



O čem pojednává:

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

Proč ji autor tak pojmenoval:

.....  
.....

2. Přečti si pozorně následující ukázkou:

„Někdo za tebou přijel,“ říkali mi všichni... Vyšla jsem na dvůr. Byla tam nějaká divná žena. Nevěděla jsem, co mám dělat. Bála jsem se, že kdybych se k ní rozběhla a objala bych ji, byla bych potrestaná. Věděla jsem, že pěstounky nemají rády, když se děti vrhají kolem krku někomu, kdo přijel, protože to vrhá na sirotčinec špatné světlo. Měli jsme předstírat, že je všechno báječné a že odjíždíme neradi... Ale byla jsem také hodně nesmělá. Maminka později říkala, že v našem setkání nebyla radost, že jsem vypadala vystrašená. Všeho jsem se bála... Pamatuji se, jak jsem si myslela, že mě možná ze sirotčince neodvede. Nikdo mi neřekl, že ta žena je moje matka. A já jsem nevěděla, že je to ona, protože jsem ji nikdy neviděla, ani na fotografii. Nebyla už mladá. Měla na hlavě šedý šál, který vypadal, jako by jí ho někdo půjčil, aby vypadala důstojně. Nebyla oblečená jako dáma, neměla kožich, klobouk ani bižuterii. Vypadala chudá a nešťastná, jako stará žena. Nevypadala jako matka, jak jsem si ji představovala. Jak jsem si představovala matku? Jako hezkou a krásně oblečenou, mladou a urostlou, plnou života... A ta žena měla šedivé vlasy. (...)

Byla jsem divoké dítě ze sirotčince a nechtěla jsem nic říkat. Nenutila mne, sama se mne také bála... Možná ve mně postřehla nějakou divokost a snažila se vymyslet, jak si s tím poradí... Maminka později říkala, že jsem byla nejen nesmělá, ale také bázlivá a vyděšená. Když na mě volala, nepřišla jsem, a sama jsem ji nikdy nezavolala. Dlouho jsem jí říkala „vy“ a ne „maminko“. Něco mi nedovolilo ji tak oslovit, nějaký vnitřní odpor. Musela jsem se donutit říkat jí „maminko“ a trvalo to hodně dlouho.

Ačkoli matka s dcerou žily příštích dvanáct let spolu, nikdy nenavázali blízký vztah. Obě byly psychicky zraněné a nedokázaly se jedna druhé otevřít. Marinina matka zemřela v roce 1964. Nikdy



dceři nevyprávěla o tom, co zažila v pracovních táborech. „Byla příliš vystrašená, než aby o tom mluvila, a já jsem se bála ptát,“ vzpomíná Marina. (...)

Bylo to strašné. Dodnes tomu nerozumím. Proč se tolik bála mluvit? Myslím, že mě nechtěla zatěžovat. Přála si, abych byla šťastná, nechtěla mi ztrpčit život v Sovětském svazu. Věděla, že všechno, co naši rodinu potkalo, byla nespravedlnost, ale nechtěla, abych si to uvědomovala.

Úkoly k textu:

1) METODA ALFA BOXU: Najděte v textu pojmy, souvislosti a příklady, které odpovídají jednotlivým písmenům abecedy. Při vyplňování tabulky tedy můžete použít klíčová slova, pojmy, souvislosti a příklady, které se vztahují k textu. Svůj zápis můžete doplnit krátkou poznámkou.

A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
CH	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	
P	
Q	
R	
S	
T	
U	
V	
W	
X	
Y	
Z	

## PRACOVNÍ LIST 6

### ALEXANDER SOLŽENICYN: JEDEN DEN IVANA DĚNISOVIČE

1. Prohlédněte si obrázky a podle nich určete, v kterém prostředí se bude děj knihy *Jeden den Ivana Děnisoviče* odehrávat (v které ZEMI, v jakém PROSTŘEDÍ).



#### Zdroje obrázků:

[http://www.saveyourheritage.com/images/sistema\\_gulag.jpg](http://www.saveyourheritage.com/images/sistema_gulag.jpg)

<http://www.nps.gov/manz/planyourvisit/gulag-at-manzanar.htm>

2. Přečtěte si pozorně následující text:

Protože nečekal, že by si César vzpomněl na večeri, zeptal se: „Mám vám přinést večeri?“ (To myslel z jídelny do baráku, v misce. Nosit jídlo je přísně zakázáno, zakazovalo se to už nesčíslněkrát. Chytají lidi, vylévají misky na zem, strkají do korekce – a stejně je to marné. Nosí se a bude se nosit, protože ho má v táboře něco na práci, ten to s partou do jídelny nikdy nestihne.)

Zeptal se, jestli má přinést večeri, a v duchu si říká: „Snad nebudeš škrob a tu večeri mi dáš. K večeri přece není kaše, jenom holá šlichta!...“

„Ne, ne,“ usmál se César, „večeři sněz sám, Ivane Děnisoviči!“ Právě na to Šuchov čekal! A teď vylítl zpod přístěnku jako pták z klece, a karé přes tábor!

Vězňové pobíhají všemi směry. Před časem vydal náčelník tábora tenhle rozkaz: žádný káranec nesmí chodit táborem sám. Všude, kam je to možné, ať jde celá parta v útvaru. Tam, kam celá parta najednou jít nepotřebuje, třeba na marodku nebo na záchod, dát vždycky dohromady skupinu čtyř pěti lidí a jeden ať si je vezme na povel. Ten ať je vede v útvaru tam, ať na ně počká a zpátky ať jdou zase v útvaru. Náčelník na tomhle rozkazu strašně rajtoval. Nikdo si netroufal mu odporovat. Dozorci chytali maníky, zapisovali si čísla, strkali lidi do korekce – a stejně jim rozkaz zkrachoval. Potichu a do ztracena, jako mnoho jiných, s velkým kraválem vyhlášených rozkazů. Třeba si sami dají zavolat maníka k bezperákovi. Přece se s ním nebude posílat celé družstvo! Nebo si potřebuješ skočit do proviantu pro vlastní potraviny, nač já bych chodil s tebou? Nebo tamhleten by zase rád na kulturu přečíst si noviny, kdo by tam s ním chodil? Tenhle jde dát válenky do správký, ten jde do sušárny, někdo chce prostě z baráku do baráku (to se zakazuje ze všeho nejvíc!) – copak je někdo udříž?

Tímhle rozkazem chtěl náčelník sebrat lidem poslední svobodu, ale pohořel s tím, pupkáč. Cestou do baráku potkal Šuchov dozorce a pro jistotu před ním smekl. Vběhl do baráku a v baráku binec: někomu šlohli přes den přiděl – chlapi řvou na službu a služba na ně. Kout, kde spí stočtyřka, je prázdný. Šuchov pokládá večer za vydařený už tehdy, když po návratu do tábora nejsou slamníky zpřevraceny, když se přes den v baráku nefilcovalo.

Teď se vrhl ke své palandě – cestou honem ze sebe shazoval kabát. Kabát nahoru, palčáky s pilkou nahoru, hmat po slamníku, hodně hluboko – ranní kousek chleba je na místě! Byl teď rád, že ho zašil.

A hned zase trapem ven! Do jídelny!

Prosmykl se tam jako lasička, nenarazil cestou na jediného dozorce. Potkával jen vězně, potloukali se táborem a dohadovali se o přidělu. Venku je v měsíční záři čím dál světleji. Všechny lucerny pobledly a baráky vrhají černé stíny.

Úkoly k textu:

- 1) Napište, o čem byla uvedená ukázka (její děj). Svůj popis doplňte o výčet postav, které tam vystupovaly:

DĚJ UKÁZKY:

.....

.....

.....

POSTAVY:

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

2) Zakroužkujte v textu celé jméno hlavního hrdiny.

- Uveďte, kdy pokládá večer za vydařený:

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

3) Podtrhněte, co Vás v textu zaujalo a napište proč. Pokud Vás nic neoslovilo, tak se to rovněž pokuste zdůvodnit.

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

4) Pokuste se vysvětlit význam sedmi slov, která jsou v textu tučně zvýrazněná:

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

5) Vymyslete přezdívku pro hlavního hrdinu a pokuste se odůvodnit svůj výběr.

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

6) JAZYKOVÁ ROZCVIČKA: Z písmen celého názvu knihy vytvořte co nejvíce slov, u nichž posléze určete jejich slovní druh.

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

## PRACOVNÍ LIST 7

### VARLAM ŠALAMOV: KOLYMSKÉ POVÍDKY

#### 1. Přečtěte si samostatně následující text:

Všichni jsme chápali, že přežít se dá jen náhodou. Zvláštní věc. Kdysi jsem jako mladík říkával, kdykoli se něco nepodařilo nebo zkrachovalo: No co, hlady neumřeme. Byl jsem tělem i duší přesvědčen, že ta věta platí. A ve třiceti jsem se octl v situaci člověka skutečně umírajícího hladem, který se rval doslova kvůli kousku chleba – a to všechno dávno před válkou.

Když jsme se my čtyři sešli u pramene Duskaňja, věděli jsme všichni, že jsme sem nepřišli uzavřít přátelství. Věděli jsme, že pokud přežijeme, nebudeme se rádi setkávat. Bude nám nepříjemné vzpomínat na hlad k zešílení, na vypařování vši v kotlících, z kterých jíme, na příšerné lhaní u ohně, na to prolhané fantazírování, na labužnické bajky, na to, jak jsme se hádali, a na to, jak se nám všem zdály tytéž sny – protože se nám všem zdálo o tomtéž – jak kolem nás lítají jako bolidy nebo andělé veky rezného chleba.

Člověk žije, protože umí zapomínat. Paměť je vždycky ochotna zapomenout špatné a pamatovat si jen to hezké. Tady nebylo hezkého nic, a neměli jsme nic hezkého před sebou ani za sebou. Byli jsme otráveni severem navždycky a věděli jsme to.

- Po četbě podtrhněte větu nebo odstavec, který Vás zaujal (tzv. ZÁVAŽNÉ MÍSTO).
- K tomu napište souvislý OSOBNÍ KOMENTÁŘ (o tom, proč a jak tomu rozumíte, nebo jak to cítíte):

.....

.....

.....

.....

.....



## PRACOVNÍ LIST 8

### DAGMAR ŠIMKOVÁ: BYLY JSME TAM TAKY

1. Blahopřeji k vydání této knihy. O její existenci jsem poprvé slyšel od jedné spoluvězeňkyně autorky, paní Marie Kovalové. Přeji této knize nejen čtenářský úspěch, ale také přijetí ve skupině těch, kteří budou s uznáním číst o odvaze a statečnosti těchto žen.

DOMINIK DUKA, ARCIBISKUP PRAŽSKÝ

Ta knížka je opravdu drsná. Já jsem ji nepřečetl najednou. Někdy jsem musel zastavit, a nechat si to projít hlavou. Kloubok dolů před tou ženskou, že měla takovou odvahu!

MILAN PAUMER, SKUPINA BRATRŮ MAŠÍNŮ

- Znáš uvedené osobnosti, které komentují tuto knihu? Pokud ano, uveď odkud:

DOMINIK DUKA

.....  
.....

MILAN PAUMER

.....  
.....

- Podle uvedených komentářů (Dominika Duky a Milana Paumera) a názvu knihy napiš, o čem si myslíš, že tato kniha bude? Soustřeď se na děj, dobu vyprávění a postavy, které tu budou vystupovat.

DĚJ-

.....  
.....

DOBA VYPRÁVĚNÍ -

.....  
.....

POSTAVY -

.....  
.....

2. Přečtěte si pozorně následující text:

Pro referenty jsme svině, smradlavý hnůj, kurvy, bestie. Náš protijed je vzájemná něha a pozornost. Oslovujeme se zdobnělinami. Jsme Marušky, Pepičky a Aničky bez ohledu na stáří a tělesný tvar. Stázička má rozměry barokního šifonéru, a přece je pro nás Stázičkou, tak jako když byla mladá, krásná a štíhlá jako proutek. Protože, opravdu, pro nás je teprve teď skutečně krásná – půvabem propáleným hluboko dovnitř, jako jiskra prohořelá popelem ošklivého těla. Chováme se podle Gutha-Jarkovského. Jsme dámy. Střežíme své pohyby, vyjadřování, intonaci, je to stálá kontrola sebe sama, která pomáhá udržet důstojnost. Říkáme tomu „sustit hedvábím“.

Ve vězení se člověk snaží být sám sebou, neztratit svoji identitu. Lidská duše tvrdošjně přežívá s odolností trávy zavalené balvanem. Víme málo o tom, jak mysleli ti před posledním výdechem. Ale z toho mála, co se dochovalo, víme, že člověk nevěří ve svůj zmar, že jako ta tráva do poslední vteřiny zapouští kořínky. E. B. mi vyprávěla, jak na cele smrti každý den rozcvičovala své zpřerážené, zmučené tělo. Při bití utrpěla frakturu lebky a měla potíže s rovnováhou. Vymyslela si tedy na sebe přísný dril, jakousi vlastní jógu, protože chtěla jít na popravu vzpřímená a jistá, jako voják. Byl to poslední triumf, na kterém houževnatě pracovala, aby svou odvahou zahanbila popravčí četku. Když jí přišli oznámit, že má trest smrti změněný v doživotí, byla už téměř fit, bez lékařů, nemocnic, bez léků.

Úkoly k textu:

- 1) Zakroužkujte v textu postavy, které tam vystupují. Napište, co jste se o nich dozvěděli:

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

- 2) Charakterizujte prostředí, ve kterém se příběh odehrává:

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

- 3) Vysvětli význam osmi slov, která jsou v textu zvýrazněna tučně:

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



4) Pokuste se vysvětlit, co znamená „šustit hedvábím“:

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

5) *Lidská duše tvrdošijně přežívá s odolností trávy zavalené balvanem.* Jak chápete tato autorčina slova?

.....  
.....

3. Přečtěte si pozorně následující text a pokuste se vymyslet, jak bude pokračovat:

Jednou ráno v Budějovicích jsem drhla podlahu. Vylezla jsem na okno a umývala okenní římsu. Zaslechla jsem zakašláni. Rozhlédla jsem se. V okně protějšího bloku jsem viděla černovlasého mladíka. Začíná pantomima. Představujeme se, zahajujeme konverzaci beze slov. Na podrážku pantofle píšeme prstem a zubní pastou slova, která se nedají vyjádřit pantomimou. Svoje jména, jména měst, odkud jsme. Naše rozhovory se rozvíjejí bleskovou výměnou popsaných pantoflů. Zubní pasty ubývá, vymysleli jste tedy úspornou morseovku. Dovídám se strašný příběh.

Karel Gruber žil v Rakousku, ...

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

## 1. KAPITOLA

Dnes jsem nešel do školy. Vlastně jsem šel, ale jen abych se omluvil třídnímu. Předal jsem mu otcův dopis, v němž ho prosí, odvoláváje se na „rodinné důvody“, abych se směl vrátit domů. Zeptal se, o jaké rodinné důvody jde. Řekl jsem mu, že otce povolali do pracovního tábora,\* třídní už pak nic nenamítal.

Nespěchal jsem domů, nýbrž do našeho obchodu. Otec řekl, že mě tam budou čekat. Dodal ještě, abych si pospíšil, protože mě možná budou potřebovat. Proto vlastně žádal, aby mě uvolnili ze školy. Anebo spíš proto, abych „ten poslední den, než opustí domov, strávil s ním“. Tak to taky řekl, i když, pravda, ne mně. Takhle se vyjádřil, pokud se nemýlím, když ráno telefonoval s matkou. Je totiž čtvrtek, a to – stejně jako v neděli – patří moje odpoledne mamince. Otec jí však oznámil: „Dnes k tobě Gyurku nemůžu pustit“, a takhle to pak zdůvodnil. Nebo snad ani ne. Byl jsem dnes ráno trochu ospalý po tom nočním leteckém poplachu a možná že se mi to plete. Ale nevím jistě, že to řekl, když ne matce, tak někomu jinému.

Taky jsem s ní chvíli mluvil, ale už nevím, o čem. Myslím, že byla trochu dotčená, protože jsem jí musel odbýt dost stručně, když u toho byl otec. Dnes bych měl brát ohled spíš na někoho, koneckonců. Když už jsem byl na odchodu do školy, několikrát důvěrnými slovy se na mne i moje nevlastní matka, mezi čtyřma očima. Doufá, pravila, že

---

\* Přísně střežené tábory nucených prací, podléhající armádě, do nichž povolávali v Maďarsku ve 40. letech muže židovského původu. (Pozn. překl.)

tohoto pro nás tak smutného dne „se může spolehnout, že se budu chovat, jak se patří“. Nevěděl jsem, co na to říct, a tak jsem ani nic neřekl. Nejspíš si moje mlčení vysvětlila mylně, protože pak ještě dodala něco v tom smyslu, že se mně svým napomenutím nechtěla dotknout, vzdýť to je, jak dobře ví, zcela zbytečné. Vůbec přece nepochybuje o tom, že jako velký chlapec, kterému bude brzy patnáct, sám jistě chápu – jak se vyjádřila – závažnost osudové rány, která nás postihla. Přikývl jsem a viděl, že to jí stačí. Pohmula dokonce rukou směrem ke mně a užuž to vypadalo, že mě snad chce obejmout. Ale pak to neudělala, nýbrž si jen dlouze, rozechvěle a zhluboka povzdychla. Všímil jsem si, že měla i vlhké oči. Bylo mi to nepřijemné. Pak už jsem mohl jít.

Cestu ze školy do obchodu jsem urazil pěšky. Na to, že jato teprve začíná, bylo jasné vlahé ráno. Měl jsem chuť rozeznout si kabát, ale pak jsem si to rozmyslel: foukal trochu vítr a vlající plášť by mi mohl zakrýt žlutou hvězdu, což by bylo proti předpisům. V některých věcech teď už musím být obezřetnější. Náš obchod s dřívím je tady nedaleko v postranní ulici. Dolů do toho šera vedou strmé schody. Otec a macechu jsem zastihl v kanceláři: je to těsná skleněná klec hned pod schody, osvětlená jako akvárium. Byl tu s nimi i pán Suto, kterého znám ještě z dob, kdy byl u nás zaměstnán jako účetní a správce skladu. Sklad je jinde, venku, a on ho vlastně už od nás odkoupil. Tak to aspoň říkáme. Pan Suto, totiž vzhledem k tomu, že je z rasového hlediska naprosto bez poskvrny, nenosí žlutou hvězdu, takže to celé je vlastně, pokud vím, jen takový obchodní figl, aby mohl opatřovat tamten nás majetek a abychom zatím nepřišli úplně o příjem, který z něho plyne.

## RUDOLF VRBA: UTEKL JSEM Z OSVĚTIMI - TEXT PRO UČITELE K PRACOVNÍMU LISTU 3 ÚKOLU Č. 2 (Vrba, 2007, s. 289)

A bylo ticho, pátek 7. dubna 1944. Shodou okolností to byl den sederu, obřadné večere velkého židovského svátku Pesach, kterým se každý rok připomíná odchod Židů z Egypta. To jsem si ale uvědomil až čtyřicet let po válce.

Když si naše oči zvykly na přítmí, ve světle, které pronikalo škvírami, jsme trochu viděli. Sotva jsme se odvažovali dýchat, natožpak mluvit. Trvalo čtvrt hodiny, než jsme se trochu uvolnili a já si začal pozorně prohlížet zdi našeho nového domova.

„Co se děje?“ zašeptal Fred tak potichu, že jsem ho sotva slyšel. „Co to děláš?“

„Hledám Sandorův vzkaz,“ odpověděl jsem. „Nemůžeme mít na stěnách sprostá slova!“ Našel jsem to a seškrábal nožem. Ten úkol mě uklidnil, a rozhodl jsem se, že je lepší pracovat, než myslet. Vyndal jsem rozdrolený ruský tabák a začal ho cpát do úzkých spár mezi prkny, Fred tam seděl a v přítmí mě pozoroval. Trvalo mi nejméně hodinu, než jsem naše dočasné vězení dokonale impregnoval psím repelentem. Potom jsem se posadil, opřel se o drsnou dřevěnou stěnu a soustředil se na optimistické myšlenky. Odháněl jsem všechny představy o odhalení a znovu a znovu si říkal: „Už nebudou žádné nástupy. Žádná práce. Žádné plazení se před esesáky. Brzy budeme volní!“

Volní – nebo mrtví.

Nahmatal jsem nabroušené ostří svého nože a přísahal si, že když mě najdou, nedostanou mě ze skrýše živého. Čas se zastavil. Podíval jsem se na hodinky, bylo teprve půl čtvrté. Poplach nebude dřív než za dvě hodiny a najednou jsem si uvědomil, že toužím, abych ho už slyšel. Připadal jsem si jako boxer, který sedí ve svém rohu a čeká na zazvonění, jako voják v zákopu před útokem. Báł jsem se zavytí sirény. Čekání jsem ale těžko snášel. Chtěl jsem, aby už bitva začala. Nemohli jsme se postavit a ze sezení nás chytaly křeče. Neodvažovali jsme se mluvit, a to čas ještě víc brzdilo. (...)

Šest hodin. Ticho se mi teď mučivě zařezávalo do nervů. Zašeptal jsem k Fredovi: „Je to jenom hra, pohrávají si s námi. Musí vědět, kde jsme.“ Nic na to neřekl, věděl jsem ale, že se mnou souhlasí. Někdo prošel okolo. Oba jsme se vyděsili a zatajili dech. Kroky se ztratily v dálce. Uslyšeli jsme hlasy, německé hlasy, byly ale příliš daleko a nerozuměli jsme, co říkají. Stěny našeho dřevěného domova se jako by smršťovaly, tlačily na nás, drtily naše myšlenky, naši morálku, balily nás do úhledné bedničky, která bude za výsměšného obřadu předána nějakému jízlivému *oberscharführerovi*. Slyšel jsem bubny. Viděl jsem nápis: *Protože se pokusili uniknout...Moje mysl se tím ponížením svíjela, ucukávala před pošklebky, smíchem a samolibým triumfem, které uvítají naše dopadení. Pak vzduch roztřála siréna. (...) Pátrání se rozeběhlo. Dlouhé, pečlivé, horlivé pátrání, které potrvá tři dny. Bude prohledán každý centimetr Brzezinky, naruby bude obrácena každá známá skrýš. Jak se pátrání přibližovalo, pociťovali jsme něco jako radostné vzrušení. Hlasy se přiblížily. Slyšel jsem *unterscharführera* Buntrocka, jak úsečným hlasem říká: „Podívejte se za ty prkna!“ (...) Boty zaskřípaly na prknech nad námi a seslaly na nás malou sprchu písku. Dupání zvedlo prach a my si*

zakryli nosy, abychom nekýchli. Další boty a těžký dech mužů. Potom psi, čmuhání, funění, škrábání jejich drápů, jak se smekali a klouzali z prkna na prkno. Můj nůž byl připraven. (...) Potom kakofonie slábla. Vzdálenost změkčila drásavé zvuky a náš úkryt naplnilo ticho, ticho, které s sebou přinášelo podivný pocit bezpečí. Vyhráli jsme první kolo. Brzy byli samozřejmě zpátky, zametali podlahu, která už byla jednou zametená, prolézali každý kout. (..) Tak to pokračovalo celou noc, zvuky sílily a slábly.(...) Druhý den to byl rozhodující. Vedení tábora vědělo, že čas jde proti nim, a štvalo své lidi nemilosrdně do dalšího pátrání. Měli jsme nervy přecitlivělé a napjaté k prasknutí, žaludky sevřené. A třebaže jsme nejedli a nepili víc než dvacet čtyři hodin, ničeho jsme se nedotkli. (...) Třetí den už nebyl tak vypjatý. Mohl to být náš neklidnější den. Jenže asi ve dvě hodiny odpoledne jsme uslyšeli dva německé vězně, jak se venku baví o tom, že jsme se nemohli dostat pryč a že musíme být pořád ještě v táboře. Chvíli se předháněli v divokých nápadech, kde bychom se mohli schovávat. Potom jeden z nich povídá: „A co ta hromada dřeva? Co když jsou schovaní někde pod ní? Třeba si tam zařídili nějaký výklenek nebo tak.“ „Psi to tady tisíckrát prošli,“ odpověděl druhý hlas. „Ucítli by je.“ A pak ho napadlo: „Leda že by nějak zahladili stopu.“ Nastalo dlouhé ticho. Krčili jsme se s Fredem bez hnutí ve skrýši a slyšeli, jak stejný vězeň pomalu říká: „No co, zkusit to můžem!“ Němci se vyšplhali na hromadu prken, odsunuli jedno, druhé, třetí, čtvrté... Když nás dělilo sotva patnáct centimetrů dřeva, vytáhli jsme nože a připravili se. Strnuli jsme, skrčení, protože jsme neměli dost místa, abychom se postavili, zády opření o dřevěnou stěnu. Neodvažovali jsme se ani dýchat. Pak na druhém konci tábora najednou vypukla vřava. Bylo slyšet nadšené výkřiky a rychlé dupání. Němci nad námi ztichli a nehýbali se. Pak je napadlo, že nás dostali, sklouzli z prken a vyrazili k falešnému poplachu, který nám zachránil kůži.

## PINKASOVA SYNAGOGA – OBRÁZEK

OTA 1.IV 1895 - 20.VIII 1942 \* MARIANA 7.IX 1898 - 20.VIII 1942 \* OTA 26.X 1895 - 3.XI 1941 \* NELY 23.I 1945 \* OTA 3.VI 1901 - 6.IX 1943 \* KAROLÍNA 4.IV 1909 - 6.IX 1943 \* PETR 28.II 1937 - 6.IX 1943 \* PAVEL 31.X 1902 \* PAVEL 18.IX 1908 - 1.IX 1942 \* JANA 4.IV 1923 - 1.IX 1942 \* PAVEL 6.IX 1915 - 18.V 1944 \* ILONA 8.III 1918 - 15.XII 1942 \* JIŘÍ 5.VI 1921 - 15.V 1944 \* RICHARD 31.X 1890 - 16.X 1941 \* RICHARD 6.IV 1895 - 26.X 1942 \* RICHARD 30.III 1887 - 19.X 1942 \* IDA 8.V 1886 - 19.X 1942 \* RUDOLF 25.IV 1879 - 15.I 1942 \* RUDOLF 1.IV 1883 - 15.I 1942 \* ŠTĚPÁNK 1.I 1886 - 16.X 1941 \* ZOFIE 24.III 1908 - 16.X 1941 \* DANUTA 21.I 1931 - 16.X 1941 \* RUDOLF 1.VIII 1893 - 1.VI 1943 \* RUDOLF 25.X 1900 - 27.IV 1942 \* IDA 20.III 1898 - 3.XI 1941 \* RUDOLF 9.XII 1911 - 10.V 1942 \* SALOMON 23.II 1912 - 16.X 1941 \* JULIE 15.VIII 1915 - 16.X 1941 \* ŠTĚPÁN 16.III 1914 - 28.IX 1941 \* RUTH 27.IV 1937 - 18.V 1944 \* VALTR JIŘÍ 27.IV 1907 - 23.VII 1942 \* VIKTOR 8.III 1878 - 16.X 1941 \* ŠTĚPÁNKA 15.V 1866 - 21.XII 1942 \* VILÉM 5.IX 1867 - 12.XII 1942 \* IDA 4.VIII 1879 - 13.VI 1943 \* VILÉM 21.XI 1876 - 22.I 1944 \* ZUZANA 3.X 1928 - 6.IX 1943 \* VILÉM 18.XI 1899 - 1.X 1944 \* LISELOTA 5.XI 1927 - 6.X 1944 \* VILÉM 25.XII 1899 - 1.III 1907 - 18.V 1944 \* VOJTĚCH 30.X 1908 - 30.IV 1942 \* ZDENĚK 13.VII 1891 - 6.IX 1943 \* AMÁLIE 21.VI 1904 - 18.VI 1867 - 1.X 1943 \* HEDVIKA 25.VI 1875 - 18.V 1944 \* BEDRICH 9.IX 1872 - 9.III 1944 \* IDA 1.XI 1882 - 15.V 1944 \* ALŽBĚTA 28.VI 1899 - 4.VIII 1942 \* ALŽBĚTA 18.VII 1922 - 6.IX 1943 \* AMÁLIE 11.VII 1871 - 19.X 1942 \* ANEŽKA 10.VI 1942 \* ANNA 29.IV 1877 - 19.X 1942 \* ANNA 27.VI 1877 - 19.X 1942 \* ANNA 20.X 1892 - 25.X 1944 \* ANNA 18.III 1902 - 20.VII 1942 \* BERTA 27.II 1863 - 21.VII 1942 \* BERTA 4.XI 1867 - 19.X 1942 \* BERTA 14.XI 1878 - 18.V 1944 \* BERTA 2.II 1882 - 1.III 1942 \* ELIŠKA ? 1901 - ? \* ELIŠKA ? 1924 - ? \* ELSA 13.III 1888 - 8.IX 1942 \* IRMA 13.II 1890 - 8.IX 1942 \* ELSA 26.II 1942 \* ANA DORIS 11.V 1930 - 6.X 1944 \* ERNA 22.XII 1876 - 19.X 1942 \* EVA 12.IV 1859 - 24.XI 1942 \* EVŽENIE 30.XI 1880 - 6.IX 1943 \* GERTRUDA 14.VII 1902 - 25.VIII 1942 \* GERTRUDA ? 1912 - ? \* GERTRUDA 5.XI 1913 - 25.VIII 1942 \* ANNA 27.XII 1882 - 28.VII 1942 \* HERMÍNA 30.XI 1865 - 15.IX 1942 \* HERMÍNA 24.I 1873 - 3.XI 1942 \* CHARLOTA 16.VII 1910 - 6.IX 1943 \* IDA 7.IV 1865 - 7.VII 1942 \* IDA 5.II 1878 - 4.VIII 1942 \* ILKA ? - 6.III 1943 \* IRMA 27.I 1897 - 6.IX 1943 \* MARKÉTA 8.VIII 1902 - 18.V 1944 \* IRMA 26.VIII 1897 - 22.X 1942 \* MARIANA 16.IX 1876 - 15.X 1942 \* KIÁRA 31.I 1882 - 25.VIII 1942 \* KAREL 18.VII 1914 - 25.VIII 1942 \* HERTA 26.IV 1914 - 25.VIII 1942 \* LEOPOLDINA 5.VII 1877 - 11.IX 1942 \* MALVÍNA 28.IV 1874 - 3.XI 1941 \* MARIANA 7.XI 1914 - 26.I 1943 \* MARIE 1-18.V 1944 \* MARIE 4.II 1906 - 20.VIII 1942 \* MARIE 26.V 1929 - 16.X 1944 \* MARKÉTA 27.IV 1875 - 10.VI 1942 \* MARTA 12.IX 1899 - 15.VIII 1942 \* MARTA 13.X 1878 - 15.VIII 1942 \* MARTA 7.VII 1880 - 25.X 1943 \* MARTA 8.XI 1886 - 15.I 1942 \* MARTA 12.IX 1899 - 15.VIII 1942 \* MARTA 2.II 1899 - 3.XI 1941 \* MARTA 7.VI 1910 - 5.X 1943 \* MARTA 30.IV 1922 - 26.I 1943 \* MAJILDA 14.IX 1875 - 15.X 1942 \* OTYLIE 29.VIII 1880 - 1.IX 1942 \* PAVLA 28.VII 1861 - 27.IV 1943 \* PAVLA 9.XII 1876 - 19.X 1942 \* PAVLA 8.II 1877 - 3.XI 1941 \* REGINA 12.X 1913 - 8.IX 1942 \* RENÉ 27.IV 1921 - 16.X 1941 \* ROZÁLIE 13.XII 1864 - 15.XI 1942 \* TEREZIE 30.IV 1867 - 19.X 1942 \* TEREZIE 30.IV 1867 - 19.X 1942

PRAGUE-STAY. Pinkasova synagoga – detail jmen [fotografie]. Poslední změna 30.3. 2012 [cit.3.1.2012].

Dostupné z: <http://cz.prague-stay.com/lifestyle/clanek/1396-pinkasova-synagoga/>.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Radka Kohoutová
<b>Katedra:</b>	Českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2012

<b>Název práce:</b>	Koncentrační tábor v umělecké literatuře – návrhy pracovních listů do literární výchovy
<b>Název v angličtině:</b>	Concentration camp in the literature of art - worksheet suggestions in literary education
<b>Anotace práce:</b>	Interpretace literárních děl, která se zabývají tematikou koncentračních táborů, gulagů či věznění v 50. letech v ČSR, prostřednictvím pracovních listů do literární výchovy s využitím aktivizačních metod a forem práce.
<b>Klíčová slova:</b>	koncentrační tábor, gulag, aktivizační metody v literární výchově, J. Čapek, I. Kertész, R. Vrba, J.Weil, O.Figes, A. Solženicyn, V.Šalamov, D. Šimková
<b>Anotace v angličtině:</b>	The interpretation of literary works that deal with concentration camps, gulags, or imprisonment in the 50th years in Czechoslovakia through the worksheets in literary education using activity methods and forms of work.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	concentration camp, gulag, activation methods in literary education, J. Čapek, I. Kertész, R. Vrba, J.Weil, O.Figes, A. Solženicyn, V.Šalamov, D. Šimková
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	pracovní listy 1 – 8, Imré Kertész: Člověk bez osudu - dvojstránka, Rudolf Vrba: Utekl jsem z Osvětimi – text pro učitele, Pinkasova synagoga - obrázek
<b>Rozsah práce:</b>	70 s.
<b>Jazyk práce:</b>	čeština