

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra českého jazyka a literatury**

**Diplomová práce**

**Bc. Tereza Enenklová**

**Beletrie Františka Tichého pro mládež a její  
didaktické využití v literární výchově na 2. stupni ZŠ**

Olomouc 2021

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím pouze uvedených zdrojů.

V Olomouci dne .....

Podpis .....

Děkuji vedoucí práce Mgr. Janě Sladové, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytování cenných rad.

## Obsah

Úvod .....	6
1 František Tichý a jeho tvorba .....	7
1.1 Princ se žlutou hvězdou .....	8
1.2 Transport za věčnost .....	10
1.3 Labyrint nedokončených setkání .....	13
2 Výukové metody a formy .....	16
2.1 Čtenářská gramotnost .....	16
2.1.1 Čtenářské strategie .....	17
2.2 Metody kritického myšlení .....	18
2.3 Metody založené na práci s textem .....	22
2.4 Tvůrčí psaní v literární výchově .....	26
2.5 Kooperativní učení .....	29
2.6 Projektové vyučování .....	31
2.7 Diskuse .....	31
3 Metodické návrhy pro výuku .....	33
3.1 Pracovní list č. 1 – Transport za věčnost .....	34
3.2 Pracovní list č. 2 – Transport za věčnost .....	36
3.3 Pracovní list č. 3 – Transport za věčnost .....	40
3.4 Pracovní list č. 4 – Transport za věčnost .....	43
3.5 Návrh projektové vyučování – Princ se žlutou hvězdou .....	46
3.6 Pracovní list č. 5 – Princ se žlutou hvězdou .....	49
3.7 Pracovní list č. 6 – Labyrint nedokončených setkání .....	52
3.8 Pracovní list č. 7 – Labyrint nedokončených setkání .....	55
3.9 Pracovní list č. 8 – Labyrint nedokončených setkání .....	58
Závěr .....	61
Použité zdroje .....	62

Seznam příloh .....	67
Anotace .....	94

## Úvod

V této diplomové práci se zabýváme didaktickým využitím knih pro mládež od Františka Tichého v hodinách literární výchovy na 2. stupni základních škol. Naším cílem je z vybraných textů těchto knih vytvořit metodické návrhy, které budou rozvíjet čtenářské strategie a kritické myšlení žáků a zároveň nenásilně seznámí žáky s problematikou holokaustu, případně u nich vzbudí zájem o tuto součást novodobé historie.

Tato diplomová práce je rozdělena na část teoretickou, ve které blíže představíme tři knihy Františka Tichého: *Princ se žlutou hvězdou*, *Transport za věčnost* a *Labyrint nedokončených setkání*. Dále pak uvedeme a charakterizujeme výukové metody a formy, které budeme využívat při tvorbě metodického materiálu. Jedná se především o metody inovativní, které žáka aktivizují a zapojí jeho kreativní myšlení.

Druhá část práce popisuje metodické návrhy k jednotlivým knihám.

Historická biografie *Princ se žlutou hvězdou* se nám jeví jako vhodný prostředek pro kooperativní učení, kdy žáci získávají povědomí o životě Petra Ginze a zároveň si utvářejí autentickou představu o životě v protektorátu a za zdmi terezínského ghetta. V metodických návrzích se snažíme využít i bohatý autentický materiál (části deníku, obrazový materiál aj.), který je součástí knihy.

U knih *Transport za věčnost* a *Princ se žlutou hvězdou* se snažíme vybírat takové pasáže textu, které podněcují žákovu představivost a tvůrčí činnost, přivádí žáka k zamyšlení a kterými prostupují důležité hodnoty jako je kamarádství, sounáležitost a odvaha.

Myslíme si, že je důležité, aby žáci měli potřebné znalosti o holokaustu a zároveň se tato fakta dozvídali pro ně nenásilnou atraktivní formou, která může přispět i k rozvoji čtenářské gramotnosti, což knihy Františka Tichého splňují.

# 1 František Tichý a jeho tvorba

František Tichý vstoupil do širšího podvědomí literárního světa historickou biografií o osudu židovského chlapce Petra Ginze *Život se žlutou hvězdou* (2014). František Tichý je především pedagogem. Absolvoval na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy a v roce 1993 založil s přáteli alternativní Gymnázium Přírodní škola v Praze<sup>1</sup>, na němž stále působí jako ředitel a učitel přírodních věd.

Životem a tvorbou dětí z terezínského ghetta se začal zabývat při návštěvě terezínského ghetta a Malé pevnosti se svými žáky na jaře roku 2009 a také po nález starého sešitu, ve kterém jeho prastrýc popisoval své věznění nacisty za odbojovou činnost a kde byla také jeho korespondence plná hlubokých citů a vzpomínek (Tichý, 2014).

Tichý se tedy po návštěvě terezínského ghetta začal společně se svými žáky hlouběji zajímat o židovské děti, které tam byly internovány. Četli si společně básně, povídky, články a reportáže z časopisu *Vedem*<sup>2</sup> a nejednou měli pocit, jako by je důvěrně znali a zdálo se jim, že se liší jedině v tom, že se narodili do šťastnějších časů (Tichý, 2014). Další motivací pro zkoumání osudů dětí z terezínského ghetta byla pro Tichého touha postavit se bezpráví. V rozhovoru pro Český rozhlas (2018) sdělil: „Říkal jsem si: když těm lidem nedal život možnost doříct to, co chtěli, je potřeba, aby to někdo udělal za ně – aby to poselství někdo slyšel.“

Tématice holokaustu se Tichý dále věnuje v románu *Transport za věčnost*, který nejprve vydalo samizdatově v malém nákladu Gymnázium Přírodní škola, poté v roce 2017 román vyšel v nakladatelství Baobab a sklídl velký úspěch. Kniha získala ocenění *Zlatá stuha* a také cenu *Magnesia litera* v kategorii kniha pro děti a mládež. Nejnovějším počinem autora je dobrodružná próza *Labyrint nedokončených setkání* (2020) propojující osudy dospívajících chlapců ze současného světa a protektorátního Terezína.

Tichého snahy oživit odkaz dětí a jejich židovských vychovatelů z terezínského ghetta se neomezují jen na psaní knih, ale promítají se i v jiných jeho aktivitách. Například napsal a nastudoval se svými studenty divadelní hru *Terezínské zvony*, která pojednává o životě dětí v dětském domově Nešarim. Od roku 2009 se svými studenty také spravuje webové stránky *Terezínská štafeta* a *Vedem*<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Dostupné z: <http://www.prirodniskola.cz/>

<sup>2</sup> Časopis tajně vydávaný židovskými chlapci v letech 1942-44 v terezínském ghettu.

<sup>3</sup> Dostupné z: <http://www.vedem-terezin.cz/>

*Terezínská štafeta* je otevřený projekt, který vznikl díky žákům a pedagogům z Gymnázia Přírodní škola. Projekt vznikl s cílem seznámit především dospívající s tvorbou a životem jejich vrstevníků, kteří žili v období druhé světové války v terezínském ghettu a prostřednictvím současné mladé generace nechat terezínské příběhy ožít a pokusit se navázat na jejich tvorbu a předat jejich poselství, když jim samotným to umožněno nebylo.

Na webových stránkách *Terezínské štafety* jsou dostupné časopisy, které byly vydávány v terezínském ghettu (především zmiňovaný časopis *Vedem* spojený s Petrem Ginzem a časopis *Rim Rim Rim*). Lidé zapojeni do projektu se snaží s časopisy a dalšími autentickými materiály dále pracovat. Zhudebňují a dramatisují texty, pořádají výstavy, archivují materiály, zaznamenávají pamětnické výpovědi, vytváří pracovní listy a hry.

V roce 2012 a následně i v roce 2015 vyhlásili soutěž s názvem *Převezmi terezínskou štafetu*. Do soutěže se zapojili žáci škol z různých koutů České republiky, kteří se nejprve seznámili s životy dětí v terezínském ghettu a následně po jejich vzoru měli za úkol vytvořit vlastní časopis. I nyní se mohou jednotlivci i týmy se zájmem o problematiku holokaustu do projektu zapojit, stačí kontaktovat tvůrce projektu. Jednotlivé týmy pak mohou pomocí různých přednášek a besed vykonávat osvětu mezi svými vrstevníky, dělat rozhovory s pamětníky z jejich okolí a další jiné aktivity blízké jejich zájmům. Své zážitky a úspěchy následně mohou sdílet právě na webových stránkách projektu.

František Tichý se také editorsky podílel na vydání básnické sbírky *Hned vedle bílá barva mráčeků* od nadaného židovského chlapce Hanuše Hachenburga a na zpracování pozůstalosti po odbojáři Josefu Janu Kratochvílovi, který byl popraven nacisty za 2. sv. války.

Při vytváření této kapitoly jsme mimo uvedené zdroje čerpali z internetových stránek nakladatelství *Baobab*, *Zlatá stuha* a webových stránek *Terezínské štafety*.<sup>4</sup>

## 1.1 Princ se žlutou hvězdou

Kniha *Princ se žlutou hvězdou* nás seznamuje s životem a tvorbou Petra Ginze, nadaného pražského chlapce a židovského míšence, který byl v roce 1942 internován v terezínském ghettu a později v šestnácti letech zabit v plynové komoře v Osvětimi jako číslo 2392.

---

<sup>4</sup> Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs>, <https://www.baobab-books.net/>,  
[://terezinskastafeta.cz/index.html](http://terezinskastafeta.cz/index.html)



Petr Ginz byl literárně i výtvarně nadaný chlapec, který po dobu svého pobytu v Terezíně organizoval vydávání tajného časopisu *Vedem*. Do podvědomí široké veřejnosti se zapsal, když si jeho kresbu *Měsíční krajina* vzal na palubu raketoplánu *Columbia* první izraelský kosmonaut Ilan Ramon. Kresba zachycovala Petrovu představu toho, jak vypadá Země z Měsíce. Ilan Ramon své rozhodnutí vzít si do vesmíru právě tuto kresbu komentoval takto: „*Má cesta bude po 58 letech naplnění snu Petra Ginze. Snu, který definitivně dokáže velikost duše chlapce uvězněného mezi zdmi ghetta. Mezi zdmi, které ale nebyly schopny porazit jeho ducha...*“ (Tichý, 2014, s.342). Raketoplán však při návratu zpět na Zemi vybuchl a celá posádka zahynula. Stalo se to 1. února v roce 2003, což byl den, kdy by Petr oslavil 75. narozeniny. Zpět na oběžnou dráhu se kopie kresby dostala znovu v roce 2018 díky astronautovi Andrew Feustelovi, který se rozhodl pomyslnou misi Ramona dokončit. Po úspěšném přistání zpět na Zemi byla kopie obrázku uložena v Památníku Terezín.<sup>5</sup>

František Tichý se terezínským ghettem a lidmi žijících v něm zabýval se svými žáky v rámci různých školních projektů a také spolupracoval s Židovským muzeem v Praze na tvorbě naučných programů pro školy, které přibližovaly osobnost Petra. O Petru Ginzovi se také začalo hojně psát v novinách a mluvit v rozhlase, Američané o něm dokonce natočili film *Poslední let Petra Ginze*. Tato popularita přivedla Tichého na myšlenku, že se z Petra Ginze stává celosvětová ikona a měl strach, aby se jeho obraz v různých parafrázích a opisech nezploštil a neztratil autenticitu, což bylo jedním z impulzů, který ho vedl k napsání Ginzovy biografie (Tichý, 2014).

V knize poznáváme Petrovu rodinu, jeho dětství a dospívání v protektorátní Praze i život v terezínském ghettu. Autor popisuje fungování židovské samosprávy, která se v rámci svých omezených možností snažila v ghettu vytvořit pro děti snesitelnější podmínky v ubytování, stravování a věnovala také péči tomu, aby smysluplně využívaly volný čas. Pro děti byly zřízeny dětské, dívčí, chlapecké a učňovské domovy, kde se dětem věnovali příslušní vychovatelé. V knize Tichý blíže popisuje především život v Domově 1, kde byli vychováváni nejstarší chlapci a kam byl zařazen i Petr Ginz. Vychovatelé byli většinou mladí lidé ve věku okolo dvaceti a pětadvaceti let. Osobnost vychovatele se většinou odrážela v činnostech, které se na daném domově (heimu) realizovaly. Některé domovy byly orientované spíše sportovně, jiné kladly důraz na sionismus<sup>6</sup> a skautské hodnoty. Domov 1 byl zaměřen především intelektuálně, jelikož hlavním vychovatelem byl Valtr Eisinger, který před válkou působil jako

---

<sup>5</sup>Dostupné z: <https://newsletter.pamatnik-terezin.cz/kresba-petra-ginze-a-jeji-cesta-vesmirem-2/>

<sup>6</sup> Ideový směr, který usiloval o založení židovského státu v Palestině.

učitel češtiny a němčiny na židovském gymnáziu. Ve všech chlapeckých domovech fungovala určitá forma samosprávy, která měla vlastní název, znak s vlajkou, hymnu a vlastní časopis. Na Domově 1 byla zřízena Republika Škid<sup>7</sup>. Inspirací pro zřízení této samosprávy byla Valterovi Eisingerovi stejnojmenná memoárová novela od Leonida Pantělejeva a Grigorije Bělycha, která vypráví o škole zřízené pro bezprizorní děti v porevolučním Petrohradě. Chlapci se tak podíleli na organizaci života v ghettu, učili se navzájem si pomáhat, ocenit druhého, ale i pokárat, pokud si to zasloužil. Dokonce měli v časopisu rubriku s názvem *Chvála a hana*, která sloužila jako výchovný prostředek, tedy jako pochvala, nebo pokárání za chování chlapců z heimu (Tichý, 2014).

Životní příběh Petra se dozvídáme z vyprávění těch, kteří ho znali, ale i od samotného Petra prostřednictvím částí jeho deníku a jeho výtvarné či literární tvorby (článků v časopisu *Vedem*, jeho básní či povídek). Jelikož jde o historickou biografii, je kniha plná autentických historických materiálů. Na vzniku knihy se podílela sestra Petra Ginze Chava Pressburger (dříve Eva Ginzová), která poskytla rodinné fotografie a doplnila knihu o řadu informací, které v existujících životopisech nebyly. Mnoho obrazových materiálů, které dosud nikde nevyšly, Tichému poskytlo i muzeum holocaustu *Yad Vashem* v Jeruzalémě, Židovské muzeum v Praze a Památník Terezín. Kniha byla oceněna v roce 2015 cenou *Zlatá stuha* za nejlepší knihu v kategorii literatura faktu pro mládež (Tichý, 2014).

Kniha čtenáře přivádí k zamyšlení nad nadáním Petra Ginze, Hanuše Hachenburga a ostatních kluků z terezínského ghetta i nad pedagogickým talentem jejich mladých židovských vychovatelů, kterým se podařilo v nelehkých životních podmínkách rozvíjet schopnosti či dovednosti dětí a vštěpovat jim důležité morální hodnoty.

Výraznou hodnotou této knihy spatřujeme v tom, že kniha zprostředkovává jedinečné příběhy skutečných osob, které opravdu zažívaly strach, bezmocnost, hlad, nedůstojné zacházení, a přesto se snažily bojovat. A připomínají nám, že pod anonymními čísly se skrývají skuteční lidé, kteří se stali oběťmi antisemitské ideologie.

## 1.2 Transport za věčnost

V knize *Transport za věčnost* se Tichému podařilo uplatnit znalosti faktů a osudů lidí žijících v období druhé světové války a na základě nich vytvořit dobrodružný příběh plný pravého chlapeckého přátelství. Příběh je rozčleněn do čtyř částí, podle roku, ve kterém

---

<sup>7</sup> Název je zkratka školy sociální výchovy pro bezprizorní děti tzv. Školy imeni Dostojevského.

se události dějí. Jsme tak svědky proměňujícího se světa, společenských norem a mezilidských vztahů v rozmezí let 1940–1945 (Tichý, 2017).

Události jsou vyprávěny dvanáctiletým chlapcem Honzou, jemuž právě gestapo zatkl otcu a na jeho rodinu i přátele doléhá atmosféra strachu a nejistoty života v protektorátní Praze. Po uvěznění otce se chlapec snaží být pro svou matku a mladší sestru oporou a převzít tak ochránářskou roli otce. Pochopení a podporu nalézá u svých kamarádů – spolužáků z gymnázia. Najednou jsou však i oni ohrožováni protektorátními nařízeními, která omezují svobodu a práva Židů. Jednou z represí namířenou proti židovským dětem byl zákaz navštěvovat běžné školy či gymnázia, který se týkal i Honzových přátel Jakuba a Petra, a tak hrozí, že se klukovská parta rozpadne. Honza se však projeví jako opravdový kamarád, který nejspíše zdědil kurážnou povahu po svém otci a nadále se s židovskými kamarády stýká, i když to není vůbec lehké. Židé nejen, že nesmí chodit na gymnázia, ale jsou nuceni dodržovat i spoustu jiných zákazů. Musí se vyhýbat různým místům, jako jsou parky, kina i určité ulice, mají omezené časy, kdy mohou vycházet z domu či si jít nakoupit, dokonce mají omezeno i to, jak se mohou přepravovat a jiné absurdní zákazy. Jakmile však Židé mají nakázáno nosit žlutou hvězdu, stává se na první pohled jasné, kdo je Žid a kdo ne. A jelikož bylo pomáhat či projevovat náklonost Židům zakázáno pod hrozbou smrti byla odvaha Honzy o to úctyhodnější (Tichý, 2017).

Právě nařízení nakazující Židům nosit Davidovu hvězdu a s ním spojený ostrakismus je jeden z motivů, který se nese celou knihou. Honza se spolužákem Matyášem se chtějí i nadále přátelit a setkávat s Petrem, aby nebudili pozornost připínají si na kabát stejnou hvězdu, jakou musí nosit Petr. Zažívají tak na vlastní kůži, jak se Petr cítí. Chvíli jim trvá, než si uvědomí, co všechno obnáší toto označení nosit. Například Honzu zláká vůně pečiva, když jde kolem pekárny a spontánně se rozhodne, že si koupí něco na svačinu. Na poslední chvíli ho zarazí Petr, který ho upozorní na to, že nyní Židé nakupovat nesmějí. Další nepříjemnost zažijí, když jedou tramvají a stanou se účastníky nehody, při které se z nákladního vozu vysypalo uhlí a jen proto, že chlapci jsou považováni spolucestujícími a také přítomným četníkem za Židy, mají nakázáno uhlí z cesty odklidit. Když se Matyáš, který není zvyklý, aby s ním někdo tak hrubě a nespravedlivě zacházel, ohradí, je dokonce hrubě napaden. Po tomto zážitku si oba chlapci uvědomují, jak to má Petr těžké a jsou rádi, že na rozdíl od Petra mohou hvězdu odložit.

Příběh graduje, když Petr odjíždí do terezínského ghetta a Honza se jej rozhodne zachránit a souhrou neuvěřitelných náhod opravdu proniká do Terezína. Nakonec společně

prožívají několik měsíců za zdmi ghetta v terezínském Domovu 1 a navzdory okolnostem zde Honza potkává úžasnou partu lidí ať už z řad dětí či vychovatelů, kteří se snaží děti vychovávat a vzdělávat zábavným a tvořivým způsobem.

Honza si zvyká na řád v domově a podílí se společně s Petrem na reportážích pro časopis vydávaný chlapci. Obyčejnost každodenních dní jejichž samozřejmou součástí je nedostatek jídla, zima a náročné podmínky, přetrhne povolání Petra a dalších Honzových přátel do transportu. Petr, který se smířil se svým osudem, si dává za úkol osvobodit alespoň Honzu, na kterého čeká doma maminka se sestrou a který by v budoucnu mohl podat svědectví o tom, jak bylo zacházeno s Židy. Honzovi se tedy za pomoci jeho přátel a Petrova strýce podaří uniknout. Tragický konec svých kamarádů však prožívá společně s nimi, a to ve snových až halucinačních představách, které má, když je přepravován ve vlaku v malém prostoru pro skladování uhlí.

Inspirací pro únik nákladním vlakem byla autorovi nejspíš vzpomínka sestry Petra Ginze, která je uvedena v biografii *Princ se žlutou hvězdou*. Údajně do ghetta dovážel uhlí vzdálený příbuzný rodiny Ginzových, který navrhl, že bude přes četníky kontaktovat Petra, aby se dobrovolně přihlásil na skládání uhlí a poté by ho převezl ve skryši pod uhlím, tak jako ve scéně z knihy. Ve skutečnosti tato záchranná akce realizovaná nebyla (Tichý, 2014).

Závěrečný epilog se odehrává v období po válce, kdy se Honza náhodně potkává s Jakubem, který měl štěstí, že holokaust přežil a společně vzpomínají na Petra a jejich společně prožité chvíle.

*Transport za věčnost* patří mezi knihy s tematikou holokaustu, kde dochází ke kombinování historických dokumentů a fikce. Autor čerpá především z korespondence svého prastrýce J. J. Kratochvíla, deníku Petra Ginze, z časopisu *Vedem* a básní Hanuše Hachenburga. Kniha tak zároveň zaznamenává kolektivní minulost a ukazuje osudy jednotlivých lidí a rodin. Patrná je i výchovná a poznávací rovina románu (Urbanová, 2018).

Hlavní linií románu je tedy vyprávění Honzy, které je doplněno o dopisy od jeho otce, což jsou ve skutečnosti dochované dopisy Josefa Jana Kratochvíla, jehož příběh v knize znovu ožívá, stejně jako příběh Petra Ginze a jeho sestry Evy a dalších Židů, kteří byli internováni do Terezína. Doslovné přepisy básní či dopisů jsou psány kurzivou a dovysvětleny v poznámce pod čarou. Součástí knihy je také část, kde jsou ozřejmené skutečné osudy aktérů knihy, jelikož kniha má reálný základ, ale některá fakta autor upravil či stylizoval tak, aby dodržel vlastní dějovou linii (Tichý, 2017).

I když může čtenář předpokládat, že hlavními tématy knihy jsou nacistická perzekuce a genocida Židů, kniha přináší i něco navíc. Celou knihou se výrazně nese motiv opravdového přátelství, které ob stojí i v těch nejtěžších časech a je s ním spojeno mnoho dobrodružných zážitků foglarovského ražení, což je Tichému někdy vytýkáno jako nedostatečné zobrazení osudové hrozby (Šubrtová, 2017). Je nutné si však uvědomit, že kniha je intencionálně určená pro dětské čtenáře od 10 let. Příběh tedy zobrazuje, jak tyto události prožívá a vyhodnocuje dvanáctiletý kluk. Knihu doplňují jednoduché šedomodré ilustrace od Stanislava Setinského (Tichý, 2017).

### 1.3 Labyrint nedokončených setkání

I ve své zatím poslední vydané knize *Labyrint nedokončených setkání* (2020) se František Tichý zabývá životem a osudy lidí za zdmi terezínské ghetta, tentokrát se ale v příběhu prolínají dvě časové linie a příběh je vyprávěn z pohledu několika chlapců. Současnou časovou linií reprezentují příběhy chlapců v průběhu roku 2018, historická linie se odehrává v roce 1944. Na začátku každé kapitoly je uveden vypravěč, rok a místo dění následujícího příběhu.

První kapitola románu začíná vyprávěním z perspektivy čtrnáctiletého Filipa člena skautského oddílu, který se společně se členy oddílu vydává na naučný výlet do Terezína, aby si připomněli události, které se tam děly za protektorátu. Pohled současné mládeže dále zastupuje Matyáš, Filipův kamarád z oddílu a také romský kluk Marek z dětského domova v Senohrabech, který se také výpravy účastní. Marek je průšvihář, který nemůže najít smysl života, nedokáže nikomu plně důvěřovat a životem se protlouká, jak nejlépe dovede. Kvůli podezření ze znásilnění prchá z výletu před policií a skrývá se na půdě jedné z terezínských budov. A zde právě dochází k prolnutí současné dějové linie s tou historickou, jelikož Marek na půdě objevuje deník židovského chlapce Pavla Leona a odváží si jej do diagnostického ústavu, kam je umístěn, a začíná si ho pročitat. Začínají se tedy střídát kapitoly s vyprávěním z roku 2018 a 1944.

Marka osudy Pavla a jeho mladšího bratra Františka natolik osloví, že začíná pátrat potom, jak to s nimi bylo dál. Navzdory hrozbě trestu utíká z dětského domova a vydává se zpět do Terezína. Není na to však sám, ačkoliv o to nestojí, pomáhají mu Filip s Matyášem, a tak nastává dobrodružné putování, kdy kluci odhalují nejen tajemství židovských chlapců,

ale i tajemství ukryta hluboko v nich. Navzájem se poznávají a zjišťují, že přátelství a odvaha jsou hodnoty, které jsou důležité v každé době.

Závěr knihy je nabitý akcí, emocemi a nečekanými odhaleními. Zásadním je pro chlapce jeden večer za bouřky, kdy na krátkou chvíli dojde k imaginárnímu setkání chlapců, ale i k emocionálnímu vyčerpání Filipa, které povede k zásadní události.

Knihou prostupuje hned několik motivů, které jsou nenásilně a uvěřitelně zpracované. Téma židovské genocidy a důraz na hodnotu přátelství se již objevuje v románu *Transport za věčnost*, nyní však Tichý pracuje se sociálním vyloučením a diskriminací obecněji, otevírá otázky týkající se barvy pleti, sexuální orientace či života dětí v dětském domově.

Protagonisté knihy ať už ti současní či historičtí se vyrovnávají s nástrahami dospívání, což pravděpodobně ocení čtenářská skupina, pro kterou je kniha určena (tedy čtenáři od 13 let). I jazyk, kterým je kniha psána je typický pro teenagery, kdy nechybí i pepřejší výrazy (Tichý, 2020).

I když celý děj knihy probíhá jen asi deset měsíců, charaktery postav jsou uvěřitelné a je patrné postupné dozrání chlapců, čehož si všímají jak oni sami, tak i jejich okolí (Nešporová, 2020). Výrazným vývojem prochází především postava Filipa, který se zpočátku cítí velice zmatený a nejistý, bojí se sám sobě i okolí přiznat, že by mohl být gay. Vnitřně tuší, že se od svých kamarádů odlišuje, ale ze strachu, jak by mohlo toto odhalení změnit jeho život, si to raději nepřipouští a hledá si jiná racionální vysvětlení pro své chování a pocity. Dostává se ale do situací, kdy pro něj není lehké ukočírovat své touhy a emoce, a tak se utápí ve výčitkách. Jednoho dne nastane situace, kdy je konfrontován s Markem, který tuší, jaké má Filip tajemství, jelikož nechce řešit své problémy, naváží se právě do Filipa, který nakonec udělá velký krok a svěří se svým přátelům. Jeho emoční stav je však natolik vypjatý, že při dalším konfliktu už situaci nezvládá a vrhne se pod jedoucí auto. Naštěstí vyvázne jen se zlomenou nohou.

František Tichý jako i v předchozím románu *Transport za věčnost* vychází z osudů skutečných osob. V *Labyrintu nedokončených setkání* se v historické linii inspiruje životním příběhem Pavla Liona a jeho mladšího bratra Františka. Pavel byl hlavním iniciátorem a poté šéfredaktorem terezínského časopisu *Rim Rim Rim*. Předlohou pro postavu Filipa byl nejspíše Filip Havlíček, sopranista z Boni pueri, který dobrovolným ukončením života upozornil na často nelehkou situaci homosexuálně orientovaných dospívajících. Autor totiž

knihu věnuje na památku právě těchto dvou chlapců. Na rozdíl od jejich skutečně tragických osudů, knižní příběh vyznívá optimističtěji.

V knize také vystupuje postava Petra Ginze, kterou se spisovatel zabýval v předešlých knihách. V *Labyrintu nedokončených setkání* je Petr spíš postavou vedlejší, se kterou se občas chlapci Leonovi potkávají.

Knihu doplňují poznámky pod čarou objasňující různé faktografické údaje a také mapa Terezína s podrobnou legendou, která odkazuje k jednotlivým místům zmíněných v příběhu (Tichý, 2020).

Zvláštností knihy je fialová barva písma i ilustrací. Dle Nešporové (2020) může tato barva souviset s naznačenými hlavními myšlenkami knihy. Fialová barva má svou symboliku v katolické liturgii, je vnímána jako barva pohlavní nevyhraněnosti či skrytého tajemství vyvolávající znepokojení.

## 2 Výukové metody a formy

V této kapitole se budeme zabývat výukovými metodami a formami, které využíváme v metodických návrzích. Nejprve vymezíme pojem čtenářská gramotnost a čtenářské strategie. Představíme metody, které rozvíjí kritické myšlení a metody založené na práci s textem. Uvedeme a specifikujeme metody tvůrčího psaní a objasníme jejich přínos pro rozvoj žakových schopností a dovedností. Dále vymežujeme a charakterizujeme: kooperativní učení, skupinovou výuku, projektovou výuku a diskusi, protože vnímáme tyto metody jako důležitou součást každého vyučování, jejichž prostřednictvím můžeme rozvíjet klíčové kompetence žáků.

### 2.1 Čtenářská gramotnost

Podle Česká školní inspekce (2019)<sup>8</sup> čtenářská gramotnost představuje: „*porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.*“

Důležitým aspektem čtenářské gramotnosti je tedy schopnost porozumět psanému textu, kdy za text jsou považovány všechny ucelené texty vyjádřené grafickou podobou (ručně psané, tištěné, elektronické) i vizuální útvary, které obsahují text (mapy, tabulky, diagramy, titulky, komiks apod.). Dále pojem čtenářská gramotnost zahrnuje schopnost využít získané informace z textu a dále podle nich jednat a posuzovat text na základě vlastních myšlenek a zkušeností.

Čtenářská gramotnost má několik rovin, které jsou si rovnocenné a měli bychom je u žáků sledovat a rozvíjet. Jednou z rovin je vztah žáka k četbě. Učitel by měl tedy volit takové prostředky, metody a strategie, které žáka k četbě motivují a budou u něj vyvolávat potěšení z četby a vnitřní potřebu číst. Učitel by měl být čtenářským vzorem pro žáky, měl by mít přehled v aktuálních titulech pro děti a mládež a umět tak žákovi doporučit vhodnou knihu. Žáci by měli mít možnost vybrat si knihu podle vlastní volby a mít prostor pro sdílení zážitků z četby (Košťálová a kol., 2010).

Čtenářsky gramotný člověk by měl být také schopen dekodovat a porozumět psaným textům, vyvozovat z přečteného textu vlastní závěry a záměry autora, umět text kriticky hodnotit a reflektovat záměry vlastního čtení a na základě toho volit texty a způsob čtení,

---

<sup>8</sup>Česká školní inspekce: *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ\\_ctenarska\\_gramotnost\\_2017-2018.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_ctenarska_gramotnost_2017-2018.pdf)



uplatňovat četbu v běžném životě a využívat ji k seberozvoji. Součástí čtenářské gramotnosti je také schopnost sdílet své prožitky z vlastní četby s dalšími čtenáři a porovnávat vlastní závěry z četby s jinými interpretačními názory (Košťálová a kol., 2010).

Úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti je zjišťována prostřednictvím mezinárodního šetření PISA<sup>9</sup>, které realizuje Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Šetření zkoumá úroveň gramotnosti u patnáctiletých žáků, kteří jsou, ve většině zemí, v posledním ročníku povinné školní docházky. Výzkum probíhá ve tříletých cyklech, kdy jsou zkoumány všechny tři oblasti, ale vždy je jedna oblast hlavní a zbylé dvě mají vedlejší roli. Výsledky šetření PISA dávají zpětnou vazbu představitelům školské politiky o fungování školských systémů. V České republice jsou výzkumy prováděny prostřednictvím České školní inspekce (Blažek a kol., 2019).

Úroveň čtenářské gramotnosti také zjišťuje výzkum PIRLS<sup>10</sup>, který se provádí ve 4. ročnících základní školy v pravidelných pětiletých intervalech. Tato skupina žáků je vybrána z toho důvodu, že žáci jsou ve věku, kdy už ovládají techniku čtení a čtení jim začíná sloužit jako prostředek dalšího vzdělávání. Výzkum PIRLS využívá dvě výzkumné metody: písemné testy a dotazníky pro školu, učitele, žáky a rodiče. Testy zkoumají především procesy porozumění (schopnost vyhledávat informace, vyvozovat závěry, interpretovat myšlenky apod.), cílem dotazníků je odhalit faktory, které mají vliv na čtenářskou gramotnost žáků (Kelblová, 2006).

### **2.1.1 Čtenářské strategie**

Pojmem čtenářské strategie označujeme postupy, díky kterým čtenář snadněji porozumí čtenému textu. Zdatný čtenář má tyto strategie zautomatizované a dokáže tedy během čtení přemýšlet o tom, co už o tématu ví, nebo předvídat, co bude následovat, shrnout si podstatné pasáže, vyvozovat z textu hlavní myšlenku a vytvářet si vlastní představy apod. Úkolem učitele je tedy vést žáky k tomu, aby přemýšleli nad samotným procesem čtení, tedy nad tím, co se děje v jejich hlavách, když čtou a naučili se vědomě tyto postupy používat, aby se postupně staly jejich běžnou dovedností (Whitcroft, 2010).

Mezi čtenářské strategie můžeme zařadit: hledání souvislostí vztahující se k osobní zkušenosti čtenáře, k jinému textu anebo ke světu, vytváření smyslových představ, kladení otázek k textu, shrnování a skládání v jeden celek, usuzování neboli hledání skrytých významů

---

<sup>9</sup> Programme for International Student Assessment

<sup>10</sup> Progress in International Reading Literacy Study

v textu, rozpoznání důležitých myšlenek a témat textu, skimming (zběžné čtení) a také scanning (vyhledávání určité informace) a hodnocení (Whitcroft, 2010).

Při začleňování čtenářských strategií do výuky by měl být učitel od prvopočátku pro žáky oporou. Postupně je tato opora zmenšována a odstraněna v okamžiku, kdy jsou žáci schopni užívat strategii samostatně. Principy strategií představujeme tzv. modelováním neboli nápodobou. Učitel by měl tedy názorně předvést, jak on sám danou strategii využívá při vlastním čtení. Nahlas tedy komentuje své myšlenkové pochody a na tabuli zapisuje jednotlivé kroky. Učitel neustále vede žáky k tomu, aby si uvědomovali to, jak přemýšlí (Whitcroft, 2010).

Pro modelování čtenářských strategií musí být učitel vybaven určitými schopnostmi a dovednostmi. Měl by být zkušeným čtenářem, který používá čtenářské strategie a poradí si i se složitějšími texty. Musí čtenářské strategie dobře znát, vnímat rozdíly mezi nimi a umět je příhodně použít. Musí dokázat vnímat své myšlenkové pochody a umět je interpretovat žákům (Šafránková, 2009).

Znalost čtenářských strategií má velký význam pro žáky, kteří v četbě zaostávají. Takoví žáci jsou při setkání s textem, kterému nerozumí, demotivováni a své snahy dojít k porozumění vzdávají, proto je dobré ukázat jim cestu v podobě strategií. Učitel by měl postupně sledovat a hodnotit čtenářské pokroky žáků a podle nich plánovat výuku. Tyto pokroky se však většinou u jednotlivých žáků liší, a proto může být komplikované připravit vyučovací hodinu tak, aby vyhovovala všem žákům. Dalším úskalím při vyučování čtenářských strategií může být upozadování obsahu textu, jelikož někteří žáci nejsou schopni zároveň vnímat obsah textu a strategie (Košťálová, 2009).

## **2.2 Metody kritického myšlení**

Kritické myšlení nelze jednoznačně definovat, jelikož v odborné literatuře se vyskytuje velké množství definic, které se ve výkladu liší.

David Klooster (2000) sestavil pět bodů, které kritické myšlení charakterizují:

Kritické myšlení je nezávislé. Každý jedinec myslí a rozhoduje sám za sebe. Jedinec se může ztotožnit i s myšlenkou někoho jiného a přijmout ji za vlastní, kritické myšlení tedy nemusí být vždy originální.

Získané informace jsou základem pro kritické myšlení nikoliv jeho cílem. Než začneme samostatně myslet potřebujeme mít o dané problematice dostatečné znalosti. Kritické myšlení tedy činí z prostého memorování faktů něco osobního, smysluplného, trvalého a užitečného.

Ke kritickému myšlení je potřeba zvědavost spojená se snahou řešit problémy a hledat odpovědi na otázky. Zvědavost je pro člověka přirozená, typická především pro malé děti, které s chutí objevují svět. S postupem času tato zvědavost upadává, a proto učitel by měl být ten, který probouzí žákovu vnímavost vůči problémům, protože učení by mělo vycházet z žákovy vlastního zájmu a jeho potřeb.

Kritické myšlení vyhledává rozumné argumenty. Kriticky myslící jedinec vytváří vlastní řešení problémů, které dokládá argumenty, je si však vědom, že mohou být možná i jiná řešení, které buď připustí, nebo vyvrátí.

Kritické myšlení je myšlení ve společnosti. Naše myšlenky se zdokonalují tím, když je sdílíme s někým druhým. Například dialogem, diskusí, prací ve skupinách, prezentováním vlastních výtvorů (Klooster, 2000).

Maňák a Švec (2003) řadí kritické myšlení do komplexních výukových metod a konstatují, že kritické myšlení vychází z principů pedagogického konstruktivismu, který předpokládá, že člověk si neosvojuje již hotové poznatky, ale sestavuje si je na základě svých dřívějších zkušeností a znalostí. Kritické myšlení ve vyučovacím procesu zasahuje komplexní osobnost žáka a spojuje tři oblasti myšlení: přijímání a vybavování poznatků, kritické a tvořivé myšlení.

V roce 1997 vytvořila Společnost pro demokratické vzdělávání v USA Program RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*). V České republice se rozšířil pod názvem: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Cílem Programu RWCT je ukázat učitelům, jak mohou strukturovaně využívat čtení, psaní a diskusi k rozvoji samostatného myšlení žáků, jak podněcovat chuť žáků k celoživotnímu vzdělávání, podporovat jejich tvůrčí myšlení v nových situacích a rozvíjet u nich schopnost spolupracovat a respektovat názory druhých, aktivně se zapojovat do procesu učení a nespoléhat se jen na učitele jako jedinou autoritu (Vališová, Kasíková, 2007).

Program je založený na třífázovém modelu učení E-U-R, kdy první fází je evokace, při které si žáci mají uvědomit, co již o tématu vědí, co si myslí, že vědí a co by se chtěli dozvědět a v čem mají nejasnosti. Evokační fáze má také vyvolat u žáků zájem o dané téma.

Následuje fáze uvědomění si významu informací, kdy žák získává nové informace a srovnává je se svými dosavadními představami a znalostmi. Pro tuto fázi lze využít práci s textem, filmem, formu vyprávění či přednášky apod. Závěrečnou fází je reflexe. Žák si třídí informace, které získal vlastním učením nebo diskusí s učitelem a spolužáky a uvědomuje si, co už věděl, co nového se naučil a v čem se mýlil (Vališová, Kasíková, 2007).

Nyní uvádíme konkrétní metody kritického myšlení, které využíváme v metodických návrzích.

### **Brainstorming**

Brainstorming neboli burza nápadů je název pro metodu, která nabádá ke skupinovému tvůrčímu myšlení. Metodu je vhodné využít u konkrétních problémů, které mohou mít několik originálních řešení, naopak není vhodné tuto metodu využít u problémů vyžadujících analytické myšlení a majících minimální počet možných řešení. Cílem brainstormingu je získat co největší množství nápadů a následně posoudit možnosti jejich využití (Maňák, Švec, 2003).

U brainstormingu je důležité dodržet několik pravidel: Při navrhování nápadů, tedy první fázi brainstormingu, se žádný z těchto nápadů nesmí kritizovat, k tomu slouží až další fáze. Dále podporujeme naprostou volnost při tvorbě nápadů, tedy aby žáci vyslovovali vše, co je napadne, aby své nápady předem neselektovali, což souvisí s třetím pravidlem, tedy že se snažíme získat co nejvíce nápadů. Dále se řídíme tím, že každý nápad se musí zapsat i ten opakovaný a snažíme se při vytváření nových nápadů vycházet z nápadů již zaznamenaných. Než se s nápady začne pracovat měly by se nechat tzv. uležet, například se může arch s nápady nechat vyvěšen ve třídě všem na očích a až další vyučovací hodinu přejít k fázi posuzování, záleží na náročnosti řešeného problému (Maňák, Švec, 2003).

Při brainstormingu bychom měli postupovat tak, že žáky seznámíme s pravidly brainstormingu, poté oznámíme problém (problémovou otázku). Následně žáky vyzveme k produkci nápadů. Tato fáze může být strukturovaná, kdy žáci utvoří kruh a jeden po druhém říkají svůj nápad, pokud nápad zrovna někdo nemá, řekne další a pokračuje jeho soused. Tento přístup nám umožňuje podněcovat žáky k zapojení. Nestrukturovaný přístup spočívá v tom, že každý může vyslovit kdykoliv svůj nápad. Určená osoba všechny nápady zapisuje na tabuli, nebo velký arch papíru tedy na místo, které je pro všechny viditelné. Dále následuje fáze, při které se jednotlivé nápady hodnotí. Můžeme k tomu využít návodné otázky typu: Je nápad reálný? Je časově realizovatelný? (Maňák, Švec, 2003).

## Myšlenkové mapa

Tato metoda pomáhá k lepšímu zapamatování a zorganizování myšlenek a faktů. Jde tedy o alternativní způsob, jak si dělat poznámky. Tato metoda je založena na vytváření vizuálních struktur, pracuje s barvami, křivkami a ilustrativními symboly. Tyto myšlenkové mapy nám umožňují celkový pohled na rozsáhlou oblast našeho zájmu (Buzan, 2007). Výhodou myšlenkových map je především to, že nám vizuálně zobrazují vztahy mezi jednotlivými pojmy a pokud jsou doplněny i obrázky, žáci si obrázek s pojmem spojí a bude se jim lépe pamatovat a následně vybavovat (Sarközi, 2011).

Buzan (2007) tvorbu myšlenkové mapy shrnul do sedmi zásad. Tvůrce mapy by měl začít tvořit uprostřed šikmě položeného papíru, což je zdůvodněno tím, že mozek dostává prostor k tomu, aby mohl tvořit všemi směry. Tento středový bod by měl tvořit obrázek vyjadřující hlavní téma, jelikož názorné zobrazení pomáhá k zapojení naší představivosti. Od centrálního obrázku vedeme hlavní větve, na které budou navazovat větve vedlejší, které se mohou také dále rozvíjet. Větve by měly být křivky a ne přímky, protože zakřivené čáry lépe upoutají naši pozornost, stejnou funkci má barevnost, která navíc dodává energii a dělá tvoření zábavnější, proto bychom tedy měli při tvoření mapy využívat různé barvy. Každá větev by měla obsahovat jen jedno klíčové slovo, a to jak kvůli lepší přehlednosti, tak i kvůli tomu, že každé slovo přináší hned několik asociací a věty nebo fráze by mohly být příliš omezující. Symboly a obrázky by měly být také využívány na celé ploše mapy.

Grafická podoba myšlenkových map může být různá, často se také používají jednoduché abstraktní mapy, kdy hlavní pojem je umístěn ve středu papíru v ohraničeném tvaru (elipse, rámečku) od něj jsou pak vedeny lineárními čarami další pojmy. Myšlenkové mapy lze tvořit i pomocí online aplikací (Sarközi, 2011).

Myšlenkovou mapu lze také využít jako metodu asociační, kdy žáci netvoří mapy na základě výkladu či nějakého textu, ale volně vzpomínají na to, co už o daném tématu vědí a z jednotlivých poznatků utváří myšlenkové mapy. Učitel si tak vytváří představu o vědomostech jednotlivých žáků, může také objevit zafixované žákovské chyby, na které může zavčas upozornit (Čapek, 2015).

## **Pětilístek**

Tato metoda žáky učí vyjadřovat výstižnými výrazy své názory a dojmy a shrnovat podstatné informace. Pětilístek lze využít v evokační fázi vyučování pro motivaci a aktivizaci žáků i pro zjištění žákovských názorů a prekonceptů. Lze jej využít také pro reflexi, ke shrnutí získaných informací i jako podnět k diskusi (Altmanová, 2014).

Pětilístek představuje tedy pětiřádkové schéma, kdy první řádek představuje jednoslovné podstatné jméno představující název, téma, nebo námět. Druhý řádek popisuje dvě vlastnosti zadaného tématu zpravidla jde o přídavná jména. Třetí řádek tvoří tři slovesa, která nám říkají, co téma dělá, nebo co se s ním děje. Na čtvrtém řádku má být věta o čtyřech slovech vztahující se k tématu, sloveso může chybět. Pětilístek uzavírá jednoslovné synonymum ke slovu z prvního řádku (Altmanová, 2014).

## **Vennův diagram**

Vennův diagram lze využít především při porovnání dvou skutečností, které mají své specifické i společné znaky. Jde o grafický organizér v podobě dvou protínajících se kružnic, či elips, kdy společné znaky jeví zapisujeme do jejich průsečíku a specifické vlastnosti jeví zapisujeme do jednotlivých elips/kružnic. Metodu lze využít při porovnávání více jevů, jelikož průsečíky mohou být i mezi několika elipsami. Porovnávat můžeme postavy z knihy, postavu z knihy a čtenáře, jednotlivé žánry, různé pojmy a problémy (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

## **Volné psaní**

Tato metoda je vhodná pro fázi evokace i pro fázi reflexe. Volné psaní spočívá v tom, že žákům dáme vymezený čas, kdy mají možnost psát bez nějakých větších omezení pouze na základě svých myšlenkových pochodů. Učitel může téma žákům zadat, nebo může nechat volbu na nich. Žáci mají psát cokoli, co je napadá, měli by psát po celou dobu vymezeného času, pokud je nenapadá nic k tématu, popisují svůj stav a pocity, poté se opět snaží navrátit k tématu. U textů vzniklých volným psaním pedagog nehodnotí stylistickou ani gramatickou stránku práce. Žák by se také k textu neměl vracet a opravovat ho. Žák musí psát souvislý text nejen heslovité útržky (Zormanová, 2012).

## **2.3 Metody založené na práci s textem**

Literární text v rámci výuky českého jazyka a literatury má nezastupitelnou roli, jelikož plní hned několik funkcí: může sloužit jako prostředek k procvičování techniky čtení, rozvíjet

schopnost číst s porozuměním, může být žákovi inspirací k jeho vlastní tvorbě, podmětem k diskusím nebo může rozvíjet komunikativní a analytické dovednosti žáků (Bína, Niklesová, 2007).

*„Výběr literárních textů a způsob práce s nimi by ve školní literární výchově měl být volen záměrně tak, aby účinně rozvíjel žákovu literární vzdělanost, jak v oblasti poznávání literatury, tak žakových schopností nutných pro utváření adekvátních koridorů jeho čtenářské komunikace a hodnotové orientace“ (Lederbuchová, 2010, s. 27).*

Text by měl také reflektovat čtenářské kompetence a zájmy žáka a možnosti jejich rozvoje. Umělecký text by měl být také schopen podněcovat žákovo estetické prožívání a představitivost, působit na jeho smyslové prožívání a emoce a zapojovat jeho obrazné i racionální myšlení. Důležitou roli nehraje jenom text samotný, ale také to, jak je ve vyučovacím procesu uchopen, s jakými výukovými formami a metodami učitel pracuje a jak žákovo učení hodnotí (Lederbuchová, 2010).

Dříve byl v rámci didaktiky literární výchovy u vyšších stupňů vzdělávání kladen důraz na osvojování faktografie, tedy literární historie a teorie a na nižším stupni byla soustředěna pozornost především na techniku čtení. Nyní nabývá na významu recepce uměleckého textu, a to prostřednictvím interpretace textů, tedy řízené činnosti, jejíž cílem je zabývat se hlubšími významy uměleckého textu a přijímat nejen věcné, ale především estetické informace, které jsou textem sdělovány (Zítková, 2014).

Lederbuchová (2010) zdůrazňuje, že správná interpretace vychází z poznatků literárních věd, které ale musí být předkládány v souladu s didaktickými zásadami. Také rozlišuje interpretaci literárněvědnou a didaktickou. Úkolem literárněvědné interpretace je objasnit význam a smysl díla především z hledisek sociálních a zabývat se vztahem díla k literární tradici a společenským normám. Literárněvědná interpretace tedy vede k racionálnímu pozorování textu na úkor funkce estetické. Problémový je také fakt, že upřednostňuje text/učivo nad zájmy žáka a rozvojem jeho čtenářských dispozic a nereflktuje žakovy čtenářské potřeby a kompetence. Literárněvědná interpretace není tedy vhodnou metodou ve výuce literární výchovy, jelikož nerozvíjí žáka komplexně. Nerozvíjí citovost, fantazii a estetické vnímání textu ani nemotivuje žáka ke čtení. Didaktická interpretace přejímá principy literárněvědné interpretace, do popředí však staví čtenáře a jeho percepci textu. Vychází ze čtenářských kompetencí žáka, které vhodnými výukovými metodami rozvíjí a kultivuje.

Nyní představíme jednotlivé výukové metody pro práci s textem.

### **Řízené čtení**

Řízené čtení je takové čtení, kdy učitel dává žákům otázky a úkoly vztahující se k určitým částem textu. Cílem metody je motivovat žáky k tomu, aby se nad čteným textem hlouběji zamýšleli. Zásadní je pro tuto metodu vhodně zvolený text rozdělený učitelem na několik částí. Učitel může klást otázky před tím, než žáci text začnou číst, nebo po přečtení dané části (Bína, Niklesová, 2007).

### **Čtení s předvídáním**

Čtení s předvídáním má vzbudit u žáků vnitřní zájem o text a podnítit žáka k aktivní četbě. Lze jej využít před čtením textu, kdy se žáci snaží z názvu knihy odvodit děj knihy, hlavní postavy, prostředí apod., nebo během čtení, v takovém případě učitel rozdělí text na několik částí. Po dočtení určité části žák přestává číst a předvídá, co by se mohlo odehrát v další části textu. Svou představu následně konfrontuje s tím, co se v textu skutečně stalo. Při předvídání je nutné, aby žák vycházel z informací, které získal z přečtené části, případně z vlastní zkušenosti. Pro přehledný záznam lze využít tabulku, kdy do jednoho sloupce žák zapisuje své předpovědi, do dalšího zdůvodnění svých předpovědí a do třetího sloupce shrne, co se skutečně po dočtení dozvěděl (Zormanová, 2012).

### **Podvojný deník**

Tato metoda propojuje zkušenosti a zážitky žáků s textem. Metoda spočívá v tom, že si žák z textu vybírá pasáže, které ho výrazně zaujmou. Mohou mu evokovat nějaký zážitek, myšlenku nebo může mít potřebu se k nim vyjádřit z nějakého jiného důvodu. Vybrané pasáže si vypisuje na prázdnou stránku papíru, kterou má rozdělenou vodorovnou čarou na polovinu, případně může mít učitel předtištěnou tabulku se dvěma sloupečky. Vlevo si žák zapíše pasáž z textu, která ho zaujala, vpravo k ní dodává vlastní komentář, kterým zdůvodní svůj výběr. Doporučuje se, aby si čtenář dělal zápisky již v průběhu četby a reflektoval tak své aktuální pocity a myšlenky. Následně by ukázky a komentáře měly být přečteny jednotlivými žáky nahlas. Učitel by měl případně žáky upozornit na to, že stejné pasáže mohou být každým žákem vnímány jinak a vyvolat u něj rozdílné pocity a myšlenky (Čapek, 2015).

Podvojný deník přispívá k tomu, aby žáci četli vnímavě a formulovali svůj vztah ke čtenému. Pokud žáci pracují se stejným textem je vhodné jednotlivé řádky textu očíslovat pro snazší orientaci. Žák před sdílením své citace oznámí ostatním, ze kterého řádku si citaci



vybral a ti se tak rychleji v textu zorientují. Alternativou k podvojnému deníku je forma trojitého zápisníku, kdy si žáci rozdělí papír na tři části: citace, vlastní komentář, komentář spolužáka, nebo učitele, žáci tedy vědí, že jejich výpisek a komentář někdo okomentuje (Čapek, 2015).

### **Klíčové slova**

Metoda klíčových slov nám vypovídá o žákově schopnosti porozumět textu a umět z něj vyčlenit zásadní prvky, tedy oddělit důležité od méně důležitého. Variant, jak s klíčovými slovy pracovat je mnoho. Metodu můžeme využít po přečtení zadaného textu (odborného či beletristického), kdy žáci jednotlivě, ve skupinách, případně dvojicích mají vymyslet zadaný počet klíčových slov, která jsou zásadní pro daný text. Klíčová slova se mohou objevovat v textu přímo, ale mohou z něj jen vyplývat, záleží na charakteru textu. Následně může učitel nakreslit na tabuli trychtýř a pod něj nádobu, do které žáci postupně zapisují svá klíčová slova, pokud ale už někdo před nimi stejné slovo do nádoby napsal, tak jej už nikdo další nepíše. Poté následuje společný výběr tří nebo pěti zásadních klíčových slov z nádoby. Žáci o výběru těchto slov diskutují, případně mohou i hlasovat (Čapek, 2015).

Dále můžeme klíčová slova využít před čtením textu. Učitel klíčová slova zapíše na tabuli a žáci odhadují, jaká je mezi slovy souvislost, čeho se týkají, jak budou souviset s textem. Při využití v hodinách českého jazyka může učitel vypsát klíčová slova týkající se děje knihy a žáci mohou vymýšlet vlastní příběh s těmito slovy a poté jej porovnávat s knihou (Čapek, 2015).

### **Metoda INSERT**

Tato metoda se obvykle užívá, když žákům předkládáme odborný text a chceme, aby jej četli s porozuměním a zároveň si třídili informace. V průběhu čtení si tak žáci označují informace v textu znaménky. Znak zatržítka (✓) žáci použijí, pokud informaci znají a rozumějí jí, symbol plus (+) dají k informacím, které jsou pro ně nové a symbol mínus (-) umístí tam, kde se informace neshoduje s jejich dosavadním věděním, značku otazníku užijí, pokud je jim něco nejasné, mají k tomu otázky. Znaménka tedy vyjadřují vztah čtenáře k jednotlivým údajům. Význam a počet znamének není závazný, učitel si jej může přizpůsobit na základě znalostí žáků a cíle hodiny (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Jakmile žáci mají text přečtený a označený, měla by následovat diskuse, která bude sloužit k rozboru textu na základě rozmístění značek jednotlivými žáky. Při rozboru by mělo

být využito vzájemné učení. Pokud jeden žák má u některé pasáže značku otazníku, měl by nejdříve učitel nechat vyjádřit žáka, který dané pasáži rozumí, než začne informaci vysvětlovat sám. Po společné analýze textu si žáci mohou shrnout nejdůležitější informace do tabulky, která je rozčleněna na základě značek, kterými si žáci označovali informace přímo v textu. Žáci se tak učí informacím nejen porozumět, ale také je třídít, shrnovat, formulovat je vlastními slovy a dávat do souvislosti s vlastními zkušenostmi a vědomostmi. Žák se také učí na text nahlížet kriticky a nepřijímat informace automaticky bez hlubšího zamyšlení (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

## **2.4 Tvůrčí psaní v literární výchově**

Tvůrčí psaní je disciplína, která vnímá vytváření textů jako součást mezilidské komunikace. Na základě principů z různých vědních oborů (lingvistiky, pedagogiky, psychologie, estetiky a dalších) pracuje s texty, které analyzuje, interpretuje, hodnotí a navrhuje metody a strategie pro práci s nimi. Nabízí také techniky pro rozvoj komunikačních kompetencí. Tvůrčí psaní je jeden ze způsobů, jak naplnit dvě z lidských potřeb, a to potřebu seberealizace a potřebu uznání (Fišer a kol., 2012).

V hodinách literatury by měl učitel při využívání tvůrčího psaní vést žáky k tomu, že výsledkem naší tvořivosti je produkt, za který jeho tvůrce nese zodpovědnost a který může být zneužit. Učitel se snaží vést tedy žáky k tomu, aby jejich produkt byl pozitivně vnímatelný. Dále vede žáky k tomu, aby tvořili funkční texty přiměřené jejich věku a byli schopni v nich promítnout své pocity, názory, přání a potřeby. Učitel žáky učí, jak text interpretovat, odhalit jeho záměr či přínos a následně získané informace zpracovávat. Při procesu tvůrčího psaní je důležité vytvořit pro žáka stimulující prostředí, ve kterém se žák dokáže uvolnit a soustředit. Podoba tvůrčího psaní ve vyučovací hodině literatury záleží na zkušenosti žáka v roli čtenáře i na jeho produkčních zkušenostech a celkových komunikačních schopnostech. Důležitou roli však zaujímají i zkušenosti a kreativní myšlení učitele, protože právě on stimuluje a řídí činnost žáků (Fišer a kol., 2012).

Tvůrčí psaní se od didaktiky slohu liší tím, že se zaměřujeme především na rozvoj individuálního stylu žáka. U klasické výuky slohu se dbá především na dodržování slohových postupů pro daný slohový útvar. Výuka tvůrčího psaní není soustředěna na samotný produkt, ale na rozvoj žakových textotvorných dovedností. Žák se také učí, že autorský text může skrývat individuální pocity a subjektivní názory autora (Fišer a kol., 2012).

Tvůrčí psaní podporuje také tvořivé myšlení a samostatné učení žáka, přispívá ke zvýšení komunikace mezi žákem a učitelem, navíc při tvořivých činnostech dochází k aktivizaci smyslového vnímání a rozvíjí se také citová složka žákovy osobnosti. Tvůrčí psaní může mít i funkci terapeutickou, kdy se žák může ze svých pocitů případně problémů tzv. vypsat a funkci socializační v případě tvoření v týmu a při hromadném sdílení vlastních názorů a pocitů (Fišer a kol., 2012).

### **Metoda tvůrčího psaní – dokončení ukázky**

Na základě této metody žákům předkládáme pouze část textu a jejich úkolem je příběh dokončit podle vlastní fantazie. Text může být společně přečten, promítnut na projektoru, či nakopírován. Žáci by ho však měli mít po celou dobu tvůrčího psaní k dispozici. Žáci mají prostor pro vlastní tvůrčí vyjádření a zároveň si osvojují dovednost řešit problém. S konečnými výtvary se dá naložit různě, mohou být jednotlivými žáky prezentovány před celou třídou, nebo své texty mohou žáci nejprve představit ve skupinách, kde následně vyberou pro hromadné sdílení z předložených textů ten, který společně vyhodnotí jako nejlepší dokončení příběhu (Čapek, 2015).

Stěžejní u této metody je, aby učitel vybral vhodný text. Ten by měl být schopný podnítit v myslích žáků představivost a poskytnou možnost pro různá zakončení. Dále by měl učitel žákům zdůraznit, že cílem aktivity není uhádnout skutečný závěr příběhu, ale získat různorodé konce, které budou příkladem pestrých přístupů a nápadů. Žáci musí dodržet jediné pravidlo a to, aby nový text na ten původní plynule navazoval (Šrámková, 2011).

Náročnější alternativou této metody je způsob, kdy žáci mají vymýšlet začátek k předloženému příběhu. Tato varianta je těžší v tom, že žáci se musí dobře zorientovat v textu a postupovat retrospektivně (Šrámková, 2011).

### **Metoda tvůrčího psaní – příběhy k obrázkům**

Součástí většiny knih jsou i ilustrace, které samy o sobě mohou ke čtenáři promlouvat. Metodu psaní příběhů k obrázkům lze využít například jako motivační aktivitu na začátku před prací s literární ukázkou. Učitel žákům ukáže ilustraci z knihy a žáci k ní vymýšlí příběh. Obrázek může být pro celou třídu stejný, nebo odlišný pro skupinu a jednotlivce. Žáci také mohou pracovat se sérií obrázků (Čapek, 2015).

## **Metoda tvůrčího psaní – deník**

Deník je prozaický autobiografický text, který obsahuje denní nebo chronologické zápisky zachycující události ze života pisatele, jeho myšlenky a pocity. Rozlišujeme deník autentický, což je intimní zpověď pisatele, kdy záměrem není deník publikovat. Druhým typem je deník, který je určený čtenáři, je tedy literárně upraven a počítá se s uveřejněním. Další možností je deník fiktivní, kdy jde o beletristický text psaný formou deníku (Pavera, Všetická, 2002).

Při psaní deníku si žáci vyzkouší vytvářet text v delším časovém úseku s nevelkým žánrovým omezením. Metodu založenou na psaní deníku lze pojmut různě. Žáci mohou nejprve jeden týden psát deník autentický, o kterém ví, že jej nikdo nebude číst, následující týden mohou psát deník literárně stylizovaný, který případně může být publikován spolužákům. Další fází by mohl být týdenní zápis, kdy se žák pokouší psát deník jako osoba jemu blízká, kterou může pozorovat a získávat o ní potřebné informace, zároveň se snaží o to, aby styl deníku korespondoval s charakteristickými rysy dané osoby. Lze také psát deník jako fiktivní postava. Reflexí tohoto tvůrčího procesu může být zhodnocení vlastního procesu psaní. Žáci mohou odpovídat písmeně, nebo v rámci diskuse na otázky typu:

Co vám při psaní deníku činilo problémy?

Který typ deníku se vám psal nejlépe?

V čem je podle vás přínos deníku? (Fišer, 2001).

## **Životabáseň**

Životabáseň umožňuje žákovi vyjádřit jeho získané pocity, dojmy a vjemy. Umožňujeme mu myslet empaticky a vyjádřit se specifickým způsobem k tématu. Tuto metodu lze využít především pro fázi reflexe. Učitel žákům poskytne začátky veršů a úkolem žáků je tyto verše doplnit, nejde zde o poezii v pravém slova smyslu, verše se nemusí rýmovat. Důležité je, aby životabáseň reflektovala žákovy prožitky z textu (Křiváčková, 2013).

## **Metodu 5 W (who, what, where, when, why)**

Metodu lze využít jako osnovu pro vytváření příběhu také však lze z této metody vycházet při rozboru textů. Při metodě jsou využívány návodné otázky: Kdo? Co se stalo? Kde se to stalo? Kdy se to stalo? Proč se to stalo? (Čapek, 2015).

## Synektika

Jedná se o způsob kreativního myšlení, jehož hlavními nástroji jsou metafory a analogie. Princip metody vychází ze snahy myslet jinak a snažit se spojovat odlišné a zdánlivě nespojitelné věci dohromady. Metodu lze využít ve fázi generování nových nápadů a myšlenek, ale i při rozhodování se, formulování problémů a hledání řešení k problémům. Metoda potlačuje racionalitu a dává prostor emocím, fantazii a asociacím (Žák, 2004).

## 2.5 Kooperativní učení

*„Kooperativní učení znamená optimálně se učit na základě specifického uspořádání vztahů v úkolových situacích – na základě pozitivní vzájemné závislosti (kooperace)“* (Kasíková, 2010, s. 37). Formou kooperativního učení je skupinové uspořádání. Samotné rozdělení žáků do skupin však nezaručuje kooperaci. Ke kooperaci nedochází tehdy, když jsou žáci rozdělení do skupin, ale učí se a pracují na úkolu jednotlivě (Kasíková, 2009).

Efektivní kooperativní učení vychází z pěti zásad: interakci v tváři tvář, pozitivní vzájemné závislosti, individuální odpovědnosti a reflexe.

Zásada interakce v tváři tvář je založena na rozdělení žáků do malých skupin, kdy se žáci učí vzájemnou komunikací. Základním požadavkem pro kooperativní skupinu je heterogenita. Snažíme se tedy o to, aby v jedné skupině spolupracovali žáci s rychlejším i pomalejším tempem učení, žáci více i méně motivovaní, chlapci i dívky (Kasíková, 2009).

Zásada pozitivní vzájemné závislosti je pojímána tak, že žáci si uvědomují, že jednotlivec uspěje pouze tehdy, pokud uspěje celá skupina, musí tak docházet ke vzájemné spolupráci a koordinaci činností. Této zásady lze například dosáhnout stanovením společného cíle, prostřednictvím odměny (body navíc, volný čas pro celou skupinu), prostřednictvím zdroje, o který se musí podělit (pomůcka, pracovní list), prostřednictvím sekvencí (rozdělením úkolu na dílčí části, které se plní v určitém pořadí), stanovením rolí žáků, které se navzájem doplňují. S touto zásadou souvisí i zásada individuální odpovědnosti, kdy je dbáno na to, aby výkon každého jedince byl přínosem pro skupinu a každý jedinec vykazoval pokroky ve svém vlastním učení. Efektivita společné práce je závislá také na tom, jak skupina reflektuje vlastní činnost a rozhoduje o dalších krocích (Kasíková, 2009).

Práce ve skupinách dává možnost aktivně se zapojit žákům, kteří jsou nesmělí a mají zábrany zapojovat se před celou třídou. Skupinová práce je také vhodná pro formování a utužování vztahů ve třídě. Při skupinové výuce mají žáci možnost zapojit tvořivost, vyzkoušet

si vzájemně se hodnotit a samostatně se rozhodovat, spolupracovat a komunikovat ve skupině. Úskalí skupinové práce spočívá v tom, že ne vždy je práce jednotlivých členů skupiny vyrovnaná, jelikož ji někteří členové nevykonávají zodpovědně a spoléhají na ostatní členy skupiny (Zormanová, 2012).

Problematickým se může také jevit způsob utváření skupin, konkrétně problematika toho, zda má učitel nechat žáky utvářet skupinky podle vlastních preferencí, nebo má do formování skupin zasahovat. Pokud učitelé záleží na tom, aby se rozvíjelo žákovo sociální učení je žádoucí, aby žáky rozděloval do skupin vyučující. Kdybychom volbu nechali na žácích, vzniknou nám skupiny na základě přátelských vztahů a takto vzniklé skupiny obvykle nebývají dostatečně stimulující. Samostatná volba žáků při utváření skupin často vede i ke vzniku pohlavně homogenních skupin. Mohou být však i úkoly, pro které je utváření skupin na základě přátelských vztahů příznivé. Učitel také může žáky do skupin rozdělovat náhodně (losováním, rozpočítáváním), nebo cíleně. Cíleně žáky rozdělujeme tehdy pokud je pro plnění úkolu důležité, aby skupina byla heterogenní s rovnoměrným složením žáků. Cíleně lze žáky rozdělovat například na základě znalostí a schopností žáků, podle učebních stylů a pracovního tempa (Kasíková, 2009).

### **Skládkové učení**

Skládkové učení je jednou z kooperativních metod učení, která je založena na práci s textem a diskusi. Tato metoda spočívá v tom, že učivo potažmo text je rozdělen na několik částí. Počtu částí odpovídá i počet následně vytvořených skupin. Nejprve máme skupiny domovské, kde každý z členů této skupiny má svůj specifický úkol vztahující se k jedné části textu. Po nastudování svých textů jednotliví žáci utvoří nové skupiny tzv. expertní, kde jsou žáci, kteří pracovali na stejném úkolu/stejně části textu. V těchto expertních skupinách se žáci radí, sdílejí své poznatky, shrnují podstatné. Všichni členové expertní skupiny musí nabýt jistoty, že dané problematice rozumí, poté mají za úkol, co nejlépe předat své získané znalosti domovské skupině (Čapek, 2015).

Cílem tedy je, aby si každý člen domovské skupiny díky vzájemnému učení osvojil celé učivo. Ověřením, zda došlo ke správnému osvojení všech znalostí, může být vytvoření nějakého produktu například myšlenkové mapy, shrnujícího textu, kvízu pro ostatní domovské skupiny (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Díky skládkovému učení se žáci učí oddělovat podstatné informace od méně podstatných a následně jednotlivé důležité informace propojovat, zaujímat různé role

(žák-učitel) a nést odpovědnost za učení ostatních spolužáků a společný výsledek (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

### **Sněhová koule (snowballing)**

Snowballing je forma skupinové práce, kdy se nejprve nad zadaným úkolem zamýšlí jednotlivec sám, poté řeší úkol ve dvojici, která se poté rozrůstá ve čtveřici a dále. Výsledný počet žáků ve skupině záleží na požadavcích učitele. S přísunem nových členů dochází i k nabalování nových informací, přístupů a názorů. I když se skupinky zvětšují, problém k řešení zůstává pořád stejný (Sitná, 2013). Na závěr s žáky vyhodnocujeme, jaké našli řešení zadaného úkolu, můžeme však také rozebrat i samotný způsob jakým žáci pracovali, tedy jak si rozdělili role ve skupině, jak se rozhodovali, komunikovali mezi sebou (Čapek, 2015).

## **2.6 Projektové vyučování**

Projektové vyučování je jednou z metod, kde je stěžejní aktivita žáka. Pozornost je kladena na žákovu zkušenost, vlastní objevování a tvoření. Projektové vyučování vychází z pragmatické pedagogiky, jejímž zakladatelem byl John Dewey (Hyplová, 2010).

Projektové vyučování je založeno na projektové metodě, kdy tato metoda je vnímána jako vyučovací metoda, která přispívá k motivaci žáků, podporuje kooperativní učení a při které žáci samostatně vytváří projekt a získávají tak zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou probíhat formou integrovaných témat, mohou se zabývat problémy z praktického života nebo formou praktické činnosti, jejímž výsledkem je nějaký výrobek, výtvarný, nebo slovesný produkt (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Projektová výuka na rozdíl od tradiční výuky nevyučuje předměty izolovaně, ale snaží se o jejich vzájemné propojení. Projektové vyučování by mělo mít přesah i mimo prostory školní třídy a školy, například do přírody, společenské komunity, výrobního procesu. Žáci by se měli aktivně začlenit do životní praxe a nést za svoji činnost zodpovědnost (Maňák, Švec 2003).

## **2.7 Diskuse**

Diskuse je metoda založena na výměně názorů a argumentů k danému problému, či tématu, a to jak mezi učitelem a žáky tak i mezi žáky navzájem. Přínos této metody tkví v tom, že se žáci nejen zamýšlí nad učební látkou, ale také si rozvíjí komunikační schopnosti, jako je schopnost správné argumentace, projevení úcty a tolerance vůči ostatním diskutujícím. Zvyšuje se také jejich možnost aktivně se zapojit do výuky (Zormanová, 2012).

Při diskusi hraje důležitou roli moderátor, který celou diskusi řídí, tuto roli by měl provádět učitel. Moderátor dohlíží na to, aby žáci neodbíhali od tématu, dostali dostatečný prostor, ale zbytečně neopakovali již řečené a neprodlužovali tak bezdůvodně diskusi, shrnuje obsah diskuse, vyzdvihuje zajímavé a přínosné argumenty, nadhazuje podtémata k řešení, rozvádí již řečené, formuluje a zaznamenává závěry diskuse, nebo k tomu vede žáky. Před zahájením diskuse by měly být jasně formulovaná komunikační pravidla, například budeme vyžadovat, aby žáci udržovali oční kontakt, vyjadřovali se přiměřeně hlasitě, drželi se tématu, neskákali si do řeči, vyjadřovali se spisovně (Čapek, 2015).

Pro diskusi je vhodné vytvořit takové prostorové uspořádání, aby na sebe všichni diskutující viděli a zároveň všichni byli ve stejné úrovni. Takovou vhodnou formou je uspořádání do kruhu, nebo podkovy. Formu podkovy je vhodné využít při takových diskusích, kdy žáci obhajují dva protichůdné názory. Na koncích podkovy tedy sedí ti, kteří mají již zcela vyhraněný protichůdný názor, směrem ke středu po obou ramenech sedí ti, kteří nejsou zcela přesvědčeni k příslušnému názoru a uprostřed sedí ti, kteří se prozatím nepřiklonili ani k jednomu z názorů. Během diskuse se názor žáků může měnit, a tedy i jejich pozice (Čapek, 2015).

Při uspořádání do kruhu lze při diskusi využít techniku **komunikační semafor**, která usnadní moderování diskuse. Každý žák dostane červený, zelený a oranžový papírek, kdy červený papírek znamená, že žák prozatím nemá k tématu co říct, oranžový papírek znamená, že o otázce zatím přemýšlí a zelená barva značí, že žák je připraven do diskuse přispět. Papírek barvy, která symbolizuje aktuální stav žákovy připravenosti, žák předloží bez dalšího komentáře před své místo na zem a moderátor je obeznámen s tím, kdo je připraven diskutovat a kdo potřebuje ještě nad tématem přemýšlet (Čapek, 2015).



### 3 Metodické návrhy pro výuku

V praktické části této diplomové práce jsou představeny konkrétní metodické návrhy ke knihám Františka Tichého. Metodické návrhy jsou určeny do výuky literární výchovy na 2. stupni základní školy. K vybraným ukázkám z knih *Transport za věčnost* a *Labyrint nedokončených setkání* jsme vytvořili pracovní listy, od kterých se odvíjí koncepce vyučovacích hodin. Ke knize *Princ se žlutou hvězdou* byl vytvořen jeden pracovní list a návrh projektového vyučování. Pracovní listy i materiály potřebné k realizaci projektového vyučování jsou v přílohové části práce. I když jsou pracovní listy primárně určené do hodin literární výchovy, zahrnuli jsme do nich i úkoly vztahující se k jazykové, komunikační a slohové výchově, jelikož tyto složky jazyka spolu úzce souvisí, považujeme za správné, jazykové schopnosti žáků rozvíjet komplexně.

Při tvorbě pracovních listů jsme dbali na to, aby jednotlivé úkoly a otázky byly navrženy tak, aby rozvíjely klíčové kompetence žáků, začleňovaly průřezová témata a docházelo k přesahům i do jiných předmětů. Vzhledem k tematice textu nejčastěji dochází k přesahům do dějepisu a občanské výchovy. Představitost a kreativní myšlení se snažíme podpořit úkoly s přesahy do výtvarné výchovy (tvorba koláže, práce s knižními ilustracemi aj.). V pracovních listech využíváme moderní výukové metody z knihy Roberta Čapka<sup>11</sup> a publikace k tvůrčímu psaní od Zbyňka Fišera<sup>12</sup>.

Úkoly a otázky metodických návrhů jsou konstruovány tak, aby rozvíjely čtenářské strategie žáků a učily žáky číst text s porozuměním. Využívány jsou metody kritického myšlení i metody podporující kreativní myšlení. Důraz klademe i na kooperativní práci ve skupinách.

Ukázky jsou vybírány tak, aby žáka zaujaly a motivovaly k přečtení celé knihy a rozvíjely čtenářskou gramotnost. Žák by měl také v ukázce nalézt něco, nad čím se může zamýšlet nebo něco, co souvisí s jeho životem.

Ke každému metodickému návrhu je stanoven cíl, doporučený ročník, přibližná časová náročnost. Jsou uvedeny i použité metody, potřebné pomůcky, rozvíjené klíčové kompetence

---

<sup>11</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

<sup>12</sup> FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-99-0.

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN isbn978-80-210-6121-7.

a mezipředmětové vztahy. K jednotlivým úkolům uvádíme možná správná řešení. Vyskytují se zde úlohy s jedním správným řešením, jedná se především o úlohy zaměřené na znalosti dějin či úlohy zaměřené na vyhledávání a vyvozování z textu i úlohy, kde je možných řešení více. Jde především o úkoly zaměřené na vyjádření subjektivních pocitů, názorů a úlohy, kde je vyžadováno tvůrčí psaní žáků. U takových úloh uvádíme pouze ilustrační příklad správného řešení.

### **3.1 Pracovní list č. 1 – Transport za věčnost**

Cílem pracovního listu č. 1 je seznámit žáky s knihou *Transport za věčnost* a motivovat je k přečtení této knihy. Tento pracovní list vyžaduje zapojení žákovy představivosti, kritického myšlení a schopnosti vyvozovat z textu. Hlavním motivem textu jsou protektorátní nařízení omezující práva Židů. Ukázka zachycuje setkání dvou kamarádů Petra a Honzy, kteří jako obvykle spolu chtějí strávit čas v ulicích Prahy, jenže vyšly v platnost protektorátní nařízení, které jim to ztěžují. Mimo jiné musí Židé nosit žlutou hvězdu s nápisem *Jude*, která je na první pohled od ostatních odlišuje, jelikož je Honza árijec neměl by podle těchto nařízení Židům pomáhat a projevovat jim náklonost, a tedy ani Petrovi. Honza si nejprve neuvědomuje rizika a komplikace, které tato nařízení přináší a chce se s Petrem dále svobodně přátelit. Argumenty Petra a strach z toho, že by mohl ohrozit maminku a sestru jej přesvědčí k tomu, aby se chovali na ulici obezřetněji. Motiv přátelství je také důležitým prvkem této ukázky i celé knihy. Ukázka má tedy žákům přiblížit život dospívajících kluků v období druhé světové války, upozornit na absurditu jednotlivých antisemitských nařízení a podnítit v žácích empatii.

Pracovní list č. 1 obsahuje sedm úkolů vztahujících se k úryvku z knihy. Dva úkoly žáci dostávají před čtením úryvku, kdy se pracuje s titulní stránkou knihy. Žáci zapojují vlastní fantazii a snaží se odhalit téma či děj knihy. Pro úlohu č. 1 je vhodné využít zjednodušenou formu brainstormingu, kdy žáci říkají své nápady a návrhy, které jsou zapisovány na tabuli. V druhém úkolu se žáci zamýšlí nad významem názvu knihy.

Následující úlohy žák plní až po samostatném přečtení textu. Třetí a čtvrtá úloha se zaměřuje na žákovu schopnost porozumět textu a vyvozovat z něj. Cílem pátého úkolu je, aby se žák vžil do role někoho, komu je něco upíráno. Pro tento úkol může učitel využít skupinovou metodu sněhová koule, kdy žák nejprve individuálně přemýšlí nad otázkou, který ze zákazů a příkazů zmíněných v textu by mu nejvíce vadil a proč. Po uplynutí zadaného času se začne nad otázkou zamýšlet společně se sousedem z lavice, následně žáci podle

instrukcí učitele vytvoří skupinu o více členech. Na závěr může určený mluvčí skupiny shrnout názory jejich skupiny. Šestý úkol využívá metodu klíčových slov. Žákovým úkolem je vymyslet a zapsat si do pracovního listu 5 klíčových slov, které nejlépe text vystihují. Učitel mezitím nakreslí na tabuli trychtýř a pod ním baňku/kádinku. Žáci postupně chodí a do nádoby zapisují svá klíčová slova, pokud už slovo v nádobce je, tak ho nenapíší. Jakmile jsou na tabuli slova od všech žáků, celá třída se podílí na výběru pěti opravdu klíčových. Probíhá diskuse případně i hlasování. Poslední úkol pracovního listu dává prostor tvůrčímu psaní. Žáci mají vymyslet možné pokračování příběhu.

<b>Doporučený ročník:</b>	6. - 7.
<b>Časová náročnost:</b>	1 vyučovací hodina
<b>Pomůcky:</b>	Nakopírovaný pracovní list č. 1, psací potřeby
<b>Metody:</b>	Předvídání, brainstorming, vyvozování z textu, tvůrčí psaní, klíčová slova, sněhová koule
<b>Mezipředmětové vztahy:</b>	Dějepis
<b>Průřezová témata:</b>	Multikulturní výchova, Výchova demokratického občana
<b>Rozvíjené klíčové kompetence:</b>	k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

**Úkol 1:** Žáci si prohlížejí titulní stránku knihy *Transport za věčnost* a na základě názvu a ilustrace se snaží odhadnout, o čem by kniha mohla být.

**Možné správné řešení:** Všechny nápady jsou přijímány, tato úloha nemá správné řešení. Naším cílem je nechávat volný průchod žakovým myšlenkám. Cílem aktivity je vzbudit u žáků zájem o knihu a plně zapojit jejich fantazii.

**Úkol 2:** Žáci mají za úkol se samostatně zamyslet nad tím, zda pociťují rozdíl mezi slovním spojením *transport na věčnost* a *transport za věčnost*.

**Možné správné řešení:** Věčnost v běžném významu bereme jako nějaký nekonečný čas či období, které nastává po životě. Spojení *za věčnost* se dá tedy do jisté míry považovat za básnické vyjádření – oxymoron (protimluv).

**Úkol 3:** Žáci si mají z textu vyvodit, kdy a kde se příběh odehrává.

**Možné správné řešení:** Příběh se odehrává v Praze v období Protektorátu Čechy a Morava. (Prahu lze určit na základě vlastních jmen v textu: Dlouhá ulice, park Stromovka, čtvrť Troja, eventuálně podle řeky Vltavy.) U tohoto úkolu by se měl učitel ujistit, že všichni žáci ví, co to byl Protektorát Čechy a Morava, případně by jim měl pojem objasnit, nebo jim umožnit si pojem vyhledat.

**Úkol 4:** Žáci mají samostatně v textu vyhledat nařízení, která se vztahovala k Židům.

**Možné správné řešení:** Židé mohli navštěvovat pouze školy, které byly zřízené židovskou obcí. Museli nosit označení (žlutou šesticípou hvězdu s nápisem *Jude*). Nesměli chodit do parků. Bylo zakázáno Židům pomáhat či jim projevovat přízeň.

**Úkol 5:** Žáci se mají zamyslet nad tím, který ze zmíněných příkazů a zákazů by jim nejvíce vadil a proč. Následně mají o svých odpovědích diskutovat se spolužáky.

**Možné správné řešení:** Nejvíce by mi vadilo, kdybych musel/a nosit nějaké označení (hvězdu), protože bych se cítil méněcenný a poutal bych na sebe pozornost.

**Úkol 6:** Žákovým úkolem je vymyslet a zapsat si do pracovního listu 5 klíčových slov, která nejlépe text vystihují.

**Možné správné řešení:** Protektorát Čechy a Morava, Židé, šesticípá hvězda, nařízení, přátelství.

**Úkol 7:** Žáci mají za úkol na základě přečtené ukázky vymyslet možné pokračování příběhu.

**Možné řešení:** Každý příběh, který plynule navazuje na přečtený úryvek je správný. Nehodnotíme pravopis. Můžeme nechat vybrat žáky, které z pokračování se jim nejvíce líbilo.

### **3.2 Pracovní list č. 2 – Transport za věčnost**

Pracovní list č. 2 má přivést žáky k zamyšlení se nad silou symbolů a manipulace, má rozvíjet žákovu schopnost vyjadřovat své postoje a názory, formulovat vlastní pocity a myslet empaticky. V tomto pracovním listu je využita metoda řízeného čtení, čtení s předvídáním a úkoly podporující tvůrčí psaní a kritické myšlení. Pracovním listem č. 2 lze navázat na předchozí hodinu, kde žáci pracovali s pracovním listem č. 1. Lze jej využít i samostatně, záleží na preferenci a časových možnostech vyučujícího.

Text k pracovnímu listu č. 2 jsme vybrali na základě toho, že jsme chtěli demonstrovat, jakou sílu mohou mít symboly a jak se člověk může lehce stát předmětem manipulace, která v lidech vzbouzí zlobu a nenávist. Honza s Matoušem se setkávají se svým židovským kamarádem Petrem, aby se kamarádi mohli společně pohybovat po městě, přišívá si Honza s Matoušem na kabát stejnou hvězdu, jakou musí nosit Petr a stávají se tak na jeden den Židy a na vlastní kůži zažívají běžnou realitu Židů. Příkazy, zákazy i lidskou nenávist a opovrhování.

Pracovní list č. 2 zahrnuje pět úkolů. První úkol žáci plní před čtením textu. Každý žák se má samostatně zamyslet nad tím, co je to symbol a pokusit se jej vlastními slovy definovat a nakreslit 5 symbolů, které zná.

Když mají žáci samostatnou práci hotovou, chodí postupně po trojicích k tabuli a nakreslí jeden ze svých symbolů. Po vystřídání všech žáků se učitel zeptá, kdo by byl tedy schopen definovat, co je to symbol. Na závěr učitel tedy shrne, co je to symbol a dává žákům další otázky:

- Jak často se symboly setkáváme v běžném životě?
- K čemu jsou symboly prospěšné?
- Znáte nějaký symbol, který je spojen s něčím negativním?
- Jak si myslíte, že bude symbolika souviset s následujícím textem?

Po úloze č. 1 následuje řízené čtení, kdy text je rozdělen do dvou částí a ke každé části se vážou úkoly. Nejprve se čte nahlas první část textu (může číst jeden žák, žáci se mohou po úsecích střídat, záleží na preferenci učitele), poté žáci samostatně plní úkol č. 2. a č. 3. Úloha č. 2 je zaměřena na vyvozování z textu, úloha tři spojuje čtení s předvídaním a tvořivé psaní. Po uplynutí časového limitu, který zadá učitel s ohledem na zdatnost jednotlivých žáků, následuje společné sdílení odpovědí. Poté je čtena zbylá část textu. Celý text žáci reflektují v úloze č. 4, kdy mají za úkol napsat životabáseň jako jedna z postav.

Na závěr hodiny učitel pustí žákům zhudebněnou báseň Petra Ginze *Dnes je jasno už všem lidem*<sup>13</sup>. Úkolem žáků je si píseň poslechnout a nechat na sebe působit. Je vhodné, aby žáci měli možnost udělat si pohodlí, například možnost položit si hlavu na lavici a zavřít oči. Po vyslechnutí nahrávky má každý žák vyjádřit své pocity z písně jedním výstižným slovem.

---

<sup>13</sup> Dnes je jasno už všem lidem – Slova zní zpoza zdí. In: Youtube [online]. 19.11. 2017 [cit. 2020-04-20] Dostupné z: [https://www.youtube.com/channel/UCr9NREVB2BQLj4\\_5ZUdVi1Q](https://www.youtube.com/channel/UCr9NREVB2BQLj4_5ZUdVi1Q). Kanál uživatele Terezínská štafeta.

<b>Doporučený ročník:</b>	6. - 7.
<b>Časová náročnost:</b>	1 vyučovací hodina
<b>Pomůcky:</b>	Nakopírovaný pracovní list č. 2, psací potřeby, počítač s reproduktory a přístupem na internet
<b>Metody:</b>	Řízené čtení, předvídání, životabáseň, poslech zhudebněné básně
<b>Mezipředmětové vztahy:</b>	Dějepis, občanská výchova, hudební výchova
<b>Průřezová témata:</b>	Multikulturní výchova, Výchova demokratického občana
<b>Rozvíjené klíčové kompetence:</b>	k řešení problému, komunikativní, občanské

**Úkol 1:** Žáci mají za úkol vlastními slovy vysvětlit, co je to symbol a nakreslit 5 symbolů, které znají.

**Možné správné řešení:** Symbol je grafický znak, který má určitý význam.



**Úkol 2:** Úkolem žáků je vyvodit z textu, proč si kluci přišivali na kabát šesticípou hvězdu a zdůvodnit, zda to považují za dobrý nápad, či nikoli.

**Možné správné řešení:** Žáci by měli dojít k závěru, že chlapci si hvězdu na kabát přišívají proto, aby mohli trávit čas se svým židovským kamarádem Petrem a nepoutali na sebe pozornost, jelikož podle nařízení je árijcům zakázáno projevovat přízeň Židům. Žáci by také měli uvést, že tento nápad může být pro všechny tři velmi nebezpečný. Mohou také dojít k myšlence, že chlapci jsou opravdoví kamarádi, kteří soucítí se svým kamarádem a projevují i určitou odvahu.

**Úkol 3:** Před čtením další části textu mají žáci předvídat, jak by příběh mohl pokračovat. Uvést mají alespoň dva možné scénáře, své tipy zapíšou do sloupečku: má předpověď v levé části tabulky. Po přečtení zbytku textu shrnou do pravého sloupečku skutečné pokračování příběhu.

**Možné správné řešení:****Má předpověď****Skutečné pokračování:**

č.1 Chlapci zamířili na Hagibor, poznali spoustu Petrových přátel, smáli se, zpívali u ohně a užili si krásné odpoledne. č. 2 Chlapci se vydali směrem k Hagiboru, jelikož měli všichni tři přišité šesticípé hvězdy museli se řídit všemi příkazy, které Židé měli. Cestou potkali i pár lidí, kteří od nich odvraceli zrak, nebo jim nadávali.	Kluci se vydali na cestu. Honza si chtěl něco koupit v pekařství, jenomže předstíral, že je Žid, a tak nakupovat jít nemohl, protože Židé mohli nakupovat až od 15:00 do 17:00 hodin. Dále pokračovali tramvají, jenže došlo k nehodě nákladního automobilu, který vezl uhlí. Kluci chtěli dál pokračovat pěšky, jenže je důrazným a hrubým způsobem zastavil strážník, který chtěl, aby uhlí odklidili, a to jen proto, že byli považováni za Židy.
---	--

**Úkol 4:** Žáci mají za úkol reflektovat celý text, vyjádřit své pocity, dojmy a názory, vcítit se do jedné z postav. K tomuto účelu je využita metoda životabáseň, kdy žáci dopisují části započatých vět z pohledu jedné z postav. Učitel žákům vysvětlí princip metody a nechává je pracovat samostatně.

**Možné správné řešení:**

*Jsem Honza.*

*Vidím kolem sebe nespravedlnost.*

*Toužím to změnit.*

*Bojím se, že to nedokážu.*

*Doufám, že na to nebudu sám.*

*Snažím se žít normálně.*

*Tvrdím, že jsme si všichni rovni.*

**Úkol 5:** Učitel pustí žákům zhudebněnou báseň Petra Ginze *Dnes je jasno už všem lidem*<sup>14</sup>, kterou si zapsal do svého deníku ještě před deportací. Báseň zhudebnil a zpívá David Kubec. Úkolem žáků je si píseň poslechnout a nechat na sebe působit. Po vyslechnutí nahrávky má každý žák vyjádřit své pocity z písně jedním výstižným slovem.

**Možné správné řešení:** Rozčarování

### 3.3 Pracovní list č. 3 – Transport za věčnost

Cílem pracovního listu č. 3 je přivést žáky k zamyšlení nad přátelstvím jako základní hodnotou a jeho důležitostí pro jedince v každé době. V tomto pracovním listu využíváme metodu podvojného deníku, práci s metaforou a otázky podporující kritické myšlení a rozvoj čtenářských strategií.

V textu doprovázející pracovní list č. 3 je silným motivem přátelství, důležitou úlohu zaujímají i emoce a existencionální otázky. Ukázka je z části, kdy Honza s maminkou jede navštívit svého otce do vězení. Honza se ocitá v nelehké situaci, jeho otec byl zatčen za odbojovou činnost a nikdo neví, jaký rozsudek si vyslechne. Židé, a tedy i jeho přátelé jsou považováni za podřadné občany a on je zmatený, má strach a spoustu otázek, na které se bojí zeptat, nebo na které, mu nikdo není schopný odpovědět.

Pracovní list č. 3 obsahuje čtyři úkoly. Žáci si nejprve přečtou text samostatně a plní první úkol, který pracuje s metodou podvojného deníku, kdy si žáci vybírají pasáž z textu, která je něčím zaujala a komentují ji. Úkol tak propojuje text s životními zkušenostmi žáků. Jakmile mají žáci hotovo, je vhodné, aby své citace a komentáře přečetli nahlas. Lze využít i variantu, kdy žák přečte jen citaci a ostatní mohou tipovat, proč si žák danou pasáž vybral. Učitel může také upozornit na fakt, že stejné pasáže vyvolaly u jednotlivých žáků rozdílné reakce. Druhý úkol se snaží o to, aby se čtenář ztotožnil s pocity hlavního hrdiny. Ve třetí úloze se žáci mají uvažovat nad tím, proč jsou války, jelikož jde o jednu z otázek, na kterou se ptá hlavní hrdina z textu. Uvádí možné příčiny a následky válek. Závěrečný úkol propojuje český jazyk s občanskou a výtvarnou výchovou. Žáci vymýšlí metafory na pojem přátelství, které mají následně ztvárnit výtvarnou koláží. Koláže mohou být následně prezentovány jednotlivými žáky a vystaveny ve třídě.

---

<sup>14</sup> Dnes je jasno už všem lidem – Slova zní zpoza zdí. In: Youtube [online]. 19.11. 2017 [cit. 2020-04-20] Dostupné z: [https://www.youtube.com/channel/UCr9NREVB2BQLj4\\_5ZUdVi1Q](https://www.youtube.com/channel/UCr9NREVB2BQLj4_5ZUdVi1Q). Kanál uživatele Terezínská štafeta.



<b>Doporučený ročník:</b>	6. - 7.
<b>Časová náročnost:</b>	2 vyučovací hodiny
<b>Pomůcky:</b>	Nakopírovaný pracovní list č. 3, psací potřeby + pastelky/fixy, lepidlo, nůžky, časopisy s obrázky, papír A4 pro každého žáka
<b>Metody:</b>	Podvojný deník, práce s textem, synektika (vytváření metafor), koláž
<b>Mezipředmětové vztahy:</b>	Dějepis, výtvarná výchova, občanská výchova
<b>Průřezová témata:</b>	Multikulturní výchova, Výchova demokratického občana
<b>Rozvíjené klíčové kompetence:</b>	k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

**Úkol 1:** Žáci mají za úkol si samostatně přečíst text a následně si vybrat z textu pasáž, která je něčím zaujala, něco jim připomněla, nebo mají potřebu k ní sdělit svůj názor.

**Možné správné řešení:**

<b>Citace z textu:</b>	<b>Vlastní komentář:</b>
<p>„Já to vím, Honzo. Ale nerozhoduje přece, jak se kdo narodil, ale jaký je?“</p> <p>„No, právě,“ odechl jsem si. „Já jenom, že hodně lidí říká...“</p> <p>„Poslouchej mě dobře! Přerušila mě a její hlas zněl najednou odhodlaně.</p> <p>„Bud' opatrný a zbytečně neriskuj. Ale přátelství nesmíš zklamat. Rozumíš?“</p>	<p>Líbí se mi názor maminky, která říká, že není důležité, jak se kdo narodil, ale jaký je. Často jsou lidé odsuzováni na základě toho, jak vypadají, jaké jsou národnosti apod., přitom je důležitější člověka poznat a vědět jaký opravdu je a na základě toho se k němu taky chovat.</p> <p>Souhlasím také s myšlenkou, že je důležité přátele nezklamat, protože důvěra se pak těžko buduje zpátky.</p>

	A myslím si, že přátelství je jedna z nejcennějších věcí, co člověk má.
--	---

**Úkol 2:** Úkolem žáků je popsat, jak se hlavní hrdina cítí, mají i zdůvodnit proč si to myslí, tedy doložit to na pasážích z textu.

**Možné správné řešení:**

Honza se cítí zmatený a plný otázek. Neví, čemu má věřit, jestli je správný jeho úsudek a pocity, nebo má dát na názory okolí. Má také velký strach především z toho, že není dost odvážný. Je také smutný a rozhněvaný z toho, jak funguje svět.

**Úkol 3:** Žáci mají za úkol zamyslet se nad otázkou, kterou si hlavní hrdina v textu pokládá (Proč jsou války?) a uvést možné příčiny a následky válek.

**Možné správné řešení:**

Příčiny válek	Následky válek
Touha po větší moci, území	Smrt, zranění lidé
Touha po nezávislosti	Odloučení rodin, ztráta domovů
Ideologie	Bolest, strach, strádání, hlad
Náboženské konflikty	Devastace přírody

**Úkol 4:** Žáci se mají zamyslet nad pojmem přátelství, co pro ně znamená, jak ho vnímají a vytvořit k němu několik metafor. Žák se může řídit touto strukturou: Přátelství je, že... / Přátelství je, když... Pro lepší porozumění je součástí zadání i příklad metafory na téma láska. Poté si žák vybere z vlastních návrhů jen jednu metaforu a pokusí se ji ilustrovat, pro ilustraci může využít i obrázky z časopisů, které pojem přátelství podle něj vystihují.

**Možné správné řešení:**

Přátelství je to, že druhému pomůžeme z nesobeckých důvodů.

Přátelství je, když tomu druhému můžeme všechno říct.

Přátelství je kytky, o kterou je třeba pečovat.

### 3.4 Pracovní list č. 4 – Transport za věčnost

Cílem pracovního listu č. 4 je rozvíjet u žáků schopnosti pro práci s textem: správně klást otázky, orientovat se v textu, vyvozovat a shrnovat informace. Žáci si také vyzkouší práci v páru a vzájemné hodnocení.

Vybraná ukázka k pracovnímu listu č. 4 seznamuje čtenáře s realitou terezínského ghetta očima dospívajícího chlapce Petra. Petr vypráví svému kamarádovi Honzovi, proč se rozhodl nastoupit do terezínského ghetta a nevyužil nabídky skrýt se u jeho rodiny. Poté popisuje svou cestu do Terezína, tvrdé začátky v ghettu, kdy nebylo možné vycházet z budov ani dodržovat základní hygienu až po postupné zlepšování situace v ghettu a neustálé hrozby transportu do neznáma.

Pracovní list č. 4 tvoří šest úkolů. První úkol žáci plní před čtením textu. Mají vytvořit pětílístek ke slovu svoboda. Pokud žáci metodu pětílístku neznají, měl by ji učitel žákům představit na vzorovém příkladu. Slovo svoboda jsme vybrali, jelikož v textu je popisován její pravý opak (internování Židů do terezínského ghetta). Naším cílem je zjistit, co si žáci pod pojmem svoboda představují, co pro ně znamená a následně dát jejich představy do kontrastu s útlakem popisovaným v textu. Po sdílení vybraných pětílístků si učitel s žáky společně přečte text, následně se žáci zamýšlí nad spojitostí slova svoboda a přečteného textu.

Ve třetím úkolu mají žáci vysvětlit tři tučně vyznačené výrazy, pokud výrazy neznají, mohou si je vyhledat na internetu. Následuje samostatná práce, kdy žáci mají vymyslet a do schématu na pracovním listu napsat nejprve výstižný název pro text a pět otázek, které začínají na daná zájmena/příslovce a které se vztahují k textu a lze je po přečtení textu zodpovědět. Žák si tedy pro splnění tohoto úkolu musí utřídit získané informace z četby, zformulovat je do otázky a zároveň si ověřit, zda by byl schopný na otázku odpovědět. Je důležité, aby žáci otázky formulovali správně, jelikož budou předmětem dalšího úkolu, proto by se měl učitel průběžnou kontrolou ujistit, že žáci úkolu opravdu porozuměli.

V pátém úkolu žáci pracují s vytvořenými otázkami. Žáci si ve dvojici vymění pracovní list a zkouší odpovědět na otázky vytvořené spolužákem. V tomto úkolu si žáci ověřují, zda textu porozuměli a učí se shrnovat a formulovat získané informace. Žáci by měli být mít text neustále k dispozici. Jakmile jsou žáci hotoví vrací pracovní list původnímu majiteli, který kontroluje odpovědi svého spolužáka. Záleží na učiteli, jakou formu vrstevnické zpětné vazby zvolí. Žák může napsat spolužákovi slovní hodnocení jeho práce, případně spolu mohou diskutovat.

<b>Doporučený ročník:</b>	8. - 9.
<b>Časová náročnost:</b>	2 vyučovací hodiny
<b>Pomůcky:</b>	Nakopírovaný pracovní list č. 4, psací potřeby, přístup k internetu
<b>Metody:</b>	Pětilístek, práce s textem, 5 W
<b>Mezipředmětové vztahy:</b>	Dějepis, občanská výchova
<b>Průřezová témata:</b>	Multikulturní výchova, Výchova demokratického občana, Osobnostní a sociální výchova
<b>Rozvíjené klíčové kompetence:</b>	k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

**Úkol 1:** Před čtením textu mají žáci za úkol zamyslet se nad pojmem svoboda a shrnout své dojmy a názory k tomuto slovu do pětilístku, jehož schéma s instrukcemi je součástí pracovního listu.

**Možné správné řešení:**

**SVOBODA**

neomezená, opojná

**Jaká je? (2 přídavná jména)**

běhat, rozhodovat se, projevovat se, nesouhlasit

**Jaké slovesa v tobě vyvolávají pocit svobody.**

Svobodu je potřeba chránit.

**Věta o čtyřech slovech.**

volnost

**synonymum**

**Úkol 2:** Žáci se zamýšlí, jakou spojitost má slovo svoboda s přečteným textem.

**Možné správné řešení:** Žáci by na základě společné diskuse měli dojít k myšlence, že svoboda je křehká hodnota, které je třeba si vážit a bránit si ji a že každý člověk by měl mít právo na svobodu a svobodná rozhodnutí. A jak je z textu patrné, ne vždy to tomu tak je.

**Úkol 3:** Žáci mají objasnit význam tří výrazů z textu (Sudety, chanuková oslava, esesáci), pokud si jejich významem nejsou jistí, mohou si informace vyhledat na internetu.

**Možné správné řešení:**

Sudety = pohraniční území, které si za 2. světové války nárokovalo Německo.

Chanuková oslava = židovský svátek (svátek světel).

Esesák = hovorový výraz pro příslušníka německých nacistických oddílů SS.

**Úkoly 4:** Na základě své četby mají žáci vymyslet a do schématu na pracovním listu napsat výstižný název pro text a zkonstruovat takové otázky, které začínají na daná zájmena/příslovce a které se vztahují k textu a lze je po přečtení textu zodpovědět.

**Možné správné řešení:**



**Úkol 5:** Žáci si ve dvojici vymění pracovní list a zkusí odpovědět na otázky vytvořené spolužákem.

**Možné správné řešení:**

<b>Kdo?</b> Židovská stráž, která měla šedé uniformy.
<b>Co?</b> Prohledali jim věci, roztřídili je na muže, děti, ženy a umístili je v různých budovách a zakázali jim vycházet.
<b>Proč?</b> Protože hrozilo, že potrestají jejich kamarády, nebo je chytí a zabijí, nebo pošlou do transportu.

<b>Kde?</b> Na východě v pracovních táborech.
<b>Kdy?</b> Když nesměli vycházet z budovy a nevěděli, co s ním a ostatními bude.

**Úkol 6:** Žáci dostávají zpět svůj pracovní list a přečtou si odpovědi svého spolužáka. Následně ve dvojici navzájem konzultují a hodnotí, jak se jim práce dařila.

### 3.5 Návrh projektové vyučování – Princ se žlutou hvězdou

Po absolvování tohoto projektového vyučování by měl žák dokázat převyprávět zásadní události ze života Petra Ginze, charakterizovat deník jako literární žánr, vytvořit vlastní i fiktivní deníkové zápisky a oceňovat význam deníkových záznamů.

Pro realizaci tohoto projektového vyučování je potřeba, aby si učitel vyčlenil nejméně tři vyučovací hodiny. První vyučovací hodina je zaměřena na kooperativní učení, kdy žáci pracují metodou skládkového učení s upraveným textem z knihy *Princ se žlutou hvězdou* (příloha 6). Vybraný text je rozčleněn do čtyř částí, aby výsledný text obsáhl zásadní informace ze života Petra Ginze a žáci si o něm mohli vytvořit celistvou představu. V první části se žáci dozvídají o Petrově dětství a rodině, další část je zaměřena na Petrovy talenty, poslední dvě části popisují, jaký vliv měla protektorátní nařízení na rodinu Ginzových a nástup Petra do terezínského ghetta. Výsledným produktem skládkového učení by měla být myšlenková mapa každé skupiny.

V navazující druhé vyučovací hodině žáci pracují s kresbou *Měsíční krajina* (příloha 8), na které Petr Ginz zachytil, jak si představuje pohled z Měsíce na planetu Zemi. Tato kresba se nejprve stává předmětem tvůrčího psaní žáků, kdy žáci na základě obrázku vymýšlí příběh. Jakmile žáci ukončí tvůrčí činnost a představí své výtvary, učitel objasní kontext kresby. Následuje čtení vybraných deníkových zápisků (příloha 7) a jejich analýza. Z deníkových záznamů byl vybrán reprezentativní vzorek zápisků tak, aby byly zastoupeny zápisky z běžných dní Petra Ginze i zápisky, kde Petr popisuje zásadní dobové události, chceme tak docílit toho, aby si žáci uvědomili, že deníky mohou sloužit jako určitá výpověď o dané době, ale také pro záznam životních událostí jedince, ke kterým se může vracet.

Závěrečnou fází druhé vyučovací hodiny je zadání domácí práce. Žáci mají za úkol vést si po dobu jednoho týdne deník. Je na svobodné vůli žáků a preferenci, co si do deníku budou zapisovat, jestli jen události daného dne nebo i jejich myšlenky a pocity. Žáci jsou ujištěni,

že svůj deník nebudou muset s nikým sdílet, ale zároveň upozornění na to, že je nutné, aby úkol splnili, jelikož bude předmětem další činnosti.

Závěrečná třetí vyučovací hodina je věnována reflexi domácí práce (vedení deníku). Tato hodina proběhne až po uplynutí týdne, kdy si žáci měli vést deníkové záznamy. Žáci jsou dotazováni na to, jak se jim vedení denních záznamů dařilo, co pro ně bylo těžké, zda spatřují v psaní deníku benefity pro svůj život apod. V této hodině také žáci mají možnost vyzkoušet si vést deník jako fiktivní osoba.

Celému projektovému vyučování může předcházet, nebo jej může uzavírat exkurze v Památníku Tereziín. Další možnou variantou, jak projekt zakončit, je s žáky vytvořit přednášku/vystoupení o Petru Ginzovi pro mladší žáky školy.

<b>Doporučený ročník:</b>	8. - 9.
<b>Časová náročnost:</b>	3 vyučovací hodiny
<b>Pomůcky:</b>	Text ke skládankovému učení (příloha 6), kresba <i>Měsíční krajina</i> (příloha 8), záznamy z deníku Petra Ginze (příloha 7), psací potřeby
<b>Metody:</b>	Skládankové učení, tvůrčí psaní, myšlenková mapa
<b>Mezipředmětové vztahy:</b>	Dějepis
<b>Průřezová témata:</b>	Multikulturní výchova, Výchova demokratického občana
<b>Rozvíjené klíčové kompetence:</b>	k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

### 1. vyučovací hodina – Skládankové učení

Učitel rozdělí žáky do čtyřčlenných skupin tzv. domovských. V případě, že počet studentů není dělitelný čtyřmi, rozdělíme zbytek žáků tak, aby skupiny byly početně a podle schopností žáků vyvážené. Každá skupinka dostane upravený text z knihy *Princ se žlutou hvězdou* (příloha 6), který je rozdělen na čtyři přibližně stejně dlouhé pasáže,

kteřé jsou označeny písmeny A až D. Každý z členů má za úkol v určitém stanoveném limitu nastudovat si jednu pasáž (každý člen jinou).

Po nastudování dané části, učitel vyzve žáky k vytvoření nových čtyř skupin tzv. expertních, kdy v každé skupince jsou žáci, kteří četli stejnou pasáž textu. V expertních skupinách žáci o textu diskutují, shrnují zásadní informace, které se z textu dozvěděli a vysvětlují si případné nejasnosti. Následně se experti vrací do svých domovských skupin a jejich úkolem je co nejlépe předat informace z jejich pasáže textu (Grecmanová a Urbanovská, 2007). Následně každá domovská skupina ze všech částí textu vybere klíčová slova, ze kterých vytvoří myšlenkovou mapu, kterou pak prezentují před ostatními spolužáky. Je na žácích, jaký vizuální styl mapy zvolí, je však důležité, aby byla jejich mapa přehledná, nápaditá, a především ji tvořily zásadní informace z textu. Jednotlivé mapy mohou být pak vystaveny ve třídě.

## **2. vyučovací hodina – Deníky**

Pro vzbuzení zájmu a probuzení kreativity žákům promítneme, nebo rozdáme vytištěnou kresbu *Měsíční krajina* (příloha 8) od Petra Ginze, která je taktéž součástí knihy *Princ se žlutou hvězdou*. Učitel kresbu nijak nepředstavuje ani neobjasňuje její kontext. Úkolem žáků je vymyslet kresbě název a napsat krátký příběh, nebo báseň, o tom, co si myslí, že kresba zachycuje. Následně dobrovolníci sdílejí své příběhy se zbytkem třídy. Na závěr této aktivity učitel prozradí název a autora kresby a také se může pro zajímavost zmínit o cestě kresby do vesmíru.

Po aktivitě s kresbou žáci dostávají úryvky z deníku Petra Ginze (příloha 7), které si společnou hlasitou četbou přečtou, poté může následovat diskuse směřující k deníku jako žánru a jeho typickým rysům, ale i k obsahu záznamů a Petrově kronikářském stylu zapisování.

Na závěr hodiny žáci dostávají úkol, vést si týden svůj vlastní deník. Je na žácích, zda si do deníku budou spíše zapisovat své pocity a myšlenky nebo jen události daného dne nebo tyto styly zkombinují. Žáci jsou ujištěni, že tento deník nebudou muset s nikým sdílet a zároveň upozornění na to, že je nutné zadanou úlohu splnit, jelikož na ni budou navazovat další úkoly.



### 3. vyučovací hodina – Reflexe deníků

Tato vyučovací hodina probíhá až po uplynutí týdne, kdy si měli žáci vést své deníkové záznamy. Každý z žáků má za úkol písemně odpovědět na následující otázky:

- Co pro vás při psaní deníku bylo obtížné?
- V čem pro vás psaní deníku bylo přínosné?
- Je podle vás psaní deníku v něčem užitečné? V čem?
- Máte v plánu v psaní deníku pokračovat?

Může následovat společné sdílení odpovědí, poté si učitel může písemné odpovědi od žáků vybrat.

Na závěr celého vyučovacího bloku mají za úkol žáci vytvořit několik zápisů z deníku fiktivní osoby, kterou si sami zvolí (může jít o literární postavu, postavu z filmu, významnou osobnost, zcela smyšlenou postavu).

#### 3.6 Pracovní list č. 5 – Princ se žlutou hvězdou

V pracovním listu č. 5 pracujeme především s výukovou metodou I.N.S.E.R.T. Žáci se tak učí číst s porozuměním a systematicky třídit informace již během čtení, a to podle toho, jaký mají k informaci vztah. Vybraný naučný text pochází z knihy *Princ se žlutou hvězdou* konkrétně z kapitoly nazvané *Město pěti bran*, která pojednává o historii pevnosti Terezín až po období, kdy se z civilního města Terezín stalo židovské ghetto. Text byl pro naše didaktické účely upraven, některé pasáže byly zkráceny a do textu byly vloženy dvě faktografické chyby, kterými chceme upozornit žáky na to, že musí na texty nahlížet kriticky a nemohou automaticky přejímat informace, i když jsou jim předkládány autoritou (učitelem).

Jako první mají žáci za úkol přečíst si samostatně text a během čtení se mají zamýšlet nad významem informací v textu. Žáci si do textu vpisují značky podle toho, jak danou informaci vnímají. Symboly a jejich významy mají uvedené v tabulce nad textem. Pokud žáci s touto metodou pracují poprvé, je důležité, jim princip metody důkladně vysvětlit a předvést na příkladu a nechat je si text přečíst dvakrát, kdy nejprve jen čtou a značky si dělají až během druhého čtení. Jakmile žáci jsou s textem hotoví, učitel s žáky text prochází po jednotlivých pasážích (odstavcích) a ptá se žáků, kdo má v této pasáži otazník, je dobré začínat právě značkou otazníku, jelikož dovysvětlíme žákům, čemu nerozumí. Nejlepší je využít vzájemného učení, kdy žáci, kteří pojmu/ části rozumí jej dovysvětlí ostatním. Takto lze s žáky projít celý text. Z časových možností se lze zaměřit jen na některé znaky. Prioritní jsou především

informace, kterým žáci nerozumí (značka otazník) a informace, se kterými žáci nesouhlasí (značka mínus).

Po této řízené diskusi žáci individuálně provádí reflexi vlastního učení. Do tabulky si shrnují a třídí informace z textu. Do jednoho sloupečku zapisují pro ně známé informace, do druhého sepisují otázky, které k textu mají a do posledního sloupečku shrnují pro ně nové informace. Odpovědi ke svým otázkám si žáci mohou dohledat za domácí úkol a příští vyučovací hodinu je se svým vyučujícím konzultovat.

Závěrečný úkol pracovního listu je zaměřený na žákovu schopnost vytvářet si vizuální představy. Žáci mají nakreslit, jak si představují terezínské ghetto na základě informací z textu. Následovat může prezentace výtvorů žáků s jejich komentářem. Učitel může také žákům na závěr hodiny promítnout fotky terezínského ghetta z internetu nebo kresby Petra Ginze, které jsou součástí knihy *Princ se žlutou hvězdou*.

<b>Doporučený ročník:</b>	8. - 9.
<b>Časová náročnost:</b>	2 vyučovací hodiny
<b>Pomůcky:</b>	Nakopírovaný pracovní list č.5, psací potřeby (obyčejná tužka, pastelky, fixy)
<b>Metody:</b>	I.N.S.E.R.T, vytváření vizuálních představ, diskuse
<b>Mezipředmětové vztahy:</b>	Dějepis, Výtvarná výchova
<b>Průřezová témata:</b>	Multikulturní výchova, Osobnostní a sociální výchova
<b>Rozvíjené klíčové kompetence:</b>	k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

**Úkol 1:** Žáci si mají samostatně přečíst text a během čtení se zamýšlet nad významem informací, které se z textu dozví. K částem textu připisují INSERT značky podle toho, jak dané části porozuměli. Poté následuje diskuse vedená učitelem a založená na vzájemném učení žáků.

✓	Informace, kterou již znám.
+	Nová informace, se kterou souhlasím.
-	Informace je v rozporu s tím, co jsem si myslel, jsem slyšel apod.
?	Informace, které nerozumím, mám k ní otázky, chci se o ní dozvědět víc.

(Grecmanová a Urbanovská, 2007)

**Možné správné řešení:** Umístění značek závisí na jednotlivých žácích a jejich zkušenosti a vědomostech. Předpokládáme pouze, kam byl mohl žák umístit značku pro rozpor, jelikož jsme do textu záměrně umístili dvě faktografické chyby.

První chyba se nachází v prvním odstavci textu: „*Základní kámen pevnosti Terezín položil císař Josef II. v roce 1780, pamětní desku na tuto událost najdeme na cihlové zdi Sudetských kasáren dodnes. V dané době jeden z nejdokonalejších systémů opevnění vůbec, pojmenovaný po dceři císaře Marii Terezii*“ (Tichý, 2014, s. 146). Správně zde má být po matce císaře.

Druhá chyba se vyskytuje ve třetím odstavci, kdy místo delegace z Mezinárodního Červeného kříže, je chybně uvedeno: z Mezinárodního Černého kříže.

**Úkol 2:** Žáci mají za úkol utřídit si informace, které načerpali z textu a následné diskuse. Mají k dispozici předtištěnou tabulku. Do prvního sloupce zapisují informace pro ně již známé, do druhého sloupečku formulují otázky, které k textu mají, ve sloupci se symbolem plus budou informace z textu, které jsou pro ně nové a do posledního sloupce umístí informace, které jsou v rozporu s jejich dosavadním věděním.

✓	?	+	-
Město Terezín sloužilo jako ghetto pro Židy v období protektorátu. Marie Terezie byla matkou císaře Josef II.	Jak probíhala návštěva delegace Mezinárodního Červeného kříže? Jak vypadá město Terezín v dnešní době?	Pevnost nechal vystavět Josef II. Při výstavbě pevnosti byl odsunut tok řeky a byly vytvořeny systémy podzemních chodeb. V Malé pevnosti byl vězněn Gavrilo Princip. Pevnost nebyla nikdy využita v boji.	Marie Terezie byla matkou císaře Josefa II. a ne dcerou. V ghettu byla delegace z Mezinárodního Červeného kříže, organizace Černý kříž neexistuje.

**Úkol 3:** Žáci mají nakreslit svou představu terezínského ghetta na základě informací z textu.

### 3.7 Pracovní list č. 6 – Labyrint nedokončených setkání

Cílem pracovního listu č. 6 je motivovat žáky k přečtení knihy *Labyrint nedokončených setkání*, rozvíjet kreativní myšlení a tvůrčí psaní žáků, naučit žáky vyhledávat a shrnovat podstatné informace a všimnout si jazykové stránky textu.

Vybraný text reprezentuje druhou časovou rovinu knihy, konkrétně červen roku 1944. Pavel s Viktorem mohou opustit ghetto za účelem doručení pečiva do Malé pevnosti, která pro ně ztělesňuje zlo, jelikož jde o sídlo jednotek SS. Chlapci však po cestě zažívají alespoň na chvíli pocit svobody, užívají si letní přírodu a vzpomínají na dobu před ghetttem. Na závěr ukázky dochází k zásadní události, jelikož chlapci objevují místo, kterým by se dalo potencionálně z ghetta uprchnout.

Zvolená část textu má dobrodružnou atmosféru podněcující představivost čtenáře, proto úlohy k textu jsou zaměřené na předvídaní a tvořivé psaní. Některé úlohy vyžadují zapojení žákových znalostí z dějepisu.

Pracovní list č. 6 je složen z devíti úkolů. První dva úkoly se vztahují k obrázku, který ilustruje v knize kapitolu, ze které úryvek pochází. Úkoly k obrázku žáci plní před čtením textu.

Následuje řízené čtení textu. Text je rozčleněn na dvě části a ke každé části jsou příslušné otázky a úkoly. Závěrečný úkol využívá Vennův diagram, kde žáci porovnávají svůj příběh, který tvořili podle obrázku v prvním úkolu a příběh z přečtené ukázky.

<b>Doporučený ročník:</b>	8. - 9.
<b>Časová náročnost:</b>	2 vyučovací hodiny
<b>Pomůcky:</b>	Nakopírovaný pracovní list č. 6, psací potřeby, Slovník spisovné češtiny
<b>Metody:</b>	Předvídání, tvůrčí psaní, práce s textem, Vennův diagram
<b>Mezipředmětové vztahy:</b>	Dějepis
<b>Průřezová témata:</b>	Multikulturní výchova, Výchova demokratického občana
<b>Rozvíjené klíčové kompetence:</b>	k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

**Úkol 1 a 2:** Žáci mají za úkol prohlédnout si obrázek na pracovním listu, pokusit se vymyslet název knihy, ze které by mohl obrázek pocházet a vymyslet k obrázku krátký příběh, který bude odhalovat jméno hlavních postav, jejich charakteristiku, prostředí a hlavní dějovou zápletku.

**Možné správné řešení:**

Dobrodružné příběhy

Byl krásný letní den a Petr s Jakubem se vydali k nedaleké řece koupat. Užívali si příjemně chladnou vodu, když najednou uslyšeli, že se k nim blíží houf letadel. Jelikož právě probíhala 2. světová válka, měli strach, že dojde k bombardování, a tak se běželi schovat pod nejbližší most. Petr si ani v té rychlosti nestihl pořádně obléct kalhoty. Naštěstí letadla letěla dál, tak se chlapcům ulevilo.

**Úkol 3 a 4:** Žáci mají odpovědět na otázky, které reflektují realie 2. světové války. Mají se zamyslet, zda zpráva o vylovení Američanů a Angličanů ve Francii byla skutečně fámou, jak si jeden z protagonistů příběhu myslí a dále si vzpomenou na datum či alespoň rok, kdy skutečně 2. světová válka skončila. Pokud odpovědi žáci neví, může učitel nechat žáky si informace vyhledat ať už v učebnici dějepisu, encyklopedii dějin či na internetu.

**Možné správné řešení:** Zpráva o vylovení spojeneckých sil je pravdivá, konkrétně šlo o vylovení v Normandii 6. června 1944 a tento den byl jeden z rozhodujících momentů 2. světové války. Jako oficiální datum konce druhé světové války v Evropě se uvádí 8. květen 1945 (tzv. Den vítězství).

**Úkol 5:** Tato úloha je založená na principu předvídání a snaží se podnítit žákův zájem o text a aktivně jej zapojit. Žáci se tedy pokouší odhalit, z jaké příčiny Viktor zbledl.

**Možné správné řešení:** Je možné, že si žáci z příběhu odvodí, že Viktor jedl nezralá jablka a udělalo se mu špatně, což je správná odpověď, ale žáky může napadnout i spousta jiných možností, důležité je, aby uměli svou odpověď zdůvodnit.

**Úkol 6:** Žáci mají odpovědět na otázku, co je nejvíce v příběhu překvapilo. Žáci mohou odpovídat jednotlivě před celou třídou, nebo lze využít metodu sněhové koule.

**Možné správné řešení:** Nejvíce mě překvapilo, že chlapci objevili místo, kudy by se dalo uprchnout z ghetta.

**Úkol 7:** Žáci mají zhodnotit text z jazykové stránky. Pokud žáci nebudou vědět, co si pod pojmem jazyková stránka představit, může jim učitel dávat návodné otázky: Vyskytují se v textu hovorové výrazy / vulgarismy / cizí slova / nářečí? Žáci by měli svá tvrzení odůvodnit na konkrétních příkladech z textu.

**Možné správné řešení:** V textu se vykytují hovorové výrazy typické pro obecnou češtinu (celej, hodnej, umejt...), vulgarismy (srát, nežer to), cizí slova (Kartoffelgalsch, Guten Tagg, bonke...). Text je založený na dialogu chlapců (častá přímá řeč postav).

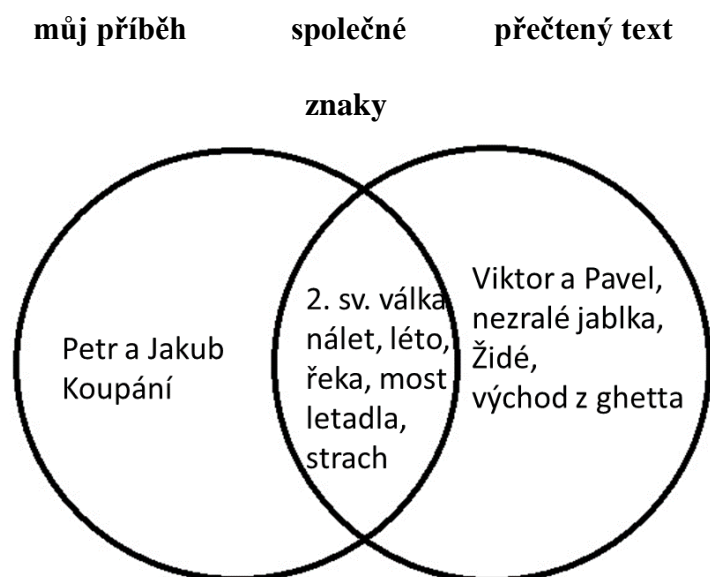
**Úkol 8:** Úkolem žáků je vyhledat ve Slovníku spisovné češtiny výrazy *recht* a *sichr* a uvést z jakého jazyka jsou tato slova přejatá a co znamenají.

**Možné správné řešení:**

*recht* – z němčiny, má dva významy: 1. nebýt někomu recht = vhod, pochuti, 2. mít recht = mít pravdu. *Sichr* – z němčiny, jistě, bezesporu.

**Úkol 9:** V této úloze mají žáci porovnat svou verzi příběhu s originálem. Stejně, či odlišné rysy textů zapisují do předtištěného Vennova digramu.

## Možné správné řešení:



### 3.8 Pracovní list č. 7 – Labyrint nedokončených setkání

Pracovní list č. 7 má u žáků rozvíjet především schopnost vysuzovat z textu. Vybraný text otevírá otázku homosexuality a přístupu lidí k ní. Vybraná ukázka pochází ze současné dějové linky knihy, tedy června roku 2018, kdy dění sledujeme očima šestnáctiletého Marka. Z textu se dozvídáme, že chlapci sedí někde u ohně a povídají si. Marek se dostal do nějakého průšvihů, o kterém se s ostatními kluky nechce bavit. Čtenář si z čtení mezi řádky vyvodí, že průšvih nějak souvisí s dívkami. Kdybychom knihu četli celou věděli bychom, že Marek byl obviněn ze znásilnění a strávil kvůli tomu nějaký čas v diagnostickém ústavu. Marek nechce řešit své problémy, je mrzutý a vztek si vylévá na Filipovi, o kterém tuší, že by mohl být homosexuál, a proto má na něj v tomto směru neustálé narážky. Filip se nejdříve snaží jeho výpady zamlouvat, nakonec se však kamarádům svěří.

Pracovní list č. 7 se skládá z pěti úkolů. Jeden z úkolů se plní před čtením samotného textu a slouží jako evokační aktivita. Ostatní úkoly jsou zaměřeny na usuzování a shrnování informací z textu. V prvním úkolu žáci mají vyhledat v osmisměrce slova, které byly vybrány z úryvku textu, který žáci budou následně číst. Jakmile slova v osmisměrce naleznou, mají z nich vytvořit příběh. Učitel by měl podle časových možností a schopností žáků vymezit rozsah práce. Příběhy lze následně společně, nebo ve skupinách sdílet. Následuje společné čtení textu a zamýšlení se nad dalšími úkoly.

<b>Doporučený ročník:</b>	8. - 9.
<b>Časová náročnost:</b>	1 vyučovací hodina
<b>Pomůcky:</b>	Nakopírovaný pracovní list č. 7, psací potřeby
<b>Metody:</b>	Osmisměrka, usuzování z textu, tvůrčí psaní
<b>Mezipředmětové vztahy:</b>	občanská výchova, výchova ke zdraví
<b>Průřezová témata:</b>	Osobnostní a sociální výchova, Multikulturní výchova
<b>Rozvíjené klíčové kompetence:</b>	k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

**Úkol č. 1:** Žáci mají v osmisměrce nalézt pět slov (sprcha, děcák, holky, hrdina, oheň), které jsou součástí ukázky z knihy. Následně má žák na základě těchto slov vymyslet příběh, kde se budou tato slova vyskytovat.

**Možné správné řešení:**





**Možné správné řešení úkolu č. 1:** Starší holky z dětského domova vymyslely pro mladší děti bojovku zakončenou posezením u ohně. Děti ve dvojicích probíhaly lesem podle fáborků umístěných na stromech a plnily různé úkoly. Všem dětem se podařilo úkoly splnit, a tak si mohly za odměnu upéct špekáček. U ohně bylo veselo, zpívaly se trampské písně a vychovatelé vyprávěli různé strašidelné historky. V pozdních hodinách vychovatelé zahnali děti do sprch a následně do postelí. V noci však začal foukat silný vítr, který rozdmýchal žhavé uhlíky v ohništi a začala hořet nedaleké hráň dřeva. Naštěstí to zpozoroval správce dětského domova, kterému se podařilo oheň uhasit, a tak se stal hrdinou všech místních dětí. Děti mu jako výraz díku vyrobily medaili a diplom. Pan správce měl velkou radost.

**Úkol č. 2:** Žáci mají na základě textu charakterizovat jednou větou každého z chlapců.

**Možné správné řešení:**

MAREK: (vypravěč příběhu) Svérázný kluk, který se protlouká životem a má své problémy.

MATYÁŠ: Kluk, který prožívá romantickou lásku.

FILIP: Chlapec, který má své tajemství a bojí se ho přiznat ostatním i sám sobě.

VAŠEK: Kluk se smyslem pro humor.

**Úkol č. 3:** Žáci mají za úkol pokusit se vyvodit z textu, jaký průšvih Marek provedl.

**Možné správné řešení:** Z textu si žáci mohou vyvodit, že Markův problém nějak souvisí s dívkami. Může je také na základě klukovských narážek napadnout, že byl Marek obviněn ze znásilnění.

**Úkol č. 4:** Žáci se mají pokusit vysvětlit chování Marka vůči Filipovi.

**Možné správné řešení:** Žáky může napadnout, že Marek není spokojený se svým životem a nechce rozebírat své problémy, a tak si vylévá zlost právě na Filipovi. Další z možností, která může žáky napadnout je, že Marek má jako spousta jiných lidí předsudky vůči lidem s jinou sexuální orientací.

**Úkol č. 5:** Žáci se mají zamyslet nad tím, proč bylo pro Filipa těžké přiznat, že je homosexuál.

**Možné správné řešení:** Odlišovat se něčím od většiny často vede k neporozumění, odsuzování a diskriminaci, proto není lehké vyjít s pravdou najevo. Často si však dospívající jedinci svou orientací nejsou jistí, nebo si tento fakt nechtějí připustit, jelikož mají strach z reakce okolí.

### 3.9 Pracovní list č. 8 – Labyrint nedokončených setkání

Tento pracovní list se tematicky zabývá falešným přihráškáním skutečnosti. Pracovní list č.8 především rozvíjí schopnost vysuzovat z textu a kriticky vyhodnocovat předkládaná sdělení. Ukázka popisuje jeden den v roce 1944, kdy inspekční komise Mezinárodního Červeného kříže navštívila terezínské ghetto. Němci se snažili zakamuflovat své nelidské zacházení s Židy a vytvořit dojem, že Hitler daroval Židům město, kde si spokojeni žijí. Němci za několik málo dní zvelebili okolí, lidé dostali krásné oblečení a instrukce, jak se chovat a co říkat, aby iluze byla dokonalá.

Úhlavním bodem ukázky je scéna, kdy mladší děti byly vyhnány na hřiště, kterému se ještě den před tím musely zdaleka vyhnout a měly si bezstarostně radostně hrát. Děti ale nebyly zvyklé si hrát, a tak do hraní musely být pobízeny dospělými.

Na tomto textu chceme žákům demonstrovat, že ne všechno může být tak, jak je nám předkládáno a jak se nám může na první pohled zdát.

Pracovní list č.8 je složen ze sedmi úkolů. První úkol, tedy volné psaní, žáci plní před čtením textu. Touto aktivitou chceme nastartovat aktivní myšlení žáků a tematicky navázat na text. Ostatní úkoly žáci plní po přečtení ukázky. Jedná se především o otázky zaměřené na porozumění textu. Závěrečný úkol dává prostor pro kreativní vyjádření. Úkolem žáků je vybrat si jednu scénu z textu a ztvárnit ji jako komiks. Žáci si tak v první řadě musí zrekapitulovat celý text a vybrat jeden ze zásadních okamžiků. Lze také žákům umožnit, aby se po skupinkách domluvili, kdo kterou část příběhu ztvární, tak aby po sestavení všech obrázků mohl vzniknout celistvý komiks.

<b>Doporučený ročník:</b>	8. - 9.
<b>Časová náročnost:</b>	1 vyučovací hodina
<b>Pomůcky:</b>	Nakopírovaný pracovní list č. 8, psací potřeby, připojení k internetu
<b>Metody:</b>	Volné psaní, usuzování z textu, tvorba komiksu
<b>Mezipředmětové vztahy:</b>	Dějepis, výtvarná výchova
<b>Průřezová témata:</b>	Výchova demokratického občana

<b>Rozvíjené klíčové kompetence:</b>	k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské
--------------------------------------	--

**Úkol č. 1:** Žáci před čtením textu mají metodou volné psaní ztvárnit, co se jim vybaví, když se řekne slovo přetvářka. Žákům stanovíme na práci časový limit (cca 5 minut) a připomeneme jim zásady volného psaní (píše po celou dobu limitu, když nevím, co psát k zadanému tématu, popisují svůj aktuální stav a pocity, text neopravují, nehodnotí se pravopis ani stylistická stránka textu). Následně žáci své výtvary sdílí.

**Možné správné řešení:** Když se řekne slovo přetvářka vzpomenu si na takové lidi, co jsou na vás stále až přesladce milí a ve skutečnosti vás třeba nemají vůbec rádi. Takoví lidé vás budou klidně pomlouvat za zády, ale do očí vás budou chválit.

Každý člověk se asi někdy přetvařoval, někdy proto, že nechtěl dát najevo své opravdové pocity, nebo i proto, že musel, jelikož šlo třeba o člověka, který vykonával důležité rozhodnutí, které se týkalo vaší osoby, a tak jste si ho nechtěli znepřátelit. Za přetvářku tedy označujeme to, když se někdo/něco tváří jinak, než tomu je ve skutečnosti.

**Úkol č. 2:** Jaké pocity v tobě ukázka vyvolala?

**Možné správné řešení:** Nejdřív jsem byla zmatená, protože ze začátku ukázky bylo terezínské ghetto popisované jako idylické místo, kde jsou kavárny, krásně oblečení lidé a hraje tam hudba. Později jsem si uvědomila, že je vše jen nahrané kvůli delegaci, která do Terezína přijela.

**Úkol č. 3:** Žáci se mají zamyslet nad tím, proč dospělí museli pobízet děti k hraní.

**Možné správné řešení:** Žák by mohl argumentovat tím, že děti nebyly už zvyklé si přirozeně hrát, měly strach, protože už v ghettu nejspíš zažily hrozné věci, které je poznamenaly a díky, kterým mnohem dříve dospěly.

**Úkol č. 4:** Žáci mají na základě textu odpovědět na otázky: Kdo je Rahme? Mají ho děti rády?

**Možné správné řešení:** Rahme byl vrchní velitel vojenských jednotek SS. Děti měly nakázáno jej oslovovat jako strýčka v den návštěvy delegace. Byla to součást kamufláže, jinak z něj děti měly spíše strach.

**Úkol č. 5:** Žáci mají na základě textu vysvětlit, co znamená, když někdo něco říká/myslí ironicky.

**Možné správné řešení:** Říká něco jiného, než si myslí.

**Úkol č. 6:** Žáci si mají vybavit, zda někdy slyšeli slovní spojení *Potěmkinova vesnice*, případně si mají pojem vyhledat na internetu a následně uvést do souvislosti s textem.

**Možné správné řešení:** Slovní spojení *Potěmkinova vesnice* se používá, když někdo něco přikrášluje, zkresluje a zastírá skutečný stav. Pojem je odvozen od ruského vojevůdce a diplomata G. A. Potěmkina, který sloužil ruské panovnici Kateřině II. Veliké a který předstíral vzkvétání poloostrova Krym, který dostal na starost. Při návštěvě carevny nechal mimo jiné povolat několik malířů, kteří vyrobili kulisy vesnic, kterými carevna projížděla. Stejný přístup přikrášlování skutečnosti využili nacisté při maskování genocidy.

**Úkol č. 7:** Žáci si mají zvolit jednu scénu z textu a ztvárnit ji jako komiks.

## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo vytvořit metodické návrhy k textům z knih Františka Tichého, které by byly využitelné ve výuce literární výchovy na druhém stupni základních škol a rozvíjely žákovo čtenářství prostřednictvím čtenářských strategií, kritického myšlení a tvůrčího psaní.

V teoretické části práce charakterizujeme tvorbu Františka Tichého a konkrétně analyzujeme tři knihy, ze kterých jsme vybírali ukázky pro metodické návrhy. Nastihujeme kontext vzniku knih, dějovou linku, hlavní myšlenky knih a specifika dané knihy. Objasňujeme pojem čtenářská gramotnost a jak s ní souvisí vyučování čtenářských strategií. Charakterizujeme jednotlivé výukové metody a formy, se kterými jsme pracovali v praktické části práce.

Praktickou část tvoří metodické návrhy, které jsou založeny na práci s ukázkami z knih: *Transport za věčnost*, *Princ se žlutou hvězdou*, *Labyrint nedokončených setkání*. Metodické návrhy mají podobu osmi pracovních listů a jednoho návrhu projektového vyučování. U každého metodického návrhu uvádíme, co je jeho cílem, jaké klíčové kompetence rozvíjí, jaké mezipředmětové vztahy a průřezová témata zahrnuje a jaké výukové metody jsme použili. Zdůvodňujeme také výběr jednotlivých ukázek, popisujeme jejich ústřední motivy a kontext ukázky v rámci celé knihy.

Knihy Františka Tichého seznamují mladé čtenáře se závažnými událostmi nedávné historie prostřednictvím dospívajících hrdinů, se kterými se čtenáři mohou ztotožnit. Uvědomujeme si, že knihy mají sílu formovat a rozvíjet hodnoty a postoje žáků, proto se v metodických návrzích snažíme, aby měli žáci prostor a motivaci se zamýšlet nad kladnými hodnotami jako přátelství, svoboda a rovnoprávnost. Snažíme se také o to, aby metodické návrhy ke knihám byly pro žáka atraktivní, rozvíjely jeho čtenářské strategie, zapojovaly jeho tvořivost a kritické myšlení a byly efektivním nástrojem učitele pro rozvoj čtenářství u žáků 2. stupně základní školy.

## Použité zdroje

### Literatura

BÍNA, Daniel a Eva NIKLESOVÁ, ed. *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-059-1.

BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-99-0.

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN isbn978-80-210-6121-7.

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

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2., rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009. Dokážu to? ISBN 978-80-904071-6-9.

KELBLOVÁ, Lucie. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0524-0.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.

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

PAVERA, Libor a František VŠETIČKA. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN isbn80-7182-124-1.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

TICHÝ, František. *Labyrint nedokončených setkání*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. Praha: Baobab, 2020. ISBN 978-80-7515-109-4.

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

TICHÝ, František. *Transport za věčnost*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017. ISBN 978-80-7515-052-3.

URBANOVÁ, Svatava. *S holokaustem za zády: téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež vydávané po roce 1989*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2018, s. 134-139. ISBN 978-80-7464-992-9.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

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

ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004. Business books (Computer Press). ISBN 80-251-0457-5.

## **Elektronické zdroje**

ALTMANOVÁ, Jitka. Pětílístek. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2014 [cit. 2021-4-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>

BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PISA\\_2018\\_narodni\\_zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PISA_2018_narodni_zprava.pdf)

Česká školní inspekce: *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2021-5-13].

Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ\\_ctenarska\\_gramotnost\\_2017-2018.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_ctenarska_gramotnost_2017-2018.pdf)

Dnes je jasno už všem lidem – Slova zní zpoza zdí. In: *Youtube* [online]. 19.11. 2017 [cit. 2020-04-20] Dostupné z: [https://www.youtube.com/channel/UCr9NREVB2BQLj4\\_5ZUdVi1IQ](https://www.youtube.com/channel/UCr9NREVB2BQLj4_5ZUdVi1IQ). Kanál uživatele Terezińska štafeta.

FRANKOVÁ, Kristýna. František Tichý: Stál jsem před metafyzickým zlem, které jsem nedokázal pochopit. *Český rozhlas* [online]. Praha, 2018 [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/frantisek-tichy-stal-jsem-pred-metafyzicky-m-zlem-ktere-jsem-nedokazal-pochopit-7175555>

František Tichý. *Baobab* [online]. Praha: Baobab, 2021 [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: [https://www.baobab-books.net/hledat?search\\_api\\_fulltext=](https://www.baobab-books.net/hledat?search_api_fulltext=)

KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? *Kritické listy* [online]. 2020, (1,2), 8-9 [cit. 2021-5-19]. Dostupné z: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01\\_2\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf)

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Neviditelné čtenářství: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. *Kritické listy* [online]. 2009, (36), 25-27 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL36\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL36_web.pdf)

KOŠŤÁLKOVÁ, Hana, Ondřej HAUSENBLAS, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=)

Kresba Petra Ginze a její cesta vesmírem. *Zpravodaj: Vzdělávací a informační bulletin Památníku Terezińska* [online]. Terezińska: Památník Terezińska, 2019 [cit. 2021-5-6]. Dostupné z: <https://newsletter.pamatnik-terezin.cz/kresba-petra-ginze-a-jeji-cesta-vesmirem-2/>



KŘIVÁČKOVÁ, Michaela. Labutí pero. *Kritické listy* [online]. 2013, (51), 48 [cit. 2021-5-6]. Dostupné z: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL51\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL51_web.pdf)

Princ se žlutou hvězdou. *Zlatá stuha* [online]. Praha: IBBY, 2015 [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/princ-se-zlutou-hvezdou->

Přežívání v ghettu Terezín. *Holocaust.cz* [online]. [cit. 2021-5-6]. Dostupné z: <https://www.holocaust.cz/dejiny/ghetto-terezin/prezivana-v-ghettu-terezin/>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online] [cit. 2020-11-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/> .

SÁRKÖZI, Radek. Moderní vyučovací metody – 2. díl – Myšlenkové mapy. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Most: Abeceda, o. s., 2011 [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-2>

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak modelovat čtenářské strategie: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. *Kritické listy* [online]. 2009, (36), 28-31 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL36\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL36_web.pdf)

ŠRÁMKOVÁ, Jana. *Tvůrčí psaní ve škole – 7. díl – Macourek a dvě stě konců* [online]. Most: Abeceda, o. s., 2011 [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-tipy/tp-ve-skole-7>

ŠUBRTOVÁ, Milena. Tichý, František Transport za věčnost. *ILiteratura.cz* [online]. 2017 [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/38717/tichy-frantisek-transport-za-vecnost>

*Terezínská štafeta: ...cesta stále pokračuje* [online]. Praha: Gymnázium Přírodní škola, 2018 [cit. 2021-5-6]. Dostupné z: <https://terezinskastafeta.cz/index.html>

Transport za věčnost. *Zlatá stuha* [online]. Praha: IBBY, 2018 [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/transport-za-vecnost>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou čtenářské strategie. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Praha: Abeceda, o. s., 2010 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 2. díl – Co vše sem patří & trocha historie. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Praha: Abeceda, o. s., 2010 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 3. díl – Jak učit strategie: (obecný popis jednotlivých fází). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Praha: Abeceda, o. s., 2010 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-3>

ZÍTKOVÁ, Jitka. Didaktická interpretace na základní škole I – Základní podoby interpretace. In: *EDUCOLAND* [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2014 [cit. 2021-5-17]. Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/nove-metody/>

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Pracovní list č. 1

Příloha 2: Text k pracovnímu listu 1

Příloha 3: Pracovní list č. 2

Příloha 4: Pracovní list č. 3

Příloha 5: Pracovní list č. 4

Příloha 6: Text ke skládkovému učení

Příloha 7: Deníkové zápisky Petra Ginze

Příloha 8: Obrázek k projektovému vyučování

Příloha 9: Pracovní list č. 5

Příloha 10: Pracovní list č. 6

Příloha 11: Pracovní list č. 7

Příloha 12: Pracovní list č. 8

## Příloha 1 Pracovní list č. 1 – Transport za věčnost<sup>15</sup>



### ÚKOLY PŘED ČTENÍM:

1. Podle názvu a titulní strany se pokuste odhadnout, o čem by kniha mohla být. Svá tvrzení odůvodněte.
2. Zamyslete se, zda pocítíte nějaký rozdíl mezi slovním spojením **transport na věčnost** a **transport za věčnost**?

### ÚKOLY PO ČTENÍ:

3. Zkus na základě textu co nejpřesněji uvést, kdy a kde se příběh odehrává.

4. Napiš, jaká protektorátní nařízení se vztahovala k Židům.

5. Který ze zmíněných příkazů a zákazů by ti nejvíce vadil a proč? Zeptej se i spolužáků.
6. Vymysli pět klíčových slov, které nejlépe text vystihují.

7. Záleží jen na tobě, jaké bude mít příběh pokračování. Nyní máš možnost zahrát si na spisovatele a pokračovat v příběhu.

---

TICHÝ, František. *Transport za věčnost*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017. ISBN 978-80-7515-052-3.

## Příloha 2 Text k pracovnímu listu č. 1

### Transport za věčnost<sup>16</sup>

„Ty bláho!“ pozdravil jsem na dálku Petra a překvapivě jsem si prohlížel žlutou šesticípou hvězdu na jeho sáčku. I když jsem věděl, že nařízení dnes vešlo v platnost, teprve teď mi to opravdu došlo. Uplynul už víc než rok, co s námi nemohl chodit do školy. Během celé té doby, jsme se vídali pořád míň a míň. A to jsme se všichni poctivě snažili. Problém byl nejen v tom, že protektorátním nařízením bylo pod trestem zakázáno Židům pomáhat nebo se s nimi přátelit, a tak nebylo nejlepší ukazovat se na veřejnosti společně. A i proto, že Petr měl vyučování střídavě odpoledne a dopoledne, a navíc většinou někdo z nás musel pomáhat doma.

„Správně šerif, co?“ odpověděl Petr. Z tónu hlasu nebylo jasné, jak moc s humorem to bere. „To víš, dneska už je každýmu jasný, kdo je árijec a kdo Žid,“ usmál se a pak doplnil: „Cestou jsem jich napočítal devatenáct. Dlouhou třídu teď prý nazývají Mléčná dráha.“ „To jako musíš nosit furt?“ Doufal jsem, že se ho nějak nedotknu. „Nééé!“ prohlásil zase mírně ironicky. „Doma si ji můžu sundat.“ Napadlo mě, že mu vlastně celkem sluší, ale nahlas jsem to neřekl. „Tak kam vyrazíme?“ (...) „Mohli bysme zajít do Stromovky. Pamatuješ na ty vyvrácené stromy? Napadlo mě udělat zápasy na kládě!“ „Dobrý nápad,“ odpověděl Petr, ale znělo to smutně. „Jenže já s tímhle do Stromovky nesmím...“ A podíval se letmo na svoji hvězdu. „Vlastně do žádnýho parku.“ „No jo dyť to vlastně vím,“ snažil jsem se odpovědět co nejsamozřejměji. „Pěkná kravina... tak půjdeme k Vltavě.“ „Tam sice můžeme ale ne všude. Ale jo... co kdybysme zašli do Tróje?“ Oči se mu rozzářily. „Je tam uvázaná spousta vorů a dá se na nich skvěle blbnout.“ „Paráda!“ souhlasil jsem radostně. „Tak jdeme, ne?“ „Co je?“ otočil jsem se na něj.

„No...“ začal kamarád rozpačitě... „Měli bychom cestou dělat, jako že se neznáme.“ „Co blbneš? Jak neznáme?“ nechápal jsem. „No víš přece, že pomáhat Židům a projevovat jim přízeň se trestá,“ zacitoval a pokusil se přitom o úsměv. Moc mu to ale nešlo. „Na to kašli!“ mávl jsem rukou. „Vždyť jsme se v klidu scházeli i dřív, ne?“ „No jo, ale to jsem nemusel nosit tuhle nádheru.“ A ukázal znovu na svou hvězdu s nápisem *Jude*. „Teď každý hned vidí, že k sobě nepatříme...“

Chvíli jsem mlčel a přemýšlel. Na jedné straně jsem měl sto chutí říct mu, že je mi to ukradený, ale zároveň jsem cítil, že i Petr má o mě strach a myslí to upřímně. Vzpomněl jsem si na tátu daleko ve věznici, kde stále čekal na soud za činnost proti Říši, před očima jsem měl utrápenou mámu, která se stále snažila najít nějakou pomoc, a přitom nám všem dodávat klid a odvalu, sestru Marušku a kamarády ze školy. Třeba mě Němci opravdu sledují... Třeba někdo jen čeká až najde záminku.

<sup>16</sup>TICHÝ, František. *Transport za věčnost*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017, s.63-66. ISBN 978-80-7515-052-3.

## Příloha 3 Pracovní list č. 2 – Transport za věčnost<sup>17</sup>

### Transport za věčnost

#### PŘED ČTENÍM:

1. Vysvětli vlastními slovy, co je symbol a nakresli 5 symbolů, které znáš.

--

„Dostal jsem skvělejší nápad!“ hlásil Matouš už z dálky.

„Teda možná...“ Pak sáhl do kapsy a otevřel dlaň. Ležely na ni tři plátěné šesticípé hvězdy. „Co jako?“ zeptal jsem se nechápavě a podíval se na Petra, který ironicky poznamenal: „To jsou jako rezervní, nebo co?“ „Ne!“ vysvětloval Matouš rozčileně z to, že ho hned nechápeme. „Ale takhle budeme moct chodit spolu v klidu...“ „To jako, že si taky přišijeme hvězdu?“ začínalo mi svítat, ale nevěděl jsem, jestli to není jen černý humor. „Jasan. Tady mám Jehlu a nit. A za chvíli můžeme vyrazit na ten váš Hagibor, jak si o něm vyprávěl.“

Blížil se konec listopadu a zima opravdu uhodila, i v Praze bylo dost sněhu. První dva týdny, co Jakub odjel, jsme netrpělivě čekali na zprávu, ale pak jsme se smířili s tím, že to asi bude trvat déle. Petr se snažil nevynechat žádný sraz, ale bylo to pro něj pořád obtížnější, protože když zrovna nebyl ve škole nebo nepomáhal doma, pracoval v dílně, kam ho nuceně přidělili. (...) „Jau!“ zasykl jsem vztekle, když už jsem se asi popáté píchnul do prstu, a přitom se v duchu přemlouval, abych Matoušovi neřekl, že to byl fakt dost blbej nápad. „Mám úplně ztuhlé prsty.“ „Počkej, pomůžu ti,“ nabídl se Petr. „Mám v tom praxi.“ „Já už to mám,“ hlásil nadšeně Matouš a navlékl si kabátek s čerstvě přišitou hvězdou *Jude*. I Petr několika obratnými stehy dokončil moji výložku. Pomalu jsem si kabát na vlékl a se skloněnou hlavou se začal prohlížet.

„Krása!“ zhodnotil nadšeně Matouš. „Nikoho ani nenapadne, že nejsme Židi.“ Připadal jsem si trochu jako podvodník a zároveň cítil strach. Ale bylo v tom i dost zadostiučinění, že jsem alespoň na chvíli jako Petr a Jakub. (...) „Tak kam vyrazíme?“ „Matouš mluvil o Hagiboru, tak kdybyste chtěli? Bývá tam celkem veselo. Taková židovská oáza...“ navrhl Petr a my jsme souhlasili. (...)

2. Proč si kluci přišli na kabát šesticípou hvězdu? Co si o tomto nápadu myslíš?

--

3. Navrhni alespoň dva scénáře, jak by mohl příběh pokračovat.

<u>Má předpověď</u>	<u>Skutečné pokračování příběhu</u>

<sup>17</sup> TICHÝ, František. *Transport za věčnost*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017, s.84-86. ISBN 978-80-7515-052-3.

Vyšli jsme na hlavní ulici a zastavili se u výlohy pekařství. „Kluci, ta vůně!“ zavřel jsem slavnostně oči a nadýchl se. „Jestli na mě počkáte, skočil bych si koupit kousek chleba. Máma se dneska vrací a doma není nic k jídlu.“ Už jsem bral za kliku, když mě Petr klidným hlasem zastavil: „Počkej, Honzo, tam teď nesmíme.“ Otočil jsem se na něj: „Cože? Potom už určitě nebudou nic mít.“ Kamarád beze slova ukázal na malou cedulku na prosklených dveřích:

**Z NAŘÍZENÍ PROTEKTORÁTNÍCH ÚŘADŮ JE ŽIDŮM POVOLENO NAKUPOVATI KAŽDÝ VŠEDNÍ DEN POUZE OD 15 DO 17 HODIN ODPOLEDNE.**

V prvním okamžiku jsem chtěl namítnout, že mě se to přece netýká, pak mi to ale došlo. Beze slova jsem se otočil a zeptal se: „Kudy dál?“ Petr se skoro omluvně usklíbl a ukázal k nejbližší tramvajové zastávce. (...)

Tramvaj prudce zabrzdila, tak tak že jsme se stačili zachytit a zapřít, než vůz zvládl na několika metrové dráze s rachotem zastavit. „Vidíte, támhle!“

Ukázal dopředu Matouš, kde za zatáčkou ležel na boku převrácený nákladřák. Uprostřed silnice bylo v roztáhlé uličce vysypané uhlí, které zatarasilo i tramvajové koleje. Dál se jet nedalo.

„Vystupte si! Vystupte si!“ ozvalo se zepředu volání průvodčího doprovázené nervózním vyzváněním. Lidé začali nespokojeně mumlat, otáčet se na sebe a komentovat situaci. Postupně ale všichni vystupovali, někteří se vydali dál pěšky, další postávali kolem a čekali, jak se situace vyvine.

„Můžeme to dojít pěšky,“ navrhl Petr, když už jsme zvědavě přecházeli kolem havarovaného auta. (...)

„Jdeme ne?“ uzavřel jsem spěšně průzkum, protože jsem se mezi všemi těmi lidmi necítil úplně nejlíp.

Petr beze slova ukázal směr. Neušli jsem ale ani deset kroků, když se z chodníku ozvalo ostré zavolání: „Hej, Židi!“

V prvním okamžiku nám nedošlo, na koho volá, a klidně jsme pokračovali v cestě. „Tak neslyšíte?!“ zaznělo tentokrát o poznání důrazněji.

„Padejte sem!“ Petr se otočil, udělal pár kroků k černé haldě a já s Matoušem jsme zůstali stát a překvapeně sledovali, co se děje. Strážník ale volal na nás a živě při tom mával rukama. Vyměnili jsem si nechápavé pohledy, ale to už se k nám rychlým krokem blížil jeden z mužů v civilu a téměř hystericky řval: „Tak na co čekáte, svině židovský?! Koukejte to okamžitě odházet.“

Petr stál pořád jako zkamenělý, ale Matouš se svým zvučným hlasem slušně ohradil: „Proč bychom to měli odklízet? Jen jsme jeli kolem.“ Pak na mě mrknul, usmál se a dodal: „Ale když nás slušně poprosíte, možná vám chvilku pomůžeme.“

Tak tak že uhnul ráně pěstí. „Neotvírej si hubu, parchante!“ zakřičel hromotluk a popadl Matouše za sáčko. Pak si ho přitáhl k brunátnému obličejí, něco mu zasyčel do tváře a prudkou ranou ho shodil na chodník.<sup>18</sup>

<sup>6</sup> TICHÝ, František. *Transport za věčnost*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017, s.86-89. ISBN 978-80 7515-052-3.

**PO ČTENÍ:**

4. **Své pocity a dojmy z textu můžeš reflektovat v následující úloze. Pokus se z pohledu jednoho z chlapců doplnit následující věty a vytvoříš tak životabáseň.**

**Jsem.....**

**Vidím.....**

**Toužím.....**

**Bojím se, že.....**

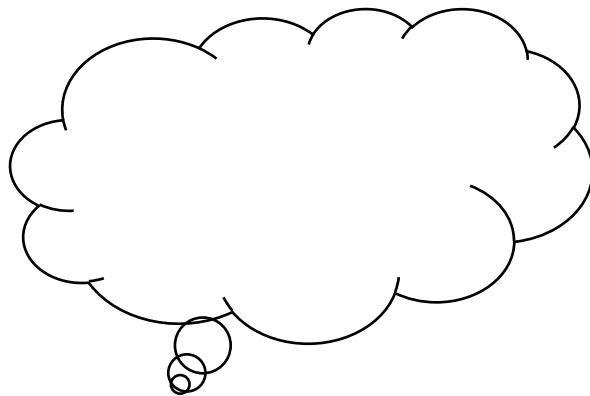
**Doufám, že.....**

**Snažím se.....**

**Tvrdím, že.....**



**Poslechněte si zhudebněnou báseň a nechte ji na sebe působit. Po vyslechnutí vyjádří svůj pocity z písně jedním výstižným slovem.<sup>19</sup>**



---

<sup>19</sup> Dnes je jasno už všem lidem – Slova zní zpoza zdí. In: Youtube [online]. 19.11. 2017 [cit. 2020-04-20] Dostupné z: [https://www.youtube.com/channel/UCr9NREVB2BQLj4\\_5ZUdVi1Q](https://www.youtube.com/channel/UCr9NREVB2BQLj4_5ZUdVi1Q). Kanál uživatele Terezínská štafeta.



## Příloha 4 Pracovní list č. 3 – Transport za věčnost<sup>20</sup>

### Transport za věčnost

V polovině července tátu převezli do Terezína. V tamější Malé pevnosti bylo vězení už od dob císaře pána, a to se nacistům náramně hodilo, takže se rychle začalo plnit odpůrci režimu. (...) Z bubenského nádraží jsme ve čtvrtek s mámou vyrazili brzy ráno. Cesta do Bohušovic trvala osobákem dvě hodiny. A dál skoro tři kilometry pěšky. Když jsme se konečně vymotali z městečka a stáli na silnici k Terezínu, maminka ani ne po padesáti metrech zastavila.

Od rána bylo zataženo, ale teď vítr zesílil a za krk mi dopadlo pár kapek. Vzal jsem mámě z ruky kufr a vyrazil první. Šli jsme v tichu, zdálo se, že všechno jsme probrali ve vlaku. A přece ve mně stále silněji něco bublalo – otázka, obava, výčitka?

Nakonec jsme se osmělil: „Mami...můžu se tě na něco zeptat?“

Přikývla. „Víš, Petr a Jakub...víš, jak spolu kamarádíme...“

Máma mlčela, ale bylo vidět, že poslouchá pozorně, a tak jsem pokračoval.

„Petr přeci u nás byl jednou na návštěvě a vyprávěl Maruše tu pohádku...“

„Já vím, to je moc milý kluk.“

„No tak oni jsou Židi...víš?“

Maminka se zastavila a podívala se na mě. Viděl jsem najednou, jak ji to utrpení posledních měsíců změnilo. Postavil jsem kufr na cestu a zastavil se.

„Já to vím, Honzo. Ale nerozhoduje přece, jak se kdo narodil, ale jaký je?“

„No, právě,“ odechl jsem si. „Já jenom, že hodně lidí říká...“

„Poslouchej mě dobře! Přerušila mě a její hlas zněl najednou odhodlaně. „Bud' opatrný a zbytečně neriskuj. Ale přátelství nesmíš zklamat. Rozumíš?“

„Hm,“ hlesl jsem. „Ale mám strach, že... že to nedokážu. Jsem hroznej zbabělec...“ vykoktal jsem.

„Nemysli si, každý má strach,“ odpověděla maminka tiše. Věděl jsem, že má pravdu, že je to na mně. Že se to prostě nedá nějak zařídit, přepnout, abych byl najednou hrdina. Že se musím snažit znovu a znovu. Zase jsme šli chvilku potichu, i když to ve mně pořád vřelo. Ale teprve, když byly na dohled mohutné valy pevnostního města, jsem se znovu osmělil: „Mami?“

„Ano?“ „Proč to ale musí být tak těžký? Proč je válka, proč se lidi zabíjej? Proč klukům nadávaj a oni nemůžou s námi chodit do školy, proč se musíme pořád bát, proč...?“ Zadrhl se mi hlas: „Co jsme udělali zlého?“

Máma neodpověděla. Beze slova popadla kufr a šla pomalu dál.

<sup>20</sup> TICHÝ, František. *Transport za věčnost*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017, s. 53-54. ISBN 978-80-7515-052-3.

## OTÁZKY A ÚKOLY PO ČTENÍ:

1. Z textu si vypiš citaci (část z textu), která tě něčím zaujala / něco ti připomněla / máš potřebu se k ní vyjádřit.

Citace z textu:	Vlastní komentář:

2. Popiš, jak se Honza cítil. Proč si to myslíš?

--

3. Zamysli se nad Honzovou otázkou: Proč jsou války? A také nad tím, jaké mohou být její příčiny a následky.

Příčiny války	Následky války

4. Vymysli alespoň tři metafory ke slovu **PŘÁTELSTVÍ**.  
Řid' se touto strukturou: Přátelství je, že.../ Přátelství je, když...  
Vzor: Láska je, když nemůžeš jíst a spát. Láska je, že necháme toho druhého jít.  
Poté si z nich vyber jednu a pokus se ji nějak ilustrovat, použít můžeš i obrázky z časopisu.

## Příloha 5 Pracovní list č. 4 – Transport za věčnost<sup>21</sup>

### PŘED ČTENÍM:

1. Zamysli se nad slovem svoboda a vytvoř o něm pětílístek.

#### SWOBODA

\_\_\_\_\_

**Jaká je? (2 přídavná jména)**

\_\_\_\_\_

**Jaké slovesa v tobě vyvolávají pocit svobody.**

\_\_\_\_\_

**Věta o čtyřech slovech.**

\_\_\_\_\_

**synonymum**

#### **Transport za věčnost – František Tichý**

„A co máš v plánu?“

„Opravdu nevím,“ špitl jsem upřímně.

Petr se na mě podíval: „Měl by ses vrátit k mámě. Ale dostat se ven bude mnohem těžší než dovnitř...“

Pak se zarazil a podíval se na mě. „Doufám, žeš to s tím dopisem vzal dobře...víš, hodně jsem o tom přemýšlel a dodneška nevím, jestli bylo správný, že jsem se tenkrát do Prahy vrátil. Bylo mi tě líto...“

„To máš fuk,“ odpověděl jsem a znovu si vybavil tu chvíli o Vánocích u dědy, kdy jsme po půlnoční Petra zoufale hledal a pak otevřel jeho dopis. „Bylo mi bídňě, ale byl jsem naštvanej spíš na sebe, že jsem ti nedokázal u nás udělat domov, nebo tak něco...“

Petr zavrtěl hlavou. „To ne... Víš, prostě jsem nechtěl ohrozit naše – říkali nám, že když nastoupíme, rodinu to od dalších transportů uchrání...A pak mi přišlo, že to bude tak nějak v pohodě. A taky to tak vypadalo. Ty tři dny čekání na Veletrhách byly sice nekonečný, ale potom nás posadili do normálního vlaku, naložili jsme kufry a jeli jsme si dvě hodinky v celkem klidu. Jenže v Bohušovicích už to začalo – čekal tam oddíl četníků, a dokonce nějakí **esesáci**, hned nás začali houfovat, kontrolovat, děsně řvali a hnali nás po silnici k Terezínu. Dneska už sem převáží Židy po týhle vlečce, ale tenkrát ještě nebyla hotová a někteří šli pomalu, nemohli své kufry unést. Museli je nechávat na cestě...trvalo nám to skoro hodinu. No, a jakmile jsme se dostali do města, bylo jasný, že to žádná legrace nebude.

<sup>21</sup> TICHÝ, František. *Transport za věčnost*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017, s.157-160. ISBN 978-80-7515-052-3

Kontrola věcí, všichni řvali německy, prořadili nás a vyšlojzovali, co se ještě dalo... A pak nás zaregistrovali, nacpali do různých baráků, bylo nás tam strašně moc, rozdělili děti zvlášť, muže a ženy taky zvlášť. Nemohli jsme vycházet, pořádně se umýt, a hlavně jsme vůbec nevěděli, co s námi bude dál. A trvalo to strašně dlouho...“ (...)

„Nikdo nevěděl, co bude, smířovali jsme se s tím, že to tak zůstane napořád, že nás pomalu nechají umírat jako dobytek.

Všude štěnice, vši, starý nemocný lidi, dost jsem jich viděl umřít. A do toho přišly zprávy, že nacisti oběsili několik lidí. Jenom za to, že se pokusili poslat domů dopis.“

Petr se rozhlédl a nadechl se. Nad námi se klenula koruna staré lípy, skrze větve prosvítalo modravé nebe, podvečerní slunce se opíralo paprsky do oken nedalekých kasáren. Teprve po chvíli potichu pokračoval. „Tehdy mě držely nad vodou vzpomínky na všechno hezké, co jsem kdy prožil – naše cesty u Vltavy, **chanukové oslavy**, prázdniny s našima a Evou v Otradovicích, divadlo, co jsme ve škole hráli, i ten den, kdy jsme spolu byli v Bukvici na Loretě... A pak, na začátku loňského léta, nás najednou pustili ven. Prostě otevřeli dveře a povolili pohyb po celém městě. Bylo to nepředstavitelné – ulice se zaplnily lidma, všichni se hledali navzájem, strašnej zmatek... Tehdy jsem potkal Pavla a byl to úžasnej pocit. Víš, taková naděje, že zase bude všechno dobrý. A ono se to opravdu začalo zlepšovat. Správu města převzali Židé, i když, jak jsem ti říkal, všechno zůstalo pod přísnou kontrolou esesáků, a hlavně českých četníků, ale ti jsou mnohem víc v pohodě. Dokonce tu ustanovili i vlastní židovskou stráž – ghetouše – to jsou ti v šedých uniformách. I když mají jen obušky a jsou spíš k smíchu, dokážou bejt někdy pěkně nepříjemný. A pak židovská rada rozhodla, že děti budou umístěny na zvláštních barácích, dostanou víc jídla, budou se jim věnovat vychovatelé a tajně se budou i učit, no to už jsi vlastně zažil.“

„Proč se trápit tím, co bylo? Nebo co bude?“ pronesl Petr pomalu, jako by mi četl myšlenky. „Jen přítomnost nám patří...“

Na chvilku jsme si lehli do trávy a dívali se na mraky letící vysoko nad námi.

„Strašně se mi stejská po Praze. Vltavě, Hradčanech, po našich a po sestře,“ zašeptal Petr po chvíli. „Snad se tam ještě někdy podívám.“

Jakmile to vyslovil, přepadla mě závrať. Rychle jsem se posadil a vzal ho za ruku: „Tak uteč! Určitě to nějak půjde. Můžeme zorganizovat i víc lidí, někam se schováme,“ snažil jsem se rozvíjet zoufalé plány, ale kamarád jen mávl rukou.

„I kdyby se to podařilo, budou z toho mít postih kamarádi i Prcek. Ale stejně nás nikdo v okolí neschová, všude tvrdě hlídají, navíc pár kilometrů odtud začínají **Sudety**. A když nás chytí, šoupnou nás v lepším případě do nejbližšího transportu. A v horším...“

„Do transportu?“ podíval jsem se na něj nechápavě a už při tom slově se mi znovu udělalo nevolno. „Kam?“

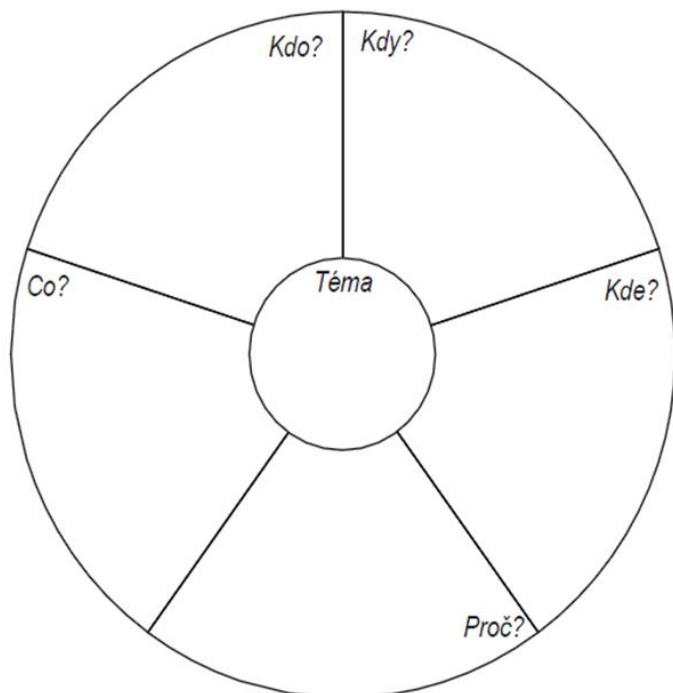
„Na východ. Vždycky vypraví vlak. V sídle samosprávy vyvěsí seznamy, kdo jede, a v noci každému přinesou na ubikaci předvolání. Sbalí si pár věcí, dostanou na krk číslo, naloží je do dobytčáků a odvezou. Prej do pracovních táborů...“<sup>22</sup>

#### OTÁZKY A ÚKOLY PO ČTENÍ:

2. Jakou souvislost má slovo svoboda s textem?
3. Vysvětlí významy následujících slov z textu. Pokud výrazy neznáš vyhledej si je na internetu.  
esesáci  
chanukové oslavy  
Sudety

<sup>22</sup> TICHÝ, František. *Transport za věčnost*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017, s.157-160. ISBN 978-80-7515-052-3

4. Do kolonky téma zapiš slovo, nebo sousloví vystihující text. Pro každou výseč vymysli jednu otázku vztahující se k textu, která bude začínat uvedeným zájmenem / příslovcem a vepiš ji tam. *Např. Kdo rozhodl o tom, že se děti v Terezíně budou tajně učit?*



Otázky vytvořil:

Na otázky odpovídal:

5. Vyměň si pracovní list se spolužákem a odpověz na jeho otázky.

- Kdo...?


- Co...?


- Proč?


- Kde?


- Kdy?


6. Vezmi si zpět svůj pracovní list, přečtete si odpovědi spolužáka a zhodnoť jejich správnost.

## Příloha 6 Text ke skládankovému učení – Princ se žlutou hvězdou<sup>23</sup>

**A** Stárkovu ulici na pražském Těšnově není ani dnes snadné najít. A přitom stačí od Florence projít pod magistrálou, zahrnout malou neoznačenou uličkou směrem k Vltavě a dobře se dívat před sebe. Protože teprve když se po dvaceti, třiceti krocích zastavíte před domem číslo čtyři, a skloníte se nad malou kovovou dlaždici *Kamene zmizelých*<sup>\*</sup>, poznáte s jistotou, že právě zde od svého narození až do odchodu do transportu žil Petr Ginz.

Petrovo dětství lze nazvat jedním slovem šťastné. Vztah rodičů byl plný harmonie a vzájemné úcty, o to více, že je spojovaly i společné humanistické hodnoty, vyjádřené v esperantském ideálu<sup>24</sup>. Zkušenost světové války byla dostatečně živá, takže domov jako místo klidu a lásky byl více než samozřejmostí. Není třeba se divit, že to všechno se projevilo ve výchově obou dětí – syna Petra a dcery Evy, která se narodila o dva roky později

Tatínek Otto byl navenek přísný a strohý muž. Vedl od malička děti ke kázni, zodpovědnosti, snažil se, aby rozvíjely všestranně své schopnosti. Maminka Marie, později dětmi a Otou krásně oslovovaná Mančinka, byla srdečná, citlivá a vzdělaná žena. Ještě před svatbou přestoupila na židovskou víru a od Otovy matky se naučila vést košer domácnost.

**B** Když bylo Petrovi šest let a měl nastoupit do první třídy, rodiče se rozhodli pro židovskou školu v Jáchymově ulici na pražském Josefově. Vedle setrvalého silného vlivu rodiny tak postupně k formování osobnosti stále více přispívalo i školní prostředí, kolektiv spolužáků i učitelů.

Jedním z hlavních ideálů, který byl ve školní výchově židovské školy důležitý, byl sionismus, snaha a touha po vybudování vlastního státu Izrael v Palestině. A i zde se již tehdy projevila Petrova originalita a jemný nadhled, který pro něj bude i později tak příznačný, když se dokázal podívat na téma osidlování nových území z nečekané pozice – očima komárů. Od sepsání jeho Komáří pohádky, kterou napsal v devíti letech, se začala postupně rozvíjet Petrova další literární aktivita. Píše povídky, které doplňuje vlastními ilustracemi, nejprve přispívá a později se pokouší i o tvorbu vlastního časopisu. Ve škole se dále rozvíjí jeho zájem o celou řadu oborů. Ve svých znalostech doplňovaných i četbou ve volném čase poměrně značně předběhl své vrstevníky. Jeho láskou byly především přírodní vědy – biologie, paleontologie a astronomie, ale velký zájem projevoval i o historii a zeměpis.

Jakkoli byl Petr i jeho rodiče s prací židovské školy spokojeni, všichni v rodině se shodli na tom, že Petrův talent si vyžaduje zvláštní pozornosti a rozvoj. Proto bylo rozhodnuto ve školním roce 1939-1940 syna přihlásit na *Pokusnou diferenciatní měšťanskou školu v Nuslích*, která se zaměřovala právě na rozvoj nadaných dětí.

Nicméně čas krácel vlastním směrem a nastupující události měly brzy přehodit výhybku Petrova života na úplně jinou kolej.

---

<sup>23</sup> TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. ISBN 978-80-87969-05-2.

<sup>24</sup> Esperanto je uměle vytvořený jazyk za účelem rovnoprávné mezinárodní komunikace.

**C** Rodina Ginzova bydlela nadále ve Stárkově ulici, díky tomu, že šlo o rodinu smíšenou, nehrozilo, alespoň v této době, vystěhování rodiny a arizace bytu. Všechna protižidovská opatření, vč. povinnosti nosit žlutou hvězdu se sice netýkala maminky Marie osobně, ale jinak všech členů rodiny. Oba sourozenci – Petr i Eva totiž podle Norimberských zákonů byli označeni za židovské míšence prvního stupně (jeden rodič árijec, druhý Žid) se všemi tomu odpovídajícími restrikcemi.

Protižidovská opatření doléhala na rodinu stále více. Přibývala každým dnem, takže mnohdy nebylo ani možné se v nich vyznat a sledovat je, a často tedy i dodržovat. Petr různá opatření i jejich důsledky zmiňuje ve svém deníku dost často. Vždy věcně a s nadhledem sobě vlastním.

Kromě všech nových opatření omezující materiální podmínky a možnost normálního společenského života na rodinu také doléhalo stále větší omezení pohybu. Nebylo již možné navštěvovat oblíbená místa procházek a setkání, hrát si a bavit se tam, kde dřív. Na tatínka Otu Ginze a jeho bratry dopadala protektorátní opatření mnohem tvrději než na děti. Ota byl na začátku protektorátu vyhozen pro svůj původ z práce a nyní byl zařazen v neustálé pohotovosti na práce, na které ho pak podle situace posílala Židovská obec. Pohotovost znamenala, že muži mohli být kdykoliv nasezeni na jakékoliv práce v Praze a okolí, i když za ně obvykle dostali něco málo zapláceno, byla to často práce nevolnická, ze které bylo jen těžko možno se vyvázat a neriskovat přitom postih pro sebe i rodinu.

**D** Postupem několika měsíců hrozba i realita transportů do Terezína dolehla na nejbližší okruh Petrových známých – ať to byli spolužáci, učitelé, spolubydlíci, příbuzní. Neustála hrozba transportu visela i nad rodinou Ginzovou. Tím, že šlo o rodinu smíšenou, byl tatínek Ota Ginz v tomto období od transportů chráněn.

A tak zatímco Ota se úspěšně deportacím bránil, zcela bezpodmínečné transporty čekaly na ostatní členy širší rodiny Ginzovy. A je dalším paradoxem této absurdní doby, že zatímco manželé židovského původu, byli smíšeným manželstvím s árijci zpravidla až do roku 1944 od transportů chráněni, pro jejich děti – tzv. míšence, k nimž samozřejmě patřil Petr se sestrou Evou, platila ochrana před transporty jen do věku čtrnácti let. A Petr své čtrnácté narozeniny oslavil 1. února 1942. Asi si těžko lze představit pocity lidí, kteří den za dnem očekávali, kdy přijde výzva.

22. října 1942, ve věku 14 a půl roku dostal Petr předvolání k transportu do Terezína. A ještě tentýž den večer musel nastoupit na shromaždiště. Z Petra Ginze se mělo stát číslo Ca 446. Po několika dnech pobytu na shromaždišti u Veletrhů byl Petr, tak jako stovky dalších, odvezen brzy ráno Veletržní ulicí, na cca půl kilometru vzdálené nádraží Praha-Bubny. Odtud celý transport odvezl osobní vlak během necelých dvou hodin do Bohušovic nad Ohří. Železniční vlečka do Terezína tehdy ještě neexistovala, proto se do ghetta chodilo pěšky. Na bohušovickém nádraží čekalo vždy několik četníků, a především mladých vězňů, kteří odvedli v organizovaných skupinách deportovaného do ghetta. Cesta není delší než 2 km, nicméně již ta musela na nic netušící plně zapůsobit.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. ISBN 978-80-87969-05-2.

## **Příloha 7 Deníkové zápisky Petra Ginze<sup>26</sup>**

**19. IX 1941 (pátek)** Počasí je mlhavé. Byl zaveden odznak pro Židy, který je asi takový (kresba hvězdy). Když jsem šel do školy, napočítal jsem 69 „šerifů“, maminka jich napočítala přes sto. Dlouhá třída je nazvána „Mléčnou dráhou.“ Odpoledne jsme šli s Evou do Troji a vozili se tam na uvázané lodi.

**21. X 1941 (úterý):** Máme novou p. uč. Lauscherovou za třídní, hned na začátku dala čtyřem dětem zůstat po škole a pět trestů písemných. Slibný začátek!

**31.X. 1941 (pátek)** Dopoledne jsme měl jít do školy, ale šel jsem místo toho se rozloučit s Miluškovými a Jiřinovými. Malému Pavlíčkovi jsem přinesl, aby si měl na cestě s čím hrát, tank a opici, která poskakovala a dělala kotrmelce, ale již se Pavlíček velmi bál. Je tam hrozný nepořádek, připravují se na cestu.

**26. XI. 1941 (středa)** Dopoledne ve škole, byl jsem povolán pomáhat lidem, kteří zase 27.11. jedou s novým transportem do Polska. Celé odpoledne jsem čekal na vydání propustky, Židé totiž nesmí před šestou hodinou ranní ven a já jsem již v půl šesté měl být u p. Emila Bondy v Klimentské ulici. Dostal jsem též telefonní známku, abych zatelefonoval na obec, kdybych nemohl zavazadla unést.

**1. I. 1942 (čtvrtek)** Dopoledne jsem dělal úlohy. Jinak nic zvláštního. Je toho vlastně hodně, ale není to ani vidět. Co je teď zcela obyčejné, vzbudilo by v normální době jistě rozruch. Židé např. nemají ovoce, husy a vůbec drůbež, sýry, cibuli, česnek a mnoho jiných. Tabačky nedostávají vězňové, blázni a Židé. Nesmějí jezdit v předním voze električky, autobuse, trolejbusu, po nábřeží se nesmějí procházet atd.

**4. III. 1942 (středa)** Dopoledne ve škole. Měli jsme test ze zpěvu, který jsem neuměl, ale byl jsem tak šikovný, že jsem jej opsal.

**5. V. 1942 (úterý)** Dopoledne doma a venku, odpoledne ve škole. Zřídil jsem loterii ve prospěch Zina, který má tuberkulosu. Los stojí 50 haléřů a možno vyhrát 5, 3 a 2 koruny.

**16. V. 1942 (sobota)** Odpoledne doma. Ťukal jsem na stroji třídní časopis „Rozhled“. Děláám to všechno sám a dá mi to velkou práci.

**30. VI. 1942 (úterý)** Odpoledne ve škole. Budu mít na vysvědčení samé jedničky. Lauscherka mi to řekla proto, abych to mohl říct babičce, než odjede.

---

<sup>26</sup> TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. ISBN 978-80-87969-05-2.



**Příloha 8 Obrázek k projektovému vyučování (*Měsíční krajina*)<sup>27</sup>**



---

<sup>27</sup> TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. ISBN 978-80-87969-05-2.

## Příloha 9 Pracovní list č. 5 – Princ se žlutou hvězdou

1. Přečtěte si text s tužkou v ruce a zamýšlejte se nad významem informací, které se z textu dozvíte. Informace si označujte a využívejte k tomu následující znaménka:

✓	Informace, kterou již znám.
+	Nová informace, se kterou souhlasím.
-	Informace je v rozporu s tím, co jsem si myslel, jsem slyšel apod.
?	Informace, které nerozumím, mám k ní otázky, chci se o ní dozvědět víc.

### Město pěti bran<sup>28</sup>

Základní kámen pevnosti Terezín položil císař Josef II. v roce 1780, pamětní desku na tuto událost najdeme na cihlové zdi Sudetských kasáren dodnes. V dané době jeden z nejdokonalejších systémů opevnění vůbec, pojmenovaný po dceři císaře Marii Terezii, stavělo po dobu deseti let víc než 14000 lidí ze všech míst tehdejšího Rakouska-Uherska. Město – tzv. Velká pevnost a předsunutá Malá pevnost měly sloužit především k obraně proti výbojnému Prusku. Součástí výstavby byly od počátku nejen obranné valy s vestavěnými kasárnami, geometrický systém ulic s centrální dispozicí náměstí a mohutným kostelem Vzkříšení Páně, ale i posunutí toku a zpevnění břehů řeky Ohře a vytvoření dokonalého systému podzemních chodeb a zaplavovatelných obranných příkopů.

Pevnost nebyla nikdy využita k boji – všechna postupující vojska se jí pokaždé zdaleka vyhnula. Paradoxně začala svou funkci plnit až v průběhu času, a to v poněkud jiném smyslu, než její architekti zamýšleli. Již během 19. století zřídila monarchie v Malé pevnosti vězení. Ze známých osobností zde byl vězněn Gavrilo Princip – muž, který spáchal atentát na rakouského následovníka trůnu František Ferdinand d'Este. Po vzniku protektorátu již v roce 1940 si zřídilo gestapo v Malé pevnosti svou věznici pro politické odpůrce nacistického režimu.

10. října 1941 bylo na poradě nacistického vedení v Praze rozhodnuto o vytvoření židovského ghetta Terezín z dosud civilního města. Ghetto se mělo zprvu stát především shromažďovací a tranzitním táborem. Později bylo rozhodnuto i o funkci decimační – měly zde být umístěny staré osoby židovského původu hlavně z Německé říše, aby v těžkých terezínských podmínkách dožily, a reprezentační, resp. propagandistické – když s postupujícím neúspěchem válečných operací v letech 1943 a 1944 nacistické vedení rozhodlo ukázat světu terezínské ghetto jako vzorové město, které „vůdce Židům daroval“ a umožnil zde návštěvu delegace Mezinárodního Černého kříže.

<sup>28</sup> TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014, s.146-147. ISBN 978-80-87969-05-2.

2. Tato tabulka slouží jako forma zápisu. Do prvního sloupce zapiš informace pro tebe již známé, do druhého sloupečku formuluj otázky, které k textu máš, ve sloupci se symbolem plus budou informace z textu, které jsou pro tebe nové a do posledního sloupce umísti informace, které jsou v rozporu s tvými dosavadními znalostmi.

✓	?	+	-

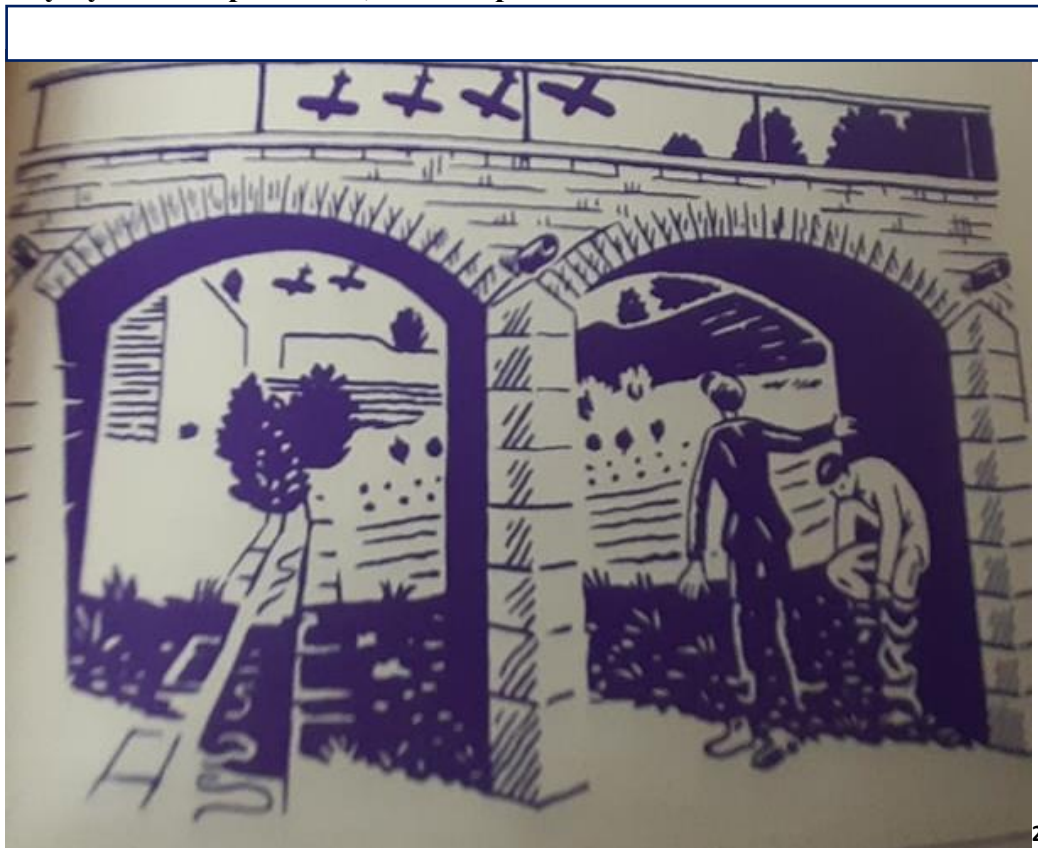
3. Pokuste se nakreslit město Terezín podle svých představ, které sis vytvořil po přečtení textu.



## Příloha 10 Pracovní list č. 6 – Labyrint nedokončených setkání

### OTÁZKY A ÚKOLY PŘED ČTENÍM:

1. Vymysli název pro knihu, ze které pochází tento obrázek.



2. Prohlédni si obrázek a vymysli k němu příběh.  
(Uveď v něm: kdo jsou hlavní postavy, jaké mají vlastnosti, jak vypadají, kde se příběh odehrává, hlavní dějovou zápletku.)

<sup>29</sup> TICHÝ, František. *Labyrint nedokončených setkání*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. Praha: Baobab, 2020. ISBN 978-80-7515-109-4.

LABYRINT NEDOKONČENÝCH SETKÁNÍ<sup>30</sup>

PAVEL, 14 LET,

TEREZÍN 1944

„Dobré ráno!“ pozdravil Viky četníka, který byl na stráž, a podal mu papíry. Ten se důležitě podíval do nich, pak na nás dva, a nakonec odkryl plachtu vozu a zkontroloval náklad.

„Na Malou pevnost?“ povytáhl obočí. „Víte kudy?“

„Zajisté, pane!“ odpověděl sebevědomě kamarád. Četník přikývl a zvedl závoru. Po dlažbě třicetimetřového můstku jsme opět vyjeli do slunečného dne. Na dně příkopu záhony zeleniny, za námi ghetto a před námi...Svoboda!

„Jsme opravdu venku?“ podíval jsem se na kamaráda, jako by mi to teprve teď došlo. „Že váháš!“ Na okamžik jsem se zastavil, zhluboka se nadechl. Do nosu mě uhodila vůně lipových květů, bzukot tisíců včel, hučení jezu. (...)

„Koukni! Jablka!“ zajásal kamarád a já si okamžitě vzpomněl na brášku. To už se ale Viktor rozběhnul k nejbližšímu stromu a začal trhat z dolních větví. „Pojď si dát!“ volal na mě nadšeně, ale já jsem při pohledu na stromy jeho pocity nesdílel.

„Vždyť jsou úplně zelené! Bude ti blbě, nežer to!“ A říkals, že spěcháme!“

„Neměj péči, podíval se na mě s plnou a groteskně zkřivenou pusou. „Já mám žaludek jako popelnici...“ A ládoval se dál.

Vrátil jsem se k vozu a sedl si na okraj silnice. Sledovat ho byla vlastně celkem zábava. Naštěstí mu to nevydrželo moc dlouho. Jablka asi opravdu nechutnala tak, jak se mě snažil přesvědčit. Neuplynulo ani pět minut a projížděli jsme hlavní branou do Malé pevnosti.

„Zboží přebírají támhle!“ ukázal Viktor po dalších 150 metrech vlevo a prudce zabočil na můstek přes vodní příkop. Na konci byla další z bran, ale dřevěná vrata byla zavřená.

Rány Viktorovy pěsti se rozlehly klenbou, měl jsem pocit, že na nás musí vyběhnout oddíl esesáků. Ale otevřelo se jen malé dřevěné okénko, číši oko nás chvíli zkoumalo a pak zaskřípaly panty a levé křídlo brány se otevřelo.

„Guten Tag!“ pozdravili jsme a bleskově si strhli čepici. Strážný překvapivě odpověděl a pak zavelel: „Warter hier<sup>31</sup>!“

Čekali jsme. Za zády svobodná silnice, stromy, pole, před námi dlouhá písková cesta kamsi do nitra věznice, na dohled několik dalších skupin vězňů pochodujících do práce. To už ale i k nám dorazili pod dozorem strážného tři muklové a bez jediného slova brali koše s pečivem, které jsme přivezli. Když jsme je tiše pozdravili, mlčeli, jen jeden zvedl hlavu a podíval se na mě. V jeho očích bylo volání o pomoc, nebo spíš prázdnota. Ale možná i jiskra vzpomínky na život, radost z toho, že vidí kluka jako jsem já. Kudrnatýho, černovlasýho Žida se žlutou hvězdou na košili.

<sup>30</sup> TICHÝ, František. *Labyrint nedokončených setkání*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. Praha: Baobab, 2020, s.59-67. ISBN 978-80-7515-109-4.

<sup>31</sup> Počkejte tady.

Zpátky jsme dlouho jeli beze slov. Ticho přerušil Viktor až na dohled od Ohře.

„Kdy myslíš, že skončí válka?“

„Doufám, že brzy...doufám. Rusové Němcoury tlačej už rok. A Američani a Anglání se prý už vylodili ve Francii.“

„To je určitě bonke<sup>32</sup>, mávnul rukou srovnal kola vozu, která nebezpečně mířila ke krajnici. „Ale bylo by to báječný...představ si, že jdeme po Stromovce, kecáme s holkama a pak si někde na trávě dáme svačinku...“ Najednou se zastavil, tvář mu zbledla, zhluboka se nadechnul.

### **3. Byla zpráva o vylodění Američanů a Angličanů ve Francii nepravdivá?**

### **4. Vzpomeneš si, kdy skutečně skončila 2. světová válka?**

### **5. Proč myslíš, že Viktor zbledl?**

„Co je jsi v pořádku?“ zeptal jsem se. Kamarád bez odpovědi napnul svaly a zabral za vůz, jako by chtěl být v ghettu co nejdřív. Ale dlouho mu to nevydrželo. V následující vteřině oj upustil, chytnul se za břicho a rozběhnul se z náspu jako zajíc. Než jsem stačil zavolat, co se děje, viděl jsem, jak si v běhu rozepíná kalhoty, kličkuje mezi trnkovými keři... A pak už jsem jenom zahlédl jeho bílé půlky a ozval se zvuk, při kterém se každý správný kluk červená.

Bylo zřejmé, že náš výlet protáhne. (...)

„To asi ten včerejší Kartoffelgalsch,“ snažil se vymluvit.

„Povídali, že mu hráli...“ poplácal jsem ho po rameni. „Prej žaludek jako popelnici. Nečekal jsem, že to projde tak rychle,“ zasmál jsem se a zároveň si dobrořečil, že jsem jablkové pochoutce odolal.

„Blbost!“ protestoval Viktor. „Jdeme?“ (...)

Právě jsme vjeli na most přes řeku, kola drkotala po rozbité silnici. Viktor už nic neříkal a z toho, jak se kroutil, mi bylo jasné, že představení není zdaleka u konce.

A v tom to začalo. Hukot, temné dunění a kolísavý tón sirény. Naskočila mi husí kůže jako pokaždé. Poplach! Nálet!

„Makáme!“ zvolal jsem a nejrychleji, jak mi vůz dovolil, jsem se rozběhl na konec mostu. Viktor tlačil z druhé strany, ale bylo vidět, že běží dost divně.

„Musím...tó...no, víš co...“ vyrážel ze sebe zmateně.

„Co musíš?“ dělal jsem, že nechápu. „Je nálet! Musíme se někde schovat!“

„Musím srát!“ zavolal zoufale. Pak se ale zastavil a zblednul.

„Už ne...“

Nevěděl jsem, jestli se mám smát, nebo děsit toho, co se může za pár vteřin stát.

„Pojď, rychle! Pak to vyřešíme.“ Snažil jsem se znít povzbudivě. Táhl jsem teď vůz skoro sám.

„To by bylo hodně trapný, kdyby nás teď Spojenci zabili chvíli před koncem, vyrážel jsem v běhu.

„Můžeme támhle!“ vzhopil se Viktor a ukázal do obranného příkopu. Vedla tam cesta. Kývnul jsem, za pár chvil jsme sbíhali dolů, abychom se schovali pod můstek do ghetta. Vozu se na kraji cesty nic nestane.

<sup>32</sup> Nepravdivá zpráva, fáma.

„To bude planý, uvidíš,“ zavěštil si kamarád, zatímco ze sebe stahoval pokálené kalhoty. „Letěj na Drážďany...proč by bombardovali pár zavřených Židů.“

„Ty vypadáš,“ zhodnotil jsem letmým pohledem jeho stav. O zápachu jsem se raději nešířil. Ale měl pravdu. Siréna utichla a zdálo se, že formace letadel skutečně mizí k severu.

„Takhle nemůžu domů,“ povzdechl si a stál tam od pasu dolů, jak ho Pán Bůh stvořil. (...)

„Půjč mi ty kalhoty. Táhle ve strouze to celkem teče. Vyperu ti je...“

„To by pro mě udělal?“ překvapeně se na mě podíval.

„Jsi hodnej, ale vyperu si je sám. Stejně se potřebuju umejt...Ale když mi pomůžeš s věcmi...“

„Ááá ...to je úleva! Vydechl Viktor, když se skoro po pás ponořil do chladné vody začal se mýt. „Hod' mi ty gatě!“ zavolal a kývnul, abych se šel taky zchladit.

„Já si to klidně odřeknu...“ zamával jsem a pomalu se vydal podél koryta. Vpředu se nořilo do tmavého tunelu – tam se voda vracela do Ohře a .... To snad ne!

Rychle jsem se otočil a běžel za Viktorem. (...)

„Rychle! To musíš vidět!“ zavolal jsem na něj, zrovna když se posadil na okraj stoky a začal si natahovat mokré nohavice.

„Viktore, kamaráde...něco jsem našel...tedy asi...šlo by to tamtudy...“ sypal jsem ze sebe zmatenou směsicí slov.

„Co by šlo?“

„Utéct...rychle pojď za mnou.“

„Vidíš?“ ukazoval jsem na nízký oblouk v opevnění, kterým přitékala voda. „Tudy se dostaneme úplně snadno do vnitřního valu. A jestli ten potok obtéká celej Terezín...“

„To jo, viděl jsem to na nějaké mapce,“ ujistil mě Viktor.

„To znamená, že můžeme podél něj projít až za Bauhof.“

„Počkej,“ podíval se na mě a na okamžik se zamyslel. „Myslíš?“

„Jo! Tam hlídaj jenom ghetouši... a ty snadno uplatíme cigárama.“

„Víš, co to znamená?“

Viktor se na okamžik zamyslel, ale pak se mu tvář rozjasnila:

„Že tudy můžeme úplně normálně ven...“

„Jo! Kdykoli...A pak tudy k řece a pryč.“

„Bez propustky...“

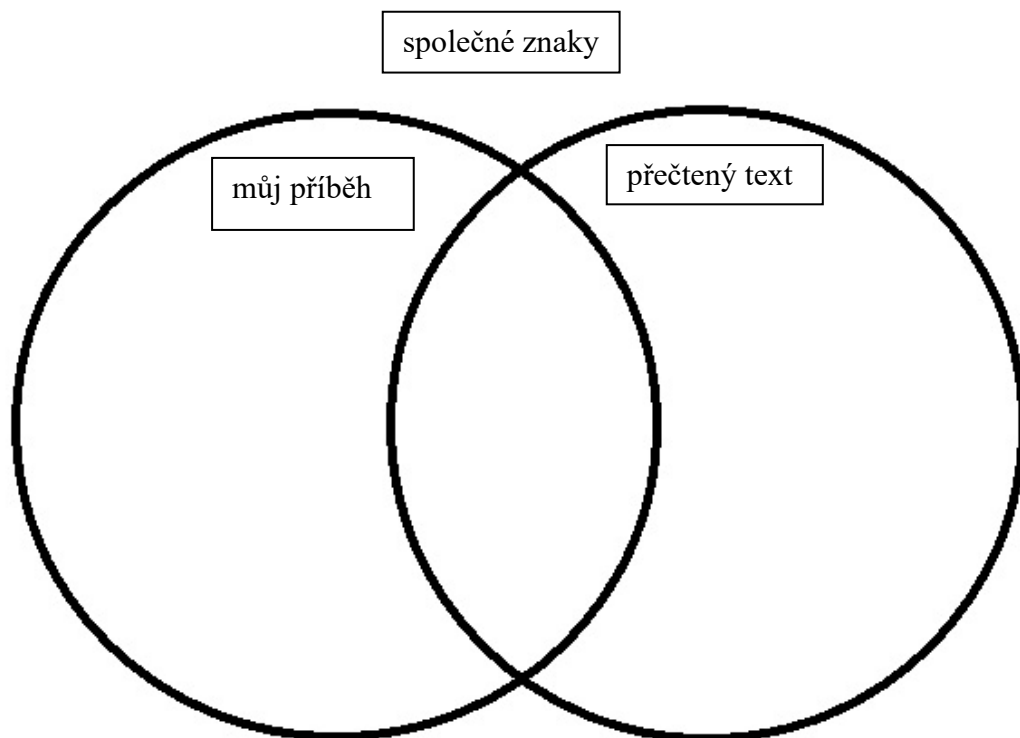
Chvíli jsme stáli mlčky a každý z nás pomalu vstřebával, co jsme právě objevili.

„Ty chceš zdrhnout?“ podíval se na mě Viky nejistě, ale já zavrtěl hlavou. „Ne, proč? Ale je dobrý mít něco pro sichr, ne?“ „To máš recht...“ podrbl se Viktor na hlavě. „Člověk nikdy neví.“

#### OTÁZKY A ÚKOLY PO ČTENÍ:

6. Co tě na příběhu překvapilo?
7. Jak bys zhodnotil jazykovou stránku textu?

8. Vyhledej si ve Slovníku spisovné češtiny výrazy *sichr* a *recht*. Uveď, z jakého jazyku tyto výrazy pocházejí a jejich význam.
9. Zapiš do diagramu, v čem se tvůj příběh lišil a v čem se naopak podobal s přečteným textem.





## Příloha 10 Pracovní list č. 7 – Labyrint nedokončených setkání

### ÚKOLY A OTÁZKY PŘED ČTENÍM:

1. Najdi pět slov v osmisměrce. Zkus vymyslet příběh, ve kterém se tato slova vyskytují.

**holky, oheň, sprcha, hrdina, děcák**

D	N	I	R	K	O	H	E	Ň	H
P	H	S	K	H	B	F	L	A	O
A	S	N	H	R	D	O	U	H	L
E	H	K	I	D	Ě	S	C	H	K
D	L	H	O	I	C	Á	K	Ě	Y
Ě	S	O	B	N	C	V	M	U	L
C	J	K	L	A	H	O	K	Y	L
Á	O	H	Ň	E	K	U	N	G	K
K	A	S	P	L	P	O	H	Á	K
L	S	S	P	R	C	H	A	N	B

### ÚKOLY A OTÁZKY PO ČTENÍ:

2. Pokus se charakterizovat chlapce z příběhu jednou větou.

MAREK (vypravěč příběhu):

MATYÁŠ:

FILIP:

VAŠEK:

3. Pokus se vyvodit z textu, jaký průšvih Marek mohl mít.

4. Pokus se vysvětlit Markovo chování vůči Filipovi.

5. Proč bylo pro Filipa těžké přiznat, že je homosexuál?

## Příloha 11 Text k pracovnímu listu č. 7

### LABYRINT NEDOKONČENÝCH SETKÁNÍ<sup>33</sup>

MAREK, 16 LET,

TEREZÍN, ČERVEN 2018

„Tak čau kluci, ...a dobrou noc,“ rozloučili se místňáci a Matyáš je šel doprovodit k bráně. Seděli jsme v tichu i chvíli potom, co se už vrátil. Oheň zvolna dohasínal.

„Co máš v plánu?“ podíval se na mě Filip.

„Nic...“ zamumlal jsem, ale do tváře jsem se mu nepodíval.

„Proč ses vlastně do toho průseru dostal?“ podíval se na mě Matyáš.

„To je fuk...“

„A my jsme ti taky fuk?“ houknul na mě Matyáš.

„Nechci o tom mluvit...“ odseknul jsem. „Holky prostě nevědí, co chtěj...“

„Když se vrátil do děcáku, zíraly na něj jako na hrdinu...“ zahlásil Vašek klukům.

„Jo, a taky jako na vraha...“ zakřehotal jsem a najednou jsem si při tý vzpomínce fakt připadal jako debil. „Nemáte něco k pití? Děsně mi vyschlo v krku.“

Filip mi podal petku se zbytkem vody a já ji vyžahnul na dva loky. Nevím, proč jsem měl najednou chuť ubližovat.

„To máš pravdu,“ řekl vesele Filip. „Ženský prostě něco jinýho říkaj, něco jinýho si myslej a něco jinýho chtěj...“

„Ty se nějak vyznáš,“ podíval jsem se na něj, když mi tak dobře nahrál. „Už máš nějakou babu?“

„Já...? Myslíš holku...?“ zakoktal Filip, pak vzal klacek, co ležel vedle ohniště, přelomil ho natřikrát a hodil do žhavých uhlíků.

„No...Myslím, že mám na to ještě čas...nestíhal bych školu...pořád bych se jí musel věnovat...“

„Jo, jo...“ doplnil ho Vašek. „Děsně to leze do peněz...času a taky častej sex vyčerpává...teda moc častej...“

„Ale je to krásný...“ zasnul se Matyáš. „Třeba jen tak sedět, držet se za ruku...kecat nebo spolu jen mlčet...Nemusíme spolu hned spát...“

Bylo mi divný, co říkal. Pro mě holky znamenaly noční odskok do protějšího pokoje v děcáku nebo opileckou závrať na diskotéce. Jenom rychle to jedno a zase dál. Povídat si, psát si, mlčet spolu, to znělo jako sci-fi. A vlastně mě tím ti intoši ještě víc vytočili.

„Co znám holky, tak spíš pořád kecaj...“ navázal Vašek na Matyáše. „Melou a melou...Tak já jenom kejvám...ať si kecaj, že jo?“

<sup>33</sup> TICHÝ, František. *Labyrint nedokončených setkání*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. Praha: Baobab, 2020, s.113-116. ISBN 978-80-7515-109-4.

„A už se ti někdy líbila?“ začal jsme znovu rejpat do Filipa. „Třeba ve škole?“

„Myslel jsem, že balíš Kláru...“ podíval se na něj Matyáš. „Děsně mě to štvalo...“

„To spíš vona mě...“ odpověděl Fíla a pořád se díval do zářících uhlíků. „Ale...“

Chvíli bylo ticho a pak jsem se zeptal do třetice. „To měla asi smůlu, co?“

„Nechtěl jsem jí ublížit...moc fajn holka, ale není můj typ... Promiň Maty,“ snažil se usmát na Matyáše, ale byla to celkem křeč. Pak se začal zvedat a zahlásil: „Mrknu se, jestli ještě někde není dříví...začíná bejt pěkná kosa...“

„Tak jaký se ti líběj...“ nepřestával jsem rejt. „Blondýny? Zrzky?“

Filip zůstal stát a podíval se mi prosebně do očí. „Nechci o tom mluvit...“ zachraptěl.

„Nebo svalnatý s velkou prdelí?“ zasyčel jsem už fakt zle a Filip se otočil a zamířil do tmy.

„Co to do tebe vjelo?“ skočil mi Vašek do řeči. „To je jeho věc...“

„Tak jeho? Vyskočil jsem a pak řval na celý kolo: „Tak řekni ty vole, jak to bylo v té sprše!“

„Drž hubu!“ vrazil mi Vašek a teprve v té chvíli jsem se vzpamatoval. Všichni se obrátili na Filipa, stál o kus dál a tvářil se jako socha, hned za ním sráz opevnění. Snad deset vteřin se nikdo ani nepohnul. „Co se to sakra děje?“ ozval se konečně Matyáš, mezitím Vašek ale popošel k Fílovi a něco mu potichu řekl. Pak se pomalu vrátili a posadili se k ohni.

Filip si dal hlavu do dlaní a mlčel. Seděli jsme v tichu dlouho, až poslední plameny zhasly. Pak jsem se zvednul a prohlásil: „Jdu spát...dobrou...“

Filip se ale na mě podíval a kývnul, abych zůstal.

„Sorry, kluci... v té sprše jsem si prohlížel Máru...“ promluvil dutě.

„Vebral mi na péro...a moc se mu to líbilo,“ doplnil jsem nemilosrdně.

Kluci se na Filipa podívali a čekali. Trochu jsem doufal, že si něco vymyslí, vysvětlí to nějak normálně, ale Filip se podíval do země a pak zachraptěl: „Je to tak... Sorry... asi jsem na kluky...“

„Cože?“ podíval se na něj Vašek překvapeně.

„Možná...“

„To jako nevíš jistě?“ zajímal se dál Venca a Filip pokrčil ramenama a po chvíli pokračoval.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> TICHÝ, František. *Labyrint nedokončených setkání*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. Praha: Baobab, 2020, s.113-116. ISBN 978-80-7515-109-4.

## Příloha 12 Pracovní list č. 8 – Labyrint nedokončených setkání

### OTÁZKY A ÚKOLY PŘED ČTENÍM

1. Metodou volného psaní napiš, co se ti vybaví, když se řekne slovo PŘETVÁŘKA.

#### LABYRINT NEDOKONČENÝCH SETKÁNÍ<sup>35</sup>

PAVEL, 14 LET,

TEREZÍN

ČERVEN 1944

Jakmile se muži vynořili ze dveří komandatury, spustila hudba. Přesně z toho lázeňského pavilonku, který na náměstí postavili před několika dny. Vpředu vrchní esesák Rahm, samý úsměv a elegance, úslužně otevřel auto a delegace nastoupila. Kousek dál před kavárnou krásně oblečení lidé popíjeli a mávali, zpoza rohu vyšla skupina opálených holek s hráběmi. Písnička, co si zpívaly, byla slyšet až k nám.

„Jako na divadle,“ dloubnul mě Matěj do boku. „Jdeme?“

Rozběhli jsme se, auta jela krokem, takže jsme je snadno předběhli. Delegáti se rozhlíželi, oficír rozhazoval rukama a rozplýval se. Všude kolem plno mladých hezkých lidí, mávali, úsměvy.

Zamířili jsme svižným krokem ke škole, ale hned za kostelem mě překvapil výskot, zpěv a radostný halas. Park před námi, kam jsme ještě včera nesměli ani páchnout, byl plný dětí. Některé posedávaly, další běhaly, hrály si, křičely. A mezi nimi nenápadně několik dospělých, kteří je povzbuzovali.

„Nahnali je sem z kinderheimů<sup>36</sup>. Hned po obědě,“ vysvětloval Arnošt.

„Hrajte si!“ uslyšel jsem povely nějaké vychovatelky. Zvedla dvě menší děti, které seděly opodál, a odvedla je k ostatním.

„Strýčku Rahme, pojď si s námi hrát!“ zavolala nějaká holčička a straší kluk to ironicky zopakoval a naznačil, že po ní střílí z pistole. Až odsud jsem poznal, že je to Vojta. Naštěstí si toho nikdo z dospělých nevšimnul.

„Ty blbe, chceš, aby tě poslali na východ?“ Dal jsem mu herdu, jakmile jsem k němu doběhl.

„Au...Jé, Pavle, ahoj,“ rozzářil se.

„Co to vůbec voláte za kravinu?“ zajímal jsem se.

„To máme volat na velitele, až přijde s komisí k nám. Já bych mu ukázal hraní...Jen kdyby to šlo.“ A znovu naznačil výstřel z pistole.

<sup>35</sup> TICHÝ, František. *Labyrint nedokončených setkání*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. Praha: Baobab, 2020, s.71-73. ISBN 978-80-7515-109-4.

<sup>36</sup> Dětské domovy v terezínském ghettu.

Popadl jsem ho za límec a přitáhnul k sobě: „Takový frajeřinky nikomu nepomůžou, jasný?“

„Ne...“ odsekl Vojta a oči se mu zaleskly slzami vzteku.

„Hele, já bych jim taky moh ukázat prsty vod krve, jak jsme dva dny vytrhávali rukama trávu z chodníku. Ale k čemu by to bylo? Pamatuj si, že musíš přežít. Jakkoli, ale přežít...“ Hlas se mi zlomil. „Už kvůli mně a Frantovi. Jasný?“

Vojta mlčky přikývnul a já ho pustil.

## OTÁZKY A ÚKOLY PO ČTENÍ

2. Popiš své dojmy z textu.

3. Proč museli dospělí povzbuzovat děti k hraní?

4. Kdo byl Rahme? Měly ho děti rády?

5. Co znamená, když někdo něco říká/myslí ironicky? Vycházej z textu.

6. Slyšel jsi někdy slovní spojení *Potěmkinova vesnice*? Pokud ne, vyhledej si tento pojem na internetu a zkus vymyslet, jak by mohl souviset s textem.

7. Vyberte si jednu scénu z ukázky a nakresli ji jako komiks.



## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Tereza Enenklová
<b>Katedra:</b>	Katedra českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jana Sladová, Ph. D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Beletrie Františka Tichého pro mládež a její didaktické využití v literární výchově na 2. stupni ZŠ
<b>Název v angličtině:</b>	František Tichý's fiction for young adults and its didactic use in literature at upper primary school
<b>Anotace práce:</b>	V diplomové práci autorka navrhuje didaktické využití vybraných textů z knih Františka Tichého v literární výchově na 2. stupni ZŠ. Teoretická část práce se zabývá třemi knihami Františka Tichého pro mládež a výukovými metodami a formami, které autorka využívala při tvorbě návrhů vyučovacích hodin. V praktické části jsou popsány pracovní listy a metodické návrhy, které se nachází v příloze práce.
<b>Klíčová slova:</b>	literatura pro děti a mládež, pracovní list, ukázka z knihy, výukové metody
<b>Annotation:</b>	In this diploma thesis, the author proposes the didactic use of selected texts from the books of František Tichý in Literature at upper primary school. The theoretical part of the thesis deals with three books for young adults by František Tichý and it also deals with the teaching methods and forms that the author used in creating lesson proposals. The practical part describes the worksheets and methodological proposals, which can be found in the appendix.
<b>Keywords:</b>	literature for children and young adults, worksheet, book sample, teaching methods

<b>Přílohy vázané k práci:</b>	12 příloh
<b>Rozsah práce:</b>	67 stran, přílohy
<b>Jazyk práce:</b>	český