

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Kateřina Hajzerová

Využití moderních výukových metod při práci s textem s
tématikou holocaustu na základní škole

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

Olomouc

.....

podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Janě Sladové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a materiálových podkladů k diplomové práci.

Obsah

Úvod	6
1 Tématika holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež a jeho výuka na základní škole	8
1.1 Holocaust.....	8
1.2 Reflexe druhé světové války a holocaustu.....	11
1.3 Tématika smrti v literatuře pro děti a mládež.....	15
1.4 Výuka holocaustu na základních školách	18
2 Charakteristika vybraných titulů	21
2.1 O chlapci, který se nestal číslem.....	21
2.1.1 Ivan Klíma	21
2.1.2 Bedřich Fritta.....	22
2.1.3 O knize	23
2.2 Červená stuha aneb terezínské ghetto očima dítěte	25
2.2.1 Annika Tetzner.....	25
2.2.2 O knize	26
2.3 Hanin kufřík: příběh dívky, která se nevrátila.....	28
2.3.1 Karen Levine	28
2.3.2 Fumiko Išioka.....	29
2.3.3 O knize	30
2.4 Princ se žlutou hvězdou: život a podivuhodná putování Petra Ginze	32
2.4.1 František Tichý	32
2.4.2 O knize	33
3 Kritické myšlení a jeho metody	36
3.1 Kritické myšlení	36
3.1.1 Program RWCT	39

3.1.2 Třífázový model učení	40
3.2 Výukové metody	42
3.3 Metody kritického myšlení	44
3.3.1 Pětílístek.....	45
3.3.2 Životabáseň.....	46
3.3.3 Čtení s předvídáním.....	47
3.3.4 Volné psaní	48
3.3.5 Zpřeházené věty.....	49
3.3.6 Akrostich.....	50
3.3.7 Podvojný deník	51
3.3.8 Klíčová slova.....	52
4 Metodické návrhy pro práci s texty s tematikou holocaustu a to s využitím moderních metod	53
4.1 O chlapci, který se nestal číslem – Ivan Klíma.....	53
4.2 O chlapci, který se nestal číslem – Ivan Klíma.....	55
4.3 Červená stuha – Annika Tetzner	61
4.4 Červená stuha – Annika Tetzner	64
4.5 Hanin kufřík – Karen Levine.....	66
4.6 Hanin kufřík – Karen Levine.....	69
4.7 Princ se žlutou hvězdou – František Tichý.....	71
4.8 Princ se žlutou hvězdou – František Tichý.....	74
Závěr	78
Seznam použitých zdrojů	80
Přílohy.....	86
Anotace	

Úvod

„S ohledem na aktualizaci literatury s válečnou tematikou v současné četbě dětí a mládeže vyvstává otázka, s jakou intenzitou jsou ukázky z této literatury zařazovány do moderních čítanek, zda existuje metodika práce s nimi v hodinách literární výchovy, a jaké je jejich další využití v rámci interdisciplinární podpory v jiných předmětech.“

Petra Bubeníčková¹

Jak dokládá zmíněný citát spisovatelky Petry Bubeníčkové, válečná tematika je v současnosti v rámci výuky poněkud diskutabilní téma, obzvláště tedy v hodinách dějepisu a českého jazyka a literatury. V dnešní době je velká snaha o zaktualizování válečné tematiky, ale pedagogové často nevědí, jak a do jaké míry s touto tematikou pracovat. Dalším problémem je pak i výběr vhodných metod. Tento problém je spojen především s hodinami literární výchovy a to konkrétně při práci s ukázkami. Autorka diplomové práce se rozhodla inspirovat se těmito poznatky a najít možné řešení v této situaci. V diplomové práci se však nebude jednat obecně o válečnou tematiku, ale zaměří se konkrétně na problematiku výuky holocaustu.

Holocaust je součástí válečné tematiky, ale je mnohem kontroverznější, jelikož vůbec poprvé v historii došlo k pokusu o systematické vyvraždění celého národa. Kontroverzní je i z důvodu jeho nehumánnosti. V rámci školního prostředí by se dalo namítat, že není vhodným tématem pro mladší žáky. A to proto, že se zde bude mluvit o tématu smrti, které je dodnes částečně považováno za téma tabu, a to mnohdy nevybíravým způsobem. Diplomová práce se bude snažit vyvrátit tyto názory a nastínit možná řešení, jak s touto problematikou v hodinách literární výchovy pracovat. A to prostřednictvím vhodně zvolených metod kritického myšlení.

Kritické myšlení je termínem, jenž je v pedagogice používaný stále častěji. V současnosti je i součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Je to způsobeno tím, že jsou v dnešní době kladeny vyšší nároky na samostatné myšlení žáků. Kritické myšlení má tedy zajistit, že nebudou podléhat

¹ ČEŇKOVÁ, Jana. *Válečné dětství a mládí (1939-1945) v literatuře a publicistice*. Praha: Karolinum, 2016. s. 184. ISBN 978-80-246-3413-5.

prvotním dojmům a zkráceným zprávám prezentovaných v médiích, které dnes mají velký vliv. Na učitele je v této souvislosti vyvíjen jistý tlak, aby kritickému myšlení žáky naučili. Otázkou pak zůstává, jak jej zakomponovat do vyučovacích hodin. Odpovědí jsou metody kritického myšlení. Autorka práce se rozhodla představit vybrané metody kritického myšlení a aplikovat je na ukázky z knih s tematikou holocaustu. Tím propojí dva hlavní cíle práce a spojí je v jeden, kterým je navrhnout didaktické využití vybraných textů současné tvorby autorů zaměřující se na tematiku holocaustu, a to za použití inovativních metod kritického myšlení.

Diplomová práce se v první kapitole teoretické části, která zahrnuje celkem tři kapitoly, bude zabývat tematikou holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež a jeho výukou na základní škole. Zde také objasní i obecný význam pojmu holocaust a rozebere tematiku smrti, jakožto téma tabu v literatuře pro děti a mládež. Druhá kapitola bude zahrnovat charakteristiku čtyř vybraných knižních titulů, jež pojednávají o tématu holocaustu. Z těchto knih budou v praktické části práce vybrány vhodné ukázky pro pracovní listy. Třetí a zároveň poslední teoretická kapitola vymezí pojem kritické myšlení a zaměří se především na metody kritického myšlení, které budou následně využity při práci s ukázkami v praktické části a pracovních listech.

Až znalost teoretické části diplomové práce umožní porozumět části praktické. Ta bude obsahovat didaktické využití děl vybraných autorů zaměřujících se na tematiku holocaustu. Z publikací z teoretické práce bude vhodně zvoleno osm ukázek. K nim budou vytvořeny pracovní listy, které budou obsaženy v přílohách práce. Pracovní listy budou koncipovány tak, aby žákům usnadnily pochopení problematiky holocaustu a pedagogům jeho výuku. Ke každé ukázce bude vybrána jedna stěžejní metoda z řad metod kritického myšlení. Mimo to budou pracovní listy rozšířeny i o pečlivě konstruované otázky k textu, které si budou klást za úkol prohloubit ono pochopení žáků.

Diplomová práce by mohla být vhodným metodickým materiálem nejen pro učitele českého jazyka, ale i pro studenty pedagogické fakulty.

1 Tématica holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež a jeho výuka na základní škole

V této kapitole se budeme zabývat z obecného hlediska pojmem holocaust, problémy spojenými s jeho výukou na základních školách a soudobou literaturou pro děti a mládež, zabývající se touto tematikou. A okrajově se rovněž budeme věnovat tabuizovanému tématu smrti, které tento druh literatury prostupuje.

Diplomová práce není zaměřena vyloženě historicky, ale pokud se v ní budeme zabývat knihami s tematikou holocaustu, tak je podstatné vysvětlit, co to vlastně holocaust je, jaká byla jeho podstata, proč je tak důležitý pro dnešní mladou generaci a přitom jako dějepisná látka ve školách poněkud opomíjený.

1.1 Holocaust

„Termín řeckého původu „holocaust“ (dle anglického přepisu) označuje v Bibli zápalnou oběť. Nositel Nobelovy ceny míru, Elie Wiesel, jako první užil tohoto slova v přeneseném smyslu. „Zničení ohněm“, „úplným zničením“ se přitom míní persekuce a vyvraždění evropských Židů.“²

Holocaust můžeme označit různými způsoby, jako například antisemitismem, řešením židovské otázky nebo termínem šoa. *„Antisemitismus označuje nenávisť či předsudky vůči Židům i veškeré činy vyplývající z tohoto přesvědčení. Označení antisemitismus poprvé užil německý protižidovský aktivista Wilhelm Marr roku 1879. Tradice antisemitismu je však mnohem starší.“³* Označení konečné řešení židovské otázky používali především nacisté, jelikož tento termín zněl smířlivěji a zakryl tak jejich skutečné a kruté úmysly. *„V cynické terminologii nacistického Německa se tento vražedný proces nazýval „Endlösung der Judenfrage“ neboli „konečné řešení židovské otázky“.⁴* Termín šoa se používá v hebrejštině, pochází z Bible a dá se volně přeložit jako zlo. *„Pro židovskou tragédii za 2. světové války se proto užívá i hebrejského biblického slova „šoa“ (v anglickém přepisu „shoah“), jež znamená*

² PAVLÁT, Leo. *Židé-dějiny a kultura*. Praha: Židovské muzeum, 2005. s. 55. ISBN 80-86889-11-4.

³ PAVLÁT, Leo. *Židé-dějiny a kultura*. Praha: Židovské muzeum, 2005. s. 83. ISBN 80-86889-11-4.

⁴ PAVLÁT, Leo. *Židé-dějiny a kultura*. Praha: Židovské muzeum, 2005. s. 83. ISBN 80-86889-11-4.

záhubu, zničení, zmar.“⁵ V závěru jsou však všechny tyto pojmy označením pro jednu a tutéž skutečnost, kterou je systematické vyhlazování Židů.

Antisemitismus můžeme chápat jako nejpropracovanější a nejdéle trvající projev xenofobie, tedy nenávisti vůči cizincům, v historii.⁶ Antisemitismus se v plném měřítku rozvinul během druhé světové války. Strůjcem této myšlenky byl německý vůdce Adolf Hitler, který jí zhmotnil a vytvořil na jejím základě celý vyhlazovací systém. Obdobně se ve své knize vyjadřuje Miroslav Kryl: „*Myšlenka na technické a státní byrokracií posvěcené vraždění tisíců nevinných lidí se rodila za specifických podmínek stejně jako vytváření a průběh celého vyhlazovacího systému.*“⁷ Musíme si uvědomit, že pronásledování Židů probíhalo již od starověku, ale nikdy nebylo dotaženo k tak systematickému vyvražďování jako během nacistického období. Rovněž nikdy nebyl vymyšlen tak dokonalý systém, který by zaštiťoval celý stát.

Z historického hlediska můžeme v souvislosti s holocaustem mluvit o genocidě, což znamená plánované hromadné vraždění páchané státem. Pod pojmem genocida si tedy představíme důkladně připravené akce, které mají jediný společný cíl a to úplné zničení určitého národa. Rozhodně tedy nemůžeme tvrdit, že je to jen okamžité nepromyšlené vyvražďování, důležitou roli zde právě hraje ona důkladná plánovitost.⁸ Židovská genocida byla unikátní, jelikož nikdy nebyl sestaven totálnější plán, než právě plán likvidace židovských obyvatel. Také je jednou z mála genocid, pro kterou se stal prvotním motivem rasismus.⁹

Holocaust je důkazem toho, že moc znamená sílu. Tato síla se projevovala hromadným násilím pomocí demagogie, kterou prováděla kulturně vyspělá společnost a to vše pouze na základě rasismu. Představa o tom, co znamená být člověkem, se v podobě holocaustu zcela rozplynula.¹⁰

⁵ PAVLÁT, Leo. *Židé-dějiny a kultura*. Praha: Židovské muzeum, 2005. s. 55. ISBN 80-86889-11-4.

⁶ PAVLÁT, Leo. *Židé-dějiny a kultura*. Praha: Židovské muzeum, 2005. s. 104. ISBN 80-86889-11-4.

⁷ KRYL, Miroslav. *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. Brno: Doplněk, 2011. s. 42. ISBN 978-80-7239-262-9.

⁸ PAVLÁT, Leo. *Židé-dějiny a kultura*. Praha: Židovské muzeum, 2005. s. 55. ISBN 80-86889-11-4.

⁹ TERNON, Yves. *Genocidy XX. století: Zločinný stát*. Praha: Themis, 1997. s. 253. ISBN 80-85821-45-1.

¹⁰ WISTRICH, Robert Solomon. *Hitler a holocaust*. Praha: Slovart, 2008. s. 13-20. ISBN 978-80-7391-156-0.

Rozsah holocaustu se nedá přesně specifikovat. Někdy je o něm mluveno pouze v souvislosti s vyhlazováním Židů. Jindy je jako termín používán i pro vyhlazování dalších etnických skupin, jako jsou například Romové a jindy se zase používá i ve spojitosti s dalšími genocidami moderní doby, jako byl například masakr obyvatel ve Rwandě v roce 1994. Společným pojítkem výše zmíněných zločinů je dehumanizace. Nejextrémněji se však ona dehumanizace projevovala při vyhlazování židovského národa během druhé světové války. Dehumanizací míníme skutečnost, že člověk přestal být lidskou bytostí. Vězni v koncentračních táborech zcela ztratili svá společenská postavení, práva a dokonce i svá jména a místo nich jim byla přidělena pouhá čísla. To vše bylo doprovázeno ponižováním a zesměšňováním. S vězni bylo zacházeno hůře než se zvířaty. Když Goebbels, jenž byl jeden z nejbližších spolupracovníků Adolfa Hitlera, navštívil ghetto v Lodži v Polsku, vyjádřil se následovně: „*Projíždíme ghettem. Vysedáme a jdeme si vše prohlédnout zblízka. Nedá se to popsat. Tohle už nejsou lidské bytosti, ale zvířata.*“¹¹

Nacisté také nedělali rozdíly ve věku a pohlaví, jejich krutost zkrátka neznala mezí. Systematicky likvidovali nejen dospělé jedince, ale i malé bezmocné děti. Tato skutečnost, však může být jakýmsi pojítkem pro lepší pochopení problematiky holocaustu mladou generací. Spousta židovských dětí byla ve stejném věku, měla stejné koníčky a žila stejně obyčejné životy jako žáci na základních školách. Právě tato podobnost je ono pomyslné pojítko mezi životy tehdejších a dnešních dětí. Pokud se totiž žáci dokážou vcítit do životů židovských dětí, pak si dokážou udělat lepší představu o hrůzách, které se udály.

Holocaust je svým způsobem unikátní, co se týče technologie a průmyslovosti při pokusu vyhladit veškeré židovské obyvatelstvo. Výjimečný potom není v chování lidí k jiným lidem, protože rasismus byl a je zcela běžným jevem ve společnosti. Holocaustu nám ukázal, jakých ukrutností a ohavností jsou lidé schopni a rovněž i to, jak jsme lehce zmanipulovatelní. Dnešní společnost se ve většině shoduje v tom, že něco takového se už nemůže v dnešní demokratické moderní společnosti opakovat. Toto tvrzení, má však svá „ale“. Jedním z nich je fakt, že holocaust je sice relativně světoznámý termín, ale spousta lidí netuší, co vlastně znamená, tudíž nemohou zcela

¹¹ WISTRICH, Robert Solomon. *Hitler a holocaust*. Praha: Slovar, 2008. s. 101. ISBN 978-80-7391-156-0.

rozpoznat, zda už se neblížíme k jeho opakování. Další „ale“ bychom mohli vidět v dnešní mladé generaci, které je pojem holocaust a jeho význam pro společnost už naprosto cizí, dá se říci historické téma. Zkrátka o holocaustu se přestalo mluvit nebo přestala být kladena snaha na jeho důkladné pochopení, protože dnešní společnost má pocit, že už nikdy nemůže nastat. Ale opak je pravdou. Genocidy jsou páčány pořád. Rasismus je v dnešní době častým jevem a prostředky pro jeho případné krajní řešení jsou mnohem vyspělejší a snáze dostupné než byly tehdy.

Mladá generace je naše budoucnost. Právě na ní bude záležet, kam se naše společnost bude ubírat a zda se historie zopakuje či nikoliv. „*Má-li tedy být zachována naděje, že persekuce Židů, ale ani jiných náboženských či etnických skupin nebudou pustošit tento svět, je to naděje vyjádřitelná slovy občanská společnost, svět jako společenství demokratických států.*“¹² Ze slov Lea Pavláta vyplývá, že je důležité, aby byla o holocaustu dnešní společnost dostatečně informována, aby znala jeho důsledky, aby jej uměla připodobnit k dnešní realitě a hlavně, aby pochopila jeho význam. To do jisté míry záleží na autorech publikací týkajících se této problematiky. Dále samozřejmě i na rodičích nebo třeba učitelích. Každý z výše zmiňovaných by si měl uvědomit, že toto téma není zdaleka uzavřené a je velmi důležité pro současnou a budoucí společnost. To, že holocaust zcela jistě není uzavřeným tématem, potvrzuje i izraelský spisovatel Aharon Appelfeld, který sám byl jako dítě internován v koncentračním táboře: „*Mám pocit, že to, co se dělo v Evropě od roku 1939 a až do roku 1945, je něco s velmi zásadním významem nejen pro dějiny. Holocaust má co říci k pochopení mechanismů lidského bytí. A je pořád ještě otevřenou kapitolou, která je něčím víc než historickou událostí. Holocaust je otázka dneška, je to stále ještě současnost.*“¹³

1.2 Reflexe druhé světové války a holocaustu

V dnešní době bychom mohli mít pocit, že téma holocaustu a celkově i druhé světové války je již dávno zcela vyčerpané, a tak současní autoři nebudou mít potřebu o těchto událostech znovu psát. Opak je pravdou. Tento motiv se v posledních letech

¹² PAVLÁT, Leo. *Židé-dějiny a kultura*. Praha: Židovské muzeum, 2005. s. 104. ISBN 80-86889-11-4.

¹³ Rozhovor s Aharonem APPELFELDEM, izraelským spisovatelem. Praha, 23. 6. 2009. Dostupné z: http://www.pwf.cz/archivy/texty/rozhovory/aharon-appelfeld-holocaust-je-soucasnost_2600.html.

objevuje ve velkém počtu publikací. Důvod stále aktuálního zájmu o tuto historickou tematiku je zcela prostý. Tato etapa byla jednou z největších tragédií, jaké muselo lidstvo v dějinách čelit. Taková událost a obzvláště pak její následky jsou do dnešních dnů těžko akceptovatelné a autoři mají, právě prostřednictvím literárního textu, snahu se s tímto tématem vyrovnat. Dalším počinem pro současnou tvorbu autorů může být snaha o zaktualizování této tematiky pro dnešní mladou generaci, snaha připomenout, čeho je lidstvo schopné a rovněž i snaha poukázat na podobnosti určitých postojů, názorů, skutečností časů minulých a dnešních. Dějiny jsou a budou zásadním faktorem, jenž formuje lidskou identitu.

Výskyt tematiky holocaustu a druhé světové války můžeme v literatuře pro děti a mládež pozorovat už od čtyřicátých let dvacátého století. V největším měřítku se však objevuje v současnosti. Toto téma hrálo v minulosti velkou roli a stalo se významným mezníkem v dějinách, jak světových, tak českých. Problematika holocaustu nikdy nebude zcela pochopena a my, kteří jsme onu dobu neprožili, nikdy nebudeme schopni úplně pochopit pocity, myšlení a postoje lidí, kteří ony hrůzy prožívali každý den.

Je důležité si tuto dobu uchovat v povědomí a zároveň se z ní poučit. Byl to obrovský zlom v našich dějinách, jelikož se udála spousta věcí, které do té doby byly nevídané. Navíc si musíme uvědomit, že od konce druhé světové války uběhlo teprve 73 let, takže se vlastně nejedná až o tak dávno historii. Je proto pochopitelné, že i knihy s touto tematikou by se měly stát neodmyslitelnou součástí dnešní literatury.

Knižní tituly s tematikou holocaustu a druhé světové války rozhodně přináší dětem výchovně-eticko-exemplární podtext. Publikace jsou vhodným prostředkem k výuce dějepisu, jelikož mládež seznámí s tématy citlivým a pro ně atraktivním způsobem. Zde však může nastat problém v tom, jakým způsobem bude s těmito díly ve vyučovacích hodinách nakládáno. Zda budou zvolené správné metody při práci s textem a jak celkově budou knihy zařazeny do výuky. K této situaci se vyjadřuje i spisovatelka Petra Bubeníčková: *„S ohledem na aktualizaci literatury s válečnou tematikou v současné četbě dětí a mládeže vyvstává otázka, s jakou intenzitou jsou ukázky z této literatury zařazovány do moderních čítanek, zda existuje metodika práce s nimi v hodinách literární výchovy, a jaké je jejich další využití v rámci interdisciplinární podpory v jiných předmětech. Za neméně důležitou považujeme volbu děl vhodných k prezentaci a interpretaci v hodinách literatury v součinnosti se*

čtenářskou preferencí příjemce a zásadami platného programu vzdělávání (RVP ZV).“¹⁴

Autoři těchto publikací většinou sami na vlastní kůži zakusili hrůzy oněch dob, ale spousta autorů vypráví příběh i zprostředkovaně bez jakékoliv osobní zkušenosti. Co se týče kvality této literatury, tak mnohdy nezáleží na osobních zkušenostech autora, ale obzvláště na tom, zda si uvědomuje, pro koho je kniha tvořena, tedy jakou cílovou skupinu chce oslovit. Pokud jsou cílovou skupinou čtenářů děti, musí si být autor vědom toho, že často jejich znalosti nemusí být na takové úrovni, aby měly detailní přehled o daných historických faktech a událostech. Prioritou by tedy měla být samotná kompozice příběhu, jeho postavy a styl jazyka. Kompozice takto zaměřených děl je odlišena na základě motivů, námětů, žánrů, významu, volby místa děje a samozřejmě určitostí a vykreslením hlavních postav.¹⁵

Přizpůsobení kompozice textu věku recipienta je důležité pro pochopení nosných myšlenek díla. Autoři by měli tedy text vystavět srozumitelně, obzvláště pokud budou v knize ve větší míře zakomponovány historické události a souvislosti, pak je na místě, aby je přímo v textu autoři objasnili. Pokud tak neučiní, mohl by si je dětský čtenář špatně vyložit. To by byl u knih s historickou tematikou velký problém, jelikož jedním z úkolů těchto publikací je vzdělávat a vychovávat. V případě, že nebude dostatečně odhadnuta míra sdělených informací nebo dojde k podcenění jejich vysvětlení, pak vzdělávací funkce nemusí být naplněna a může dojít ke zkreslení historických faktů.

Knihy, zabývající se tematikou holocaustu, sice mapují pro dnešní generaci vzdálené historické téma, ale i tak dokážou svým příběhem zaujmout a přispět právě k lepšímu chápání této doby. Problém stále můžeme vidět v atraktivnosti. I přes to, že v poslední době se oblíbenost tohoto typu literatury rozrostla, tak stále u dospívajících čtenářů nepatří mezi dominující žánry. Mladší čtenáři spíše sahají po knihách s dobrodružnou nebo fantasy tematikou, která je pro ně na první pohled zajímavější a bližší jejich dnešním zájmům. Tuto skutečnost potvrzuje i výše zmiňovaná Petra Bubeníčková: „*S přihlédnutím ke čtenářským preferencím dnešních*

¹⁴ ČEŇKOVÁ, Jana. *Válečné dětství a mládí (1939-1945) v literatuře a publicistice*. Praha: Karolinum, 2016. s. 184. ISBN 978-80-246-3413-5.

¹⁵ URBANOVÁ, Svatava. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století*. Olomouc: Votobia, 2004. s. 162. ISBN 80-7220-185-9.

*prepubescentů v druhé fázi mladšího školního věku a pubescentů, jimž převážně dominuje četba fantasy, se válečná próza jeví jako méně čtenářsky atraktivní. Dobrovolně si tituly s válečnou tematikou nevybírají.*¹⁶ K zatraktivnění této tematiky mohou sloužit filmové adaptace, komiksové verze, které citlivě zpřístupňují danou problematiku čtenářům mladšího školního věku a především nová soudobá tvorba autorů, kteří popisují holocaust na základě osobních prožitků z dětství prostřednictvím dětského hrdiny.

Autoři, kteří píšou válečnou prózu pro děti a mládež, velice často staví do pozice hlavního hrdiny postavu dítěte nebo dospívajícího. Dětským pohledem lze nahlížet na válečné události ze zcela odlišné perspektivy.¹⁷ Výběr hlavního hrdiny je vždy stěžejní.

Dětský hrdina v příběhu zaujímá klíčové postavení, protože právě on hraje zásadní roli v pochopení celé kompozice příběhu a je nositel autorova záměru. Čtenáři se jeví jako rovnocenný partner. Jeho obraz působí věrohodně, společně s ním pak čtenář prožívá stejné emoce, potřeby a zájmy.¹⁸

Pokud se čtenář neztotožní s hlavním hrdinou, tak často nepochopí celý příběh. Nebude ho totiž hluboce prožívat a kniha v něm nevyvolá žádné emoce, žádné názory a nedonutí ho uvažovat nad svým poselstvím. Pro oslovení určité skupiny lidí musí být utvořena odpovídající hlavní postava, která si získá jejich sympatie. Pokud tedy autor píšící o tématice holocaustu chce, aby jeho dílo bylo zaměřeno na cílovou skupinu tvořenou dospívajícími, tak nejlepším řešením je do role hlavního hrdiny obsadit dítě stejného věku. Mladí čtenáři se pak samozřejmě lépe ztotožní s hlavním hrdinou, jelikož jsou mu blízcí, jak věkově, povahově tak i názorově. Pak už je pro ně jednodušší vnímat příběh i jeho poselství a snáze pochopit a orientovat se v událostech oné doby.

Díla zabývající se tematikou holocaustu se tedy stávají nedílnou součástí literatury pro děti a mládež. Můžeme však říci, že je tato tematika v širokém

¹⁶ ČEŇKOVÁ, Jana. *Válečné dětství a mládí (1939-1945) v literatuře a publicistice*. Praha: Karolinum, 2016. s. 182. ISBN 978-80-246-3413-5.

¹⁷ ŠUSTROVÁ, Radka. Děti a válka. České a německé děti v protektorátu Čechy a Morava. In: *Válečný prožitek české společnosti v konfrontaci s nacistickou okupací*. Praha: ÚSTR, 2010. s. 67. ISBN 978-80-87211-38-0.

¹⁸ TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. s. 73-74. ISBN 80-7040-055-2.

repertoáru knih pro dospívající svým způsobem jedinečná. Jednak příběhy vychází ze skutečných událostí a jednak se v nich děti setkávají s tematikou smrti, která bývá v literatuře pro děti a mládež mnohdy považována za tabuizované téma.

1.3 Tematika smrti v literatuře pro děti a mládež

Smrt neodmyslitelně patří do našich životů. I když se s ní setkáváme téměř denně, ať už prostřednictvím médií nebo přímou zkušeností, tak je to pro nás neustále velice složitá a nelehká skutečnost, se kterou se těžko smiřujeme. Během našich životů neustále něco akceptujeme, kromě smrti. Každý jedinec na smrt nahlíží z jiných úhlů pohledu, někdo se s ní nikdy nesmíří, pro někoho je děsivá, jiní ji naopak vítají, někdo ji bere jako přirozenou součást života a najde se i spousta takových, kteří jí nepovažují za konec, ale naopak začátek něčeho nového. Smrt nám může rovněž sloužit jako varování. Většinou ve chvílích, kdy se lidé přímo setkají s ohrožením smrtí, si mnohdy uvědomí, co by ve svém životě chtěli změnit, zda ho prožili naplno či nikoliv. Jak podotýká Kubečzková, tak smrt v člověku přirozeně vzbuzuje potřebu a snahu svůj život zhodnotit a přijít na jeho smysl.¹⁹

Tematika smrti a umírání se již v minulosti velice hojně vyskytovala v literárních dílech a není tomu jinak i dnes. V knihách se můžeme setkat s různými podobami smrti. Spousta lidí však tyto knihy odmítá právě kvůli tomu, že se v nich objevuje smrt, která je i v dnešní společnosti mnohdy považována za tabuizované téma, obzvláště co se týká literatury pro děti. Zde je však třeba podotknout, že oproti například době normalizace je na tom dnešní společnost o dost lépe, tehdy totiž byly knihy s tabuizovanými tématy rovnou zakazovány a stahovány z pultů prodejen.

Podle Bernarda Jakobyho, který se zabývá výzkumem konce lidského života, lidé v dnešní moderní době často staví smrt do role tématu tabu. Konají tak z velice prostého důvodu a tím je strach. Jakoby rovněž podotýká, že v dnešní moderní medicíně je smrt považována za neúspěch, za jakýsi druh zla a díky tomu život a smrt už nejsou rovnocenní partneři. Jakoby ještě dodává, že přeci myslet si, že potlačíme

19 KUBEČZKOVÁ, Olga. *Smrt a dítě: Existenciální motivika v české literatuře pro děti a mládež*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. s. 5. ISBN 978-80-7464-278-4.

nebo dokonce zastavíme proces stárnutí, je zcela nereálné a to vypovídá o jedné věci, že se dnešní společnost stále smrti obává a proto ji odstrkuje na okraj.²⁰

V dnešních dnech se situace ohledně tabuizování témat v literatuře pro děti a mládež v některých oblastech změnila. Mladí čtenáři se čím dál častěji setkávají s motivy sexu, návykových látek, násilí nebo třeba handicapu, avšak motiv smrti je stále v pozadí. To svědčí o špatném vývoji společnosti, její přízemnosti a neochotě ke změnám. „*Smrt nebyla nikdy veselou událostí. Zatímco tradiční lidé se s její nevyhnutelností museli smířit a jednat tak, jak dané prostředí dovolovalo, moderní člověk se snaží smrti utéct, protože jí často utéct lze.*“²¹ Smrt byla, je a bude součástí našich životů a děti se s ní dříve či později stejně setkají.

Tématika smrti je v literatuře pro děti často opomíjena. Někteří autoři se dokonce kvůli negativním názorům veřejnosti tomuto motivu ve svých publikacích vyhýbají. Mnoho z nich to však zdůvodňuje tak, že tematika smrti v literatuře pro děti a mládež není zcela vhodná vzhledem k věku respondentů. Je třeba si ale uvědomit, že prostřednictvím psaného slova se právě toto téma dá podat tím nejméně nepříjemným způsobem. Naopak autoři skrze text dokážou smrt uchopit tak, že čtenáři nepřipadá nijak děsivá nebo neakceptovatelná. Literární dílo dětem zprostředkuje umírání s citem, a tak dojde k odstranění onoho nelibého tabu. Proto bychom tyto tituly neměli opomíjet, naopak bychom je měli využívat jako prostředek k snazšímu vstřebávání smrti. Sílu psaného slova v tomto případě vyzdvihuje i britský profesor Douglas Davies, který ve své knize podotýká, že obraz a psané slovo, zobrazující tematiku smrti, samozřejmě určitou bolest čtenáři přinese, protože se pořád jedná o citlivé téma, ale tato bolest bude mnohem mírnější a rozvine u nás schopnost snáze jí akceptovat.²²

Dnešní společnost je často toho názoru, že by dětem od takového břemena jako je smrt mělo být odlehčeno. Tyto postoje však mohou dítěti spíše uškodit než prospět. Přece jen, pokud se dospělí budou snažit dítě před vším ochraňovat, bude mít zkreslené představy o světě a jeho fungování. „*Nenabídnou-li se dítěti včas*

²⁰ JAKOBY, Bernard. *Tajemství umírání*. Liberec: Dialog, 2005. s. 87. ISBN 80-86761-42-8.

²¹ PŘIDALOVÁ, Marie. Proč je moderní smrt tabu?. *Sociologický časopis*. 1998, roč. 36, č. 3, s. 347-361. ISSN 0038-0288.

²² DAVIES, Douglas. *Stručné dějiny smrti*. Praha: Volvox Globator, 2007. s. 94. ISBN 978-80-7207-628-4.

*informace nutné k realistickému pojetí smrti, bude si vytvářet vlastní, často mnohem děsivější, představy a mýty o nesmrtelnosti či povaze smrti.*²³ Nemůžeme neustále dětem vštěpovat myšlenku, že život je pouze barevný a plný štěstí. Naopak, měli bychom je připravit i na ty horší věci, které jim život může přinést.

Musíme si rovněž uvědomit, že dnešní mladá generace se s umíráním setkává daleko častěji než dříve. V současné moderní době mají děti přístup k internetu, kde je spousta příspěvků s touto tematikou a často bez jakékoliv cenzury. Rovněž spousta seriálů a filmů je plná tohoto tématu, ovšem podávají jej zkresleně. Běžně se v nich objevuje hrdina čelící tváři v tvář smrti, kterou vždy nějak přelstí a obejde, takže se stává nezranitelným a děti potom tyto myšlenky přebírají a mají zkreslené představy. To vše sice může vést k tomu, že mládež bude smrt přijímat jako součást svých životů a bude na ni reagovat zcela přirozeně a bez jakýchkoliv obav. Na stranu druhou, právě ztráta jakési pokory může být škodlivá, jelikož dětem pak smrt může přijít až moc běžná a nebudou z ní mít žádný respekt nebo jim nepříjde vůbec jako reálná hrozba. V nejhorších případech se může stát i to, že nebudou mít úctu k životům. Vliv médií na děti potvrzuje i Pavel Říčan a Drahomíra Pithartová, kteří podotýkají, že pod vlivem médií se může ocitnout jakékoliv dítě, v jakémkoliv věku, na jakémkoliv stupni inteligence.²⁴

Právě prostřednictvím knih, kde je smrt vykreslena do hloubky, vyobrazena citlivým způsobem a podávána jako nedílná část našich životů a rovněž jako něco s čím není radno si zahrávat, můžeme dětem ukázat ten správný pohled. Naučit je smrt pochopit a akceptovat, ale s nutnou dávkou pokory. Dětská psychika je dost odolná na to, aby přijala smrt a věci kolem ní jakožto reálnou věc. Čím dříve se s ní děti seznámí, tím smířlivější pro ně tento fakt bude.

V dnešní době už vychází spousta publikací pro čtenáře různého věku, ve kterých je motiv smrti přítomen a to v různých podobách a knihy s tematikou holocaustu patří rovněž mezi ně. Smrt se samozřejmě objevovala v literatuře již dříve, takže to není zcela nové téma. Postupem času a hlavně vývojem společnosti a jejích názorů, jak už jsme se zmiňovali, byl tento motiv odsunut do pozice tabu. Velice

²³ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. s. 15. ISBN 978-80-210-4413-5.

²⁴ ŘÍČAN, Pavel a PITHARTOVÁ, Drahomíra. *Krotíme obrazovku, jak vést děti k rozumnému užívání médií*. Praha: Portál, 1995. s. 19. ISBN 80-7178-084-7.

výstižně se k dnešní společnosti a jejímu vlivu vyjadřuje ve své knize Philippe Ariés: „Dobře víme, že hutné a beztvárné seskupení, jemuž dnes říkáme společnost, oživuje a udržuje v chodu nový systém omezování a dozoru, společností však kromě toho protékají nezvladatelné proudy, které ji uvádějí do stavu krize a nutí ji, aby po určité přechodnou dobu vystupovala jednotně – buď útočně, anebo odmítavě. Jeden z těchto proudů poštlal většinovou společnost proti smrti. Přesněji řečeno – přiměl ji k tomu, aby se za smrt styděla, spíš než, aby se jí bála, aby předstírala, že smrt neexistuje.“²⁵ Naštěstí pro nás se v dnešních dnech objevila spousta autorů, která se odtrhuje od většinového názoru společnosti a za smrt se nestydí, ale naopak z ní dělají ústřední motiv svých děl. Tito autoři vytváří nová díla se starým motivem nesoucí myšlenku vymykající se společenské diktatuře. Tento počín je velice prospěšný pro naši společnost a pro výchovu dnešních dětí. Prostřednictvím tohoto druhu literatury můžeme k dětem otevřeně a citlivě promlouvat o jednom z nejtěžších momentů v celém životě.

1.4 Výuka holocaustu na základních školách

Problematika holocaustu je spojená se smrtí, krutostí a nelidskými zločiny. To může být jedním z důvodů, proč je tohle téma na základních školách probíráno pouze okrajově. Někdo může namítat, že pro žáky základních škol není zcela důležité pochopit tuto látku. My si však musíme uvědomit, že druhá světová válka a holocaust se nás všech dotýkají i dnes. Spousta věcí, názorů, politických stran a postojů vyskytujících se v dnešní moderní civilizaci, má totiž své kořeny v tehdejších dobách. Pro děti je důležité, aby si uvědomily, co se tehdy stalo a proč se to stalo. Učitelé by měli klást důraz nejen na samotný fakt, že se holocaust udál, ale hlavně by měli umět zdůvodnit jeho příčiny a srovnat je se soudobou realitou. V žádném případě by neměli smýšlet nad holocaustem jako nad minulostí a ani to takto podávat svým žákům. Měli by dbát na fakt, že je to neustálá hrozba dnešních dnů i dnů budoucích, které by se mělo předejít, protože následky by mohly být obrovské. Toto téma je ukázkou toho, čeho bylo a je lidstvo schopno. Zvláště s rostoucími rasistickými náladami by se ve školách mělo vymezit více prostoru pro výuku o projevech rasismu v historii

²⁵ ARIÉS, Phillipe. *Dějiny smrti II. Zdivočelá smrt*. Praha: Argo, 2000. s. 381. ISBN 80-7203-293-3.

a současnosti. Rasová diskriminace je v dnešních dnech stále aktuálním tématem a děti by měly vědět, že tyto postoje jsou špatné a měly by si být vědomy, v co by až mohly tyto postoje přerůst.

Díky pochopení naší historie se budeme lépe orientovat i v současnosti a proto má dějepis ve výuce stále své nezastupitelné místo. Nejde jen o letopočty a fakta, ale právě o ono pochopení. Z historie se máme poučit a vzít si příklad. A konkrétně tematika holocaustu je velice důležitá. V tomto případě se totiž jednalo o porušení etického kodexu, o jistý druh šikany, rasismu, útisku a potlačení lidských práv. Tohle vše nebylo v souladu s principem demokracie, ve kterém dnes žijeme, a to je potřeba dětem sdělit. Tyto skutečnosti, týkající se výuky dějepisu, jsou obsaženy přímo i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy: *„Zaměřuje se na utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí příslušnosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je budována současná demokratická Evropa, včetně kolektivní obrany. Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extremistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot.“*²⁶ Právě to jsou důvody, proč by se neměla tato problematika na školách probírat pouze okrajově. Měla by být vyučována se snahou studenty dovést až k jádru věci, se snahou o pochopení, utvoření si vlastních stanovisek a názorů. Možná někdo může být toho názoru, že učit děti o holocaustu už nemá vůbec žádný význam. Ovšem na formování dětského povědomí o současnosti má tato látka zásadní dopad. Holocaust se stal zlomem 20. století a jeho výuka nám reflektuje, kam až může vést rasismus, předsudky a xenofobie.

Utrpení obětí holocaustu se velice těžko zprostředkovává lidem, kteří dnes žijí své životy v relativně pokojné a blahobytné společnosti. To však není omluva pro to, abychom to nezkusili. Pokud chceme studentům tuto tematiku co možná nejlépe přiblížit, tak nejideálnější cestou je volba osobních osudů a obzvláště příběhů jejich vrstevníků. Osobní osudy vytvoří obětem jméno, podobu, touhy, sny, tvář, životní příběh a sociální vztahy. Stručněji řečeno, z černobílých postav se stanou postavy barevné, kterým je navrácen život. Můžeme říci, že se stanou naší součástí

²⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2016. s. 51. [cit. 14.2.2018]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.

a jsme schopni vnímat jejich osud. Příběhy vrstevníků skýtají žákům ztotožnění a vcítění se do situace obětí, protože přece jen dodnes má mládež obdobné strasti, sny a radosti.

V současnosti o holocaustu vzniká spousta publikací, ve kterých se čím dál častěji objevují jako hlavní postavy právě děti, prožívající hrůzy druhé světové války. Pedagogům se tak nabízí jedinečná cesta, jak zprostředkovat dnešní mládeži danou problematiku. Učitelé mnohdy nevědí, jak ve výuce uchopit problematiku židovské genocidy, jelikož neví jakou formou žákům podat rozměr celé tragédie, jak vyvolat u žáků jistý soucit a následné pochopení. Rovněž mají strach z toho, jak budou žáci na tuto látku reagovat, zda nebudou muset čelit nevhodným reakcím z jejich strany, jako je posměch, strach, pláč, nevhodné vtipy a podobně. Právě díky práci s těmito publikacemi se takovým problémům dá předejít, jelikož hlavní hrdina a čtenář jsou ve stejném věku a tak dojde ke splnutí s hlavním hrdinou a tím pádem i k snazšímu pochopení této problematiky. Velký podíl na fungování tohoto procesu nese výběr správného titulu, ukázky a metody. Pokud však pedagog toto zvládne, tak se mu naskýtá vhodná alternativa pro výuku holocaustu.

2 Charakteristika vybraných titulů

V této kapitole si přiblížíme čtyři vybrané publikace ze současné literatury pro děti a mládež, které reflektují tematiku holocaustu.

2.1 O chlapci, který se nestal číslem

2.1.1 Ivan Klíma

Ivan Klíma, vlastním jménem Ivan Kauders, se narodil 14. září 1931 v Praze. Dle norimberských zákonů byl židovského původu, ale nebyl v této víře vychováván. Těsně před 2. světovou válkou byl pokřtěn a přijat do československé církve. Tento krok jeho rodiče učinili ve snaze zabránit umístění svého dítěte do koncentračního tábora. Ve svých pamětech se sám Ivan Klíma k tomuto činu vyjadřuje následovně: *„Až do té doby jsem slovo Žid nikdy neslyšel a neměl jsem ponětí, co to znamená. Vysvětlili mi, že to je náboženství, o náboženství jsem nic nevěděl, na vysvědčení jsem měl napsáno: Bez vyznání. (...) Pak rodiče v bláhovém omylu, že nás tím ušetří před možným pronásledováním, dali mě i bratra pokřtít. Protože mezi dávnými předky podle rodinné tradice byli i evangelíci, pokřtil mě i bratra žižkovský farář církve československé evangelické.“*²⁷

I přes konverzi ke křesťanské víře nakonec na rodinu Klímovu došla řada. Jako první z rodiny byl do Terezína deportován autorův otec a o něco později se k němu připojila i jeho žena a dva synové. Díky tomu, že otec Ivana Klímy byl inženýr a i po jeho deportaci se podílel na výzkumu nových zbraní, tak jeho rodina přečkala válku v relativní bezpečí za branami Terezína.

Po skončení války Ivan Klíma absolvoval gymnázium a následovně vystudoval obor český jazyk a literární věda na Univerzitě Karlově. Už během studia byl literárně činný a přispíval do časopisů Plamen, Host do domu, Literární noviny, Květen a dalších. Celá jeho rodina sdílela nadšení komunistických ideálů a jinak tomu nebylo ani u něj samotného. Postupem času ho však toto nadšení opustilo. V letech 1969 a 1970 pobýval pracovníčně v USA, kde přednášel na univerzitě v Michiganu. Tato

²⁷ KLÍMA, Ivan. *Moje šílené století*. Praha: Academia, 2009. s. 17. ISBN 978-80-200-1697-3.

skutečnost ho však připravila o možnost vydávat po návratu domů svá díla a dokonce ta dosavadní byla vyřazena z knihoven. Do roku 1989 byl tedy zakázaným autorem a byl nucen pracovat v různých dělnických profesích. Jeho literární činnost však neustala, ale jeho knihy musely být vydávány pouze v samizdatových edicích (Edice Petlice) nebo exilových nakladatelstvích (například časopis Svědectví v Paříži).

Po Sametové revoluci se Ivan Klíma opět dostal do popředí české literatury. Jeho díla byla znovu vydávána a vznikla i díla úplně nová. V bibliografii Ivana Klímy najdeme rozmanité žánry jako například povídky (Milenci na jednu noc, Milenci na jeden den a další), dramata (Ženich pro Marcelu, Pokoj pro dva a další), romány (Hodina ticha, Čekání na tmou, čekání na světlo a další) nebo knížky pro děti (Kokrhací hodiny, O chlapci, který se nestal číslem a další). Velkým motivačním prvkem v dílech Ivana Klímy je právě jeho zkušenost s pobytem v terezínském ghettu, kterou získal jako malý chlapec.

2.1.2 Bedřich Fritta

Bedřich Fritta, vlastním jménem Fritz Taussig, se narodil 19. září 1906 ve Višňové u Frýdlantu. Do svého transportu v roce 1941 pracoval jako výtvarník, reklamní grafik a karikaturista. Do Terezína byla nakonec odvedena i jeho manželka a malý syn Tomáš. Český historik Arno Pařík popisuje náplň práce Bedřicha Fritty v ghettu následovně: *„V ghettu pracoval v kreslárně Technické kanceláře, kde tajně po večerech vznikaly kresby dokumentující život v ghettu – přicházející a odcházející transporty, každodenní utrpení a smrt starých lidí, denně se vršící hromady rakví v márnici. Některé z těchto prací byly nalezeny při prohlídce v ghettu: Bedřich Fritta, Leo Hass, Otto Ungar a Ferdinand Bloch proto byli zatčeni za „údajnou propagandu hrůzy“, vyslýcháni a i s rodinami deportováni do věznice gestapa na Malé pevnosti. Útrapy většina z nich nepřežila.“*²⁸

Nakonec byl Bedřich Fritta i se svým přítelem Leem Haasem převezen do Osvětimi, kde zemřel. Jeho manželka rovněž zahynula v koncentračním táboře

²⁸ PAŘÍK, Arno. In: KLÍMA, Ivan. *O chlapci, který se nestal číslem*. Praha: Židovské muzeum. 1998, s. 3. ISBN 80-85608-20-0.

na tyfus a jediný, kdo z jeho rodiny přežil, byl jeho syn Tomáš. Po skončení války Leo Haas spolu se svou manželkou malého Tomáše Frittu adoptovali.

Tomáš Fritta-Hass vyrostl v Praze a v roce 1969 emigroval do Izraele. O čtyři roky později odešel do Německa, kde založil rodinu. V současnosti pracuje jako knihovník a střídavě žije v Mannheimu a Praze. Jeho adoptivní otec Leo Haas mu jako dědictví po otci předal obrázkovou knihu, která byla tajně tvořena za zdi Terezína k příležitosti Tomášových třetích narozenin. Kresby zobrazují svět za terezínskými hradbami.²⁹

Právě tato obrázková knížka se stala podkladem pro knihu *O chlapci, který se nestal číslem*. Jednotlivé obrázky z této knihy doplnil textem spisovatel Ivan Klíma a vzniklo tak ojedinělé literární dílo pro děti a mládež. Zajímavostí je, že Ivan Klíma se s malým Tomášem i jeho otcem setkal již v Terezíně, kam byl se svoji rodinou rovněž internován.

2.1.3 O knize

Toto dílo je velice unikátní. Není pozoruhodné jen způsobem, jakým vzniklo, ale i celkově svým obsahem. I když se vlastně jedná o pohádku pro děti, tak tuto pohádku můžeme nazvat historickým pramenem. Literatura s válečnou tematikou donutí čtenáře přemýšlet o životních hodnotách a postojích a o dopadu samotné války na lidstvo. Válečně zaměřená literatura má svoji sílu v úvahách o životech, morálce, ctnostech, pohnutých lidských osudech, spravedlnosti a nespravedlnosti. Pokud se k tomuto druhu literatury připojí ještě ilustrace, tak je prožitek z ní o to autentičtější. V tomto díle se však nejedná o druhotné ilustrace, které vzniknou až po napsání textu, ale naopak text vychází z ilustrací. Obě části publikace, tedy část textová a výtvarná, jsou ve vzájemném kontrastu. Obrázková část knihy vzbuzuje ve čtenáři dětskou nevinost, hravost a neomezenou fantazii a to jak u respondentů dětských, tak i dospělých. Část textová naopak znázorňuje válku a utrpení, i když je děj knihy vyprávěn jako pohádka. Autor se snaží dětskýma očima přiblížit tematiku holocaustu, život v koncentračních táborech a postavu Hitlera. V knize jej nazývá černým

²⁹ PAŘÍK, Arno. In: KLÍMA, Ivan. *O chlapci, který se nestal číslem*. Praha: Židovské muzeum, 1998. s. 3. ISBN 80-85608-20-0.

panovníkem. Kromě skutečných příběhů se v knížce objevují i reálné postavy jako jsou chlapec (Ivan Klíma), malíř (Bedřich Fritta) a jeho syn (Tomáš Fritta).

Sám autor tuto opravdovost příběhu v knize několikrát zdůrazňuje. Ihned na začátku knihy se k autentičnosti příběhu vyjadřuje následovně: „*Dětem se obvykle vyprávějí pohádky. Pohádky začínají slovy: „bylo – nebylo“, a to vlastně znamená, že příběhy, které vyprávějí, se nestaly, někdo si je vymyslel. (...)Třeba vám to bude připadat jako pohádka, ale já vím, že to všechno se událo, i když už velice dávno, ještě v době, kdy jsem byl tak malý, jako jste teď vy.*“³⁰

Znovu se k tomuto důležitému prvku v knize vyjadřuje v doslovu knihy, kde upozorňuje čtenáře na to, že i přes to, že kniha je vyprávěna jako pohádka, tak bychom neměli zapomenout na to, že za touto pohádkou stojí opravdové příběhy a utrpení.³¹

Malé děti budou knihu chápat jako pohádku na dobrou noc doplněnou barvitými ilustracemi, ale dospělý člověk dokáže proniknout do hloubky textu a odhadnout záměr autora, kterým bylo podat svědectví o oné kruté době zcela odlišnou formou a donutit čtenáře číst mezi řádky a poukázat na skutečné osudy a události.

Nejvýstižněji knihu charakterizoval šéfredaktor časopisu pro teorii a kritiku dětské literatury Martin Reissner: „*Textová adaptace Ivana Klímy je v kombinaci s ilustracemi Bedřicha Fritty drsnou výpovědí. Ve své syrovosti přerůstá v burcující poselství. Dětskému recipientovi může být cestou k pochopení toho, co se zde před půl věkem událo.*“³²

³⁰ KLÍMA, Ivan. *O chlapci, který se nestal číslem*. Praha: Židovské muzeum, 1998. s. 5-6. ISBN 80-85608-20-0.

³¹ Tamtéž, s. 55.

³² REISSNER, Martin. Tommy, chlapec z Terezína. *Ladění: časopis pro teorii a kritiku dětské literatury*. 1999. roč. 3, č. 1, s. 15-16. ISSN 1211-3484.

2.2 Červená stuha aneb terezínské ghetto očima dítěte

2.2.1 Annika Tetzner

Annika Tetzner, vlastním jménem pravděpodobně Anna Eisenmann, se narodila 16. února 1941 v Praze do židovské rodiny. Ani jedno z výše uvedeného však nevíme s jistotou. Sama autorka se ke svému původu v rozhovoru pro nakladatelství Portál, které vydalo její knihu *Červená stuha aneb terezínské ghetto očima dítěte*, vyjadřuje následovně: „*Myslím si, že jsem se narodila 16. února 1941 v Praze nebo v Teplicích, nevím to jistě, protože už není nikdo, kdo by to potvrdil. Rabínské autority v Izraeli mně přisoudily datum narození 10. srpna 1942 a vycházely z toho, že je to datum, kdy bych ještě mohla zůstat naživu, je to ovšem termín naší deportace. Moje matka mě také nezaregistrovala na úřadech. Neznám tedy ani svoje jméno, celý život proto trpím ztrátou identity. Moje rodina mě nazývala různě – Bubele, Die Kleine, Annik (později jsem si dlouho myslela, že moje skutečné jméno je „špinavá židovka“). Až později jsem zjistila, že jsem po narození dostala jméno Anna a začala jsem také používat příjmení své matky – Eisenmann. Můj umělecký pseudonym Tetzner je zase příjmení mého otce, Annika byla moje přezdívka v ghettu.*“³³

Do Terezína byla tedy autorka deportována ve dvou letech i se svou rodinou. V pěti letech pak byla Annika převezena do Osvětimi. Z celé její rodiny válku přežila jen ona a její starší bratr Jan. Bohužel se už nikdy mimo zdi ghetta neshledali. Jan po válce odjel do Izraele, kde vstoupil do armády a po těžkém zranění v roce 1950 zemřel.

Annika po válce strávila čtyři roky v internačním táboře v Německu. Poté byla umístěna do pěstounské rodiny v Norsku, kde se i vdala a měla děti. Po smrti manžela se usadila v Izraeli, kde žije dodnes.

O svém původu a rodině se autorka dozvěděla až v dospělosti. Při vycestování do Izraele potřebovala dokumenty osobní povahy, které ovšem nevlastnila. Byla tedy nucena obrátit se na židovskou obec v Praze, s archivem v Terezíně, a na český státní archiv.

³³ Rozhovor s Annikou TETZNER, autorkou knihy *Červená stuha očima dítěte*. Praha, 14. 9. 2011. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/aktuality/78363/annika-tetzner-prezila-terezin-a-vypravi->

V den své první vernisáže v Jeruzalémě autorka obdržela obálku odeslanou z Prahy. I přes strach, který v tu chvíli měla, nahlédla dovnitř a v obálce objevila spoustu dokumentů týkajících se její rodiny. Mezi nimi našla i pasy, které si její rodiče nechali před válkou vyřídit. Odjet do Ameriky jim však Němci nepovolili. Takto získala důkaz o tom, že její rodina opravdu existovala a objevila tak chybějící část svého života.³⁴

O své zkušenosti z dětství později napsala několik knih, které doplnila vlastními ilustracemi. Na otázku, proč se vrací k těmto hrůzným dobám, spisovatelka odpovídá: „*O holocaustu se pořád píší knihy a točí filmy, což znamená, že se pořád díváme dozadu. Proto mně hodně lidí říká: „Anniko, zapomeň už na minulost a dívej se dopředu!“ Ale já nemohu. A taky píšu pro budoucnost, pro děti.*“³⁵

2.2.2 O knize

Červená stuha je soubor tří vzájemně na sebe navazujících povídek. Povídky jsou založeny na vlastních autentických vzpomínkách autorky, která prožila v Terezíně své rané dětství a proto je i kniha napsána očima malé holčičky jménem Bubele. „*Bubele – hlavní autobiografická postava povídek – je vnímavá, předčasně vyspělá holčička. Chápe, že ve světě dospělých se děje něco nedobrého. Pro ně, ty velké, kteří nedokážou vždy skrýt své vyčerpání, hlad a napětí, Bubele zůstává malým dítětem. Ale právě to v sobě přes vlastní strachy dokáže najít sílu dospělým pomáhat.*“³⁶

Kniha čtenářům každého věku předkládá velice silné příběhy pohádkovou formou, založené na pravdivých událostech. Sama autorka na tuto skutečnost v předmluvě knihy poukazuje: „*Příběh, který máte před sebou a který vypráví o tom, jaké to bylo, být za druhé světové války malým dítětem v terezínském ghettu, je*

³⁴ Tamtéž.

³⁵ Rozhovor s Annikou TETZNER, autorkou knihy *Červená stuha očima dítěte*. Praha, 14. 9. 2011. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/aktuality/78363/annika-tetzner-prezila-terezin-a-vypravi->

³⁶ FIALOVÁ, Simona. Kniha *Červená stuha* nabízí dětský pohled na život v ghettu Terezín. In: *Rozhlas.cz* [online]. ©2018 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: <http://www.rozhlas.cz/nabozenstvi/zpravy/zprava/kniha-cervena-stuha-nabizi-detsky-pohled-na-zivot-v-ghettu-terezin--957190>.

*postaven na skutečných událostech.*³⁷ Tyto ojedinělé příběhy jsou ještě navíc doplněny o ilustrace, které vytvářela samotná autorka. Obrázky zcela podtrhují onen dětský pohled na danou tematiku, jelikož na nás působí jako autentické dětské kresby. Rovněž i děj je napsán formou prostých vět, což čtenářům opět otevírá prostor vcítit se do malého dítěte a vnímat svět za zdmi ghetta zcela jiným pohledem.

Kresby se vzájemně doplňují, některé jsou synonymem pro černobílou realitu a jiné nám ukazují dětské emoce, a proto hrají všemi barvami. Stejně tak to je i se samotným textem, který někdy pouze popisuje realitu, ale jindy je prostoupen dětskou fantazií.³⁸

V knize jde rovněž o potřebu autorky vyrovnat se složitým obdobím svého života. Čtenáři je však tato část jejího dětství podávána bez jakéhokoliv sentimentu. *„Terezín pro ni znamenal domov a dodnes s ohromením vzpomíná na pocit lásky a bezpečí, který tam tehdy dospělí dokázali dětem vytvořit. Autorka ve svých textech nezdůrazňuje temné stránky zkušenosti v ghettu. Příběhy vyprávěné dětským jazykem a viděné dětskýma očima ukazují hlavně „obyčejné“ dětské radosti, smutky a strachy.*³⁹ Hlavním cílem autorky je tedy ukázat, že děti v Terezíně byly zcela obyčejnými dětmi, stejnými jako dnes, s obyčejnými sny, radostmi i strastmi. Sama totiž podotýká, že: *„Lidé často neuvažují o dětech holocaustu jako o dětech. Ani nechtějí. Ale my jsme byly dětmi, a navíc si to pamatujeme. Chápu, že je těžké přijmout, že děti, které prošly takovými hrůzami, byly obyčejné malé děti. Ale bylo to tak.*⁴⁰

Někteří čtenáři by si mohli mylně myslet, že příběhy, které jsou v knize zachyceny, vůbec neodpovídají hrůzám, jež se odehrály v koncentračních táborech. Obrázky v knize mohou působit příliš sladce a nevinně. Nenechejme se však zmást. Pokud se nad textem hlouběji zamyslíme, zjistíme, že jsou v něm místa docela hororová. Ale jak je výše zmíněno, cílem autorky bylo podat odlišný pohled na věc.

³⁷ TETZNER, Annika. *Červená stuha*. Praha: Portál, 2011. s. 15. ISBN 978-80-7367-875-3.

³⁸ FIALOVÁ, Simona. *Knihy Červená stuha nabízí dětský pohled na život v ghettu Terezín*. In: *Rozhlas.cz* [online]. ©2018 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: <http://www.rozhlas.cz/nabozenstvi/zpravy/zprava/kniha-cervena-stuha-nabizi-detsky-pohled-na-zivot-v-ghettu-terezin--957190>.

³⁹ Annika Tetzner vydává v české premiéře novinku *Červená stuha*. In: *Vašeliteratura.cz* [online]. ©2016 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: <http://www.vaseliteratura.cz/aktuality/1449-annika-tetzner>.

⁴⁰ Rozhovor s Annikou TETZNER, autorkou knihy *Červená stuha očima dítěte*. Praha, 14. 9. 2011. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/aktuality/78363/annika-tetzner-prezila-terezin-a-vypravi->

Seznámit čtenáře s dětským vnímáním života v ghettu. Podat svědectví o tom, jak tyto děti holocaustu vnímaly hrůzy této doby a jak se dospělí snažili udělat život v koncentračních táborech svým dětem co nejvíce normální. Rovněž se pro ně snažili vytvořit takovou atmosféru, aby se cítily jako normální děti a nevnímaly onu strašnou dobu. Annika na tento problém poukazuje přímo ve své knize: „*To proto vám nevyprávím mnoho o ošklivých a strašných věcech, které se během války staly. Chtěla bych, abyste si pamatovali, že děti v Terezíně byly docela obyčejné děti, takové jako vy, se stejnými pocity štěstí, smutku i strachu.*“⁴¹

2.3 Hanin kufřík: příběh dívky, která se nevrátila

2.3.1 Karen Levine

Karen Levine, se narodila v roce 1948 v Ottawě. Po několika letech se přestěhovala do Toronta, kde od roku 1979 začala pracovat jako producentka pro rádiovou stanici CBC (Canadian Broadcasting Corporation). Karen se zaměřovala především na dokumentární práci. Za tuto svoji činnost dokonce dvakrát obdržela prestižní novinářskou cenu The Peabody Award, která je udělována jednou ročně za nejlepší počiny elektronických médií. Jedna z cen byla autorce udělena za její práci o dětech holocaustu.

Téma holocaustu autorku vždy velice zajímalo. Podkladem pro její knihu se stal až článek Paula Lungena v Židovských novinách vydávaných v Kanadě. Článek popisoval výzkum Fumiko Išioky, která se v něm snažila sestavit příběh Hanina kufříku.

Karen tvrdí, že při přečtení Lungenova článku se jí rozbušilo srdce a okamžitě se do příběhu Hany zamilovala. Proto se rozhodla, že vytvoří dokument s názvem Hanin kufřík, který v rádiu odvysílala v roce 2001.⁴² Takto se o počátcích vzniku knihy vyjadřuje v rozhovoru s Libby White při příležitosti předávání ceny Sydney Taylor pro starší čtenáře.

⁴¹ TETZNER, Annika. *Červená stuha*. Praha: Portál, 2011. s. 15. ISBN 978-80-7367-875-3.

⁴² Interview with Karen LEVINE, the autor of Hana's Suitcase. Toronto 15. 6. 2003. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20120329051258/http://www.jewishlibraries.org/ajlweb/publications/proceedings/proceedings2003/levine.pdf>.

„Hned po odvysílání následoval první telefonát. Byla to uplakaná Margie Wolfe, která přišla s myšlenkou, že bych měla o příběhu napsat knihu.“⁴³ Tento počín vzbudil v autorce myšlenku na sepsání tohoto úžasného příběhu a jeho knižní vydání. S podporou svých přátel, rodiny a díky spolupráci s Jiřím Bradym, starším bratrem Hany, a s Fumiko Išiokou, nakonec v roce 2002 Karen vydala ojedinělé dílo s názvem *Hanin kufřík: Příběh dívky, která se nevrátila*.

2.3.2 Fumiko Išioka

Fumiko Išioka se stala v roce 1998 koordinátorkou muzea Tokijského centra pro studium holocaustu. Téma holocaustu Fumiko vždy velmi uchvacovalo. Po konferenci v Izraeli, kde se setkala s přeživšími židovské genocidy, začala uvažovat, jak by dětem v Japonsku mohla tuto problematiku více přiblížit. Fumiko přišla s nápadem, že pokud umožní dnešním dětem nahlédnout na toto téma skrze oči dětí, které ve stejném věku musely zažívat nepředstavitelné hrůzy, tak je to více zaujme a lépe se do problematiky vcítí. Oslovila evropské instituce zabývající se touto tematikou, jako jsou například židovská muzea, s prosbou o zaslání konkrétních předmětů patřících dětem z koncentračních táborů.

Spousta muzeí však odmítla poslat své exponáty, protože pro ně byly příliš cenné, stejně tak i pro přeživší.⁴⁴ Fumiko však své odhodlání nevzdala a nakonec jí byl zaslán kufřík z Osvětimi s nápisem Hana Brady. O této události se v rozhovoru pro knihu Jana Jandourka rozepisuje synovec Hany, Daniel Herman: „*Fumiko Išioka zahájila detektivní činnost, aby odhalila, komu tento kufřík patřil. Jela do Prahy do Židovského muzea, kde jí ukázali deportační seznamy, kde opravdu našla jméno Haničky Bradyové. Na tom seznamu jen u jednoho člověka nebyla poznámka, že zahynul a to bylo jméno mého strýce Jiřího Bradyho. Po dalším pátrání se paní Išioka dozvěděla o adrese mého strýce v Torontu a napsala mu dopis, setkali se,*

⁴³ LEVINE, Karen. *Hanin kufřík*. Praha: Portál, 2013. s. 116. ISBN 978-80-262-0521-0.

⁴⁴ GOLAN, Ori. A suitcase that talks. In: *Jpost.com*. [online]. ©2018 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: <http://www.jpost.com/Arts-and-Culture/Entertainment/A-suitcase-that-talks>.

udělali spolu rozhovor, který byl odvysílán na jedné z kanadských rozhlasových stanic.“⁴⁵

Po získání potřebných informací a rozhovoru s Haniným starším bratrem Jiřím Fumiko nashromáždila všechny materiály, kresby, výpovědi a dokumenty, které se tohoto případu týkaly. Kvůli nim dokonce několikrát navštívila Českou republiku a uspořádala výstavu s názvem *Holocaust dětskýma očima*. S touto výstavou Fumiko spolu s dětmi, které se aktivně podílely na celém pátrání, a samotným Jiřím Bradym navštívili více než padesát míst v Japonsku a vyprávěli příběh Hany Bradyové.

Pro Hanina bratra Jiřího se stala spolupráce s Fumiko Išiokou úžasnou zkušeností. Podílení se na příběhu Hanina kufříku bylo i pro něj samotného velice inspirativní a osvobozující, jelikož smrt jeho malé sestry ho velice zasáhla a po celý svůj život se s ní nemohl vyrovnat. Po vydání této knihy se jeho zármutek zmenšil, jelikož viděl na kolik lidí a hlavně dětí příběh jeho sestry zapůsobil a stal se pro ně inspirací a Hanin krátký smutný příběh dostal zcela nový smysl.⁴⁶

2.3.3 O knize

Kniha vypráví příběh o Haně Bradyové a její rodině. Hana se narodila 16. května 1931. Spolu se svými rodiči a starším bratrem Jiřím bydleli v Novém Městě na Moravě. Jako první z rodiny byla gestapem zatčena a odvedena do koncentračního tábora maminka Markéta, o pár dnů později ji následoval její manžel. Obě děti pak do roku 1942 bydlely se svou tetou a strýcem v Třebíči. Odtud byli sourozenci posláni do Terezína. Každý týden se v táboře objevovaly nové seznamy jmen, ti kteří v seznamu své jméno našli, byli posláni do jiných koncentračních táborů. Jako první opustil Terezín Jiří Brady. Před nástupem do transportu se naposledy setkal se svou sestrou. Malá Hana byla o čtyři týdny později odvedena do Osvětimi, ze které se však už nikdy nevrátila.

⁴⁵ JANDOUREK, Jan. *Herman Daniel – Srdcem proti ostatnému drátu*. Praha: Portál, 2013. s. 161. ISBN 978-80-262-0356-8.

⁴⁶ LEVINE, Karen. *Hanin kufřík*. Praha: Portál, 2013. s. 7-8. ISBN 978-80-262-0521-0.

Příběh je vyprávěn na základě skutečných událostí a to chronologicky, ve třech časových rovinách, které se vzájemně prolínají. První rovinou, kterou můžeme nazvat minulostí, je samotný příběh malé Hany a její rodiny. Rovina druhá a třetí zobrazují současnost skrze výzkumnou práci Fumiko Išioky a vyprávění Jiřího Bradyho, který jako jediný z jeho rodiny přežil celou válku.⁴⁷

Prostřednictvím takto pozoruhodné kompozice díla, nám Karen Levine představuje ojedinělý projekt, který umožní čtenáři nahlédnout na tyto hrůzy dětskýma očima Hany. Vcítit se do jejího myšlení a prožívat její pocity. Zároveň však umožňuje i pohled na danou problematiku skrze ty, kteří tuto dobu nikdy nepoznali, ale mají snahu ji pochopit a obeznámit s ní svět.

Kniha nabývá na své autentičnosti nejen díky zповědi Jiřího Bradyho, ale i ilustracemi. Ty nejsou dílem žádného malíře, ale jsou to fotografie přímo z rodinných alb Bradyových a také z projektu Fumiko Išioky. Právě kvůli této autentičnosti se kniha stala dokonalou pomůckou pro učitele dějepisu. Tuto skutečnost potvrzuje i výše zmiňovaný Martin Reissner: *„Autentická výpověď se v této knize osvědčila jako hodnota, jež vyvažuje formální přímočarost. Sdělnost textu je tak mimořádná, že Hanin kufřík byl v řadě zemí včleněn do učebnic dějepisu.“*⁴⁸

Prostřednictvím příběhu malé Hany mohou žáci nahlédnout na problematiku holocaustu zcela z jiné perspektivy, jelikož malá Hana byla ve stejném věku jako oni, chodila do školy stejně tak jako oni, měla své koníčky, rodinu a přátele. Žáci se díky tomu lépe vžijí do tehdejší situace, než kdyby tento příběh vyprávěl dospělý. Pro mnohé z nich se Hana stane inspirací a skrze ni pochopí tehdejší dobu. Takto o knize smýšlí i Hanin bratr: *„Ohlas, který Hanin kufřík vyvolal, je opravdu pozoruhodný, zvláště tam, kde je kniha používána jako vyučovací pomůcka, která umožňuje dětem pochopit zkušenost holocaustu a důsledky nesnášenlivosti a krutosti v životě lidí. Zdá se, že se Hanin příběh hluboce dotýká srdcí mladých lidí. Dostal jsem množství dopisů a e-mailů od studentů a učitelů, pro něž je tato kniha zjevením a inspirací.“*⁴⁹

⁴⁷ LEVINE, Karen. *Hanin kufřík*. Praha: Portál, 2013. s. 9. ISBN 978-80-262-0521-0.

⁴⁸ REISSNER, Martin. Příběh dívky, která se nevrátila. *Ladění: časopis pro teorii a kritiku dětské literatury*. 2004. roč. 9, č. 2, s. 15-16. ISSN 1211-3484.

⁴⁹ LEVINE, Karen. *Hanin kufřík*. Praha: Portál, 2013. s. 7-8. ISBN 978-80-262-0521-0.

Karen Levine poprvé vydala své dílo v roce 2002. Za necelý rok byla kniha publikována v dalších dvaceti zemích a byla přeložena do sedmnácti světových jazyků. Malá Hana se tak stala symbolem holocaustu a díky jejímu příběhu bylo toto téma přiblíženo mnoha lidem a co více mnoha dětem, pro které je daná problematika ne vždy zcela srozumitelná. Příběh mladé židovské dívky se prostřednictvím usilovné práce Karen Levine, Fumiko Išioky a Jiřího Bradyho stal nositelem poselství, že holocaust neznamena jen válečnou hrůzu, ale i solidaritu, lásku a přátelství. Čeští čtenáři se této knize dočkali díky překladu Dany Makovičkové o rok později od původního vydání.

2.4 Princ se žlutou hvězdou: život a podivuhodná putování Petra Ginze

2.4.1 František Tichý

František Tichý se narodil 5. dubna 1969 v Praze. Již od svých šestnácti let se věnoval práci s dětmi a mládeží. V mládí pracoval jako vedoucí letních táborů pro děti. Později pak působil jako učitel a následně i ředitel alternativního gymnázia Přírodní škola, které spolu s přáteli v roce 1993 založil a jehož ředitelem je dodnes. Vznik a vývoj této ojedinělé školy popisuje ve své knize Přírodní škola – cesta jako cíl. „*Přírodní škola je malé nestátní gymnázium, které se se studenty věnuje rozsáhlým výzkumným a dokumentačním projektům.*“⁵⁰

František Tichý vystudoval pražskou přírodovědeckou fakultu. Jeho literární činnost je však zaměřena humanitně. Sám svou literární činnost okomentoval v rozhovoru pro Český rozhlas následovně: „*Mě nikdy nenapadlo, protože moje profese je biologie a chemie, že bych napsal historickou knížku, no a je to tady.*“⁵¹

Jak je již výše zmíněno, vždy se zajímal o děti a mládež a jejich životy. Proto se i většina jeho publikací obrací především k mladým lidem. Stěžejním bodem jeho zájmu vždy byly životní cesty dětí za druhé světové války. Konkrétně osudy židovských dětí směřujících do terezínského ghetta. Soustavně se této problematice

⁵⁰ TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: Život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. s. 378. ISBN 978-80-87969-05-2.

⁵¹ Rozhovor s Františkem TICHÝM, autorem knihy *Princ se žlutou hvězdou*. Praha, 18. 10. 2014. Dostupné z: <http://www.radio.cz/cz/rubrika/kultura/princ-se-zlutou-hvezdou-petr-ginz>.

věnuje spolu se svými žáky od roku 2009 v rámci školního projektu Terezínská štafeta. Projekt je založen na poznávání a šíření osudů chlapců a dívek z ghetta prostřednictvím časopisů, které byly v ghettu vydávány, vzpomínek přeživších, fotografií a dalších dokumentů osobní povahy.

Cílem Terezínské štafety je tedy osvětlit a co nejlépe zprostředkovat dětem a mládeži problematiku holocaustu.⁵² Díky tomuto projektu začala vznikat i kniha *Princ se žlutou hvězdou*, která vyšla v roce 2014 a získala prestižní ocenění Zlatá stuha. Mezi další autorova díla patří například *Transport za věčnost*. Jako editor se František Tichý podílel například na vydání básní *Hned vedle bílá barva mráčků* od Hanuše Hachenburga, mladého chlapce, který byl internován v Terezíně a usmrcen v Osvětimi.

2.4.2 O knize

Už samotný název knihy nám může napovědět, že se jedná o publikaci s válečnou, konkrétně tedy židovskou tematikou. Pod slovem princ si spousta z nás představí urozeného chlapce s královskou krví. V této historické biografii se však pod slovem princ ukrývá mladý chlapec jménem Petr Ginz. Jeho krev nebyla královská, ale židovská a proto jej během druhé světové války stihl strašný osud. Petr však nebyl jen tak obyčejný chlapec. Byl velice nadaný a všestranně založený. „*Nad svými vrstevníky, a koneckonců i mnohými dospělými, Petr vyčníval především všestranností. Zajímal se o historii, astronomii, paleontologii, zeměpis, měl výtvarné i literární nadání. Ještě v Praze si začal psát deník, ve kterém zaznamenává život za protektorátu a postupnou perzekuci Židů. V jedenácti letech dokončil román ve stylu Verneovek Návštěva z pravěku, kde píše o africké příšeře, z níž se nakonec vyklube diktátorův stroj zotročující domorodé obyvatele a likvidující politické odpůrce.*“⁵³ O jeho nadání a potencionálu se vyjadřuje ve své knize *Deník mého bratra* i Ginzova mladší sestra Eva: „*Dnes se můžeme pouze dohadovat o tom, kam by*

⁵² HERGET, Jan. Převezměte terezínskou štafetu. In: *Rozhlas.cz* [online]. ©2018 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/domino/zajimavosti/_zprava/972323.

⁵³ PROŠKOVÁ, Kristýna. Židovský kluk zahynul v koncentračním táboře. Jeho příběh nyní líčí kniha. In: *Idnes.cz* [online]. ©2018 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: https://praha.idnes.cz/petr-ginz-zidovsky-chlapec-dd4-/praha-zpravy.aspx?c=A141011_2107075_praha-zpravy_mav.

*směřovala Petrova životní cesta a který ze širokého spektra jeho zájmů by v ní nabyl vrchu.*⁵⁴

Bohužel však Petr své nadání nemohl nikdy plně rozvinout. Již ve čtrnácti letech byl totiž dle tehdejších zákonů o dětech ze smíšených manželství umístěn do terezínského ghetta. Smíšené manželství znamenalo, že jeden z rodičů byl židovského původu. Později do Terezína byla umístěna i jeho mladší sestra Eva, dnes známá pod jménem Chava Pressburger, která na rozdíl od svého bratra přežila. Její výpovědi se staly jedním z hlavních pramenů této knihy. V Terezíně se Petr nadále věnoval literární činnosti. Spolu se svými kamarády a známými redigoval a tajně vydával časopis *Vedem*. Časopis obsahoval poezii, dobrodružné příběhy, eseje a recenze knih a také oblíbené rubriky jako například „Citát týdne“, vybraný z humorných hlášek tamějších chlapců. I v Terezíně se Petr snažil dál vzdělávat a stal se důležitou osobností pro ostatní chlapce až do 28. září 1944. Toho dne byl Petr převezen do Osvětimi, kde byl v šestnácti letech usmrcen Cyklonem B.

To, že byl Petr výjimečný je nám již známo. Ale to, že až do svého posledního nádechu zůstal sám sebou a udržel si svoji důstojnost, ho dělá vítězem. V té době byl jen jedním z mnoha, kteří zahynuli rukou nacistů. O nich si však svět dnes nevypráví, kdežto malého kluka z Terezína dnes zná téměř každý jménem a prožívá jeho příběh.⁵⁵

František Tichý nám tedy v knize přibližuje život a tvorbu Petra Ginze. Autor předkládá Petrův příběh velice čtivou formou. Navzdory tragickému osudu hlavního hrdiny je publikace prostoupena nadějí a životem. Jak je uvedeno výše, jedná se o historickou biografii, tudíž je vyprávění doplněno řadou autentických historických textů i obrazových materiálů. Řada z nich nebyla dosud v žádné jiné knize publikována. Při sběru těchto materiálů František Tichý spolupracoval například s muzeem Yad Vashem v Jeruzalémě, Židovským muzeem v Praze a celou řadou dalších institucí a osobností, včetně Petrovy sestry Chavy Pressburger.

Biografie Petra Ginze se stala čtenářsky velice oblíbenou. Zároveň poskytuje i možnost být použita jako pomůcka při výuce dějepisu. Děj knihy není založen

⁵⁴ PRESSBURGER, Chava. *Deník mého bratra: zápisky Petra Ginze z let 1941-1942*. Praha: Trigon, 2005. s. 15. ISBN 80-86159-54-X.

⁵⁵ PROŠKOVÁ, Kristýna. Židovský kluk zahynul v koncentračním táboře. Jeho příběh nyní líčí kniha.

In: *Idnes.cz* [online]. ©2018 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: https://praha.idnes.cz/petr-ginz-zidovsky-chlapec-dd4-/praha-zpravy.aspx?c=A141011_2107075_praha-zpravy_mav.

na překvapivých zvratech, jelikož osud hlavního hrdiny je nám znám již po přečtení prvních řádků první kapitoly knihy: „*Chtěl bych vám vyprávět příběh. Cestu životního hledání chlapce, reportéra, výtvarníka, spisovatele a kamaráda Petra. Zabili ho v šestnácti letech Cyklonem B jako číslo 2392.*“⁵⁶ Oblíbenost a čtivost textu spočívá v samotné osobnosti hlavního hrdiny. Čtenář se díky jeho vlastním zápiskům z deníku a jeho uměleckým textům zcela vžije do příběhu a celou dobu jej prožívá se zatajeným dechem, i když už předem ví, jaký je Petrův osud. Tuto skutečnost vyzdvihuje i Marie Mokrá ve své recenzi: „*Četba Prince se žlutou hvězdou je bezpochyby dynamická: zpočátku se nechce věřit, že by Petr, tolik kladný hrdina, mohl vůbec existovat. Postupně se však čtenář seznamuje se stále větším množstvím jeho původních textů, které jej přimějí uvěřit. (...) Františku Tichému se tedy podařilo citlivým výběrem primárních textů a jejich kultivovaným okomentováním nechat plně vyniknout pravého autora díla, jímž je sám hlavní hrdina. Tento fakt Tichého um nikterak nesráží, ba naopak. Kniha určená pro mládež může navíc (nepochybně především díky své autenticitě) oslovit i dospělé; a právě tato přirozená obojakost, která bývá autory mnohdy uměle vytvořená (a mnohdy na škodu), je v tomto případě dána pouze výjimečným charakterem hlavního hrdiny a jeho vlastní tvorbou.*“⁵⁷

Právě díky této přirozenosti a poutavosti knihy a pro jedinečné použití autentických materiálů je vhodnou knihou pro děti na základních a středních školách, protože skrze Petra se jim otevře zcela odlišná a jednodušší cesta k pochopení problematiky holocaustu.

⁵⁶ TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: Život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. s. 13. ISBN 978-80-87969-05-2.

⁵⁷ MOKRÁ, Marie. Byl jednou jeden princ. In: *Revuepulsy.cz*. [online]. ©2017 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: <http://revuepulsy.cz/marie-mokra-byl-jednou-jeden-princ/>.

3 Kritické myšlení a jeho metody

V této kapitole si objasníme, co obnáší pojem kritické myšlení a s ním spojené pojmy program RWCT a třífázový model učení. Dále si uvedeme a zhruba teoreticky vymezíme některé výukové metody, které pod kritické myšlení spadají. S těmito metodami budeme nadále pracovat v praktické části práce a můžeme říci, že jsou pro tuto část stěžejní.

3.1 Kritické myšlení

Kritické myšlení můžeme popsat různě. Například britská autorka Stella Cottrell jej definuje jako plnohodnotný proces uvažování zahrnující spoustu rozmanitých znalostí a dovedností.⁵⁸ Profesori Maňák a Švec jej zase definují následovně: „*Kritické myšlení vychází z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky, podle níž člověk při učení nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě svých dřívějších zkušeností a dříve osvojených znalostí.*“⁵⁹ A jako třetí definici si můžeme uvést tu z anglicko-pedagogického slovníku Mareše a Gavora: „*Um hledat problémy a následně je řešit a vyvozovat závěry.*“⁶⁰

Díky kritickému myšlení tedy žák při procesu čtení snáze porozumí obsaženým informacím a zároveň o nich hlouběji přemýšlí, porovnává je se svými dosavadními znalostmi, vyhodnocuje je a zaujímá k nim určité stanovisko.⁶¹

V dnešní době je přemíra různých informací a neustále se objevují nové a nové. Je proto logické, že nejsme schopni si zapamatovat všechny. Důležitým aspektem je pak jejich roztřídění, tedy výběr těch, které jsou užitečné a těch, které nikoliv. Je třeba vést žáky k práci s informacemi tak, že by se měli naučit vybrat jen ty podstatné a měli by je umět určitým způsobem zhodnotit, pracovat s nimi a na jejich základě hledat

⁵⁸ COTTRELL, Stella. *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2005. s. 2. ISBN-13: 978-1-4039-9685-5.

⁵⁹ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 159. ISBN 80-7315-039-5.

⁶⁰ MAREŠ, Jiří a GAVORA, Peter. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1999. s. 43. ISBN 80-7178-310-2.

⁶¹ STEELOVÁ, J. L. a kol. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka I, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 1997. s. 4.

možná řešení. Jako nástroj, pomocí kterého lze tohoto dosáhnout, slouží právě kritické myšlení.

Jak by název mohl napovídat, nejde jen o kritizování poznatků, informací či názorů, ale právě a hlavně o jejich vyhodnocení a srovnávání. Dá se říci, že kritické myšlení má vysoké kvality a je tedy logické, že jeho správná aplikace je složitější. K tomu, abychom správně kriticky mysleli, je zapotřebí trénink, čas a snaha.

Kriticky myslet znamená myslet s nezávislostí. Ovšem s ní pak přichází i určitá zodpovědnost týkající se rozhodování. Důležitým podkladem pro správné kritické myšlení je schopnost přijímat nové informace a to z více zdrojů. Tyto nashromážděné informace je následovně potřeba kriticky zhodnotit. Rozdíl mezi klasickým myšlením a myšlením kritickým spočívá právě v onom hodnocení a vytvoření si vlastního postoje, názoru. Při obyčejném myšlení často pouze jen přebíráme informace a ztotožňujeme se s nimi, což se u myšlení kritického nemůže stát. Zde je třeba dbát právě na zpochybňování, kritizování, vybírání a přijímání informací a ne na pouhé akceptování.

Výše zmíněné kroky a definice nám samozřejmě zcela neobjasní, co znamená pojem kriticky myslet. Uvedme si proto pro upřesnění jeho popis od Maňáka a Švece: *„Příznačným znakem kritického myšlení, které se v dalším vývoji postupně přetváří vlivem činností, které jedinec provádí. Kritické myšlení vychází z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky, podle níž člověk při učení nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě svých dřívějších zkušeností a dříve osvojených znalostí.“*⁶²

Pokud budeme mluvit o kritickém myšlení v rámci práce s textem v hodinách literatury, pak se kritické myšlení projevuje samozřejmě již během četby. Schopnost kriticky myslet znamená číst do hloubky, takzvaně „mezi řádky“, jelikož autoři nám vše neodhalují pouze „na povrchu“ textu. Kritické myšlení vytváří prostředky pro učení se během četby, jelikož žáci čtou s porozuměním.⁶³ Důležitým faktorem při tomto čtení s porozuměním, je i schopnost hledat souvislosti a samozřejmě plnit

⁶² MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 159. ISBN 80-7315-039-5.

⁶³ GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008. s. 118. ISBN 978-8089132-57-7.

nejdůležitější bod, kterým je vytvoření si svých vlastních myšlenek, názorů či postojů. Jejich utvořením v podstatě odstartujeme naše kritické myšlení. Pro další vývoj kritického myšlení je důležité kladení si otázek a hledání jejich možných řešení. V neposlední řadě je podstatné hledání argumentů, které potvrzují či vyvracejí získané informace. Zpečetěním schopnosti kriticky myslet se pak stává komunikace se společností, tedy výměna postřehů, myšlenek, názoru nebo postojů s ostatními lidmi.

Kritické myšlení je tedy nástroj vhodný pro zvýšení čtenářské gramotnosti. Rovněž je nástrojem, který žákům umožní samostatně myslet, hledat souvislosti, orientovat se lépe v textu, zkoumat jej do hloubky a na základě výše zmíněného si vytvářet vlastní postoje, názory a závěry.

Nejlépe kritické myšlení popisuje docent americké literatury David Klooster, který jej shrnul v pěti následujících bodech:

„Tedy zaprvé: Kritické myšlení je nezávislé myšlení. Ve třídě, kde se kritickému myšlení učí, každá osoba si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky myslet za vás.

Zadruhé: Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení. Studenti potřebují o věci vědět docela hodně ještě dřív, než začnou získávat o věc zájem a než začnou o příslušném tématu myslet sami za sebe.

Zatřetí: Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Lidské bytosti mají jako svou základní životní orientaci zvědavost vůči okolnímu světu. Vidíme-li něco nového, chceme se o tom dozvědět víc.

Začtvrté: Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech. Kritičtí myslitelé si vytvářejí vlastní řešení problémů a snášejí pro tato řešení dobré argumenty a přesvědčivé důvody. Vědí, že existuje více než jedno řešení, a proto usilují, aby prokázali, jakou logičností a praktičností vyniká to jejich řešení.

Konečně zapáté: Kritické myšlení je myšlením ve společnosti. Myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními.“⁶⁴

⁶⁴ KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení. In: *KritickeMysleni.cz* [online]. 23.1.2001 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM.

Klooster dále podotýká, že kritické myšlení se nejlépe vyjadřuje pomocí psaní. Stvrzuje to argumentem, že díky psaní je žák aktivní a učitel má hmatatelné důkazy o jeho způsobu uvažování a myšlení.⁶⁵

Kritické myšlení tedy vede k celkovému rozvoji naší osobnosti, obzvláště co se týče samostatnosti, pozornosti a soustředění. Pokud zvládneme kriticky myslet, přirozeně nám to pomůže ve čtení s porozuměním, což povede k lepšímu a rychlejšímu učení se. Dále se nám zlepší samostatný projev, argumentace, schopnost analyzovat, zaujímat stanovisko a posuzovat. V podstatě se dá říci, že naše osobnost se vylepší, tudíž nebudeme náchylní k manipulaci, jelikož budeme schopni vytvářet si vlastní názor.

3.1.1 Program RWCT

*„Uspokojení potřeby rozvoje kritického myšlení v rámci školského systému přináší do různých zemí světa, včetně naší republiky, program RWCT“.*⁶⁶ Zkratka programu je odvozena z anglických slov writing (psaní), reading (čtení), critical (kritické) a thinking (myslet), v překladu tedy „psaním a čtením ke kritickému myšlení.“

V současné době existuje organizace s názvem Kritické myšlení a skrze ni jsou pedagogům nabízeny techniky, strategie a metody, které vedou k rozvoji a zlepšení kritického myšlení a rovněž k rozvoji čtení s porozuměním.

Podstatou tohoto programu jsou následující činnosti: slovní vyjadřování, porozumění, psaní a samozřejmě čtení. Cílem programu je vzbudit u žáků aktivitu. V rámci programu začali pedagogové využívat ve svých hodinách metody podporující čtenářskou gramotnost. K lepšímu přiblížení programu můžeme využít definici odbornice v oblasti pedagogiky a didaktiky Lucie Zormanové: *„Nástroj, který vede u žáků k porozumění učiva, k odhadování vztahů mezi jednotlivými osvojenými jevy*

⁶⁵ Tamtéž.

⁶⁶ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. s. 10-11. ISBN 978-80-7290-315-3.

a fakty, k vytváření vlastního názoru na danou problematiku a celkově k hloubkovému učivu.“⁶⁷

Program zaštiťuje vzdělávací metody, strategie a techniky na všech stupních vzdělávání, které mají rozvinout potřeby, schopnosti, postoje, komunikační dovednosti a myšlení žáků. Program RWCT se orientuje nejen na text a práci s ním, ale i na různé dovednosti jako je například vzájemná komunikace a respektování názorů druhých. Tento program si můžeme přiblížit prostřednictvím jeho přesného vysvětlení přímo na internetových stránkách kritického myšlení: „*Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie, sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém, velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu.*“⁶⁸

Program RWCT je založen na modelu, který má tři fáze a nazývá se model E-U-R. Fáze tohoto modelu vedou žáky krok za krokem k lepší orientaci v určitých problémech týkajících se konkrétní náplně v rámci vyučovací hodiny.⁶⁹

3.1.2 Třífázový model učení

Třífázový model učení můžeme považovat za základní desku programu RWCT. Model nám předkládá jakousi osnovu týkající se pořadí učení žáků s cílem správného pochopení učiva. Označení modelu je složeno ze tří zkratk, kterými jsou evokace, uvědomění si významu a reflexe. PhDr. Helena Grecmanová popisuje tyto fáze následovně: „*V každé z těchto fází dochází k významným specifickým poznávacím aktivitám, které ovlivňují efektivitu celého učebního procesu.*“⁷⁰

⁶⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. s. 113. ISBN 978-80-247-4100-0.

⁶⁸ Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. In: *KritickeMysleni.cz* [online]. 23.1.2001 [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php.

⁶⁹ KOŠTÁLOVÁ, H. Jak byl vyvinut třífázový model učení. In: *KritickeMysleni.cz* [online]. 23.1.2001 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_trifazovy.

⁷⁰ GRECMANOVÁ, Helena a kol. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. s. 26. ISBN 80-85783-28-2.

Jednotlivé fáze na sebe navazují a pro správný průběh celého učebního procesu nemohou být přeskočeny, všechny jsou tedy stejně důležité. Na každou z fází je třeba vyhradit dostatek času a pedagog musí vědět, kdy má kterou fázi zařadit. E-U-R si v žádném případě nesmíme plést s výukovou metodou. Je to konstrukce, která se teprve metodami naplňuje. Vyučujícímu model může posloužit jako pomůcka pro naplánování a uskutečnění aktivní výuky.

Hlavní roli v modelu E-U-R má žák.⁷¹ Model je totiž postaven na základě vnitřních procesů v průběhu žákovy učení se. Důležitý je zde respekt individuálních potřeb studentů a přirozenosti. Touto přirozeností máme na mysli žákovy přirozené myšlenkové pochody v rámci vzdělávání se.

Třífázový model učení je typický pro vyučovací hodiny, ve kterých se využívají metody kritického myšlení. Každá z jednotlivých fází modelu je efektivní a podporuje emoce, intelekt a hloubkové myšlení žáků. Zároveň jsou také žáci obohaceni o klíčové kompetence a o schopnost hledat souvislosti a lepší komunikační dovednosti. Fáze tohoto modelu jsou následující:

Písmeno E je zkratkou pro evokaci. Tato prvotní fáze učení se spočívá v žákových prekonceptech, tedy jejich původních představách o dané problematice. V této fázi žáci mají možnost vybavit si cokoli k určitému tématu, které se bude následně hlouběji zkoumat.⁷²

Písmeno U nám označuje fázi uvědomění. Zde se rozhodujeme, zda můžeme přijímat nové informace, které dále budeme zkoumat, hodnotit či porovnávat. V podstatě v této fázi dále budeme zkoumat, zda naše prekoncepty byly správné či nikoliv. Pokud ne, budeme si pokládat další otázky a hledat další odpovědi. Celkově tedy dojde k větší aktivitě myšlenkového procesu.

Písmeno R značí poslední neméně důležitou fázi celého modelu, kterou je reflexe. „*Pokud nedojde k finálnímu utřídění nových poznatků či k uhlazení přijatých informací, je celý proces výrazně ohrožen.*“⁷³ Tato fáze se v podstatě skládá pouze

⁷¹ NOVOTNÝ, Petr a POL, Milan. *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. s. 25. ISBN 80-2103-02-08.

⁷² HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Co je E-U-R*. Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2006. s. 54-56. ISSN 1214-5823.

⁷³ HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Co je E-U-R*. Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2006. s. 67-69. ISSN 1214-5823.

z mnoha otázek, které sami sobě budou žáci pokládat. Otázky se budou týkat toho, co se dozvěděli či nedozvěděli v předchozích dvou fázích. Budou se ptát, co zjistili a k čemu jim to bylo přínosem nebo v čem ještě pořád tápou, popřípadě jak s tím naloží do budoucna a podobně. Jednoduše řečeno jde o závěrečnou zpětnou vazbu a hlavně o utřídění si nových poznatků. Žáci totiž dochází ke zformulování svých myšlenek, názorů a postojů, které vznikly v předchozích fázích a výsledkem je změna jejich chápání daného tématu.

3.2 Výukové metody

Pojem metoda má svůj původ v řeckém slově „methodos“, v překladu pak „postup nebo cesta“. Metoda je v podstatě způsob výuky vedoucí žáka k dosahování cílů vzdělávání.⁷⁴ Pokud budeme mluvit o metodách užívaných v rámci výuky, máme tím na mysli výukové metody.

Charakterizovat pojem výuková metoda můžeme následovně: „*Pod pojmem vyučovací metoda je obvykle chápán způsob (postup, cesta) společné činnosti učitele a žáků vedoucí k dosažení plánovaných výukových cílů.*“⁷⁵ Profesor Jan Průcha nám zase výukové metody definuje následovně: „*Je to koordinovaný systém činnosti učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“⁷⁶ Výukové metody patří mezi základní didaktické kategorie a přináší způsob, jehož prostřednictvím učitel vysvětlí, upevní a zopakuje učivo.

Výukových metod existuje velké množství. O jejich výběru a použití v hodině rozhoduje učitel. Nejdůležitějším faktorem při jejich výběru je nutnost, aby zvolená metoda korespondovala s cílem hodiny. Metody jsou důležité pro efektivitu výuky. Díky vhodnému výběru metody zlepšíme motivaci žáků a celkově proces vyučování. Samozřejmě vyučující nemusí použít pouze jednu metodu. Dokonce je vhodné, aby je různě kombinoval a doplňoval o vlastní otázky, které dle jeho uvážení pomohou žákům pochopit probíranou tematiku. Rovněž je velice důležité, aby učitel rozpoznal

⁷⁴ PRŮCHA, Jan a MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. s. 287. ISBN 978-80-262-0403-9.

⁷⁵ NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s. 150. ISBN 80-244-1236-5.

⁷⁶ PRŮCHA, Jan a MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. s. 287. ISBN 978-80-262-0403-9.

efektivnost výukové metody. Že je metoda efektivní nejlépe poznáme na výsledcích žáků, konkrétně na případném zlepšení jejich vědomostí a dovedností.

Výukovou metodu nemůžeme považovat pouze za jakýsi prostředek, který má v rukou jen vyučující. Spíše se jedná o jakési pojítko mezi žákem a pedagogem. Musíme mít tedy stále na paměti, že žádná výuková metoda nikdy nedosáhne požadované účinnosti, pokud nebude vztah mezi žákem a pedagogem založen na dobré spolupráci. Tento fakt potvrzují i Josef Maňák a Vlastimil Švec: „*Je zřejmé, že důležitým momentem při vymezování výukové metody je vztah mezi učitelem a žákem, jejich pedagogická interakce.*“⁷⁷ Díky dobré spolupráci a vzájemnému pochopení si žáci lépe osvojí danou problematiku.

Prostřednictvím výukových metod dochází ke splnění cílů vyučovací hodiny. Proto by měl učitel klást velký důraz na jejich výběr. Je velice podstatné, aby pedagog měl tyto metody nastudované a uměl je vhodně kombinovat a zařadit do svých hodin. Učitelům k tomu může pomoci odborná literatura, která se zabývá vyučovacími metodami a jejich klasifikací. Tato klasifikace se samozřejmě liší dle jednotlivých autorů této literatury. Každý z nich je totiž dělí podle různých hledisek.

Nejpřehledněji výukové metody klasifikují Josef Maňák a Vlastimil Švec, kteří je ve své knize rozdělili do tří skupin, těmi jsou: klasické, aktivizující a komplexní výukové metody.

Mezi klasické výukové metody Maňák a Švec řadí: metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem a rozhovor), metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž) a metody dovednostně-praktické (vytváření dovedností, napodobování, manipulování a produkční metody). Do aktivizujících metod pak zahrnují: metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry. Metody komplexní zahrnují: výuku frontální, skupinovou, partnerskou, individuální a individualizovanou, projektovou, podporovanou počítačem, televizní, dramatem dále pak brainstorming, hypnopedii, sugestopedii, otevřené učení, učení v životních situacích a kritické myšlení.⁷⁸

⁷⁷ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 23. ISBN 80-7315-039-5.

⁷⁸ Tamtéž, s. 5.

3.3 Metody kritického myšlení

Jsou to metody, díky kterým žáky podněcujeme k aktivnímu myšlení, tvoření vlastních postojů, k debatě o zjištěných faktech, o vlastních myšlenkových pochodech, ke spolupráci a respektu k odlišným postojům.⁷⁹

Metody kritického myšlení můžeme označit za komplexní aktivizační metody. Jejich cílem je během výuky rozvíjet u žáků schopnost kriticky myslet a to prostřednictvím jejich aktivního zapojení se do výuky. Metody kritického myšlení vzbuzují v žácích aktivní přemýšlení a komunikaci s vyučujícím i spolužáky. Rovněž kladou důraz na rozvoj schopnosti utvářet si vlastní názory, ale zároveň i respektovat názory druhých. Také by metody měly podporovat schopnost žáků obhájit si své názory a diskutovat o nich.

Podstata kritického myšlení spočívá ve zvýšení úrovně čtení, zlepšení samostatného myšlení a schopnosti hlouběji pracovat s textem. Tím máme na mysli analýzu a interpretaci tohoto textu. Pomocí metod kritického myšlení můžeme žáky zdokonalit v činnostech týkajících se práce s textem nebo čtení s porozuměním. Text, ať už umělecký či odborný, bývá považován za nejlepší zdroj informací a metody kritického myšlení jsou uzpůsobeny právě pro práci s ním.

Kritické myšlení spadá podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece do kategorie komplexních výukových metod, ale můžeme jej využít i v aktivizačních a klasických metodách, obzvláště při práci s textem.⁸⁰

V rámci programu RWCT jsou pedagogům nabízeny různé metody kritického myšlení, které jsou ověřeny praxí a spadají do modelu E-U-R.⁸¹ Tyto metody mohou být používány během jakékoliv formy výuky například frontální nebo individuální. Než však mohou být metody včleněny do výuky, je třeba se rozhodnout, zda jsou na ně žáci v rámci svých schopností připraveni.

⁷⁹ GRECMANOVÁ, Helena a kol. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. s. 50. ISBN 80-85783-28-2.

⁸⁰ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 159. ISBN 80-7315-039-5.

⁸¹ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. s. 28. ISBN 978-80-7290-315-3.

Dále se budeme zabývat jednotlivými metodami kritického myšlení. Avšak pouze těmi, které budou následně v další kapitole této práce využívány prakticky.

3.3.1 Pětilístek

Pětilístek slouží žákům k porozumění probíraného učiva a zároveň jim dává prostor pro vyjádření svých názoru a pocitů. Mimo to procvičí jejich slovní zásobu a znalost slovních druhů. Pro lepší přiblížení uvedme popis pětilístku skrze definici Steelové: „*Schopnost shrnout stručně téma, názor, postoj je velmi důležitá. Pětilístek je „básnička“, která po pisateli vyžaduje, aby shrnul informace a názory do výrazů, které vystihují (popisují) námět nebo o něm uvažují*“⁸²

Tato metoda patří k velmi oblíbené a rozšířené. Díky které může žák zpracovávat jednoduchý text. Může však jít i o složitější text nebo může popisovat pouze hlavní postavu z textu. Skrze pětilístek žáci zkráceně zachycují své tvůrčí myšlenky a názory. Rovněž poslouží jako zpětná vazba, pomocí které vyučující zjistí, do jaké míry žáci porozuměli tématu.

Pod metodou pětilístku si můžeme představit jakýsi typ básně. Při její tvorbě žáci zároveň vybírají a shrnují informace o daném tématu, ale i své postoje a pocity. Pomocí této metody žáci hledají vlastnosti a znaky typické pro dané téma a rovněž se snaží najít vhodná synonyma. Svůj výběr následně zdůvodňují a hodnotí výtvoř svých spolužáků. Pětilístkem žáci charakterizují určité téma a získané informace či postoje shrnují do jednoduchého schématu. Může být použit jako hlavní metoda, ale také i na začátku hodiny jako forma motivace.

Báseň se skládá z pěti řádků. První řádek obsahuje podstatné jméno, které by mělo zaštitřovat název celé básně. Řádek druhý zahrnuje dvě přídavná jména, která by měla být odpovědí na otázku: „*Jaký je text?*“ a měla by rozšiřovat podstatné jméno z prvního řádku. Do třetího řádku žáci napíšú tři slovesa, která budou odpovídat na otázku: „*Co text dělá, co se s ním děje?*“ a opět se budou vztahovat i k podstatnému jménu z prvního řádku. Čtvrtý řádek pak bude tvořen větou, která se

⁸² STEELOVÁ, J. L. a kol. *Co je kritické myšlení: Příručka II*. Praha: Kritické myšlení z.s., 2007. s. 24.

bude skládat ze čtyř slov. Tato slova by měla objasnit předmět celé ukázky. Poslední pátý řádek bude obsahovat pouze jedno slovo. U mladších žáků se bude jednat o obyčejné slovo, které shrne podstatu básně. U žáků starších pak řádek pátý bude obsahovat synonymum či metaforu k podstatnému jménu z prvního řádku. Úlohou tohoto slova či synonyma je pak vystihnouti nebo i rekapitulace podstaty celé básně.⁸³

Pětilístek může pedagog dle potřeby zkrátit i na trojlístek, ve kterém jsou zahrnuty pouze první tři řádky metody.

Uveďme si schéma pětilístku, pro lepší představu:

1. Podstatné jméno (název, titul)
2. Přídavné jméno přídavné jméno
3. Sloveso sloveso sloveso
4. Věta (čtyři slova)
5. Synonymum (rekapitulace)

3.3.2 Životabáseň

Pomocí této metody žáci tvoří jakousi báseň. Tato báseň je nejčastěji používána pro shrnutí informací o postavě z přečteného textu. Vyučující zadá žákům následující body, které ovšem dle potřeby může lehce pozměnit:

Jméno postavy:

Jaká postava je – přídavné jméno:

Jaká postava je – ještě jedno přídavné jméno:

Která/ který si přeje být:

Která/ který sní o:

⁸³ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. s. 126. ISBN 978-80-247-4100-0.

Která/ který se bojí:

Která/ který chce:

Která/ který nesnáší:

Která/ který obdivuje:

Která/ který miluje:

Jejíž/ jehož oblíbená barva je:

Jejíž/ jehož role je:

Jeden řádek, který se ti líbí, zopakuj a jeden řádek můžeš škrtnout.⁸⁴

Žák doplní výše zmíněné body o slovní spojení, větu či pouhé slovo, které nejlépe vystihne postavu z textu. Jestliže žákům dělá některý bod obtíže, je na místě, aby vyučující uspořádal diskuzi nad přečteným textem a pokládal vhodné doplňující otázky. Otázky formuluje tak, aby žákům postavu lépe přiblížil a mohli pak obtížný bod splnit.

Při této metodě jde o zapojení fantazie žáků a o podnícení jejich schopnosti číst mezi řádky, což znamená, aby si nepřečetli pouhá fakta o postavě vystupující v textu, ale aby se nad textem zamysleli a pokusili se jít do jeho hloubky a postavu co možná nejlépe vystihnout. Učitel by neměl vyloženě usilovat o to, aby se každý bod rýmoval, i když se jedná o báseň. Důležité je dbát na hloubku utvořených myšlenek.

3.3.3 Čtení s předvídáním

Tato metoda nabízí žákům možnost uvědomění si smyslu textu a jeho následnému porozumění. Hlavním bodem metody je odhad či předpoklad následujícího vývoje děje. Tento odhad či předpoklad vzniká na základě informací získaných z přečteného textu a samozřejmě z dosud nabytých osobních zkušeností.

⁸⁴ RUTOVÁ, Nina. Životabáseň. In: *Respektneboli.eu*. [online]. 25.9.2016. [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/zivotabasen>.

Zormanová zdůrazňuje: „Při této výukové metodě je kladen důraz na to, aby žák přemýšlel nad textem a uvědomoval si informace, které se již dozvěděl.“⁸⁵

Čtení s předvídáním je nejčastěji zařazováno ještě před samotným čtením. Žáci nejprve tvoří domněnky, o čem následující text bude, a to na základě nadpisů, podnadpisů, obrázků či dalšího členění textu. Dalším krokem je samotná četba článku, avšak po částech, kdy po hlasitém společném přečtení dané části žáci samostatně odhadují, jaké bude další pokračování textu.

Již v průběhu četby vyučující žáky pobízí k tomu, aby formulovali své myšlenky a nápady týkající se možného pokračování děje.⁸⁶ Podmínkou však je, aby pedagog nehodnotil názory žáků a vedl je k vytváření různých možností, s tím, že není pouze jedna správná. Následně je žákům odkryta další část textu a zde by měla přijít na řadu společná debata o tom, zda byly předešlé domněnky správné či nikoliv. Tento postup se opakuje, než je přečtena celá ukázka.

Je na místě podotknout, že by samozřejmě měla být zapojena fantazie žáků, ale učitel by měl dohlédnout na to, že žáci budou své domněnky vyvozovat z kontextu a nebudou jen bezmyšlenkovitě hádat nesmysly.

Díky metodě čtení s předvídáním žáci prohlubují svoje čtenářské zkušenosti. Jejím cílem ale není: *vymyslet jakékoliv pokračování, ale snažit se předvídat pokračování textu. Pomůckou při tom je žákovi i jeho vlastní zkušenost s tématem, znalost nějaké analogické situace či jeho čtenářská zkušenost („podobné texty pokračují takto...“)* - *vodítka v textu propojuje se svými čtenářskými i životními zkušenostmi.*⁸⁷

3.3.4 Volné psaní

Volné psaní je metodou, která umožňuje žákovi poznat své znalosti ještě před procesem učení a rovněž i po něm. Je cenným nástrojem při shrnutí načerpaných

⁸⁵ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. s. 127. ISBN 978-80-247-4100-0.

⁸⁶ STEELOVÁ, J. a kol. *Co je kritické myšlení: Příručka II*. Praha: Kritické myšlení z.s., 2007. s. 17.

⁸⁷ POLÁKOVÁ, Irena. Čtení s předvídáním. In: *Mistoprozivot.cz*. [online]. 21.4.2017 [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: <http://mistoprozivot.cz/index.php?id=520>.

vědomostí. Úkol pro žáky je zcela jednoznačný. Napíšíou úplně vše, co je napadne k tématu, které jim učitel předem určí. Nebo si také mohou téma zvolit sami. Na sepsání svých poznatků mají předem vymezený časový úsek, minimálně však tři minuty. Může se zdát, že volné psaní nemá žádná pravidla, opak je však pravdou.

Základním pravidlem je psaní stejným tempem po celou dobu vyhrazeného času, a to i za předpokladu, že žáky nic nenapadá. Tehdy mohou použít vsuvky jako například věty: „Momentálně mě nenapadá, jak dále pokračovat, možná snad ...“⁸⁸

Dalším pravidlem je neodvracení se od tématu. Třetí pravidlo pak tkví v tom, že žáci se k tomu, co již napsali, už nevracejí a nic neopravují.

Během celého volného psaní učitelé mohou tolerovat chybný pravopis. U této metody jde hlavně o tok myšlenek a jejich zapisování a nadbytečné přemýšlení o pravopisu by tento tok mohlo přerušit. To ve svém článku potvrzuje i Mgr. Irena Poláková: „*Proto je velmi důležité zaznamenávat tok myšlenek a nijak je necenzurovat – tedy ani např. požadavky na pravopisnou správnost či stylistickou uhlazenost. Pokud by žáci chtěli text zveřejnit i v písemné podobě, mohou ho upravit a opravit později.*“⁸⁹

V průběhu zadané práce učitel rovněž tvoří jako žáci. Po dopsání budou žáci i pedagog prezentovat, co napsali (vyučující by měl být první prezentující). Avšak pokud žáci nechtějí, učitel je nesmí nutit. Během prezentace mají žáci právo se vyjadřovat, hodnotit a porovnávat. Tato metoda se dá použít i po přečtení ukázky, s tím, že tato ukázka bude tvořit zadané téma.

3.3.5 Zpřeházené věty

Autor v oblasti pedagogiky a pedagogické psychologie Robert Čapek popisuje tuto metodu následovně: „*Zpřeházené věty jsou metodou, která rozvíjí u žáků*

⁸⁸ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. s. 477. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁸⁹ POLÁKOVÁ, Irena. Volné psaní. In: *Mistoprozivot.cz*. [online]. 21.4.2017 [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: <http://mistoprozivot.cz/index.php?id=520>.

schopnost pro systematické a logické uspořádání informací.“⁹⁰ Metoda se nejlépe hodí při práci s uměleckým textem, konkrétně tedy před začátkem čtení tohoto textu.

Princip metody je jednoduchý. Pedagog k danému textu předpřipraví několik lístků, na kterých jsou v bodech nebo dvěma až třemi větami vypsány situace či pasáže odehrávající se v ukázce. Tyto lístečky jsou následně rozdány žákům.

Následuje práce celé třídy, která tyto lístky poskládá tak, jak si myslí, že na sebe budou navazovat, bez toho aniž by žáci před tím text četli. Samozřejmě nemusí jít o kolektivní práci celé třídy, dle potřeby může vyučující žáky rozdělit do dvojic, skupin nebo je nechat pracovat samostatně.⁹¹

Po seskládání lístků by se měla vést diskuze, při které by se třída měla shodnout na jedné verzi příběhu. Když se tak stane, může se přejít ke čtení originální ukázky. Během četby budou žáci zjišťovat, zda jejich předpovědi byly pravdivé či nikoli a pokud ne, v čem se tedy odlišovaly od originálu.

3.3.6 Akrostich

Pojmenování této metody je odvozeno z řeckého slova „akrostichon“. Volně jej můžeme přeložit jako „krajní verš“. Akrostich se vytváří tak, že si nejprve zvolíme slovo, které napíšeme po jednotlivých hláskách pod sebe. Každá hláska se stává začátečním písmenem nového slova, věty nebo verše. Žákům pak můžeme dát za úkol, aby vzniklá slova, věty, či verše nějakým způsobem charakterizovala přečtený text nebo se k němu nějak vztahovala. Tímto způsobem můžeme akrostich využít jako hlavní výukovou metodu. Lze jej však využít i na začátku hodiny jako způsob rozcvičky. V tomto případě bychom zvolili takzvaný „pravý akrostich“.

Pravý akrostich je založen na práci s křestními jmény či příjmeními. Žáci opět jméno nebo příjmení rozloží na hlásky a ke každé z nich pak píšou jedním slovem své

⁹⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. s. 315. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁹¹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. s. 137. ISBN 978-80-247-4100-0.

pocity nebo tvoří přídavná jména začínající na stejné písmeno, ovšem tak, aby co nejlépe charakterizovala osobu onoho jména či příjmení.⁹²

3.3.7 Podvojný deník

Tato metoda pomáhá žákům reflektovat text skrze písemný projev. Touto formou lze pracovat s jakýmkoliv textem, jakkoliv dlouhým, dokonce i s celou knihou. Cílem metody je propojovat žakovy myšlenky, vědomosti a názory s obsahem daného textu. Žáci mají za úkol vybrat ty nejpodstatnější z nich a následně je okomentovat a zapsat. Tyto poznámky by žáci měli tvořit již během četby a ne až zpětně po ní.

Pomocí podvojného deníku žáci budou číst text vnímavěji a budou snáze formulovat svůj vztah k přečtené ukázce. Tuto skutečnost potvrzuje ve svém článku i Mgr. Kateřina Šafránková, která tvrdí, že podvojný deník: „*svou formou nutí nejen k přemýšlení o textu, ale i k jeho intenzivnějšímu prožívání.*“⁹³

Podvojným deníkem se žáci mohou vyjadřovat zcela bez jakýchkoliv omezení a na úrovni svých současných znalostí a životních zkušeností. Tato metoda je také vhodná jako ukázka toho, že pedagogovi záleží na názorech svých žáků. Tudíž může prohloubit i vzájemné vztahy. Mimo to samozřejmě podvojný deník učí žáky přemýšlet o textu. Metoda je ale i zpětnou vazbou učiteli, jelikož díky ní zjistí, na jaké úrovni přemýšlení a uvažování nad textem jeho žáci jsou.

Postup při této metodě je následující: Žáci si rozdělí list papíru na dvě poloviny. V levé polovině budou vypsány myšlenky, pasáže, věty či slova, která žáky nějakým způsobem v textu zaujala. V pravé polovině k nim pak budou sepsány komentáře a hodnocení. Pro ulehčení práce je možné danou ukázkou po řádcích očíslovat a žáci si místo celých vět budou opisovat pouze čísla řádků.

Po vypracování deníků je záhodno prezentovat před celou třídou své poznatky. Měla by vzniknout debata. Vyučující by pak na komentáře měl reagovat, ptát se ostatních, zda mají také označenou stejnou část či nikoli, pokud ano, jaké poznámky

⁹² KONÍČKOVÁ, Jaroslava. Akrostich. In: *Dtlo.sk* [online]. 25.10.2015. [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: <<http://www.dtlo.sk/akrostic/>>.

⁹³ ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Záznamy o četbě, které se osvědčily. In: *Kritickemysleni.cz*. [online]. 23.1.2001. [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy.

k ní mají. Zkrátka se bude snažit vyvolat diskuzi. Měl by se však vyhnout kritice těchto osobních poznámek žáků.⁹⁴

3.3.8 Klíčová slova

Tato metoda zahrnuje práci žáků ve dvojicích. Je možnost i práce samostatné. Metodu lze využívat před nebo po čtení ukázky.

Pokud budeme metodu využívat před čtením ukázky, tak vyučující napíše na tabuli několik klíčových slov. Většinou se jedná o čtyři až pět slov pocházejících z dané ukázky, kterou ovšem žáci neznají. Následně se žáci snaží za pomoci těchto slov odhadnout, jaký bude obsah ukázky. Dalším krokem je společná prezentace vymyšlených příběhů. Zde žáci musí pedagogovi objasnit, pomocí vhodně zvolených argumentů, proč se příběh, který vytvořili, odvíjí právě oním směrem. V případě, že je tato metoda zvolena až po přečtení textu, žáci sami napíší několik klíčových slov, která by vhodně vystihla obsah ukázky.⁹⁵

⁹⁴ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. s. 310-311. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁹⁵ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. s. 127-128. ISBN 978-80-247-4100-0.

4 Metodické návrhy pro práci s texty s tematikou holocaustu a to s využitím moderních metod

V praktické části této práce budeme pracovat s ukázkami z knih z teoretické části. Z každé knihy jsou vybrány dvě ukázky. Při práci s textem využijeme moderní výukové metody kritického myšlení, které jsou podrobněji popsány v teoretické části práce. Jednotlivé pracovní listy jsou koncipovány pro žáky druhého stupně základních škol, obzvláště pak pro žáky osmých a devátých tříd.

4.1 O chlapci, který se nestal číslem – Ivan Klíma

Tato ukázka byla vybrána se záměrem objasnit žákům, jak malé děti chápaly a vnímaly utrpení oné doby, a jak se jejich dětství obrátilo vzhůru nohama. Žáci jsou pomocí vhodně zvolených otázek a pomocí metody volného psaní vedeni k tomu, aby si udělali obrázek o životě židovských obyvatel za druhé světové války a aby přemýšleli o lidských hodnotách.

Hlavní metoda: Metoda volného psaní

Pomůcky: Psací potřeby, pracovní list (viz Příloha 5) a obrázek (viz Příloha 1)

Časový harmonogram: Záleží na učiteli, který by měl znát skladbu žáků třídy, ve které bude pracovní list používat. Měl by tedy dle specifických potřeb žáků v konkrétní třídě časový harmonogram vhodně uzpůsobit.

Úkol číslo 1: *Na základě obrázku, žáci napíší libovolný příběh, který by se k němu mohl vztahovat (metoda volného psaní), ovšem v předem určeném časovém úseku.*

Možné správné řešení: Malému chlapci byly teprve tři roky a už musel prožívat hrůzy druhé světové války. Jedinou výhodou měl v tom, že ještě nechápal, co se kolem něj děje. Chlapec byl bohužel, jako spousta jiných židovských obyvatel, umístěn do Terezína. Pozoroval z okna ptáky. Byl ale tak maličký, že mu rodiče museli pod okno dát bednu, aby se z něj mohl dobře dívat. Chlapec neměl stejný život jako děti venku, neměl hračky ani dobré jídlo. Jediné, co měl, byli milující rodiče, o které však kdykoliv mohl přijít. Chlapec byl ale tak maličký, že tohle si neuvědomoval a byl šťastný, protože mohl se svoji maminkou z okna pozorovat ptáky.

A také proto, že slavil třetí narozeniny a válka se chýlila ke konci. To ale malý chlapec ani jeho rodiče ještě nevěděli...

Následuje debata o příbězích, které žáci vytvořili.

Úkol číslo 2: *Žáci odhadují, co se s chlapcem a jeho rodinou stane a kdo je autorem kresby.*

Možné správné řešení: Malý chlapec i se svou rodinou válku přežije a na památku mu zůstane tato kresba, kterou mu nakreslil někdo hodně blízký, nejspíše někdo z jeho rodiny.

Následuje četba ukázky.

Úkol číslo 3: *Žáci srovnají své odhady ohledně budoucnosti chlapce s textem ukázky a napíší první čtyři slova, která je napadnou po přečtení ukázky.*

Možné správné řešení: Chlapec válku opravdu přežil, ale jeho rodiče zřejmě ne, protože se po nich ptá a nikdo mu neodpovídá. Smutek, naděje, štěstí, prchavý okamžik.

Úkol číslo 4: *Žáci svými slovy vysvětlí, co znamená slovní spojení být volný a slovo mír.*

Možné správné řešení: Být volný znamená dělat si bez jakéhokoliv omezování, co chci. Můžu jít kam chci, s kým chci a kdykoliv chci. Nemusím se nikomu zodpovídat, jsem svým pánem. Mír znamená, že není válka a ani žádný jiný konflikt. Mír rovněž znamená klid a pohodu. Nikdo proti nikomu nezvedne žádnou zbraň a ani ho neurazí. Mír také znamená štěstí.

Úkol číslo 5: *Žáci objasní, za jakých okolností se chlapec dostal z vězení a vysvětlí, kdo to byl černý panovník.*

Možné správné řešení: Chlapec se dostal ve zdraví z vězení, protože zemřel černý panovník a jeho vojáci odešli. Černý panovník byl Adolf Hitler.

Úkol číslo 6: *Žáci na základě názvu knihy O chlapci, který se nestal číslem, vysvětlí význam tohoto názvu.*

Možné správné řešení: To znamená, že kniha je o malém chlapci z obrázku, který se nestal obětí holocaustu a dostal se živý a zdravý z Terezína. Takže se nestal jedním z židovských vězňů, kteří v koncentračních táborech našli smrt. Každý vězeň měl přiděleno určité číslo a s tímto číslem i zemřel. Vězni nezemřeli tedy jako Petr, Pavel nebo Katka, ale pouze jako číslo 1000, 5 nebo třeba 80 a malý chlapec přežil a přežil jako Tomíček a ne jako pouhé číslo.

4.2 O chlapci, který se nestal číslem – Ivan Klíma

Ukázka byla zvolena z toho důvodu, aby žáky podnítila k tomu, naučit se číst „mezi řádky“ a do hloubky textu. Žáci by měli rozeznat, že se nejedná o zdánlivě dětskou pohádku, ale o skutečný příběh, za kterým se skrývá strach, obavy a diskriminace židovských obyvatel.

Hlavní metoda: Metoda čtení s předvídáním

Pomůcky: Psací potřeby a pracovní list (viz Příloha 6)

Časový harmonogram: Záleží na učiteli, který by měl znát skladbu žáků třídy, ve které bude pracovní list používat. Měl by tedy dle specifických potřeb žáků v konkrétní třídě časový harmonogram vhodně uzpůsobit.

Velká část práce s následující ukázkou bude věnována metodě čtení s předvídáním. Takže text bude rozdělen na části a žákům se odkryje vždy jedna z nich a budou odhadovat, co bude v části další. Při čtení další části budou hodnotit, na kolik se jejich předpovědi zdařily nebo v čem byly jiné. Pedagog bude k textům klást doprovodné otázky, aby žáky navedl k lepšímu předvídání a aby jim ukázal spojitosti mezi přečteným textem a textem, který budou odhadovat.

Pedagog text sám rozdělí na libovolné části.

Úkol číslo 1: *Žáci čtou ukázkou pomocí metody čtení s předvídáním.*

Ano, kdesi ve strašlivé dálce bojují vojska panovníků proti loupežným vojskům černého panovníka, ale je to tak daleko, že ani nejbystřejší oko tam nedohlédne. Černí ozbrojenci a černí úředníci zatím běhají po městě a vybírají si mezi lidmi, které sem svezli, aby je zkrátily o hlavu. A komu pokynou, ten s nimi musí jít, a toho,

kdo s nimi odejde, už nikdo nikdy nespatri. Kdy si všimnou malého chlapce, jeho tatínka, jeho maminky, kdy si všimnou mne, který bydlím v sousední místnosti?

Bylo by dobré schovat se, utéct z tohoto strašného města obehnaného valy. Ale jak odtud utéct, když brány hlídají ozbrojení strážci?

Příklady otázek pedagoga: Co jsme se v ukázce dozvěděli za podstatné informace? Jak bude text pokračovat dál?

Možné správné řešení: Černý panovník a jeho úředníci zabíjejí lidi a autor ukázky má strach, kdy si všimnou jeho, malého chlapce a jeho rodiny a odvedou je. Proto přemýšlí nad způsobem, jak utéct. V další části textu přijde autor na způsob, jak by mohl on, chlapec a jeho rodina uniknout.

A tu tatínek s maminkou mají nápad.

Příklady otázek pedagoga: Uhodli jste správně, že text bude takto pokračovat? Co za způsob maminku s tatínkem napadlo? A koho se útěk bude týkat?

Možné správné řešení: Ano, text pokračoval dle mých představ, s rozdílem toho, že způsob útěku nevymýšlí autor textu, ale rodiče malého chlapce a proto je jasné, že tento útěk se bude týkat právě jeho. Napadne je, že malého chlapce převlečou za někoho jiného a propašují ho mimo ghetto.

Převléknou malého chlapce za železničáře, tak ho převléknou, že ho nikdo nepozná, ani černí ozbrojenci si ho nevšimnou...

Příklady otázek pedagoga: Tipovali jste, že útěk se bude týkat malého chlapce? Pokud ano, podle čeho jste to poznali? Napadlo by vás převléknout malého chlapce za železničáře? Proč si rodiče vybrali zrovna tento převlek?

Možné správné řešení: Ano, dalo se to odhadnout podle toho, že nápad na útěk měli jeho rodiče. Ne, vhodnější by byl voják. Železničáře si vybrali proto, že do ghetta neustále přijížděly a odjížděly vlaky, které nakládaly Židy, a tak to bylo nejrychlejší a nejméně složité řešení.

...malý chlapec nasedne na vlak, který do města přiváží dřevo, uhlí, jídlo i lidi, maminka mu ještě na poslední chvíli podá velký kufr.

Příklady otázek pedagoga: Co bude mít chlapec v kufru?

Možné správné řešení: Jídlo, pití a oblečení. Možná další převleky.

Co je v tom kufru, ještě uvidíme, ještě o tom uslyšíme, ale malý železničář teď nemá ani chvíli času na to, aby jej třeba pootevřel, ví, že mu jde o život, jde mu o hlavu.

Lokomotiva už hvízdá, vypustí sloup páry a jedou.

Ví, že musí jet dlouho, že se musí dostat až za hranice říše, v níž vládne černý panovník a jeho ozbrojená rota.

Mezitím si černí úředníci ověřují čísla, Počítají v kasárnách vězně, srovnávají je se svými seznamy...

Příklady otázek pedagoga: Podaří se chlapci uprchnout? Co se stane po spočítání čísel?

Možné správné řešení: Podaří, ale bude to mít komplikované, protože úředníci si všimnou, že chybí.

... a najednou zjistí, že jedno číslo se nehlásí, jeden vězeň jim chybí.

Oznámí to černým ozbrojencům, ti zpraví svého nejvyššího velitele a ten ihned vyhlásí poplach.

Příklady otázek pedagoga: Byly vaše předpovědi správné? A co se stane dál? Jak zjistí ozbrojenci, kde malého chlapce hledat?

Možné správné řešení: Ano, předpovědi byly pravdivé. Díky počítání přišli ozbrojenci na to, že chlapec chybí. Zjistí to tak, že malého chlapce někdo udal.

Pak si jeden ze železničářů vzpomene, že viděl ve vlaku velice malého modrookého železničáře v úplně nové uniformě, zpod čepice mu vlály vlásky, které měly barvu jako klasy zralé pšenice.

A černí ozbrojenci se rozbíhají po všech nádražích a hledají malého železničáře.

Příklady otázek pedagoga: Kdo tedy udal malého chlapce a proč? Co bude s chlapcem dál? Najdou ho?

Možné správné řešení: Malého chlapce udal železničář. Asi proto, že se bál, že by ozbrojenci zjistili, že ho viděl a neřekl to a potrestali by ho. Najdou ho, ale chlapec vytáhne nějakou pomůcku z kufru a vysvobodí se.

Malý chlapec je zahlédne a vyděsí se tak, až se celý roztřese. V poslední chvíli si vzpomene na svůj kufr, otevře jej, a co vidí? Ten kufr je plný šatů, nejrůznějších převleků a hned navrchu leží šaty pro _____. I paruka, dýmka a kostkovaná čepice tu jsou připraveny.

Příklady otázek pedagoga: Co za pomůcku vytáhl chlapec z kufru? Co byste doplnili na vynechané místo v textu? A co se stane dál, až se chlapec převleče? Poznájí ho ozbrojenci i tak?

Možné správné řešení: Na vynechané místo se hodí slovo detektiv. Tento převlek vytáhl z kufru. Ozbrojenci ho nepoznají a odejdou. Chlapec bude moci pokračovat ve své cestě za svobodou.

Malý chlapec se stačí jen jen převléknout a už do jeho kupé vstupují černí ozbrojenci.

Když spatří velkého detektiva, pozdraví a zeptají se hned, jestli neviděl malého železničáře s modrýma očima a s vlasy barvy zralých pšeničných klasů, železničáře v úplně nové uniformě.

Vystoupil, řekl malý detektiv tím nejhlubším hlasem, jaký ze sebe dokázal vyloudit, už jsme ujeli deset stanic od té doby, co vystoupil, vy hlavy skopové!

Příklady otázek pedagoga: Poznali ho ozbrojenci nebo ne? A uvěřili mu jeho tvrzení?

Možné správné řešení: Nepoznali ho. A proto mu uvěří, že železničář vystoupil a odejdou.

Černí ozbrojenci, jak to slyší, ani nepoděkují, a řítí se z vlaku ven. Hned telefonují svému náčelníkovi, že sice nenašli malého železničáře, ale zato narazili na důležitou stopu.

Kdo vám vlastně pomohl najít tu důležitou stopu? zeptá se nejvyšší velitel.

Přece sám velký detektiv, řeknou ozbrojenci.

Ó vy hlavy z dubového dřeva vytesané, křičí nejvyšší velitel, víte vy, kdo byl ten malý velký detektiv?

Černí ozbrojenci už to vědí, už se ženou do všech stran a s nimi spousty vojáků, četníků a policistů.

Také slavného boxera, co právě zápasí v aréně, se chtějí zeptat, ale neodvází se, poněvadž boxer se na ně výhružně podívá a zvedne pravičku, co na ní má obrovskou rukavici.

Ó vy hlavy dubové, ó vy mozky rumové, křičí na ně pak jejich velitel, jak veliký byl ten slavný boxer?

Potom se rozhodne, že se postaví sám do čela všech těch uniformovanců a povede pátrání. Sedne do auta a žene se k aréně.

Je tu ještě ten malý slavný boxer?

Příklady otázek pedagoga: Proč přišli na to, že chlapec je detektiv? Kdo byl ten boxer a kde se ukryl? Našli ho?

Možné správné řešení: Protože velitel ozbrojenců nebyl tak hloupý jako oni a nenechal se oklamat. Poznal chlapce hlavně podle výšky. Boxer byl malý chlapec, ale nenajdou ho, protože se zase převlékl.

Ale boxer už je pryč. Jenom jakýsi generál s přilbou a s chocholem, s generálkou šavlí a se spoustou metálů, hvězd, hvězdiček, křížů a vyznamenání si to šine kolem něho, šavle mu břinká o ostruhy, jde nejspíš ke svému autu.

Nejvyšší velitel se postaví do pozoru, zvedne ruku a volá: Ať žije náš černý panovník a jeho generálové!

Příklady otázek pedagoga: Opravdu se tedy malý chlapec převlékl? A za koho?

Možné správné řešení: Chlapec se převlékl právě za onoho generála.

Černý velitel se marně rozhlíží po aréně – najednou ho napadne: Jak vlastně byl velký ten generál? Nebyl on vlastně docela malý? A kde měl svoje auto?

S malým generálem je to špatné! Vždyť auto nemá, ani utíkat nemůže, ...

Příklady otázek pedagoga: Co se teď stane s chlapcem? Poznali ho? Podle čeho?

Možné správné řešení: Poznali ho, protože neměl auto a byl pořád malý. Malého chlapce málem chytí.

... protože šavle mu překáží ani převléct se už nemůže, nemá do čeho.

V tu chvíli se malý chlapec vzbudí. Chvilí mžourá, neví, co se s ním děje. Pak pozná, že je ve svém kasárenském pokoji, nikam neutekl. Má být rád?

Příklady otázek pedagoga: Čekali jste takový závěr? Jaké z něj máte pocity? Zklamal vás nebo naopak nadchnul? Jaký závěr byste zvolili vy?

Možné správné řešení: Že to byl sen, bylo nečekané. Ale je to dobré rozuzlení. Špatné na tom je, že se chlapec probudil v ghettu. Lepší závěr by byl ten, kdy by se probudil někde doma v bezpečí.

Následuje další práce s ukázkou.

Úkol číslo 2: Žáci vyhledají podle nich nejzajímavější pasáž textu a odůvodní, proč je zaujala.

Možné správné řešení:

Bylo by dobré schovat se, utéct z tohoto strašného města obehnaného valy. Ale jak odtud utéct, když brány hlídají ozbrojení strážci?

Pasáž je zajímavá tím, že popisuje sen všech Židů za druhé světové války, kteří byli zavřeni v ghettech nebo koncentračních táborech. Toužili po svobodě, ale málokomu se to povedlo. Rovněž je zde krásný popis ghetta: strašné město obehnané valy. Je to dobré pro uvědomění si, že ghetta byla opravdu částí měst. Byla pouze oddělena plotem, valy nebo ostnatými dráty.

Úkol číslo 3: Žáci vysvětlí, kdo to byl černý panovník, kdo to byli černí úředníci a co znamená, že vybírali mezi lidmi a ten, kdo s nimi šel, už nikdy nebyl spatřen.

Možné správné řešení: Černý panovník byl Adolf Hitler a černí úředníci byli jeho vojáci. Dělali selekci mezi normálním obyvatelstvem a židovským. Židy odvedli do ghatt a koncentračních táborů, kde téměř všichni zahynuli.

Úkol číslo 4: *Žáci odpovídají na otázku, která je položena na konci posledního odstavce textu.*

Možné správné řešení: Malý chlapec měl být rád, že se mu to zdálo, jelikož ho doopravdy nikdo nechytil. Nikdy si však nemůže být jist, že si pro něj za pár minut nepřijdou do pokoje v kasárnách a nepošlou ho i jeho rodinu do koncentračního tábora.

Úkol číslo 5: *Žáci vymyslí název ukázky.*

Možné správné řešení: Sen, nesen.

4.3 Červená stuha – Annika Tetzner

Následující ukázka je zvolena tak, aby prostřednictvím postavy malé židovské holčičky byl žákům vykreslen život Židů v ghattu. Pomocí metody zpřeházených slov a vhodných otázek k textu by si žáci měli vytvořit postoje a názory na danou problematiku. Rovněž by se měli díky četbě ukázky a prací s ilustrací naučit vyjádřit své pocity.

Hlavní metoda: Metoda zpřeházených vět

Pomůcky: Psací potřeby, pracovní list (viz Příloha 7) a obrázek (viz Příloha 2)

Časový harmonogram: Záleží na učiteli, který by měl znát skladbu žáků třídy, ve které bude pracovní list používat. Měl by tedy dle specifických potřeb žáků v konkrétní třídě časový harmonogram vhodně uzpůsobit.

Před četbou ukázky žáci na základě názvu knihy *Červená stuha* od Anniky Tetzner odhadují, o čem kniha je, kdo je jejím autorem, kdo je hlavní hrdina a podobně.

Úkol číslo 1: *Žáci skládají části ukázky (metoda zpřeházené věty) tak, jak podle nich na sebe navazují.*

1. Potom, když je po všem, to zase všichni pláčou a objímají se a jsou na sebe chvíli hodní.
2. Z ulice ghetta už je slyšet rámus. To „eins-zwei, eins-zwei“ mě děsí.
3. Pevně ji obejmu, aby se zase usmála.
4. Naskakuje mi husí kůže.
5. „Je válka,“ říká maminka, „je válka.“
6. Mám hlad, pořád mám hlad.
7. Teta Leni, teta Kamila, teta Popperová a moje maminka se snaží připravit něco k snídani. Moc toho není, jen tmavý a tvrdý chléb a něco, co se jmenuje „ersatz kaffee“.
8. Všichni máme hlad. Pořád.
9. Opravdu nevím, co to slovo znamená, ale v maminčině hlase zazní něco ošklivého.
10. Všichni máme hlad.
11. Ale na mě jsou hodní pořád, pokaždé se snaží sehnat kousíček jídla pro „Bubele“.
12. Je ale trochu smutné vidět, jaký hlad přitom mají oni sami. Když žvýkám, jejich pusy se pohybují.
13. Já vím, že maminka, tatínek a všichni ostatní mě mají moc rádi.
14. Ale snadno se na to zapomene, když na sebe křičí a hádají se.

Možné správné řešení: 2, 4, 5, 9, 3, 13, 14, 1, 11, 12, 8, 7, 6, 10.

Po seskládání lístků následuje diskuze, při které se třída shodne na jedné verzi příběhu a poté se přechází k četbě originální ukázky. Během četby žáci zjišťují, zda jejich předpovědi byly pravdivé či nikoli a pokud ne, v čem se lišily od originální ukázky.

Úkol číslo 2: *Žáci shrnují pomocí dvou vět obsah celé ukázky.*

Možné správné řešení: Rodina se za války trápí hlady a často se kvůli tomu hádají, ale nemyslí to zle, jenom mají obrovský hlad. Vždy se ale semknou a dokážou si

i odepřít jídlo, což je pro ně v té době jedna z nejcennějších věcí, ve prospěch svých dětí.

Úkol číslo 3: *Žáci odpovídají na otázku kdo je vypravěčem celého příběhu. Svě tvrzení podloží argumenty.*

Možné správné řešení: Vypravěčem je malé dítě, které nerozumí tomu, co se vlastně děje. To potvrzuje tato část: „Je válka,“ říká maminka, „je válka.“ Opravdu nevím, co to slovo znamená, ale v maminčině hlase zazní něco ošklivého.

Že se jedná o dítě, se dá rozpoznat i podle zdrobnělého oslovení maminko a tatínku. Toto dítě se jmenuje Bubele a je i vypravěčem celého příběhu: Ale na mě jsou hodní pořád, pokaždé se snaží sehnat kousíček jídla pro „Bubele“.

Úkol číslo 4: *Žáci odhadují v jaké době a kde se příběh odehrává, opět svá tvrzení doloží příkladem z textu.*

Možné správné řešení: Příběh se odehrává za války, nejspíše za druhé světové, protože se v ukázce mluví o ghettu, kde se také celý děj odehrává. Ghetta vznikala pro židovské obyvatelstvo právě během druhé světové války: Z ulice ghetta už je slyšet rámus. To „eins-zwei, eins-zwei“ mě děsí. Naskakuje mi husí kůže. „Je válka,“ říká maminka, „je válka.“

Úkol číslo 5: *Žáci popisují ilustraci z knihy na základě následujících otázek: Jaké máte z obrázku pocity? Co je na něm zvláštního? A proč tomu tak je? Kdo je na obrázku? Kde je obrázek nakreslen?*

Možná správné řešení: Působí smutně, tváře postav jsou sklíčené a bez jakékoliv jiskry. Zvláštní je, že jedna část obrázku je barevná a druhá černobílá. Autor chtěl zřejmě naznačit, že černobílá část je život v ghettu a barevná sice taky ukazuje život v ghettu, ale z pohledu dítěte. Na obrázku jsou vojáci a Židé, na které voják řve. Dále je tam malá holčička, která vše z povzdálí pozoruje, zřejmě to bude Bubele. Obrázek byl nakreslen za zdmi ghetta.

4.4 Červená stuha – Annika Tetzner

Zvolená ukázka by žákům měla nabídnout pohled očima malé holčičky na život v terezínském ghettu. Žáci by měli být schopni na základě přečteného textu rozeznat, jaké doby se ukázka týká a měli by po jejím přečtení být schopni popsat rozdíly mezi dětským a dospělým pohledem na život za zdmi ghett či koncentračních táborů. Žáci by si měli vytvořit jisté cítění a pochopit danou problematiku a reflektovat tyto nově získané postoje v závěrečném úkolu, tedy dopisem malé židovské holčičce.

Hlavní metoda: Metoda životabásně

Pomůcky: Psací potřeby a pracovní list (viz Příloha 8)

Časový harmonogram: Záleží na učiteli, který by měl znát skladbu žáků třídy, ve které bude pracovní list používat. Měl by tedy dle specifických potřeb žáků v konkrétní třídě časový harmonogram vhodně uzpůsobit.

Úkol číslo 1: Žáci po přečtení ukázky vytvoří životabáseň (metoda životabáseň).

Možné správné řešení:

Holčička

Je hodná a malá,
přeje si však být dospělá.

Sní o budoucnosti
a nejvíce se bojí noci.

Chce, aby všichni věděli, že je velká
a nesnáší, když ji teta leká.

Miluje, když se o svou rodinu stará,
její oblíbená barva je oranžová.

Její role je být dítětem,
nevinným, milujícím dítětem.

Následuje diskuze s žáky, při které žáci představí své básně a zdůvodní, proč je zrovna takto napsali.

Úkol číslo 2: *Žáci vyhledají v textu pasáže, které poukazují na to, kde se ukázka odehrává.*

Možné správné řešení: Jenom když nemůžu v noci usnout a slyším vojáky pochodovat, to si přeju být malá – děj se odehrává za války a nejspíše v ghettu, na což poukazuje tato pasáž: Bydlíme v horním pokoji. Nad námi je podkroví, kde žije spousta starých tetiček. Některá z nich občas chňapne po mém chlebu nebo se mi pokusí sebrat šátek – v ghettu žili Židé pohromadě a neměli co jíst, proto tyto tety chtěly krást chléb.

V ghettu byli také Židé nuceni tvrdě pracovat, na což poukazuje další pasáž: Musí každý den pracovat, a tak se mnou nemůže být tak často, jak bych si přála. Ukázka se tedy odehrává za druhé světové války v židovském ghettu.

Úkol číslo 3: *Pedagog prozradí žákům název knihy Červená stuha aneb terezínské ghetto očima dítěte od autorky Anniky Tetzner a žáci vysvětlí, jak se lišil pohled dítěte na život v Terezíně od pohledu dospělých.*

Možné správné řešení: Malé děti ještě nerozuměly tomu, že je válka a že jim jde o život. Přestěhováním do ghett se pro ně často tolik věcí nezměnilo, protože zde byly mnohdy se svoji celou rodinou, mohly si hrát s ostatními dětmi, jen nemohly ven za hradby ghetta. Díky tomu nevnímaly tolik okolní hrůzy. Například, že lidé strádají hladem, protože spousta lidí, obzvláště rodinných příslušníků, jim svůj podíl jídla dávala. Malé děti také nemusely tvrdě pracovat jako ostatní a měly čas právě na hry nebo třeba spánek. Dá se tedy říci, že ghetto vnímaly jako svůj druhý domov, ovšem do té doby, než někoho z jejich rodiny, často i celou, poslali nacisté do koncentračních táborů. Potom už se pohled dětí začínal měnit.

Úkol číslo 4: *Žáci napíší krátký dopis malé dívce, kde jí zkusí vysvětlit, že je válka, co to vůbec znamená a také její postavení jakožto Židovky za této války.*

Možné správné řešení:

Milá maličká,

v naší zemi právě začala válka. To znamená, že lidé mezi sebou bojují a navzájem jsou schopni se i zabít. Tito lidé nejsou všichni zlí, ale musí plnit příkazy svého krále. Kdyby je neplnili, tak by je král nechal zavřít do vězení. Tento zlý král se také rozhodl, že určitou část lidí přesune do jiných domečků v jiných vesničkách, které se jmenují ghetta. Tato ghetta nechal speciálně pro ně postavit. Protože těchto lidí je hodně a vesničky, do kterých se přestěhují, jsou malé, můžou si s sebou vzít jen malý kufřík. I Ty se svou maminkou, tatínkem, bráškou, strýčky a tetičkami jste byli vybráni, abyste bydleli v takové vesničce. Dostanete proto speciální označení v podobě žluté hvězdy. Ve vesničce budeš bydlet se svoji rodinou, ale budeš si muset dávat pozor na muže v uniformách, kteří dostali rozkaz od zlého krále, aby vesničku hlídali. Nesmíš jim odmlouvat a být na ně drzý. Když Ti něco přikážou, musíš to splnit, jinak by Tebe nebo tvoji rodinu mohli potrestat. Až válka skončí a černý král prohraje, tak se budete i s celou rodinou moci přestěhovat zase zpátky.

Následně bude probíhat debata o vzniklých dopisech.

4.5 Hanin kufřík – Karen Levine

Tato ukázka byla zvolena proto, aby žáci získali představu o životě Židů během druhé světové války. Ukázka by měla v žácích vyvolat otázky a zapůsobit na jejich citění. Žáci by měli být schopni odpovědět si na otázky, které v nich text vyvolá a měli by být schopni vyjádřit svůj vlastní názor, týkající se dané problematiky. To jim umožní právě metoda podvojného deníku a rovněž vhodně zvolené otázky k textu.

Hlavní metoda: Metoda podvojného deníku

Pomůcky: Psací potřeby, pracovní list (viz Příloha 9) a obrázek (viz Příloha 3)

Časový harmonogram: Záleží na učiteli, který by měl znát skladbu žáků třídy, ve které bude pracovní list používat. Měl by tedy dle specifických potřeb žáků v konkrétní třídě časový harmonogram vhodně uzpůsobit.

Před samotným čtením ukázky vyučující rozdá žákům ilustraci z knihy. Následně s nimi pedagog vede rozhovor týkající se onoho obrázku. Pomocí otázek se snaží žáky navést na samotný obsah knihy a zároveň zjišťuje jejich informovanost o konkrétní problematice. V případě nevědomosti žákům napoví nebo je na správnou odpověď navede jinou otázkou.

Příklady otázek: Co vidíte na obrázku? Komu kufřík patří? Jakým jazykem je napsaný text na kufru a co je tam napsáno? Proč si balila kufr? Kam s ním jela? Co v něm mohla mít? S kým mohla cestovat? Jaké pocity ve vás kufřík vyvolává?

Následuje práce s ukázkou.

Úkol číslo 1: Každý žák si během četby ukázky vypracuje podvojný deník. V levém sloupci je vybraná pasáž a v pravém vlastní komentář k ní. Žáci pracují s celou ukázkou, kromě posledního odstavce.

Možné správné řešení:

PASÁŽ	KOMENTÁŘ
<p><i>Dospělí zaraženě mlčeli. „Zbláznil jste se, pane Rotte?“ ozval se kdosi. „Vždyť tu máme domov! Toto je místo, kam patříme.“</i></p>	<p>Je velice zajímavé, že i když byli Židé v ohrožení života, rozhodli se zůstat. Byli tolik hrdí na svůj domov a své kořeny, že jim nepřišlo spravedlivé utíkat. S tímto nesouhlasím. Ve chvíli, kdy by mé rodině začínalo jít o život, tak bych odhodila hrdost stranou a snažila si zachránit to nejcennější, tedy svůj holý život a samozřejmě život své rodiny.</p>
<p><i>Navzdory zlé době se Bradyovi chystali k oslavám Nového roku 1939. Na novoroční večer, po slavnostní hostině, krocenu, párcích, salámu a nákypu, se děti chystaly k tradičnímu předpovídání budoucnosti.</i></p>	<p>I přes to, že dospělí věděli, co je čeká, tak před dětmi se snažili dělat, že je vše v pořádku. Snažili se jim zachovat co nejvíce z jejich dětství, dokud to šlo. S tímto souhlasím. Také bych dětem nic neříkala, dokud by to nebylo zcela nevyhnutelné.</p>

<p><i>Židé směli opouštět své domy jen v určitých hodinách. Směli nakupovat jen ve vyhrazených obchodech a jen po vymezenou dobu. Nesměli cestovat, takže skončily návštěvy milovaných tet, strýčků a babiček v blízkých městech.</i></p>	<p>Židé ztratili v podstatě veškerá občanská práva...měli snad menší práva než zvířata. Proč jim ale nacisté vše zakazovali, když pak stejně všichni skončili v koncentračních táborech? Proč je tam tedy neodvezli rovnou a museli tomu předcházet takové zákazy? To je tolik nenáviděli, že je museli takto ponížit?</p>
<p><i>Dokonce se Marie začala Haně vyhýbat. Mariini rodiče dívce židovskou kamarádku zakázali. Obávali se, že by celá rodina mohla být nacisty potrestána za to, že Marii toto přátelství schvalují.</i></p>	<p>Když už byli Židé takto poníženi a byla jim odebrána práva, proč museli být postihnuti i normální obyvatelé, pokud s Židy chtěli udržet kontakt? Děti na tom byly skoro nejhůře. Jejich dětství se úplně změnilo, musely se stát až příliš brzy dospělými a bylo těžké, obzvlášť pro ty mladší, pochopit, co se děje. Musely se cítit osaměle a zmateně.</p>
<p><i>„Ještě štěstí,“ říkala maminka, „že máme velkou zahradu. Můžeme si tu hrát na schovávanou. Můžete prozkoumávat tajné chodby. Můžete hrát šarády. Buďte rádi, že máte jeden druhého!“</i></p>	<p>Rodiče se snažili své děti povzbudit a ochránit. To, že mají jeden druhého, nebyla zcela pravda. Vždyť je pak nacisté úplně rozdělili a poslali každého do jiného tábora. Takže ani to poslední, co Židům zbylo, tedy rodina, jim bylo odebráno. Byli tedy po tom všem ještě lidské bytosti? Přišli úplně o vše, ale nacistům to stejně bylo málo a museli jim vzít i životy.</p>

Po sepsání podvojného deníku bude vedena debata všech žáků nad pasážemi, které si vybrali. Budou hodnotit, zda si vybrali stejné pasáže a jaký na ně mají ostatní spolužáci názor.

Úkol číslo 2: *Žáci napíší, co se po přečtení ukázky dozvěděli o majitelce kufříku.*

Možné správné řešení: Hana Bradyová byla židovská osmiletá dívka z Nového Města. Měla staršího bratra Jiřího a nejlepší kamarádku Marii, která ale nebyla Židovka a tak se s Hanou nesměla bavit.

Úkol číslo 3: *Žáci vysvětlí a objasní, co v sobě skrývá za poselství poslední odstavec v textu.*

Možné správné řešení: Je to v podstatě taková zlá předpověď nebo předtucha. Říká se, že komu se lodička potopí, tak se mu něco nepěkného stane nebo dokonce zemře. Jiřímu se lodička nepotopila a plula dál po hladině, ale lodička malé Hany se potopila, takže ji měl čekat špatný osud.

Úkol číslo 4: *Žáci propojí své původní odhady, které získali při práci s obrázkem, s tím, co se dozvěděli v ukázce a na základě toho odhadují, co se s Hanou stalo.*

Možné správné řešení: Vzhledem k předpovědi v poslední části ukázky a vzhledem k tomu, že na obrázku byl jen její kufřík, se dá předpokládat, že Hanu odvezli do koncentračního tábora a tam zahynula a dochoval se pouze její kufřík.

4.6 Hanin kufřík – Karen Levine

Zvolená ukázka by měla žákům detailněji vykreslit hrůzy koncentračních táborů a přístup nacistů k Židům. Žáci by si po přečtení ukázky měli uvědomit, že smrt byla na těchto místech na denním pořádku. Pomocí metody klíčových slov a další prací s textem by se však žáci měli s tímto faktem vyrovnat a akceptovat ho. Po přečtení textu by si rovněž měli žáci uvědomit, že nejcennější věcí tehdy, ale i dnes, je rodina. Ukázka žákům odhalí bolest a utrpení těch, kteří sice holocaust přežili, ale se svými blízkými už se nikdy nesetkali.

Hlavní metoda: Metoda klíčová slova

Pomůcky: Psací potřeby a pracovní list (viz Příloha 10)

Časový harmonogram: Záleží na učiteli, který by měl znát skladbu žáků třídy, ve které bude pracovní list používat. Měl by tedy dle specifických potřeb žáků v konkrétní třídě časový harmonogram vhodně uzpůsobit.

Úkol číslo 1: *Žáci budou tvořit vlastní text (krátký příběh) na základě těchto klíčových slov (metoda klíčových slov): Osvětím, vlak, vojáci, strach, dívky, budova.*

Možné správné řešení:

Na obzoru se tyčila v mlze obrovská budova. Vlak se pomalu přibližoval ke svému cíli. Čím více se vlak blížil, tím zřetelněji se rýsoval dlouhý ostnatý plot obepínající onu budovu a přilehlé menší budovy. Se skřípotem brzd vlak zastavil a ve chvíli příběhli strážní a začali nás vyhánět ven. Nevěděla jsem, kde jsme. Všude byla tma a mlha, slyšela jsem jen povely strážných, kteří nás hnali za ostnatý drát. S dívkami jsme postupovaly k jedné z budov. Třásla jsem se zimou a v davu lidí jsem zaslechla zašeptat to slovo, kterého jsem se děsila...Osvětím...

Po sepsání příběhů následuje četba ukázky. A žáci budou srovnávat, jak se jejich příběh lišil od ukázky.

Úkol číslo 2: *Žáci odpoví na otázku, proč byly dívky rozdělovány, podle čeho a kam byly pak poslány. Své tvrzení doloží příkladem z textu.*

Možné správné řešení: Dívky byly rozdělovány proto, že některé z nich byly dle vojáků slabé a nepoužitelné pro práci a tak je rozdělili podle výšky, váhy a zdraví. Je to patrné z téhle části: Zběžně si skupinu dívek prohlédl. Práskl bičem směrem k jedné dívce, která se vždycky trochu styděla za svou výšku. „Ty,“ řekl, „běž támhle, doprava!“

Dívka byla zřejmě vysoká a statná a tak ji poslali dále do tábora, aby pak mohla pracovat. Ostatní, podle vojáků slabé dívky, byly odvedeny do velké budovy, pravděpodobně tedy rovnou na smrt.

Následuje četba druhé ukázky.

Úkol číslo 3: *Žáci na základě druhé ukázky vytvoří vlastních šest až osm klíčových slov (metoda klíčová slova).*

Možné správné řešení: Osvětím, hořký návrat, hledání, plynová komora, ztracená sestřička, zklamání, smrt.

Úkol číslo 4: *Žáci napíší čtyři podstatná a čtyři přídavná jména, která nejlépe charakterizují pocity, které ukázka vyvolává.*

Možné správné řešení: Odloučení, nespravedlnost, bolest, utrpení, zmatený, smutný, doufající a neuvěřitelný.

Na závěr proběhne debata nad celou knihou, nad jejím názvem, obsahem, hlavním hrdinou, poselstvím knihy a pocity, které v žácích vyvolají ukázky. Učitel debatu částečně vede vhodně zvolenými otázkami.

Příklady otázek: Co vlastně znamená Hanin kufřík? Kdo tedy byla Hana? Co se s ní a její rodinou stalo? Přežil někdo z rodiny? Jak Hana zemřela? Kolik jí bylo let? Jaký měla život? V jakém časovém období se děj knihy odehrává?

4.7 Princ se žlutou hvězdou – František Tichý

Zvolená ukázka by měla žákům lépe objasnit, jak byli Židé ve společnosti chápáni. Jaká měli nebo spíše neměli práva, jak s nimi bylo zacházeno a jak se jejich život zcela změnil. Po četbě a práci s ukázkou by žáci měli být schopni vytvořit si jakýsi obraz Žida a ten i v závěrečném úkolu reflektovat.

Hlavní metoda: Metoda pětilistku

Pomůcky: Psací potřeby a pracovní list (viz Příloha 11)

Časový harmonogram: Záleží na učiteli, který by měl znát skladbu žáků třídy, ve které bude pracovní list používat. Měl by tedy dle specifických potřeb žáků v konkrétní třídě časový harmonogram vhodně uzpůsobit.

Učitel žákům sdělí název knihy *Princ se žlutou hvězdou* od autora Františka Tichého, ze které jsou ukázky vybrány. Poté je nechá chvíli popřemýšlet o tomto názvu, ale záměrně od nich nevyžaduje žádnou odpověď. Následuje četba první ukázky.

Úkol číslo 1: *Žáci napíší tři slova, která vystihnou jejich pocity po přečtení ukázky a zařadí ukázku do časového období.*

Možné správné řešení: Diskriminace, přizpůsobení se a osamělost. Ukázka se zařazuje do období 2. světové války.

Úkol číslo 2: Žáci vysvětlí, co znamená slovo *árijec* a vyhledají v ukázce dvě pasáže, ve kterých se toto slovo vyskytuje.

Možné správné řešení: Slovo *árijec* se používalo obzvlášť za 2. světové války a bylo to označení pro vznešenou, nadřazenou rasu. Toto označení používali nacisté. Ten, kdo mohl patřit do této rasy, musel splňovat určité požadavky. Například musel mít blondě vlasy a modré oči.

Toto slovo se vyskytuje ihned na začátku básně:

Dnes je jasno už všem lidem,
kdo je **árijcem**, kdo Židem.

Podruhé se slovo *árijec* objevuje téměř na konci básně:

Zanechal nepěkné zvyky,
a s **áriji** nepěstuje styky.

Úkol číslo 3: Žáci vysvětlí, co znamená, že s *áriji* Žid nepěstuje styky a objasní, co by se stalo, kdyby tyto styky pěstoval.

Možné správné řešení: Židé nepatřili podle nacistů do *árijské* rasy a z toho důvodu měli zakázáno stýkat se s lidmi, kteří tam patřili. A to proto, aby tuto nadřazenou rasu nepošpinili. Pokud by tento zákaz porušili, tak by je nacisté potrestali.

Úkol číslo 4: Žáci najdou v textu verš, ve kterém lze najít typický znak, podle kterého se Židé lišili od ostatních obyvatel. Dále napíší důvod, proč si tento znak nesundali.

Možné správné řešení:

Neboť Žida poznáš vezdy
podle černožluté hvězdy.

Žlutou hvězdu nemohli sundat, protože by porušili příkaz nacistů a mohli by být potrestáni, například uvězněním a někdy dokonce i zastřelením.

Úkol číslo 5: Žáci vypíší z ukázky alespoň tři věci, které Židé měli zakázáno dělat a objasní následující verše:

Vždy po osmé hodině
věnovat se rodině.
Navykni si chodit pěšky,
ať prší neb je hezky.

Možné správné řešení: Židé nesmějí chodit do hospody, nesmějí chodit do kina a divadla a nesmějí chodit ani do školy. Verše nám říkají, že po osmé hodině Židé nesmí opustit své domovy a že nesmějí cestovat žádným dopravním prostředkem.

Úkol číslo 6: Metoda pětílístku – každý žák si utvoří vlastní pětílístek, jako námět jim samozřejmě poslouží ukázka z knihy.

Možné správné řešení:

	Žid	
označkový		omezovaný
akceptuje	nesmí	doufá
Žid nemůže být svobodný.		
žlutá hvězda		

Úkol číslo 7: Žáci odhadnou podle pětílístku, který jim učitel zadá, kdo je autorem celé básně.

Syn

hnědovlasý, mladý

odchází, mává, doufá

Oblékl si pruhovaný oblek.

oběť

Možné správné řešení: Autorem je mladý židovský chlapec, který byl odveden do koncentračního tábora, kde zahynul.

4.8 Princ se žlutou hvězdou – František Tichý

Tato ukázka by měla žákům říci to, že Židé se nijak nelišili od ostatních lidí a že měli stejné priority jako oni. Žáci by měli nahlédnout do života židovských vězňů. Ukázka žákům podá informace o tom, jakým utrpením si v táborech smrti Židé procházeli a co se z nich stalo. Žáci by měli získat určitý postoj k této problematice, který se odrazí v posledním úkolu, kdy budou vytvářet slova a verše k obsahu ukázky pomocí metody akrostich.

Hlavní metoda: Metoda akrostichu

Pomůcky: Psací potřeby, pracovní list (viz Příloha 12) a obrázek (viz Příloha 4)

Časový harmonogram: Záleží na učiteli, který by měl znát skladbu žáků třídy, ve které bude pracovní list používat. Měl by tedy dle specifických potřeb žáků v konkrétní třídě časový harmonogram vhodně uzpůsobit.

Pedagog žákům sdělí název knihy *Princ se žlutou hvězdou* od autora Františka Tichého. Žáci se vyjadřují k názvu knihy, o čem by mohla být a kdo by mohl být hlavním hrdinou. Následuje práce s obrázkem, která jim autora a obsah knihy více přiblíží.

Úkol číslo 1: *Žáci budou na základě ilustrace z knihy odhadovat, kdo je jejím autorem (jeho věk, pohlaví, původ a podobně), jaký byl asi jeho příběh, jakým dojmem na ně obrázek působí a vysvětlí, co je to ghetto.*

Možné správné řešení: Obrázek je hodně temný, takže působí skličujícím a smutným dojmem. Na obrázku je vykresleno ghetto, což byla část města odříznutá od jeho zbytku, v níž museli Židé bydlet. Je vidět jen temná ulice a její temná zákoutí. Nikde žádný člověk ani rostlina. Nahání lehce hrůzu a dalo by se říct, že v ghettu není vůbec žádný život. Autor obrázku bude židovský chlapec (podle názvu knihy princ je mladý, kdyby byl starší, stálo by tam král), který v ghettu žil (podle žluté hvězdy v názvu knihy byl židovského původu). Kniha se tedy bude věnovat příběhu tohoto prince z židovského ghetta.

Následuje čtení ukázky.

Úkol číslo 2: *Žáci mají odpovědět na otázku, kdo může být autorem textu a svou odpověď podloží pasáží z textu. Dále napíší čtyři pocity, které autor prožíval.*

Možné správné řešení: Autorem textu je Židovka, protože pracovala v ghettu a ghetta byla nacisty zřízena právě pro Židy. Naděje, zklamání, zděšení a rozčilení.

Úkol číslo 3: *Žáci odpovídají na otázku, odkud lidé přijeli a najdou pasáž, která jejich odpověď doloží. Dále odpoví na otázku, kdo byl Petříček a co se s ním asi stalo.*

Možné správné řešení: Přijeli z koncentračního tábora. Dokazuje to následující pasáž: Z okýnek vystrkovali hlavy lidé, kteří vypadali přímo strašlivě. Bledí, úplně žlutí a zelení v obličejí, zarostlí, vyhublí, tváře vpadlé, ostříhaní, v trestaneckých oblecích ...

Petříček byl židovský chlapec a byl to zřejmě někdo z rodiny ženy, která je autorkou ukázky. Dle ukázky se dá odhadnout, že zřejmě zůstal v koncentračním táboře, odkud se vězni vraceli. Petříček je nejspíše princ se žlutou hvězdou, o kterém je celá kniha.

Úkol číslo 4: *Žáci vysvětlí, co znamená část textu, že jim oči svítily hlady a vymyslí alespoň dvě věci, které by se také daly vyčíst z očí vězňů.*

Možné správné řešení: Lidé přijeli z koncentračního tábora, kde byly hrozné podmínky a nedostávali téměř najíst, proto byli tak hubení a proto jim oči svítily hlady. V jejich očích se dá vidět prázdnota a beznaděj.

Úkol číslo 5: *Žáci napíší, do jakého ročního období by ukázkou zasadili, jakou barvou by ji namalovali, jakou chuť podle nich má a objasní proč.*

Možné správné řešení: Pro ukázkou je typické zimní roční období, protože stejně jako zima je chladná a často krutá, tak i ukázkou je svým způsobem chladná a krutá. Tak se i k Židům nacisté chovali, chladně a krutě. Barva se k ukázkou hodí černá nebo šedá, protože v životech Židů nebylo nic světlého. Znali pouze tmavá zákoutí koncentračních táborů a ghatt. Chuť ukázkou vyvolává hořkou, jelikož pro židovské obyvatelé neexistovala dlouho dobu žádná naděje a jejich konec byl mnohdy předem daný.

Úkol číslo 6: *Každý žák zpracuje dvě libovolná slova z textu, pomocí metody akrostich.*

Možné správné řešení:

VAGÓN = válka, árijský původ, ghetto, oblaka, nespravedlnost

GHETTO = garda ozbrojenců, havěť, etnikum, Terezín, tvrdá práce, ostnatý drát

Úkol číslo 7: *Žáci budou pokračovat v metodě akrostich. A to tak, že z již vzniklých slov vytvoří rýmy.*

Možné správné řešení:

VAGÓN = válka, árijský původ, ghetto, oblaka, nespravedlnost

Válka je tady a Židům se tahle doba nelíbí,
árijského původu totiž ani jeden z nich není.

Ghetto se stalo jejich domovem,
oblaka dýmu se linou z jeho oken.

Nespravedlnost je oním slovem,
které se tiše nese davem.

GHETTO = garda ozbrojenců, havěť, etnikum, Terezín, tvrdá práce, ostnatý drát

Garda ozbrojenců číhá za zdí,
onu **havěť** dle jejich zákonů odklízí.
Terezín je jejich základna,
tvrdé práci se zde tato havěť poddává.
Ostnatý drát lemuje onu pevnost,
všichni byli celou dobu taháni za nos.

Závěr

V úvodu diplomové práce byl stanoven hlavní cíl a to navrhnout didaktické využití vybraných textů současné tvorby autorů zaměřujících se na tematiku holocaustu za použití inovativních metod kritického myšlení.

Teoretická část seznámila čtenáře s tematikou holocaustu v současné literatuře pro děti a mládež a s jeho výukou na základní škole. Čtenáři přiblížila důvody, proč je holocaust často jako vyučovací látka opomíjen nebo zanedbáván. Vymezila rovněž z obecného hlediska pojem holocaust, jeho podstatu a konkretizovala, proč je tak důležitý pro dnešní mladou generaci. Objasnila také tematiku smrti, jakožto téma tabu v literatuře pro děti a mládež. A to proto, že v literatuře s tematikou holocaustu je smrt její neodmyslitelnou součástí. Zároveň charakterizovala vybrané knižní tituly zabývající se touto tematikou a jejich autory. Z řad publikací odpovídajících daným kritériím byly vybrány následující díla: *O chlapci, který se nestal číslem*, *Červená stuha*, *Hanin kufřík* a *Princ se žlutou hvězdou*.

V další kapitole diplomové práce byl vymezen pojem kritické myšlení a byla zdůvodněna jeho důležitost při výuce žáků. Mimo kritické myšlení byly popsány a stručně objasněny s ním související pojmy program RWCT a třífázový model E-U-R.

V poslední kapitole teoretické části práce byla věnována pozornost metodám kritického myšlení a jejich podrobné charakteristice. Tyto metody byly následně využity v praktické části práce při tvorbě pracovních listů vytvořených na základě ukázek pocházejících z vybraných knih.

Praktická část předložila čtenáři návrhy didaktického využití vybraných textů autorů zabývajících se tematikou holocaustu. Autorka v diplomové práci pracovala s osmi ukázkami. Před samotnou prací s těmito ukázkami je v krátkosti popsána hlavní myšlenka ukázky a rovněž je zde uveden cíl, kterého by žáci po práci s touto ukázkou měli dosáhnout. Tohoto cíle by mělo být dosaženo za pomoci vhodně zvolených úkolů a hlavně díky pečlivě vybraným metodám kritického myšlení. Před každou ukázkou je uvedena stěžejní metoda, která pochází právě z řad metod kritického myšlení a ta se stala hlavním klíčem k naplnění daného cíle. Mimo uvedení stěžejní metody jsou před každou ukázkou sepsány také pomůcky a časový harmonogram. Ke všem

pracovním listům, které jsou obsaženy v přílohách práce, nalezne čtenář i návrhy možných řešení. Možných řešení z důvodu toho, že otázky k textu jsou sestavovány tak, aby rozvíjely individuální kreativní myšlení žáků. Není proto možné uvést jediné správné řešení. V přílohách jsou mimo pracovní listy zahrnuty i obrázky, které pochází z vybraných publikací a vztahují se k nim některé úkoly v pracovních listech.

Mezi použité zdroje k vypracování teoretické části patří především tištěná literatura a periodika. Nicméně diplomová práce se opírá i o internetové zdroje a rozhovory, obzvláště ve druhé kapitole, která se věnuje zvoleným publikacím a jejich autorům.

Domníváme se, že vytyčený cíl diplomové práce byl naplněn. Pracovní listy, jež byly vytvořeny, skýtají podnětné ukázky ze zvolených knižních titulů. K těmto ukázkám byly vytvořeny úkoly, které podporují kritické myšlení žáků a rozvíjejí jejich samostatné uvažování. A to za pomoci metod kritického myšlení, které byly předem zvoleny. Práce tak nabízí učitelům nebo studentům pedagogických fakult hotový materiál, ale i návod k jeho vytvoření, který je vhodný při výuce holocaustu. Díky tomu tato tematika nezůstane opomíjena a rovněž bude žákům podána způsobem, který jim pomůže holocaust nejen pochopit, ale umožní jim vytvořit si na něj vlastní názor, zaujmout k němu určité stanovisko a propojit své poznatky s dnešní dobou.

Avšak vzhledem k tomu, že učitelé i žáci mají na výběr spoustu podobných titulů od současných autorů a rovněž mají na výběr velké množství metod kritického myšlení, není téma diplomové práce zcela určitě vyčerpáno.

Seznam použitých zdrojů

Primární literatura

KLÍMA, Ivan. *O chlapci, který se nestal číslem*. Praha: Židovské muzeum, 1998. 56 s. ISBN 80-85608-20-0.

LEVINE, Karen. *Hanin kufřík*. Praha: Portál, 2013. 120 s. ISBN 978-80-262-0521-0.

TETZNER, Annika. *Červená stuha*. Praha: Portál, 2011. 64 s. ISBN 978-80-7367-875-3.

TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: Život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. 378 s. ISBN 978-80-87969-05-2.

Odborná literatura

ARIÉS, Phillipe. *Dějiny smrti II. Zdivočelá smrt*. Praha: Argo, 2000. 412 s. ISBN 80-7203-293-3.

BARTEL, Judith Sandeen. *Holocaust. Ztracená slova*. Praha: Mayday, 2006. 48 s. ISBN 80-86986-05-5.

COTTRELL, Stella. *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2005. 296 s. ISBN-13: 978-1-4039-9685-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČEŇKOVÁ, Jana. *Válečné dětství a mládí (1939-1945) v literatuře a publicistice*. Praha: Karolinum, 2016. 238 s. ISBN 978-80-246-3413-5.

DAVIES, Douglas. *Stručné dějiny smrti*. Praha: Volvox Globator, 2007. 186 s. ISBN 978-80-7207-628-4.

FISCHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2011. 176 s. ISBN 978-80-262-0043-7.

GAVORA, Peter. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008. 193 s. ISBN 978-8089132-57-7.

GENČIOVÁ, Miroslava. *Literatura pro děti a mládež*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 253 s. ISBN 14-326-84.

GRECMANOVÁ, Helena a kol. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. 160 s. ISBN 80-85783-28-2.

HOLLIDAYOVÁ, Lauren. *Holocaust a válka očima dětí*. Praha: Prostor, 1999. 312 s. ISBN 978-80-85190-56-4.

CHALOUPKA, Otakar. *Próza pro děti a mládež: její otázky, působení a perspektivy*. Praha: Albatros, 1989. 210 s.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. 572 s.

JAKOBY, Bernard. *Tajemství umírání*. Liberec: Dialog, 2005. 128 s. ISBN 80-86761-42-8.

JANDOUREK, Jan. *Herman Daniel – Srdcem proti ostatnému drátu*. Praha: Portál, 2013. 176 s. ISBN 978-80-262-0356-8.

KLÍMA, Ivan. *Moje šílené století*. Praha: Academia, 2009. 536 s. ISBN 978-80-200-1697-3.

KRYL, Miroslav. *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. Brno: Doplněk, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7239-262-9.

KUBECZKOVÁ, Olga. *Smrt a dítě: Existenciální motivika v české literatuře pro děti a mládež*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. 213 s. ISBN 978-80-7464-278-4.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří a GAVORA, Peter. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1999. 215 s. ISBN 80-7178-310-2.

NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

NOVOTNÝ, Petr a POL, Milan. *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 84 s. ISBN 80-2103-02-08.

PAŘÍK, Arno. In: KLÍMA, Ivan. *O chlapci, který se nestal číslem*. Praha: Židovské muzeum, 1998, s. 3. ISBN 80-85608-20-0.

PAVLÁT, Leo. *Židé-dějiny a kultura*. Praha: Židovské muzeum, 2005. 160 s. ISBN 80-86889-11-4.

PRESSBURGER, Chava. *Deník mého bratra: zápisky Petra Ginze z let 1941-1942*. Praha: Trigon, 2005. 128 s. ISBN 80-86159-54-X.

PRŮCHA, Jan a MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel a PITHARTOVÁ, Drahomíra. *Krotíme obrazovku, jak vést děti k rozumnému užívání médií*. Praha: Portál, 1995. 62 s. ISBN 80-7178-084-7.

STEELOVÁ, J. L. a kol. *Co je kritické myšlení: Příručka II*. Praha: Kritické myšlení z.s., 2007. 34 s.

STEELOVÁ, J. L. a kol. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka I, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 1997. 34 s.

STEJSKAL, Václav. *Cesty současné literatury pro děti*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1960. 88 s.

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 127 s. ISBN 978-80-210-4413-5.

ŠUSTROVÁ, Radka. Děti a válka. České a německé děti v protektorátu Čechy a Morava. In: *Válečný prožitek české společnosti v konfrontaci s nacistickou okupací*. Praha: ÚSTR, 2010. s. 67-78. ISBN 978-80-87211-38-0.

TERNON, Yves. *Genocidy XX. století: Zločinný stát*. Praha: Themis, 1997. 358 s. ISBN 80-85821-45-1.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU Č. Budějovice, 1992. 98 s. ISBN 80-7040-055-2.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

URBANOVÁ, Svatava. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století*. Olomouc: Votobia, 2004. 454 s. ISBN 80-7220-185-9.

WISTRICH, Robert Solomon. *Hitler a holocaust*. Praha: Slovart, 2008. 330 s. ISBN 978-80-7391-156-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Periodika

HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Co je E-U-R*. Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2006. s. 54-56. ISSN 1214-5823.

PŘIDALOVÁ, Marie. Proč je moderní smrt tabu?. *Sociologický časopis*. 1998, roč. 36, č. 3, s. 347–361. ISSN 0038-0288.

REISSNER, Martin. Příběh dívky, která se nevrátila. *Ladění: časopis pro teorii a kritiku dětské literatury*. 2004. roč. 9, č. 2, s. 15-16. ISSN 1211-3484.

REISSNER, Martin. Tommy, chlapec z Terezína. *Ladění: časopis pro teorii a kritiku dětské literatury*. 1999. roč. 3, č. 1, s. 15-16. ISSN 1211-3484.

Internetové zdroje

Annika Tetzner vydává v české premiéře novinku Červená stuha. In: *Vašeliteratura.cz* [online]. ©2016 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: <http://www.vaseliteratura.cz/aktuality1/1449-annika-tetzner>.

FIALOVÁ, Simona. Kniha Červená stuha nabízí dětský pohled na život v ghettu Terezín. In: *Rozhlas.cz* [online]. ©2018 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: <http://www.rozhlas.cz>

as.cz/nabozenstvi/zpravy/zpRava/kniha-cervena-stuha-nabizi-detsky-pohled-na-zivot-v-ghettu-terezin--957190.

GOLAN, Ori. A suitcase that talks. In: *Jpost.com*. [online]. ©2018 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: <http://www.jpost.com/Arts-and-Culture/Entertainment/A-suitcase-that-talks>.

HERGET, Jan. Převzmete terezínskou štafetu. In: *Rozhlas.cz* [online]. ©2018 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/domino/zajimavosti/_zprava/972323.

KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení. In: *KritickeMysleni.cz* [online]. 23.1.2001 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_coj_eKM.

KONÍČKOVÁ, Jaroslava. Akrostich. In: *Dtlo.sk* [online]. 25.10.2015. [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: <http://www.dtlo.sk/akrostic/>.

KOŠŤÁLOVÁ, H. Jak byl vyvinut třífázový model učení. In: *KritickeMysleni.cz* [online]. 23.1.2001 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_trifazovy.

MOKRÁ, Marie. Byl jednou jeden princ. In: *Revuepulsy.cz*. [online]. ©2017 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: <http://revuepulsy.cz/marie-mokra-byl-jednou-jeden-princ/>.

POLÁKOVÁ, Irena. Čtení s předvídáním. In: *Mistoprozivot.cz*. [online]. 21.4.2017 [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: <http://mistoprozivot.cz/index.php?id=520>.

POLÁKOVÁ, Irena. Volné psaní. In: *Mistoprozivot.cz*. [online]. 21.4.2017 [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: <http://mistoprozivot.cz/index.php?id=520>.

Program Čtením a psáním ke kritickému myšlení. In: *KritickeMysleni.cz* [online]. 23.1.2001 [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php.

PROŠKOVÁ, Kristýna. Židovský kluk zahynul v koncentračním táboře. Jeho příběh nyní líčí kniha. In: *Idnes.cz* [online]. ©2018 [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: https://praha.idnes.cz/petr-ginz-zidovsky-chlapec-dd4-/praha-zpravy.aspx?c=A141011_2107075_praha-zpravy_mav.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. s. 51. [cit. 14.2.2018]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.

RUTOVÁ, Nina. Životabáseň. In: *Respektneboli.eu*. [online]. 25.9.2016. [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/zivotabasen>.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Záznamy o četbě, které se osvědčily. In: *Kritickemysleni.cz*. [online]. 23.1.2001. [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy.

Rozhovory

Interview with Karen LEVINE, the autor of Hana's Suitcase. Toronto 15. 6. 2003. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20120329051258/http://www.jewishlibraries.org/ajlweb/publications/proceedings/proceedings2003/levine.pdf>.

Rozhovor s Aharonem APPELFELDEM, izraelským spisovatelem. Praha, 23. 6. 2009. Dostupné z: http://www.pwf.cz/archivy/texty/rozhovory/aharon-appelfeld-holocaust-je-soucasnost_2600.html.

Rozhovor s Annikou TETZNER, autorkou knihy Červená stuha očima dítěte. Praha, 14. 9. 2011. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/aktuality/78363/annika-tetzner-prezila-terezin-a-vypravi->.

Rozhovor s Františkem TICHÝM, autorem knihy Princ se žlutou hvězdou. Praha, 18. 10. 2014. Dostupné z: <http://www.radio.cz/cz/rubrika/kultura/princ-se-zlutouhvězdou-petr-ginz>.

Přílohy

Příloha 1 – Obrázek z knihy *O chlapci, který se nestal číslem*

Příloha 2 – Obrázek z knihy *Červená stuha*

Příloha 3 – Obrázek z knihy *Hanin kufřík*

Příloha 4 – Obrázek z knihy *Princ se žlutou hvězdou*

Příloha 5 – Pracovní list 1

Příloha 6 – Pracovní list 2

Příloha 7 – Pracovní list 3

Příloha 8 – Pracovní list 4

Příloha 9 – Pracovní list 5

Příloha 10 – Pracovní list 6

Příloha 11 – Pracovní list 7

Příloha 12 – Pracovní list 8

Příloha 1 – Obrázek z knihy *O chlapci, který se nestal číslem*⁹⁶



⁹⁶ KLÍMA, Ivan. *O chlapci, který se nestal číslem*. Praha: Židovské muzeum, 1998. s. 4. ISBN 80-85608-20-0.

Příloha 2 – Obrázek z knihy *Červená stuha*⁹⁷



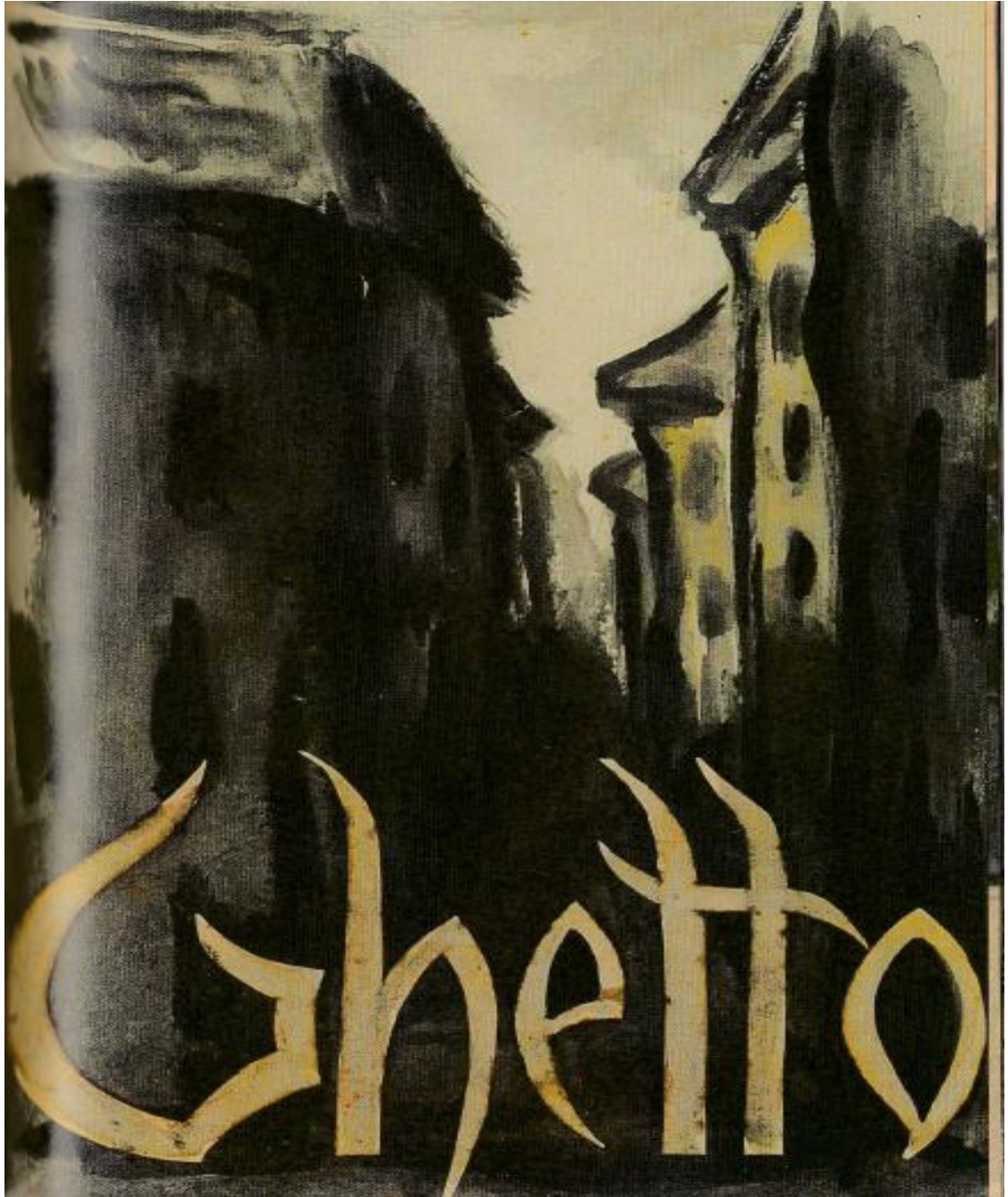
⁹⁷ TETZNER, Annika. *Červená stuha*. Praha: Portál, 2011. s. 17. ISBN 978-80-7367-875-3.

Příloha 3 – Obrázek z knihy *Hanin kufřík*⁹⁸



⁹⁸ LEVINE, Karen. *Hanin kufřík*. Praha: Portál, 2013. s. 14. ISBN 978-80-262-0521-0.

Příloha 4 – Obrázek z knihy *Princ se žlutou hvězdou*⁹⁹



⁹⁹ TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: Život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. s. 273. ISBN 978-80-87969-05-2.

Příloha 5 – Pracovní list 1¹⁰⁰

Pracovní list číslo 1



1) *Prohlédni si obrázek a napiš k němu příběh. Na sepsání tohoto příběhu máš 7 minut.*

.....

.....

.....

.....

.....

2) *Zkus odhadnout, co se stalo s malým chlapcem z obrázku a s jeho rodinou. Kdo může být autorem celé kresby?*

.....

.....

.....

Ukázka z knihy:

Malého chlapce odvezli do ještě těsnějšího, ještě černějšího vězení, zamkli ho do komory bez oken, do studené cely, kde se třásl zimou a kde měl hlad. Tam ho drželi mnoho dní a nocí a čekali, kdy zemře. Ale jak už víte, dříve zemřel černý panovník, teď tedy se najednou někdo objeví, otevře dveře té komory a řekne malému chlapci, že je volný.

Co je to být volný? ptá se malý chlapec.

A tu mu řeknou, že může z té černé komory ven. Může jít na dvůr, může jít dál, jít do lesa, jít k řece, jít po mostě, jít po cestě, jít po louce, dělat kotrmelce tam může, může běžet, hrát si s míčem, může se vrátit do města, kde kdysi žil, kde se narodil, jít do parku, procházet se mezi zahradami, jít do cukrárny, může jít kamkoliv se mu zachce.

¹⁰⁰ KLÍMA, Ivan. *O chlapci, který se nestal číslem*. Praha: Židovské muzeum, 1998. ISBN 80-85608-20-0.

A moje máma a táta? zeptá se malý chlapec.

Bude mu už brzy pět let, ale nikdy ve svém životě neviděl skutečné lesy ani parky, ani jak kvetou květiny na loukách. Teď se tedy dívá a vidí to všechno, vidí, jak teče řeka, i loď uvidí, jak po ní pluje, a vidí živé psy a vidí krávy a koně i ovce, které se pasou, a vidí domy a lidi, které nezná, ale kteří mu mávají

A tu teprve ho napadne, že se stalo něco neuvěřitelného, že nastal mír.

A tatínek a maminka?

3) *Porovnej své původní představy o budoucnosti malého chlapce s informacemi, které ses dozvěděl v ukázce. Zároveň napiš první čtyři slova, která tě ihned po přečtení textu napadla.*

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

4) *Vysvětli vlastními slovy, co znamená být volný a co znamená mír.*

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

5) *Objasni, díky čemu se chlapec dostal z vězení a kdo to byl černý panovník.*

.....
.....

6) *Vysvětli, co znamená a co v sobě skrývá název knihy O chlapci, který se nestal číslem.*

.....
.....

Příloha 6 – Pracovní list 2¹⁰¹

Pracovní list číslo 2



1) Přečti si následující část ukázky a pokus se odhadnout, jak bude dál pokračovat. Společně budeme tímto způsobem číst další části ukázky.

Ano, kdesi ve strašlivé dálce bojují vojska panovníků proti loupežným vojskům černého panovníka, ale je to tak daleko, že ani nejbystřejší oko tam nedohlédne. Černí ozbrojenci a černí úředníci zatím běhají po městě a vybírají si mezi lidmi, které sem svezli, aby je zkrátily o hlavu, A komu pokynou, ten s nimi musí jít, a toho, kdo s nimi odejde, už nikdo nikdy nespátí. Kdy si všimnou malého chlapce, jeho tatínka, jeho maminky, kdy si všimnou mne, který bydlím v sousední místnosti?

Bylo by dobré schovat se, utéct z tohoto strašného města obehnaného valy. Ale jak odtud utéct, když brány hlídají ozbrojené strážce?

A tu tatínek s maminkou mají nápad.

Převléknou malého chlapce za železničáře, tak ho převléknou, že ho nikdo nepozná, ani černí ozbrojenci si ho nevšimnou...

...malý chlapec nasedne na vlak, který do města přiváží dřevo, uhlí, jídlo i lidi, maminka mu ještě na poslední chvíli podá velký kufr.

Co je v tom kufru, ještě uvidíme, ještě o tom uslyšíme, ale malý železničář teď nemá ani chvíli času na to, aby jej třeba pootevřel, ví, že mu jde o život, jde mu o hlavu.

Lokomotiva už hvízdá, vypustí sloup páry a jedou.

Ví, že musí jet dlouho, že se musí dostat až za hranice říše, v níž vládne černý panovník a jeho ozbrojená rota.

Mezitím si černí úředníci ověřují čísla, Počítají v kasárnách vězně, srovnávají je se svými seznamy...

... a najednou zjistí, že jedno číslo se nehlásí, jeden vězeň jim chybí.

¹⁰¹ KLÍMA, Ivan. *O chlapci, který se nestal číslem*. Praha: Židovské muzeum, 1998. ISBN 80-85608-20-0.

Oznámí to černým ozbrojencům, ti zpraví svého nejvyššího velitele a ten ihned vyhlásí poplach.

Pak si jeden ze železničářů vzpomene, že viděl ve vlaku velice malého modrookého železničáře v úplně nové uniformě, zpod čepice mu vlály vlásky, které měly barvu jako klasy zralé pšenice. A černí ozbrojenci se rozbíhají po všech nádražích a hledají malého železničáře.

Malý chlapec je zhlédne a vyděsí se tak, až se celý roztřese. V poslední chvíli si vzpomene na svůj kufr, otevře jej, a co vidí? Ten kufr je plný šatů, nejrůznějších převleků a hned navrchu leží šaty pro _____. I paruka, dýmka a kostkovaná čepice tu jsou připraveny.

Malý chlapec se stačí jen jen převléknout a už do jeho kupé vstupují černí ozbrojenci.

Když spatří velkého detektiva, pozdraví a zeptají se hned, jestli neviděl malého železničáře s modrými očima a s vlasy barvy zralých pšeničných klasů, železničáře v úplně nové uniformě.

Vystoupil, řekl malý detektiv tím nejhlubším hlasem, jaký ze sebe dokázal vyloudit, už jsme ujeli deset stanic od té doby, co vystoupil, vy hlavy skopové!

Černí ozbrojenci, jak to slyší, ani nepoděkují, a řítí se z vlaku ven. Hned telefonují svému náčelníkovi, že sice nenašli malého železničáře, ale zato narazili na důležitou stopu.

Kdo vám vlastně pomohl najít tu důležitou stopu? zeptá se nejvyšší velitel.

Přece sám velký detektiv, řeknou ozbrojenci.

Ó vy hlavy z dubového dřeva vytesané, křičí nejvyšší velitel, víte vy, kdo byl ten malý velký detektiv?

Černí ozbrojenci už to vědí, už se ženou do všech stran a s nimi spousty vojáků, četníků a policistů.

Také slavného boxera, co právě zápasí v aréně, se chtějí zeptat, ale neodvází se, poněvadž boxer se na ně výhružně podívá a zvedne pravičku, co na ní má obrovskou rukavici.

Ó vy hlavy dubové, ó vy mozky rumové, křičí na ně pak jejich velitel, jak veliký byl ten slavný boxer?

Potom se rozhodne, že se postaví sám do čela všech těch uniformovanců a povede pátrání. Sedne do auta a žene se k aréně.

Je tu ještě ten malý slavný boxer?

Ale boxer už je pryč. Jenom jakýsi generál s přilbou a s chocholem, s generálkou šavlí a se spoustou metálů, hvězd, hvězdiček, křížů a vyznamenání si to šine kolem něho, šavle mu břinká o ostruhy, jde nejspíš ke svému autu.

Nejvyšší velitel se postaví do pozoru, zvedne ruku a volá: Ať žije náš černý panovník a jeho generálové!

Černý velitel se marně rozhlíží po aréně – najednou ho napadne: Jak vlastně byl velký ten generál? Nebyl on vlastně docela malý? A kde měl svoje auto?

S malým generálem je to špatné! Vždyť auto nemá, ani utíkat nemůže, ...

... protože šavle mu překáží ani převléct se už nemůže, nemá do čeho.

V tu chvíli se malý chlapec vzbudí. Chvíli mžourá, neví, co se s ním děje. Pak pozná, že je ve svém kasárenském pokoji, nikam neutekl. Má být rád?

2) Vyhledej podle tebe nejlepší pasáž z ukázky a napiš, čím tě zaujala.

.....

.....

.....

.....

3) Kdo byl černý panovník a kdo černí úředníci? Vysvětli, co znamená, že vybírali mezi lidmi a ten, kdo s nimi šel, už nikdy nebyl spatřen.

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

4) Opiš si poslední větu z ukázky a odpověz na ni.

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

5) Vymysli název pro celou ukázkou.

.....

Příloha 7 – Pracovní list 3¹⁰²

Pracovní list číslo 3

Ukázka z knihy:

1. Potom, když je po všem, to zase všichni pláčou a objímají se a jsou na sebe chvíli hodní.
2. Z ulice ghetta už je slyšet rámus. To „eins-zwei, eins-zwei“ mě děsí.
3. Pevně ji obejmu, aby se zase usmála.
4. Naskakuje mi husí kůže.
5. „Je válka,“ říká maminka, „je válka.“
6. Mám hlad, pořád mám hlad.
7. Teta Leni, teta Kamila, teta Popperová a moje maminka se snaží připravit něco k snídani. Moc toho není, jen tmavý a tvrdý chléb a něco, co se jmenuje „ersatz kaffee“.
8. Všichni máme hlad. Pořád.
9. Opravdu nevím, co to slovo znamená, ale v maminčině hlase zazní něco ošklivého.
10. Všichni máme hlad.
11. Ale na mě jsou hodní pořád, pokaždé se snaží sehnat kousíček jídla pro „Bubele“.
12. Je ale trochu smutné vidět, jaký hlad přitom mají oni sami. Když žvýkám, jejich pusy se pohybují.
13. Já vím, že maminka, tatínek a všichni ostatní mě mají moc rádi.
14. Ale snadno se na to zapomene, když na sebe křičí a hádají se.

¹⁰² TETZNER, Annika. *Červená stuha*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-875-3.



1) Poskládej jednotlivé části ukázky tak, jak si myslíš, že na sebe navazují.

.....
.....

2) Napiš dvě věty, které shrnou obsah celé ukázky.

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

3) Kdo by mohl být autorem celého textu? Podlož své tvrzení pasáží z textu.

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

4) V jaké době a kde se děj příběhu odehrává? Svou odpověď podlož opět pasáží z textu.

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

5) Napiš, jaké máš z obrázku pocity. Co je na obrázku zvláštního a proč? Kdo je na obrázku? Kde byl obrázek nakreslen?

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

Příloha 8 – Pracovní list 4¹⁰³

Pracovní list číslo 4

Ukázka z knihy:

Můj velký bráška s námi nebydlí, bydlí s ostatními chlapci ve velkém domě, kterému se říká „heim“. Sama tam chodit nesmím, ale stejně tam často zajdu. Můj velký bráška je hodný a silný. Hraje si se mnou a vůbec mu nevadí, že se mu proto ostatní kluci posmívají.

Musí každý den pracovat, a tak se mnou nemůže být tak často, jak bych si přála. Snažím se ho aspoň občas potají zahlédnout, když pracuje.

Můj velký silný bráška je ten nejlepší a má mě moc rád. Někdy si představuju, že bráška a já jsme dospělí a že se staráme o maminku, tatínka a všechny tety a strýčky.

Říkají, že jsem malá, ale to já jen tak navenek vypadám. Uvnitř jsem velká, velká, velká!

Jenom když nemůžu v noci usnout a slyším vojáky pochodovat, to si přeju být malá.

Bydlíme v horním pokoji. Nad námi je podkroví, kde žije spousta starých tetiček. Některá z nich občas chňapne po mém chlebu nebo se mi pokusí sebrat šátek. Ale většina je hodná. Mají milé obličejce, které vypadají jako staré brambory.

Maminka mi šeptá, že budeme mít návštěvu. Tak jako ve starých dobrých časech. Nevím, kde jsou ty staré dobré časy, ale stejně ji obejmu.

¹⁰³ TETZNER, Annika. *Červená stuha*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-875-3.



1) Vyplň následující schéma.

Jméno postavy

Jaká postava je – přídavné jméno

Jaká postava je – ještě jedno přídavné jméno

Která/ který si přeje být:

Která/ který sní o:

Která/ který se bojí:

Která/ který chce:

Která/ který nesnáší:

Která/ který obdivuje:

Která/ který miluje:

Jejíž/ jehož oblíbená barva je:

Jejíž/ jehož role je:

Jeden řádek, který se ti líbí, zopakuj a jeden řádek můžeš škrtnout.

2) Vyhledej a vypiš části textu, které poukazují na to, kde se děj ukázky odehrává.

.....

.....

.....

.....

.....

3) Ukázka pochází z knihy *Červená stuha aneb terezínské ghetto očima dítěte*. Napiš, v čem se lišil právě pohled dítěte na pobyt v ghettu a celkově na situaci Židů v době druhé světové války od pohledu dospělých.

.....

.....

.....

.....



4) Napiš krátký dopis malé holčičce z ukázky, ve kterém se jí pokusíš vysvětlit, že je válka, co válka vlastně znamená, a také to, že je Židovka a jak Židé v této době žili.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Příloha 9 – Pracovní list 5¹⁰⁴

Pracovní list číslo 5



1) Během četby ukázky vypracuj následující tabulku. Do pravého sloupce si opiš jakoukoli část ukázky, kromě posledního odstavce, která tě zaujala. Do levého sloupce pak napiš své hodnocení, myšlenky a postřehy k vybrané části textu.

PASÁŽ	VLASTNÍ KOMENTÁŘ

Ukázka z knihy:

Židé směli opouštět své domy jen v určitých hodinách. Směli nakupovat jen ve vyhrazených obchodech a jen po vymezenou dobu. Nesměli cestovat, takže skončily návštěvy milovaných tet, strýčků a babiček v blízkých městech. Museli nacistům nahlásit vše, co vlastnili – umělecké předměty, šperky, přístroje, bankovní knížky. Urychleně ukrývali nejcennější dokumenty do skrýší v podkroví.

Jednoho dne chtěla jít Hana s Jiřím do kina na Sněhurku a sedm trpaslíků. Když se dostali k pokladně, uviděli nápis, na kterém stálo „Židům vstup zakázán“. Brunátní rozhořčením a s planoucím očima se otočili a šli domů.

Zdálo se, že každý týden přináší nová omezení. Židům vstup do parku zakázán. Hana už nesměla chodit na gymnastiku. Dokonce i rybník, kam chodila bruslit, byl prohlášen za území, kam Židé nesměli. Její přátelé, kteří nebyli židovského původu, byli z nových pravidel nejdříve zmateni stejně jako Hana. Seděli spolu ve škole jako dřív a nadále se bavili prováděním rozmarňných kousků jako předtím, ve třídě i mimo

¹⁰⁴ LEVINE, Karen. *Hanin kufřík*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0521-0.

ni. „Zůstaneme spolu navždycky, ať se děje, co se děje,“ slibovala Haně její nejlepší kamarádka Marie. „Nedovolíme nikomu, aby nám říkal, s kým si smíme hrát a s kým ne!“

Ale jak pozvolna ubíhal měsíc, po měsíci, přestávali za Hanou její přátelé po škole i o víkendech chodit. Dokonce se Marie začala Haně vyhýbat. Mariini rodiče dívce židovskou kamarádku zakázali. Obávali se, že by celá rodina mohla být nacisty potrestána za to, že Marii toto přátelství schvalují. Hana se cítila nesmírně osamělá.

Maminka s tatínkem se snažili dělat všechno možné, aby odvrátili pozornost dětí od toho, co je zraňovalo, a snažili se jim najít novou zábavu. „Ještě štěstí,“ říkala maminka, „že máme velkou zahradu. Můžeme si tu hrát na schovávanou. Můžete prozkoumávat tajné chodby. Můžete hrát šarády. Buďte rádi, že máte jeden druhého!“

Jednou večer přišel pan Rott ze sousedního domu se strašnou myšlenkou. „Všichni cítíme, že se blíží válka,“ začal. „Není bezpečné zůstat tady. Měli bychom všichni opustit město i Československo a odjet do Ameriky, Palestiny, Kanady, prostě kamkoli. A to hned, než bude pozdě.“

Dospělí zaraženě mlčeli. „Zbláznil jste se, pane Rotte?“ ozval se kdosi. „Vždyť tu máme domov! Toto je místo, kam patříme.“ A tím bylo pro tuto chvíli řečeno vše.

Navzdory zlé době se Bradyovi chystali k oslavám Nového roku 1939. Na novoroční večer, po slavnostní hostině, krocanu, párcích, salámu a nákypu, se děti chystaly k tradičnímu předpovídání budoucnosti.

Hana, Jiří a jejich malý bratranec Jirka a sestřenice Věra dostali každý rozpůlenou skořápku vlašského ořechu. Do ní dali svíčku. Doprostřed místnosti umístili velkou nádobu s vodou. Každé dítě vypustilo svou ořechovou lodičku se zapálenou svíčkou. Lod'ka jedenáctiletého Jiřího se kymácela ve vodě, točila se dokola, až se celá nakloněná úplně zastavila. Jeho svíčka však dál hořela. Osmiletá Hana vypustila svou lodičku. Ta chvíli plula po hladině bez zachvění. Pak se zapotácela a naklonila se na bok. Svíčka spadla na hladinu a zhasla.



2) *Napiš, co na základě práce s obrázkem a po přečtení ukázky víš o majitelce kufříku.*

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

3) Znovu si přečti poslední odstavec v ukázce a vysvětli, co vlastně znamená.

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

4) Na základě popisu obrázku a četby textu napiš, co se s Hanou stalo.

.....
.....

Příloha 10 – Pracovní list 6¹⁰⁵

Pracovní list číslo 6



1) Na základě následujících slov utvoř krátký příběh.

Osvětim, vlak, vojáci, strach, dívky, budova.

.....

.....

.....

.....

.....

Ukázka z knihy:

Najednou uprostřed noci 23. října 1944 kola vlaku se skřípotem zastavila. Dívčkám bylo nařízeno, aby vystoupily. Byly v Osvětimi.

Klející voják dívčkám nařídil stát tiše, zpřímá a bez hnutí. V ruce pevně svíral napjatý provaz, na jehož konci byl pes, velké zlověstně vypadající zvíře připravené k útoku. Zběžně si skupinu dívek prohlédl. Práskl bičem směrem k jedné dívce, která se vždycky trochu styděla za svou výšku. „Ty,“ řekl, „běž támhle, doprava!“ Práskl bičem ještě jednou, směrem k jiné starší dívce. „Ty také.“ Potom zavolal na skupinu vojáků, kteří stáli na okraji nástupiště. „Odveďte je, ihned!“ nařídil a ukázal na Hanu a zbytek skupiny. Velké reflektory dívky téměř oslepily. „Kufry nechte na nástupišti,“ zavelel voják.

Pod bdělým dohledem zlých psů a mužů v uniformách prošly Hana a její kamarádky velkou železnou branou. Hana pevně svírala Aniččinu ruku. Minuly rozsáhlé baráky, zahlédly obličejové vězňů, které připomínaly kostlivce, viděly jejich vyzáblá těla v pruhovaných uniformách, jak nakukují ze dveří. Dívčkám bylo nařízeno, aby vešly do velké budovy. Dveře se za nimi s mohutným rachotem zavřely.

2) Proč a podle čeho byly dívky rozdělovány? Dolož pasáží z textu. Kam byly dívky posílány?

¹⁰⁵ LEVINE, Karen. *Hanin kufřík*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0521-0.

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

Ukázka z knihy 2:

Pěšky, vlakem a autostopem se Jiřímu podařilo vrátit se v květnu 1945 do milovaného domova. Šel přímo do domu strýčka Ludvíka a tety Hedy. Bylo to místo, kde viděl naposledy rodinu šťastnou, milující se a v bezpečí. Když strýc s tetou otevřeli dveře a uviděli za nimi synovce, skoro se na něho vrhli, objímali a líbali ho, dotýkali se ho, plakali – jako by ani nemohli uvěřit tomu, že je skutečně naživu.

Jenže výbuch náhlého štěstí netrval dlouho. „Kde je maminka a tatínek?“ zeptal se Jiří. Strýček Ludvík a teta Helda byli nuceni říci mu strašlivou pravdu. Maminka byla poslána do Ravensbrücku do Osvětimi, kde v roce 1942 zahynula. Tatínek zemřel ve stejném roce tamtéž. „A Hana?“ vydechl Jiří. Vše, co teta se strýčkem věděli, bylo, že byla poslána do Osvětimi.

Celé měsíce v sobě Jiří hýčkal naději, že se jednou, z nenadání, Hana objeví. Hledal její tvář ve tváři všech děvčat, která potkal, hledal ji ve všech copech, které proběhly kolem, v bezstarostných krocích všech šťastných dětí na ulicích. Jednoho dne Jiří na hlavní třídě v Praze potkal mladou dívku. Zastavila se před ním.

„Jiří?“ oslovila ho. „Nejste Jiří, bratr Hany Brady? Já jsem Marie. Zнала jsem Hanu. Setkaly jsme se v Terezíně. S ostatními staršími dívkami jsme ji měly moc rády.“ Jiří zkoumavě hleděl Marii do očí. Chtěl vědět víc, chtěl nějakou naději. Dívka pochopila, že Jiří stále nezná strašlivou pravdu. „Jiří,“ řekla tiše a prostě, držíc jeho ruce pevně ve svých. „Hana byla poslána do plynové komory v Osvětimi. Zahynula tentýž den, kdy tam přijela. Je mi to strašně líto, Jiří. Hana je mrtvá.“



3) Vytvoř šest až osm klíčových slov, která budou vystihovat obsah ukázky.

.....
.....
4) *Napiš čtyři podstatná a čtyři přídavná jména, která nejlépe vystihují pocity, které v tobě ukázka vyvolává.*

.....
.....

Příloha 11 – Pracovní list 7¹⁰⁶

Pracovní list číslo 7

Ukázka z knihy:

Dnes je jasno už všem lidem,
kdo je árijcem, kdo Židem,
neboť Žida poznáš vezdy
podle černožluté hvězdy.

A takto znamenáný Žid
musí podle předpisu žít:
Vždy po osmé hodině
věnovat se rodině,
dělat jak pomocný dělník,
neposlouchat ani Mělník.

A Židovka dřív bohatá
nesmí mít ani kořata,
musí učit doma děti,
nakupovat od 3 do 5,
nemít šperky, česnek, víno,
koncert, divadlo či kino,
auta, byty, gramofony,
kožich, lyže a telefony.

Navykni si chodit pěšky,

¹⁰⁶ TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: Život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. ISBN 978-80-87969-05-2.

ať prší neb je hezky.

Ať jsou sebevětší svody,
nelez nikdy do hospody,
na nábřeží, výstaviště,
do muzea a na koupaliště.

A Žid jakkoliv mazaný
má v bance účet vázaný,
zanechal nepěkné zvyky,
a s árijci nepřestuje styky.

Směl mít jen jeden jako druhý
batoh, kufr a popruhy.
Teď přestala i tato práva,
ale Žid, ten jistě nenadává.
Ten na předpisy hledí jen
a je se vším vždy spokojen.



1) Napiš tři slova, která vyjadřují tvé pocity z přečtené ukázky. Napiš, jakého časového období se text týká.

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

2) Zkus vysvětlit, co znamená slovo árijec. Najdi v ukázce části textu, ve kterých se toto slovo vyskytuje.

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

.....
.....
3) *Objasni část textu, kde se píše, že Žid s árijci nepěstuje styky a napiš, co by se stalo, kdyby je pěstoval.*

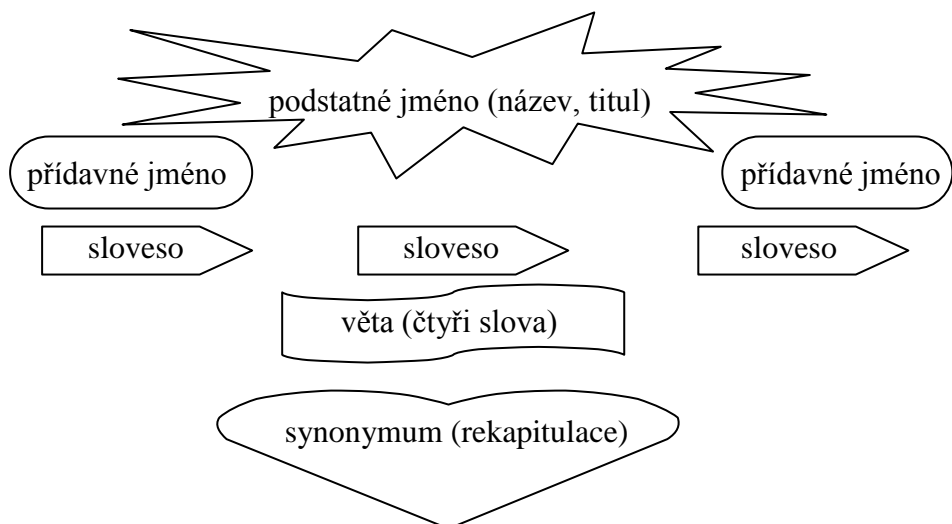
.....
.....
.....
.....
4) *Najdi v textu pasáž, ve které se dá najít znak, podle kterého se Židé oddělovali od ostatních. Proč si tento znak ponechávali a nesundali ho?*

.....
.....
.....
.....
5) *Vypiš z textu alespoň tři věci, které měli Židé v té době zakázány dělat. Objasni následující verše:*

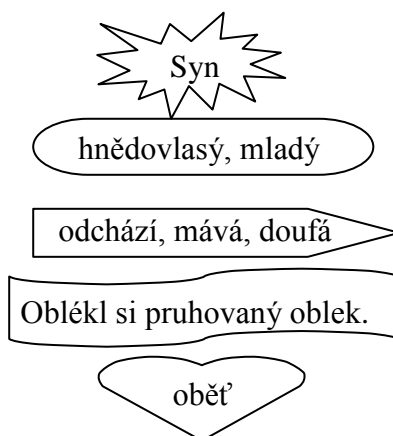
Vždy po osmé hodině
věnovat se rodině.
Navykni si chodit pěšky,
ať prší neb je hezky.

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

6) Na základě četby ukázky si vytvoř podle následujícího schématu vlastní pětilístek.



7) Z následujícího pětilístku uhádni autora celé básně.




.....

.....

.....

Příloha 12 – Pracovní list 8¹⁰⁷

Pracovní list číslo 8

 1) Na základě popisu obrázku odhadni, kdo je jeho autorem (věk, pohlaví, národnost ...) a jaký byl autorův životní příběh. Napiš, jakým dojmem na tebe obrázek působí. Vysvětli, co je to ghetto.

.....

.....

.....


.....

.....

Ukázka z knihy:

„Bože, co se to teď tady děje, to snad nemohu ani vyspat. Jednou odpoledne (v pátek 20. dubna) jsem byla v práci, když jsme viděli kolem jet nákladní vlak. Z okýnek vystrkovali hlavy lidé, kteří vypadali přímo strašlivě. Bledí, úplně žlutí a zelení v obličejích, zarostlí, vyhublí, tváře vpadlé, ostříhaní, v trestaneckých oblecích ... a oči jim svítily tak podivně ... hlady. Běžela jsem hned do ghetta (pracujeme totiž venku) na nádraží. Právě vystupovali z vagónů, ovšem může-li se to vystupováním nazvat. Málokterí se udrželi na nohou (hnáty, potažené jen kůží), ostatní leželi na dně vagónů úplně vysilení. Byli totiž čtrnáct dní na cestě a nedostali skoro vůbec nic jíst.

Myslela jsem, že rozčilením padnu, neboť jsem stále hledala mezi nimi našeho Petra. Přijeli totiž někteří, kteří odsud odjeli. Petříček však mezi nimi nebyl.

 2) Kdo je autorem? Svá tvrzení podlož pasáží z textu. Napiš čtyři pocity, které autor textu prožíval.

.....

.....

¹⁰⁷ TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: Život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. ISBN 978-80-87969-05-2.

.....
.....
3) *Odkud lidé v ukázce přijeli? Podle čeho jsi to poznal? Kdo to byl Petříček a co se s ním asi stalo?*

.....
.....
.....
.....
4) *Vysvětli, co znamená výrok, že jim oči svítily hlady? Napiš další dvě věci, které by šly vyčíst z jejich očí.*

.....
.....
5) *Napiš, do jakého ročního období bys ukázku zařadil, jakou barvou bys ji namaloval a jakou chuť bys ji přiřadil a vysvětli proč.*

.....
.....
6) *Vyber si dvě jakákoli slova z ukázky. Tato slova si rozděl na jednotlivá písmena a na každé písmeno vytvoř nové slovo, které se bude vztahovat k ukázce.*

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

7) Znovu si přepiš slova, která jsi vytvořil v předchozím cvičení. Na každé slovo utvoř rým. Tyto rýmy by se měly týkat probíraného tématu.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Hajzerová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Sladová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Využití moderních výukových metod při práci s textem s tematikou holocaustu na základní škole
Název v angličtině:	Using modern teaching methods in elementary school when working with text on the Holocaust
Anotace práce:	První část diplomové práce se zabývá teoretickým vymezením holocaustu, problémy spojenými s jeho výukou na základních školách a soudobou literaturou pro děti a mládež, zabývající se touto tematikou. Dále práce seznamuje čtenáře s konkrétními současnými autory, píšícími o tematice holocaustu a moderními výukovými metodami kritického myšlení, s nimiž bylo pracováno v praktické části diplomové práce. Druhá praktická část se věnuje didaktickému využití vybraných textů na 2. stupni základních škol a popisu jednotlivých metodických návrhů.
Klíčová slova:	Ivan Klíma, Annika Tetzner, Karen Levine, František Tichý, O chlape, který se nestal číslem, Červená stuha, Hanin kufřík, Princ se žlutou hvězdou, kritické myšlení, metody kritického myšlení, moderní výukové metody, pracovní listy, holocaust
Anotace v angličtině:	The first part of the thesis deals with theoretical definition of Holocaust, issues connected with teaching Holocaust at elementary school, contemporary literature for children and youth dealing with this topic. Thesis also introduces readers with contemporary authors who write about Holocaust and also with modern teaching methods of critical thinking used in practical part of thesis. The second practical part of thesis deals with didactical use of selected texts for students at second grade of elementary

	school and describes all of the methodological suggestions.
Klíčová slova v angličtině:	Ivan Klíma, Annika Tetzner, Karen Levine, František Tichý, About a boy who did not become a number, Red Ribbon, Hana's Suitcase, Prince with a yellow star, critical thinking, methods of critical thinking, modern teaching methods, worksheets, holocaust
Přílohy vázané v práci:	12
Rozsah práce:	86 s.
Jazyk práce:	Čeština